

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2023

Bc. Martina Ževairovská

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Pedagogická komunikace a interakce ve třídách s asistentem pedagoga

bakalářská práce

Autor: Bc. Martina Ževairovská
Studijní program: Speciální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph. D.
Oponent práce: Mgr. Janet Wolf, Ph. D. et. Ph. D.

Hradec Králové

2023



Zadání bakalářské práce

Autor:	Bc. Martina Ževairovská
Studium:	P20K0382
Studijní program:	B0111A190019 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika
Název bakalářské práce:	Pedagogická komunikace a interakce ve třídách s asistentem pedagoga
Název bakalářské práce AJ:	Pedagogical communication and interaction in classroom with a teaching assistant

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá komunikací a interakcí v hodinách matematiky na prvním stupni základní školy, kde ve třídě pracuje asistent pedagoga. Teoretická část práce definuje pojem asistenta pedagoga a související témata inkluzivní vzdělávání a platná školská legislativa. Praktickou část tvoří kvalitativně zaměřené šetření, jehož cílem je na základě analýzy minimálně 10 hodin matematiky na 1. stupni ZŠ, navrhnout kategorie pro pozorování pedagogické komunikace a interakce ve výuce s asistentem pedagoga.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

RICHTEROVÁ, B. a KUBÍČKOVÁ, H. *Rozvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga – akční výzkum*. Lifelong Learning. 2020

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

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 25.11.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Pedagogická komunikace a interakce ve třídách s asistentem pedagoga vypracoval(a) pod vedením vedoucí(ho) závěrečné práce samostatně a uvedl(a) jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ...

Poděkování

Chtěla bych z celého srdce poděkovat mé vedoucí práce paní doktorce Mgr. Jitce Vítové Ph.D., za klidný, vstřícný, laskavý přístup a za trpělivost při vedení bakalářské práce. Dále bych poděkovala celé mé rodině za podporu a pomoc při psaní, a to zejména mé mamince Mgr. Lence Perutkové. Děkuji.

Anotace

ŽEVAIROVSKÁ, Martina. *Pedagogická komunikace a interakce ve třídách s asistentem pedagoga*, Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 58 s.
Bakalářská práce

Bakalářská práce se zabývá komunikací a interakcí v hodinách matematiky na prvním stupni základní školy, kde ve třídě pracuje asistent pedagoga. Teoretická část práce definuje pojem asistenta pedagoga a související témata inkluzivní vzdělávání a platná školská legislativa. Praktickou část tvoří kvalitativně zaměřené šetření, jehož cílem je na základě analýzy minimálně 10 hodin matematiky na 1. stupni ZŠ, navrhnout kategorie pro pozorování pedagogické komunikace a interakce ve výuce s asistentem pedagoga.

Klíčová slova: asistent pedagoga, komunikace, interakce, inkluze, kategorie

Annotation

ŽEVAIROVSKÁ, Martina. *Pedagogical communication and interaction in classroom with a teaching assistant*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 58 pp. Bachelor Degree.

The bachelor thesis deals with communication and interaction in mathematics lessons at the first level of elementary school, where a teacher's assistant works in the classroom. The theoretical part of the thesis defines the concept of a teacher's assistant and related topics of inclusive education and valid school legislation. The practical part consists of a qualitatively focused survey, the aim of which is to propose categories for observation of pedagogical communication and interaction in teaching with a teaching assistant based on the analysis of at least 10 hours of mathematics at the 1st level of elementary school.

Keywords: category, communication, inclusion, interaction, teaching assistant

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská/diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Seznam zkratek

AP – asistent pedagoga

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPP – plán pedagogické podpory

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

RVP – rámcově vzdělávací program

Obsah

1	Úvod.....	3
2	Cesta k inkluzi	5
2.1	Integrace a inkluze	5
2.2	Integrace.....	5
2.3	Inkluze.....	6
2.3.1	Základní cíle, hodnoty, principy inkluze	6
2.4	Legislativní uchopení inkluzivního vzdělávání	7
3	Profese asistent pedagoga	9
3.1	Legislativní ukotvení profese asistenta pedagoga.....	10
3.2	Činnosti AP	10
3.3	Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	11
3.4	Kompetence asistenta pedagoga na základní škole.....	12
3.4.1	Přímé činnosti AP	12
3.4.2	Nepřímé činnosti AP.....	13
3.5	Vztah asistenta pedagoga s učitelem a jejich spolupráce.....	13
3.6	Rizika spojená s profesí asistenta pedagoga	16
4	Komunikace	18
4.1	Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci ve třídě.....	19
5	Interakce asistenta pedagoga a učitele	21
5.1	Cíle průzkumného šetření	21
5.1.1	Průzkumné otázky.....	21
5.2	Metody průzkumného šetření.....	21
5.2.1	Flandersův systém interakční analýzy	22
5.2.2	Videozáznam	23
5.2.3	Kódovací systém CodeNet.....	24
5.3	Popis výzkumného vzorku	24

5.4	Popis tříd, ve kterém probíhalo natáčení.....	25
5.4.1	První třída	25
5.4.2	Druhá třída	26
5.4.3	Třetí třída	27
5.4.4	Čtvrtá třída	27
5.5	Postup výzkumu	28
5.6	Navrhnuté kategorie	29
6	Analýza výukových hodin	30
6.1	Celkový graf získaných hodnot.....	41
6.2	Odpověď na průzkumné otázky	42
6.3	Shrnutí	43
7	Závěr	45
8	Zdroje.....	47

1 Úvod

Vzhledem k situaci, kdy ve školách vzrůstá snaha o kvalitní inkluzivní vzdělávání, roste i počet asistentů pedagoga, jejichž primární podpora by měla být u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzájemná spolupráce, komunikace asistenta pedagoga a učitele je jednou z nejdůležitějších prvků, které jsou stěžejní pro dobrou práci ve třídě a výhodou pro všechny strany. Ne vždy k tomu, ale dochází. Mnohdy si učitelé neví rady, čím asistenta pedagoga konkrétně zaměstnat, čím by jim samotným mohl být ku prospěchu ve třídě a mnohdy dochází k nepochopení z obou stran, protože spolu dostatečně asistent pedagoga a učitel nekomunikují ve věcech týkajících se žáků a třídy.

Bakalářská práce se zaměřuje na komunikaci a interakci mezi asistentem pedagoga a učitelem na běžné základní škole. Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou.

Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol. V první kapitole se zabývá cestou inkluze a jejím historickým základem. Dále práce popisuje základní vymezení inkluze a integrace. Jistě se najdou lidé, kteří tyto dva pojmy spojují v jeden. Po vysvětlení pojmu inkluze se v teoretické části práce zabývá základními cíli a hodnotami inkluze, zejména pracovat s rozmanitostí člověka jako s normálním stavem, který zaručí každému stejné šance na vzdělávání v běžné škole. Kapitola je zakončena legislativním uchopením inkluzivního vzdělávání.

Ve druhé kapitole je pozornost soustředěna na asistenta pedagoga jako nové, v čase se vyvíjející povolání. Ještě dnes se můžeme setkat s tvrzením, že asistent pedagoga je primárně určen k dítěti se speciálně vzdělávacími potřebami, ale jeho uplatnění může být ve skutečnosti rozmanitější. Asistenti pedagoga poskytují podle platné legislativy pedagogických pracovníků podporu v rámci podpůrných opatření. Práce mimo jiné popisuje, jaké osobnostní předpoklady by měl mít asistent pedagoga. Dále se zabývá náplní jeho práce, která je rozdělena na přímou a nepřímou, spolupráci asistenta pedagoga s učitelem či jiným pedagogickým pracovníkem. Na konci druhé kapitoly teoretické části je popsán samotný vztah a spolupráce asistenta pedagoga a učitele, kde jsou vymezeny základní pravidla pro fungující spolupráci. V práci není zapomenuto ani na rizika spojená s profesí asistenta pedagoga. Jsou popsána rizika, kterým mohou být vystavováni asistenti pedagoga ve svém zaměstnání.

V poslední třetí kapitole je popsána komunikace a faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci ve třídě a jak je důležitá ve vytváření pozitivního klimatu ve třídě.

V empirické části bakalářské práce je prezentováno výzkumné šetření, které se zaměřuje na komunikaci a interakci asistenta pedagoga a učitele na 1. stupni základní školy, v předem stanovených kategoriích, které byly sestaveny na základě Flandersova systému interakční analýzy. Hlavním cílem empirické části je stanovit a ověřit zvolené kategorie. Stanoveny byly dva dílčí výzkumné cíle, za prvé: postihnout četnost komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem, jak často během vyučovací hodiny proběhne. Druhým dílčím cílem je postihnout komunikaci mezi asistentem pedagoga, žáky s SPU a s intaktními žáky. Výzkumu se zúčastnili 4 asistenti pedagoga ze čtyř tříd na 1. stupni základní školy. Empirická část dále popisuje výzkumné vzorky a samotné průběhy zjišťování dat.

2 Cesta k inkluzi

Prvním člověkem, který myšlenku vzdělávání všech, bez jakýchkoli rozdílů vyslovil byl Jan Amos Komenský, který ve své tezi napsal, že z výchovy nelze vůbec nikoho vyčlenit. První instituce pro péči o jedince s postižením začaly v Evropě vznikat v 18. století. Postupně se rozvíjely konkrétní edukační metody podle typu postižení. (Lechta, 2016)

Během 19. století byli pedagogové běžných škol přetíženi společným vzděláváním všech dětí a do popředí se dostával problém specifických metod edukace dětí s postižením a poprvé se objevuje termín léčebná pedagogika. Na přelomu 19. a 20. století proudy alternativních pedagogik Montessori nebo Waldorfská škola chápaly dítě s postižením jako obligátního člena běžné školní komunity, čímž předznamenalily inkluzivní edukační trendy, které se prosadily o více než půlstoletí později. (Lechta, 2016)

V poslední třetině 20. století se rozmach komputelizace projevil v oblasti alternativní a augmentativní komunikace. Počítačové stimulační programy poskytovaly pro lidi s postižením náhradní a doplňkové komunikační systémy, tím došlo k rozšiřování edukačního potenciálu i u dětí s těžkým postižením. (Lechta, 2016)

Kořeny inkluzivních trendů vrcholí v USA počátkem 21. století, nicméně v našem regionu se projekt inkluze z legislativního pohledu váže na úmluvu OSN o právech osob s postižením, která byla přijata v roce 2006 v New Yorku a v parlamentu ČR byla ratifikovaná v roce 2009. (Lechta, 2016)

2.1 Integrace a inkluze

Pro mnoho lidí jsou tyto pojmy chápány jako synonyma, ale v odborné literatuře se setkáváme se třemi různými názory, které autoři Zilcher a Svoboda (2019, s. 21) interpretují takto:

- *„Integrace a Inkluze jsou pojmy prakticky totožné.*
- *Inkluze je určitá vylepšená, lepší integrace.*
- *Inkluze je naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžných škol. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech žáků.“*

2.2 Integrace

Pedagogický slovník **integrované vzdělávání** definuje takto: *„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. (...) Má různé stupně: od oddělených speciálních tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do libovolné školní třídy.“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 87).

Základním východiskem integrace je snaha začlenit, sjednotit různé kategorie v jeden celek, tj. společné vzdělávání žáků s postižením a intaktních v jedné škole. Integrace a jeho vzdělávací diskurz je orientován na edukační proces vzdělávání, v němž jsou přítomni jak žáci intaktní, tak i žáci se SVP, kteří mohou navštěvovat běžnou školu, a to za využití specifické podpory. Cílem této specifické podpory je přiblížit se co nejvíce ostatním žákům. Pozornost je zaměřená na odlišnost žáka, na jeho postižení, deficity či nedostatky, které se odchyľují od normy. Ten, kdo se musí adaptovat na podmínky v běžné škole za využití speciální podpory, je tedy hlavně sám žák se SVP. Pokud není schopen dostat kritériím daného typu školy a přizpůsobit se, je přemístěn do jiného typu vzdělávací instituce s odpovídajícími nároky na výkonnostní kritéria žáka. (Pivarč, 2020)

2.3 Inkluze

Inkluze (z latinského inclusio = zahrnutí, v širším pojetí zahrnutí do celku) se v pedagogice začíná objevovat jako reakce na integrativní pojetí vzdělávání. Význam inkluze je možné spatřovat v tom, že zajišťuje všem žákům bez rozdílu automatické právo na vzdělávání v běžné základní škole. (Vomáčková, 2015) Idea integrace se časem postupně rozvíjela v novou, rozdílnou, vyšší kvalitu. Zejména pak heterogenita je chápána jako normalita. (Zilcher, Svoboda, 2019) Podle Bendové (2014, s. 34) „*můžeme inkluzi chápat, že člověk s postižením se rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost, kdy je normální být jiný.*“ V rámci inkluze dochází ke splnutí minoritní skupiny s majoritní skupinou. Inkluzi můžeme také chápat jako nikdy nekončící celospolečenský proces. V procesu dochází k tomu, že člověk s postižením se může zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně tak, jako většinová populace. (Zikl, Bendová, 2014) Formou metafory lze říci, že inkluze je cíl a integrace je cesta k inkluzi. (Lechta, 2016)

2.3.1 Základní cíle, hodnoty, principy inkluze

Základním cílem inkluzivního vzdělávání je poskytnout rovnocenné příležitosti pro všechny. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Pivarč (2020, s. 17) definuje několik základních cílů, hodnot a principů inkluze:

- „Zaručit všem žákům stejné šance na vzdělávání v podmínkách běžné školy.
- *Eliminovat psychosociální překážky bránící sociální koherenci.*
- *Usilovat o přijetí rozmanitosti jako normálního stavu.*
- *Usilovat o akceptaci.*
- *V co nejvyšší míře aktivizovat osobnostní potenciál každého žáka v běžné škole.*
- *Napomáhat a rozvíjet kooperaci mezi heterogenní žakovskou populací.*“

Základním cílem inkluzivního vzdělávání je poskytnout rovnocenné příležitosti pro všechny. (Zilcher, Svoboda, 2019) Rada Evropské unie v roce 2018 vydala shrnutá doporučení k podpoře rozvoje inkluzivního vzdělávání takto: *„Každý má právo na kvalitní a inkluzivní všeobecné a odborné vzdělávání a celoživotní učení, aby si udržel a nabyt dovednosti, které mu umožní účastnit se plně na životě společnosti a úspěšně zvládat změny na trhu práce“*. (Tajani, Ratas, & Jean-Claude, 2017)

Koncept inkluzivního vzdělávání předpokládá, že dojde k úpravě podmínek a přizpůsobení vzdělávacího prostředí (včetně obsahu vzdělávání, metod, forem, hodnocení) tak, aby se škola stala místem vzdělávání opravdu všech. Považuji za přínosné, aby inkluzivní edukace se netýkala pouze žáků s různým postižením, narušením, ale i o děti nadané, z etnických a kulturních minorit. V přímé praxi se v současné době inkluzivní vzdělávání stalo čtenější, díky přílivu ukrajinských dětí. Díky již rozběhlému systému inkluzivního vzdělávání, by si každá škola, každý pedagog měl poradit s jakýmkoli žákem. (Inkluzivní škola. cz, 2021)

2.4 Legislativní uchopení inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní novela školského zákona byla publikovaná ve Sbírce zákonů pod číslem 82/2015 Sb. a dne 1. 9. 2016 nabyt účinnosti. Tato právní úprava byla následně doplněna prováděcím předpisem, a to vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami žáků a žáků nadaných. Kromě těchto legislativních úprav byly provedeny i významné kurikulární změny na úrovni RVP ZV. Jako další klíčové opatření směřující především k narovnání podmínek žáků pro vstup do ZŠ, byla zavedena povinnost absolvovat poslední rok předškolního vzdělávání před zahájením základního vzdělávání. Přes všechna opatření nemůžeme vzdělávací systém označovat jako „inkluzivní“, protože v současné legislativě je stále zakotvena možnost segregujícího

vzdělávání žáků se SVP v segmentu speciálního školství, eventuálně ve třídách, skupinách či odděleních samostatně zřízených pro tyto žáky (§ paragraf 16 odstavec 9 školského zákona). (Pivarč, 2020)

3 Profese asistent pedagoga

Po roce 1989 docházelo postupně k úpravě legislativních dokumentů zaměřených na vzdělávání žáku se SVP. Do té doby byli tito žáci umísťováni do tehdejších ústavů sociální péče. Žáci s autismem bez mentálního handicapu byli v běžných základních školách vzděláváni bez správné diagnózy a pro závažné problémy v chování řada z nich končila v tehdejších zvláštních, a někteří dokonce v pomocných školách. V roce 1997 vešla v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, ve které byla poprvé ustanovena možnost vzniku autistických tříd a souběžného působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě, ale nebyl dosud použit termín asistent pedagoga. (Teplá & Šmejkalová, 2010)

Tyto pracovní pozice byly obsazovány pracovníky civilní služby nebo lidmi hledající práci na úradech práce. Těmto lidem často chyběla potřebná kvalifikace a zkušenosti, přesto někteří svým nasazením a entuziasmem odvedli velmi dobrou práci. V roce 2005 se poprvé objevila možnost využívat ve třídách s žáky s těžkým postižením až tři pedagogické pracovníky a také osobního asistenta či asistenta pedagoga. Jako velký problém se ukázalo, že nebyl současně vydán závazný předpis pro způsob financování asistentů. O úvazcích rozhodovali zřizovatelé a vznikaly velké rozdíly mezi jednotlivými kraji. To vedlo k tomu, že si někteří rodiče osobního asistenta či asistenta pedagoga částečně financovali. Až od roku 2016 je stanovována finanční náročnost pro každého žáka v rámci podpůrných opatření vystavené školským poradenským zařízením. (Čadilová, Žampachová, & kolektiv, 2021)

Role asistenta pedagoga se časem měnila – od spíše administrativní role, ve které se od asistenta očekávaly rutinní úkony, až po současnou přímou činnost s žákem, podporu ve výuce, facilitaci činností jednotlivých žáků nebo skupinové práce a podporu ve snaze překlenout mezery mezi různými kulturami a národnostmi. (Hájková & kol., 2018)

V současnosti je asistent pedagoga ve vzdělávacím systému ČR pojímán jako podpůrné opatření ve vzdělávání žáka se SPU. Hlavní rolí asistenta je poskytovat podporu jinému pedagogickému pracovníkovi, zpravidla učiteli, a to jak při práci s žákem se SPU, tak i při práci s ostatními žáky. Smyslem práce asistenta pedagoga s ostatními žáky třídy je usnadnění práce učitele, díky čemuž učitel získá více času a prostoru na individualizovanou podporu žáka se SPU – asistent je tak primárně skutečně asistentem pedagoga, nikoli asistentem žáka se SPU. (Hájková & kol., 2018)

Ze své praxe mohu uvést, že na naší škole působí 5 asistentů pedagoga a každý z nich má jiný pracovní úvazek. Nejnižší je 20 hodin a nejvyšší je 35 hodin, včetně doučování a školní družiny.

3.1 Legislativní ukotvení profese asistenta pedagoga

Současná legislativa definuje asistenta pedagoga ve školském zákoně jako podpůrné opatření. Klíčovou právní normou je zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, která je obecně nazývána jako školský zákon. Asistentům pedagoga je věnován hlavně § 16, který byl novelizován v roce 2016 tak, aby vyhovoval praxi. Je v něm definovaná podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se SPU a uvedeny typy konkrétní podpůrná opatření, která škola může žákovi poskytovat. (Kendíková, 2020)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v §20 je přesně definováno, jak může asistent pedagoga získat odbornou kvalifikaci. Tento zákon je velmi tolerantní k požadované úrovni vzdělání. Tuto pozici je možné zastávat i s pouhým základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga, ale je možné mít i vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd. (Teplá & Šmejkalová, 2010)

Zákon č. 262/2006 Sb., je zákoník práce, který řeší všechny pracovněprávní záležitosti všech pracujících lidí, proto je důležitý i pro asistenty pedagoga. (Kendíková, 2017)

Činností asistentů pedagoga se věnuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SPU a žáků nadaných, v platném znění. Je to nejvýznamnější prováděcí předpis ke školskému zákonu. V § 5 definuje jednotlivá podpůrná opatření, včetně asistentů pedagoga. Najdeme zde i významné a zajímavé přílohy, jako jsou vzory dokumentů: IVP, plán pedagogické podpory, doporučení pro vzdělávání žáka se SPU ve škole. Jsou zde vymezeny hlavní činnosti asistenta pedagoga. (Němec, 2021)

3.2 Činnosti AP

Pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází. (Kendíková, 2017) mezi základní činnosti asistenta pedagoga stanovuje takto:

- *„pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,*

- *pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- *nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- *další činnosti uvedené v jiném právním předpise.“*

Výše pracovního úvazku u daného dítěte je stanovena školským poradenským zařízením na základě vyšetření žáka.

3.3 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Vedle dosaženého vzdělání by měl asistent pedagoga určité osobnostní rysy, vlastnosti a dovednosti, aby byl přínosem jak pro žáka se SPU, tak pedagoga, ale i pro zákonné zástupce. Raabe (2022, s. 27-28) zmiňuje:

- *„Kladný vztah ke všem dětem.*
- *Snahu pomáhat – mít na paměti, že „méně, je někdy více“.*
- *Komunikaci slovem i písmem se žáky, s kolegy, se zákonnými zástupci, s pracovníky ŠPZ.*
- *Trpělivost aneb „Nic nejde hned“. Trpělivý asistent dokáže s žákem procvičovat dané učivo tak dlouho, jak žák potřebuje.*
- *Pracovitost, svědomitost a zodpovědnost.*
- *Důslednost vůči žákům i sobě, dotahovat do konce své cíle.*
- *Ochotu se vzdělávat.*
- *Ochotu spolupracovat.*
- *Loajalitu. Diskrétnost a schopnost udržet tajemství, rodinné a soukromé informace od zákonných zástupců „nevynášet“ ze školního prostředí a šířit je. Na práci AP se vztahuje zákon o ochraně osobních údajů.*
- *Emoční a citovou stabilitu – umět relaxovat.*
- *Vědomostní předpoklady při pomoci žákovi s různými úkoly.“*

Kromě uvedených požadavků bych ještě přidala dobrou fyzickou kondici, laskavost, kreativitu, flexibilitu, organizační schopnosti a přirozené chování.

3.4 Kompetence asistenta pedagoga na základní škole

Podle Horáčkové (2015) je asistent pedagoga velmi často zaměňován s osobním asistentem, který není pedagogickým pracovníkem a jeho náplň práce upravuje zákon č. 108/ 2006 Sb., o sociálních službách v platném znění, který ji definuje jako terénní službu, osobám, které mají sníženou soběstačnost, trpí chronickým onemocněním nebo zdravotním postižením. Další mylná představa, která se vznáší nad pozicí asistenta pedagoga je, že patří ke konkrétnímu žákovi. Asistent pedagoga je přidělen v rámci podpůrného opatření ke konkrétnímu žákovi, ale spolupracuje s učitelem, který se může věnovat žákovi s SVP, tak intaktním žákům podle jejich domluvy, potřeb, situaci ve třídě. Horáčková (2015) zmiňuje, že je obzvláště důležité rodiči žákovi s SVP hned ze začátku vysvětlit kompetence asistenta pedagoga, aby ho rodiče nepovažovali za osobního asistenta.

Náplň práce je pro asistenta pedagoga hlavní dokument, který vychází z vyhlášky č. 27/2016 Sb. a určuje konkrétní činnosti, které by měl vykonávat:

„Sestavit a podepsat by ji měl ředitel školy a rozhodnout i o hodinovém rozsahu. Náplň práce by měla být konkrétní a srozumitelná pro obě strany.“ (Kendíková, 2020, s. 69)

Náplň práce AP dělíme na přímou pedagogickou činnost a nepřímou.

3.4.1 Přímé činnosti AP

- **Podpora při zvládnutí organizační stránky vzdělávání** – podpora při adaptaci, orientaci ve školním prostředí, pomoc při práci s pomůckami, práce s rozvrhem hodin, příprava na jednotlivé vyučovací hodiny, pomoc se sebeobslužnými činnostmi, přičemž je žák vedený k co největší míře samostatnosti.
- **Podíl na budování účelného využívání volného času a na zajištění účasti na mimoškolních akcích** – zajišťuje relaxaci o přestávkách, případně volných hodinách, pomáhá při činnostech a zajišťuje bezpečnost i ve školní družině a mimoškolních akcích.
- **Rozvoj sociálně komunikačních dovedností** – pomáhá v navazování přiměřených vztahů s vrstevníky, komunikaci s dospělými, se zapojením žáka do párové či skupinové práce. Učí ho formulovat přiměřené odpovědi na otázky a porozumět obsahu sdělení.

Podpora žáka ve výuce – pomoc při zvládnutí celého procesu vzdělávání, plánování relaxačních přestávek, usměrňuje pozornost, ověřuje porozumění vysvětlovanému

učivu a zadávaným úkolům, provádí diagnostiku, procvičuje s žákem učivo, vede ho ke kontrole vlastní práce a přiměřenému sebehodnocení, pomáhá s užíváním pomůcek, s pořizováním zápisů z hodin, domácích úkolů, pokud je třeba, pak mu zajišťuje individuální výuku mimo třídu, podporuje ho při psaní testů a písemných prací. (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 43-44)

3.4.2 Nepřímé činnosti AP

- **Podíl na zpracování dokumentace žáka** (IVP, vlastní záznamy a pozorování, sledování studijních výsledků)
- **Podíl na přípravě pomůcek a pracovních listů**, rozdávání nebo vybírání sešitů, na výzdobě třídy nebo školy, příprava soutěží, exkurzí, výstav
- **Konzultace s učiteli o realizované vzdělávací činnosti**, pracuje podle instrukcí učitele a pod jeho vedením, účastní se na pedagogické radě, pracovních porad školy a třídních schůzek
- **Podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským zařízením** – konzultace se zákonnými zástupci, konzultace s pracovníky PPP, SPC, komunikace s pracovníky školního poradenského pracoviště (speciálním pedagogem, pracovníkem primární prevence, výchovným poradcem, školním psychologem)
- **Další vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s PAS**, samostudium, účast na školení DVVP (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 43-44)

Z výše popsané pracovní náplně můžeme mít dojem, že asistent pedagoga může více, méně dělat jakoukoliv činnost. Existuje něco, co by AP dělat neměl? Podle Němce (2018, s. 38) „jsou to zejména úkoly, na které nejsou AP dostatečně kvalifikováni. Jde o výklad nové látky, plánování metod a forem výuky, zkoušení, klasifikace a v neposlední řadě by učitel měl být hlavní tvůrce IVP a PPP pro žáky. Tyto plány vycházejí z ŠVP, který učitel zná, ale AP ho znát nemusí. Tvorba těchto dokumentů se bez vzájemné spolupráce neobejde.“

3.5 Vztah asistenta pedagoga s učitelem a jejich spolupráce

Legislativně ošetřuje spolupráci AP s učitelem Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP s podporou asistence, č. j. 14453/2005-4 (Věstník MŠMT č.10/2005) takto: „Doporučuje se, aby vzdělávací činnost řídil učitel vyučovacího předmětu, který koordinuje působení dalších spolupracovníků – dalšího učitele nebo

vychovatele ve třídě a asistenta pedagoga tak, aby vzdělávání svěřených žáků, včetně žáka/žáků se zdravotním postižením probíhalo co nejučinněji.“

Funkční spolupráce a vztah s učitelem je bezpochyby nedílnou součástí pro efektivní zapojení asistenta pedagoga do práce s žáky, do celkového života třídy, ale i celé školy. Je proto důležité, hned ze začátku definovat přesná, jasná pravidla, kterými se budou řídit oba. (Keslová & Staněk, 2022)

Učitel je nadřazeným asistenta pedagoga, učitel je ve vzdělávání odborník a spolu s asistentem pedagoga vytvářejí podnětné vzdělávací podmínky a klidné klima třídy pro celou třídu s intaktními žáky a žáky s SVP. (Soudná, 2015)

Dále Soudná (2015, s. 56) zmiňuje pracovní náplň učitele takto:

- *„připravuje a koordinuje vzdělávací proces ve třídě, vede vzdělávání ve třídě,*
- *je hlavním tvůrcem IVP žáka se SVP, má zodpovědnost za jeho naplňování, úpravy a hodnocení,*
- *plánuje práci asistenta pedagoga v rámci vyučovacích hodin a přestávek, popřípadě ve spolupráci s asistentem pedagoga náplň dotváří,*
- *určuje způsoby zapojení žáka se SVP do výuky, míru školních nároků vzhledem k možnostem žáka a s nimi spojenou míru podpory,*
- *ve výuce koordinuje práci svou a asistenta pedagoga, spolupracuje s ním, reflektuje jeho postřehy*
- *po skončení výuky hodnotí s asistentem pedagoga průběh vzdělávacího procesu“*

Je důležité si uvědomit, že práce asistenta pedagoga není v žádném případě podřadná nebo vedlejší. Asistent pedagoga je plnohodnotným spolupracovníkem, dalším pedagogem, který se spolupodílí na fungování ve třídě, ale názory a rozhodnutí učitele musí asistent pedagoga respektovat a akceptovat. (Soudná, 2015)

Funkční spolupráce mezi AP a učitelem je základní podmínkou pro efektivitu podpůrného opatření AP a promítá se do celkového života třídy i školy. Jako velmi přínosné vnímám, když si učitel vybere svého asistenta, cítí vzájemné osobní sympatie a jsou oba naladěni na stejnou vlnu. Na počátku spolupráce je potřeba stanovit jasná a přesně definovaná pravidla, která budou oba dodržovat. Podle Kneslové a Staňka (2022, s. 30) by se pravidla měla týkat těchto oblastí:

- *„Jak bude AP představený dětem, jak ho budou oslovovat*

- *Vymezení pracovního místa*
- *Časové vymezení, kdy bude kdo s dítětem pracovat*
- *Jak budou probíhat přípravy na vyučování*
- *Vymezit asistentovi, kdy má zasahovat do výuky*
- *Domluvit společný systém opravování a hodnocení žáka*
- *Domluvit si způsob evaluace*
- *Dát si prostor na vyjádření vzájemných požadavků a očekávání*
- *Domluvit se, jak budou probíhat konzultace s rodiči*

Podle Němce (Němec, 2021) by spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem měla vypadat takto v pěti kategoriích. První je, že asistent pedagoga a učitel by se k sobě měli chovat s respektem. Asistent pedagoga respektuje řídicí roli učitele, který má konečné slovo. Učitel by měl naopak dávat asistentovi pedagoga najevo, že oceňuje jeho pomoc a práci. Dalším důležitým pravidlem je, aby asistent pedagoga znal a rozuměl své profesi. Měl by vědět, že je tam proto, aby pomohl učiteli nejen s žákem s SVP nebo s celou třídou, ale také aby mu pomohl s méně náročnými činnostmi a učitel se mohl plnohodnotně věnovat výuce. Třetím pravidlem je, aby učitel a asistent pedagoga měli dostatek času na konzultace, které se mohou odehrávat před vyučováním nebo po vyučování, kde je prostor pro sdělení postřehů a domlouvání se na další vyučovací hodiny. Čtvrtým pravidlem je rozdělení práce mezi asistenta pedagoga a učitele. Posledním pátým pravidlem je, že asistent pedagoga by měl znát IVP a plán pedagogické podpory žáka s kterým pracuje. Asistent pedagoga by je měl znát z toho důvodu, aby mohl přizpůsobit svoji individuální činnost potřebám žáka.

I když učitel bude osvícený, otevřený ke svému asistentovi pedagoga a bude ho brát jako rovnocenného pedagogického partnera, tak zodpovědnost za pedagogickou činnost zůstává na něm. On stále bude rozhodovat, co, kdy, jakým způsobem se bude s dětmi dělat. Asistent pedagoga bude podporovatelem nejen žáka s SPU, ale i učitele. Ten může určité aktivity se třídou přesunout na asistenta pedagoga a získat více prostoru pro práci s žákem SPU. Mám osobní zkušenost, že jsem připravovala a vedla hodiny výtvarné výchovy a učitelka se stávala mým podporovatelem. Mě to bavilo, pro děti to byla příjemná změna a učitelka měla prostor pro individuální práci.

3.6 Rizika spojená s profesí asistenta pedagoga

Jako s každou profesí se pojí rizika a stereotypy, jinak to není ani v případě asistenta pedagoga. I když asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, ne vždy se stane součástí pedagogického sboru a je opomíjen ve své funkci. (Čadilová, Žampachová, & kolektiv, 2021)

Horáčková (2015) vidí riziko v nepromyšleném výběru asistenta pedagoga, protože pracovní pozice asistenta pedagoga je vnímána jako neplnohodnotná, podřadná a funkci může zastávat kdokoliv. Dalším rizikem, které Horáčková (2015) zmiňuje je nepromyšlené obsazení třídy, a to z pohledu učitele. Bohužel, každý učitel není připraven sdílet třídu s dalším pedagogickým pracovníkem a spolupodílet se na vytváření dobrého klimatu třídy. Pokud spolupráce nepřináší očekávané výsledky, pak by vedení školy mělo provést personální změnu než nutit učitele pokračovat v nefunkční spolupráci. Stále se najdou učitelé, kteří se domnívají, že žádného asistenta pedagoga nepotřebují a vnímají ho jako vetřelce, který je pozoruje a nesouhlasí s jejich stylem vyučování. (Kendíková, 2017)

Gabašová s Vosmikem (2019) riziko přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě ze strany učitele popisují tak, že ho učitel vnímá jako další „dítě“, proto žádného asistenta nepotřebují. Pramení to ze strachu a obav učitele, který se v přítomnosti asistenta pedagoga cítí nejistě a bere ho jako konkurenta, který ho pozoruje a kontroluje při práci. Budou ho muset neustále instruovat, co má dělat, jako dalších 30 žáků. Němec (2021) popisuje tyto postoje jako odmítavé a konkurenční, kdy učitel nestojí o přítomnost asistenta pedagoga ve třídě a obává se zásahů asistenta pedagoga do jeho práce. Tyto dva postoje jsou z praxe dány hlavně nedostatečnou informovaností ze strany učitelů, o práci asistenta pedagoga. Horáčková (2015), také vidí problém v nedostatečné informovanosti celého pedagogického sboru a dalších zaměstnanců. Dalším rizikem, kdy jsou asistenti pedagoga bráni jako neplnohodnotní pedagogičtí pracovníci je i fakt, že pracují na velmi zodpovědné práci s dětmi s SVP, podílí se na jejich vzdělávání, a přitom mají absolvovaný kurz 180 hodin, který je opravňuje vykonávat tuto pozici (Gabašová & Vosmik, 2019). Důvod, pro který není asistent plně brán jako pedagogický pracovník je podcenění jeho pracovního místa. Asistent pedagoga často nemá vytyčené, důstojné pracovní místo, kde by mohl vykonávat svou činnost pro přípravu pomůcek nebo pracovat s žákem SVP (Horáčková, 2015). V mnohých třídách, sedí asistent pedagoga v koutě. S tím je spojené riziko, kdy asistent pedagoga sedí v koutě, kde se věnuje žákovi

s SVP a učitel žákovi nevěnuje žádnou pozornost. V případě, kdy žák s SVP začne vyrušovat, učitel veškerou zodpovědnost za výchovu a vzdělávání přenechává na asistenta pedagoga, který s ním odejde ze třídy a je povinen ho usměrnit, uklidnit. Učitel se domnívá, že asistent pedagoga, ví, co má dělat a jak předcházet rizikovému chování. Takový postup je hrubou chybou v postupu učitele. Není možné odpovědnost za edukační proces žáka s SVP přenášet na asistenta pedagoga. (Gabašová & Vosmik, 2019)

4 Komunikace

Podle slovníku cizích slov je **komunikace** sdělování, přenos informací. **Pedagogická komunikace** je pak sdělování, přenos informací při výchovně – vzdělávacím procesu.

Termín **komunikace** pochází podle Speciálně pedagogického výkladového slovníku z lat. *communicare* (= činit společným, sdílet). Podle Bendové (2014) komunikace patří mezi základní lidské potřeby. Verbální komunikace, s použitím slov je vrcholnou formou komunikace. Řečová komunikace je komplexní proces. Kvalita je podmíněná mentálními předpoklady člověka a předpoklady získanými aktivní interakcí člověka s prostředím. Obsah verbálního sdělení je doplňovaný prostředky neverbální komunikace, jako jsou mimika, gesta a postura. Komunikace je postavená na čtyřech stěžejních prvcích, které se ovlivňují. Jsou to:

- *„Komunikátor = zdroj informace*
- *Komunikant = příjemce informace, který po zpracování na informaci reaguje*
- *Komuniké = obsah sdělení*
- *Komunikační kanál = „cesta“ sloužící k předávání informace, shodný komunikační kód je předpokladem úspěšné komunikace“ (Zíkl & Bendová, 2014, s. 60-61)*

„Kvalitní komunikace je nepochybně při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami klíčem k úspěchu. Jejími účastníky jsou především žáci a jejich zákonní zástupci a zaměstnanci školy – učitelé, asistenti pedagoga a poradenská pracovníci. Významnou roli hraje i komunikace mezi rodinou a školským poradenským zařízením a také mezi odborníky a školou.“ (Kendíková, 2020, s. 58)

Gavora (2005) komunikaci popisuje jako základní prostředek pro uskutečnění výchovy a vzdělávání za použití verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáka.

Důležité je, aby učitel a asistent pedagoga si na začátku vymezili projevy pro svoji komunikaci mezi sebou. Mohla by nastat situace, kdy si učitel myslí, že ví, co má asistent pedagoga při hodině dělat a předpokládá jeho aktivitu při hodině. A na druhé straně, asistent pedagoga vyčkává na pokyny od učitele a nedělá nic. Proto dochází k nedorozumění a nepochopení situace. (Horáčková, 2015)

Kneslová a Staněk (2022) popisují z praxe nefungující komunikaci, že se často setkáváme se situací, kdy asistent pedagoga neví, co může a nemůže dělat, do kterých situací může

zasáhnout a do kterých ne. Stejně tak na druhé straně, učitel doufá, že je asistentovi pedagoga vše jasné a čeká na asistentovu činnost ve třídě.

4.1 Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci ve třídě

Mimo samotných osob podílejících se na výchovně-vzdělávacím procesu je to prostředí (hygienické aspekty, ergonomické aspekty akustické aspekty), atmosféra (velmi proměnná) a klima třídy. Protože klima třídy zásadním způsobem ovlivňuje komunikaci mezi učitelem a AP, budu se mu věnovat více.

„Klima třídy chápeme jako subjektivní hodnocení atmosféry třídy i celého školního prostředí, a to, jak tuto atmosféru všichni aktéři vzdělávacího procesu prožívají a jak o ní mluví.“ (Gabašová & Vosmik, 2019, s. 34) Je důležité si uvědomit, že se jedná o dlouhodobý stav, typický pro danou třídu a konkrétního učitele. Subjektivita je další proměnlivé hledisko. To, co je pro někoho pozitivní, může jiný vnímat jako negativum.

Gabašová s Vosmikem (2019) uvádějí tyto faktory ovlivňující klima třídy:

- **Prostředí třídy a její materiální zázemí.** Zde může asistent pedagoga významnou měrou přispět svou podporou při spoluvytváření prostoru, ve kterém se budou všichni cítit dobře.
- **Dostupnost učitelů a AP.** Klimatu třídy velmi prospívá, pokud rodiče mohou řešit svoje starosti nejen písemnou formou, ale i např. před vyučováním, o přestávce, o volné hodině nebo po vyučování.
- **Vyučovací proces a jeho efektivita.** Používané metody a přístupy, druh motivace, míra individualizace a klíčová se jeví kvalita spolupráce mezi učitelem a AP.
- **Oblast vztahů a interakce ve třídě.** Zde jsou určující všechny vztahy – mezi žáky navzájem, mezi žáky a učiteli, žáky a asistent pedagoga, AP a učitelem, učiteli a rodiči, mezi učiteli navzájem, asistent pedagoga a rodiči. Autoři vyzdvihují v této oblasti důležitost třídnických hodin, preventivních programů, exkurzí, škol v přírodě a školních výletů.
- **Složení třídy a organizace dění ve třídě.** Zde se promítá do klimatu celkový počet žáků ve třídě, počet chlapců, počet dívek, míra heterogenity, počet žáků se SVP.

Asistent pedagoga svým působením nesmí přidat ve třídě na kontrole, řízení, moci, ale naopak pomáhat vytvářet prostor pro samostatnost, a prostor, kde se budou žáci cítit dobře, kde bude převládat radost. V takové třídě se lépe stanovují a dodržují pravidla a zároveň se zlepšují školní výsledky. (Nelešovská, 2005)

Podle Horáckové (2015, s. 14) „*má klima třídy nezanedbatelný podíl na motivaci žáků k učení a vzdělávání obecně. Učitel a asistent mohou pozitivně ovlivňovat klima třídy budováním bezpečného prostředí, podporováním spolupráce žáků začleňovaných i intaktních, osobním nasazením a příkladem chuti do práce, otevřenosti, naslouchání.*“

Vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem je zásadní faktor ovlivňující průběh a úspěšné výsledky vzdělávacího procesu. Výzkum (Lašek, 2007) potvrzuje, že „*pozitivně nastavená atmosféra a vzájemně přijímací sociální klima ve třídě jsou vždy odrazem pozitivních sociálních vztahů zaměstnanců školy, resp. dospělých účastníků vyučování k sobě navzájem.*“ (Soudná, 2015, s. 56) Pro dobré vykonávání práce asistenta pedagoga je nutné nastavit efektivní komunikaci s učitelem, protože dobrý asistent pedagoga, je informovaný asistent pedagoga. (Soudná, 2015)

5 Interakce asistenta pedagoga a učitele

V empirické části se práce věnuje pedagogické komunikaci a interakci mezi asistentem pedagoga a učitelem ve třídě, kam dochází dítě s SPU. Na základě studia literatury a provedeném sběru dat, byl vytvořen seznam kategorií, které byly na kódovány v Codenetu, data zpracována v Excelu a zanalyzovaná data pomocí grafů vyhodnocena a interpretována.

Téma jsem si zvolila z důvodu blízkosti mé současné profese. Ráda bych přispěla výzkumem ke zkvalitnění pedagogické komunikace a interakce mezi asistentem a učitelem. Stále se v pedagogické praxi můžeme setkat s tím, že kompetence asistenta pedagoga nejsou zcela naplňovány nebo jsou zneužívány a učitel si s jeho pozicí ve třídě neví rady.

V rámci zkvalitňování a využívání kompetencí asistenta pedagoga ve třídách bylo potřeba provést výzkumné šetření v rámci kvantitativní výzkumu. Kvantitativní výzkum byl proveden v rámci strukturovaného pozorování. Byla sledována pedagogická komunikace a interakce ve třídě mezi asistentem pedagoga, učitelem a s žáky ve třídě a žáky s SPU.

5.1 Cíle průzkumného šetření

Hlavním cílem práce je na základě analýzy 10 hodin matematiky na 1. stupni ZŠ a nastudovaných zdrojů navrhnout kategorie pro pozorování pedagogické komunikace a interakce ve výuce s asistentem pedagoga.

Dílčím cílem je postihnout četnost komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem. Druhým dílčím cílem je postihnout komunikaci mezi AP, žáky s SPU a komunikaci s intaktními žáky.

5.1.1 Průzkumné otázky

Jaké formy komunikace využívá asistent pedagoga a učitel v hodinách matematiky na 1. stupni ZŠ?

Do jaké míry věnuje se AP pouze žákům s SPU nebo pracuje i s ostatními intaktními žáky?

5.2 Metody průzkumného šetření

Výzkum má mnoho definic, a proto výzkum lze definovat jen velmi těžko, protože má mnoho tváří. Podle Gavory (2000, s. 11) „je výzkum systematický způsob řešení

problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.... Odstraňuje nesprávné, neúplné anebo nedokonalé poznání jevů. Odhaluje jejich více či méně skryté stránky.“

Hendl (2005), zase výzkum popisuje jako proces sloužící k získávání nových poznatků. Klade si za cíl zodpovědět výzkumné otázky a přispět k rozvoji určitého oboru. Výzkum je pečlivě naplánovaná činnost, která se skládá z několika etap a může trvat buď několik týdnů, měsíců nebo dokonce roků. (Gavora, Úvod do pedagogického výzkumu, 2000)

Kvantitativní výzkum v pedagogice vychází z metod přírodních věd (Maněnová, 2012), ve kterém se předpokládá, že do určité míry můžeme měřit a předvídat lidské chování (Hendl, 2005). Základní, koncipované metody sběru dat v kvantitativním výzkumu jsou dotazník, pozorování, interview apod. (Maněnová, 2012)

Pro naplnění stanovených cílů v kvantitativním výzkumu bylo použita kvalitativní šetření, konkrétně strukturované pozorování v rámci natáčení videí z 10 hodin matematiky za použití metody FIAS. Pro stanovení kategorií a zodpovězení otázek, bylo zapotřebí pozorně nastudovat natočená videa.

5.2.1 Flandersův systém interakční analýzy

V práci bylo využito standardizované pozorování podle Flandersova systému interakční analýzy. Flandersův systém (FIAS) byl vyvinut pro potřeby interakce a komunikace učitelů a absolventů učitelských oborů. Flandersův systém je jednou ze základních metod, která se využívá při výzkumech výukové komunikace. Systém vychází z představy, že vyučování se skládá ze sledu komunikačních kategorií všech zúčastněných, v tomto případě asistent pedagoga, učitel a žáci. Kategorie se v hodinách opakují a jejich vzájemné působení v průběhu vyučovací hodiny vypovídá o charakteristice Flandersova interakčního přístupu. (Maněnová, 2012).

Gavora (2005, s. 151) říká, že *„Flandersův systém je používán k pozorování, a vyhodnocování komunikace ve školní třídě. Jeho velkou předností je jednoduchost (zahrnuje pouze deset kategorií).“* *„Flanders (1970) stanovil celkem deset činností, kterými jsou:“* (Maněnová, 2012, s. 52)

1. *„Učitel akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem.*
2. *Učitel chválí, povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žákovým výkonem.*

3. *Učitel využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáků.*
4. *Učitel klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky.*
5. *Učitel vykládá, sděluje, přednáší, uvádí své názory.*
6. *Učitel dává pokyny či příkazy, organizuje.*
7. *Učitel kritizuje, uplatňuje svou autoritu, chce změnit žákovo nevhodné chování nebo činnost.*
8. *Žák odpovídá učiteli, ale kontakt inicioval učitel.*
9. *Žák sám začíná rozhovor, je aktivní a iniciativní v kontaktu s učitelem.*
10. *Žák ticho nebo zmatek ve třídě (nezřetelná komunikace).“*

Chráska (2016) popisuje, že při použití Flandersova systému pozorovatel sleduje vyučovací hodinu (přímé pozorování) či videozáznam (nepřímé pozorování) a každou třetí sekundu provede záznam právě zvoleného pozorovaného jevu. V práci bylo využito přímého a nepřímého pozorování, kdy jsem sledovala hodinu a natáčela jsem ji. Z pořízeného videozáznamu jsem zadávala pozorovanou kategorii. Příklad: viděla jsem, že asistent pedagoga spolupracuje na výkladu probírané látky – zakódováno do 2. kategorie. Svatoš (1995, s. 65) uvádí, že „*výsledkem pozorování je posloupnost číselných kódů.*“ Získané informace se dále zpracovávají a interpretují pomocí grafů, tabulek. Svatoš (2013) podotkl, že mezi diskutované znaky Flandersova systému se řadil počet sledovaných kategorií., kterých bylo pouze deset. Výzkumníci vyjádřili obavu, zda je dosavadní počet kategorií dostačujících k popisu situací, které se odehrávají ve vyučovací hodině. Došlo tedy k úpravám a modifikacím původního systému, aby se činnosti žáků dorovnaly k činnostem učitele.

5.2.2 Videozáznam

Dnešní moderní doba nabízí mnoho možností, jaké pozorování ve výzkumu zvolit. Dříve při volbě přímého pozorování jevů ve třídě, pozorovatel sledoval vyučovací hodinu a přímo v hodině do předem napsaných jevů, zaznamenával jejich četnost (Švaříček, Šed'ová, 2007). „*Později se začalo pracovat s audiozáznamem ještě později s videozáznamem a jeho následnou analýzou.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 197) V současné době je možné pořídit videozáznam na různá zařízení. Mohou to být videokamery, notebooky se zabudovanou kamerou, chytré telefony, které výzkumníkovi ulehčují práci při pořizování dat.

5.2.3 Kódovací systém CodeNet

Jeden z pomocníků výzkumu při sběru dat a prvotního kvantitativního zpracování byl CodeNet. Jednou z hlavních výhod systému je možnost formulovat a sledovat až 20 kategorií v zadaném intervalu tří vteřin. (Svatoš, 2013) „*Výstupem jsou četnostní, procentové a grafické přehledy, které lze uložit a kdykoli použít při dalších analýzách. Program vše ve svém formátu archivuje a exportuje kupř. do excelové tabulky.*“ (Svatoš, 2013, s. 119)

„Tento systém byl vyvinut na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity v Hradci Králové. Autory softvérového programu jsou (T. Svatoš a V. Žák). (Maněnová, 2012, s. 55)

Na základě pozorování bylo navrženo celkem 18 kategorií (kapitola 5.6), které byly sledovány. V prvních dvou videích byl interval nastaven na 6 vteřin. Bylo to z důvodu, mého zácvičku v pořadí kategorií. Od třetího videa byl nastaven 3vteřinový interval. Výsledkem kódování byla data četností kategorií, vytvořená v Excelu, vzniklým 3vteřinovým klikáním během puštěného videa. V Excelu byl vytvořen graf, který vyhodnotil četnost jednotlivých kategorií.

5.3 Popis výzkumného vzorku

Natáčení probíhalo na jedné základní škole v Královehradeckém kraji. Do školy dochází zhruba 400 dětí. Většina docházejících dětí do školy, jsou ze spádové oblasti. Zbytek dojíždí z blízkých a vzdálenějších obcí. V minulém školním roce, kdy se odehrávala natáčení, bylo evidováno 28 žáků se zdravotním postižením (§16 odst. 9 ŠZ). Z toho 3 se zdravotním znevýhodněním a 1 mimořádně nadaný žák, 4 žáci byli vyučováni podle IVP.

Je to škola, která poskytuje úplné základní vzdělání od 1. do 9. třídy. Třídy jsou paralelní A, B. Ve všech třídách probíhá vyučování podle vlastního ŠVP. Škola nabízí kurzy plavání, lyžování, bruslení. 1. a 2. třída se vzdělává v hudební výchově, výtvarných a pracovních činnostech formou CLILL, což v překladu znamená jedna hodina týdně. Žáci 1. a 2. tříd hravou formou se seznamují a učí se nejvíce používaná anglická slovíčka a jednoduché věty.

V rámci projektu byla vyřešena i bezbariérovost školy a je k dispozici schodolez. Všechny učebny na 1. stupni mají interaktivní tabuli, se kterou umí pracovat všechny učitelky a moc rádi jí využívají.

Celý pedagogický sbor splňuje podmínky kvalifikace pro výkon povolání učitele. Celkem má škola 29 učitelů, z toho je 10 na prvním stupni. Dále v pedagogickém sboru je 6 vychovatelek a 5 asistentek pedagoga.

V roce 2022, kdy bylo natáčení uskutečněno, všechny asistentky pedagoga působily na prvním stupni. Letos poprvé je první asistentka pedagoga na stupni druhém. Škola má na svém pracovišti výchovného poradce, metodika prevence, koordinátora školního vzdělávacího programu, metodika ICT a od roku 2014 má škola nově i školního speciálního pedagoga.

5.4 Popis tříd, ve kterém probíhalo natáčení

Natáčení probíhalo ve čtyřech třídách. Původně jsem měla natáčet v pěti třídách. Vše bylo domluvené u třídních učitelů, nikdo s natáčením neměl problém. Když se blížil termín natáčení v dané třídě, došla, zamnou AP, že nesouhlasí s natáčením. Byla jsem trochu překvapená a nechápala jsem v čem je problém, když mi to třídní učitelka odsouhlasila. Chvilí jsem AP přemlouvala, ale dala mi razantně najevo, že s tím jednoduše nesouhlasí. Nedalo se nic dělat, budou pouze čtyři AP. Po nějakém čase jsem si uvědomila, že na svolení jsem se měla ptát i samotných AP, a nejen třídních učitelů. Cítila jsem, že jsem se vůči nim nezachovala profesionálně. Po každém skončeném natáčení jsem se AP omluvila, že jsem se měla zeptat i jich samotných.

Níže bude popsána skladba každé třídy a interní vztahy mezi asistentem pedagoga, učitelem a žáky. Jako pracovník stejného pracoviště popis bude ze subjektivního pohledu třetí strany. Abych zachovala anonymitu, nebudu zmiňovat konkrétní třídy prvního stupně.

5.4.1 První třída

Do první třídy, kde se uskutečnilo natáčení, dochází 24 dětí. Z toho jeden žák do této třídy propadnul z minulého roku. Tři žáci mají doporučení z ŠPZ. Dva žáci doporučení dostali v průběhu školního roku, jeden žák se 4. stupněm podpůrných opatření, na základě, kterého mu byl přidělen asistent pedagoga. Žák je vzděláván bez IVP s podporou asistenta pedagoga. Žák má diagnostikovanou poruchu autistického spektra, s poruchou chování.

V této třídě je vztah AP a učitele již od prvopočátku velmi komplikovaný. Učitel se k AP stavěl od začátku odmítavě, ale chtěl dát spolupráci šanci. Bohužel to ani po delší době nefunguje, jak by mělo. Učitel vnímá negativně zvýšenou láskyplnou pozornost dětí k AP

a učitele spíše berou jako drezuranta, co po nich něco neustále vyžaduje a kárá za prohřešky. Velmi častá absence AP ve třídě, také nepřispívá k lepší spolupráci mezi nimi. Problém vnímám v tom, že si AP a učitel hned na začátku nevymezili role a kompetence. Učitel má pocit, že se mu AP kouká pod ruce, když učitel poprosí AP o okopírování pracovních listů na hodinu a AP odpoví „Já to neumím“, učitel jde a udělá si to sám. Z videa je i patrná malá iniciativa AP při hodině. Učitel po žácích chce velkou míru samostatnosti. AP byl několikrát upozorněn, ať žákům nepomáhá. Učiteli se nelíbí, že AP mluví s rodiči a rozebírá školní úspěchy a neúspěchy. Nutné je podotknout, že AP často rozebírá cizího žáka u cizích rodičů. V tuto chvíli rozhovory jsou nastavené tak, že pokud AP chce něco sdělit rodičům, učitel si u toho přeje být také, jinak AP nesmí komunikovat s dalšími osobami.

Z celkového pohledu je třída velmi složitá a živá. Neustále se v ní řeší kázeňské prohřešky, špičkování se mezi žáky. V této třídě musí být o každé přestávce dozor. Žáci v ní nedokáží v klidu strávit čas.

5.4.2 Druhá třída

V této třídě se nachází 26 žáků. Jeden z nich má přiděleného asistenta pedagoga a dva sdíleného. Třem žákům se dostává podpůrných opatření od učitele. Žák s asistentem pedagoga je vzděláván bez IVP. Bylo mu diagnostikováno ADHD. Jeho výkonost je pod negativním vlivem ADHD. U žáka je stále přítomná disharmonie celkového vývoje schopností, které dosahují rozdílných úrovní. Žák má opožděný vývoj řeči se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), dále se projevuje snížená zraková a sluchová percepce.

První z žáků se sdíleným asistentem pedagoga má diagnostikovanou vývojovou dysfázií smíšeného typu se závažnou poruchou pozornosti. 2. žák se sdíleným asistentem pedagoga má také diagnostikovanou vývojovou dysfázií smíšeného typu s dyskalkulií a doporučení na IVP.

Co se týče spolupráce AP a učitele, tak mi přišla velmi dobrá. AP nastoupil do této třídy po jiném asistentovi, který odešel ze školy. Spolupracovali spolu půl roku, ale přišlo mi, že si lidsky a profesně sedly. Vzájemně se doplňovaly. Na začátku se AP ptal učitele, co od něho očekává, co by mělo být jeho náplní práce a jak si tu práci představuje. Vymezili si hned ze začátku kompetence. V této třídě jako jediný, měl AP své místo ve předu u katedry učitele. S tímto místem AP jsem se v žádné jiné třídě nesetkala. Bylo mi to

velmi sympatické, stejně jako asistentovi pedagoga. Ten si pochvaloval, že vidí žákům do obličejů a může zareagovat i na mimiku dětí. Třída jako taková je dobrá, myslím si, že i díky pedagogickým pracovníkům. Hodiny jsou dobře promyšlené a provázané.

5.4.3 Třetí třída

V této třídě je 23 žáků. Učí se podle programu „Začít spolu“. Tři mají podpůrná opatření v rámci třídního učitele. Jeden žák se vzácným tělesným postižením MCAP syndromem. Jedná se o onemocnění, které je charakteristické přerůstáním některých tkání v těle. Byl mu přidělen asistent pedagoga, který dohlíží na bezpečnost žáka při hodinách, během přestávek a přesunů ve školní budově. Žák s asistentem pedagoga provádějí relaxační přestávky během hodiny. Na chodbě jsou připravené vaky pro odpočinek. Žák má vytvořené IVP na tělesnou výchovu, kde by neměl vykonávat nic, kromě chůze a relaxačních cviků.

V této třídě spolupráce AP a učitele je dobrá, dobře sešraná. Učitel v této třídě rád využívá interaktivní tabuli, aby žákům doplnil učivo o vizuální materiál probírané látky. Učitel s AP se domlouvají na průběhu hodiny před vyučováním. V této třídě AP vede i vyučování, zejména pak výtvarnou výchovu. Přišlo mi, že se AP aktivně účastní na chodu celé třídy. Učitel a AP se snaží, aby ve třídě všichni spolu vycházeli. Intaktní žáci jsou na žáka s postižením zvyklí od první třídy. Bylo jim metodicky vysvětleno, jak se k žákovi chovat, jak mu, popřípadě neublížit o přestávkách. Žáci jsou velmi ohleduplní a jsou ochotní pomoci, při dohledu na žáka s postižením. Chování a spolupráce ve třídě je velmi dobře nastavená.

5.4.4 Čtvrtá třída

V této třídě dochází 19 dětí z toho jeden s asistentem pedagoga. Žák přešel na školu ve třetí třídě. V předchozí škole neměl problémy v učení. Je dobré zmínit, že třída už od 1. třídy pracuje podle metody Hejného. Je to specifický způsob učení, ve kterém hrají hlavní roli didaktická prostředí, ve kterých se žáci učí porozumět matematickým vztahům. Po půl roce bylo rodičům doporučeno navštívit s žákem SPC. Žákovi bylo diagnostikováno ADHD, kombinovaného typu s nepozorností a impulzivitou, vývojová dysfázie, dráždivá CNS s rysy zvýšené úzkostnosti, při zvýšené zátěži je ohrožen rozvojem neurotických poruch, oslabená paměť, dva pokyny není schopen zvládnout neurotická porucha, SPU (dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie). Na základě výsledků mu byl přidělen asistent pedagoga.

V této třídě učitel vítá asistenta pedagoga. Pokud by záleželo na tomto konkrétním učiteli, dal by AP do každé třídy. Protože ho bere jako partnera, někoho, kdo mu. AP se sám podílel na tvorbě vyučovacích hodin a každý čtvrtek se s učitelem scházeli a probírali přípravu a postupy na další vyučovací hodinu.

5.5 Postup výzkumu

Po schválení tématu bakalářské práce, jsem si začala domlouvat na ZŠ, zda vůbec mohu pořídit video nahrávky na 1. stupni ZŠ. Zašla jsem za paní ředitelkou, která mi ve všem vyhověla a vyšla vstříc. GDPR bylo vyřízené v rámci školy, ve smyslu, že rodiče podepisují souhlas s pořizováním fotografií a videí. Jen jsem paní ředitelku ujistila, že videa nebudou poskytnuta žádné třetí osobě a pořízené nahrávky slouží pouze k mým pracovním účelům v bakalářské práci. Stejně, tak jsem jí a ostatním učitelům vysvětlila, že kamera bude dětem, tak nastavená, aby jim nebylo vidět do obličeje.

Po odsouhlasení ředitelství jsem začala obcházet jednotlivé učitele, zda by jim nevadilo natáčení v hodinách matematiky, pro účely mé bakalářské práce. Všichni byli moc milí a souhlasili. Oslovila jsem 5 učitelů s asistentem pedagoga. Bohužel v průběhu natáčení mi jedna třída vypadla, a to z důvodu, že jeden AP s natáčením nesouhlasil a já to respektovala. Pořád jsem tedy mohla natáčet ve 4 třídách.

U učitele, který vyučuje informatiku na druhém stupni, jsem si byla zajistit stojan na kameru, abych ji při natáčení nemusela držet a neklepala se mi ruka.

Když jsem měla vše domluvené a nachystané započala jsem s nahráváním prvního videa v lednu 2022 a poslední video jsem dotočila v květnu 2022.

Původní plán byl natočit videa během dvou měsíců. Časový interval z dvou měsíců na pět se prodloužil z důvodu mé dlouhodobé nemoci, která mě na chvíli vyřadila ze hry. Naštěstí se vše stíhalo a v květnu bylo dotočeno 10 hodin v matematice.

Přišlo období letních prázdnin, kdy byl čas a prostor pro studování literatury k tématu a urovnávání si myšlenek jakým směrem práci psát. Po napsání pár teoretických stran v práci, bylo nutné znovu zanalyzovat videa a navrhnout vhodné kategorie. Když byly navrhnuty a sepsány kategorie mohla jsem se pustit do kódování videí. První dvě videa byla pokusná. Proto jsem zvolila interval klínutí na šest vteřin, abych měla čas na ztotožnění se s rozmístěním kategorií v CodeNetu. Protože některé kategorie jsou obsáhlejší, bylo někdy složité, vyhledat kategorii v CodeNetu. Z prvopočátku jsem se

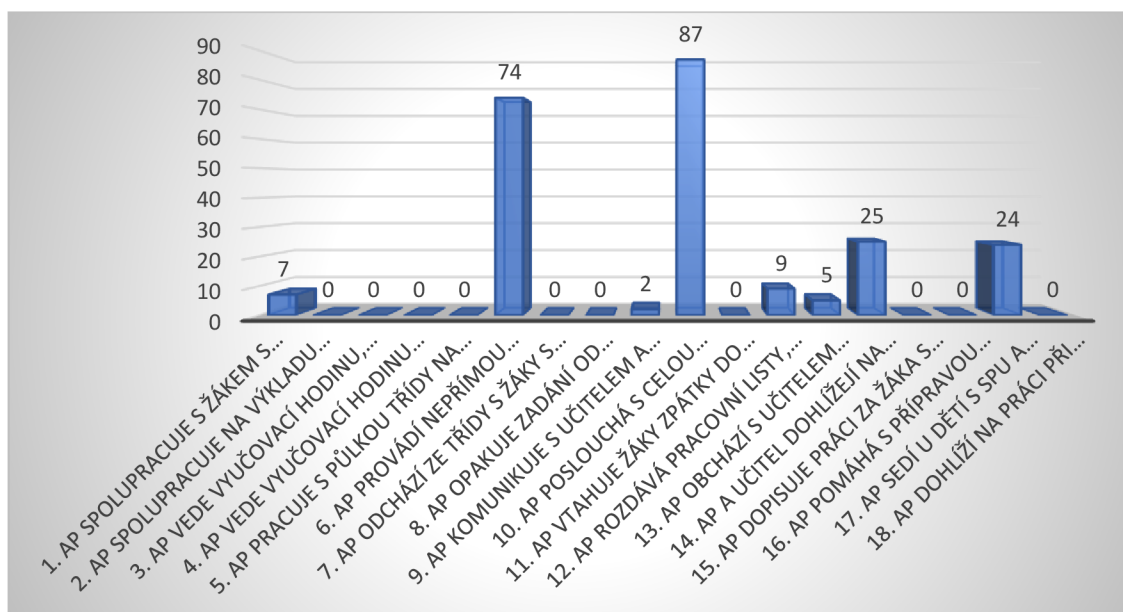
ztrácela v přehlednosti, protože kategorie nebyly vidět na jednom místě, ale musela jsem neustále při každém intervalu posouvat s kurzorem, abych dohledala požadovanou kategorii. Poté byl interval kliknutí snížen na požadované tři vteřiny, ale přehlednost byla stejně špatná. Další problém nastal po třetím videu, kdy se software neustále sekal a načítal se. Z tři čtvrtě hodiny kódování najednou byla hodina a půl. Bylo to zdlouhavé, ale nakonec se podařilo nakódovat. Od šestého videa zase vše fungovalo, jak mělo. Každé video, které se zpracovalo, se archivovalo a následně se mohlo exportovat do tabulkového procesoru Microsoft Excel, kde se ze získaných dat vytvořil graf a ten se poté vyhodnotil.

5.6 Navrhnuté kategorie

- 1) Asistent pedagoga spolupracuje s žákem s SPU, společně pracují na zadané práci od učitele v hodině.
- 2) Asistent pedagoga spolupracuje na výkladu probírané látky v hodině s učitelem.
- 3) Asistent pedagoga vede vyučovací hodinu, učitel pozoruje výklad asistenta pedagoga.
- 4) Asistent pedagoga vede vyučovací hodinu ve třídě pro půlku třídy, kde je dítě s SPU. Učitel je na chodbě s druhou skupinou dětí.
- 5) Asistent pedagoga pracuje s půlkou třídy na chodbě, společně pracují na skupinové práci. Učitel je s druhou skupinou ve třídě, kde probíhá výklad nové látky.
- 6) Asistent pedagoga provádí nepřímou činnost v hodině. Opravuje testy, odevzdané úkoly v hodině, domácí práce, kopíruje, připravuje učební materiály pro další vzdělávací činnost.
- 7) Asistent pedagoga odchází ze třídy s žáky s SPU do jiné třídy, aby společně vykonávali zadanou práci od učitele (psaní diktátu, dovysvětlení látky) v tichém a jejich tempu upraveném prostředí. Učitel pokračuje se zbytkem třídy v zadané práci ve třídě.
- 8) Asistent pedagoga opakuje zadání od učitele dětem/dítěti s SPU a dohlíží na správné vypracování úkolu a podporuje ho při samostatné práci při hodině.
- 9) Asistent pedagoga komunikuje s učitelem a domlouvá se na průběhu a provedení dalších vyučovacích kroků a metod v hodině.
- 10) Asistent pedagoga poslouchá s celou třídou výklad učitele a dohlíží, aby všichni žáci věnovali učiteli pozornost.

- 11) Asistent pedagoga vtahuje žáky zpátky do výkladu probírané látky.
- 12) Asistent pedagoga rozdává pracovní listy, kartičky, poskytuje pracovní materiál od učitele, který pokračuje ve výkladu.
- 13) Asistent pedagoga obchází s učitelem celou třídu při samostatné práci/skupinové práci žáků v hodině.
- 14) Asistent pedagoga a učitel dohlíží na správné vypracování úkolů nebo dovysvětlují nejasné body v zadané skupinové/samostatné práci.
- 15) Asistent pedagoga dopisuje práci za žáka s SPU.
- 16) Asistent pedagoga pomáhá s přípravou pracovního místa (chystání pomůcek, sešitů) na hodinu/během hodiny žákovi s SPU.
- 17) Asistent pedagoga sedí u dětí s SPU a dohlíží na jejich práci při hodině.
- 18) Asistent pedagoga dohlíží na práci při hodině a obchází celou třídu.

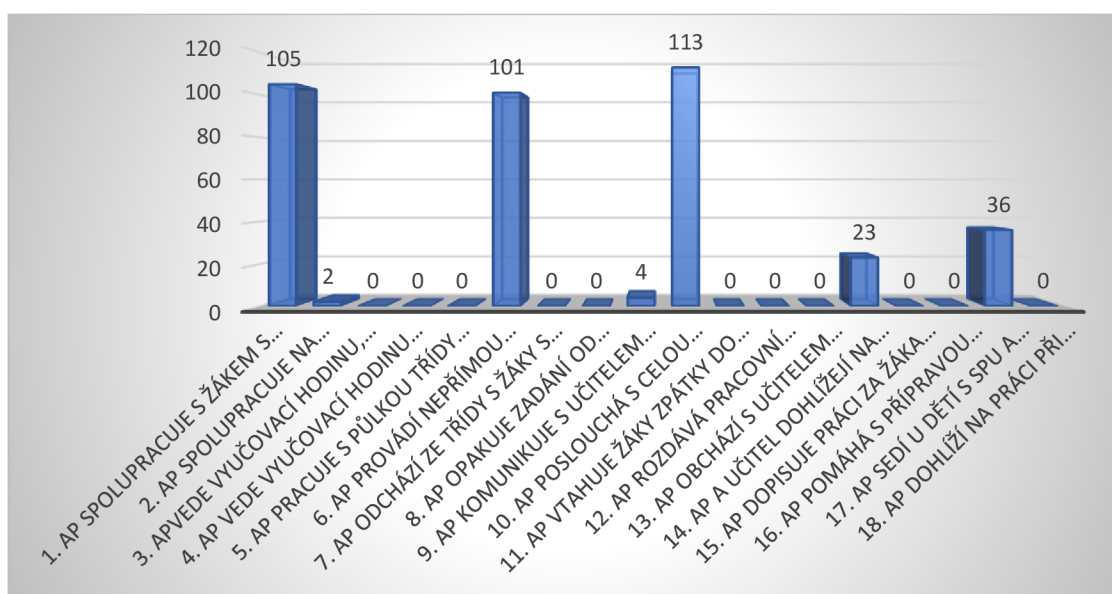
6 Analýza výukových hodin



Graf 1. Průměrné hodnoty činnostních kategorií 4. třída – 1. natáčecí hodina 10. 1. 2022

Z tohoto grafu je patrné, že nejpočetnější kategorie je kategorie č. 10 *AP poslouchá s celou třídou výklad učitele a dohlíží, aby všichni žáci věnovali učiteli pozornost*. AP se

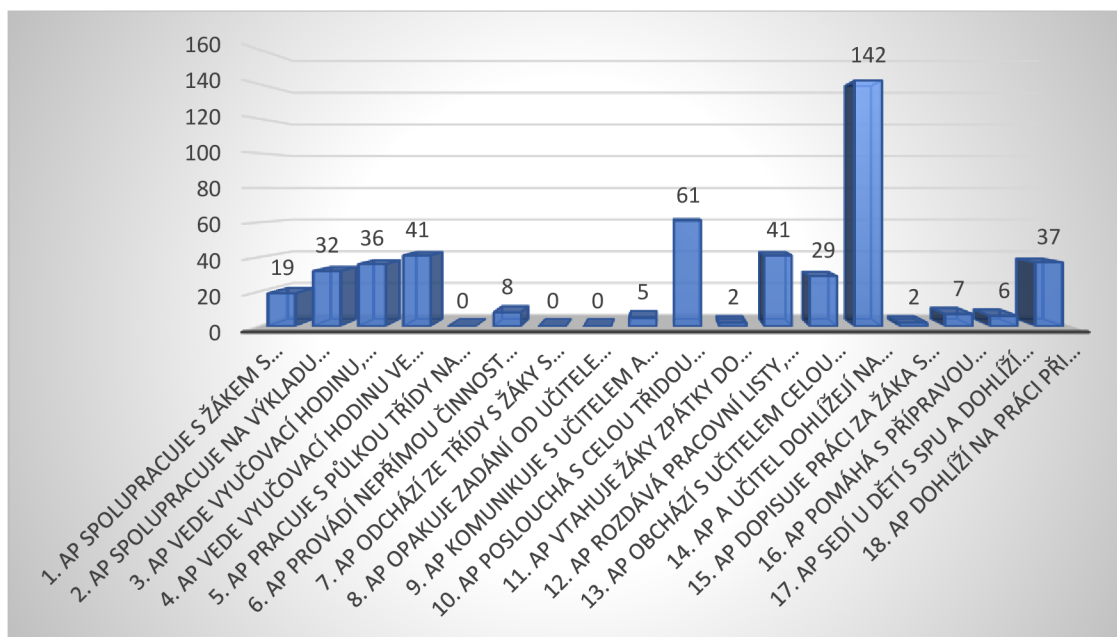
tak stal dalším žákem v 4. třídě. Druhou nejpočetnější kategorií, je kategorie č. 6 *AP provádí nepřímou činnost*. Konkrétně AP opravoval sešity, ať už s domácím úkolem nebo testem. Třetí kategorie, která se v grafu objevuje, je kategorie č. 14, kdy *AP a učitel dohlížejí na správné vypracování zadané práce*. Učitel zadá skupinovou nebo samostatnou práci a oba dohlížejí, zda žáci nemají chyby při zpracovávání úkolu a zároveň jim dovysvětlují, jak na další postupy při plnění zadání. Kategorie č. 17, kdy *AP sedí u dětí s SPU a dohlídí na jejich práci*. Pokud žáci s SPU zvládají úkol plnit samy, AP je tam jako dohled, protože chtějí po všech žácích, včetně žáků s SPU, co největší míru samostatnosti při plnění úkolů. Kategorie č. 12 *AP dostal od učitele pracovní materiál, který mu nechal rozdat po třídě. AP spolupracuje s žákem s SPU*, kategorie č. 1. Pokud AP spolupracuje s žákem s SPU, tak je to většinou při edukačních, skupinových hrách, kdy je žákovi AP partnerem a společně vypracovávají zadání. Kategorie č. 13 *AP obchází s učitelem celou třídu*. Obchází ji společně a kontrolují, zda všichni vypracovávají úkol správně. Poslední kategorie, která se objevila, je kategorie č. 9, kdy *se AP domlouvá s učitelem na dalších krocích v hodině*. Z celkových 18 kategorií, zde bylo využito 8, téměř polovina.



Graf 2. Průměrné hodnoty činnostních kategorií 4. třída – 2. natáčecí hodina 11. 1. 2022

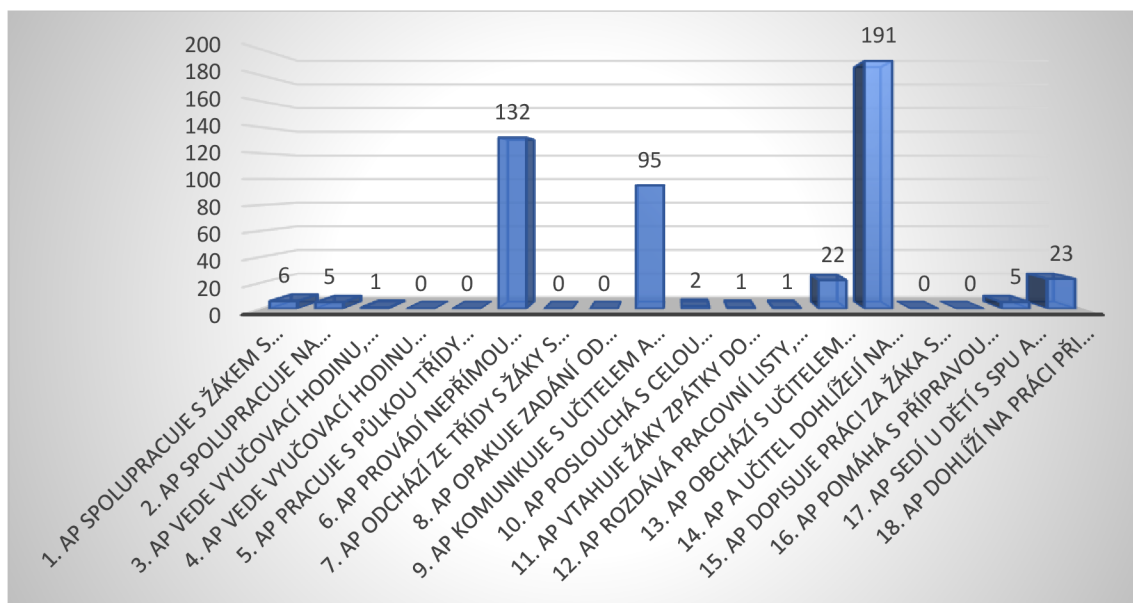
Z druhého grafu z 4. třídy si můžeme všimnout, že nejpočetněji vyšla kategorie č. 10, *AP poslouchá s celou třídou výklad učitele*. Zmíním, že i když AP poslouchá, je to poslouchání se zájmem. Sedí v kruhu s dětmi, není mimo kolektiv a sledování výkladu je

důležité pro další práci s žákem. Jak by mohl potom AP vysvětlit žákovi pracovní postup učitele, kroky učitele, pokud by neposlouchal? Kategorie č. 1. *AP spolupracuje s žákem s SPU na zadané práci.* Opět se jednalo o skupinovou práci, kdy byl AP přidělen k žákovi s SPU, aby vypracovali úkoly na pracovním listu. Třetí nejpočetnější skupina je kategorie č. 6, *AP provádí nepřímou činnost, opravování sešitů, kopírování a jiné.* Kategorie č. 17. *AP pouze dohlížel, nespolečně pracoval, neradil žákovi s SPU při samostatné práci v hodině.* Někdy učitel poprosí, aby byl žákovi s SPU a ostatním intaktním žákům nápomocen, ale jsou i práce v hodinách, u kterých učitel chce samostatnost žáka při plnění. Když se AP ujistí, že žák s SPU pracuje správně, *obchází AP a učitel celou třídu a sledují práci ostatních žáků.* Pokud je potřeba *dovysvětlí a pomohou.* Tato činnost se objevuje jako v grafu kategorie č. 14.



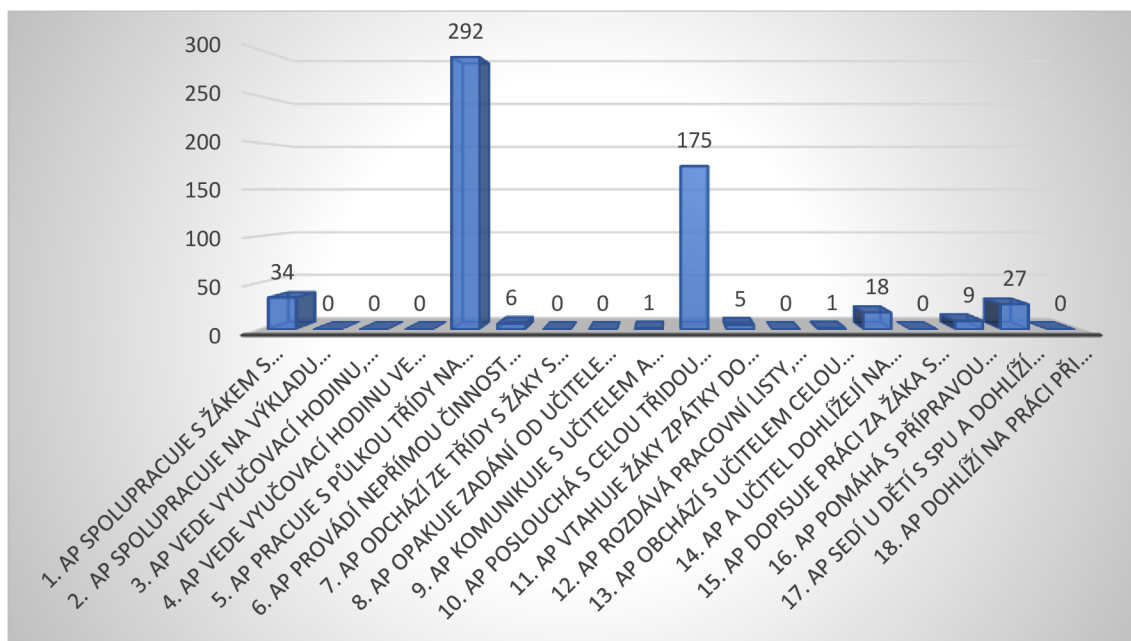
Graf 3. Průměrné hodnoty činnostních kategorií 3. třída – 3. natáčecí hodina 17. 3. 2022

Graf ze 3. tř., nám ukazuje jasnou převahu kategorie č. 14, *AP a učitel dohlíží na správné vypracování úkolů a dovysvětlují nejasné body*. Žáci pracovali ve skupinách, úkoly jim byly zadány na celou vyučovací hodinu. AP a učitel chodili po třídě a individuálně poskytovali pomoc. Na druhém místě skončila kategorie č. 10, *AP poslouchá s třídou výklad učitele*. Na stejném místě v počtu kliknutí skončila kategorie č. 4 a 12. Kategorie č. 4 označuje, chvíle, kdy *AP vede vyučovací hodinu s polovinou žáků a učitel vykládá látku pro druhou půlku žáků*. Takto se pedagogové rozdělili, aby žáci lépe vnímali zadání jejich skupinové práce. Kategorie č. 12, kdy během učitelova výkladu *AP rozdává pracovní materiál*, aby práce v hodině mohla začít. Dále ve videu jsem zaznamenala kategorii č. 18, *AP chodí po třídě sám a dohlíží na celou třídu při plnění úkolů*. Během sledování jsem zachytila kategorii 2 a 3, kdy se *AP podílí na výkladu učitele, doplňuje jeho informace nebo si s učitelem vymění role*. Hodina byla velmi živá, různorodá, střídaly se různé činnosti. Velmi mě překvapilo, že AP byl při hodině matematiky zcela využit a ocenila jsem vzájemnou souhru všech přítomných.



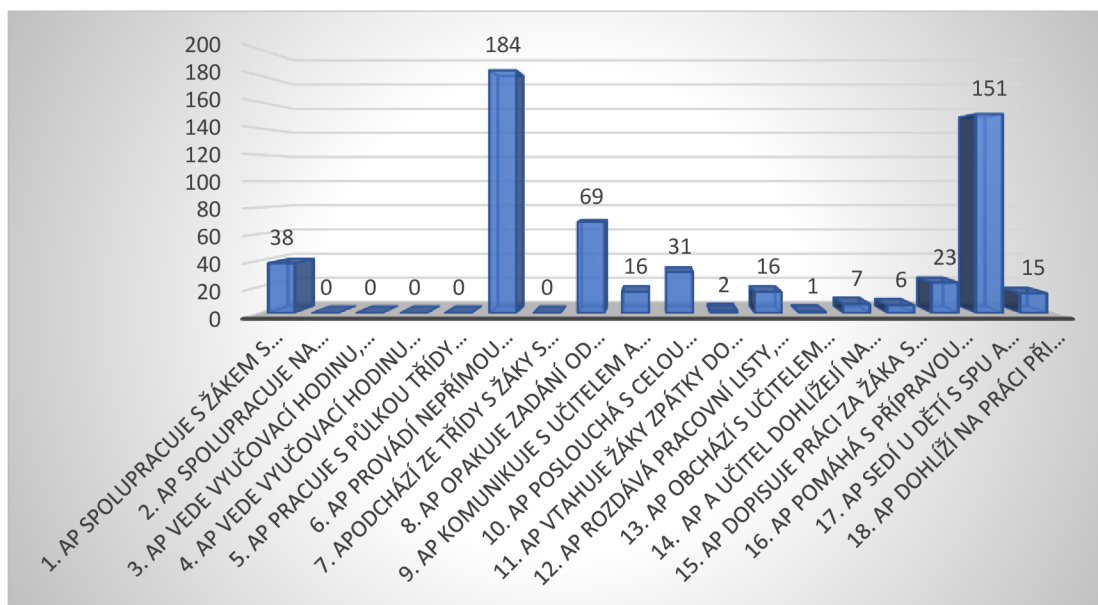
Graf 4. Průměrné hodnoty činnostních kategorií 3. třída – 4. natáčecí hodina 17. 3. 2022

Graf vypadá hrozivě, ale je to druhá hodina z vyučovacího bloku. Výklad v hodině byl již ukončen, úkoly pro skupinovou práci zadány, proto nám graf nejvíce ukazuje kategorii č. 14, kdy *AP a učitel dohlížejí na správné vypracování úkolů při hodině*. Obchází celou třídu a pozorují, kdo a s čím potřebuje pomoc a opakovaně vysvětlují zadání. V kategorii č. 13 už *AP a učitel pouze obcházejí, nic nevysvětlují*. Když je třídě vše jasné, AP přešel k jiné činnosti, a to k opravování sešitů, tudíž kategorie č. 6 *AP provádí nepřímou činnost v hodině*. Třetí nejpočetnější kategorií je kategorie č. 9, kdy *AP komunikuje s učitelem a konzultují chyby v opravených sešitech a úspěšnost jednotlivých žáků*.



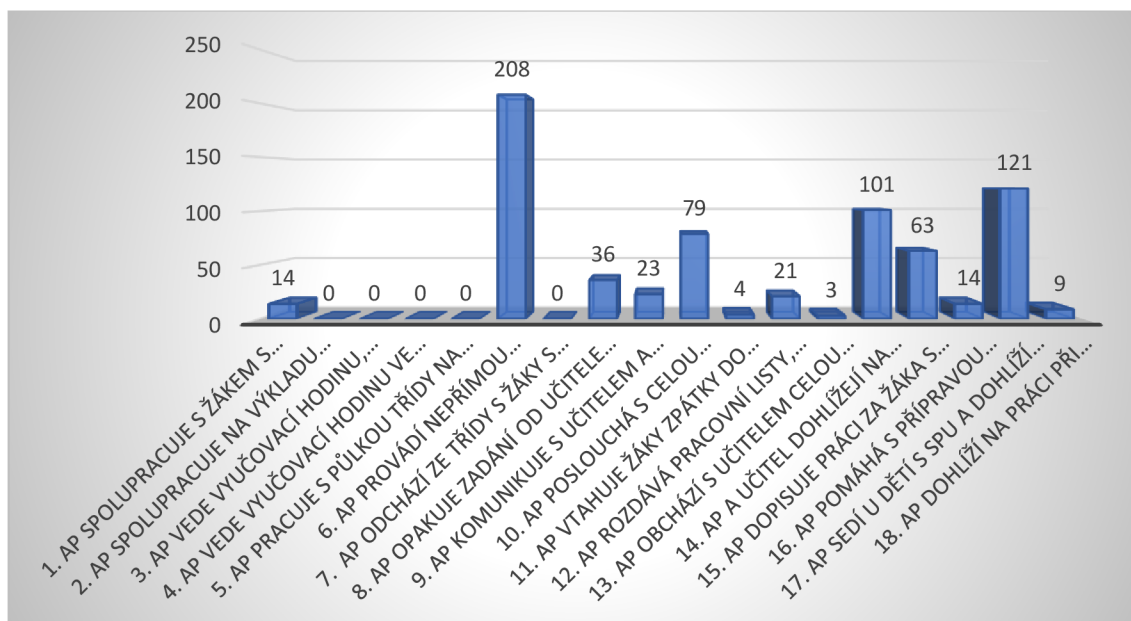
Graf 5. Průměrné hodnoty činnostních kategorií 1. třída – 5. natáčecí hodina 26. 4. 2022

V pátém grafu nejvíce vyčnívají dvě kategorie. První kategorie je kategorie č. 5, kdy je *AP na chodbě s půlkou třídy a učitel je ve třídě s druhou půlkou třídy*. Od učitele je zadaná práce a AP odchází s žáky na chodbu, kde pracují na zadání, a učitel vysvětluje druhé půlce novou látku. Po chvíli se žáci vymění. Někdy je AP pouze s jedním žákem na chodbě a AP mu do vysvětluje látku. V této třídě AP není moc k ničemu pouštěn, pouze může odcházet s žáky na chodbu a pracovat na přiděleném úkolu. AP nesmí ani moc pomáhat dětem, pokud to není opravdu nutné. Učitel chce, aby všichni žáci byli, co nejvíce samostatní. V této třídě si AP s učitelem lidsky nasedli a učitel nechce přidělovat žádnou činnost AP. Druhá nejčastější kategorie je kategorie č. 10, kdy *AP poslouchá výklad učitele*. AP sedí ve třídě v rohu na školní židli. Nemá své pracovní místo, vypadá to jako by byl AP na návštěvě. Jak jsem zmiňovala výše, učitel chce samostatnost u dětí, ale i tak se objevila kategorie č. 1, *AP spolupracuje s žákem s SPU na zadané práci, společně vypracovávají úkol*. V tomto videu jsem zaznamenala kategorii č. 16, kdy *AP pomohl žákům s SPU s přípravou pracovního místa* při zahájení hodiny. Zaznamenal jsem i kategorii č. 6 *AP provádí nepřímou činnost*, tím, že posbíral pracovní materiál z chodby. V této třídě AP drží dozory o přestávkách, aby si učitel mohl sám připravit materiály na další hodinu. Natáčení bylo pro učitele nepříjemné, proto mi oznámil, že druhou vyučovací hodinu nechce absolvovat.



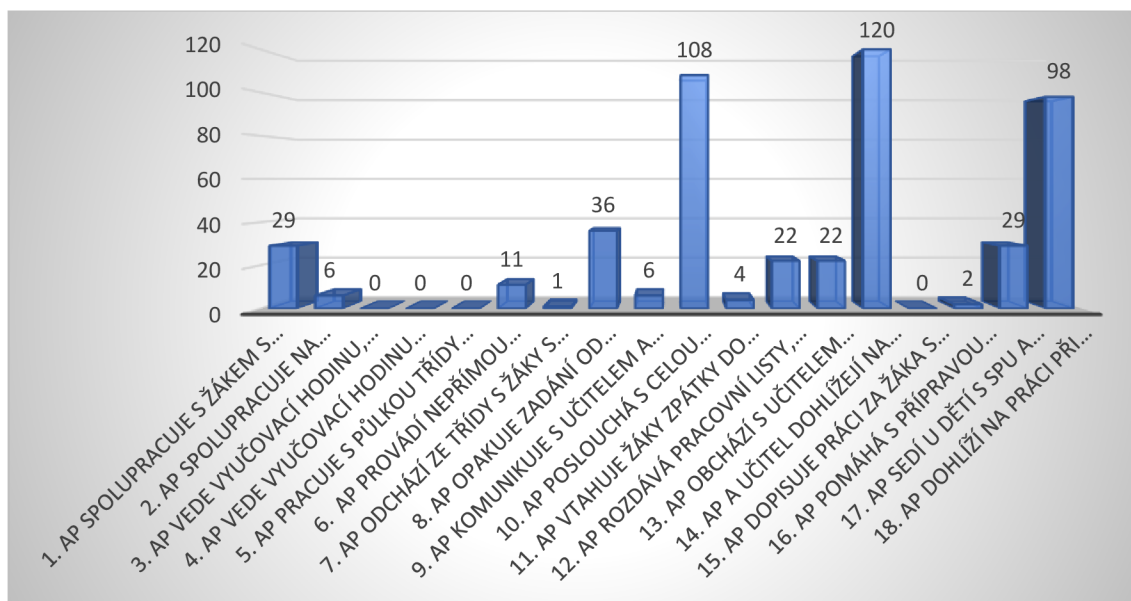
Graf 6. Průměrné hodnoty činnostních kategorií 2. třída – 6. natáčecí hodina 27. 4. 2022

V šestém grafu vidíme převládající kategorii č. 6, *AP provádí nepřímou činnost*. Po dobu, co učitel vysvětloval látku, tak AP opravoval sešity. V této třídě bylo hodně samostatné práce, která se učiteli dává ke kontrole. Místo učitele to opravoval AP. AP a učitel to měli takto nastavené. AP měl i na svém pracovním stole připravené od učitele sešity k opravě. Chvillemi mi přišlo, že opravování jde na úkor ostatního. Byly tam situace, kdy AP opravoval sešity a nevyšiml si, že žák s SPU dělá chyby při práci a musel zasáhnout učitel. Druhou nejčastější kategorií byla kategorie č. 17, *kdy AP sedí u dětí s SPU a dohlíží na jejich práci*. Protože AP sedí vpředu u učitele a žáky s SPU má přímo u sebe, kategorie 6 a 17 se prolínají. AP opravoval sešity, chvillemi dohlížel na žáky s SPU a když viděl, že jim není něco jasné, *opakoval zadání od učitele*, což je kategorie č. 8. Když bylo patrné, že žák s SPU si neví rady i přes zopakování postupu, pak s ním AP pracoval individuálně, což je kategorie č. 1. Se stejným počtem kliknutí skončily kategorie 9 a 12. *AP rozdává pracovní materiál od učitele a AP komunikuje s učitelem na průběhu dalších postupů v hodině*. *AP pomáhal s přípravou pracovního místa během hodiny* – kategorie č. 16. Pokud už byl konec hodiny a žák s SPU neměl dokončenou práci, pak mu AP pomohl dopsat nezvládnutý úkol.



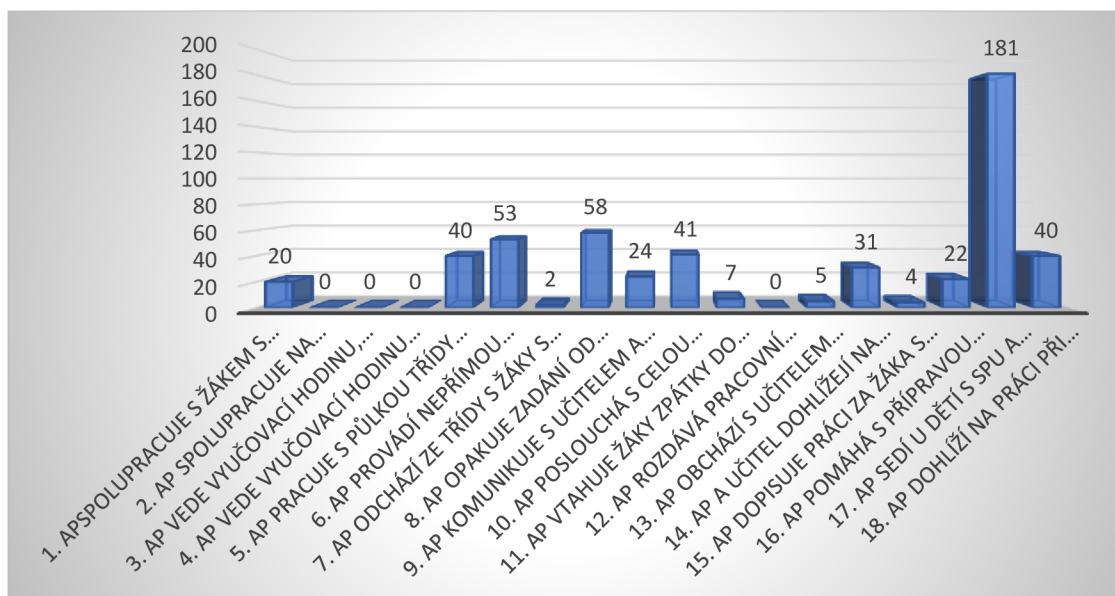
Graf 7. Průměrné hodnoty činnostních kategorií 2. třída – 7. natáčecí hodina 4. 5. 2022

Sedmý graf s 2. tř., kde si můžeme všimnout, že tu opět převládá kategorie č. 6, *AP provádí nepřímou činnost*. Znovu se jednalo o opravování sešitů. Stejná třída stejný AP a učitel. Druhou nejčetnější kategorií je kategorie č. 17, *kdy AP sedí u žáků s SPU a dohlíží na jejich práci při hodině*. Stejná situace, AP opravuje, jedním okem kouká po žácích. Třetí kategorií je č. 14, *kdy AP a učitel chodí po celé třídě a dovysvětlují zadanou práci*. Ve velkém zastoupení tu máme kategorii č. 15, *kdy AP dopisuje práci za žáka s SPU*, aby mohl soustředěně poslouchat výklad učitele. Hodina byla obdobná jako předchozí, AP se snaží být, co nejvíce nápomocný, jak učitel, tak všem žákům. Objevuje se tu kategorie č. 1, *AP pracuje s žákem SPU*, kategorie č. 8, *kdy AP opakuje zadání od učitele*. V grafu je vidět kategorie č. 9, *AP komunikuje s učitelem*.



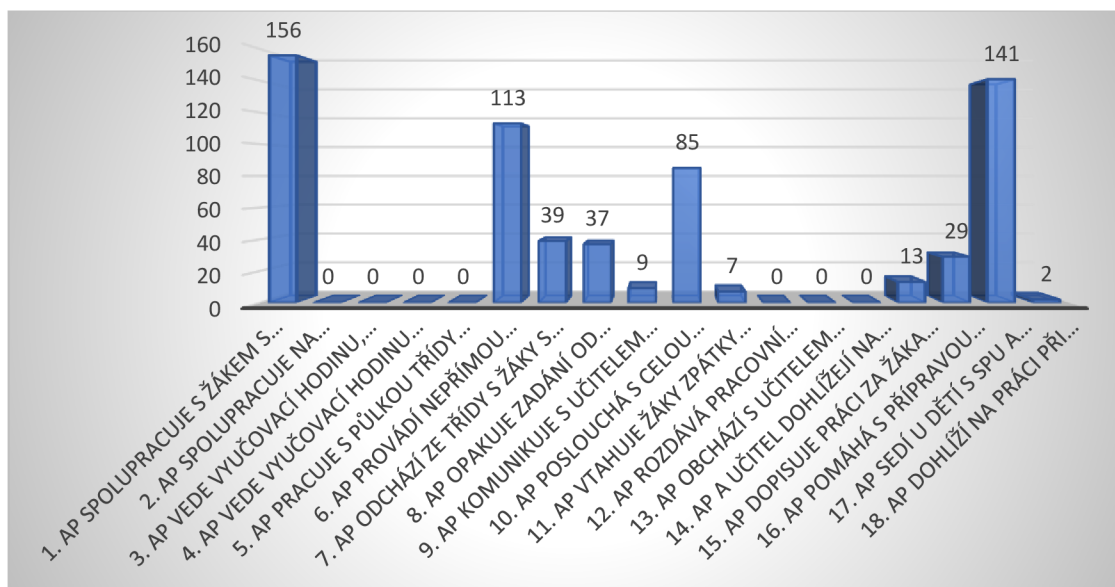
Graf 8. Průměrné hodnoty činnostních kategorií 3. třída – 8. natáčení hodina 17. 5. 2022

V grafu 8 jsou zastoupeny nejvíce kategorie č. 10, 14 a 18. Kategorie č. 10 je, že *AP poslouchá výklad učitele s celou třídou*. Poté byla zadána práce v hodině, kdy *AP a učitel chodí po třídě a dohlíží a vysvětlují nejasné body*. V této činnosti potom pokračuje *AP sám a pohybuje se po třídě bez učitele*, který si chystá materiál pro další aktivitu v hodině, což je kategorie č. 18. Zaznamenala jsem kategorii č. 17, kdy *AP sedí u žáků s SPU* a stejného počtu kliknutí dosahujeme v kategorii č. 1, kdy *AP spolupracuje s žákem s SPU na zadané práci*. *AP vysvětluje, radí, jak a co mají doplňovat*. Před tím byl *AP požádán učitelem, aby rozdal pracovní materiál po třídě*, a to máme kategorii č. 12. Objevuje se i kategorie č. 2, kdy se *AP podílí na výkladu s učitelem*. Tato hodina byla hodně o dohledu při práci. Ale vždy je tam *AP a učitel* a kontrolují, co žáci dělají. Buď to *AP s učitelem* do samostatné práce nezasahují nebo pomáhají s pochopením zadané práce.



Graf 9. Průměrné hodnoty činnostních kategorií 2. třída – 1. natáčecí hodina 18. 5. 2022

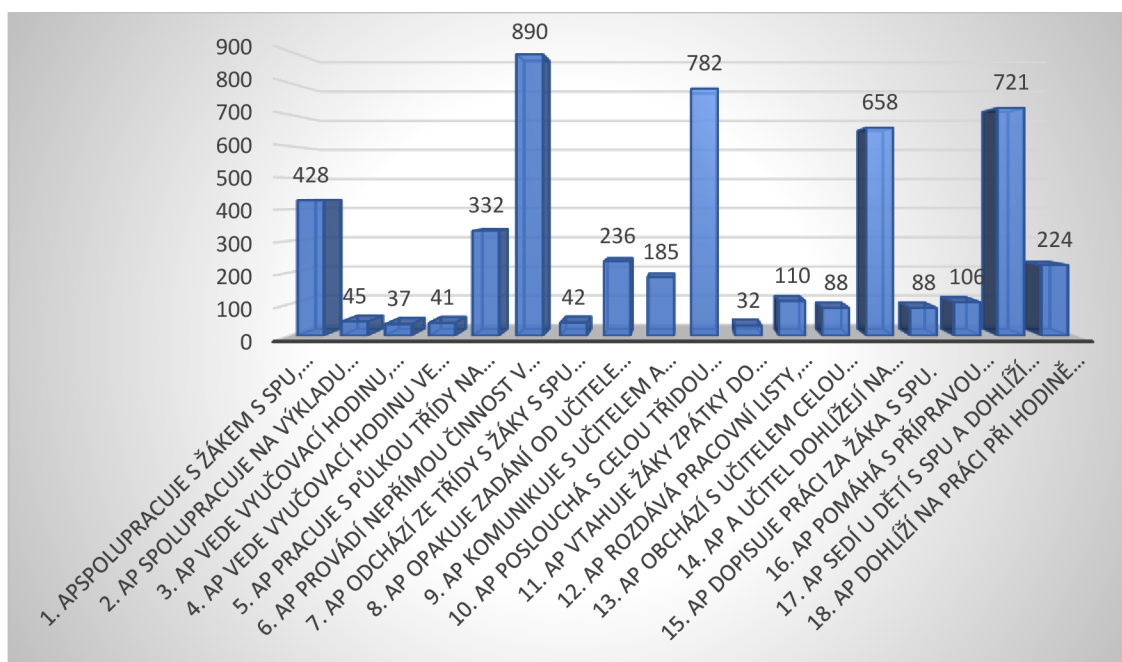
Z devátého grafu můžeme vyčíst, že AP nejvíce naplňuje kategorii č. 17, *asistent sedí u žáků s SPU a dohlíží na jejich práci při hodině*. Druhou nejpočetnější je kategorie č. 8, kdy AP do vysvětluje zadání učitele. Je zde patrná i *spolupráce AP s žákem s SPU*, kdy pracují v hodině, a to je kategorie č. 1. Pozornost je upřena na celé třídě, kdy AP a učitel obchází žáky a kontrolují jejich práci nebo AP obchází třídu sám a učitel se připravuje na další činnost v hodině. AP provádí nepřímou činnost, opravuje sešity, komunikuje s učitelem další kroky v hodině, co se bude dít. Je zde vidět spolupráce všech. Na nikoho se nezapomíná. AP a učitel mají práci v hodině dobře rozdělenou. AP se věnuje dětem s SPU, aby učitel mohl pokračovat s intaktními žáky v práci v hodině.



Graf 10. Průměrné hodnoty činnostních kategorií 2. třída – 10. natáček hodina 25. 5. 2022

Poslední graf vypadá podobně jako ostatní předešlé ve 2. třídě. AP je nejvíce nápomocen žákům s SPU. Sedí u nich a dohlíží na jejich práci při hodině. Nejčastěji se objevila kategorie č. 1, *kdy AP spolupracuje na zadání od učitele s žákem s SPU*. Odehrálo se to v době, kdy AP s žáky s SPU odešel do jiné místnosti pracovat na přidělených úkolech. Zde se poprvé objevila kategorie č. 7. *AP s žáky dopracovává nedokončené úkoly, nebo odchází individuálně nadiktovat žákovi cvičení*. Diktování je přizpůsobené pomalejšímu tempu žáka s SPU a ten má dostatek času a potřebného klidu k hledání správného řešení. V grafu deset je zaznamenána nepřímá činnost, opět se jednalo o opravování sešitů, Jak jsem zmiňovala výše AP s učitelem to mají, tak dohodnuté.

6.1 Celkový graf získaných hodnot



Graf 11. Celkové hodnoty získaných činnostních kategorií

Z celkového grafu četností můžeme vyčíst, že byly zaznamenány všechny navržené kategorie. Některé výrazně méně, jiné jsou znatelně početnější. Z 10 zaznamenaných hodin grafu vyplývá, že nejvíce zastoupenou kategorií je, kategorie č. 6 *AP provádí nepřímou činnost*. Po většinu času nepřímá činnost zahrnovala opravování sešitů s domácími úkoly, školní práce a klasifikované testy. AP se k této práci uchylují, když vidí, že žáci poslouchají výklad učitele nebo pracují samostatně, vědí si se zadáním rady, a tudíž ho nepotřebují. Přijde mi to užitečnější než, aby AP pouze poslouchal výklad učitele nebo jen koukal po třídě. Na druhou stranu by nepřímá činnost v hodině neměla zastínit potřeby žáka s SVP.

Na druhém místě skončila kategorie č. 10 *AP poslouchá výklad učitele s celou třídou a dohlíží, zda žáci věnují učiteli pozornost*. Je vícero možností, kdy AP poslouchá výklad učitele. Může to být v případě, že se probírá nová látka a AP poslouchá, aby mohl dále spolupracovat na práci s žákem s SPU. Nebo je AP pomocníkem při hlídání udržitelného pracovního ruchu a učitel měl prostor pro souvislý výklad učiva.

Třetí nejpočetnější zastoupenou kategorií je kategorie č. 17 *AP sedí u dětí s SPU a dohlíží na jejich práci při hodině*. Jsou to situace, kdy AP je přímo u žáka s SPU a pouze dohlíží, neradí mu. Nechává mu v tomto případě prostor pro samostatnost.

Na čtvrtém místě s četností 658 kliknutí, skončila kategorie č. 14 *AP a učitel dohlíží na správné vypracování úkolů nebo dovysvětlují nejasné body v zadané skupinové/samostatné práci*. Ve sledovaných hodinách bylo samostatné práce poměrně hodně. Učitel zadal práci, a poté s AP obcházeli třídu a koukali, pozorovali, vysvětlovali. Tato kategorie se objevila ve všech pořízených záznamech. Vždy byla chvíle, kdy si učitel ověřoval samostatnou práci, zda žáci porozuměli probírané látce.

Kategorie č. 1 *AP spolupracuje s žákem s SPU a pracují na zadané práci* se odehrávala ve chvílích, kdy se jednalo o samostatnou práci a žák s SPU si s ní nevěděl rady a AP byl pomocníkem při řešení. Tato kategorie se objevila i při zadané skupinové práci, kdy ve skupině chyběl jeden žák, anebo pracovali spolu ve dvojici.

Kategorii č. 5, kdy *asistent pedagoga pracuje s půlkou žáků na chodbě*, jsem zvolila na základě pořízeného videa. Je to poměrně vysoké číslo. Bylo to ve třídě, kdy spolupráce AP a učitele není ideální a učitel AP raději posílá ze třídy.

Kategorie č. 9 *AP komunikuje s učitelem a domlouvá se na průběhu hodiny a provedení dalších vyučovacích aktivit* se v natočených videích objevila celkem málo. Myslím si, že je to v pořádku. V hodinách by se mělo pracovat s žáky nebo se třídou. Domlouvat se, plánovat, hodnotit by měli pedagogové mimo přímou pedagogickou činnost, tedy po vyučování nebo před vyučováním. Situace, kdy se ve videu spolu domlouvají, byly o průběžných výsledcích žáků nebo o nucené improvizaci v hodině. V prvních dvou grafech byla vidět velmi malá aktivita asistenta pedagoga. Jeden z důvodů spatřuji v tom, že hodiny nejsou klasické, frontální a všechny potřebné materiály si pedagogové připravují každý den po vyučování a AP mohl věnovat svůj čas poslechu výkladu učitele a práci s žákem s SPU.

6.2 Odpověď na průzkumné otázky

Oporou při vyhodnocování získaných dat mi byly publikace popisující Flandersův systém interakční analýzy, podle kterých bylo vymyšleno 18 kategorií. Z vyhodnocování dat byly postihnuty všechny kategorie, které se objevily během natáčení 10 hodin v hodinách matematiky. Kategorie byly vymyšleny, tak, aby co nejvíce vystihly spolupráci asistenta pedagoga a učitele v hodinách.

Odpověď na první výzkumnou otázku „*Jaké formy komunikace využívá asistent pedagoga a učitel v hodinách matematiky na 1. stupni ZŠ?*“ Ze získaných záznamů

a z jejich vypracovaných grafů vyplynulo, že převážně probíhá komunikace verbální. Z celkového grafu č. 11 celkem proběhla verbální komunikace celkem 185x. Musíme k tomu ještě připočítat hodnotu 110 kliknutí z kategorie č. 12, kdy AP rozdává pracovní materiál na vyučování na požádání učitele. Celkem proběhla verbální komunikace 295x. Bohužel v grafu není zahrnutá neverbální komunikace, kdy asistent reaguje na řeč těla nebo mimiku učitele. Mohu zmínit, že ve videu jsem zaznamenala jednu situaci, kdy AP věnoval svoji pozornost pouze opravování sešitů a nevěnoval si, že žák SPU si neví rady při zadání a učitel mu musel být nápomocen, že se k němu přisunul. AP zpozorněl a zanechal opravování a přisunul se blíže k žákovi s SPU. Ze zjištěných dat vyplývá, že AP a učitel při hodině spolu komunikují velmi málo. Buď jsou AP a učitel dobře sešrnaný tým a každý ví, co má dělat, nebo spolu komunikují a domlouvají se před vyučováním nebo po něm. Poslední možnou situaci jsem zaznamenala, že AP se aktivně nezapojuje do spolupráce a komunikace s učitelem, protože nemají nastavená pravidla nebo učitel přítomnost a činnost AP odmítá.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku „*Věnuje se AP pouze žákům s SPU nebo pracuje i s ostatními intaktními žáky?*“ Z grafů četností vyplynulo, že se AP nevěnuje pouze žákům s SPU, ale i intaktním žákům. Převažovaly kategorie, kdy AP sedí a dohlíží na práci žáků s SPU nebo s nimi spolupracuje na zadané práci, ať už to byla práce ve třídě nebo s nimi asistent pedagoga odchází mimo třídu. Při samostatných a skupinových pracích AP věnoval pozornost i intaktním žákům, kdy s učitelem obcházel třídu a vysvětlovali a pomáhali se zadáním.

6.3 Shrnutí

Dílčím cílem práce bylo „*postihnout četnost komunikace mezi AP a učitelem, jak často během vyučování komunikace proběhne.*“ Z celkového grafu četností vyplývá, že komunikace proběhla během vyučovací hodiny 295x. Jedná se o přímou komunikaci mezi AP a učitelem, nebo učitel zadal asistentovi pokyn k rozdávání materiálů při hodině.

Druhým dílčím cílem bylo „*postihnout komunikaci mezi AP, žáky s SPU a komunikaci s intaktními žáky.*“ Komunikace mezi AP a žáky s SPU byla výrazná. Celkem jsem zaznamenala 738x vzájemnou komunikaci, kdy AP vtahoval všechny žáky do výkladu nebo komunikoval mimo třídu při vypracování zadání, anebo se jednalo o konkrétní spolupráci při hodině. Komunikace s intaktními žáky byla postihnutá celkem 1022x. Což potvrzuje můj druhý dílčí cíl. Toto vysoké číslo, je z důvodu spojení více kategorií a to

kategorií č. 5., 11., 14. Při skupinových/samostatných pracích na chodbě, ve třídě, vždy AP komunikoval i s přítomnými intaktními žáky

Celkově bych shrnula spolupráci a komunikaci AP a učitelů pozitivně. Ve třech třídách panovala dobrá atmosféra. Zdálo se mi, že děti se ve třídách cítí bezpečně a rádi komunikují, jak s učitelem, tak s asistentem pedagoga. AP jsou v těchto třídách bráni jako partneři učitele a učitelé naopak chápou AP jako pomocníka. Bohužel v první popisované třídě spolupráce a komunikace vážně. Zmíněná rizika povolání asistenta pedagoga jsem vyzorovala, a to v oblasti, kdy AP nemá svoje pracovní místo ve třídě, není pouštěn k přípravě materiálů apod. Z interního zdroje vím, že je to z důvodu, kdy se učitel snažil zadávat práci AP, ale pasivní přístup asistenta pedagoga, učitele odradil a veškeré věci si začal dělat sám a spolupráci už nevyžaduje.

7 Závěr

Bakalářská práce je složená z teoretické části, která obsahuje tři hlavní kapitoly a z empirické části, kde se analyzovala a vyhodnocovala získaná data.

Teoretická část se zabývala cestou k inkluzi, vymezením pojmu integrace a inkluze, protože ještě dnes by se našel člověk, který tyto pojmy bere jako totožné, což popisovala první kapitola. Ve druhé kapitole se práce věnovala profesi asistenta pedagoga, jeho legislativnímu ukotvení v systému a práci asistenta pedagoga jako takového. Byly popsány činnosti a kompetence, které by měl asistent pedagoga vykonávat, zejména pak rozdělení přímé a nepřímé činnosti. Důležitou podkapitolu považují spolupráci asistenta pedagoga a učitele a s tím spojená rizika s profesí asistenta pedagoga. Konkrétně v této práci popisují nefungující vztah učitele a asistenta pedagoga v první třídě. Ukázkový příklad toho, jak to může někdy vypadat. Určitě se najdou i jiné školy, učitelé a asistenti pedagoga, kdy vztah mezi nimi není funkční. Přetrvávající stereotypy u profese asistenta pedagoga pramení z malé informovanosti vedení škol a pedagogů, kteří mají vytvořené představy. Není to, ale jediný důvod, proč asistenti pedagoga nejsou přijímáni. Pasivní přístup asistentů určitě nepřispívá k dobré spolupráci s učitelem. Proto je v bakalářské práci podkapitola věnovaná osobnostním předpokladům asistenta pedagoga, které jsou důležité pro vykonávání dobré práce. Zmínila bych v první řadě, kladný vztah k dětem, ochotu spolupracovat, pomáhat, vzdělávat se, trpělivost a komunikativnost.

Třetí kapitola je věnována komunikaci a třídnímu klimu. Z práce jsme se mohli dozvědět, že dobrá komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem, je podnětné prostředí pro celou třídu.

Cílem bakalářské práce bylo na základě analýzy 10 hodin matematiky na 1. stupni ZŠ navrhnout kategorie pro pozorování pedagogické komunikace a interakce ve výuce s asistentem pedagoga. Cíl byl splněn. Na základě nastudované literatury, bylo navrženo 18 kategorií pro pozorování pedagogické komunikace a interakce. Bylo by dobré, kdyby výzkum proběhl i na jiných základních školách, kde by se kategorie buďto potvrdily nebo vyvrátily. Ze získaných dat v bakalářské práci, byly zahrnuty všechny kategorie. Vidím ovšem malé mínus v tom, že jsou to první navržené kategorie, a v průběhu analyzování bych je lépe nadefinovala nebo pozměnila. V průběhu analýzy jsem si všimla, že pozornost je zaměřená výhradně na činnost asistenta pedagoga, který komunikuje

s učitelem nebo s žáky. Z druhého a třetího pohledu nejsou zahrnuty, ale vzájemná spolupráce a komunikace je patrná.

Závěrem lze konstatovat, že výzkumné cíle se podařilo s jistými výhradami splnit a na výzkumné otázky odpovědět. Problematická byla časová náročnost zpracování dat, kdy v průběhu kódování zrazovala technika a software CodeNet se sekal a nepřehlednost a umístění kategorií v něm. Další problém, se kterým jsem se musela vypořádat byla skladba vyučovacích hodin, kde bylo použito málo střídajících se činností a mnoho samostatné práce žáků.

Navazující výzkum by mohl pomoci s ověřením, vyvrácením původních navržených kategorií, které by se mohly předefinovat a výzkum by mohl najít nové kategorie.

8 Zdroje

- ABZ.CZ. slovník cizích slov.* (10. Zář 2022). Načteno z SCS. ABZ. CZ: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/komunikace>
- Asistent pedagoga, Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.* (23. Března 1997-2023). Načteno z <https://www.asistent-pedagoga.cz/>
- Bendová, P. (2014). *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.* Hradec Králové: Gaudeamus.
- Čadilová, V., Žampachová, Z., & kolektiv, a. (2021). *Povolání asistenta pedagoga.* Praha: pasparta.
- europa.eu.* (2017). Načteno z https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_cs.pdf:
https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/eurts-20-principles_cs
- Gabašová, J., & Vosmik, M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy.* Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o.,.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido.
- Hájková, V., & kol., a. (2018). *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická Fakulta.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál.
- Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada.
- Inkluzivní škola. cz.* (12. Únor 2021). Načteno z <https://inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha 3: Dr. Josef Raabe s. r. o.,
- Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: PASPARTA Publishing, s. r. o.,
- Keslová, M., & Staněk, M. (2022). Spolupráce asistenta pedagoga. V k. autorů, *Asistent pedagoga, praktický rádce* (stránky 30-33). Praha: V lavici.
- Lechta, V. (. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. r. o.
- Maněnová, M. (2012). *Vliv ICT na práci učitele 1. stupně základní školy*. Praha: ExtraSYSTEM Praha.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing a. s.,
- Němec, Z. (2021). *Asistent pedagoga, Zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Soudná, K. (2015). Vztahové aspekty práce asistenta pedagoga ve školním prostředí. V M. Vejrochová, & kolektiv, *Standart práce asistenta pedagoga* (stránky 51-67). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Staněk, M., Okrouhlá, J., Kneslová, M., Smitková, Š., & Bauerová, L. (2022). *Asistent pedagoga, Praktický rádce*. Praha 8: V lavici s. r. o.,
- Svatoš, T. (Leden 1995). *Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě*. Získáno 2023, z Pedagogika: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3113>
- Svatoš, T. (Únor 2013). Kategoriální systém podle Flanderse při evaluaci výuky v současné základní škole. *Pedagogika*, 111-127. Načteno z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=572>

- Švaříček, R., & kol., Š. K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tajani, A., Ratas, J., & Jean-Claude, J. (16. Listopad 2017). *commission.europa.eu*. Získáno 20. 3 2023, z *commission.europa.eu*: https://commission.europa.eu/system/files/2017-12/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_cs.pdf
- Teplá, M., & Šmejkalová, H. (9. duben 2010). *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Načteno z Inkluzivní škola: <https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zi.pdf>
- Vomáčková, H. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Zikl, P., & Bendová, P. (2014). *Speciálně pedagogický výkladový slovník (somatopedie, psychopedie, logopedie)*. Hradec Králové: Gaudeamus.