

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Katedra antropologie a zdravotní vědy**

**Bakalářská práce**

Martina Manišová

Výchova ke zdraví se zaměřením na vzdělávání

Vliv asistenta pedagoga na klima třídy na základní škole

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Petra Kurková, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Čejkovicích dne 13. 6. 2019

Martina Manišová

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Petře Kurkové, Ph.D. za odborné vedení práce, za poskytnuté rady, materiály a za vstřícný a laskavý přístup při jejím vytváření. Ráda bych poděkovala také všem respondentům, kteří se ochotně zúčastnili mého výzkumu. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině za podporu.

## Obsah

1 Úvod.....	6
2 Cíle výzkumu .....	7
3 Teoretická část.....	8
3.1 Klima třídy.....	8
3.1.1 Třída.....	8
3.1.2 Klima třídy .....	8
3.1.3 Atmosféra, prostředí, klima .....	9
3.1.4 Faktory ovlivňující klima třídy .....	11
3.1.5 Druhy klimatu třídy.....	11
3.1.6 Spolutvůrci třídního klimatu .....	12
3.2 Inkluzivní vzdělávání.....	16
3.2.1 Definice.....	16
3.2.2 Inkluze, integrace.....	17
3.2.3 Základní principy inkluze .....	17
3.2.4 Legislativa .....	18
3.2.5 Faktory ovlivňující inkluzi.....	19
3.3 Asistent pedagoga.....	22
3.3.1 Osobní asistent, školní asistent .....	23
3.3.2 Pracovní náplň asistenta pedagoga .....	23
3.3.3 Činnosti asistenta pedagoga .....	24
3.3.4 Kvalifikační požadavky .....	26
4 Praktická část .....	28
4.1 Úvod do praktické části.....	28
4.2 Metodika výzkumu .....	28
4.3 Výzkumný soubor .....	30
4.4 Výsledky .....	31
4.5 Diskuze .....	39
5 Závěr.....	42
Souhrn .....	44
Referenční seznam .....	46

<b>Seznam použitých zkratk.....</b>	<b>49</b>
<b>Seznam použitých obrázků .....</b>	<b>49</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>50</b>

# 1 Úvod

Inkluze je v současné době tématem velice aktuálním. Je předmětem diskuzí nejen mezi pedagogickými odborníky a pracovníky, ale i mezi širokou veřejností. S inkluzí velmi úzce souvisí podpůrná opatření, mezi která patří asistent pedagoga (AP). Asistent se ve třídě nachází pořád, případně většinu dne, je tedy evidentní, že nějakým způsobem působí na klima třídy, už jen svou přítomností.

Na pozici asistenta pedagoga jsem v loňském roce pracovala. Působila jsem ve třech třídách a v každé jsem se cítila rozdílně. Byla jsem jinak zapojována do výuky, spolupráce s jednotlivými učiteli i žáky byla různá a v neposlední řadě byl také rozdílný můj vliv na klima dané třídy.

Ve třídě, kde jsem se nacházela nejvíce, jsem se cítila využitá, potřebná, nápomocná. Od začátku jsem měla pocit, že do té třídy patřím, učitel mi dával najevo, že je rád, že tam jsem a oceňoval moji práci. Se všemi dětmi jsem měla pěkný vztah. V dalších dvou třídách to však bylo jiné, často jsem se cítila zbytečná, někdy dokonce jako nevítaná. S žáky jsem neměla vztah vybudovaný, jelikož jsem nebyla učitelem nijak zapojována. K výběru tématu Vliv asistenta pedagoga na klima třídy na základní škole mě tedy přivedla má vlastní zkušenost z praxe.

Práce se dělí na dvě části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části, která je rozdělena na tři podkapitoly, se věnuji základním poznatkům týkajícím se tématu práce. První podkapitola definuje pojem klima a třída, uvádí faktory ovlivňující klima, jeho druhy a spolutvůrce. Inkluzivní vzdělávání je v další podkapitole nejprve definováno, následuje uvedení základních principů inkluze, faktorů ovlivňující inkluzi, legislativního vymezení včetně charakteristiky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a představení podpůrných opatření. Třetí podkapitola je zaměřena na osobu asistenta pedagoga, jeho náplň práce a zmiňuje také legislativní vymezení AP, včetně kvalifikačních požadavků.

Samotný výzkum je zpracován v praktické části práce. Zvolila jsem formu kvantitativního výzkumu, který byl realizován formou polostukturovaných rozhovorů s učiteli a asistenty pedagoga, kteří vždy pracují společně v jedné třídě. Celkem bylo ke zkoumání vybráno pět tříd ze dvou základních škol. Pro analýzu získaných dat jsem využila metodu otevřeného kódování.

## 2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem práce je zjistit, jak asistent pedagoga (AP) ovlivňuje klima třídy na běžné základní škole v procesu inkluzivního vzdělávání.

Díličními cíli je zkoumání existence souvislosti mezi asistentovým vlivem na třídní klima a způsobem spolupráce s učitelem, vztahem asistenta s žáky a celkovým postavením AP ve třídě.

Hlavní výzkumná otázka tedy vypadá takto:

**Jakým způsobem asistent pedagoga ovlivňuje klima třídy na základní škole?**

Díličí výzkumné otázky:

- **Jak funguje spolupráce asistenta pedagoga a učitele?**
- **Jaký je vztah asistenta pedagoga a žáků?**
- **Jaké postavení má asistenta pedagoga ve třídě?**

Předpokladem pro tuto bakalářskou práci je, že asistent jako osoba téměř neustále přítomná ve třídě má vliv na třídní klima. Dalším výzkumným předpokladem je souvislost mezi vlivem asistenta pedagoga na klima třídy a způsobem realizace práce, spoluprací s pedagogem, vztahem s žáky a postavením AP ve třídě.

## **3 Teoretická část**

### **3.1 Klima třídy**

Školní třída představuje specifické místo, ve kterém každý z nás strávil mnoho let života. Zažívali jsme zde úspěchy, neúspěchy, zklamání, radosti i mnoho dalšího. Byli jsme součástí třídního klimatu, na jehož tvorbě jsme se také jako žáci podíleli. Na základních rysech významu slova klima třídy bychom se proto pravděpodobně shodli, doprovázelo by to však rozpory o tom, co všechno přesně zahrnuje a co jej ovlivňuje.

Na záludnost samotné definice klimatu třídy, která vychází z konfrontace objektivní reality se subjektivním vnímáním a prožíváním aktérů, upozorňuje i Grecmanová (2008).

#### **3.1.1 Třída**

Pro definici klimatu třídy je nutné nejprve vysvětlit pojem školní třída.

Mareš a kol. (2012) tvrdí, že pojem školní třída označuje učebnu, ale i relativně stabilní společenství žáků v rámci jednoho postupného ročníku. Na třídu má vliv prostředí, ve kterém se výchovně-vzdělávací proces odehrává, ale také lidé, kteří jsou ve třídě přítomni.

Lašek (2001) definoval školní třídu jako složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej spolupracovat i soutěžit. Doplnuje, že se jedná o svébytné a v jistém smyslu neopakovatelné seskupení individuů, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova.

Proniknout do vnitřního světa školní třídy a pochopit ji, je obtížné. Třída a její klima má výrazný vliv na vývoj každého žáka.

#### **3.1.2 Klima třídy**

Čapek (2010) poukazuje na mnoho různých definic termínu třídní klima. Výstižně problém přirovnává k podobnosti o sedmi slepých, z nichž každý má v ruce jednu část slona a tvrdí, že ví, jak celý slon vypadá. Podle toho, z jaké strany, jakého hlediska



nebo na základě zájmu o určité poznatky, jsou pak za významné považovány také různé aspekty klimatu.

On sám definuje třídní klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emoci a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“ (Čapek, 2010, s. 13).

Grecmanová (2008) klima třídy vysvětluje jako přetrvávající kvalitu prostředí ve třídě, pro niž jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které mohou ovlivnit jejich chování. K důležitým znakům patří např. to, zda je výuka více orientovaná na žáka, nebo na učitele, zda je více dominující, nebo integrující, zda je zaměřená na vedení, řízení, nebo sociální integraci, zda žáci prožívají tlak na výkon a jaké intenzity (mnoho úkolů a požadavků, obava ze ztráty návaznosti, termíny), konkurenční tlak (soutěžení o dobré známky) a kompetitivní přístup, anonymitu, či zájem a soudržnost se skupinou spolužáků, chaos, nebo pravidla.

Lašek (2001) klima třídy představuje jako trvalejší sociální a emocionální náladu žáků ve třídě, kterou vytváří a prožívají učitelé a žáci v interakci.

Za tvůrce třídního klimatu se považují již od roku 1995 (Bacík a kol., 1995) žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též sociálním klimatem celé školy a učitelského sboru.

Klima se však nevytváří jenom ve výuce, velký vliv na něj mají i přestávky, výlety a další akce třídy. Klima zkrátka vzniká všude, kde se jeho spolutvůrci setkávají.

### **3.1.3 Atmosféra, prostředí, klima**

Často také můžeme narazit na další termíny, kterými je pojem třídní klima chybně nahrazován. Jedná se např. o atmosféru a prostředí, které s klimatem sice souvisí, ale skrývá se pod nimi jiný význam.

#### **Prostředí**

Termín prostředí vysvětluje Čapek (2010) jako nejobecnější. Prostředí třídy zahrnuje aspekty architektonické (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost, prostorové rozmístění nábytku), hygienické

(osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně) a akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku). Netýká se tedy faktorů sociálně-psychologických.

### **Atmosféra**

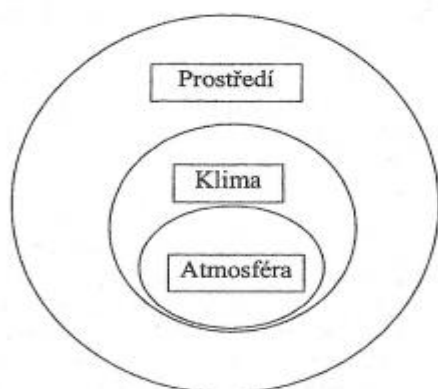
Atmosféru Mareš a kol. (2012) vysvětluje jako jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný. Atmosféra se během vyučovacího dne proměňuje, někdy se změní dokonce i během jedné vyučovací hodiny nebo přestávky. Příkladem může být atmosféra během maturitní písemné práce, po velké přestávce nebo po rvačce mezi žáky.

### **Klima**

*„Třídní klima označuje naopak jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jeho tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci“ (Čapek, 2010, s. 16).*

Horáčková (2015) zdůrazňuje nezanedbatelný podíl třídního klimatu 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, otevřeností, nasloucháním apod. Naopak mohou být ale i oni příčinou napětí, konfliktů, strachu, lhostejnosti či xenofobních nálad narušujících proces inkluze.

V následujícím obrázku je zobrazen vztah mezi výše vysvětlenými pojmy:



Obrázek 1. Vztah mezi prostředím, klimatem, atmosférou (Lašek, 2001, s. 41)

### **3.1.4 Faktory ovlivňující klima třídy**

Klima třídy je ovlivňováno mnoha faktory. Nelze jej proto oddělit od environmentálních, sociálně-psychologických, sociologických a kulturních souvislostí, které na danou třídu působí. Pekařová (2010) zmiňuje model Tagiuriho a Andersona, kteří již v devadesátých letech rozlišují čtyři hierarchické úrovně klimatu:

#### 1) ekologie

Jedná se zejména o charakteristiku budovy, v níž se odehrává výuka. Zahrnuje prostředí školní budovy, učebny, laboratoře, studovny, atd., tedy prostory, v nichž žáci a učitelé žijí část svého života, vyučují a učí se.

#### 2) prostředí

Zahrnuje úroveň jedinců (osobnosti jednotlivých učitelů, jednotlivých žáků). Můžeme sem zařadit také délku praxe pedagoga, jeho platové zařazení a přístup k výuce. V charakteristice žáků je důležitý jejich věk, pohlaví, sociální status, povaha, atd.

#### 3) sociální systém (skupinové charakteristiky)

Sociálním systémem jsou myšleny vztahy mezi klíčovými účastníky, sociální komunikace ve třídě, podíl na rozhodování jednotlivých žáků či pedagoga, příležitost žáka k účasti na sociálním dění ve skupině. V této úrovni hrají hlavní úlohu malé sociální skupiny, např. „party“ ve třídách.

#### 4) kultura

Podstatný vliv má i úroveň větších sociálních skupin (klima školy, úroveň školství dané země, zvláštnosti její kultury apod.). Konkrétně sem patří hodnoty a hodnotové systémy, jež účastníci považují za významné, učitelova zaangażovanost na rozvoji žáků, míra důrazu na kooperaci, činnosti související se školou, očekávání účastníků a stanovení jasnosti a konzistentnosti cílů.

### **3.1.5 Druhy klimatu třídy**

Grecmanová (2012) představuje rozdělení na několik druhů třídního klimatu podle klasických výchovných stylů:

### 1) Autoritativní klima třídy (funkčně orientované klima)

Lze ho popsat špatnými vztahy mezi učiteli a žáky (malá osobní blízkost, nízká tolerance, nepatrná sociální angažovanost učitelů, nízká důvěra žáků k učitelům). Žáci si stěžují na velmi omezenou možnost zapojit se do diskuze, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Spolužáci jsou izolovaní. Objevují se mezi nimi opoziční postoje, ctižadostivé soutěžení a konkurenční boj, nechut' ke škole a větší strach ze školy.

### 2) Demokratické klima třídy (sociálně-integrativní klima)

Je charakteristické tolerancí učitelů k žákům. Učitelé žákům často pomáhají, podporují jejich individuální potřeby a minimálně vyvolávají stresové situace. Žáci učitelům důvěřují. To však nevyklučuje ani jejich kritiku. Vzájemné vztahy mezi žáky jsou nadprůměrné. Strach žáků ze školy a jejich nechut' ke škole se sice objevuje, ale jen na velmi nízké úrovni. Žáci pocítují radost ze školy a chut' se učit.

### 3) Liberální třídní klima (distanční klima)

Projevuje se negativními vztahy mezi učiteli a žáky, avšak výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky. Žáci mají nechut' ke škole, nízkou motivaci se učit, ale nemají ze školy strach. Ve vztahu mezi učiteli a ředitelem a ve vzájemných vztazích mezi učiteli se vyskytují negativní hodnoty. Takové klima může vést v konečných důsledcích až ke ztrátě motivace, ke špatným školním výsledkům, nebo dokonce k neurózám či jiným zdravotním obtížím.

Příznivé třídní klima prospívá nejen žákům a tím pádem i rodičům, ale také učitelům, případně dalším účastníkům výuky, např. asistentům pedagoga. Klima má vliv na jejich motivaci a pracovní spokojenost žáků i pedagogických pracovníků. Ze střednědobého a dlouhodobého hlediska klima ovlivňuje průběh i výsledky výchovně-vzdělávacího procesu.

## **3.1.6 Spolutvůrci třídního klimatu**

### **Učitel**

Učitel je zásadním činitelem třídního klimatu, plánuje a organizuje výuku, vede žáky k osvojování poznatků ve formě vědomostí, řídí proces utváření dovedností, rozvíjí jejich schopnosti, potřeby, zájmy, plní výchovné úkoly. Měl by také být vzorem dospělého člověka pro žáky, a to zejména svými postoji, vyspělostí, mravními zásadami a hodnotami. Tím, jaký je a co činí, se významně podílí na vývojovém procesu dítěte.

Je-li v jeho zájmu rozvinout osobnost žáka, musí sám touto osobností být. Učitelův věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima celé třídy (Grecmanová, 2008).

V případě kvalitních pedagogických dovedností se dá předpokládat, že třídní klima bude pozitivní a budou se v něm cítit příjemně žáci i učitel, případně také asistent pedagoga (Pekařová, 2010).

Jsou vlastnosti, které žáci preferují a na kterých závisí vztah mezi učitelem a žáky, jak popisuje Pekařová (2010). Tyto vlastnosti se pak přenášejí do klimatu kolektivu. Mezi kladně přijímané vlastnosti mezi žáky patří energičnost, extravertnost, aktivnost, objektivnost, spravedlivost, komunikativní dovednosti, empatie. Žáci také lépe přijímají učitele, který není stereotypní, přichází s různými nápady a novými postupy. Dokáže se přizpůsobit požadavkům třídy, ale přitom zůstat asertivní a dokončit práci a výchovné záměry.

*„Zvláštní pozornost je třeba věnovat funkci třídního učitele. Právě ve své třídě musí pedagog nejméně vynaložit své úsilí poznat žáky, vědět, co na ne platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je pobízet a kdy brzdit. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě. Je chybou, pokud třídní učitel nemá dostatek výukových hodin ve své třídě a chybí mu prostor pro jeho důležité (a můžeme říci i klíčové) působení“ (Čapek, 2010, s. 17)*

## **Žák**

Osobní znaky žáků, kterými ovlivňují klima, můžeme dle Grecmanové (2008) sledovat jako jejich individuální znaky nebo znaky, které jsou součástí třídy. Účinky individuálních a kolektivních znaků žáků na klima spolu však přímo souvisejí. Klima na žáka působí ve smyslu osobním a ve smyslu sociálně psychologickém.

Osobní hledisko vyjadřuje míru zaujetí žáka školou, žákův vklad do školní práce, pocit pozitivní satisfakce ze školy či naopak apatii vůči ní jako výsledek jejího vlivu. Žák se orientuje na úkoly, cítí osobní integraci a nezávislost, prožívá soutěživost, obtížnost školní práce, čímž zkoumá sebe i okolí.

*„V sociálně psychologické rovině se pak žák stává členem skupiny, podílí se na činnosti skupiny, na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými, je favorizován učitelem či spolužáky nebo naopak odsouván do pozadí“ (Lašek, 2001, s. 46).*

Každý žák svou povahou, genetickou výbavou, sociálním statutem, věkem, názory, hodnotami, atd. ovlivňuje dění ve třídě. Zároveň přispívá svým zapojením do třídy a podílí se tak na jejích vlastnostech.

Postoj žáka ke svým spolužákům a k učiteli se během školní docházky mění, stejně jako se proměňují charakteristiky celých tříd v jednotlivých vývojových obdobích a tyto proměnné na sebe vzájemně působí (Čapek, 2010).

## **Rodiče**

*„I když se nedají považovat za přímého tvůrce klimatu ve třídě, rodič do něho obvykle velmi zasahuje. Jako „spolupříjemce“ školního vzdělání svého dítěte v ideálním případě školu pozoruje a dozoruje, vznáší své názory a připomínky“ (Čapek, 2010, s. 24).*

Pozitivně, jak Čapek (2010) zmiňuje, může rodič ovlivňovat klima tak, že prokazuje zájem o školní výsledky svého dítěte, pomáhá mu, podporuje jej a dohlíží na celý výchovně-vzdělávací proces. Rodič však může klima třídy ovlivňovat také negativním způsobem. Příkladem může být nevhodné hodnocení učitele před dítětem, kladení přehnaných nároků na dítě, přetěžování dítěte, nedostatečná podpora a pomoc ze strany rodičů, atd.

Postavení dítěte ve třídě také ovlivňuje jeho oblíbení a materiální vybavení, kterou ostatní děti s oblibou hodnotí. Rodič však může ovlivňovat nepřímo také vztahy mezi žáky. Tradiční nařizování dětem, s kým se kamarádit a s kým ne či nevhodné rady, jak řešit potíže, se kterými se dítě rodiči svěří, může výrazně zhoršit žákovy vztahy ve třídě. V neposlední řadě mají na klima ve třídě vliv i problémy v rodině, které vedou ke zhoršení prospěchu, nezájmu a snížení školní angažovanosti. Důležitým faktorem je také samotná rodinná výchova.

## **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který má pomoci žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě.

Smyslem pozice asistenta pedagoga v kontextu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, pomáhat překonávat případné bariéry mezi žáky a školou, podporovat ty, kteří potřebují specifickou úpravu výuky, ale také spolupracovat s učiteli při výuce a snažit se o otevřenou komunikaci se

zákonnými zástupci žáků. Takto široce pojatá náplň práce vyžaduje specifickou přípravu a vzdělávání.

Asistent pedagoga je ve třídě přítomen ve většině vyučovacích hodin, někde také neustále. Ve třídě či na chodbách je také o přestávkách, u některých žáků může pomáhat i ve školní jídelně, družině a zájmových kroužcích. Je tedy evidentní, že na klima ve třídě také působí, je jeho spolutvůrcem. Opět zde záleží především na jeho osobnosti, názorech, postojích, vlastnostech a hodnotách, kterými klima ve třídě ovlivňuje. Rozdíly přináší pohlaví, věk, vzdělání a praxe. Důležitých faktorem působícím na klima třídy je také spolupráce asistenta pedagoga a učitele.

## 3.2 Inkluzivní vzdělávání

Právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv a jeho umožňování všem osobám je významným indikátorem vyspělosti společnosti. Česká republika si klade za cíl, jak uvádějí Pastieriková a Regec (2017), zajistit rovný přístup k sociálnímu či pracovnímu životu, a to prostřednictvím rozvoje vzdělávání a profesní přípravy.

V únoru roku 2010 se stala součástí právního řádu České republiky Úmluva o právech občanů se zdravotním postižením. Její ratifikací se Česká republika zavázala k zavedení systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Úmluva se týká především osob znevýhodněných v důsledku zdravotního postižení či nepříznivé sociální situace, ale také žáků s mimořádným nadáním a talentem či dětí migrantů a azylantů nebo příslušníků jiných národů a etnických menšin.

K 1. 9. 2016 nabyla účinnosti novela školského zákona s příslušnou podzákonnou vyhláškou, která je mediálně známá jako tzv. inkluzivní novela a která ještě rozsáhleji, než činily předchozí právní úpravy, zavádí inkluzivní formu vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, 2016).

K ukotvení termínu inkluze a inkluzivní vzdělávání však došlo již v roce 1994 na konferenci v Salamance, kdy se dohodlo 92 zemí a 25 mezinárodních organizací na významu těchto slov a z nich pramenících skutečností, současně se deklarovaly akční rámcové podmínky pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Průcha, 2013).

### 3.2.1 Definice

Termín inkluze pochází z latinského slova inclusion, které můžeme přeložit jako zahrnutí, začlenění nebo zapojení (Průcha a kol., 2013).

*„Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každý žák plně využil svůj potenciál a zároveň se naučil komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost žáků je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě ostatním, a ne jako problém či přítěž. V inkluzivně orientované škole se nerozlišují žáci na děti s potřebami a děti bez nich, na postižené a intaktní, na děti s handicapem nebo bez něj. Všichni jsou vnímáni*



*jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika“ (Tannenbergerová, 2016, s. 35).*

Vomáčková (2015) uvádí, že podstatou inkluzivního vzdělávání je jiný přístup k selhání dítěte. Při neúspěchu žáka v povinném vzdělávání hledá příčinu v nedokonalosti výchovně-vzdělávací soustavy, která je nedostatečně otevřená k individuálním potřebám dítěte a ne v samotném dítěti.

Inkluzivní škola je potom taková škola, která vytváří prostor pro realizaci inkluzivního vzdělávání se spravedlivými příležitostmi. Hlavním cílem školy je žáky připravit na kvalitní a úspěšný život v současné moderní společnosti, která schopnost fungovat v inkluzivním prostředí předpokládá (Tannenbergerová, 2016).

### **3.2.2 Inkluze, integrace**

Pojmy inkluze a integrace spolu souvisí, jejich význam je však odlišný.

Již Jesenský (1995) definoval integraci jako spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.

Integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol, žák se však musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že škola sama se musí změnit, aby se dokázala přizpůsobit větší různorodosti žáků (Pastieriková a Regec, 2017). Jednoduše bychom mohli říci, že integrace vyžaduje přizpůsobení dítěte společnosti, a ne naopak.

Inkluze je na rozdíl od toho založena na přijímání různorodosti jako normální. Jedná se o proces, kdy jsou osoby se znevýhodněním či postižením do společnosti začleňovány jako plnohodnotní členové. Ve školním prostředí se inkluze snaží připravit vyhovující podmínky pro každého žáka - bez rozdílu, zda má speciální potřeby nebo ne. O žácích se uvažuje jako o skupině, ve které má každý individuální potřeby, které by se škola měla snažit naplnit. Inkluze bývá všeobecně považována za vyšší stupeň integrace (Pastieriková a Regec, 2017).

### **3.2.3 Základní principy inkluze**

Celý systém inkluzivního vzdělávání se opírá o několik hlavních principů, které uvedla Tannenbergerová (2016):

1. Princip humanismu a demokracie – inkluze by v různých sférách života měla být přirozeným důsledkem aplikace lidských práv svobodné a demokratické společnosti.

2. Princip heterogenity - různorodost se stává přirozenou součástí společnosti a je brána jako přínos a impulz k rozvoji.
3. Princip spolupráce - rozvoj přirozeného soužití jedinců ve společnosti, kteří disponují různými talenty a nedostatky.
4. Princip regionalizace - inkluzivně zaměřenou školu v pravém slova smyslu lze vytvořit pouze s promítnutím komunitního prvku, kdy místní školu mají právo navštěvovat všechny děti z jejího okolí.
5. Princip otevřenosti a efektivity - otevřenost vůči všem dětem je základ a předpoklad, který se neobejde bez promyšlené a efektivním způsobem uskutečňované edukace v bezpečném školním prostředí.
6. Princip individualizace - akceptování potřeb každého jedince v edukačním prostředí a nastavení procesu tak, aby se mohl plnohodnotně rozvíjet.
7. Princip celistvosti - rozvoj žáka se týká jak intelektových, tak sociálních, etických, tělesných a dalších složek.

### **3.2.4 Legislativa**

Inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), v jeho novele č. 82/2015 Sb., která je upravena prováděcí vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Hned v úvodu Školské zákona je uvedeno, že vzdělávání v České republice je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana (§ 2 odst. 1 a), b), Školský zákon).

V § 16 tentýž zákon uvádí, že děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Výše zmíněný zákon zahrnuje do vzdělávacích zařízení mateřské školy, základní školy a střední školy (střední odborná učiliště, odborná učiliště, praktické školy, gymnázia, střední odborné školy). Terciární vzdělávání studentů

se speciálními vzdělávacími potřebami je řešeno studijními obory na vysokých školách formou skupinové nebo individuální integrace (Šmelová a kol., 2017).

Zmíněné právní předpisy zajistily rozvoj inkluzivního vzdělávání v České republice. Nejvýraznější změnou bylo začleňování žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním do běžného vzdělávacího proudu.

### **3.2.5 Faktory ovlivňující inkluzi**

Hlavním účastníkem inkluze je samotný žák se speciálními vzdělávacími potřebami, proto je nutné vždy zvážit, zda je inkluze pro daného žáka vhodná. Rozhodujícím je nejen druh a stupeň zdravotního postižení či znevýhodnění, ale také jeho osobnost, charakter, intelektové schopnosti, volní vlastnosti, emoční stabilita či schopnost sociální interakce (Eva Šmelová a kol., 2014). Mezi faktory ovlivňující možnosti inkluze jsou zejména rodina, škola, učitelé, zvolená podpůrná opatření, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek.

#### **Žák se speciálně vzdělávacími potřebami**

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se dle § 16 odst. 1 Školského zákona rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami musí být poskytnuta poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení. Na začátku vzdělávání se stanoví podmínky odpovídající jejich potřebám, při hodnocení žáků se přihlíží k doporučení, které vyplývá z formy omezení, postižení nebo naopak z jejich zvláštního nadání, talentu. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou (Šmelová a kol., 2017).

Nejčastěji mají speciální vzdělávací potřeby žáci s tělesným postižením, se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s narušenou komunikační schopností, s mentálním postižením, s autismem, s poruchou chování, s poruchou učení a žáci se sociálním znevýhodněním. Objevují se také žáci s kombinovaným postižením. Nesmíme však zapomínat na žáky s mimořádným nadáním, které také mají speciálně vzdělávací potřeby (Šmelová a kol., 2017).

## **Podpůrná opatření**

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (§ 16 odst. 1, Školský zákon).

Dle Školského zákona (§ 16 odst. 2) do podpůrných opatření patří:

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podle novely Školského zákona mají všichni žáci nárok na podpůrná opatření a škola má povinnost tato opatření poskytnout.

## **Stupně podpůrných opatření**

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat (§ 16 ods. 3, Školský zákon).

Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Prvním krokem podpůrného opatření prvního stupně je vypracování plánu pedagogické podpory školou, který popisuje vzdělávací potřeby daného žáka, stanovení cílů plánu pedagogické podpory a způsoby vyhodnocování, ke kterému pravidelně dochází. S plánem pedagogové pracují, vyhodnocují jeho výsledky, podle nichž jej upravují s ohledem na aktuální potřeby žáka. V případě nedostatečné efektivity podpůrných opatření v prvním stupni musí škola nejpozději po půl roce bez zlepšení ve výkonech žáka doporučit návštěvu poradenského pracoviště.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze využít pouze v případě doporučení školským poradenským zařízením. Podmínkou je dle § 16 ods. 5 Školského zákona vždy předchozí písemný informovaný souhlas zákonného zástupce žáka. Školské poradenské zařízení průběžně doporučená podpůrná opatření vyhodnocuje a na základě toho dochází k případným úpravám dle aktuálních potřeb žáka. Škole, která vzdělává žáky na základě druhého až pátého stupně podpůrných opatření, náleží finanční zvýhodnění.

### **Individuální vzdělávací plán**

Nejčastěji využívaným podpůrným opatřením je individuální vzdělávací plán, který žákovi umožňuje pracovat podle jeho individuálních schopností, vlastním tempem, bez ohledu na učební osnovy, je zohledněn styl učení dítěte. Dále stanovuje reálně splnitelné vzdělávací cíle a konkrétní výukové úkoly pro daného žáka, odstraňuje obavy učitele z toho, že žák nedosahuje očekávaných výstupů na úrovni stanovené školním vzdělávacím programem (Kelnarová a kol., 2016). Na jeho tvorbě se podílí zákonní zástupci, škola a školské poradenské zařízení.

### 3.3 Asistent pedagoga

Jedním z nejvýznamnějších podpůrných opatření je dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, zajištění služeb asistenta pedagoga. Na rozdíl od ostatních podpůrných opatření se jedná, jak zmiňuje Langer (2017), o specifické podpůrné opatření personálního charakteru a kromě příslušných systémových zajištění (přidělování, financování, metodické vedení) se na kvalitě aplikování tohoto podpůrného opatření podílí úroveň odbornosti a připravenosti jednotlivých osob, které profesi asistenta pedagoga vykonávají.

*„Asistent pedagoga je relativně novou pedagogickou profesí, která se v českém vzdělávacím systému rozvíjí od poloviny devadesátých let dvacátého století. Od počátků je jasný základní smysl práce asistenta – podpořit efektivitu vzdělávání žáků se SVP (speciální vzdělávacími potřebami). Během uplynulých dvou desetiletí se ale významně měnily podmínky pro poskytování této podpory i celková koncepce vzdělávání žáků s postižením nebo znevýhodněním, úměrně tomu pak docházelo ke změnám i v profesi asistenta pedagoga“ (Vejrochová, 2015, s. 12).*

Od 1. září 2016 je platná novela školského zákona s příslušnou podzákonnou vyhláškou, která je mediálně známá jako tzv. inkluzivní novela a která zavádí inkluzivní formu vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozšířenější formě (Langer a kol., 2016). Tímto krokem dochází také k výraznému rozšíření pozice asistenta pedagoga.

*„Asistent pedagoga je speciálně vyškolený pedagogický pracovník, který má pomoci žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě. Jedná se o zaměstnance školy, kteří jsou ředitelem školy přiřazováni do příslušných tříd“ (Kelnarová a kol., 2016, s. 57).*

Jeho hlavním úkolem je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání.

Asistent pedagoga pracuje pod vedením učitele. Metodickou oporu by měl nalézt v poradenských pracovnících školy, jako je metodik prevence, speciální pedagog, školní psycholog, a u odborníků v příslušných školských poradenských zařízeních (Kendíková, 2017).

### 3.3.1 Osobní asistent, školní asistent

Někdy může docházet k zaměňování termínů osobní asistent a školní asistent s pojmem asistent pedagoga, který jsme definovali výše. Jedná se však o pojmenování třech různých pracovních pozic.

#### Osobní asistent

Práce osobního asistenta je sociální službou zajišťovanou v rámci Ministerstva práce a sociálních věcí. „*Osobní asistenci upravuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění, který ji definuje jako terénní službu poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby, tedy i žákům škol. Osobního asistenta jako sociální službu nezajišťuje dítěti škola, ale rodiče a jimi je také služba hrazena (z příspěvku na péči)*“ (Horáčková, 2015, str. 10).

Ve škole se může osobní asistent také vyskytovat, rozdíl je však v náplni jeho práce. Osobní asistent se věnuje pouze jednomu konkrétnímu žákovi, kterému je nápomocen v takovém rozsahu, jak to žákův stav vyžaduje. Osobní asistent není zaměstnancem školy.

Kdežto asistent pedagoga vykonává pedagogickou činnost, jedná se o zaměstnance školy, o člena pedagogického sboru. Pracuje pod vedením učitele, tvoří společně tým, který realizuje výchovně vzdělávací proces v dané třídě.

#### Školní asistent

Školní asistent je zaměstnancem školy, není však pedagogickým pracovníkem. Do jeho náplně práce dle Kendíkové (2017) patří poskytování základní nepedagogické podpory přímo v rodině při spolupráci s rodiči, a to při přípravě na vyučování formou pomoci s organizací času, práce a s úpravou pracovního prostředí. Dále poskytuje podporu učitelům při administrativní a organizační činnosti a pomáhá při rozvoji mimoškolních a volnočasových aktivit.

### 3.3.2 Pracovní náplň asistenta pedagoga

Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy na základě souhlasu příslušného krajského úřadu. Ředitel školy také jako zaměstnavatel stanovuje asistentům pedagoga pracovní náplň a zařazuje je do příslušné platové třídy. Dle náročnosti a odborné kvalifikace se může jednat o 5. - 9. platovou třídu. Výše úvazku se odvíjí

od doporučení školského poradenského zařízení dle konkrétního žáka (Kendíková a kol., 2017).

Mezi hlavní činnosti asistentů pedagoga patří:

- pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází,
- podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc žákům při výuce a přípravě na ni,
- pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou.

Šmelová a kol. (2017) doplňují činnosti asistenta pedagoga takto:

- individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vyučování přímo ve třídě,
- individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vyučování mimo třídu,
- práce asistenta pedagoga s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb,
- pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování,
- společná příprava s učitelem,
- doučování,
- konzultace s poradenskými pracovníky.

Obecně je náplň práce asistenta pedagoga vymezena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

### **3.3.3 Činnosti asistenta pedagoga**

Vejrochová a kol. (2015) uvádí následující typové rozdělení činností AP:

- 1) Individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se SVP v rámci vyučování přímo ve třídě

Tato forma podpory může zahrnovat přípravu pomůcek, učebních materiálů, vedení a pomoc při plnění úkolů a výukových činností. Jedná se také o zadávání instrukcí, vysvětlení již probrané látky v případě potřeby, atd. Činnost probíhá podle přesných instrukcí pedagoga.



2) Individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se SVP v rámci vyučování mimo třídu.

Jde se o formu práce v jiné třídě, v kabinetu, na chodbě, v knihovně. K této formě podpory žáky by mělo docházet spíše výjimečně, pouze v odůvodněných případech. K této formě práce by mělo docházet spíše výjimečně, ve velmi dobře odůvodněných případech. Např. se jedná o žáka s projevy v chování, které významně a opakovaně ruší ostatní žáky v práci, nebo v případě, že žák je na zcela odlišné úrovni než jeho spolužáci a paralelně probíhající výuka v jedné třídě by na žáky působila mimořádně rušivě. Výuka žáků asistentem mimo třídu musí probíhat podle přesných instrukcí pedagoga a její průběh musí být v závěru vyučovací jednotky učitelem pravidelně ověřován.

3) Práce asistenta pedagoga s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb

Tento druh práce je využíván zejména v průběhu méně kvalifikovaných činností (např. dozoru nad skupinovou prací, opakování již osvojené látky) a jejím účelem je umožnit učiteli, aby mohl sám věnovat více času a péče žákům se SVP. Zahrnuje i možnost skupinové práce, při které učitel s jednou skupinou probírá novou látku a asistent s druhou skupinou podle zadání učitele procvičuje látku již probranou, následně si skupiny vymění.

4) Pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování

Jedná se o důležitou formu podpory žáků s těžšími formami zdravotního postižení. Je poskytována formou doprovodu na toaletu, do školní jídelny a dalších míst ve škole, které žák potřebuje navštěvovat. Ve výuce může asistent pomáhat se sebeobsluhou chytáním učebnic, pomůcek, převlékáním, atd.

5) Společná příprava s učitelem

Příprava na výuku je velmi důležitou součástí nepřímé pedagogické práce AP. Je základním předpokladem pro to, aby asistent přicházel do výuky připravený, informovaný o tom, s kým a na čem bude pracovat. Samotnou přípravu hodin vypracovává pedagog, asistent by však měl být seznámen s průběhem každé hodiny.

6) Doučování žáků

Doučování může probíhat ve škole i mimo ní. Je-li doučování realizováno v rodině žáka, může mít pozitivní dopady nejen na výsledky žáka, ale i na rozvoj pedagogických

kompetencí jeho rodičů. Doučování mohou provádět pouze ti asistenti, jejichž vlastní znalosti a dovednosti odpovídají probíraným výukovým obsahům.

#### 7) Komunikace s rodiči žáků

V komunikaci s rodiči je asistent pedagoga významným prvkem, který může ovlivňovat spolupráci rodiny a školy.

#### 8) Konzultace s poradenskými pracovníky

Metodická podpora by měla být zajištěna v rámci školy (s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem) i v rámci komunikace s pracovníky školských poradenských zařízení.

### **3.3.4 Kvalifikační požadavky**

Asistent pedagoga musí splňovat odbornou kvalifikaci dle § 20 zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., kterou získává především vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, případně jiného akreditovaného studijního programu v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou, nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Požadavkům odpovídá také uchazeč s vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo vzděláním v jiném programu doplněné celoživotním vzděláváním uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga. Vyhovující je také středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání doplněného vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga.

Pokud asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení

pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci, dle § 20 zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., i středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga, případně jiným středním vzděláním v kombinaci se studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga. Dále také základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

## **4 Praktická část**

### **4.1 Úvod do praktické části**

Na základě znalostí získaných v teoretické části práce můžeme přistoupit k vytvoření práce výzkumné, praktické. Výzkumná část se zabývá osobou asistenta pedagoga a jeho vlivem na třídní klima z pohledu účastníků třídy. Je zaměřena na názor asistentů pedagoga a učitelů, kteří s danými asistenty spolupracují ve výuce.

Jejím cílem je zjistit, jak osoba asistenta pedagoga ovlivňuje klima třídy na základní škole dle názorů výše uvedených spoluvůrců klimatu. Bylo také zkoumáno, jakou souvislost s asistentovým vlivem na třídní klima má spolupráce s učitelem, vztah asistenta s žáky a celkové postavení AP ve třídě.

Praktická část se dále dělí do 4 podkapitol, kterými jsou metodika výzkumu, výzkumný soubor, výsledky a diskuze. Ve výsledcích a diskuzi jsou analyzovány 3 oblasti zkoumání - spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga, vztah AP s žáky a postavení AP ve třídě. Každá z oblastí odpovídá souhrnu určitého druhu otázek, které byly pokládány pedagogům a AP při rozhovoru.

### **4.2 Metodika výzkumu**

K dosažení stanovených cílů práce bylo zvoleno kvalitativní výzkumné pojetí vycházející z teoretické části a stanovených cílů práce. Kvalitativní výzkum byl veden s asistenty pedagoga a učiteli formou polostrukturovaných rozhovorů, což znamená, že se při výzkumu postupovalo podle jednotlivých připravených otázek, když však bylo potřebné něco více vysvětlit, doptat se, byly položeny další doplňující otázky.

U polostrukturovaných rozhovorů vytváříme určité schéma, které specifikuje okruhy připravených otázek k danému tématu, a které je pro tazatele závazné. Je však možné zaměňovat pořadí otázek dle potřeb, případně otázky více rozvíjet, pokud by respondent otázku dostatečně nezodpověděl. Od respondentů se v tomto případě k otázkám požaduje navíc vysvětlení nebo zdůvodnění (Chráska, 2016).

Otázky byly pro učitele a asistenty pedagoga částečně odlišné s ohledem na specifika plynoucí z daných pracovních pozic. Zkoumání z více perspektiv bylo zvoleno z důvodu dostatečné hodnotnosti výsledků.

Nejdříve jsme se obrátili na asistenty, kteří jsou základním prvkem práce. Následovalo zjišťování, zda bude některý z učitelů, se kterými asistent spolupracuje, ochotný se výzkumu také účastnit. Posledním krokem bylo zaslání žádostí ředitelům škol o umožnění provést výzkum na daném pracovišti.

Rozhovor pro asistenty pedagoga obsahoval 28 otázek týkajících se vztahů s žákem se SVP, s ostatními dětmi, učitelem, vnímání svojí osoby ve třídě, jeho zapojení do výuky, způsoby realizace práce ve třídě, atd.

Učitelé byli tázáni 24 otázkami, které se týkaly vnímání asistenta ve třídě z jejich pohledu, názoru na ovlivňování postavení žáka se SVP i celkového klimatu třídy, atd.

Výzkumné šetření probíhalo přímo na pracovišti jednotlivých respondentů vždy v ranních hodinách před zahájením výuky. Realizováno bylo v kabinetech účastníků výzkumu za tichých, klidných podmínek s uvolněnou atmosférou. Každý rozhovor trval zhruba 20-30 minut a prováděla jej vždy přímo autorka bakalářské práce.

Všichni respondenti byli před zahájením výzkumu seznámeni s jeho cíli i s možností kdykoliv svou účast ve výzkumném šetření přerušit. K zaznamenávání rozhovorů bylo u obou skupin použito nahrávací zařízení, s jehož použitím všichni respondenti souhlasili.

Vlastní výzkum probíhal v únoru 2019. Celkem bylo provedeno 10 rozhovorů, konkrétně byli respondenti zastoupeni 5 asistenty pedagoga a 5 učiteli. Výzkumná metoda byla nejdříve vyzkoušena na dvou nezávislých osobách, pro případ nutnosti přeformulování nějaké otázky z důvodu její nejednoznačnosti.

Pořízené rozhovory byly vyhodnoceny metodou otevřeného kódování. Nejdříve byly všechny rozhovory přepsány. V psaném textu se následně hledaly jednotky, které spolu významově souvisí. Byly zvoleny různé kódy, se kterými byly následně jednotlivé slova, věty či odstavce spárovány. Následovalo seskupení kódů do větších celků, čímž vznikly zkoumané kategorie. Jedná se o hloubkovou techniku, jejíž výsledek je především popisný.

Proces kódování má za úkol podněcovat objevování nejen kategorií na základě pojmů označujících jednotlivé jevy, ale také jejich vlastností a dimenzí, na kterých se tyto vlastnosti nacházejí. To nám má následně pomoci identifikovat a popisovat vztahy mezi subkategoriemi, kategoriemi a hlavními kategoriemi (Miovský, 2006).

### 4.3 Výzkumný soubor

Pro výzkum jsme zvolili asistenty pedagoga a učitele z pěti tříd na dvou základních školách běžného vzdělávacího proudu na Hodonínsku v Jihomoravském kraji. Konkrétně se jednalo o Základní a mateřskou školu Dolní Bojanovice a Základní školu T. G. Masaryka Šardice. Tyto školy byly vybrány záměrně, a to proto, že mají s pozicí asistenta pedagoga mnohaleté zkušenosti. Výběr výzkumného vzorku byl tedy záměrný.

V Dolních Bojanovicích byly zkoumány 3 třídy, v Šardicích 2 třídy, což vycházelo především z rozmístění asistentů do tříd, které byly pro výzkum vhodné, ale také z ochoty jednotlivých učitelů a asistentů rozhovor poskytnout.

V každé třídě byl proveden rozhovor s asistentem pedagoga a učitelem, který je ve všech případech zároveň i učitelem třídním.

Ve všech případech byli respondenti ženského pohlaví, věkové rozmezí se pohybovalo od 28 do 64 let. Setkali jsme se s délkou pedagogické praxe učitelů od 5 do 20 let, praxe asistentů byla v rozmezí od 1 roku do 10 let.

Do výzkumu nebyli zahrnuti asistenti a učitelé pracující na stejné škole jako výzkumník, protože by jejich odpovědi mohly být zkreslené z důvodu snahy nenarušit vztahy s dalšími spolupracovníky, kteří jsou jejich společnými kolegy na pracovišti.

## 4.4 Výsledky

Kapitola výsledky se věnuje shrnutí a analýze tematických okruhů dle informací získaných provedeným kvalitativním výzkumem. Srovnáním názorů asistentů a učitelů se snažíme vytvořit obraz o problematice souvislosti asistenta pedagoga s klimatem třídy z obou pohledů.

V rámci zachování anonymity jsou jména respondentů nahrazena vytvořenými zkratkami. Pro asistenty jsme zvolili značku AP doplněnou o číslici značící pořadí třídy (např. AP 1 představuje asistenta pedagoga z první zkoumané třídy). Učitelům byla přiřazena zkratka UČ, opět doplněná odpovídající číslicí (UČ 1 je učitel, který spolupracuje s AP 1 v první zkoumané třídě).

Dle výše zmíněných dílčích cílů můžeme výsledkovou část rozdělit do tří celků, u kterých zkoumáme, zda souvisí s vlivem AP na třídní klima. Jedná se o oblasti spolupráce AP a učitele, vztahu AP a žáků a postavení AP ve třídě. Každý celek obsahuje názory obou účastníků výzkumného šetření.

### Zkoumaná oblast č. 1 – Spolupráce asistenta pedagoga a učitele

Asistent pedagoga je pracovní pozice, pro kterou je vzájemná spolupráce s ostatními členy inkluzivního vzdělávání velmi důležitá. Klíčová je především spolupráce s učitelem, jelikož pracuje pod jeho vedením.

Důležitým prvkem spolupráce je vztah mezi jednotlivými účastníky. Přesto, že osobní sympatie či antipatie by neměly mít na profesní život vliv, praxe dokazuje, že spolupráci ovlivňují.

Setkali jsme se s pozitivním hodnocením vztahů od AP i učitelů: „*Myslím, že si vyhovujeme. Jsme v pohodě, rozumíme si, sedlí jsme si. Paní asistentka je sice starší, ale snaží se dělat to, co jí řeknu.*“ (UČ 1). AP 5 je taktéž se vztahy spokojen: „*Je tady úžasná paní učitelka, vztahy jsou tady fajn. Výuky jsou fajn, spolupráce je příjemná. Necítím se, že by mě tady paní učitelka nechtěla.*“ (AP 5)

Vzájemné sympatie a dobré mezilidské vztahy však nejsou ve vztahu učitel-asistent pedagoga samozřejmostí, jak dokazují následující výpovědi: „*Pracovně jsme na velmi dobré úrovni. Ale jinak se spíš cítím jako dozor, vetřelec.*“ (AP 1). AP 2 také poukazuje, že vztah mezi aktéry inkluzivního vzdělávání nemusí být vždy idylický:

*„Spolupráce funguje ve všech oblastech, já jsem totiž člověk, kterému když se něco nelíbí, neřeknu to, takže dělám i věci mně nepříjemné. Ve třídě se vnímám jako někdo navíc. Někdy se cítím jako učitelčina služka.“*

I UČ 3 se setkává s problémy v partnerské spolupráci, konkrétně se jedná o nedostatečnou důvěru v zachování loajality související s informacemi o průběhu hodin: *„Nejsem si jistá, že věci z hodiny nevynechám dál. Nemám v ní úplně důvěru.“*

Příčinou by mohla být skutečnost, že UČ 3 spolupracuje s asistentem ve třídě teprve první rok a stále je z jeho přítomnosti nespokojen.

Nezkušenost se zaměstnáním na pozici asistenta pedagoga je jednou z oblastí, kterou bychom mohli označit obecně v inkluzi za problematickou. AP je poměrně novým jevem ve školství, který řada učitelů vnímá jako neustálý dozor v hodině, což dokazují také některé výpovědi. UČ 3 uvádí: *„Ze začátku mně to dělalo velký problém, teď už jsem si zvykla, ale je pravda, že v hodinách, kde není, se cítím uvolněnější.“*

Ze zkoumání však vyplývá, že na přítomnost asistenta si učitelé postupně zvykli a začali jej naopak vnímat jako pomoc. UČ 2 hodnotí vývoj v přijetí osoby AP následovně: *„Tak jak na začátku to mohlo vypadat, že to je neustálá hospitace a člověk tam někoho má, tak dneska jsem si vědoma toho, že jde o velkou pomoc a jsem ráda, že tam je. V tomto si myslím, že se vyvíjí obecně pohled na asistenta.“*

Na spolupráci mezi učitelem a AP může mít vliv i pocit rovnocennosti mezi oběma účastníky. Setkali jsme s rozparem mezi názory AP a učitelů. Zatímco pedagogové hodnotili asistenty téměř ve všech případech jako rovnocenné partnery, asistenti se tak ani v jednom případě necítili, považovali se pouze za učitelova pomocníka. *„Považuju ji za rovnocenného partnera, je to kolegyně, která je starší a má více zkušeností. V učení ale zase nemá tolik znalostí,“* říká k tématu UČ 3.

Asistenti uváděli odlišné názory, např. AP 1 řekl: *„Jsem jen pomocník, v každém případě.“* AP 5 dokonce naznačil, že pomýšlet na rovnocennost vnímá jako troufalé: *„Rovnocenný partner určitě ne, to bych si ani nedovolila říct.“*

Ve výzkumu jsme se zaměřili také na komunikaci mezi asistentem a učitelem. Nejenom na komunikaci během hodiny, ale také mimo vyučování. Komunikace je důležitým prostředkem kvalitní a efektivní spolupráce. Komunikace mimo vyučování umožňuje reflektovat aktuální problémy a potřeby žáka se SVP a průběh



jednotlivých hodin. K těmto rozpravám může docházet před samotnou vyučovací hodinou, o přestávkách či ráno před začátkem vyučování, ale také po výuce.

Může se tedy jednat o jakýsi ústní plán hodiny pro asistenty od pedagogů. Učitel by se měl snažit asistentovi sdělit, jak bude hodina probíhat, co se od něj očekává, na co se má zaměřit, atd. V ideálním případě by pak mělo následovat společné zhodnocení hodin. Tímto způsobem spolupracují AP 5 a UČ 5: *„Domlouváme se před hodinou. Řekne mi, jak si tu hodinu představuje. Například když ví, že budou probírat to, co už žák se SVP umí, tak mi řekne, ať nachystám už počítač nebo čtečku, kdyby náhodou. Takhle se domlouváme předem. Mimo třídu si řekneme, co v ní bude následovat a co by chtěli po něm. Řekne mi, co by chtěla, aby žák se SVP dělal nebo nedělal.“*

AP 4 průběh hodiny s UČ 4 také rozebírá mimo výuku, jako většina respondentů však zmiňuje problém s nedostatkem času na tyto domluvy: *„Mimo třídu mi zadá úkoly, co mám pomoci. Domlouváme se před hodinou, po vyučování, jak se potkáme. Je hrozně málo času.“*

Především na druhém stupni je nedostatek času ke komunikaci problémovým faktorem. Střídání vyučujících dle rozvrhu, dozory a krátké přestávky ponechávají minimum prostoru pro sdělení všech potřebných informací.

V případě, že neprobíhá dostatečná domluva a předání informací mimo výuku, nezbyvá nic jiného než komunikovat přímo v hodině. Tento případ uvádí UČ2: *„Komunikujeme v hodině, dáme si v rámci hodiny informaci, co má a nemá žákyně dělat. Když hovořím, asistentka je připravená být se mnou v kontaktu, jakmile dám úkol pro třídu, jí dám úkol pro žákyni.“*

Nepřipravenost a domluva až v hodině může rušit zbytek třídy. Nejenom, že mluvení vyrušuje žáky při práci, ale také se tím průběh hodiny zpomaluje. *„Některé asistentky jsou pasivní a jen čekají na to, co já po nich chci během té hodiny, nedomlouvají se předem, a že po nich něco chci, je skoro zaskočí. Ostatní ve třídě naše domluvy ruší.“* (UČ2)

Dalším faktorem souvisejícím s komunikací v hodině je zásah AP do probírané látky. Zjišťovali jsme, zda asistenti libovolně vstupují do výuky učitele, narazili jsme však na nesoulad mezi odpověďmi v jednotlivých třídách. Převažovaly odpovědi nesouhlasné. AP 1 a AP 5 uvedli, že vstupování do výuky považují až přímo za nevhodné:

*„Nezasahuju paní učitelce vůbec do výuky, to bych si ani nedovolila.“ (AP 5) „To bych si nikdy nedovolila.“ (AP 1)*

Naopak AP ve 4. zkoumané třídě považuje sdělování zajímavých poznámek, zkušeností za zcela přirozené. *„Ano, třeba se paní učitelky i na něco k tématu zeptám. Klidně řeknu i nějakou svou zkušenost, učitelům to nevadí.“*

Aby spolupráce byla efektivní, měla by být stanovena forma práce obou jejich účastníků. Zjednodušeně řečeno hovoříme o náplni práce každé ze zkoumaných pracovních pozic. Učitel má poměrně jasně stanovenou náplň práce, ovšem přítomnost asistenta na ni může mít podstatný vliv, který se projevuje zejména v oblasti přípravy na výuku. *„Chystám si různé pomůcky a materiály, věnuju té přípravě mnoho času. Někdy dělám přípravy pro ně zvlášť a zvlášť pro mé žáky,“* sděluje své zkušenosti UČ 2.

Někteří učitelé naopak nevěnují přípravě žádný čas navíc. Jedná se zejména o učitele žáků se SVP, kteří nemají upravené požadované výstupy vzdělávání. Žák tedy probírá stejné učivo jako ostatní, v blízkosti má pouze podporu a pomoc v podobě asistenta, případně se úprava hodiny týká plnění menšího množství úkolů ve výuce. UČ 5 vliv asistenta na své přípravy do hodiny neshledává: *„Příprava se neliší od hodin bez asistenta.“*

Nejasnost v náplni práce asistentů patří mezi problematické faktory této pozice. Spousta asistentů neví, co mají a co nemají dělat. Jasno v tom však nemají ani pedagogové, proto se stává, že asistenti vykonávají činnosti, pro které nejsou kompetentní.

Forma provádění činností, spadajících do náplně práce asistenta, záleží však především na domluvě mezi asistentem a učitelem. Stanovení pravidel pro vykonávání pozice asistenta je základem pro efektivní spolupráci se spokojeností na obou stranách, která může vést k pozitivnímu ovlivňování klimatu ve třídě.

### **Zkoumaná oblast č. 2 – Vztah mezi asistentem pedagoga a žáky**

Asistentův vliv na třídní klima určuje také vztah s žáky, jakožto dalšími významnými spolutvárci klimatu.

Speciální postavení mezi žáky má žák se SVP. Na základě jeho potřeb byl asistent do dané třídy přidělen jako podpůrné opatření. Přesto, že se jedná o asistenta pedagoga, tedy pomocníka pro celou třídu, ze zkoumaných jevů vyplývá, že práce asistenta je

nejčastěji realizována činností převážně pouze s tímto žákem. „Asistentka s ním pracuje individuálně vzadu v lavici, aby nás nerušili. Ona s ním dělá úplně jiné učivo.“ (UČ 1)

Tím, že asistent ve zkoumaných třídách pracuje převážně pouze s žákem se SVP, může ovlivňovat jeho postavení v kolektivu. Narazili jsme na negativní i pozitivní vliv na vztahy s vrstevníky. Ve třídě 2 a 3 je patrný vliv spíše negativní. UČ 3 hodnotila celkový vztah žáka s asistentkou obecně jako problematický, což se odráží i na jeho postavení ve třídě: „Myslím, že ho ovlivňuje hodně. Někdy je paní asistentkou shazovaný a děcka ho možná i proto mezi sebe neberou.“ AP 2 si myslí, že ostatní žáci také nevnímají její práci s žákem se SVP kladně: „Mám na ni vliv spíše negativní, protože si spolužáci myslí, že hodně věci jí dělám já.“

Ve třídě 4 zaznamenal učitel naopak dopad pozitivní, kdy u žáků pozoruje více tolerance a pochopení k danému žákovi: „Myslím, že práce asistenta s tímto žákem je rozvíjí k toleranci k ostatním „něčím jiným“ dětem.“

Nastávají však také případy, kdy žáci berou žáka se SVP i AP jako zcela běžný jev, čemuž napomáhá především nástup AP hned od 1. třídy. „Jemu to neuškodilo, ani nepřidalo. Nijak ho to neponížilo, děti ho neberou jako nějaký slabý element.“ (UČ 1)

Dalším důležitým bodem, který ovlivňuje působení asistenta na klima, je vztah s ostatními žáky ve třídě. Jedná se o asistenta pedagoga, nikoliv o osobního asistenta, proto by se neměl zaměřovat pouze na jednoho žáka a o zbytek třídy se nezajímat. Rozhovory však dokazují, že ve všech případech pracuje AP se zbytkem třídy pouze výjimečně. Jak vypověděla např. UČ 3: „Většinou pracuje jen s tímto žákem, někdy jde po třídě, aby se otočili, vezme jim něco, s čím si hrají. Jinak ani ne.“

Asistent pedagoga je ve školství poměrně novým jevem, učitelé se s touto pozicí teprve sžívají, ale i žáci jej mohou z počátku považovat spíše za vetřelce, cizí element, který je svou přítomností ruší. UČ 3 nám popsala, jak začátky nebyly náročné jen pro ni, ale taky pro žáky, jelikož k nim do třídy asistent nastoupil až ve 4. ročníku: „Pro žáky to bylo na začátku těžké. Jednak to byla nová situace, protože tam byl žák, který dělal to, co dělal, pořád ho sledovali, byli z toho vyjevení, nebyli na to zvyklí. Ted' ještě tam byla paní asistentka, kterou taky sledovali. Ze začátku ta výuka byla hrozná.... Ted' bych řekla, že už si zvykli.“

Zbytek učitelů situaci nemůže hodnotit, protože při nástupu asistenta v dané třídě nepůsobili. Všichni se však shodují, že nástup asistenta pedagoga nejlépe přijímají žáci, se kterými je asistent ve třídě hned od zahájení jejich školní docházky, protože asistenci berou jako zcela přirozený jev.

Respekt je dalším faktorem, který souvisí se vztahem mezi AP a žáky. Člověk bez respektu může mít s dětmi, především v pubertálním věku, velké obtíže. Několik učitelů uvedlo, že žáci mají k AP jako k dospělé osobě respekt. Např. UČ 3 říká: „*Určitě mají respekt, alespoň přede mnou ve třídě jo.*“ AP 5 vyjádření potvrzuje: „*Já si myslím, že jo, mají respekt. Určitě ne takový jako k paní učitelce, protože přeci jen jsem tady s nima pořád... je to spíš víc přátelské, ale nechci být zase úplně kamarádka.*“

I v této oblasti jsme však narazili na potíže, zejména ve třídách, ve kterých jsme zjistili špatné vzájemné vztahy mezi všemi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. AP 2 k tomu říká: „*Protože to už nejsou skoro děti, tak mě vůbec nerespektují, berou mě jako „jen“ asistentku, a tu přeci poslouchat nemusí.*“

Zaměřili jsme se také na zjišťování, zda dívky a chlapci vnímají osobu AP rozdílně, z rozhovorů však vyplynulo, že v těchto třídách k tomu nedochází.

### Zkoumaná oblast č. 3 – Postavení asistenta pedagoga ve třídě

I v případě, že asistent v hodinách pracuje pouze s jedním žákem, svou přítomností působí i na ostatní přítomné ve třídě – tedy ostatní žáky a učitele. Na jeho postavení ve třídě se odráží také vnímání sebe samého.

Asistent je součástí třídy, na druhém stupni mnohdy výraznější osobou než učitel, jelikož je ve třídě v některých případech přítomný každou vyučovací hodinu celý týden. Na rozdíl od toho u učitelů dochází k neustálému střídání dle vyučovacích hodin v rozvrhu.

UČ 4 považuje neustále přítomnou asistentku za kladný element: „*Myslím si, že ji berou dobře, jako druhou paní učitelku.*“ AP 1 popsala svůj kladný vztah s žáky jednoduše: „*Dostala jsem vysvědčení s jedničkou s hvězdičkou, za pěkný přístup k žákovi se SVP i k nim.*“

Problém nastává v momentě, kdy není takto stále přítomný asistent třídou akceptován. V tom případě může třídní klima ovlivňovat negativní způsobem,

což se děje ve třídě UČ 3: „*Obliba tam asi úplně nebude, ona jim někdy víc nadává než já. Přede mnou se o ní moc nevyjadřují.*“

AP se ve třídě objevuje také o přestávkách, čímž své vztahy s žáky rozvíjí, ať už pozitivním či negativním směrem. Tato přítomnost totiž může narušovat třídní kolektiv, brát jim jakousi chvilkovou svobodu a možnost se projevit bez přímé účasti dospělé osoby. „*Ani o přestávce neměli svoji svobodu, paní asistentka je hodně napomínala. Ted' už je to ale lepší,*“ hodnotí UČ 3.

Míra zapojení do kolektivu třídy odráží šanci asistenta mít vliv na třídní klima. Čím více je asistent začleněn, tím více faktory může na klima působit.

Začlenění AP se také týká řešení třídních záležitostí, kterých se dle rozhovorů asistenti účastní velmi málo, jak potvrzuje UČ 1: „*K třídním záležitostem se vyjadřuje málo, jen když se to týká žáka se SVP.*“ UČ 2 naopak dává asistentovi možnost se zapojit do řešení všech třídních záležitostí: „*Když se to týká něčeho, u čeho přímo byla, tak tam samozřejmě musí být. Když je to něco, u čeho ji nepotřebuji, tak se sama rozhodne, jestli u toho chce být. Není z toho primárně vyloučena, je to její volba.*“

Asistenti také uvádí, že se míra jejich práce a zapojení odvíjí od vyučovaného předmětu. Obecně se nedá určit, ve kterém předmětu by asistent byl nejvíc využitý, tento fakt vychází z omezení a potřeb konkrétního dítěte. Z rozhovoru s AP 5 vyplývá, že nejvíce je zapojena do hodin tělesné výchovy, u AP 1 se jedná o konverzaci a AP 2 zmiňuje, že jsou naopak i hodiny, kdy ji žák nepotřebuje vůbec. „*Nejvíce jsem uplatněná v konverzaci, kterou máme spolu sami dvě.*“ (AP 2). „*Liší se to podle předmětu. Je třeba hodina, kdy mě třeba vůbec nepotřebuje,*“ popisuje AP 4. „*V některém míň v některém víc, záleží, co žák potřebuje. Nejvíc zapojená jsem v tělocviku, má velké potíže s motorikou.*“ (AP 5)

Pro třídní klima je podstatné nejen to, jak osobu asistenta vnímají jeho další účastníci, ale také to, jak se vnímá a cítí on sám.

Pocit potřebnosti a důležitosti ve výuce dávají asistentům možnost cítit, že jejich práce má smysl. Vnitřní uspokojení z odvedené práce může být motivací pro lepší a kvalitnější pracovní výkon. Díky tomu může být efektivnější také začleňování žáka se SVP i celá inkluze.

Když člověka práce baví a naplňuje jej, snaží se ji většinou dělat co nejlépe. V tomto případě velmi záleží na spolupráci s učitelem, všemi žáky, ale také s žákem se SVP. Z dotazovaných osob uvedla AP 2, že pocit potřeby nemá: „*Pro třídu nejsem potřebná. Cítím se v ní jako někdo navíc.*“ Tato skutečnost může vycházet z obecně špatných vztahů ve zmíněné třídě s žáky i s učitelem.

Ostatní respondenti se ve třídě potřebně cítí. Pomoc žákovi se SVP vnímají jako nutnou, jak vyplývá z rozhovoru s AP 1: „*U žáka se SVP jsem rozhodně potřebná, na 100 až 200 %.*“ AP 4 o svém místě ve třídě taktéž nepochybuje: „*Já si myslím, že jsem potřebná, určitě. Nejvíce v té češtině a maticce.*“

Dle většiny respondentů AP klima třídy ovlivňuje, a to buď pozitivním, nebo negativním způsobem. UČ 3 pozoruje u žáků rozdíl v hodinách s asistentem a bez něj a uvádí příklad negativního působení AP na klima ve třídě: „*Klima ovlivňuje, když tam asistentka je a není, žáci se chovají jinak. Když tam není, tak jsou mnohem uvolněnější, myslím, že se před ní cítí stísněně.*“ A i samotný učitel se v těchto hodinách cítí lépe: „*... v hodinách, kde není, se cítím uvolněnější.*“ UČ 1 naopak považuje asistenta za pozitivní přínos pro třídní klima: „*Ovlivňuje ho v pozitivním slova smyslu, je taková babička, hodná teta, která je vyslechne, popovídá si s nima.*“

Klíčovým klima ovlivňujícím faktorem, stejně jako u všech dalších spolutvůrců třídního klimatu, je samotná osobnost asistenta. Záleží především na jeho povaze, názorech, postojích, vlastnostech a hodnotách, kterými klima ve třídě ovlivňuje. Rozdíl také přináší pohlaví, věk, vzdělání a praxe.

## 4.5 Diskuze

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jakým způsobem asistent pedagoga ovlivňuje klima třídy na základní škole. Dílčí cíle se zabývaly zkoumáním souvislosti mezi asistentovým vlivem na třídní klima a způsobem spolupráce s učitelem, vztahem asistenta s žáky a celkovým postavením AP ve třídě.

### Zkoumaná oblast č. 1 - Spolupráce asistenta pedagoga a učitele

Prvním zkoumaným okruhem byla spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Data zjišťovala vztah, komunikaci a formu práce mezi těmito účastníky.

Zkoumáním jsme zjistili, že někteří spolupracovníci nemají dobré osobní vztahy. Domníváme se, že se skutečnost špatných vztahů promítla také v dalších oblastech bádání. Horáčková (2015) ve své práci narazila na výsledek potvrzující naše závěry, že učitel a asistent mohou ovlivňovat klima třídy pozitivním způsobem, ale také mohou být i oni příčinou napětí, konfliktů, strachu či lhostejnosti narušujících proces inkluze. Můžeme shodně s Horáčkovou (2015) usoudit, že nefungující spolupráce a špatné vztahy mezi učitelem a AP mají vliv na ostatní účastníky klimatu, tedy i na celkové třídní klima.

Do spolupráce můžeme zařadit také vzájemnou komunikaci, domlouvání se na průběhu hodiny, řešení záležitostí třídy, atd. Z odpovědí dotazníkového šetření Horáčkové z roku 2015 vyplývá, že spolupráce u jejich respondentů probíhala často spíše spontánně než plánovaně, nebo na základě rámcové úvodní dohody na začátku školního roku. My jsme se setkali se dvěma možnostmi komunikace a příprav. První možnost probíhala mimo výuku, nejčastěji přímo před hodinou. Druhou možností byla komunikace přímo v hodině, ke které dochází zejména z důvodu nedostatku času, ale také může být důvodem pasivity některých asistentů.

Kendíková v roce 2017 uvedla, že se asistence více daří na prvním stupni – zde totiž AP spolupracuje pouze s jedním učitelem, lépe se znají, jejich spolupráce je častější a intenzivnější. Ke stejnému závěru dospěl i náš výzkum, kde si na nedostatečné domluvy stěžují více AP a učitelé v 6., 8. a 9. ročníku než ve třídách 4. a 5.

### Zkoumaná oblast č. 2 – Vztah mezi asistentem pedagoga a žáky

Druhá část výzkumu se zaměřovala na vztahy AP a žáků, které působí na asistentův vliv na třídní klima.

Vejrochová (2015) zdůrazňuje nutnost práce AP se všemi žáky ve třídě, nejenom s žákem se SVP. V této práci ale všichni AP pracovali převážně pouze s dítětem se SVP, s ostatními žáky zcela výjimečně, což odporuje doporučením, které Vejrochová sestavila. Tento stav má vliv na postavení tohoto žáka ve třídě a tím také na třídní klima. Zaznamenali jsme pozitivní i negativní vliv na roli žáka mezi spolužáky.

Zaměřili jsme se také na zjišťování, zda dívky a chlapci vnímají osobu AP rozdílně, z rozhovorů však vyplynulo, že v těchto třídách tomu tak není. Tento výsledek můžeme porovnat se studií týkající se souvislosti inkluzivního vzdělávání a klimatu třídy, kterou provedli Schwab a kol. v roce 2018 v Německu. Zde také nebyly zaznamenány žádné významné rozdíly mezi účastníky mužského a ženského pohlaví v souvislosti s vnímáním inkluzivního vzdělávání, jehož je AP součástí.

Schwab a kol. (2018) také ve výzkumu akcentuje potřebu kvalitativního měření inkluze orientovaného na perspektivu samotných žáků, protože jinak existuje riziko zaměňování skutečné vzdělávací inkluze a prostého fyzického směšování různorodých žáků do třídních kolektivů. Tato bakalářská práce však potvrzuje, že je důležitý také pohled asistentů pedagoga a učitelů, kteří považují mnoho oblastí za problematické. Jedině zkoumání inkluze z pohledu všech účastníků může dojít ke skutečnému naplnění významu inkluzivního vzdělávání v praxi.

### **Zkoumaná oblast č. 3 – Postavení asistenta pedagoga ve třídě**

Třetí oblast působení asistenta ve třídě se věnovala vnímání AP ostatními spoluvůrci klimatu, i tomu, jak se ve třídě cítí on sám.

Schwab a kol. (2018) ve výzkumu týkajícího se inkluzivního vzdělávání a klimatu v roce 2018 zjistili, že studenti v nižších ročnících vnímali vyšší míru pozitivního klimatu v oblasti inkluze než jejich protějšky ve vyšších ročnících. Naše zkoumání taktéž narazilo na rozdíl mezi vnímání osoby AP spojeného s inkluzivním vzděláváním mezi třídami, ve kterých působil hned od počátku školní docházky a třídami, kam přišel později ve vyšších ročnících. Žáci, kteří mají ve třídě AP od 1. třídy, neměli s jeho zapojením do kolektivu potíže, vnímají to jako běžný stav.

Kendíková v roce 2017 uvedla, že se při působení asistenta pedagoga ve třídě můžeme setkat s učiteli, kteří AP vnímají spíše jako rušivý element, vetřelce. V našem výzkumném šetření jsme dospěli k obdobným závěrům. Narazili jsme na problematiku



negativního vnímání AP zejména na počátku jeho působení ve třídě. Učitelé však uváděli, že si postupem času na přítomnost další osoby ve třídě zvykli a většina jej nyní vnímá kladně.

Míra zapojení do kolektivu třídy také odráží šanci asistenta mít vliv na třídní klima. Učitel by měl dokázat najít správnou míru zapojení asistenta pedagoga do výuky, a také zvážit míru jeho zapojení do práce s ostatními žáky ve třídě, jak uvedla Horáčková (2015) ve své práci. Ve vztahu k této problematice jsme při zkoumání zjistili, že se dotazovaní asistenti zde často jako zapojení nevnímají, naopak se v některých případech ve třídě cítí jako „někdo navíc“.

Pro postavení AP ve třídě i samotné klima je rozdílné, zda asistent pouze sedí u žáka se SVP, nebo pracuje s celou třídou. Dále je významná míra zapojení nejenom do výuky, ale také do třídních záležitostí, akcí třídy, atd. Neméně podstatným faktorem je samotný učitel, který významně koriguje vliv asistenta na klima třída tím, jaký mu dá prostor se zapojit a projevit. Zjištěná fakta jsme komparovali se studií z Irska od Young z roku 2017, která popisuje, že učitelé při rozhovorech také nalézali systémové překážky zavádění autentického začlenění. Young (2017) se při rozhovorech s učiteli zaměřovala ale na žáky, překážky pro kvalitní inkluzi se však vyskytují také v této práci týkající se zejména osoby AP.

Tato práce může být využita jako zdroj informací o vlivu AP na klima třídy na zkoumaných školách. Informace z tohoto šetření mohou nejenom objasnit, jakým způsobem AP ovlivňuje klima třídy na základní škole, ale mohou přinést i upozornění pro učitele a AP, které faktory ovlivňují klima negativně, aby se jim oba účastníci v rámci zkvalitňování třídního klimatu mohli vyhnout.

Výsledky výzkumného šetření z této práce mohou být námětem pro další zkoumání představené problematiky. V budoucnu by bylo vhodné se také zaměřit na téma vlivu asistenta pedagoga na klima třídy na základní škole ze strany žáků, abychom mohli vliv na třídní klima detailněji zhodnotit.

Limitem této práce je počet zkoumaných škol, závěry se nedají zevšeobecnit, týkají se pouze zmíněných tříd.

## 5 Závěr

Bakalářská práce se zabývala problematikou vlivu asistenta pedagoga na klima třídy na základní škole. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, jakým způsobem asistent pedagoga ovlivňuje klima třídy na základní škole. Dílčími cíli bylo zkoumání existence souvislosti mezi asistentovým vlivem na třídní klima a způsobem spolupráce s učitelem, vztahem asistenta s žáky a celkovým postavením AP ve třídě.

Ke splnění stanovených cílů sloužily poznatky z teoretické části práce a výzkumné šetření z praktické části práce. Výzkum byl prováděn polostrukturovanými rozhovory, které byly vyhodnoceny metodou otevřeného kódování.

Předpokladem pro tuto bakalářskou práci bylo, že asistent jako osoba téměř neustále přítomná ve třídě ovlivňuje třídní klima. Tento předpoklad byl během výzkumného šetření potvrzen, mohli jsme se tedy zaměřit na okruhy, které s asistentovým vlivem na klima třídy souvisí. Výzkum se zaměřoval na oblast spolupráce mezi učitelem a AP, vztah AP s žáky a na postavení AP ve třídě.

Za největší úskalí v první oblasti, tedy ve spolupráci mezi učitelem a AP, můžeme považovat nedostatečnou včasnou domluvu pracovníků o průběhu hodin, které je zapříčiněno časovou tísní během krátkých přestávek. Absence sdělení plánu hodiny před výukou může dle výzkumu narušovat její průběh, jelikož jsou během výuky AP a učitel nuceni spolu komunikovat.

Na kvalitu spolupráce má vliv také vztah mezi účastníky inkluzivního vzdělávání. V případě dobrých mezilidských vztahů byla spolupráce efektivnější. Se vztahem koreluje také rovnocennost mezi pracovníky. Výzkumné šetření dokazuje, že zatímco učitelé asistenty často považovali za rovnocenné partnery, asistenti se tak ani v jednom případě necítili.

Ve vztahu AP s žáky narážíme na problematiku malé míry zapojení asistenta pedagoga do práce se všemi žáky. Dospěli jsme k závěrům, že AP ve všech případech pracují převážně pouze se žákem se SVP. Asistent pedagoga tedy v těchto třídách nahrazuje spíše funkci osobního asistenta, v případě rozdílné látky pro žáka se SVP přímo také supluje pozici učitele. Důsledkem tohoto jevu může být negativní vliv na postavení žáka se SVP ve třídě.

Jelikož je inkluze v českém školství poměrně novým jevem, vyplývají uvedené problémy také z nezkušenosti učitelů, jak s AP pracovat. Při vzpomínání na příchod AP do tříd jsme byli seznámeni s převážně negativním přijímáním přítomnosti další osoby ve výuce, na kterou si však časem učitelé zvykli. Spousta z nich je naopak postupem času začala považovat za nezbytnou pomoc. Forma spolupráce se však neustále vyvíjí a učitelé i asistenti na zkoumaných školách hledají způsob jejího zkvalitnění.

Zároveň bylo v daných třídách zjištěno, že vliv AP na klima třídy má také doba působení asistenta v dané třídě. Nejlépe jej vnímají ti žáci, kteří jsou na něj již několik let zvyklí.

Ve třídách jsme se setkali u osoby AP také s působícími faktory, kterými ovlivňují klima i jeho ostatní spolutvůrci. Jedná se o jeho povahu, hodnoty, ale také pohlaví a věk.

Závěrem bakalářské práce je zjištění, že asistent pedagoga má vliv na klima třídy na základní škole. Vliv je determinován mnoha faktory, jako je spolupráce AP s učitelem, vztah AP a žáků a postavení AP ve třídě. Asistentův vliv na klima třídy může být jak pozitivní, tak i negativní.

Bakalářská práce může být využita jako zdroj informací o vlivu AP na klima třídy na zkoumaných školách. Veřejnosti může posloužit jako seznámení s tím, jaké oblasti mohou ovlivňovat vliv asistenta na klima třídy na základní škole. Výsledky výzkumného šetření mohou být námětem pro další zkoumání tohoto tématu.

## Souhrn

Bakalářská práce se zabývá problematikou vlivu asistenta pedagoga na klima třídy na základní škole. Hlavním cílem bylo zjistit, jakým způsobem může asistent pedagoga klima třídy ovlivňovat. Práce se dělí na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části nalezneme základní poznatky související s tématem vlivu asistenta pedagoga na klima třídy na základní škole. Obsahuje tři podkapitoly zaměřující se na klima třídy, inkluzivní vzdělávání a osobu asistenta pedagoga.

Praktická část práce je věnována kvalitativnímu výzkumu, který je realizován formou polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly realizovány s asistenty pedagoga a učiteli, kteří vždy pochází z jedné třídy základní školy. Celkem bylo prozkoumáno pět školních tříd. Rozhovory byly zpracovány formou otevřeného kódování. V praktické části jsou uvedeny i výsledky výzkumného šetření, jejich vyhodnocení a shrnutí.

**Klíčová slova:** asistent pedagoga, klima třídy, inkluze, třída, školní klima, speciální vzdělávací potřeby

## Summary

The bachelor's thesis deals with the influence of the teacher's assistant on the classroom climate in the elementary school. The main goal was to find out how the teacher's assistant can influence the class climate. The thesis is divided into two main parts - theoretical and practical.

In the theoretical part there is basic knowledge to found which are related to the theme of teacher's assistant influence on classroom climate in elementary school. It contains three sub-chapters focusing on classroom climate, inclusive education and personality of a teacher's assistant.

The practical part is dedicated to qualitative research, which is realized in the form of semi-structured interviews. The interviews were realized with teacher's assistants and teachers who always come from one elementary school class. Altogether five school classes were examined. The interviews were processed in the form of open coding. The practical part also includes the results of the research, their evaluation and summary.

**Key words:** teaching assistant, class climate, inclusion, class, school climate, special educational needs

## Referenční seznam

1. BACÍK, František, KALOUS, Jaroslav. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-025-4.
2. BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.
3. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
4. FRIEDLOVÁ, Karin a kol. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národního ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1.
5. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
6. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
7. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-80-4.
8. HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga - spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
10. JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Úvod do speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3731-6.
11. JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
12. KELNAROVÁ, Jarmila a kol.. *Speciální pedagogika pro zdravotnické obory*. Praha: Galén, 2016. ISBN 978-80-7492-273-2.
13. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.
14. LANGER, Jiří. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5119-0.
15. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

16. MAREŠ, Jiří a kol. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
17. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
18. MŠMT. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele* [online]. 2018 [cit. 2019-15-05]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
19. PASTIERIKOVÁ, Lucia, REGEC, Vojtěch. Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.
20. PEKAŘOVÁ, Růžena. *Klima ve třídě* [online]. Metodický portál RVP, 2010 [cit. 2019-05-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/20811/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html/>
21. PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
22. SCHWAB, Susanne a kol. *Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools* [online]. ScienceDirect: Teaching and Teacher Education, 2018 [cit. 2019-06-03]. Dostupné z: <https://www.journals.elsevier.com/teaching-and-teacher-education>
23. ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014 [cit. 2019-06-01]. Dostupné z: [http://kpv.upol.cz/download/Rozvojkompetenciucitelu/MONOGRAFIE\\_SMELOVA\\_a\\_kol.pdf](http://kpv.upol.cz/download/Rozvojkompetenciucitelu/MONOGRAFIE_SMELOVA_a_kol.pdf)
24. ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.
25. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
26. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením [online]. 2010 [cit. 2019-05-03]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/8585/umluva\\_o\\_pravech.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/8585/umluva_o_pravech.pdf)
27. VEJROCHOVÁ, Monika a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
28. VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-933-7.

29. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
30. Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
31. Vyhláška č. 272/2014 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.
32. YOUNG, Keith a kol. *Authentic inclusion-utopian thinking? Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education*. ScienceDirect: Teaching and Teacher Education [online]. 2017 [cit. 2019-05-03]. Dostupné z:  
<https://www.journals.elsevier.com/teaching-and-teacher-education>
33. Zákon č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
34. Zákon č. 108/2006 Sb., o poskytování sociálních služeb.
35. Zákon č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících.
36. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
37. ZELINKOVÁ, Olga, 2001, *Metodická příručka diagnostických postupů pro práci se školními a předškolními dětmi*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544 X.



## **Seznam použitých zkratk**

AP	asistent pedagoga
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SVP	speciální vzdělávací potřeby
UČ	učitel

## **Seznam použitých obrázků**

Obrázek 1. Vztah mezi prostředím, klimatem, atmosférou, s. 10

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Souhlasy ředitelů škol s provedením výzkumného šetření na školách

Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru s učiteli

Příloha č. 3: Otázky k rozhovoru s asistenty pedagoga

# Přílohy

## Příloha č. 1: Souhlasy ředitelů škol s provedením výzkumného šetření na školách

### Informovaný souhlas ředitele školy s realizací výzkumu

Vážený pane řediteli,

žádám Vás o souhlas s realizací výzkumu pro mou bakalářskou práci ve Vašem zařízení. Tématem práce je Vliv asistenta pedagoga na klima třídy na základní škole. Výzkum bude probíhat v průběhu měsíce února 2019 v ranních hodinách v budově Vaší školy. Účastníky výzkumu budou asistenti pedagoga a učitelé, kteří s účastí ve výzkumu souhlasili.

Souhlasili také s nahráváním rozhovorů, s analýzou výsledného zvukového záznamu a s jeho přepisem. Byli seznámeni, že v práci nebudou uváděna jejich jména z důvodu zachování anonymity.

Všichni účastníci výzkumu byli seznámeni s tím, že mohou v průběhu rozhovoru kdykoliv odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo kdykoliv rozhovor ukončit.

Pokud s výše uvedeným souhlasíte, prosím o Váš podpis níže.

Děkuji.

Martina Manišová

V Dolních Bojanovicích dne 22. 1. 2019

Podpis ředitele školy .....



Mgr. Martin MAŇAS  
ředitel školy

Základní škola a mateřská škola  
Dolní Bojanovice, okres Hodonín  
příspěvková organizace -1-  
696 17 Dolní Bojanovice 195  
IČ: 70943044, DIČ: CZ70943044

## Informovaný souhlas ředitele školy s realizací výzkumu

Vážená paní ředitelko,

žádám Vás o souhlas s realizací výzkumu pro mou bakalářskou práci ve Vašem zařízení. Tématem práce je Vliv asistenta pedagoga na klima třídy na základní škole. Výzkum bude probíhat v průběhu měsíce února 2019 v ranních hodinách v budově Vaší školy. Účastníky výzkumu budou asistenti pedagoga a učitelé, kteří s účastí ve výzkumu souhlasili.

Souhlasili také s nahráváním rozhovorů, s analýzou výsledného zvukového záznamu a s jeho přepisem. Byli seznámeni, že v práci nebudou uváděna jejich jména z důvodu zachování anonymity.

Všichni účastníci výzkumu byli seznámeni s tím, že mohou v průběhu rozhovoru kdykoliv odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo kdykoliv rozhovor ukončit.

Pokud s výše uvedeným souhlasíte, prosím o Váš podpis níže.

Děkuji.

Martina Manišová

V Šardicích dne 22. 1. 2019

Podpis ředitele školy .....



## **Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru s učiteli**

1. Jaká je Vaše aprobace a pedagogická praxe?
2. Ve které třídě spolupracujete s asistentem pedagoga? Vyučujete také jinou třídu/třídy?
3. Kolik je ve třídě, kde působí asistent pedagoga, žáků?
4. Jaké obtíže má žák, ke kterému je ve vaší třídě přiřazen jako podpůrné opatření asistent pedagoga?
5. Jak byste popsali(a) klima v této třídě?
6. Pociťujete rozdíl třídního klimatu mezi třídou s asistentem a bez něj (pokud máte možnost tohoto srovnání)?
7. Pamatujete si na to, jak žáci přijali, že s nimi bude ve třídě žák, který ke vzdělávání potřebuje pomoc v podobě asistenta pedagoga?
8. Jak žáci nyní vnímají osobu asistenta pedagoga ve třídě?
9. Jsou rozdíly vnímání osoby asistenta pedagoga mezi dívkami a chlapci?
10. Mají děti k asistentovi respekt?
11. Jakým způsobem je realizována práce asistenta pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?
12. Pracuje asistent pedagoga také se zbytkem třídy? Jak?
13. Kolik času Vám zabere příprava na hodiny s asistentem?
14. Jak Vy jako učitel vnímáte osobu asistenta pedagoga ve třídě?
15. Považujete asistenta pedagoga za rovnocenného partnera nebo je spíše Vaším pomocníkem?
16. Jak probíhá Vaše spolupráce s asistentem ve třídě a mimo ni?
17. Komunikujete společně s asistentkou během vyučování?
18. Podílí se nějakým způsobem asistent pedagoga na řešení třídních záležitostí?
19. Pomáhá Vám asistent s hodnocením žáků?
20. V jakých oblastech byste řekl(a), že funguje nebo nefunguje Vaše spolupráce s asistentkou pedagoga ve třídě?
21. Ovlivňuje nějakým způsobem přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami klima třídy?
22. Ovlivňuje dle Vašeho názoru přítomnost asistenta pedagoga třídní klima?
23. Má asistent pedagoga přidělený k žákovi, vliv na jeho postavení ve třídním kolektivu?
24. Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání a na podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga?

### **Příloha č. 3: Otázky k rozhovoru s asistenty pedagoga**

1. Jaké je Vaše vzdělání k vykonávání profese asistenta pedagoga? Kolik let praxe v tomto oboru máte?
2. Proč jste si vybrala toto povolání?
3. Ve které třídě pracujete? Působíte ve více třídách?
4. Spolupracujete s jedním učitelem či s více?
5. Pokud spolupracujete s více učiteli, vnímáte rozdíl ve Vašem zapojení do výuky u jednotlivých učitelů?
6. Jaké obtíže má žák, ke kterému jste ve třídě, ve které probíhá výzkum, přiřazen jako podpůrné opatření?
7. Máte dle Vašeho názoru jako asistent pedagoga přidělený k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vliv na jeho postavení v třídním kolektivu?
8. Jak byste popsala klima v této třídě?
9. Jak Vás žáci ve třídě vnímají?
10. Pociťujete rozdíly vnímání Vaší osoby mezi dívkami a chlapci?
11. Mají k Vám děti respekt?
12. Jakým způsobem je realizována Vaše práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?
13. Pracujete také se zbytkem třídy? Pokud ano, jak?
14. Cítíte se ve třídě využitý, potřebný?
15. Ovlivňuje vyučovaný předmět Vaše zapojení do výuky (např. rozdíl mezi českým jazykem a občankou)?
16. Zasahujete libovolně do výuky? Např. když máte k danému tématu nějakou zajímavou poznámku, připomínku, zkušenost.
17. Jak se Vy sama vnímáte ve třídě?
18. Ovlivňujete Vy dle Vašeho názoru svou přítomností klima třídy?
19. Jak hodnotíte svůj vztah s žáky a spolupracujícím učitelem?
20. Považujete se za rovnocenného partnera učitele nebo jste spíše jeho pomocníkem?
21. Jak probíhá Vaše spolupráce s učitelem ve třídě a mimo ni?
22. Komunikujete společně s učitelem během vyučování?
23. Podílíte se na řešení třídních záležitostí?
24. Pomáháte učiteli s hodnocením žáků?
25. Podílíte se nějakým způsobem na přípravě do hodin (příprava pomůcek, materiálů, atd.)?
26. Jak si myslíte, že spolupracující učitel hodnotí Vaši práci?
27. V jakých oblastech byste řekla, že funguje a nefunguje Vaše spolupráce s pedagogem?
28. Jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání a na podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga?

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Martina Manišová
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Katedra antropologie a zdravotní vědy
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Petra Kurková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Vliv asistenta pedagoga na klima třídy na základní škole
<b>Název v angličtině:</b>	The Influence of Teaching Assistant on the Class Climate in Primary School
<b>Anotace práce:</b>	<p>Bakalářská práce se zabývá problematikou vlivu asistenta pedagoga na klima třídy na základní škole. Hlavním cílem bylo zjistit, jakým způsobem může asistent pedagoga klima třídy ovlivňovat. Práce se dělí na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou.</p> <p>V teoretické části se nachází základní poznatky související s tématem vlivu asistenta pedagoga na klima třídy na základní škole. Obsahuje tři podkapitoly zaměřující se na klima třídy, inkluzivní vzdělávání a osobu asistenta pedagoga.</p> <p>Praktická část práce je věnována kvalitativnímu výzkumu, který je realizován formou polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly realizovány s asistenty pedagoga a učiteli, kteří vždy pochází z jedné třídy základní školy. Celkem bylo prozkoumáno pět školních tříd. Rozhovory byly zpracovány formou otevřeného kódování. V praktické části jsou uvedeny i výsledky výzkumného šetření, jejich vyhodnocení a shrnutí.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	asistent pedagoga, klima třídy, inkluze, třída, školní klima, speciální vzdělávací potřeby
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The bachelor's thesis deals with the influence of the teacher's assistant on the classroom climate in the elementary school. The main goal was to find out how the teacher's assistant can influence the class climate. The thesis is divided into two main parts - theoretical and practical.</p> <p>In the theoretical part there is basic knowledge to found which are related to the theme of teacher's assistant</p>

	<p>influence on classroom climate in elementary school. It contains three sub-chapters focusing on classroom climate, inclusive education and personality of a teacher's assistant.</p> <p>The practical part is dedicated to qualitative research, which is realized in the form of semi-structured interviews. The interviews were realized with teacher's assistants and teachers who always come from one elementary school class. Altogether five school classes were examined. The interviews were processed in the form of open coding. The practical part also includes the results of the research, their evaluation and summary.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	teaching assistant, class climate, inclusion, class, school climate, special educational needs
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha č. 1: Souhlasy ředitelů škol s provedením výzkumného šetření na školách</p> <p>Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru s učiteli</p> <p>Příloha č. 3: Otázky k rozhovoru s asistenty pedagoga</p>
<b>Rozsah práce:</b>	50 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český