

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Tereza Adamcová

Asistent pedagoga
v době pandemie COVID-19

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen odbornou literaturu a informační zdroje, jež jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury.

Olomouc 2021

podpis

Děkuji vedoucímu mojí diplomové práce, Mgr. Martinovi D. Polínkovi, Ph.D., za jeho vstřícnost a veškerý čas, který práci věnoval. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumné části této práce. V neposlední řadě patří dík mým nejbližším za jejich trpělivost a podporu.

Obsah

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. Asistent pedagoga (AP).....	8
1.1 Vymezení pojmu AP.....	8
1.2 AP v kontextu podpůrných opatření	9
1.3 Kvalifikace AP.....	11
1.4 Náplň práce AP	13
2. Kvalita práce AP	15
2.1 Osobnostní předpoklady	15
2.2 Spolupráce	16
2.2.1 Spolupráce s učitelem.....	17
2.2.2 Spolupráce se žákem	17
2.2.3 Spolupráce s rodinou.....	19
2.2.4 Spolupráce s dalšími účastníky vzdělávacího procesu.....	20
2.3 Profesionální rozvoj.....	21
3. Úskalí práce AP.....	24
3.1 Předsudky a stereotypy	24
3.2 Postavení v pedagogickém sboru.....	25
3.3 Vymezení pracovní náplně	26
3.4 Atraktivita zaměstnání	26
3.5 Psychická náročnost.....	28
4. Vzdělávání v době pandemie COVID-19	30
4.1 Pandemie COVID-19.....	30
4.2 Protipandemická opatření ve školách	32
4.3 Průběh vzdělávání v době pandemie.....	34
4.4 Problémy vzdělávání v době pandemie	36

4.5	Doporučení pro vzdělávání v době pandemie.....	39
4.6	Žáci se SVP v době pandemie	40
4.7	Role AP ve vzdělávání v době pandemie	43
II. PRAKTICKÁ ČÁST		49
5	Stanovení cílů a hypotéz	49
6.	Metody sběru dat.....	51
5.1	Dotazník.....	51
6.2	Rozhovor.....	52
7.	Dotazníkové šetření.....	54
7.1	Výběr vzorku pro dotazníkové šetření.....	54
7.2	Realizace dotazníkového šetření.....	54
7.3	Výsledky dotazníkového šetření.....	55
7.4	Diskuze k výsledkům dotazníkového šetření.....	62
8.	Rozhovory	66
8.1	Výběr vzorku pro rozhovory.....	66
8.2	Realizace rozhovorů	67
8.3	Výsledky rozhovorů.....	68
8.3.1	Rozhovor s asistentkou pedagoga (AP)	68
8.3.2	Rozhovor s třídní učitelkou (TU).....	70
8.3.3	Rozhovor se školní speciální pedagožkou (ŠSP).....	72
8.4	Diskuze k výsledkům rozhovorů	77
9.	Shrnutí.....	82
Závěr.....		84
Seznam bibliografických citací		85
Seznam použitých zkratk		94
Seznam obrázků, tabulek a grafů.....		95
Seznam příloh.....		96

Úvod

V době vzniku této práce je lidstvo vystaveno nelehké zkoušce – celý svět se potýká s pandemií onemocnění COVID-19. Tato pandemie již přinesla velké ztráty na životech a ovlivnila a stále ovlivňuje prakticky veškeré oblasti veřejného dění, školství nevyjímaje.

Školy po dobu pandemie fungují v pozměněném režimu, většinu času byly žákům a studentům uzavřené a poskytovaly jim vzdělávání distanční formou. Vyrovnat se s touto nově vzniklou situací je těžký úkol pro každého účastníka výchovně-vzdělávacího procesu. O to těžší je tento úkol pro ty, kteří i za běžného stavu potřebují při svém vzdělávání zvýšenou podporu – žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Pro řadu z nich je na jejich cestě za vzděláním důležitá podpora asistenta pedagoga – jak je tomu ale nyní, v době pandemie?

Autorka práce se jakožto studentka speciálně pedagogického poradenství domnívá, že asistent pedagoga je jedním z klíčových podpůrných opatření, která může poradenský pracovník potřebnému žákovi doporučit. Navíc sama dříve působila jako asistent na základní škole a je si proto vědoma, nakolik je asistent pedagoga pro daného žáka ve vzdělávacím procesu stěžejní. I to je důvodem, proč se svoji diplomovou práci rozhodla věnovat právě tomuto tématu, konkrétně pak té nejvíce palčivé a momentálně aktuální problematice – postavení a fungování asistentů pedagoga v době pandemie COVID-19.

Teoretická část práce vychází z platné legislativy a aktuálních tuzemských výzkumů, využita bude rovněž rešerše odborné literatury či analýza poznatků z tematických webinářů.

V první kapitole teoretické části si vymezíme pozici asistenta pedagoga z pohledu legislativy, zjistíme, jakou kvalifikaci musí splňovat a co je náplní jeho práce. Druhá kapitola nám představí jednotlivé aspekty kvality práce asistenta pedagoga, třetí kapitola nám zase přiblíží některá úskalí tohoto povolání. Ve čtvrté kapitole se již zaměříme na vzdělávání v době pandemie COVID-19. Zajímat nás bude především organizace vzdělávání, průběh, problémy, které během něj vyvstaly a doporučení k jejich budoucímu řešení. Klíčové jsou pak podkapitoly zaměřené na vzdělávání žáků se SVP a postavení asistentů pedagoga v době pandemie.

Praktická část práce se vyznačuje smíšeným designem výzkumu, jehož hlavním cílem je zmapovat zapojení asistentů pedagoga do vzdělávání v období pandemie COVID-19.

První část výzkumu bude realizována kvantitativní metodou dotazníkového šetření a jejím cílem bude zjistit, jak asistenti pedagoga nahlízejí na své působení během pandemie

COVID-19. Samotnému šetření bude předcházet formulování hypotéz, jejichž platnost bude následně ověřována na základě dat získaných tímto šetřením.

V rámci druhé části výzkumu bude použita kvalitativní metoda polostrukturovaných rozhovorů, a to se třemi zástupci jednoho pedagogického týmu – třídním učitelem, asistentem pedagoga působícím ve stejné třídě a školním speciálním pedagogem. Primárním cílem této části výzkumu je podrobněji prozkoumat situaci konkrétního asistenta pedagoga v době pandemie, a tím získat bližší vhled do zkoumané problematiky. Na základě tohoto obecného cíle budou dále vyčleněny jednotlivé dílčí cíle.

Pro smíšený design výzkumu se autorka práce rozhodla kvůli možnosti pojmout zkoumané téma více komplexně. Zatímco dotazníky umožní získat odpovědi od vyššího množství respondentů, což pomůže utvořit si obecnou představu o názorech asistentů pedagoga na jejich úlohu v rámci vzdělávání během pandemie, rozhovory zase umožní blíže poznat konkrétní případ jednoho asistenta a týmu, s nímž spolupracuje, díky čemuž bude možné získat specifické poznatky a podrobnější vhled do zkoumané problematiky.

Věříme, že získané výsledky budou přínosem, vznikne-li v budoucnu znovu potřeba zapojit asistenty pedagoga do procesu distančního vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Asistent pedagoga (AP)

Úvodní kapitola této práce pojednává o klíčovém pojmu, který provází celou tuto práci, a tím je asistent pedagoga (AP). Zaměřuje se na definici a vymezení tohoto termínu především z pohledu platné legislativy, vysvětluje i některé pojmy s tímto úzce související. Dále seznamuje čtenáře s tím, jakou kvalifikaci musí AP splňovat, aby mohl vykonávat svoji profesi a popisuje, co je náplní jeho práce.

V následujících kapitolách se pak pokusíme definovat některá kritéria kvality práce AP, jako jsou vhodné osobnosti předpoklady, potřeba profesního rozvoje a schopnost spolupráce s dalšími účastníky vzdělávacího procesu. Nakonec se podíváme na některá z potenciálních úskalí práce AP – stereotypy a předsudky o tomto povolání, platové podmínky, postavení AP ve vzdělávacím procesu či (ne)dostatečnou odbornost samotných AP.

1.1 Vymezení pojmu AP

Na úvod je důležité si vymežit, kdo je vlastně asistent pedagoga. Podle zákona č. 563/2004 Sb. spadá AP mezi pedagogické pracovníky. Ti jsou v daném zákoně definováni jako osoby konající vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňují výchovu a vzdělávání.

Metodické doporučení NÚV (2016) hovoří o AP jako o pedagogickém pracovníkovi, jehož hlavním posláním je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání.

Vyhláška č. 27/2006 Sb. vymezuje jako primární úlohu AP pomoc jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporu samostatnosti a aktivního zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb. AP pracuje se žáky podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním. Velkým přínosem AP ve výuce je rovněž možnost kvalitnější a četnější individuální práce se žákem, případně i s ostatními žáky ve třídě, a tím i možnost se žákům více přiblížit a porozumět jim (Baslerová, 2021).

1.2 AP v kontextu podpůrných opatření

AP je v metodickém doporučení NÚV (2016) popisován jako prostředek k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Toto vyjádření koresponduje se zněním Vyhlášky č. 27/2006 Sb., podle níž AP poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Abychom zmíněným výroky mohli v plné míře porozumět, je třeba si vyjasnit jak pojem „*žák se speciálními vzdělávacími potřebami*“, tak i pojem „*podpůrná opatření*“.

Zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) říká, že: „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. 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)).

Mezi PO se řadí mj. poradenské služby školy a školského poradenského zařízení, úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání, očekávaných výstupů vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních a speciálních učebních pomůcek, využívání alternativních komunikačních systémů, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), zařazení předmětů speciálně pedagogické péče nebo pedagogické intervence, stavební a technické úpravy prostředí pro poskytování vzdělávání či využití dalšího pedagogického pracovníka, např. právě asistenta pedagoga.

PO jsou členěna do pěti stupňů dle jejich organizační, personální a finanční náročnosti. PO v 1. stupni může škola vyhodnotit a uplatnit sama, nicméně pro to, aby mohla zavést opatření 2.-5. stupně, potřebuje mít doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ, viz podkapitola 2.2.4. *Spolupráce s dalšími účastníky vzdělávacího procesu*, str. 20)

Jak můžeme vidět, tak nejen že je AP prostředkem k naplňování PO daného žáka, ale i on sám je jedním z PO. AP patří mezi PO 3.-5. stupně, přičemž v jednotlivých stupních se liší míra a způsob jeho využití a zapojení do vzdělávacího procesu.

- **AP ve 3. stupni** – charakter SVP vyžaduje činnost AP při vzdělávání žáka, ale jeho přítomnost není nezbytná po celou dobu vyučování, může tak být využíván i pro další žáky s obdobnou potřebou tohoto PO; rozsah podpory AP týdně stanovuje ŠPZ, a to v rozsahu 9-27 hodin přímé pedagogické činnosti + příp. 9 hodin pro podporu aktivit žáků ve školském zařízení, nevykonává-li právnická osoba vůči nim rovněž činnost školy.

- **AP ve 4. stupni** – toto PO se využije, pokud SVP žáků (nebo 1 žáka, není-li ve třídě více žáků s potřebou činnosti AP) vyžadují využití AP ve větším rozsahu než u 3. stupně; rozsah podpory AP týdně stanovuje ŠPZ, a to v rozsahu 32-36 hodin přímé pedagogické činnosti, rozsah odpovídá vzdělávání ve škole i době poskytování školských služeb ve školském zařízení, pokud jeho činnost vykonává stejná právnická osoba.

- **AP v 5. stupni** – toto PO se využije, pokud SVP žáka vyžadují využití AP ve větším rozsahu než u 4. stupně; rozsah podpory AP týdně je 36 hodin přímé pedagogické činnosti (tj. v rozsahu celé výuky), rozsah odpovídá vzdělávání ve škole i době poskytování školských služeb ve školském zařízení, pokud jeho činnost vykonává stejná právnická osoba (Vyhláška č. 27/2006 Sb.).

PO v podobě AP využívá většina českých škol. Výroční zpráva ČŠI (2020) ze školního roku 2019/2020 uvádí, že v 84,7 % z hospitovaných základních škol byl zaměstnán alespoň jeden AP. Pouze 18,1 % z nich je sdílených pro více dětí, zbylí AP jsou přiděleni k jedné konkrétnímu dítěti. Přibližně 90 % zmíněných AP působilo v běžných třídách z důvodu zdravotního postižení žáků, především u žáků s poruchou autistického spektra. Trend posledních let ukazuje, že v běžných školách ubývá AP přidělených k dětem s mentálním postižením, zato však významně přibývá těch, kteří podporují žáky se specifickými vývojovými poruchami učení nebo se specifickými poruchami chování a pozornosti.

Podle dat z MŠMT ve školách k 30. září 2019 působilo přes 24 tisíc pedagogických asistentů (iRozhlas, 2020). Celkový počet AP se u nás v uplynulých 7 letech více než ztrojnásobil a předpokládá se, že toto číslo bude nadále narůstat (NPI, 2021a). Přesto ze škol zaznívá dlouhodobá stížnost, že mají AP nedostatek, navíc počet dětí s priznanými PO se každoročně zvyšuje. Z celkového počtu zhruba 150 tisíc dětí se SVP jich více jak dvě třetiny navštěvují běžné školy, drtivá většina pak školy základní. (iRozhlas, 2020)

ČŠI při svých hospitacích v loňském školním roce zjišťovala, jak velkým přínosem je AP při výuce. V následující tabulce lze vidět, o kolik procent je v jednotlivých sledovaných oblastech objektivně lepší kvalita hodiny za přítomnosti AP než za jeho absence:

TABULKA 7 Vybrané indikátory kvality sledovaných hodin se žáky se SVP a jejich souvislost s přítomností asistenta pedagoga (běžné třídy – výskyt indikátoru v podílu sledovaných hodin v %)		
Indikátory kvality hodiny	Přítomnost asistenta pedagoga v hodině	
	ano	ne
Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	18,3	1,8
Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	46,7	28,1
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	65,0	42,1
Hodina působila na žáky jednotvárně.	11,7	31,6
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	53,3	29,8
Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	70,0	47,4
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	58,3	35,1
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	68,3	40,4
Účelný výskyt frontální výuky.	93,3	71,9

Obrázek č. 1: Indikátory kvality hodiny a jejich souvislost s přítomností AP

Přestože se AP ukázali být při výuce prospěšní a je po nich ze strany škol poptávka, jsou dle MŠMT zároveň i finančně nejnákladnějším PO (iRozhlas, 2020). To je hlavní důvod, proč se v nedávné době objevila snaha o změnu v legislativě – navrhovaná vyhláška chtěla zredukovat počty AP až o dvě třetiny, o nárok na něj by přišla řada žáků např. s tělesným postižením či ze sociálně znevýhodněného prostředí. Bez daného PO by se ocitlo přes 10 000 žáků. Teprve na nátlak veřejnosti se od tohoto záměru ustoupilo, nicméně i tak došlo ke škrtnům ve financování PO, které v rozpočtu nechaly díru 800 milionů, již bude nutné nesystémově zalátat (Denglerová, Šíp, 2021).

Jak je vidět, PO v podobě AP je pro vzdělávání (nejen) žáků se SVP velkým přínosem, a přestože jeho poskytování s sebou nese řadu otázek a komplikací, mají AP ve vzdělávacím procesu svoji nezastupitelnou roli. Nejinak tomu bylo i během období pandemie, jak si ukážeme v rámci dalších kapitol této práce.

1.3 Kvalifikace AP

Zákon č. 563/2004 Sb. nám říká, že k tomu, aby dotyčný jedinec mohl zastávat pozici pedagogického pracovníka, musí být způsobilý k právním úkonům, trestně bezúhonný, zdravotně způsobilý a znalý českého jazyka. V neposlední řadě musí splňovat odbornou kvalifikaci pro vykonávanou pedagogickou činnost. V případě AP se požadovaná odborná kvalifikace odvíjí od toho, jakou činnost vykonává. V témže zákoně najedeme rozdělení AP podle těchto kritérií na dva typy:

- **vyšší úroveň činností** = AP vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se SVP nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace

- **nižší úroveň činností** = AP 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

Z uvedeného zákona (Zákon č. 563/2004 Sb.) dále vyplývá, že zatímco pro vykonávání činností nižší úrovně (pomocné výchovné práce ve škole či školském zařízení) je dostatečným kvalifikačním předpokladem i pouze úspěšné dokončení základní školy a následné absolvování akreditovaného kurzu (*Studium pro AP*), pro vyšší úroveň činností (přímá pedagogická činnost ve třídě pro žáky se SVP nebo ve škole s integrovanými žáky) musí mít AP minimálně středoškolské vzdělání s maturitou a k tomu odpovídající pedagogické vzdělání (pedagogicky zaměřená SŠ, VOŠ či VŠ, příp. pedagogické studium v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném VŠ či akreditovaný kurz – *Studium pedagogiky* nebo *Studium pro AP*).

DVPP pro AP

Jak bylo napsáno výše, nemá-li zájemce o pozici AP pedagogické vzdělání, musí si jej zajistit alespoň formou kvalifikačního kurzu pro AP. Podle Zákona č. 563/2004 Sb. jde o vzdělávací program akreditovaný pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), uskutečňovaný vysokou školou nebo zařízením pro DVPP.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* specifikuje podmínky, které musí splňovat takovéto studium. Má-li uchazeč alespoň SŠ vzdělání s maturitou, může ho pro výkon profese AP kvalifikovat *Studium pedagogiky* dle § 3 této vyhlášky – tento kurz je v délce minimálně 80 vyučovacích hodin a ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Druhou možností pro středoškolsky vzdělaného uchazeče s maturitou je absolvování *Studia pro AP* dle § 4 této vyhlášky. V tomto případě kurz trvá minimálně 120 vyučovacích hodin a je zakončen pouze závěrečnou zkouškou před komisí. Druhý ze zmíněných kurzů pak ke kvalifikaci na post AP stačí i zájemci se základním vzděláním, avšak ten po jeho absolvování může vykonávat pouze nižší úroveň činností. Po ukončení obou z kurzů získává absolvent osvědčení.

Kurzy pro AP pořádá řada vysokých škol i soukromých organizací, v olomouckém kraji je to např. SCHOLASERVIS.cz, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého nebo Speciálně pedagogické centrum Šumperk (Kvalifikační kurzy, 2021).

1.4 Náplň práce AP

Jak jsme zmínili v úvodu této kapitoly, dle Vyhlášky č. 27/2006 Sb. je hlavním úkolem AP pomoci učitelům s organizací a realizací vzdělávání a podpořit žáka/žáky v jejich samostatnosti a aktivním zapojení do všech činností v rámci vzdělávání. Vyhláška dále specifikuje náplň práce AP dle úrovně činností, které vykonává a k nimž má kvalifikaci:

AP vykonávající vyšší úroveň činností

- přímá pedagogická činnost při vzdělávání a výchově dle pokynů učitele či vychovatele zaměřená na individuální podporu žáků a práce s tímto související
- podpora žáka v samostatnosti, v dosahování vzdělávacích cílů a při přípravě na výuku
- činnosti směřující k utvoření pracovních, hygienických a jiných návyků a soc. kompetencí

AP vykonávající nižší úroveň činností

- pomocné výchovné práce, zejména pro podporu učitele při práci se skupinou žáků se SVP
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se SVP
- pomoc při adaptaci žáků se SVP na školní prostředí
- pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- pomoc žákům se SVP při sebeobsluze a pohybu při vyučování a akcích pořádaných školou
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se SVP

AP, který je kvalifikován pro výkon činností z první kategorie, může souběžně vykonávat i činnosti z druhé kategorie (Vyhláška č. 27/2006 Sb.).

Toto vymezení pracovní náplně AP je však značně obecné. Podrobněji se na toto téma vyjadřuje Kendíková (2016), podle níž je tou nejčastější činností AP individuální práce se žákem se SVP, konkrétně pak jeho slovní podpora a dohled na něj během vzdělávacího procesu. Dále mu AP pomáhá s adaptací na školní prostředí, podporuje jeho sociální dovednosti, komunikaci, schopnost řešit spory s vrstevníky a rozvíjet s nimi přátelské vztahy. AP je také důležitý při zprostředkování komunikace mezi školou a rodinou žáka, v případě potřeby komunikuje a spolupracuje i s dalšími odborníky (např. s poradenským pracovníkem, terapeutem). V neposlední řadě se AP může podílet na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu žáka s SVP.

K uvedeným činnostem ještě doplňují Habr a kol. (2015) následující:

- Individuální pomoc se zprostředkováním látky, při výkladu textu či obrazového materiálu.
- Pomoc s tvorbou pomůcek, zaškolování práce s nimi, úprava pracovních listů a učebních textů.

- Pomoc s doučováním a přípravou na výuku i mimo vyučovací hodiny v prostorách školy
- Kontrola a zajištění materiálního vybavení dítěte.
- Podávání informací o žácích a studentech pedagogickým pracovníkům.
- Účast na pedagogických poradách a třídních schůzkách.
- Účast na vzdělávacích aktivitách určených pro asistenty pedagoga.

Konkrétní činnosti, které AP vykonává, se však logicky liší v závislosti na jeho pracovní pozici a potřebách dítěte, k němuž je přidělen. Podrobně by jeho činnosti měly být popsány v jeho pracovní smlouvě a také v individuálním vzdělávacím plánu podporovaného žáka (Kendíková, 2017). Finální slovo v otázce formulace náplně práce má však oficiální zaměstnavatel AP, kterým je v tomto případě ředitel dané školy (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Úvodní kapitola stručně představila a popsala pozici asistenta pedagoga, seznámila čtenáře s tím, co obnáší jeho kvalifikace a co spadá do jeho pracovní náplně. Již na základě této kapitoly lze usuzovat na nemalý potenciál přínosu pozice AP při vzdělávání. Je proto třeba, aby tuto pozici zastával člověk svědomitý a kompetentní k dané práci. Následující kapitola se pokusí vymezit, jaké kvality by měl takovýto jedinec splňovat.

2. Kvalita práce AP

K tomu, aby člověk mohl dobře odvádět práci AP, nestačí mít pouze požadovanou kvalifikaci. Tato pozice rovněž vyžaduje specifické kvality a dovednosti, které by měly být zájemci o tuto pozici přirozené, nebo by měl alespoň usilovat o jejich dosažení. Musí mít totiž neustále na vědomí, že svým chováním a přístupem děti vychovává a je pro ně vzorem. (Teplá, 2016)

V této práci jsme vytyčili tři základní oblasti, které jsou podle nás stěžejní v tom, co odlišuje asistenta pedagoga od kvalitního asistenta pedagoga – jedná se o osobnostní předpoklady, schopnost spolupráce s jednotlivými účastníky vzdělávacího procesu a práce na sobě a svém seberozvoji.

2.1 Osobnostní předpoklady

Podle Uzlové (2010) by mezi osobnostní předpoklady AP měla patřit mj. trpělivost, důslednost, laskavost, empatie, schopnost spolupráce, a především i schopnost chápat a přijímat odlišnost. Teplá (2016) tento výčet doplňuje o zodpovědnost, tvořivost, dostatečný intelekt a komunikační úroveň, smysl pro humor, citlivý přístup ke svěřeným žákům a schopnost zachovat si chladnou hlavu při řešení problémů.

Habr a kol. (2015) se kvalitám osobnosti AP věnuje velmi podrobně. AP by dle jeho názoru měl být schopen udržet si kladný vztah k žákovi i v nelehkých situacích, měl by být vytrvalý, citově stabilní a odolný vůči stresu. Ke své práci by měl přistupovat svědomitě a pečlivě, měl by být dostatečně motivován, aktivně se zajímat a mít plné pracovní nasazení. Zároveň jsou pro AP důležité dobré plánovací a organizační schopnosti, měl by být ve své pozici důsledný, rozhodný a sebejistý. V neposlední řadě by měl být AP schopen srozumitelné a po všech stránkách správné a vhodné písemné a ústní komunikace, v ideálním případě i alternativní formy komunikace (např. pro práci se žáky s narušenou komunikační schopností).

V obecné rovině by pak AP měl dodržovat principy demokracie a lidských práv. Proto vznikl *Etický kodex pro asistenty pedagoga*, který vychází z Charty lidských práv Spojených národů a z Úmluvy o právech dítěte. Zahrnuje poměrně široké spektrum pravidel vyžadovaných ve vztahu ke klientovi (žákovi), zaměstnavateli, kolegům a společnosti. Asistent pedagoga se tímto kodexem zavazuje, „že bude i nad rámec svých pracovních povinností, vymezených např. zákoníkem práce, pracovní smlouvou, vnitřním řádem školy apod., naplňovat lidský a společenský smysl profese asistenta pedagoga především ustavičnou prací na sobě, rozvíjením své osobnosti a odborné erudice.“ (Bařinková, 2012, s. 69)

Základní etická pravidla tohoto kodexu hovoří o respektu k jedinečnosti každého žáka, nezbytnosti jednat v souladu (především) s jeho zájmy a umožnit mu seberealizaci a maximální možný rozvoj. AP by měl jednat vždy profesionálně a upozadit své soukromé zájmy.

Ve vztahu ke klientovi (žákovi) má AP dále za úkol hájit jeho důstojnost a lidská práva, především právo na rovnou příležitost ke vzdělání, tak, aby se z žáka mohl stát plnohodnotný člen společnosti. Chrání rovněž jeho právo na soukromí a důvěrnost sdělení – mimo ohlašovací povinnost poskytuje informace třetí straně jen v oprávněných případech a se souhlasem zákonného zástupce. Při své práci se též vyvaruje diskriminaci žáka, nespravedlnosti, přetěžování povinnostmi nebo přemíře autoritativního přístupu a trestání – pokud by zjištěné fenomény pozoroval u jiného člena pedagogického sboru, snaží se přispět k jejich odstranění.

Ve vztahu ke svému zaměstnavateli je úkolem AP zodpovědně plnit povinnosti vyplývající z pracovní smlouvy, respektovat vedení školy a své kolegy a aktivně se seznamovat s cíli a principy fungování instituce, v níž působí.

Ve vztahu ke svým kolegům se od AP očekává přirozená týmová spolupráce, respekt vůči jejich práci, zkušenostem a odlišným názorům – svoji kritiku vede přiměřeně a konstruktivně, v nepřítomnosti žáků a jiných třetích osob, dodržuje zásadu mlčenlivosti a nevynáší citlivé informace.

Ve vztahu ke společnosti by měl mít AP na zřeteli kulturní specifika prostředí, v němž působí, respektovat je a přizpůsobovat se jim. Měl by mít na vědomí, že jeho postavení vyžaduje i mimoprofesionální chování v rámci etických norem. V jeho zájmu by měla být snaha o zvyšování prestiže jeho povolání, proto by se měl snažit o udržení a zvýšení své odbornosti, znát Školský zákon a další legislativu a administrativní předpisy. (Bařinková, 2012)

2.2 Spolupráce

Jak bylo řečeno, schopnost spolupráce je pro AP klíčová. Vzdělávání žáků se SVP je totiž záležitostí celého týmu, který spolu musí efektivně fungovat. AP tak musí při své profesi spolupracovat nejen se samotným žákem, ale i s učiteli, speciálním pedagogem, s rodiči žáka či s dalšími externími účastníky procesu (OSPOD, ŠPZ, psycholog...). Základem pro správnou a funkční spolupráci takového týmu je pak srozumitelná komunikace, důvěra v ostatní členy týmu, schopnost sebereflexe, možnost říct a uplatnit svůj názor či zkušenost, častý kontakt (ideálně tváří v tvář) s ostatními členy týmu a čitelnost v chování a jednání všech členů. (Soudná in Morávková Vejrochová, 2015) Nyní se podíváme na specifika při spolupráci s jednotlivými účastníky vzdělávacího procesu.

2.2.1 Spolupráce s učitelem

AP s učitelem tvoří pedagogický tým, který by měl společně plánovat, realizovat a hodnotit vzdělávací proces v dané třídě (Baslerová, 2021). Pozice AP v tomto vztahu není v ničem vedlejší nebo podřadná, učitel by měl respektovat jeho názory a rozhodnutí a být připraven je akceptovat. AP by však neměl zastávat činnosti, které by měl mít v kompetenci pouze učitel. (Soudná in Morávková Vejrochová, 2015) Podle Teplé, Němce (2019) je vždy prioritní, co žákům chce sdělit a předat učitel, AP do jeho práce vstupuje jen tehdy, je-li to nezbytné a v jeho kompetencích.

Úkolem především pro učitele je tedy příprava, vedení a koordinace vzdělávacího procesu ve třídě, určování způsobů zapojení žáka se SVP do výuky a míry jeho podpory, plánování práce pro AP v rámci vyučování. Učitel má rovněž hlavní zodpovědnost za naplňování IVP žáka. AP spolu s učitelem může dotvářet náplň výuky, přináší svůj vhled do situace, spolu s učitelem spolupracuje při realizaci výuky a průběžně vyhodnocuje vzdělávací proces. Výhodou jeho pozice je fakt, že má na situaci ve třídě odlišný pohled než pedagog, sleduje průběh během vyučování i přestávek a může je hodnotit z jiného úhlu než učitel, který se soustředí především na výuku. (Soudná in Morávková Vejrochová, 2015) Proto je dobré, aby AP přicházel s návrhy, postřehy a informacemi, učitel by k nim měl přihlédnout a poskytnout AP zpětnou vazbu. Ke zlepšení vztahu mezi nimi může pomoci i vyzkoušení si role toho druhého – tak, aby AP zkusil stát před třídou jako učitel, zatímco učitel poznal roli asistenta (Gabašová, Vosmik, 2019).

Dle Horáčkové (2015) je dobré, aby byl učitel přítomen při výběrovém řízení AP kvůli ověření vzájemných sympatií. Učitel by měl sdílet kladný přístup k inkluzi s AP, nevnímat jeho přítomnost jako přítěž nebo kontrolu a jasně si s ním stanovit jeho roli ve výuce. AP je ve vzdělávacím procesu doplňujícím aspektem, jeho práce vychází z vedení učitele a není jeho úkolem přebrat zodpovědnost za žáka. Měl by však být aktivně zapojován do veškerého dění ohledně daného žáka, včetně jeho hodnocení, měl by být součástí pedagogických porad a dění v pedagogickém sboru.

2.2.2 Spolupráce se žákem

V dané třídě je AP přiřazen jako PO k dítěti se SVP, je ve vzdělání jeho rádcem, průvodcem a podporou. Jeho úkolem je vždy jednat v zájmu daného žáka. Proto je předně důležité, aby AP znal jeho potřeby a limity a mohl mu tak umožnit zažívat ve vzdělávání úspěch (Bartoňová, Vítková, 2016). AP tedy musí vycházet z aktuálních potřeb přiděleného žáka,

sledovat jeho pokroky a přizpůsobovat tomu svoji podporu. K tomu je třeba vysoká míra empatie a porozumění. AP si však musí zároveň dávat pozor, aby se neangažoval až příliš a neměl tendenci za žáka plnit jeho úkoly (Horáčková, 2015). Podle Tannenbergerové (2016) může malá míra podpory vyústit v zaostávání rozvoje žáka, nicméně přílišná podpora je zase kontraproduktivní v otázce jeho samostatnosti a začlenění do kolektivu.

Při komunikaci se svěřeným dítětem je důležité znát vhodné komunikační strategie – hovořit jazykem, který je dítěti blízký, avšak zároveň být autentický a nechovat se infantilně nebo afektovaně, používat spisovnou češtinu (být dobrým mluvním vzorem). Během rozhovoru je třeba žáka vnímat, zajímat se o něj a mluvit s ním nejen o záležitostech vzdělávání, věnovat pozornost i neverbálním signálům. Do hovorů je dobré snažit se zapojit i ostatní spolužáky, a obecně pomáhat dítěti při komunikaci s okolím.

V začátku vztahu je důležité nastavit si s žákem pravidla spolupráce, vzít na vědomí i nápady a návrhy žáka a respektovat jeho názor. Snahou AP by mělo být dát dítěti co nejvíce prostoru pro vlastní aktivitu a snahu, a to jak ve výuce, tak i o přestávkách – žáka monitorovat, ale pomáhat mu jen v nezbytných situacích, a dát mu tak možnost zažívat úspěch. Zároveň je však třeba dávat pozor, aby žák nebyl přetěžován a měl dostatek času na relaxaci (Bařínková, 2012).

I přes dodržení všech zmíněných doporučení pro nastavení funkčního vztahu se může stát, že žák svého AP vůbec nepřijme. Pokud se tak stane, je dobré situaci řešit s dalším odborníkem, např. sjednat konzultaci se školským poradenským zařízením. V nejzazším případě může být řešením výměna AP (Teplá, Němec, 2019).

Při svém působení však AP musí mít na mysli, že nepracuje pouze odděleně s přiděleným žákem, ale i s celou sociální skupinou, která jej obklopuje. Každá sociální skupina má svou specifickou dynamiku, vztahy a interakce, na kterých je postavená. Proto je nezbytné, aby AP uvážlivě volil své jednání a postupy ve skupině tak, aby jimi přispíval k utváření dobrého klimatu třídy a přijetí žáka se SVP mezi vrstevníky. Úspěšné začlenění žáka se SVP je totiž základní předpoklad i pro jeho úspěšné vzdělávání. (Hanák a kol. 2015).

Dle Petrášové (in Hanák a kol., 2015) je pro AP, který chce pomoci vytvořit ve třídě pro žáka se SVP vhodné klima, klíčové vnímání jeho přání, zájmů a emocí, dostatečná znalost struktury třídního kolektivu, schopnost orientace v problémové situaci a předvídání rizik v rámci sociálních interakcí. Vhodné je například zařadit nácvik chování v daný okamžik nebo využít vzorové modelové situace a vyhodnocení možných variant, jak situaci řešit.

Tímto svým působením může AP předejít reálnému riziku, že bude dítě se SVP v kolektivu segregované, nebo dokonce šikanované. V některých případech se toto dítě může i samo stát agresorem, obzvláště bylo-li již v minulosti obětí šikany. Intaktní děti mají totiž často problém přijmout jinakost a k odlišnému vrstevníkovi mohou být nemilosrdné (Klimešová, 2015). Úkolem AP je však tuto situaci obrátit v pozitivní a odlišnost žáka využít k tomu, aby si jeho spolužáci osvojili nové sociální a morální dovednosti – empatii, respekt, porozumění a umění spolupráce. (Bočková, Vítková et al., 2016). Aby toho dosáhl, musí AP vhodným způsobem informovat ostatní děti o specifikách handicapu jejich spolužáka a jeho potřebách. Především je to důležité u žáků s takovým znevýhodněním, které není na první pohled zřejmé, např. u poruchy autistického spektra nebo poruchy pozornosti, čímž AP sníží riziko negativní interpretace jeho odlišného chování (Pešek, 2015).

2.2.3 Spolupráce s rodinou

Během pobytu žáka se SVP ve škole je AP ten, který s ním tráví z pedagogických pracovníků nejvíce času. Ze své pozice tedy může právě on předávat jeho rodině ty nejpřesnější informace a je tedy ideálním prostředníkem mezi nimi a školou (Teplá, 2016). Dle Felcmanové (2013) by měla být spolupráce mezi školou/AP a rodinou založena především na partnerství ve výchově, vzájemné úctě obou stran a chápání společné odpovědnosti za rozvoj dítěte, na pravidelné komunikaci, při níž si obě zúčastněné strany stanoví společná očekávání a cíle vzdělávání, a na aktivním zapojení rodičů do rozhodování, dění ohledně dítěte i např. akcí pořádaných školou.

AP by měl být s rodiči ideálně v denním kontaktu (alespoň písemnou formou), podávat jim pravidelné informace o chování a prospěchu jejich potomka, poskytovat pozitivní i negativní zpětnou vazbu ohledně jeho školních (ne)úspěchů, konzultovat s nimi další postup práce s dítětem, doporučovat vhodné materiály k domácí přípravě. Přitom je žádoucí, aby rodiče doma využívali obdobné metody a postupy při vzdělávání potomka, na které je zvyklý ze školy (Bařínková, 2012).

Podle Soudné (in Morávková Vejrochová, 2015) je důležité nejenom to, aby AP předával rodičům informace z prostředí školy, ale rovněž aby škole zprostředkoval informace získané od rodičů. Hned v počátku spolupráce, stejně jako v celém jejím průběhu, by měli rodiče AP informovat o všech skutečnostech důležitých pro vzdělávání jejich potomka. AP by měl s těmito informacemi citlivě nakládat, konzultovat je se zainteresovanými pedagogickými kolegy a spolu s nimi je využívat je k maximální možné podpoře žáka.

Při spolupráci s rodinou se mohou vyskytnout jistá specifická rizika, která je třeba zmínit. Jedním z nich je, že rodiče žáka s SVP předpokládají, že přidělení AP má za cíl zajistit jejich dítěti úspěšnost při vzdělávání a lepší prospěch. Někteří z rodičů zase mohou mít tendenci služby AP využívat nad rámec jeho povinností a časového i kompetenčního rozsahu, např. v čase mimo vyučování, spíše jako osobního asistenta dítěte. Často se také stává, že rodiče automaticky očekávají, že když je AP přidělen k jejich dítěti, bude veškerý svůj čas ve výuce věnovat právě jemu. Všem těmto rizikům se dá předejít právě transparentní komunikací, srozumitelným seznámením rodičů s rolí a funkcí AP a včasným vyjasněním budoucí spolupráce. Další specifickou situací, která v sobě skýtá potenciální riziko, je ta, kdy je k dítěti jako AP přidělen jeho vlastní rodič. Tato kumulace rolí je pro dítě a často i pro daného rodiče matoucí, vyžaduje vysokou míru profesionality, a ne vždy vede k uspokojivým výsledkům. (Soudná in Morávková Vejrochová, 2015)

2.2.4 Spolupráce s dalšími účastníky vzdělávacího procesu

Nyní si stručně nastíníme, s jakými dalšími členy podpůrného týmu žáka se SVP může AP přijít do kontaktu a měl by tudíž vědět, jak s nimi komunikovat a spolupracovat.

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog (ŠSP) je zaměstnanec školy a pracovník tzv. školního poradenského pracoviště (ŠPP). Jeho hlavním úkolem je včasná identifikace žáků s potřebou PO a plánování a realizace strategií vedoucích k odstranění či zmírnění jejich výukových obtíží. Je oporou celého pedagogického sboru při vzdělávání dětí a žáků se SVP. (Baslerová, 2021)

AP samozřejmě může využít podpory nebo konzultace od kteréhokoli z pracovníků ŠPP. Nicméně mimo třídního učitele té třídy, v níž AP působí, bývá právě ŠSP osobou, na kterou se ve škole obrací nejčastěji – samozřejmě za předpokladu, že je v dané škole tato pozice zřízena. V ideálním případě ŠSP s AP úzce spolupracuje, konzultuje s ním využití PO při vzdělávání žáků se SVP, pomáhá mu průběžně vyhodnocovat jejich účinnost a konzultuje s ním návrhy na jejich úpravy. (Petráš, 2015)

Školské poradenské zařízení

Mezi Školská poradenská zařízení (ŠPZ) spadají Pedagogiko-psychologické poradny, Speciálně pedagogická centra a Střediska výchovné péče. Každá z těchto institucí má částečně odlišnou klientelu i zaměření, obecně se však dá říci, že ŠPZ: „zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické

služby, preventivně výchovnou péči a pomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání.“ (RAMPS-VIP III, NÚV).

Při své práci AP respektuje a reflektuje doporučení ŠPZ a pracuje podle nich. V případě potřeby má možnost si od ŠPZ vyžádat další doporučení či radu, příp. se zúčastnit jimi organizovaných metodických či jiných pracovních setkání týkajících se práce AP. Pomoc a podporu přitom AP nemusí vyhledat pouze u toho ŠPZ, jehož klientem je přidělený žák se SVP. Jednorázovou konzultaci může poskytnout i jiné specializované zařízení (Soudná in Morávková Vejrochová, 2015).

Další spolupracující služby

Pro školu může být velkou výhodou, má-li navázanou dlouhodobou a kontinuální spolupráci s dalšími externími organizacemi, které se rovněž věnují podpoře dětí se SVP. Často to pak bývá právě AP, kdo služby těchto organizací zprostředkuje rodině a dětem, proto by měl tyto organizace (a jejich nabídku) znát a být schopen s nimi spolupracovat. Může jít např. o azylové domy, kde jsou služby vázány na konkrétní zařízení, dále pak o komunitní nebo denní centra, která své služby nabízejí zpravidla v blízkosti sociálně ohrožených komunit, nebo třeba o službu sociální asistence, která probíhá v domácím prostředí klienta (Petraš, 2015).

2.3 Profesionální rozvoj

Posledním zde zmíněným, avšak neméně důležitým aspektem kvality práce AP, je jeho profesionální rozvoj. *Etický kodex* říká, že AP by měl dbát na udržování a zvyšování prestiže svého povolání tím, že se bude snažit o zvýšení odborné úrovně své práce a uplatňování nových přístupů a metod. Svoji práci by měl vykonávat na takové odborné úrovni, jaká odpovídá současnému stavu pedagogické vědy, měl by se tedy neustále dál vzdělávat a udržovat si povědomí o odborném vývoji svého oboru (Bařinková 2012). S tím se ztotožňuje i Habr a kol. (2015), podle nějž toto povolání vyžaduje průběžné vzdělávání, sledování oborových novinek a získávání obohacujících zkušeností pro vlastní praxi. Upozorňuje rovněž na fakt, že kvalifikace (a tudíž i vstupní úroveň vzdělání) se u jednotlivých AP velmi liší, a jejich další vzdělávání je proto třeba individualizovat a poskytnout každému AP rozvoj v těch oblastech, které on sám nejvíce potřebuje a využije.

Dle Horáčkové (2015) jsou největší požadavky na další vzdělávání kladeny na AP především v prvním roce jeho pedagogického působení. Samotné vzdělávání pak může probíhat formou účasti na seminářích a kurzech organizací akreditovaných pro DVPP,

setkáních AP organizovaných některými ŠPZ či kvalifikačních kurzech zajišťovaných VŠ nebo VOŠ. Nedílnou součástí dalšího vzdělávání je i samostudium a e-learning.

Pro další vzdělávání AP je podle Jíšové (in Bařínková, 2012) vhodná např. oblast speciální pedagogiky (metody a formy práce s žáky s různými typy SVP, řečová výchova, tvorba a práce s IVP, pomůcky pro žáky s IVP), oblast komunikace a rozvoje osobnosti (základní komunikační dovednosti, řešení konfliktů a výchova k toleranci, jak reagovat na manipulaci, neverbální komunikace, rozvoj sociálních dovedností, kazuistické semináře s využitím příkladů dobré praxe) či oblast prevence (jak zvládat zlost a agresivitu, kyberšikana, práce s problémovým žákem).

Důležité však je, aby byl AP ohledně dalšího vzdělávání sám aktivní a na základě vlastní iniciativy a dobrovolnosti si vybíral právě ta témata, která jsou pro něj osobně zajímavá a podstatná – takové vzdělávání je potom mnohem více motivující (Habr a kol., 2015).

K profesnímu rozvoji však neslouží pouze cílené vzdělávání a studium. Dalším neméně důležitým zdrojem podnětů k seberozvoji může pro AP být i metodické vedení, intervize či supervize, možnost konzultací a další metody, na jejichž základě se může AP dále rozvíjet.

Metodické vedení

Metodické vedení představuje podporu při osvojování si pracovních postupů i teorie související s vyučováním určitého oboru (Slovník cizích slov, 2021). Metodickou podporu AP zajišťuje především učitel, s nímž působí ve třídě, může ji však mít na starosti i jiný pedagogický pracovník školy, příp. i pracovník ŠPZ či další odborník. AP může i sám zažádat vedení školy o zprostředkování externího mentora. Metodická podpora je zaměřena na úspěšné zvládnutí povinností AP ve vztahu k žákovi se SVP, jeho zákonným zástupcům a k pedagogickému týmu. (Gardošová in Morávková Vejrochová, 2015)

Supervize a intervize

Podle Hesse (in Hawkins, Shohet, 2004) je supervize mezilidská interakce, při níž se supervizor setkává se supervidovaným s cílem zlepšit jeho schopnost účinně pomáhat lidem. Habr a kol. (2015) doplňuje, že jde o proces, při němž supervizor provází supervidovaného a postupně mu pomáhá rozšířit náhled na určitou situaci v zaměstnání. AP by měl mít možnost zvolit si takového supervizora, ke kterému bude chovat sympatie a důvěru. Hlavní rozdíl mezi supervizí a intervizí spočívá v tom, že zatímco intervize probíhá mezi zaměstnanci jednoho pracoviště, supervize je vedená externím odborníkem, který na situaci přináší zcela neutrální a nezávislý pohled.

Konzultace

Při tomto způsobu práce spolupracuje konzultant (mentor nebo supervizor) s AP tak, že AP pokládá otázky týkající se aktuálních problémů, kterým čelí při své práci, a konzultant mu poskytuje účelnou a erudovanou zpětnou vazbu. Proces by měl probíhat v bezpečném prostředí, za oboustranné důvěry zúčastněných, kteří by měli mít možnost otevřené a neohrožující komunikace.

Dobrá AP neustále analyzuje a vyhodnocuje kvalitu své práce. Zmíněné metody mu k tomu dávají skvělou možnost, jsou zdrojem reflexe i sebereflexe a AP na jejich základě může realizovat změny své výchovně-vzdělávací činnosti a plánovat svůj profesní růst (Gardošová in Morávková Vejrochová, 2015).

V této kapitole jsme se seznámili s různými aspekty nezbytnými pro kvalitní výkon profese AP. Ať už jde o osobnostní kvality, dovednosti, schopnosti či znalosti, klíčové je jedno – AP musí vždy zůstat motivovaný a usilovat o co nevyšší možnou míru všestranného seberozvoje.

3. Úskalí práce AP

Jak ukázala předchozí kapitola, práce AP je v mnoha ohledech náročná. Nejen, že s sebou nese nároky na osobnostní kvality, schopnost spolupráce či potřebu neustále se profesně rozvíjet. Přináší rovněž i řadu komplikací, s nimiž se zájemci o toto povolání musejí potýkat. Mnoho AP se při své práci setkává s předsudky a stereotypy ze strany rodičů i kolegů, s nevyjasněným postavením v rámci pedagogického sboru a pracovní náplní, nejistotou pracovního místa, neuspokojivými platovými podmínkami a samozřejmě i s velkou psychickou náročností vykonávané profese. Nyní se blíže seznámíme s některými z úskalí, kterým musí AP během své kariéry čelit.

3.1 Předsudky a stereotypy

Nejeden AP se při svém působení narazil na některý z následujících předsudků. Zkusíme si je uvést na pravou míru a navrhnout, jak je eliminovat či jim předcházet.

AP není odborník. K tomu, aby byl AP kvalifikovaný pro svoji profesi, stačí absolvovat 80 nebo 120hodinový kurz. Je sice pravdou, že velká část AP má kromě kurzu minimálně středoškolské vzdělání s maturitou a řada z nich i vysokoškolské pedagogické vzdělání, najdou se však i takoví, kteří nastoupili na kurz pouze s ukončeným základním vzděláním. Nicméně je třeba mít na paměti, že i tito AP si museli v rámci kurzu osvojit řadu znalostí týkajících se sociologie, psychologie, pedagogiky či speciální pedagogiky, a tyto znalosti poté prokázat u závěrečné zkoušky. Navíc každý AP je při své praxi odborně metodicky veden a absolvuje další kurzy a semináře v rámci DVPP. Nelze tedy říci, že by AP byli pro svoji pozici nedostatečně erudovaní.

AP má na starosti vzdělávání přiděleného žáka, učitel zbytek třídy. Takto mohou AP vnímat jak rodiče podporovaného žáka, kteří mohou být přesvědčeni, že je AP ve třídě pouze pro jejich dítě a měl by mu věnovat veškerý svůj pracovní čas, tak i učitelé, kteří se mohou domnívat, že za vzdělávání dítěte se SVP přebírá zodpovědnost AP a měl by proto řešit veškeré krizové situace ohledně žáka a pracovat s ním tak, aby učitele „nezdržovali“ od práce se zbytkem třídy. Toto smýšlení je však liché. AP vždy pracuje pod vedením a dle instrukcí učitele, který má i v jeho přítomnosti plnou zodpovědnost za edukační proces. AP svoji pozornost věnuje dítěti nebo i ostatním žákům ve třídě, podle toho, jaký postup učitel vyhodnotí v danou chvíli jako nejvhodnější.

AP je pro učitele přítěž a práce navíc. AP by neměl být jen pasivním účastníkem vzdělávacího procesu, který je ve svém jednání závislý na učiteli a tím mu komplikuje jeho práci. Měl by s učitelem tvořit sehraný rovnocenný tým, který se vzájemně doplňuje, podporuje a inspiruje. Je však nezbytné si hned v počátku nastavit jasná pravidla spolupráce a vymezit role obou stran při vzdělávacím procesu.

AP kontroluje, jak učitel učí. V některých případech se může stát, že učitel vnímá AP jako rušivý element, který sleduje a hodnotí, jak vede výuku. Může na situaci nahlížet tak, že sám není dost dobrý a vnímat pak AP jako kontrolora nebo i konkurenci. V jeho přítomnosti se poté cítí nejistě, nervózně a nemusí odvádět kvalitní práci. I zde je třeba, aby spolu AP a učitel uměli otevřeně komunikovat a utvořili si dobrý pracovní vztah. V opačném případě by mohl učitel na AP pohlížet s despektem a spolupráce obou účastníků by nebyla možná.

AP je sluha učitele nebo dítěte. Takto může AP vnímat jak učitel, tak i dítě se SVP. AP byl do třídy přiřazen kvůli nim, tedy jej vnímají jako osobu, která by měla plnit jejich požadavky. Často pak AP může být zneužíván či manipulován k věcem, které nejsou v popisu jeho práce, nebo jsou dokonce proti jejím hlavním principům (např. vést žáka k samostatnosti). Je proto nezbytné, aby všichni účastníci vzdělávacího procesu věděli, jaká je úloha AP, a rozvíjeli s ním vztah vycházející z partnerského principu.

AP je dozorce a soudce. Takto často mohou vnímat AP žáci ve třídě, obzvláště tráví-li s nimi i přestávky. Je dobré, aby AP žákům vysvětlil, že jeho záměrem není je hlídat a soudit, ale pomoci přidělenému žákovi (a kolektivu obecně) řešit spory a konflikty, předcházet agresi či šikaně, a tím v jejich vlastním zájmu spolu s nimi tvořit bezpečné a přátelské klima ve třídě.

AP je poskok pro všechno. S tímto mylným pojetím funkce AP se můžeme setkat u vedení školy, které na AP někdy nahlíží jako na pomocnou sílu pro nejrůznější činnosti, zřídka kdy související s jeho původním posláním. AP pak třeba doprovází žáky na soutěže či při různých přesunech, dělá dozor na chodbách a v jídelně nebo supluje ve vyučovacích hodinách. V tomto případě je třeba se zasadit o to, aby pracovní náplň AP odpovídala jejímu původnímu záměru a závazné pracovní smlouvě (Gabašová, Vosmik, 2019).

3.2 Postavení v pedagogickém sboru

I na základě výše zmíněných předsudků často dochází k tomu, že AP není plně a rovnoprávně přijat mezi své pedagogické kolegy. Avšak AP je právoplatným členem pedagogického sboru, a právě tak by na něj mělo být i nahlíženo (Baslerová, 2021).

Habr a kol. (2015) rovněž připouští, že AP mohou zažívat nepřijetí ze strany kolegů, např. z důvodu obavy z kontroly své práce nebo kvůli neochotě otevřít se něčemu novému. Doporučuje proto, aby si AP s ostatními pedagogickými pracovníky promluvil o tom, co jeho práce obnáší a jaké může mít jeho zapojení do výuky přínosy – právě takový dialog může podle něj pomoci nastavit atmosféru spolupráce.

Avšak i vedení školy by mělo usilovat o začlenění AP do pedagogického týmu – mělo by zajistit, aby byl AP ostatním představen jako jejich kolega a aby byla dostatečně zdůvodněna a vysvětlena jeho role ve vzdělávacím procesu. Rovněž by měla škola vytvořit AP zázemí, aby měl stejně jako učitelé vlastní místo, kam by mohl po výuce odcházet (Bařínková, 2012).

3.3 Vymezení pracovní náplně

Působí-li v jedné třídě více pedagogických pracovníků současně, je nezbytné, aby si předem jednoznačně vymezili své kompetence a činnosti, které budou vykonávat. Avšak v případě AP bývá někdy náplň práce nedostatečně definovaná a může se lišit jak s ohledem na dané pracoviště, tak i na konkrétního žáka se SVP. Tato skutečnost může být zdrojem značného napětí mezi kolegy na pracovišti a může vést k mylným názorům, že AP je ve třídě nepotřebný a nadbytečný (Kendíková, 2016).

Bařínková (2012) v tomto případě doporučuje vycházet především z pracovní smlouvy, v níž by měly být srozumitelně, podrobně a výstižně uvedeny veškeré činnosti, které se od AP v rámci jeho pracovního působení očekávají, a to jak v hodinách, tak i o přestávkách nebo na školních akcích mimo pracoviště. Právě to podle ní může zajistit, že v tomto směru nebude zbytečně docházet k nejasnostem a nedorozuměním.

3.4 Atraktivita zaměstnání

Ačkoli jde o zaměstnání v mnoha ohledech náročné a pro vzdělávání žáků se SVP nanejvýš důležité, pro řadu ekonomicky aktivních lidí se pro svoji nízkou lukrativnost a perspektivnost nejeví jako příliš atraktivní.

Plat AP je pevně daný tarifními tabulkami pro pedagogické pracovníky. Zde se odvíjí jak od délky jejich praxe, podle níž jsou AP zařazeni do 1.-6. platového stupně dané tabulky, tak podle jejich vzdělání a pracovní náplně, na základě čehož se řadí do 4.-9. platové třídy. V praxi se tedy plat AP při plném úvazku může pohybovat od 15 230,- do 35 420,-, přičemž vyšší z obou částek odpovídá zařazení do 9. platové třídy a praxi delší než 32 let (Wagner, 2020). Tato částka je pak zhruba rovna průměrnému platu v České republice aktuálnímu v době

psaní této práce, který činí 35 285 Kč (ČSÚ, 2021). Nicméně realita je taková, že málokterý AP má takto dlouhou praxi, a především málokterý AP je zařazen do nejvyšší možné platové třídy – nejčastější je u AP 8. platová třída, kde se plat pohybuje od 24 540,- (Wagner, 2020). Pro zajímavost uvádíme tabulku pracovní náplně AP v jednotlivých platových třídách:

(Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.)

<i>Platová třída</i>	<i>Náplň práce</i>
<i>4. třída</i>	<p>1. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.</p> <p>2. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických, sebeobslužných a jiných návyků.</p>
<i>5. třída</i>	<p>1. Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických, sebeobslužných a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.</p>
<i>6. třída</i>	<p>1. Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.</p> <p>2. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.</p>
<i>7. třída</i>	<p>1. Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.</p>
<i>8. třída</i>	<p>1. Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.</p>
<i>9. třída</i>	<p>1. Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.</p> <p>2. Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.</p>

Tabulka č. 1: Náplň práce AP v jednotlivých platových třídách

Jak bohužel vidíme, drtivá většina AP ani při plném úvazku nedosáhne byť jen průměrného platu. Kendíková (2016) navíc dodává, že kromě platového ohodnocení se AP ve většině případů potýkají rovněž se zkrácenými úvazky. Toto potvrzuje i Pozlerová (2017), která v rámci svého výzkumu zjistila, že z oslovených AP má pouhých 23,3 % celý úvazek, a dokonce 40 % z nich má úvazek do 0,50. Tento důležitý faktor významnou měrou snižuje už tak nízký příjem AP.

Pomineme-li platové podmínky, na atraktivitě tomuto zaměstnání ubírá i nejistota dlouhodobého pracovního místa. Pokud je totiž AP zaměstnán jako PO ke konkrétnímu žákovi a tento žák ze školy odejde nebo ztratí nárok na PO v podobě AP, nastává často situace, kdy škola nemůže asistentovi přidělit žádnou náhradní práci podle pracovní smlouvy. Toto bývá zpravidla důvodem pro rozvázání pracovního poměru výpovědí z organizačních důvodů (NÚV, 2017).

3.5 Psychická náročnost

Pozice AP je dlouhodobě stresující zaměstnání, které klade na jedince ve všech ohledech vysoké nároky, a proto se mohou často cítit vyčerpaní a unavení (Bařinková, 2012). Je třeba, aby AP byli vnímaví vůči svým potřebám, v nelehkých situacích dokázali podpořit sami sebe, ale též uměli odhadnout své limity a v případě potřeby si dovedli říct o pomoc zvenčí.

Sami pro svou psychickou pohodu mohou udělat to, že si osvojí některé techniky práce s akutním stresem. Každý AP by si měl najít takový mechanismus odbourávání stresu, který vyhovuje právě jemu. Velmi vhodnou a přirozenou zbraní proti stresu je pohyb – ať už jen krátké protažení těla ve chvílkách odpočinku, či pravidelné kondiční sportování. V každém případě je pohyb dobrým způsobem k uvolnění energie, která se nahromadila během stresujícího pracovního nasazení.

Pokud však AP vyhodnotí, že není v jeho psychický tlak zvládnout bez pomoci, je nejvyšší čas tuto pomoc vyhledat. Taková podpora může přijít z blízkého sociálního okolí, případně může jít o odbornou pomoc – například profesní koučing, krizovou intervenci nebo psychoterapii. Především je důležité, aby měl AP k péči o své psychické zdraví a k hledání podpory aktivní přístup. (Habr a kol., 2015)

Nebude-li AP aktivně pracovat na udržení své psychické pohody, hrozí, že se u něj rozvine tzv. syndrom vyhoření. Podle Světové zdravotnické organizace (WHO, 2019) jde o stav, který je vyústěním dlouhodobého pracovního stresu, s nímž se jedinec nedokázal efektivně vypořádat. Stav je charakterizován především pocitem vyčerpání či úbytku energie, negativním či odosobněným přístupem k zaměstnání a snižováním pracovní výkonnosti.

Podle Habra a kol. (2015) je nejlepší prevencí rozvoje syndromu vyhoření pravidelný režim (včetně času na odpočinek), pozitivní myšlení, stanovení pracovních priorit, vědomí vlastní hodnoty a schopnost říct ne, poznání a respektování vlastních limitů a potřeb a aktivní rozšiřování zdrojů podpory.

V této kapitole jsme si ukázali, že pozice AP s sebou nese řadu nelehkých situací, kterým musí při svém profesním působení čelit. Jde o komplikace, které přináší jejich běžná denní práce v rámci vzdělávacího procesu. V uplynulých dvou školních letech se však vzdělávání od běžného stavu výrazně lišilo – bylo stíženo (stejně jako ostatní sféry lidského fungování) pandemií onemocnění COVID-19. Ta s sebou mimo jiné přinesla řadu nových, dříve nepoznaných úskalí, s nimiž se museli AP vyrovnávat. Právě tématu pandemie COVID-19 a roli AP během nastalého nouzového stavu se bude věnovat následující kapitola této práce.

4. Vzdělávání v době pandemie COVID-19

V této kapitole se budeme zabírat problematikou onemocnění COVID-19 a s ním spojených opatření, které se v roce 2020 a 2021 dotýkaly nejrůznějších aspektů života. Nás však budou zajímat zejména opatření související s oblastí školství – konkrétně vládní nařízení, která ovlivnila chod škol a školských zařízení, průběh distančního vzdělávání ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021 a problémy, které ho provázely. Seznámíme se s výsledky některých šetření, která zjišťovala, co se v rámci vzdělávání během pandemie povedlo či nepovedlo, a uvedeme některá doporučení, která by měla pomoci v případě, že by se podobná situace opakovala.

4.1 Pandemie COVID-19

Onemocnění COVID-19 bylo nejdříve označováno jako epidemie. Tento pojem se používá pro onemocnění, které se vyskytuje pouze na určitém ohraničeném území a v určitém čase, a jehož hodnoty incidence (nových případů onemocnění za určitý časový úsek vztahované na populační jednotky, nejčastěji 100 tis. obyvatel) jsou vyšší než obvykle (Meditorial, 2018, Linkos 2020).

V důsledku rozšíření onemocnění po celém světě bylo však záhy prohlášeno za pandemii. Tento pojem se skládá z řeckých slov *pan* (všichni) a *demos* (lidé). Z toho je patrné, že se dotýká celé lidské populace. Dle Dictionary (2020) se jedná o rozsáhlou epidemii, která se týká nezvykle velkého množství lidí a zároveň se rozšířila na území více států či kontinentů. Dle WHO je pro vznik pandemie potřeba obvykle nový kmen infekčního onemocnění, se kterým se lidstvo zatím nepotkalo a nevybudovalo si proti němu protilátky. Taktéž platí, že je virus rezistentní proti známým medikamentům a nejsou proti němu vyvinuty žádné účinné očkovací látky. Dalším bodem je pak schopnost viru vyvolat závažné onemocnění (Doshi, 2011).

Nyní je důležité si vysvětlit, co vlastně onemocnění COVID-19 je, a zařadit jej do souvislostí. Jedná se o zcela nové virové onemocnění, jehož původcem je virus ze skupiny tzv. koronavirů. První koronavirus byl objeven už v roce 1937, tehdy se však nepřenášel na člověka, nýbrž zasahoval jen ptáky. První případy nákazy člověka koronavirem se objevily až v 60. letech minulého století. Běžně koronaviry způsobují nachlazení, infekci dolních dýchacích cest či pouze rýmu. Těžší průběh způsobují jen v ojedinělých případech. Příkladem

takového ojedinělého případu je právě tento koronavirus, který byl jako původce onemocnění identifikován vůbec poprvé a byl pojmenován SARS-CoV-2 (Heller, 2020).

Mezi nejčastější příznaky onemocnění tímto virem se řadí horečka, suchý kašel, únava, dušnost či bolest svalů a kloubů. Při těžším průběhu onemocnění se může rozvinout zápal plic, trombotické komplikace, kardiomyopatie nebo akutní postižení ledvin. V závažných případech končí onemocnění selháním plic a smrtí pacienta (SZÚ, 2021). K poslednímu dni vzniku této práce byly evidovány téměř 4 miliony případů úmrtí po celém světě, z toho v České republice zemřelo přes 30 tisíc lidí s tímto onemocněním. (Worldmeters.com, 2021)

V prosinci 2019 se v čínské provincii Chu-pej, v jejím nejlidnatějším městě Wu-chan, objevil první případ onemocnění tímto virem. Nakazili se zejména lidé pohybující se či pracující na lokální velkoobchodní tržnici, kde se prodávají mořské plody, ryby, drůbež, netopýři a další živočišné produkty. Od té doby odborníci pracují na vypátrání původu viru, zjištění prognózy budoucího vývoje i na vývinu očkovací látky.

V otázce původu viru nejsou odborníci zajedno. Často bylo s počátkem nákazy spojováno již zmíněné tržiště a zde nabízené rizikové produkty, spekulovalo se i o tom, zda je virus uměle vyrobený nebo zda pochází ze zvířat. Vědci po analýze viru přišli s důkazy, které naznačují možnou souvislost SARS-CoV-2 s dalšími koronaviry, které se vyskytují zejména u netopýřů. Ti tvoří jednu pětinu savců na planetě a jsou označováni jako přirození nosiči nejružnějších patogenů, jež mohou ohrožovat zdraví lidské populace. (Heller, 2020).

Na základě údajů zjištěných Harvard Medical School (2020) trvá největší riziko přenosu přibližně 24 až 72 hodin, tedy 1-3 dny. V této době má nakažený v dýchacím ústrojí nejvíce virových částic, je však bez příznaků. Tato skutečnost umožňuje velmi rychlé šíření viru v lidské populaci. Snadnější kontinuální přenos probíhá i díky tomu, že lidé zatím nemají proti tomuto viru vybudované protilátky. Jedná se o kapénkovou infekci, a proto nejčastěji dochází k přenosu mezi osobami kašláním, kýcháním či mluvením. Drobné částice jsou vylučovány z úst či nosu nakaženého a mohou se dostat do těla osoby, která je v blízkosti. Může k tomu dojít ale i prostřednictvím sekretů. Zajímavé je také zjištění ohledně schopnosti přežití viru v různém prostředí – ve vzduchu přežije virus jen 3 hodiny, zatímco třeba na plastovém povrchu až 3 dny. Z toho důvodu je důležité dodržovat hygienu, především pak důkladné mytí rukou a dezinfikování povrchů, a předejít tak infikování. Zároveň bylo Státním zdravotním ústavem (SZÚ, 2020) zjištěno, že se kapénky dokáží udržet ve vzduchu na vzdálenost dvou metrů. Toto je problematické zejména v uzavřených prostorách s nedostatečným odvětráváním a zvýšenou

koncentrací lidí. Jako příklad si můžeme uvést hromadnou dopravu, restaurace, bary, noční kluby, fitness centra apod.

Již jsme zmiňovali, že první nakažený byl evidován v prosinci roku 2019. Ve Wu-Chanu situaci od té doby monitorovali a k 17. 1. 2020 bylo hlášeno již 44 osob s potvrzenou nákazou. Na základě dalšího vývoje vyhlásila WHO na konci měsíce globální stav nouze (European Centre for Disease Prevention and Control, 2020).

O prvních třech případech výskytu onemocnění COVID-19 v České republice informoval veřejnost dne 1. 3. 2020 tehdejší ministr zdravotnictví Adam Vojtěch. Situace dále nabrala rychlý spád. Dne 9. 3. 2020 byly zakázány návštěvy ve všech zdravotnických zařízeních, hned další den postihly restriktce všechny hromadné akce nad 100 osob a dále také účast na výuce na všech základních, středních, vysokých i vyšších odborných školách. Od 13. 3. 2020 byl v ČR zaveden tzv. nouzový stav. Jedná se o jeden z krizových stavů, který se vyhláší v případě krizové situace nebo při její hrozbě. U nás nouzový stav vyhláší vláda ČR nebo předseda vlády svým usnesením na základě Ústavního zákona č. 110/1998 Sb., o bezpečnosti České republiky. Nouzový stav se vyhláší za přítomnosti krizové situace, kterou mohou být živelné pohromy, průmyslové či ekologické havárie a nehody, případně i jiná nebezpečí ohrožující lidské životy. (Ministerstvo vnitra, 2016). Následně docházelo k zavádění dalších restrikcí a vydávání dalších nařízení spojených s nastalým nouzovým stavem, jako byla například nutnost nošení ochranných pomůcek přes ústa a nos (MZČR, 2020).

4.2 Protipandemická opatření ve školách

V této podkapitole se seznámíme s vládními nařízeními upravujícími provoz škol a školských zařízení. Doposud vydaných nařízení je od počátku nouzového stavu spousta, proto se vzhledem k povaze této práce zaměříme primárně na opatření vztahující se na ZŠ.

Jak jsme již zmínili, záhy po vypuknutí pandemie došlo v ČR k uzavření všech škol a školských zařízení. Změny ohledně znovuotevření základních a středních škol nastaly nejdříve pro žáky 9. ročníků, kteří se připravovali na přijímací zkoušky a pro žáky maturitních ročníků připravujících se na maturitní zkoušky. Ti mohli od 18. 5. 2020 docházet do výuky za účelem přípravy právě na ony zkoušky, ovšem pouze ve skupině maximálně 15 osob. Docházka byla dobrovolná (Vláda ČR, 2020a). Další žáci se dočkali změny až od 25. 5. 2020 spolu s dalším rozvolňováním. Do škol se však vrátili pouze žáci 1. stupně ZŠ, avšak i oni pouze ve skupinách s maximálním počtem 15 lidí. Docházka byla i v tomto případě čistě dobrovolná a zbylí žáci byli doma na tzv. distanční výuce, jejíž princip si vysvětlíme

v následující podkapitole (Vláda ČR, 2020b). V tomto režimu se pokračovalo až do konce školního roku 2019/2020. Avšak dle mimořádného nařízení vlády, které platilo od 1. 6. do 30. 6. 2020, se mohli i žáci 2. stupně ZŠ účastnit konzultací či třídnických hodin (Vláda ČR, 2020c). Jedinou výjimkou byla situace předávání vysvědčení, pro které si mohli přijít všichni žáci. Museli však dodržet hygienická opatření týkající se zejména ochrany dýchacích cest (Vláda ČR, 2020d).

Školní rok 2020/2021 začal podstatně nadějněji a v září nastoupili do škol všichni žáci bez omezení. Koronavirová pandemie však udeřila znovu. Byla stanovena plošná nařízení týkající se téměř všech typů škol, s účinností od 12. října, kdy byla zavedena tzv. rotační výuka. Ta spočívala v tom, že vždy polovina tříd byla doma na distanční výuce a druhá polovina ve škole, a tyto skupiny se vždy po týdnu prostřídalily (Vláda ČR, 2020e). Tento stav však neměl dlouhého trvání, jelikož od 21. října došlo opět k plnému uzavření základních, středních, vyšších odborných a vysokých škol (Vláda ČR, 2020f). V tomto režimu pokračovala výuka až do listopadu, kdy došlo opět k rozvolňování opatření. Od 23. 11. 2020 se mohli do tříd vrátit žáci 1. a 2. tříd 1. stupně ZŠ, a dále mohli také žáci zbylých ročníků chodit na konzultace (Vláda ČR, 2020g). Další rozvolnění nastalo 30. listopadu, kdy se do škol vrátil celý 1. stupeň a všichni žáci 9. ročníků. Žáci 6.-8. ročníků byli opět na rotační výuce. (Vláda ČR, 2020h). Dle usnesení vlády ČR (2020i) došlo od 21. prosince 2020 k opětovnému uzavření základních, středních a vyšších odborných škol, a prodloužily se tak vánoční prázdniny. Nicméně ani po jejich skončení 4. ledna 2021 se nevrátili všichni žáci do škol. Již usnesení vlády ze dne 27. 12. 2020 oznamovalo, že ZŠ mohou navštěvovat jen žáci 1. a 2. tříd 1. stupně. Opět však byly povoleny individuální konzultace pro ostatní žáky (Vláda ČR, 2020j). Nařízení vlády (2021a) účinné od 12. ledna 2021 pokračovalo v zavedených opatřeních. Za těchto podmínek pokračovala výuka až do 27. února 2021, kdy až na výjimky došlo k úplnému uzavření základních škol. Možné byly také individuální konzultace (Vláda ČR, 2020b). Kvůli zlepšení situace s pandemií COVID-19 v ČR došlo 26. dubna 2021 k otevření 1. stupně ZŠ, avšak pouze těch, které měly na 1. stupni maximálně 75 žáků. Pokud tuto podmínku škola nesplňovala, nastal pro žáky systém rotační výuky. Zároveň byla možnost, aby žáci 9. tříd chodili na skupinové konzultace v souvislosti s přijímacím řízením na střední školy, avšak pouze v maximálním počtu 6 osob (Vláda ČR, 2021c). Zároveň dle nařízení vlády (Vláda ČR, 2021d) směl žák vstoupit do školy a účastnit se výuky pouze pokud podstoupil vyšetření neinvazivním antigenním testem na virus SARS-CoV-2, který si provedl sám nebo za asistence jiné osoby, a výsledek tohoto testu byl negativní. Na základě mimořádného opatření vlády (2021e) se

k žákům 1. stupně od 3. května 2021 přidali i žáci 2. stupně ZŠ v systému rotační výuky, avšak pouze v Karlovarském, Královéhradeckém, Libereckém, Pardubickém, Plzeňském, Středočeském kraji a hlavním městě Praze. V dalších krajích epidemiologická situace nebyla natolik příznivá a žáci zůstali na distanční výuce. Tento stav se však změnil hned další týden, kdy od 10. května 2021 nastoupili rotačně všichni žáci 2. stupně ZŠ (Vláda ČR, 2021f). Dne 17. května bylo schváleno mimořádné ustanovení, které povoluje prezenční výuku obou stupňů ZŠ. Samozřejmě je potřeba dodržovat hygienická opatření, zejména ochranu dýchacích cest a pravidelné antigenní testování (Vláda ČR, 2021g). Povinnost ochrany dýchacích cest se změnila až mimořádným opatřením s účinností od 8. června 2021, kdy žáci a pedagogové nemusí mít po dobu pobytu ve třídě během výuky či ve družině ochranu dýchacích cest (Vláda ČR, 2021h).

4.3 Průběh vzdělávání v době pandemie

Po zkušenostech s jarní distanční výukou v roce 2020, která neměla pevně zakotvený právní rámec v souvislosti s mimořádnou situací způsobenou pandemií COVID-19, na kterou nebyl snad nikdo připravený, vyvstala potřeba ukotvit distanční vzdělávání do zákonného rámce a umožnit tak systematickou práci školám, žákům, rodičům a dalším aktérům ve vzdělávání. Dne 25. 8. 2020 nabyla účinnosti novela č. 349/2020 Sb. Školského zákona, která stanovovala pravidla pro distanční vzdělávání právě v takových mimořádných případech, kdy žáci nebo studenti nemohou být osobně přítomni ve školách. Byla stanovena povinnost pro školu, aby zajistili vzdělávání distančním způsobem pro děti, žáky a studenty. Zároveň se tím nařizuje i povinnost dětí, žáků a studentů se tímto způsobem vzdělávat. Tato povinnost neplatí pro žáky uměleckých a jazykových škol s právem jazykové zkoušky. Distanční vzdělávání musí škola zajistit v případě, že není možná osobní přítomnost více než 50 % dětí, žáků nebo studentů, anebo v případě nařízení krizových opatření či karantény (MŠMT, 2020).

Distanční vzdělávání může probíhat dvěma způsoby: on-line či off-line formou výuky. On-line výuka probíhá skrze internet a je podporována digitálními technologiemi a softwarovými nástroji. Rozlišujeme synchronní a asynchronní formu této výuky. Při synchronní výuce jsou učitel a třída spojeni prostřednictvím komunikační platformy ve stejném čase a pracují na stejném či podobném úkolu. V případě asynchronní výuky pracují děti, žáci či studenti v čase, který si sami zvolí a také dle vlastního tempa na zadaných úkolech. Vyžívají k tomu různé portály, platformy, aplikace apod. Ty slouží nejen k vypracovávání úkolů, ale také ke vzdělávání a poskytování zpětné vazby. Naproti tomu off-line výuka neprobíhá skrze internet a není k ní potřeba digitálních technologií. Nejčastěji se jedná

o samostudium či plnění zadaných úkolů pomocí učebnice a učebních materiálů. Taktéž se může jednat o praktické úkoly (např. řemeslné práce, projekty zaměřené na samostatnou práci či rozvoj kompetencí, aplikace dovedností a znalostí do praxe). Úkoly jsou většinou zadávány písemně, telefonicky či osobně (MŠMT, 2020).

Důležité jsou během distanční výuky i individuální či skupinové konzultace, které slouží zejména k tomu, aby nikdo nezůstal mimo systém a všichni pracovali dle svých schopností a možností (MŠMT, 2020).

Specifickým stylem výuky je pak smíšená, čili rotační výuka. Její princip jsme si již vysvětlili v předešlé podkapitole v souvislosti s vládními nařízeními. Nastává v případě, kdy může být nejvíce 50 % dětí, žáků či studentů konkrétní třídy či skupiny osobně přítomno ve výuce. Jako příklad si můžeme uvést případ, se kterým jsme se již setkali, a sice, že žáci 1. stupně ZŠ chodili do školy, ale žáci 2. stupně měli distanční výuku. V jiném případě se stylem rotační výuky vzdělávaly a půlily i jednotlivé třídy (MŠMT, 2020).

Jednou z problematických oblastí v rámci distančního vzdělávání bylo hodnocení. Zde bylo potřeba přistoupit k hodnocení spíše jako k prostředku pro podání kvalitní zpětné vazby dětem, které by je motivovalo a ukázalo jim cestu k dosahování pokroku. K tomu slouží formativní hodnocení, průběžné, zaměřené na pokrok k dosažení stanoveného cíle a také sumativní hodnocení, souhrnné, zaměřené na zhodnocení toho, co žák za určité období zvládl (MŠMT, 2020). Z výzkumu ČŠI (2021) vyplývá, že v 1. pololetí školního roku 2020/2021 se zvýšil o 20 % podíl pedagogů, kteří změnili své metody hodnocení. Zároveň i ředitelé většiny škol přistoupili k alternativním způsobům závěrečného hodnocení.

V rámci distanční výuky přirozeně nebylo možné ani žádoucí naplňovat v plném rozsahu obsah rámcových vzdělávacích programů (RVP) a z nich vycházejících školních vzdělávacích programů (ŠVP). Z toho důvodu se školy při vzdělávání žáků zaměřovaly zejména na schopnost aplikace znalostí a dovedností v praxi a soustředily se především na stěžejní výstupy v českém jazyce, matematice a cizím jazyce (MŠMT, 2020). Z výzkumu ČŠI (2021) pak vyplývá, že se spousta pedagogů uchýlila k redukci učiva obsaženém ve ŠVP. Nejvíce se to promítlo ve výchovných předmětech (např. občanská výchova, výchova ke zdraví), částečně i v naukových (např. přírodopis, dějepis, zeměpis, chemie).

Co se týče materiálně-technického vybavení a softwarových nástrojů, měl každý učitel k dispozici přenosné digitální zařízení (notebook či tablet), a pokud měly školy možnost, zapůjčovaly techniku i potřebným žákům. Velmi přínosné také bylo používat v rámci školy

jednotnou platformu jako komunikační kanál pro vzdělávání a komunikaci s dětmi, žáky, studenty i jejich zákonnými zástupci, a to z důvodu větší přehlednosti. Osvědčilo se i používání školních informačních systémů (např. Škola OnLine, Bakaláři, iŠkola, apod.) či systémů pro řízení výuky (Moodle, MS Teams, Google Classroom, LMS apod.). Díky používání těchto programů a platform měli všichni účastníci vzdělávacího procesu přehled v zadaných úkolech, zpětných vazbách a komunikaci obecně (MŠMT, 2020). Dle zjištění ČŠI (2021) se většina škol ve školním roce 2020/2021 v září a říjnu pustila do přípravy a nastavení systému distanční a zejména on-line výuky, jelikož očekávali příchod podobné situace jako na jaře roku 2020. Byly však i takové případy, kde přípravu nestihli a s on-line výukou začínali až v listopadu 2021, v některých případech i později. Pozitivní zprávou však je, že u většiny pedagogů i žáků došlo k dostatečnému rozvoji digitálních kompetencí potřebných pro realizaci on-line výuky.

4.4 Problémy vzdělávání v době pandemie

Předchozí podkapitola nám ukázala, jak rapidně se průběh vzdělávání v období pandemie lišil od toho, který běžně známe. Je nasnadě, že stav, kterému se všechny zainteresované strany musely překotně přizpůsobit a pokusit se na něj co možná nejdříve adaptovat, s sebou přinesl nejednu komplikaci. V této podkapitole se podíváme na problémy, jež se objevily v rámci vzdělávání v období pandemie.

Dle šetření ČŠI (2021) v dubnu 2020 zůstalo zhruba 10 000 žáků základních a středních škol zcela bez kontaktu se školou, a tudíž bez vzdělání. Avšak Jiří Hokeš, ředitel pražské ScioŠkoly, se domnívá, že výsledky ČŠI jsou podhodnocené – podle něj mohlo jít až o desetitisíce žáků (Rokos, Juna, 2021). K vyššímu číslu pak došel i průzkum Smetáčkové a Štecha (2021) uskutečněný mezi rodiči žáků 1. stupně. Podle něj je množství žáků, kteří v daném období nebyli se školou v kontaktu vůbec či takřka vůbec, téměř 20 % z dotázaných.

Další žáci v kontaktu se školou sice byli, ale velká část z nich se neúčastnila synchronní on-line výuky. Během prvního uzavření škol to dle zjištění ČŠI bylo asi 250 tisíc žáků, na jaře dalšího roku pak okolo 50 tisíc žáků. (ČŠI, 2021).

Je sice povzbudivým faktem, že školy i žáci se v tomto školním roce již lépe adaptovali na on-line formu výuky, avšak počet těch, kteří se do výuky vůbec nezapojili, zůstává v podstatě beze změny. Tomáš Zatloukal, ústřední školní inspektor, to komentuje slovy: *„Přibližně 10 500 žáků je úplně mimo vzdělávací systém za uplynulé pololetí tohoto školního roku. Ta situace se nijak významně nezměnila a počet přes 10 tisíc žáků můžeme považovat spíš za tu spodní hranici kvalifikovaného odhadu.“* (Brzybohatá, 2021)

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV, 2021a) ve svém výzkumu uvádí, že až 10 % žáků je dlouhodobě negativně ovlivněno důsledky distančního vzdělávání. Jde o žáky, kteří se školou nebyli v kontaktu déle jak dva týdny, pravidelně absentovali při on-line výuce a se školou spíše nespolupracovali. Důvodem bylo většinou nepodnětné rodinné prostředí či náročnější vzdělávací potřeby, které jim znemožnily se do distančního vzdělávání plně zapojit. To vedlo k řadě negativních důsledků, jako je výrazné zhoršení studijních výsledků, problémy v oblasti chování, ale i komplikace týkající se duševního zdraví žáků.

Z učitelů, kteří se účastnili výzkumu organizace Člověk v tísni (Kovalčík, 2021), 72 % vnímá jako důvod těchto problémů spojených s distanční výukou nedostatek motivace žáků pro výuku, 41 % nespolehlivé internetové připojení, 39 % je názoru, že je za tím nedostatečná podpora rodiny, podle 35 % učitelů je na vině nedostatečné technické vybavení žáků. Ke všem zmíněným bodům se nyní stručně vyjádříme.

Problém nízké motivace žáků vnímají i jejich rodiče a žáci samotní. Report z výzkumu Život během pandemie uvádí, že 77 % rodičů zapojených do tohoto výzkumu vnímá menší motivaci svých potomků k učení v době distančního vzdělávání (Prokop, 2021). Tento názor potvrzují i samy děti, za všechny uvedme citaci jednoho z účastníků šetření k distanční výuce realizovaného společností Kalibro: „*Všechno se mi zdá těžké, do učení se mi vůbec nechce, maminka mne musí nutit, abych se učil, učení na dálku mne nebaví.*“ (Hronová, 2020). Vzdělávání na dálku bylo tedy náročné jak pro děti, tak i pro rodiče, kteří museli své potomky ke studiu motivovat a věnovat jim svůj čas více než obvykle. Prokop a kol. ve svém výzkumu pro Nadaci České spořitelny (Korbel, 2020) uvádí, že děti průměrně věnovaly 3,5 hodiny denně samostudiu, přičemž 66 % rodičů s nimi z tohoto času trávilo více než polovinu.

Ne všechny děti však měly takovou oporu ve svých rodinách. Jak již bylo zmíněno, jedním z faktorů, které negativně ovlivňovaly zvládnutí distančního vzdělávání, bylo právě nepodporující rodinné prostředí. Dle výzkumu společnosti IDEA (Federčíková, 2020) až 16 % žáků ze socioekonomicky znevýhodněných rodin postrádalo podporu rodičů ve snaze učit se, kdežto u dětí s běžným zázemím je to pouze 8 %. Toto koresponduje i se zjištěním šetření MŠMT (2021), že nejvíce žáků, kteří se do distanční výuky vůbec nezapojili, pochází z krajů s nejvyšším zastoupením populace s nízkým socioekonomickým statutem.

Se socioekonomickou situací nesouvisí jen míra podpory ze strany rodičů, ale i technické vybavení domácnosti. Výzkum společnosti IDEA dále ukazuje, že 6 % dětí nemá k dispozici tablet ani počítač, a 3 % dětí nemá doma internetové připojení (Federčíková, Korbel,

2020). Podle šetření Člověka v tísní asi čtvrtina škol nezjišťuje, zda má dítě doma počítač vhodný k on-line výuce. (Kovalčík, 2021)

Avšak zmíněné problémy (tedy nízká motivace, malá podpora rodiny, nedostatečné materiální vybavení a obecně socioekonomické postavení rodiny) nejsou komplikací pouze při distančním vzdělávání. Docentka Jana Straková (2021), která pracuje pro Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, to potvrzuje svým vyjádřením: *„Domnívám se, že distanční výuka... zřetelněji ukázala některé problémy, kterým ve vzdělávání dlouhodobě čelíme a pravděpodobně je i do jisté míry prohloubila.“*

Vedle těchto problémů je třeba zmínit i ty, které subjektivně vnímali žáci – kromě nedostatku vnitřní motivace pro samostudium jim chyběl především sociální kontakt s vrstevníky, vyhovující zprostředkování probírané látky a zpětná vazba ohledně jejich studijního snažení.

Více než 50 % žáků zapojených do šetření ČŠI (2020) považuje za největší problém při distančním vzdělávání právě to, že se nemohli setkávat se svými spolužáky. MŠMT rovněž potvrzuje, že došlo k nárůstu dětí trpících sociální izolací (MŠMT in Prokop, Marková, 2020). Dle Kláry Laureníčkové, předsedkyně ČOSIV, mezi těmito dětmi rovněž narostl počet těch, u kterých se vyvinuly závažné duševní problémy (Šára, 2021).

Co se týče zmíněných problémů s probíranou látkou, dle výzkumu ČŠI (2020) žákům často nevyhovovalo tempo výuky a také množství samostatné práce, která na ně byla kladena. Více než čtvrtina žáků z výzkumu organizace Člověk v tísní (Kovalčík, 2021) přiznala, že látce probírané během distančního vzdělávání často vůbec neporozuměla. Dalším úskalím je pak poskytování konkrétní zpětné vazby – pouze polovina žáků účastnících se zmíněného výzkumu se setkala s pravidelnou konstruktivní zpětnou vazbou ze strany učitelů. Ve výzkumu ČŠI (2020) to bylo dokonce jen 34 % zúčastněných žáků.

Z pohledu rodičů byl problémem např. to, když škola nedostatečně komunikovala, používala nejednotné platformy k poskytování distančního vzdělávání nebo jejich potomky přehlcovala úkoly (Prokop, 2021). Při řešení těchto úkolů pak totiž často museli dětem pomáhat právě rodiče, kteří na to však v řadě případů neměli dostatek času a vědomostí (Kovalčík, 2021).

Jak můžeme vidět, problémů spojených se vzděláváním v době pandemie se ukázala být celá řada. Proto se v následující podkapitole zaměříme na doporučení odborníků, jak některým z těchto problémů předejít či je eliminovat a pokusíme se zjistit, jak by ideální distanční vzdělávání mělo probíhat.

4.5 Doporučení pro vzdělávání v době pandemie

V této podkapitole se budeme zabývat doporučeními v případě budoucího omezení provozu škol (nejen) v souvislosti s pandemií COVID-19. V rámci zajištění obecného fungování distanční výuky se v mnohém vychází z již ozkoušených a fungujících postupů.

Nejprve je důležité nastavení vhodné organizace distančního vzdělávání. Sem patří rozsah on-line výuky (není vhodné překloupat celý prezenční rozvrh do on-line podoby), její organizace (snaha o maximální efektivitu pro žáky a učitele, ale i vstřícnost pro rodiče), pevný a stálý rozvrh, přehledné a včasné poskytování informací žákům i rodičům a v neposlední řadě i efektivní využívání komunikačních platforem (kvůli přehlednosti je důležité stanovit si jednu pro celou školu). V rámci on-line hodin je pak vhodné vést výuku v menších skupinách a kratším rozsahu. V souvislosti s materiálně-technickým vybavením je potřeba myslet na žáky, kteří nemají přístup k potřebnému technickému vybavení, a zajistit jim zapůjčení tohoto vybavení nebo možnost pravidelného distančního vzdělávání jinou formou (ČŠI, 2020).

Dalším bodem je obsah distanční výuky. Je třeba přizpůsobit obsah (zejména v naukových a výchovných předmětech) a tempo on-line výuky jednotlivým žákům. Při plánování aktivit je podstatné se zaměřit se na rozvíjení klíčových kompetencí žáků, včetně jejich reflexe. Doporučuje se zadávat více praktických úloh, které nebudou vyžadovat sezení u počítače či psaní do sešitu, ale donutí žáky se pohybovat např. po bytě či v přírodě. Taktéž je důležité snažit se zapojit všechny žáky a umožnit jim aktivně vystupovat na on-line hodinách i za cenu upozadění vzdělávacího obsahu. Vhodné je implementovat do výuky aktivity rozvíjející spolupráci mezi žáky, využívání mezipředmětových vztahů (např. při projektové výuce) a posilování schopnosti sebehodnocení u žáků. Neméně důležité je také myslet na rozvíjení sociálních kontaktů v rámci třídy, např. skrze třídnické hodiny zaměřené na prohlubování vzájemných vztahů. Nezbytná je též snaha o poskytnutí popisné zpětné vazby v co největší míře. Pozornost je však třeba věnovat i získávání zpětné vazby od žáků i rodičů, a to z toho důvodu, aby mohla být výuka co nejefektivnější (ČŠI, 2020).

Velmi důležitá je rovněž péče o duševní zdraví – je třeba se věnovat psychohygieně učitelů, pedagogických pracovníků i vedení školy. V tomto ohledu je doporučena možnost zapojení učitelů výchovných či neprofilových předmětů do spolupráce s vytíženými učiteli, tak, aby jim pomáhali zvládat větší tlak. Při náročné práci se žáky se SVP je třeba efektivně zapojit asistenty pedagoga a případně využít i podpory školního poradenského pracoviště (ČŠI, 2020).

4.6 Žáci se SVP v době pandemie

Jak bylo zmíněno již v předchozí části práce a ostatně i jak vyplývá z logiky věci, vzdělávání žáků se SVP s sebou vždy nese určitou míru náročnosti. Že tomu není jinak i v nouzovém stavu potvrzuje i zjištění ČŠI (2021), která ve zprávě o svých šetřeních uvádí: „*Průběžné sledování distanční výuky v uplynulém roce (tj. školní rok 2019/2020, pozn. autora) potvrzuje vysokou náročnost distančního vzdělávání pro všechny žáky s tím, že v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jejich distanční výuka ještě náročnější.*“

Projektový manažer Národního institutu pro vzdělávání (NPI) Tomáš Machalík (2020b) uvádí, že české ZŠ navštěvuje zhruba 940 tisíc žáků, z toho více než 100 tisíc má nějaké SVP a s nimi spojený nárok na PO. Předsedkyně České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV), Klára Laurenčíková, zdůrazňuje, že tyto děti mají na zajištění přiznaných PO zákonný nárok i během distanční výuky (Šára, 2020). Lenka Hečková (Machalík, 2020b), rovněž z organizace ČOSIV, dodává, že většinu PO definovaných ve Školském zákoně lze poskytovat i distančně a je velmi důležité zachovat kontinuitu jejich poskytování.

V počátcích distančního vzdělávání, kdy byla ještě situace pro všechny nová, nebyly k dispozici jednoznačné pokyny, jak při podpoře žáků se SVP a potažmo při poskytování PO postupovat – každá škola se situací vyrovnávala spíše intuitivně. I proto organizace ČOSIV vyzvala MŠMT, aby školám a zřizovatelům vydalo jednotné a srozumitelné doporučení, jak v této době pracovat se žáky se SVP, i jak udržet režim poskytování PO. Jako stěžejní body při zajištění vzdělávání dětí se SVP pak uvedli vyjasnění způsobu poskytování PO v domácím prostředí, zajištění předání informací ohledně možností podpory školského poradenského pracoviště, zprostředkování podkladů, školních pomůcek a učebnic, zajištění podpory AP a rozvolnění učiva tak, aby žáci se SVP nebyli přetěžováni. (ČOSIV, 2020). Nejen v reakci na tuto výzvu vydalo o několik měsíců později MŠMT (2020) *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*, v němž udává konečně ucelenější pokyny pro realizaci distančního vzdělávání, mimo jiné i v oblasti vzdělávání žáků se SVP. Metodika zdůrazňuje právo dětí se SVP dále využívat svá přiznaná PO, vymezuje možnosti podpory školského poradenského pracoviště, popisuje, jakým způsobem má být realizována pedagogická intervence pro žáky se SVP či předměty speciálně pedagogické péče. Dále metodika doporučuje využívat takové formy vzdělávání, které budou v zájmu konkrétního žáka a budou vyhovovat jeho schopnostem, stejně tak doporučuje i využití průběžného formativního hodnocení. V neposlední řadě je zde specifikována úloha a činnosti AP v distančním vzdělávání.

I v tomto případě se však jedná spíše o obecně formulovaná doporučení. Jedním z důvodů, proč nelze tato doporučení plně konkretizovat, je to, že skupina dětí se SVP je velmi pestrá, zahrnuje děti od nadaných po ty s kombinovaným postižením, cizince, sociálně znevýhodněné, děti s poruchami učení, autismem, či se vzácnými onemocněními – a i v rámci těchto jednotlivých skupin má každé z dětí své individuální potřeby při vzdělávání. Rovněž každá škola zajišťovala péči o děti se SVP specificky, dle svých technických, personálních a jiných možností. Příklad dobré praxe uvádí např. NPI, které oslovilo učitele ze ZŠ Gagarinova a Svatoplukova v Olomouci a MŠ a ZŠ v Dolních Studénkách, aby se jich zeptali, jak u nich probíhalo distanční vzdělávání žáků se SVP. Jako velmi vhodná metoda se zde osvědčila např. videa, v nichž mohli těmto žákům srozumitelně vysvětlit zadání, ti si pak měli možnost tyto instrukce pustit opakovaně a pracovat na úkolu dle svých schopností bez časového presu. Dále zde využívali individualizovanou podporu žáků se SVP třídním učitelem, učitelem konkrétních předmětů i AP, a to skrze videokonference, telefon, e-mail či aplikaci WhatsApp, aby jim mohli hlouběji vysvětlit látku. Potřebným žákům zapůjčovali domů specifické pomůcky, jako čtecí okénko nebo bzučák. I nadále pokračovali v poskytování pedagogických intervencí a předmětů speciálně pedagogické péče, a to on-line prostřednictvím školních speciálních pedagogů, příp. třídních učitelů nebo AP po konzultaci se školním speciálním pedagogem. Za důležité považovali pedagogové oslovených škol především nalezení vhodného způsobu výuky vyhovující daným SVP žákovi, sjednocení výuky s ostatními učiteli a nezahlcování přemírou látky (NPI, 2020).

Podle šetření ČŠI (2021) byla však obecně nejefektivnějším prvkem distančního vzdělávání synchronní on-line výuka. ČŠI prováděla během ledna a února 2021 on-line hospitace, při nichž se ukázalo, že žáci se SVP se do synchronní výuky zapojovali méně než běžní žáci, a to hlavně v rámci nematuritních středoškolských oborů.

TABULKA 1 Podíly žáků se SVP zapojených v on-line synchronní výuce					
	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	obor gymnázium	maturitní obory	nematuritní obory
podíl žáků se SVP patřících do tříd v on-line hospitovaných hodinách	10,8 %	10,1 %	2,5 %	4,0 %	8,9 %
podíl žáků (všech), kteří byli během hospitací v on-line hodinách skutečně přítomni	88,2 %	91,5 %	92,8 %	85,9 %	79,6 %
podíl žáků se SVP, kteří byli během hospitací v on-line hodinách skutečně přítomni	87,7 %	89,2 %	87,9 %	84,6 %	71,5 %
podíl žáků se SVP, kteří měli být přítomni, ale nebyli	12,3 %	10,8 %	12,1 %	15,4 %	28,5 %

Obrázek č. 2: Podíly žáků se SVP zapojených v on-line synchronní výuce

Při synchronní výuce se dle daného šetření osvědčila skupinová práce se žáky, kdy se žáci se SVP buďto rovnoměrně rozdělili do skupin, anebo jejich skupinu podpořil spoluprací AP. Asynchronně se žáci se SVP do výuky zapojovali formou on-line doučování, individuálních konzultací s učiteli či AP, realizací předmětů speciálně pedagogické péče apod. Někteří ze zúčastněných učitelů se však domnívají, že časová dotace pro on-line výuku je pro žáky se SVP nedostatečná a že distanční vzdělávání má v jejich případě nízkou účinnost. Častější proto nastávala situace, kdy vzdělávání dětí se SPV bylo přenášeno na zodpovědnost rodičů a bylo spoléháno na jejich intenzivnější zapojení a spolupráci.

S těmito zjištěními se ztotožňuje i Lenka Hečková, manažerka expertního týmu ČOSIV, která v rozhovoru pro projekt APIV B uvedla, že velká část vzdělávání dětí se SVP byla během distančního režimu především na rodičích. Náročnost této zodpovědnosti pak záležela na konkrétních SVP daného dítěte, ale i na osobních předpokladech, kompetencích a kapacitách rodiče. Hečková uvádí, že zatímco někteří z rodičů distanční výuku zvládali dobře, byli rádi za možnost se dítěti věnovat, a dokonce si chválili, kolik toho s dítětem v individuálním režimu zvládnou, jiní se cítili ztraceni, zahlceni a frustrováni. Jako důvod vnímá nejenom absenci pedagogického vzdělání rodičů, a tudíž i potřebných kompetencí, ale i nedostatek času a prostoru (např. kvůli zaměstnání či dalším povinnostem) se dítěti dostatečně věnovat. S komplikacemi při vzdělávání svých potomků se pak obzvláště potýkali rodiče-samoživitelé, rodiče dětí s fyzickým handicapem (jimž kvůli pandemickým opatřením odpadla pomoc odlehčovacích a asistenčních služeb), rodiče s odlišným mateřským jazykem či ti ze sociálně znevýhodněného prostředí (Machalík, 2020b).

Tato tvrzení podporuje i vyjádření Kláry Laureníčkové, předsedkyně ČOSIV, která v rozhovoru uvedla: *„Často z připojení vypadávají děti rodičů, kteří z různých důvodů nesvedou nebo nemají kapacitu svým dětem s učením pomáhat. Jedná se typicky o děti rodičů samoživitelů. Ohrožené jsou nyní výrazně i děti z rodin, kde dochází k násilí, a děti z rodin zasažených chudobou. Je naprosto nezbytné pevně nastavit mechanismy funkční pomoci dětem při distanční výuce,“* (Šára, 2021).

Mezi takové mechanismy, které jsou pro podporu rodičů při distanční vzdělávání (nejen) dětí se SVP klíčové, pak podle Hečkové (Machalík, 2020b) spadá např. pravidelné a ucelené zasílání materiálů, úkolů či pracovních listů, poskytování individuálních konzultací, zapůjčení specifických pomůcek, které žák může využít i v domácím prostředí, poskytování pedagogické intervence a předmětů speciálně pedagogické péče, technická pomoc se zapojením

do synchronní on-line výuky či zprostředkování pedagogických tipů (co se s dítětem ve výuce osvědčuje, jak ho nepřetížit, jak ho motivovat).

Nejvíce však dle jejích slov pomáhá „lidská“ komunikace ze strany školy – povzbuzení, optání se, jak se dítě má, jak to zvládá ono i rodiče, zda nepotřebují pomoci apod. Toto potvrzují i učitelé škol dotázaných NPI ČR, kteří na toto téma dodávají: *„Je důležité, aby žáci cítili, že jsou se školou ve spojení. Zlepší se tak i motivace k učení. Dejte jim najevo, že vás zajímá, jak se cítí, jak tohle nelehké období zvládají, co je nově baví. Dejte jim také prostor popovídat si mezi sebou. Povzbuďte je k další práci, a pokud známkujete, ať jsou známky spíše motivačního rázu, lepší je slovní hodnocení a podpora.“* (NPI, 2021b)

Avšak nejenom na snaze školy stojí spolupráce s rodinou při distančním vzdělávání žáků s SVP – neméně důležitá je i aktivita a iniciativa rodičů. ČOSIV (2021b) vydalo „Desatero pro rodiče“ – doporučení pro rodiče dětí se SVP, jak úspěšně zvládnout toto náročné období. Zde byli rodiče instruováni, aby si pokud možno vyřídili ošetřovné na dítě a mohli s ním zůstat doma a plně se mu věnovat, aby dostatečně a pravidelně komunikovali se školou, doma si stanovili pravidelný režim a organizovaný plán vzdělávání, nezapomínali na potřeby jejich potomka a pružně na ně reagovali, snažili se jej učit zábavně a v prostředí bezpečí a pohody, co nejvíce přitom využívali dostupné moderní technologie a on-line zdroje, a v neposlední řadě, aby se nebáli obrátit pro pomoc ze strany odborníků nebo i rodičů v podobné situaci.

Jak lze vidět, vzdělávání dětí se SVP během pandemie rozhodně nebylo snadnou záležitostí. Přineslo s sebou řadu komplikací, z nichž některé byly pouze umocněné stávající problémy, jiné naopak zcela nové. Nyní se společně podíváme, jak se do celého vzdělávacího procesu zapojovali AP.

4.7 Role AP ve vzdělávání v době pandemie

V následující podkapitole si ukážeme, jak významnou roli sehráli asistenti pedagoga při vzdělávání žáků se SVP v době pandemie – a to nejen u žáků se SVP.

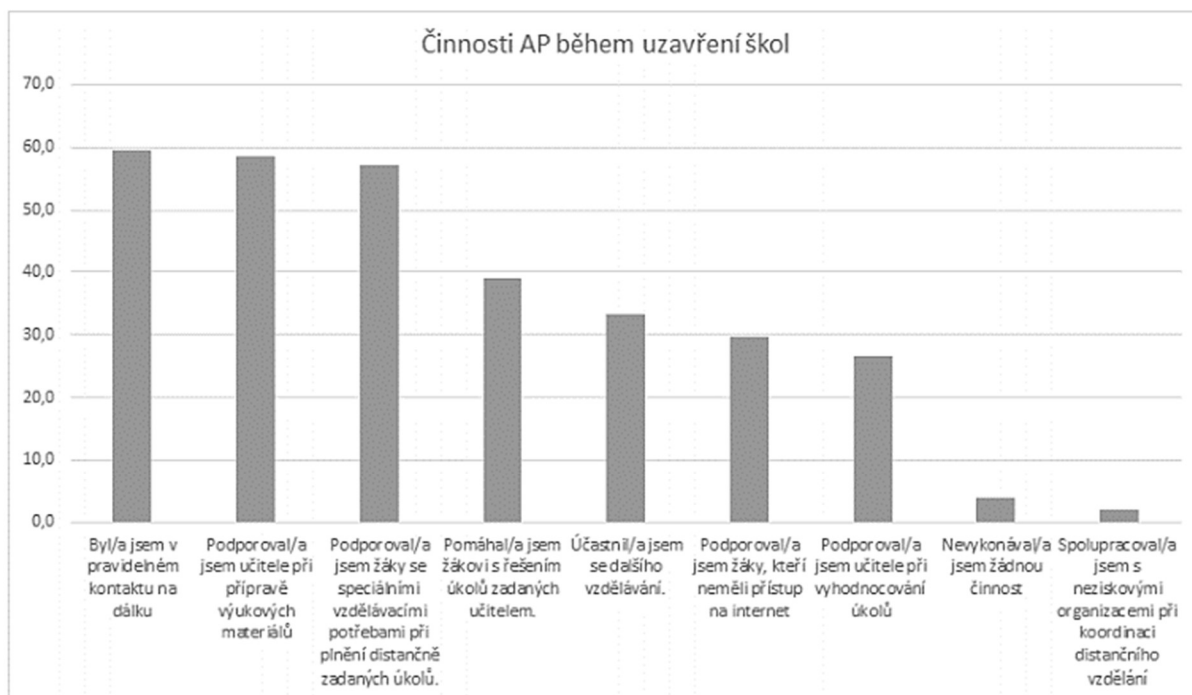
Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, které v loňském školním roce vydalo MŠMT (2020), vymezuje okruhy činností, kterým by se měl AP věnovat během distančního vzdělávání. Mezi možné úkoly AP zde spadá všestranná podpora žáka s SVP, poskytování učebních materiálů a podkladů, individuální konzultace s daným žákem či jeho rodičem na základě pokynů učitele. AP dále může dle instrukcí učitele pracovat se třídou, skupinou či pouze žákem se SVP, pomáhat s organizací vzdělávacích aktivit, dohlížet na ně či

pro ně připravovat pomůcky. Při smíšené výuce (kdy se část dětí se vzdělává ve škole, část doma) dovoluje MŠMT, aby se AP buďto účastnil prezenčního vyučování, anebo se zapojil do on-line výuky. Tak např. může učitel on-line žákům zadat nějaký samostatný či skupinový úkol, se nímž jim AP pomáhá, nebo naopak AP pracuje se skupinou žáků ve třídě dle pokynů učitele.

Nyní se zaměříme na zjištění výzkumů, které mapovaly skutečnou náplň práce AP během pandemie. První šetření realizovala ČŠI (2021) na českých základních a středních školách a v březnu 2021 vydala tematickou zprávu, která dokumentuje zjištěná fakta. Školy zapojené do tohoto šetření využívaly AP pro podporu žáků, kteří měli problémy se zapojením do distančního vzdělávání nebo se zvládnutím jeho specifíků, a to formou individuálních konzultací on-line i prezenčně. Se žáky, kteří měli slabé výsledky, procvičovali AP probíranou látku, a to nejčastěji na běžných ZŠ (35 % škol) a SŠ u nematuritních oborů (19 %), méně pak u maturitních oborů (8 %), na gymnáziích pak se pak AP doučování žáků prakticky nevěnovali. Mezi další činnosti AP pak spadala i účast na on-line hodinách a pomoc s jejich přípravou a orientací, individuální podpora ostatních žáků bez SVP či podpora žáků s odlišným mateřským jazykem nebo komunikace se žáky a jejich rodinami.

Způsoby komunikace AP s rodinou přibližuje Alexandra Petřů (Machalík, 2020a) z projektu Varianty organizace Člověk v tísni – AP byli dle jejích slov v pravidelném kontaktu s rodinou telefonicky, on-line, e-mailem či osobně v rodinách, posílali či nosili jim materiály a úkoly ze školy, a dokonce rodičům poskytovali rady v oblasti legislativy, podpory při ztrátě zaměstnání v nouzovém stavu, zprostředkování kontaktů na další sociální a jiné služby a odborníky.

Zřejmě nejrozsáhlejší tuzemský výzkum na téma AP v době pandemie zrealizovala organizace Člověk v tísni. Ta v rámci svého vzdělávacího programu Varianty již několik let podporuje právě AP, nabízí jim vzdělávání, konzultace, konference či možnost účastnit se supervizních skupin. V tomto výzkumu zjišťovali, jaké činnosti AP vykonávali od počátku distančního vzdělávání na jaře 2019 až do přípravného týdne v září 2021, co jim vyhovovalo či nikoli a jaká jsou jejich doporučení k případnému budoucímu distančnímu vzdělávání. Do výzkumu se zapojilo 800 AP ze všech krajů ČR.



Obrázek č. 3: Činnosti AP během uzavření škol

Z tohoto grafu autorky Petřů (2020) vyplývá, že poté, co se školy uzavřely, se většina dotázaných AP různými způsoby zapojovala do distančního vzdělávání. Nejčastější náplní jejich práce bylo udržování pravidelného kontaktu na dálku, pomoc učitelé s přípravou výukových materiálů a podpora žáků při plnění zadaných úkolů. Je potěšující, že AP, kteří nevykonávali v době distančního vzdělávání žádnou činnost, jsou zastoupeni pouze v jednotkách procent. Z výzkumu dále vyplývá, že AP v daném období často přebírali iniciativu a samostatně se rozhodovali v mnoha oblastech – iniciovali kontakty s kolegy a dalšími odborníky, bez pokynů učitele oslovovali rodiče, pracovali s přiděleným dítětem a připravovali výukové materiály. Rozhodovali o konkrétní podobě výuky, zadávání instrukcí či přípravě žáka na přijímací zkoušky, konzultovali s rodiči, jak mají se svým dítětem pracovat, radili jim ohledně používání komunikačních platform. Samostatně vedli záznamy o výuce, spravovali technickou stránku výuky, pomáhali zajistit kontakt rodinám, které zůstaly off-line, na základě vlastní iniciativy vyhledávali a zapojovali se do DVPP. A to vše navzdory tomu, že dle legislativy i Metodického doporučení MŠMT mají podobné činnosti vykonávat jen po domluvě a se souhlasem pedagoga – nicméně kdyby se tímto nepružným zněním legislativy řídili, nikdy by distanční výuka nemohla probíhat tak hladce, jak probíhala (Petřů, 2020).

Po návratu do škol na přelomu května a června přibýly k činnostem vykonávaným AP dvě další významné kategorie – pomoc v oblasti administrativy (80 % dotázaných) a samostatné

vedení a vzdělávání skupin žáků, především na 1. stupni a v družině (přes 50 % dotázaných). Ani jedna z uvedených činností není běžnou náplní jejich práce, nicméně v nově vzniklé situaci byla tato jejich úloha nezbytná a opět tím prokázali, že v případě nouze dovedou zastat i zodpovědnější a náročnější úkoly než ty, které jim vymezuje zákon. Lze z toho tedy usuzovat, že potenciál AP je v běžném stavu nevyužitý a jejich přínos ve vzdělávacím procesu může být značný (Petrů, 2020).

Fakt, že mnoho AP pracovalo nad rámec svých povinností, dokládají i četné konkrétní příklady z praxe. Lenka Hečková z organizace ČOSIV (Machalík, 2020b) zmiňuje případ, kdy rodiče vozili své dítě se SVP přímo k asistentovi domů, ten se mu věnoval celé dopoledne, vzal ho i na procházku a následně jej vrátil rodičům. Alexandra Petrů (Machalík, 2020a) zase uvádí zkušenost se žákem s mentálním postižením, který neměl rád on-line prostor a nezvládal se v něm pohybovat, proto AP rodičům radil, jakými alternativními cestami s dítětem pracovat a pomáhal jim je realizovat. Dalším příkladem je projekt realizovaný Novou školou, o.p.s., v rámci něhož se devět AP na čtyřech ZŠ věnovalo nad rámec svého úvazku dětem ze sociálně znevýhodněných rodin – toto jejich nasazení vedlo k mnohem lepší komunikaci a spolupráci ze strany rodin, zlepšení studijních výsledků daných dětí a v některých případech odvrátilo nutnost hlášení rodin na OSPOD z důvodu zanedbávání povinné účasti na výuce (Šebová, 2021). Velice nápomocni však AP byli i po návratu z distančního vzdělávání na jaře 2020, kdy prokazatelně nahrazovali učitele při výuce ve skupinách (Wagner, 2020).

Pro samotné AP to tedy bylo náročné období, nicméně jim přineslo i spoustu nových zkušeností. Ve výzkumu Člověka v tísní (Petrů, 2020) AP uváděli, že díky distančnímu vzdělávání prohloubili své znalosti a dovednosti v oblasti informačních technologií, osvojili si nové strategie pro týmovou spolupráci, mohli lépe poznat rodinné zázemí přidělených žáků a díky tomu s nimi efektivněji pracovat, naučili se strategicky nakládat se svým časem, měli více příležitostí rozvíjet svoji samostatnost a kreativitu a rovněž se dále vzdělávat v rámci DVPP.

Kromě těchto zjevných benefitů však AP naráželi i na řadu komplikací – mezi nejčastější patřilo např. chybějící technické vybavení ze strany školy, náplň práce neodpovídající jejich kvalifikaci (administrativa, suplování, dozory), špatná komunikace ze strany některých rodičů, absence podpory a jednoznačných pokynů ze strany vedení a MŠMT (metodické vedení a krizový vzdělávací plán), nejednotný systém on-line komunikace v rámci školy či subjektivně vnímané mezery ve vlastních kompetencích. (Machalík, 2020a)

Co se týče nesprávné náplně práce AP, někteří z nich uváděli, že např. stěhovali ve škole nábytek nebo doma šili roušky. Proto by bylo dobré, aby měli AP jasně definovanou svoji roli a úlohu ve vzdělávacím procesu pro případ dalšího nouzového stavu, aby mohl být plně využit jejich potenciál a mohli se věnovat té práci, k níž mají kvalifikaci. (Varianty, 2020)

V otázce špatné komunikace ze strany některých rodičů se objevila u některých AP až frustrace z toho, že dle svých slov vyzkoušeli celou řadu rozličných cest pro zkontaktování rodiny (telefon, osobní kontakt, e-mail), nicméně ta byla vůči jejich snaze imunní a nespolupracovala. V tomto ohledu je dobré učit AP pracovat s pocitem bezmoci a pomoci jim uvědomit si, že není veškerá zodpovědnost na jejich bedrech a není vždy v jejich moci, aby takovou situaci vyřešili (Machalík, 2020a).

Dalším zmiňovaným problémem byla absence podpory a jednotných pokynů ze strany vedení i učitelů a obecně problém se spoluprací na pracovišti. V tomto ohledu je důležité zmínit, že mnohdy ani samo vedení nemělo k dispozici jasné pokyny či metodiky, a je proto třeba, aby dobrá a včasná komunikace šla i „shora“, např. od MŠMT. Ohledně spolupráce na pracovišti se ukázalo, že nouzový stav spíše zdůraznil nastavení, jaké v dané organizaci fungovalo již v běžném provozu. Tam, kde spolupráce probíhala dobře i před pandemií, byla komunikace efektivní a AP odváděl svoji práci s osobním západem a jasnými pokyny, a naopak tam, kde neměli kvalitní spolupráci nastavenou již z dřívějších, se problémy spíše prohloubily. V praxi to vypadalo třeba tak, že AP dostali pokyn z vedení, ať se kvůli koordinaci a zadání práce obrátí na učitele, zatímco učitelé pro AP žádnou práci připravenou neměli, a tak zůstali AP zcela bezprizorní a bez informací (Machalík, 2020a).

V poslední řadě se vyjádříme ke komplikaci, kterou spatřovali AP v potřebě rozšířit vlastní kompetence. Jednou z klíčových oblastí, které by bylo potřeba doplnit při jejich přípravě na povolání, je hlubší vzdělání v oblasti sociálních služeb – tak, aby byli AP rodičům schopni službu doporučit, zprostředkovat kontakt a pomoci jim zorientovat se v tom, na co mají nárok. Druhou oblastí je pak vzdělání v rámci psychologie, konkrétně umění komunikace s žákem samotným i jeho rodinou, protože právě tato schopnost se ukázala během distančního vzdělávání pro AP jako nejvíce zásadní. Ve vzdělávacím procesu mají totiž AP nezastupitelnou, zcela specifickou roli v porovnání např. s klasickým učitelem – jejich přístup je nízkoprahový, mají k dítěti obecně blíže a mohou jej proto více ovlivnit. Takový vztah k dítěti, jako má AP, těžko vybuduje například učitel (Machalík, 2020a).

Důležitost AP ve školství potvrzuje Alexandra Petřů (Wagner,2020) i následujícími slovy: *„Záměry MŠMT redukovat počty AP ve školách, jak se objevilo v posledním návrhu tzv. inkluzivní vyhlášky, by výrazně zvýšily riziko ještě většího výpadku dětí, které již teď zůstaly offline. Přitom bez jejich pomoci by se systém v současné chvíli neobešel.“*

Na základě informací uvedených v této podkapitole lze říci, že pozice AP ve vzdělávání má svůj neoddiskutovatelný přínos a význam. Ačkoli činnost AP nebyla v době pandemie centrálně koordinovaná a míra jejich zapojení do vzdělávacího procesu se jistě individuálně lišila, ukázalo toto nelehké období velký potenciál, který v sobě AP mohou skýtat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Stanovení cílů a hypotéz

Hlavním cílem výzkumné části této práce je **zmapovat zapojení asistentů pedagoga do vzdělávání v období pandemie COVID-19**. K tomuto účelu bylo při výzkumu využito dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů.

Cílem dotazníkového šetření uskutečněného mezi AP je **zjistit, jak asistenti pedagoga nahlíží na své působení během pandemie COVID-19**. K naplnění tohoto cíle byly nejprve stanoveny následující výzkumné problémy:

1. Jak byli AP spokojeni s vymezením své pracovní náplně v době pandemie?
2. Jak byli AP spokojeni s mírou a kvalitou komunikace a spolupráce s učitelem v době pandemie?
3. Jak byli AP spokojeni s mírou a kvalitou komunikace a spolupráce s rodinou žáka, k němuž jsou přiděleni, v době pandemie?
4. Jak byli AP spokojeni s mírou a kvalitou práce se žákem, k němuž jsou přiděleni, v době pandemie?
5. Vnímají AP změnu v daných oblastech mezi školními roky 2019/2020 a 2020/2021?

Na základě těchto výzkumných problémů jsme formulovali následující hypotézy, které (jak si později ukážeme) vycházejí z informací zjištěných v rámci rešerše teoretických podkladů:

H1: Většina AP byla spokojena s mírou a kvalitou spolupráce s učitelem, s vymezením své pracovní náplně jich však bylo spokojených méně.

H2: AP byli více spokojeni s mírou a kvalitou spolupráce s rodinou žáka než s mírou a kvalitou práce se žákem samotným.

H3: Je více AP, kteří vnímají u sledovaných oblastí mezi školními roky 2019/2020 a 2020/2021 zlepšení, než těch, kteří vnímají jejich zhoršení.

Následné polostrukturované rozhovory realizované s triádou *asistent pedagoga – třídní učitel – školní speciální pedagog* mají za cíl **podrobněji prozkoumat situaci konkrétního asistenta pedagoga v době pandemie, a tím získat bližší vhled do zkoumané problematiky**. Za dílčí cíle v této části šetření bylo vytyčeno:

1. Zmapovat, jak ve zkoumaném případě probíhalo vzdělávání žáků se SVP v období pandemie a jakou roli při něm sehrával AP.
2. Zjistit, jak se dařilo oslovené triádě při vzdělávání žáků se SVP v období pandemie vzájemně spolupracovat.
3. Zjistit, jak se ve zkoumaném případě zapojovali rodiče žáků se SVP do vzdělávání v období pandemie.
4. Zjistit, jak respondenti hodnotí úspěšnost vzdělávání žáků se SVP během pandemie v jejich případě – co se povedlo, co se nepovedlo, co by doporučili pro práci AP.
5. Zjistit, zda respondenti vnímají posun v daných oblastech mezi školními roky 2019/2020 a 2020/2021.

6. Metody sběru dat

Pro naplnění výše uvedených cílů se autorka práce rozhodla zvolit smíšený design výzkumu. Jde o takový design výzkumu, při němž je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním aspektem kvalitativního přístupu (Vlčková, 2011).

Kvantitativní výzkum se zaměřuje na získávání informací o četnosti výskytu určitého jevu a jeho primárním výsledkem jsou měřitelné číselné údaje. Vždy by mu mělo předcházet stanovení výzkumných problémů a formulace hypotéz, jejichž platnost se následně v rámci tohoto výzkumu ověřuje.

Naproti tomu výzkum kvalitativní se snaží analyzovat příčiny, vztahy a souvislosti u zkoumaného problému. V porovnání s kvantitativním výzkumem probíhá u menšího vzorku, avšak jeho výhodou je prozkoumání problematiky do hloubky. (Skutil, 2011)

Důležité přitom je, že ve smíšeném výzkumu se kvantitativní a kvalitativní přístup vzájemně doplňují a umožňují tak lepší pochopení výzkumného problému, než kdyby byl použit pouze jeden z nich (Creswell & Plano Clark, 2007). Vlčková (2011) dodává, že jde o přístup, který je v poslední době při výzkumných šetřeních čím dál více využíváný, a to především právě v rámci pedagogických věd.

V tomto výzkumu je ke sběru dat užita kvantitativní metoda dotazníkového šetření spolu s kvalitativní metodou polostrukturovaného rozhovoru. Použité dotazníky umožnily získat odpovědi od vyššího množství respondentů z řad AP, což autorce pomohlo utvořit si obecnou představu o názorech AP na jejich úlohu v rámci vzdělávání během pandemie. Rozhovory zas naopak umožnily blíže poznat konkrétní případ jednoho AP a týmu, s nímž spolupracuje, díky čemuž bylo možné získat specifické poznatky a podrobnější vhled do zkoumané problematiky.

5.1 Dotazník

První metodou, jež byla zvolena pro výzkumné šetření této práce, je dotazník. Jde o soubor předem připravených a promyšleně seřazených otázek, na které respondent odpovídá písemnou formou (Chráška, 2007). Otázky v dotazníku označujeme jako položky. Jednotlivé položky dotazníku slouží k získání informací týkajících se zkušeností, pocitů, postojů, znalostí či hodnot respondenta. V dotazníku může respondent odpovídat jak na otázky směřované k jeho osobě, tak i k externím objektům (Zháněl, Hellenbrandt, Sebera, 2014).

Podle Svobody (2012) by měly být položky stručné a uspořádané dle závažnosti, autor dotazníku by se měl vyhnout nejednoznačné či sugestivní formulaci.

Položky v dotazníku můžeme rozdělit následujícím způsobem:

- Otevřené – možnost volné odpovědi vlastními slovy.
- Uzavřené – pouze možnost výběru z předem daných odpovědí
 - dichotomické (odpovědi „ano“, „ne“)
 - nepravé dichotomické (odpovědi „ano“, „ne“, „nevím“)
 - polytomické (více možných odpovědí, respondent označuje výběrem jedné či více, seřazením do stupnice nebo označením a škále)
- Polouzavřené – výběr z několika odpovědí s možností doplnit vlastní. (Svoboda, 2012)

Tato metoda sběru dat disponuje snadnou dostupností a možností oslovit velké množství potenciálních respondentů v relativně krátkém čase. Negativem metody je její nejistá validita (tzn. riziko, že odpovědi nebudou pravdivé, upřímné) a písemná forma, která nemusí být vhodná pro určité typy respondentů, např. děti (Pelikán, 1998).

V tomto výzkumu byl použit dotazník o 11 položkách, většinou šlo o polouzavřené otázky, v závěru byla jedna otevřená – možnost obohacení dotazníku o jakýkoli vlastní postřeh nebo zkušenost k tématu. Samotným položkám dotazníku předcházela text s představením výzkumníka, vysvětlením účelu šetření, poučením o anonymitě dle Zákona č. 108/2000 Sb. a poděkováním zúčastněným respondentům.

6.2 Rozhovor

Druhou metodou použitou ke sběru dat v tomto výzkumu byl rozhovor. Jde o prostředek sloužící k dotazování formou přímé ústní komunikace výzkumníka s respondentem (Průcha, Mareš, Walterová, 1998). Skutil (2011) doplňuje, že díky rozhovoru může výzkumník získat informace o postojích, záměrech, názorech respondenta, případně o tom, jak rozumí diskutovanému problému. Rozhovor přitom dle míry jeho struktury rozděluje na:

- strukturovaný – předem připravené otázky s pevně stanovenou formulací a pořadím
- nestrukturovaný – podobný běžnému dialogu, důraz na přirozenost a spontánnost
- polostrukturovaný – výzkumník se drží připravených otázek, ale může i reagovat na podněty respondenta (měnit formulaci a pořadí otázek, ptát se doplňující otázky)

Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je to, že umožňuje získat detailní a komplexní informace o určitém jevu. Je však nezbytné, aby výzkumník přesně věděl, s jakým záměrem se respondenta táže a jaké relevantní informace chce na základě konkrétních otázek získat (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Výhodou této metody sběru dat je přímý kontakt s respondentem, flexibilita při dotazování i odpovídání, možnost dovysvětlení nejasností pro oba účastníky rozhovoru, výzkumník při osobním setkání může klást důvěrnější otázky a mimo jiné sledovat neverbální reakce respondenta. Nevýhodou je pak velká časová náročnost při malém počtu respondentů a obtížnější záznam i vyhodnocení získaných informací (Skutil, 2011).

Rozhovor by měl probíhat nenásilnou formou v bezpečném prostředí důvěry, výzkumník by se měl vyhýbat manipulativním, sugestivním či nejednoznačným otázkám a hodnotícímu postoji vůči respondentovi (Bedrnová, Nový, 2007).

Průběh rozhovoru je možné zaznamenávat, a to buď formou audio či videozáznamu, případně písemně až po ukončení rozhovoru. První ze zmíněných metod s sebou nese riziko narušení intimity a důvěrnosti rozhovoru. Druhá zmíněná metoda je náročnější na paměť a koncentraci a nedělá-li si tazatel poznámky již v průběhu rozhovoru, hrozí, že dojde ke zkreslení či ochuzení zaznamenaných informací (Pelikán, 2004).

V rámci tohoto výzkumného šetření byly uskutečněny tři rozhovory – s třídní učitelkou, asistentkou pedagoga a školní speciální pedagožkou. Jednalo se o polostrukturované rozhovory, kdy konečné pořadí a podobu otázek tazatelka přizpůsobovala dané situaci a respondentovi. Rozhovory byly se svolením respondentů nahrávány pro účely následného zpracování poskytnutých informací. V průběhu rozhovorů panovala přátelská a důvěrná atmosféra, všichni tři respondenti byli vstřícní a ochotní zodpovědět všechny otázky, přičemž poskytli i řadu přínosných doplňujících informací a poznatků ze své praxe.

7. Dotazníkové šetření

7.1 Výběr vzorku pro dotazníkové šetření

Do dotazníkového šetření měli možnost se na základě vlastní dobrovolnosti zapojit AP ze všech typů i stupňů škol v rámci celé České republiky.

Dotazník byl distribuován skrze sociální síť Facebook v uživatelských skupinách určených právě pro AP – konkrétně šlo o skupiny *Asistent pedagoga*, *Jsme ASISTENTI PEDAGOGA* a *Asistent pedagoga v MŠ, ZŠ vs. učitelé, ředitelé, rodiče*. V daných skupinách je dohromady cca 19 tisíc členů, nicméně toto číslo nevypovídá o reálném počtu AP, kterým byl dotazník předložen k vyplnění – někteří členové jsou totiž ve více skupinách souběžně (tudíž jsou v daném počtu zahrnuti vícekrát), ne všichni členové obsah skupiny aktivně sledují a především se ve skupinách nachází i uživatelé, kteří nejsou cílovými potenciálními respondenty (tj. nevykonávali povolání AP v době pandemie, pracují na jiné pedagogické pozici než AP nebo se o problematiku AP pouze zajímají).

Celkový počet vyplněných dotazníků, které splňovaly podmínky pro zařazení do výzkumného šetření, byl 124. Vzhledem k tomu, že na pozici AP je v České republice zaměstnáno více než 24 tisíc jedinců (iRozhlas, 2020), nejedná se o dostatečně reprezentativní vzorek k tomu, aby data získaná z dotazníkového šetření mohla být zevšeobecněna a považována za obecně platná. Zjištěná data však mohou posloužit k získání širšího náhledu na zkoumanou problematiku a k vytvoření si představy o názorech a postojích AP ohledně této problematiky.

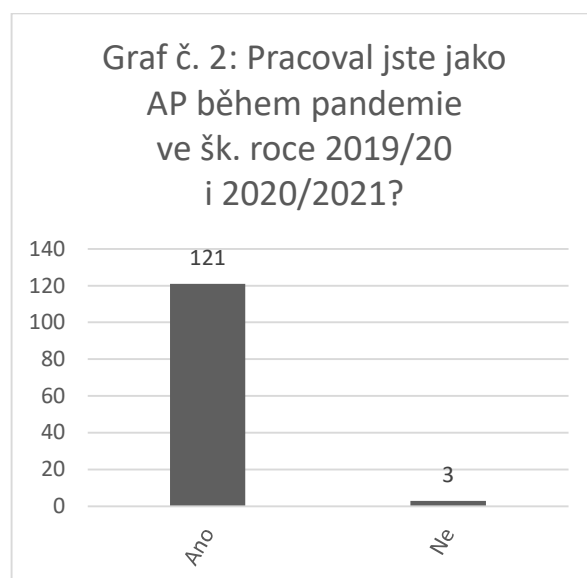
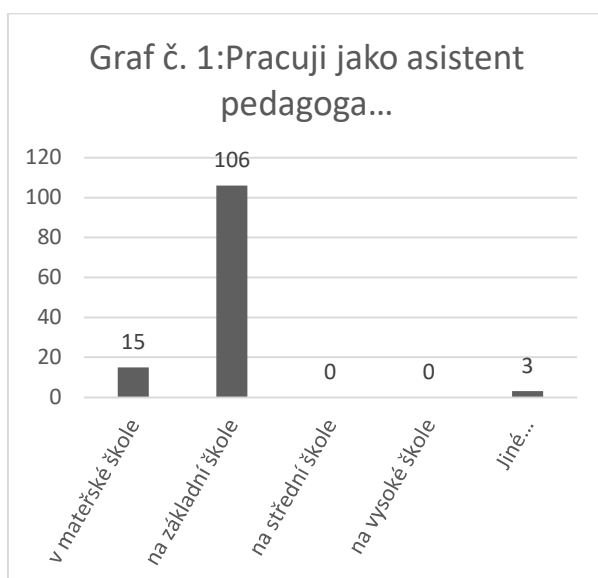
7.2 Realizace dotazníkového šetření

Realizace dotazníkového šetření zahrnovala následující kroky:

1. Rešerše podkladů (legislativa, výzkumy, odborná literatura)
2. Stanovení výzkumných problémů a formulace hypotéz
3. Sestavení položek dotazníku
4. Tvorba dotazníku na zvolené platformě (Survio s. r. o., <https://www.survio.com/cs/>)
5. Výběr platformy pro distribuci dotazníku (Facebook, <https://www.facebook.com/>)
6. Distribuce dotazníků do relevantních uživatelských skupin
7. Průběžná kompletace získaných dat
8. Vytvoření grafů na základě získaných dat
9. Analýza a vyhodnocení získaných dat
10. Zpracování zjištěných výsledků v rámci závěrečné Diskuze

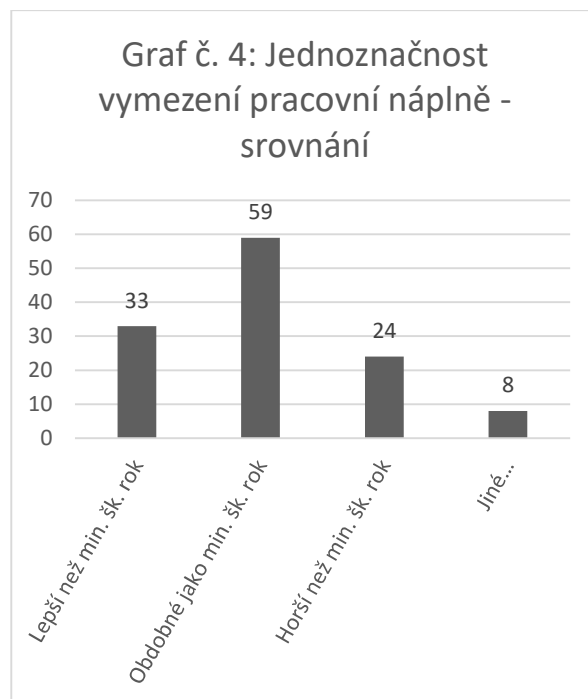
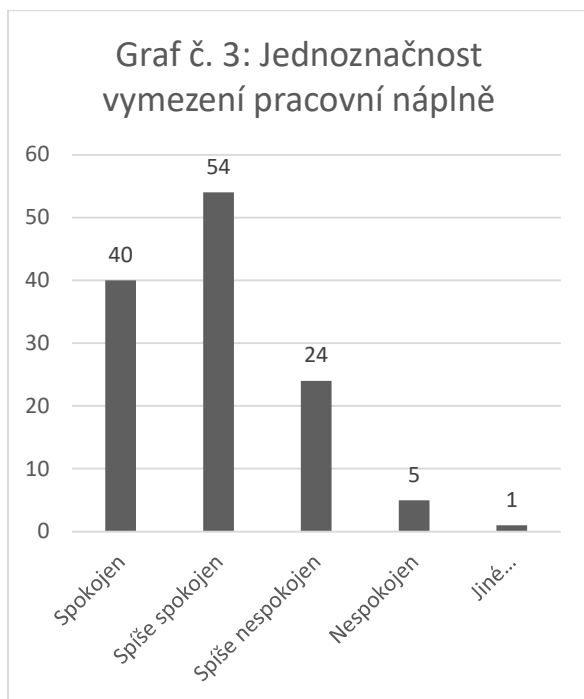
7.3 Výsledky dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na dojmy a názory asistentů pedagoga ohledně jejich vlastního působení ve vzdělávání v době pandemie. Jednotlivé položky dotazníku byly zaměřeny na jejich spokojenost v těchto oblastech: jednoznačnost vymezení náplně jejich práce, komunikace a spolupráce s třídním učitelem, práce se žákem, k němuž jsou přiděleni a komunikace a spolupráce s jeho rodinou. Rovněž nás zajímalo jejich srovnání daných oblastí ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021. V závěru měli respondenti možnost podělit se o jakoukoli další zkušenost nebo postřeh vztahující se k tématu dotazníku. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 124 asistentů pedagoga.



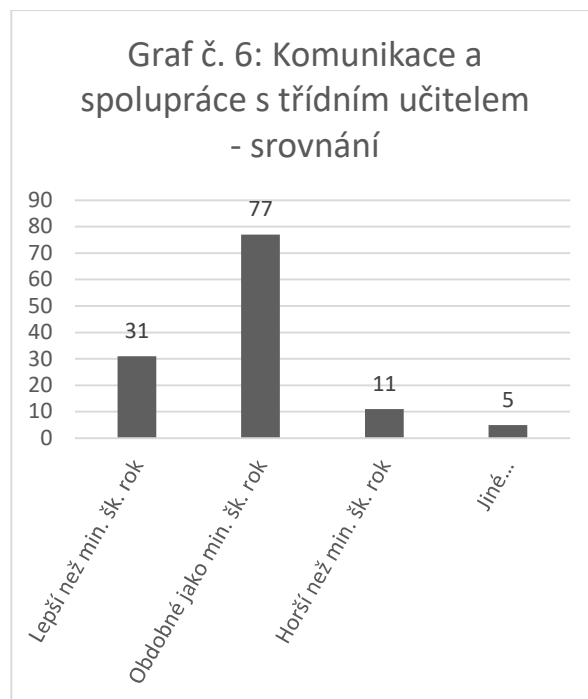
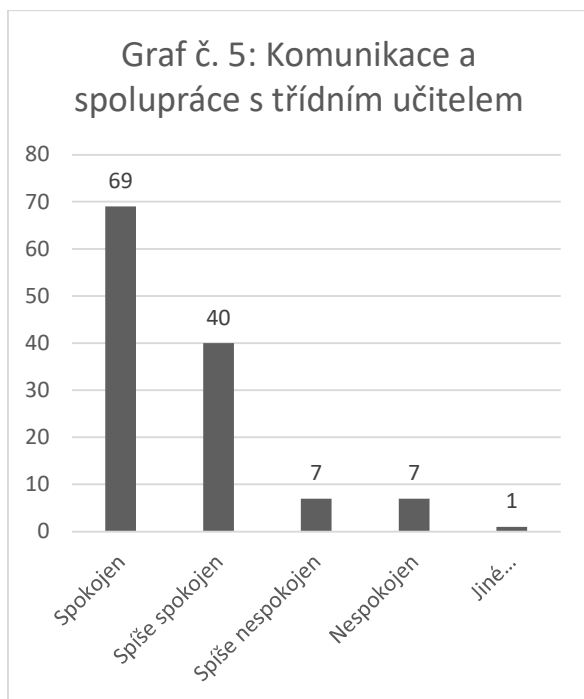
První položkou dotazníku byla otázka na typ zařízení, v němž respondenti vykonávají svoji profesi. Z Grafu č. 1 můžeme vidět, že naprostá většina AP, kteří se na tomto šetření podíleli, působí na běžné základní škole. Z mateřských škol vyplnilo dotazník 15 AP. Zbylí tři respondenti jsou zaměstnanci škol speciálně zřízených pro děti se SVP.

Druhá otázka zjišťovala, zda respondenti působili jako AP po celou dobu pandemie, a zda tedy budou v následujících otázkách schopni srovnat své zkušenosti z obou školních roků. Jak vidíme v Grafu č. 2, kromě 3 respondentů, kteří na dané pozici působili pouze ve školním roce 2020/2021, vykonávali všichni svoji profesi v obou sledovaných letech.



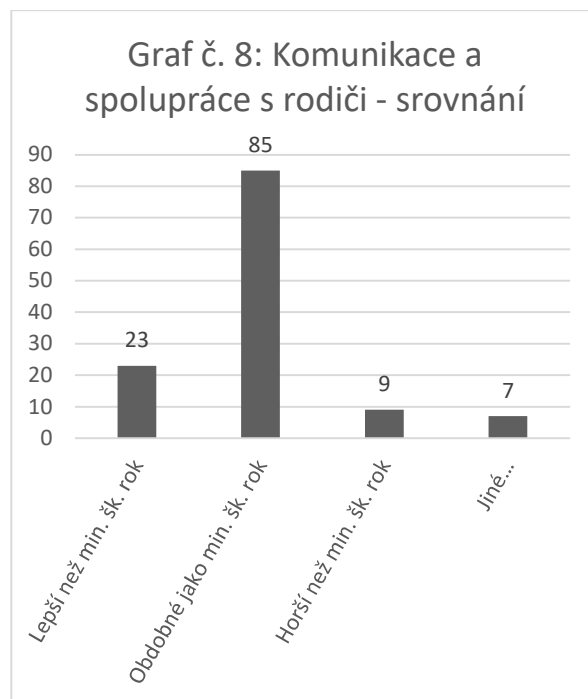
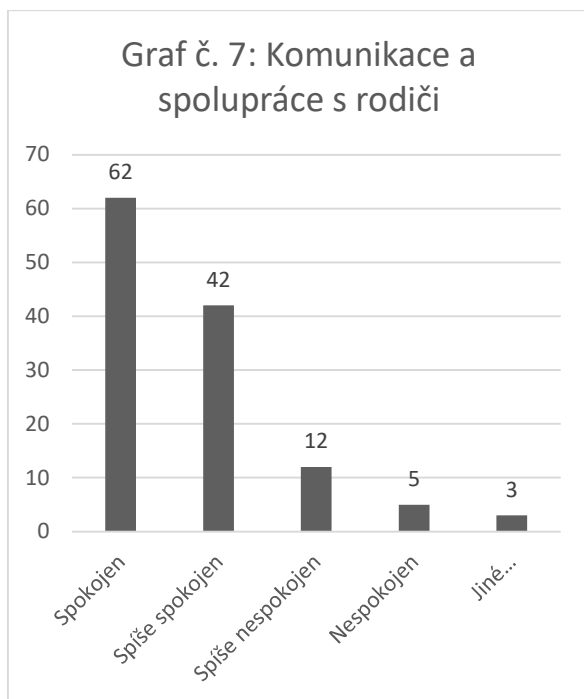
Třetí položka dotazníku zjišťovala spokojenost asistentů pedagoga s vymezením jejich pracovní náplně. Otázka zněla: „*Jak jste byli během pandemie spokojeni s tím, nakolik jasně a včas vám byly sdělovány pokyny ohledně Vaší práce, tak, abyste nemuseli tápat a náplň práce si "vymýšlet" sami?*“ Z Grafu č. 3 lze vyčíst, že 94 respondentů (76 %) bylo v této oblasti spokojeno či spíše spokojeno, zcela nespokojeno bylo pouze 5 respondentů. Jeden se nevyjádřil přímo ke spokojenosti, jako spíše k pracovní náplni samotné: „*Mimo svou práci, které bylo o něco méně než v běžné výuce, byly přidávány různé doplňkové činnosti (úklid, administrativa)*“.

Při meziročním srovnání se cca polovina (51 %) zúčastněných shodovala, že vymezení jejich pracovní náplně bylo v letošním školním roce podobně uspokojivé jako v tom loňském. Zlepšení v této oblasti zaznamenalo 33 respondentů (necelých 27 %), zhoršení pak 24 z nich (přes 19 %). Osm respondentů se nerozhodlo ani pro jednu z možností – tři totiž jako AP působili jen v roce 2020/2021, čtyři respondenti se vyjádřili, že náplň byla v každém z roků natolik jiná, že nedovedou situaci posoudit. Jeden z dotázaných se zdržel odpovědi.



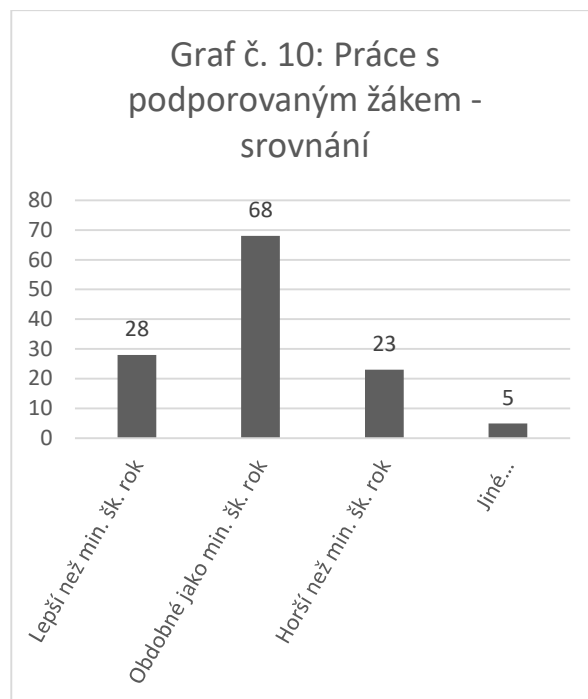
V páté položce dotazníku odpovídali respondenti na otázku: „*Jak jste byli během pandemie spokojeni s mírou a kvalitou komunikace a spolupráce s třídním učitelem?*“ Graf č. 5 nám ukazuje, že nadpoloviční většina, tedy 69 respondentů (téměř 56 %) byla zcela spokojena s tím, jak komunikace a spolupráce s třídním učitelem probíhala. Dalších 40 zúčastněných pak vyjádřilo převážnou spokojenost, respondentů nespokojených či spíše nespokojených s komunikací a spoluprací s učitelem bylo pouze 14 (tj. mírně přes 11 %). Jeden z asistentů uvedl, že s učitelem spolupracoval jen minimálně, nicméně to bylo z toho důvodu, že spolupráce nebyla nutná, protože AP během distančního vzdělávání působil jako vychovatel v družině.

Jak můžeme vidět v Grafu č. 6, nadpoloviční většina – konkrétně 77 dotázaných (62 %) – je názoru, že měli v loňském školním roce podobně nastavenou spolupráci a komunikaci jako v tomto letošním. Ze zbývajících respondentů 31 (25 %) vnímá, že v tomto ohledu došlo ke zlepšení, u 11 z nich (necelých 9 %) došlo bohužel ke zhoršení. Dalších 5 respondentů se ke srovnání školních roků nevyjádřilo – 3 z nich totiž působili jako AP pouze ve školním roce 2020/2021, zbylí 2 měli v loňském roce jinou třídní učitelku a situaci tedy nemohou srovnat.



V Grafu č. 7 můžeme vidět, jak respondenti odpovídali na otázku: „*Jak jste byli během pandemie spokojeni s mírou a kvalitou komunikace a spolupráce s rodiči žáka, k němuž jste přiděleni?*“ Přesně polovina z nich byla v této oblasti plně spokojená, dalších 42 (necelých 34 %) z nich bylo spíše spokojeno. Nespokojenost či převážnou nespokojenost ohledně komunikace a spolupráce s rodiči vyjádřilo 17 dotázaných (cca 14 %). Tři zbývající AP nebyli schopni míru své spokojenosti stran rodičů vyjádřit. Jeden z nich proto, že komunikaci s rodinou v jeho třídě měla na starosti učitelka, druhý proto, že je sám rodičem přiděleného dítěte. Poslední AP sice připustil velký zájem a snahu rodičů, nicméně ji považoval spíše za kontraproduktivní (rodiče dělali za žáka jeho práci).

Ohledně meziročního srovnání i v této oblasti vyjádřila nadpoloviční většina respondentů názor, že vše probíhalo srovnatelně kvalitně v minulém i letošním školním roce. Zde to bylo dokonce 85 dotázaných (necelých 69 %). Zlepšení komunikace a spolupráce s rodiči zaznamenalo 23 zúčastněných (necelých 19 %), zatímco zhoršení jen 9 z nich (cca 7 %). Sedm respondentů srovnání nebylo schopno – tři z nich v prvním sledovaném roce na pozici nepůsobili, jeden byl (jak jsme již zmínili) sám rodičem daného dítěte a místo jednoho (rovněž zmiňovaného výše) s rodiči komunikovala učitelka. Zbylí dva měli v loňském roce přiděleného jiného žáka, tudíž spolupracovali a komunikovali s jinými rodiči a nemohou situaci srovnávat.



Graf č. 9 znázorňuje názorové rozdělení respondentů v otázce: „*Jak jste byli během pandemie spokojeni s mírou a kvalitou práce se žákem, k němuž jste přiděleni?*“ Jak můžeme vidět, pouze 54 dotázaných AP bylo spokojeno s prací s daným žákem (necelých 44 %), 42 (cca 37 %) z nich pak v tomto ohledu vyjádřilo částečnou spokojenost. Mezi nespokojenými či spíše nespokojenými respondenty bylo 27 oslovených AP (asi 22 %). Poslední dva dotázaní svoji spokojenost ohledně práce se žákem, k němuž jsou přiděleni, nevyjádřilo. Jeden z nich totiž přiznává, že se žákem přímo nespolečně pracoval, ale pomáhal spíše s tvorbou materiálů pro něj. Druhý pak poukazuje na svoji nespokojenost především s těmi faktory, které nemohl ovlivnit – zda a kdy se žák připojí, jestli bude dávat pozor, zda nebude mít technické problémy apod.

Míra a kvalita práce se žákem, k němuž je AP přidělen, byla zároveň poslední meziročně srovnávanou oblastí. Zde se 68 respondentů (necelých 54 %) shodovalo, že se jim se žákem pracovalo podobně dobře v loňském i letošním školním roce. Necelých 23 % (tj. 28 respondentů) pocítilo v tomto ohledu zlepšení, necelých 19 % (tj. 23 respondentů) pocítilo naopak zhoršení. Posledních 5 zúčastněných se k tomuto srovnání nevyjádřilo – tři zmiňovaní pracovali na své pozici pouze v letošním roce, 2 AP letos pracují u zcela jiného dítěte.

Poslední položkou dotazníku byla otevřená otázka, jejíž zadání znělo „Zde je místo pro Vaše poznámky. Budu ráda, pokud se k jakékoli z otázek blíže rozepíšete a podělíte se o svoji zkušenost!“ V rámci této položky uváděli respondenti své postřehy a zkušenosti spojené se svým pracovním působením v době pandemie. Níže uvádíme jejich autentická slovní vyjádření, která toto šetření velmi obohatila.

Někteří se vyjadřovali k náplni své práce:

- „Pomáhala jsem učitelce s ukazováním kartiček, pokud nefungovala technika.“
- „Pracuji s autistou, který komunikuje pouze se mnou, a během distanční výuky odmítal pracovat on-line, takže vše probíhalo po telefonu a pak se natáčela videa s vysvětlením postupu k úkolům.“

Mezi vykonávané činnosti velké části respondentů patřily individuální konzultace se žákem, k němuž byli přiděleni:

- „Navštěvovala jsem žáka, ke kterému jsem přidělena, 1x týdně.“
- „Při distančním vzdělávání jsem měla se svými svěřenci 1.5hod denně online výuku sama. Probíhala v době, kdy neměly výuku s učiteli. Plnili jsme společně úkoly, učili se na testy.“
- „Při distanční výuce jsem se žákem pracovala přímo ve škole. Organizace výuky probíhala v mé režii ve spolupráci s učitelem.“
- „Zatímco tř. učitelka vysílala online, já jsem poskytovala konzultace ve škole.“
- „V době distanční výuky jsme zavedli individuální konzultace ve škole dvakrát týdně. Měli jsme tak dostatek času a klidu na práci. A ještě jsme si stihli popovídat a probrat, co žáka zajímá nebo trápí. Díky tomu se mnou spolupracoval lépe než při prezenční výuce.“
- „Jakmile to šlo, pracovali jsme jeden na jednoho ve škole každý den.“

Řada AP si především chválila dobrou spolupráci – nejen s učiteli, ale i s rodiči či vedením:

- „Vždy jsem předem věděla přípravu učitelky, hodně jsme si telefonovaly. Pomáhala jsem i s přípravou na návrat do školy“
- „Skvělá spolupráce s paní učitelkou, vedením školy i rodiči.“
- „Rodina "mého" žáka fungovala velmi dobře, skvělá byla i spolupráce s učitelkou.“
- „Spolupráce učitel vs asistent naprostá spokojenost.“
- „Díky spolupráci s učitelem, logopedem a ABA vizorkou jsme letošní ročník zvládli.“
- „Při práci s učitelem jsme se vždy domlouvali a spolupráce byla výborná.“
- „Chtěla bych zmínit to, že jsem měla dokonale připravené podklady od vyučujících.“

Práce během pandemického stavu nebyla pro nikoho jednoduchá, někteří z respondentů ji však přijali jako výzvu a vyzkoušeli si a naučili se díky ní spoustu nových věcí:

- *„Práce během distanční výuky byla náročnější. Snažila jsem se být více nápomocna žákovi i rodičům.“*
- *„Během distanční výuky jsem si prošla jak učitelkou v MŠ, tak učitelkou jako záskok za nemoc. Byla to velká zkušenost a daleko náročnější než běžná náplň práce.“*
- *„Měla jsem možnost naučit se spoustu nových věcí na PC. Beru tento čas jako výzvu a jak děti, jejich rodiny, učitelé i já, jsme se všichni posunuli v oblasti komunikace, hledání nových cest a možností, disciplíny a spolupráce. Pro nás všechny nová zkušenost, která nás posílila.“*
- *„Každý den je jiný, každá hodina je jiná. Nikdy se nedá vidět jen pro nebo proti.“*

Samozřejmě se našla i řada úskalí, se kterými se museli respondenti potýkat – především pak ohledně špatné komunikace a chybějící spolupráce druhé strany:

- *„Nemohla jsem docházet k žákovi, komunikace jen přes síť.“*
- *„Ve školním roce 2020/2021 byla on-line výuka, což byla lepší komunikace. V předchozím roce bylo jen zadávání úkolů, a tam byla moje spolupráce velmi malá.“*
- *„Tím, že nebylo možné reagovat hned na různé podněty, bylo to náročné na komunikaci.“*
- *„Rodina žáka neměla zájem o služby AP, ačkoliv jim to bylo opakovaně nabízeno, prý vše zvládnou sami. Žák se zúčastnil pouze čtení a angličtiny. Snaha byla pouze ze strany školy. Jako AP jsem byla s rodiči v telefonickém spojení, ale aktivitu jsem vyvíjela pouze já.“*
- *„Můj žák doma moc nechtěl pracovat. Rodiče mu nejsou schopni pomoci, sami mají problémy.“*
- *„Rozhodně preferuji práci přímou ve škole než distanční.“*

Bohužel i v rámci našeho šetření se objevily i zcela negativní zkušenosti ohledně celé problematiky:

- *„Se svým žákem jsem během distanční výuky nebyla vůbec v kontaktu.“*
- *„Během distančního vzdělávání jsem si připadala celkem zbytečná, neměla jsem pořádně určenou žádnou práci.“*
- *„Jako AP jsem byla při nouzovém stavu úplně zbytečná.“*

7.4 Diskuze k výsledkům dotazníkového šetření

V rámci dotazníkového šetření se nám podařilo zmapovat názory 124 asistentů pedagoga na problematiku jejich zapojení do vzdělávání v době pandemie COVID-19. Naprostá většina respondentů byla zaměstnaná na základní škole a na svém postu působila od počátku pandemie až do období vzniku této práce.

Zkoumali jsme spokojenost a subjektivně vnímaný kvalitativní posun v oblastech vymezení pracovní náplně, komunikace a spolupráce s třídním učitelem, komunikace a spolupráce s rodinou žáka, k němuž jsou přiděleni, a míry a kvality práce se žákem samotným.

Ukázalo se, že ve všech zmíněných oblastech převládá u dotázaných AP spokojenost či alespoň částečná spokojenost. Nejvíce pak byli oslovení AP spokojeni (či převážně spokojeni) se spoluprací a komunikací s třídním učitelem (109 respondentů, cca 88 %), dále pak s komunikací a spoluprací s rodiči (104 respondentů, cca 84 %), následovala spokojenost s mírou a kvalitou práce s podporovaným žákem (95 respondentů, cca 77 %), nejmenší spokojenost panovala s jednoznačností a včasností vymezení náplně jejich práce (94 respondentů, cca 76 %). U prvních třech zmíněných oblastí přitom převládala odpověď „*Spokojen*“, jen u poslední oblasti převládala odpověď „*Spíše spokojen*“, což ji staví do ještě horší pozice v porovnání s ostatními.

Ze zjištěných dat lze usuzovat, že ačkoli po stránce formálního zajištění vzdělávání v době pandemie (např. nejednoznačné pokyny a chybějící metodiky) nefungovalo vše ideálně, velkou pozitivní roli zde sehrál lidský faktor a tedy dobrá spolupráce především mezi kolegy, kteří se v nejisté době navzájem podpořili. Dobrá byla i spolupráce rodičů, kteří se očividně snažili na novou situaci adaptovat a být učitelům i asistentům nápomocni při vzdělávání svých potomků. O něco komplikovanější pak byla práce se samotnými žáky.

Zaměříme-li se na srovnání jednotlivých oblastí mezi školními roky 2019/2020 a 2020/2021, pak ve všech převládal u respondentů názor, že věci probíhaly obdobně v obou sledovaných obdobích. Nejvíce respondentů zaznamenalo kvalitativní změny v oblasti vymezení náplně jejich práce, u všech ostatních oblastí se nadpoloviční většina dotázaných shodla, že zůstaly spíše beze změny. To však samo o sobě není ukazatel kvality změny dané oblasti, neboť změnami máme na mysli jak ty pozitivní, tak ty negativní. Právě v tomto ohledu je však oblast vymezení náplně práce AP velice specifická – ze všech sledovaných oblastí právě zde vnímalo nejvíce respondentů kvalitativní zlepšení (33 z nich), ale zároveň i zhoršení (24 z nich). Žádná jiná oblast nevykazovala takovou míru ambivalence a názorové nejednotnosti. Vysvětlujeme si to především tím, že se činnosti vyžadované po AP v počátku

pandemie lišily od činností, které po nich byly vyžadovány později (viz podkapitola 4.7 *Role AP ve vzdělávání během pandemie*, str. 46). Proto se mohla spokojenost AP v této oblasti více dynamicky měnit a ani kvalitativní posun zde nebyl jednoznačný. Podobnou ambivalenci, i když zdaleka ne tak výraznou, zaznamenáváme v oblasti míry a kvality práce s podporovaným žákem. Zde došlo podle 28 respondentů ke zlepšení, podle 68 z nich byla situace podobná v obou letech a 23 zaznamenalo zhoršení. Zde se domníváme, že na to mohla mít vliv chybějící motivace a sebekázeň žáků kvůli dlouhodobému trvání nouzového stavu (viz podkapitola 5.4 *Problémy vzdělávání během pandemie*, str. 37), především na vyšší počet zaznamenaných případů meziročního zhoršení. Rovněž to může mít souvislost i se zmíněnou oblastí vymezení pracovní náplně – náplň práce AP se mezi roky měnila, měnily se i činnosti, které po nich byly vyžadovány, a tomu pak mohla odpovídat i míra a kvalita práce odvedené s žákem.

Naopak oblasti komunikace a spolupráce s třídním učitelem a s rodičem podporovaného žáka zaznamenaly výrazně vyšší počet případů zlepšení než zhoršení. Respondentů, kteří tyto oblasti vnímají jako stejné anebo lepší než v minulém šk. roce, je v obou oblastech okolo 87 %.

Z autentických slovních vyjádření, v nichž se respondenti podělili o své zkušenosti, vyplynula rovněž řada zajímavých poznatků. Ukázalo se, že jejich pracovní náplň byla velmi pestrá, od práce s technikou, přes výrobu vzdělávacích materiálů či natáčení výukových videí, až po individuální konzultace (nejen) s žáky, k nimž jsou přiděleni. Právě poslední jmenovaná činnost, tedy individuální konzultace, byla nejčastěji zmiňovanou aktivitou. Nejvíce si dle svých slov AP cenili dobré spolupráce, a to především s učiteli, ale i s rodiči, vedením či dalšími odborníky. Nejvíce jim chyběla možnost lepší komunikace a většího kontaktu se svým žákem, v některých případech i větší zapojení rodiny do vzdělávání. Objevily se i názory, že se AP během pandemie cítili zbyteční a nevyužití, nicméně převládaly spíše dobré zkušenosti těch, kteří toto období vnímali jako výzvu a příležitost naučit se nové věci a dovednosti.

Nyní se přesuneme k ověřování hypotéz, které byly stanoveny v úvodu praktické části této práce. Byly formulovány tři hypotézy, jejichž znění je následující:

H1: Většina AP byla spokojena s mírou a kvalitou spolupráce s učitelem, s vymezením své pracovní náplně jich však bylo spokojených méně.

H2: AP byli více spokojeni s mírou a kvalitou spolupráce s rodinou žáka než s mírou a kvalitou práce se žákem samotným.

H3: Je více AP, kteří vnímají u sledovaných oblastí mezi školními roky 2019/2020 a 2020/2021 zlepšení, než těch, kteří vnímají jejich zhoršení.

K formulaci první hypotézy, tedy „**H1: Většina AP byla spokojena s mírou a kvalitou spolupráce s učitelem, s vymezením své pracovní náplně jich však bylo spokojených méně.**“, nás vedlo několik teoretických poznatků.

Především jsme vycházeli z předpokladu, že komunikace a spolupráce s třídním učitelem je naprostým základem práce AP už od počátku vzniku jejich pracovního vztahu (viz podkapitola 1.4 *Náplň práce AP*, str. 13), a tento fakt by se měl tudíž odrazit i v kvalitě jejich komunikace a spolupráce ve změněných podmínkách nouzového stavu. Zatímco tedy k vybudování dobrého pracovního vztahu měly obě strany příležitost ještě před pandemií, na konkrétní podobu práce a rozdělení rolí a činností v době pandemie si musely „zvykat za pochodu“. Obzvláště v počátku pandemie totiž neexistovaly žádné jednotné pokyny či metodiky pro pedagogické pracovníky (viz podkapitola 4.6 *Žáci se SVP během pandemie*, str.40). Předpokládali jsme však, že i když AP budou hodnotit jednoznačnost a včasnost vymezení své pracovní náplně částečně negativně a mohli by toto dávat za vinu třídnímu učiteli, nebude tomu tak a jejich názor na třídního učitele a kvalitu jejich vzájemné spolupráce to neovlivní.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že určitou míru spokojenosti s komunikací a spoluprací s třídním učitelem vyjádřilo 109 dotázaných, z toho 69 jich bylo plně spokojených. Naproti tomu v otázce vymezení své pracovní náplně projevilo svoji spokojenost 94 respondentů, z nichž jen 40 bylo zcela spokojených. Na základě těchto dat můžeme říci, že stanovená hypotéza je **PLATNÁ**.

Druhá hypotéza, „**H2: AP byli více spokojeni s mírou a kvalitou spolupráce s rodinou žáka než s mírou a kvalitou práce se žákem samotným.**“, byla rovněž formulována na základě informací uvedených v teoretické části této práce.

Vycházeli jsme především z informace, že žáci během pandemie postupně ztráceli motivaci a ochotu k učení a k naplňování svých studijních povinností potřebovali velkou podporu svých rodičů (viz podkapitola 4.4 *Problémy vzdělávání během pandemie*, str. 37). I samotní rodiče se pak cítili přehlcení množstvím a obtížností látky (viz podkapitola 4.4 *Problémy vzdělávání během pandemie*, str. 38), z čehož lze soudit, že do určité míry přebírali povinnosti svých dětí a přenášeli na sebe zodpovědnost za jejich vzdělávání. Velká angažovanost rodičů spolu s nízkou motivací a sebekázní dětí nás tedy vedla k formulaci dané hypotézy.

Data zjištěná při dotazníkovém šetření ukazují, že svoji spokojenost ohledně komunikace a spolupráce s rodiči vyjádřilo 104 respondentů, z toho 62 je v tomto ohledu zcela

spokojeno. Zatímco v otázce práce se žákem samotným vyjádřilo svoji spokojenost jen 95 respondentů, z nichž pouze 41 jich bylo zcela spokojených. Vzhledem k těmto zjištěným skutečnostem lze říci, že i druhá hypotéza je **PLATNÁ**.

Polední ze stanovených hypotéz, „**H3: Je více AP, kteří vnímají u sledovaných oblastí mezi školními roky 2019/2020 a 2020/2021 zlepšení, než těch, kteří vnímají jejich zhoršení.**“, se rovněž opírá o předchozí teoretická zjištění.

Podkladem pro formulaci této hypotézy byl především vznik metodik a závazných legislativních pokynů, které se začaly objevovat až s postupující pandemií (viz podkapitola 4.3 *Průběh vzdělávání v době pandemie*, str. 32, a podkapitola 4.6 *Žáci se SVP během pandemie*, str. 40). Jednak tedy měly školy ve školním roce 2020/2021 již více podkladů k tomu, jak správně a efektivně jednat, pracovat a komunikovat, a jednak už od počátku pandemie uplynulo určité množství času, během něhož se mohli jednotliví aktéři vzdělávacího procesu na situaci stihnout lépe adaptovat a naučit se v ní fungovat.

Výzkum ukázal, že se ve všech námi sledovaných oblastech skutečně našlo více respondentů, kteří pocítli jejich kvalitativní zlepšení oproti loňskému roku, než těch, kteří naopak zaznamenali jejich zhoršení. V otázce vymezení pracovní náplně bylo respondentů, kteří hodnotili meziroční změnu pozitivně, o 9 více než těch, kteří ji vnímali negativně. Ohledně míry a kvality práce se žákem bylo pozitivně hodnotících o 5 více, v otázce komunikace a spolupráce s rodiči jich bylo o 14 více a při porovnávání komunikace a spolupráce s učitelem dokonce o 20 více než těch, kteří změnu hodnotili negativně. S ohledem na tato zjištění můžeme prohlásit, že i poslední stanovená hypotéza může být označena jako **PLATNÁ**.

Všechny tři stanovené hypotézy se tedy ukázaly jako platné. Zároveň se domníváme, že tato Diskuze prokázala, že se podařilo naplnit i hlavní cíl dotazníkového šetření, kterým bylo **zjistit, jak asistenti pedagoga nahlíží na své působení během pandemie COVID-19.**

8. Rozhovory

8.1 Výběr vzorku pro rozhovory

Pro realizaci rozhovorů byl vybrán tým pedagogických pracovníků ve složení třídní učitelka (TU), asistentka pedagoga (AP) přidělená do její třídy a školní speciální pedagožka (ŠSP). Záměrem této volby bylo poskytnout hlubší vhled do problematiky skrze podrobné zmapování situace konkrétního AP ze třech různých úhlů pohledu. Jako respondentky byly zvoleny zaměstnankyně spolupracující v rámci jedné školy. Výběr vzorku byl záměrný a proběhl na základě těchto faktorů:

- osoby na vybraných pozicích (SP, TU, ŠSP) bývají v praxi těmi, kdo se v rámci školy nejvíce podílí na vzdělávání žáků se SVP, a proto autorka předpokládala jejich dostatečnou zainteresovanost do zkoumané problematiky (tj. *AP v období pandemie*) a potenciál poskytnout na ni názory přínosné pro tento výzkum
- všechny tři respondentky jsou kolegyně a působily během pandemie v jednom zařízení.
- všechny tři respondentky byly ochotny zapojit se do výzkumu
- všechny tři respondentky působí na ZŠ, tudíž lze výsledky rozhovorů komparovat s výsledky dotazníkového šetření (96 % respondentů dotazníku rovněž působí na ZŠ)
- budova školy se nachází ve městě, v němž se autorka výzkumu denně pohybuje, tudíž šlo z hlediska proveditelnosti výzkumu o logickou volbu
- ředitel vybrané školy byl navzdory přetrvávajícím epidemiologickým opatřením nakloněn tomu, aby výzkum proběhl v jejich zařízení

Třídní učitelka účastnicí se tohoto výzkumu je učitelkou na 1. stupni ZŠ, své povolání vykonává již 12 let a nyní učí v 5. ročníku. Ve třídě má celkem 5 dětí se SVP, které mají přiznaná některá z PO, avšak jen jednoho žáka, který má nárok na PO v podobě AP.

Asistentka pedagoga, která je přiřazena do její třídy, působí v dané profesi teprve prvním rokem. Nicméně má bohaté osobní zkušenosti díky výchově vlastního syna, který má stejně jako žák, k němuž je přidělena, diagnostikovanou poruchu pozornosti a hyperaktivitu.

Školní speciální pedagožka působí na škole v rámci školního poradenského pracoviště. Kromě funkce ŠSP z části svého úvazku zastává i pozici třídní učitelky na 1. stupni. Dříve pracovala mj. v ZŠ speciálně zřízené pro žáky se SVP, s prací s touto klientelou má tedy bohaté zkušenosti.

Škola, která je pracovištěm všech tří respondentek a na jejíž půdě se jednotlivé rozhovory odehrávaly, nese název ZŠ a MŠ Jana Železného a nachází se ve městě Prostějov.

Tato škola se snaží poskytnout vhodné podmínky pro žáky se SVP. Ve svém vzdělávacím plánu jim věnuje rozsáhlou kapitolu, v níž podrobně popisuje, jak probíhá jejich vzdělávání v rámci dané instituce (ZŠJZ, 2019). Ve školním roce 2019/2020 škola zaměstnávala 10 AP pro podporu žáků se SVP a rovněž i speciální pedagožku, jejíž odbornou pomoc formou předmětu speciálně pedagogické péče, reedukace a pedagogické intervence považuje škola za velmi přínosnou (ZŠJZ, 2020).

Co se týče připravenosti na distanční vzdělávání, snaží se být tato škola napřed především ve stránce informačních technologií. Všichni zdejší učitelé jsou vybaveni notebooky, škola postupně pracuje na modernizaci technického vybavení a zajištění kvalitního přístupu učitelů i žáků k internetu. V rámci DVPP se zaměřuje mj. na přípravu pedagogického kolektivu k práci s moderními informačními technologiemi. Škola rovněž disponuje reprezentativními webovými stránkami, které zajišťují aktuální informace pro pedagogy, žáky i jejich rodiče. (ZŠJZ, 2020)

K průběhu distančního vzdělávání v rámci dané instituce se vedení školy vyjádřilo následovně: *„Jednotlivé formy výuky byly koordinovány přes třídní učitele a převážně se jednalo o předávání výukových materiálů emailovou korespondencí s rodiči. Postupem času začala spousta vyučujících vytvářet studijní videokonference pomocí nástroje Google Meet, který naše škola s vývojem situace pořídila v rámci balíčku Google Suite a zvolila si ho jako hlavní výukovou platformu.“* (ZŠJZ, 2020)

8.2 Realizace rozhovorů

Realizace rozhovorů zahrnovala následující kroky:

1. Rešerše podkladů (legislativa, výzkumy, odborná literatura)
2. Stanovení výzkumných cílů
3. Formulace otázek rozhovorů
4. Oslovení potenciálních respondentů rozhovorů
5. Získání souhlasu ředitele školy s realizací výzkumu na půdě daného pracoviště
6. Zaslání okruhů otázek respondentům pro možnost přípravy a tudíž pro jejich větší komfort při následném průběhu samotných rozhovorů
7. Realizace rozhovorů
8. Převedení audionahrávek rozhovorů do textové podoby
9. Analýza a vyhodnocení získaných dat
10. Zpracování zjištěných výsledků v rámci závěrečné Diskuze

8.3 Výsledky rozhovorů

Všechny tři rozhovory proběhly při osobním setkání v místě pracoviště respondentek, tedy v budově ZŠ Jana Železného v Prostějově. Byly realizovány polostrukturovanou formou, kdy tazatel pružně reagoval na odpovědi respondentek a pokládal jim věcné doplňkové otázky. Ze všech rozhovorů byly se svolením respondentek pořízeny audiozáznamy, které byly následně zpracovány do textové podoby. Následující podkapitola vznikla přímou i nepřímou citací výňatků těchto textových přepisů.

8.3.1 Rozhovor s asistentkou pedagoga (AP)

Asistentka pedagoga je na své pozici prvním rokem. *„Předtím jsem vůbec žádné zkušenosti ve školství neměla, takže jsem úplně nepolíbená,“* dodává. Na otázku, zda celý daný rok byla přidělena k jednomu dítěti, přitakává, nicméně rovněž uvádí, že skrz distanční výuku spolu v praxi strávili jen pár měsíců. *„Já jsem nastoupila v září, běžný stav do lockdownu fungoval vlastně dva měsíce. Tehdy jsem běžně přišla do třídy, s V., protože k němu jsem přidělaná, jsme nachystali pomůcky, aby byl před hodinou nachystanej a zkontrolovali, zda má všechno a je připraven na vyučování. Během té hodiny jsem na V. dohlížela, jestli dává pozor, dělá si zápisy, povzbuzovala ho k práci.“* Na otázku, zda se v běžném stavu věnovala pouze tomuto dítěti, odpovídá: *„Sedím vzadu ve třídě v prodloužené lavici s V. a ještě s L. a N. L. je pomalejší, ale ta nějak individuální přístup ani nepotřebuje, spíš se jen vždycky zeptat, jestli stíhá, jestli to pochopila, nepotřebuje něco přečíst. A pak N., u ní je ta podpora potřeba větší...“*

Jakmile přišla pandemie a začalo se vzdělávat distančním způsobem, náplň její práce se změnila. AP sdílela svoji zkušenost, kdy v prvopočátku nikdo netušil, jak bude vlastně výuka probíhat a co mají nyní dělat. Všichni vyčkávali doma a očekávali, zda se tato situace brzy nezmění. To se však nestalo. *„Pak se zavedla online výuka. Mě se to víceméně ani netýkalo, protože já jsem neměla jakým způsobem zasahovat. Všechno bylo nový.“* Na otázku, jaká tedy byla v začátku pandemie její náplň práce, když se nepodílela na organizaci ani realizaci online výuky, odpověděla překvapivě: *„Vůbec žádná. Prostě jsem byla doma několik týdnů bez toho, aniž bychom měli nějaké pokyny a instrukce, co bude dál.“*

AP však dále uvádí, že s dalším průběhem pandemie se situace začala postupně zlepšovat. Všichni již věděli, co mají dělat – třídní učitelka vedla synchronní online výuku a AP docházela dvakrát týdně do školy, kde se věnovala individuálnímu doučování jednaku žáka, k němuž je přidělena, jednaku i jednoho, který nemá stanovené PO, ale dle učitelky podporu potřeboval. *„Docházel ke mně ještě Z. na požádání paní učitelky, protože byl pomalejší.“*

Na otázku, zda se kromě individuálních konzultací se žáky účastnila i synchronní online výuky, odpovídá záporně: *„Ne, protože i kdybych byla online, tak svým napomínáním V. a vysvětlivkami budu celý přenos spíš narušovat. I přímo paní učitelka říkala, jak bylo náročné, když někoho vyvolala, tak než se všichni zorientují, to je hned pět minut pryč. Tak ještě kdybych byla jako asistent přítomná i já, tak to spíš poslouchám a nemyslím si, že bych byla nějak nápomocná, pokud by to dítě nesedělo vedle mě. Pokud byl V. online, tak vedle něj měla sedět maminka a ubezpečit se, že věnuje paní učitelce pozornost, má všechno zapsané, že si poznamená domácí úkoly. Já na druhé straně bych s tím moc nenadělala.“*

Další otázka zjišťovala, zda AP dostávala za úkol i nějaké činnosti, které nejsou standardně náplní její práce – například úklid, administrativu či vedení skupiny dětí při rotační výuce. Ke zmíněným příkladům se nevyjádřila, tudíž je zřejmě nevykonávala. Nicméně při zmínce o rotační výuce si přeci jen vzpomněla na činnost, kterou dělala nad rámec svých povinností stanovených pracovní smlouvou: *„Když byla rotační výuka, tak jsem pro změnu chodila do 2. třídy a tam jsem dohlížela na V. bráchu. On žádného asistenta přiděleného nemá, nemá potvrzenou žádnou specifickou poruchu učení, takže víceméně dobrovolně jsem tam chodila každý den na dvě hodiny vypomocť.“*

S tím, jak probíhala spolupráce s třídní učitelkou v době pandemie při distančním vzdělávání, byla AP spokojená. Učitelka s ní konzultovala, jak si žáci, kteří potřebují její podporu, vedou, a na co je třeba se s nimi zaměřit. *„Když bylo to doučování, tak jsme se vždycky domluvily, že přijdu před hodinou, ona mi dá podklady a dohodneme se, co je potřeba s nimi probrat a procvičit. Když například psali online nějakou písemnou práci a nepovedla se jim, tak jsme to společně s klukama prošli a vysvětlili si, v čem dělali chyby.“*

Práci se žákem, ke kterému je přidělena, si AP rovněž chválila. Hodnotila ji jako lepší než za běžného stavu, jelikož individuální konzultace probíhaly v klidu kabinetu, v novém prostředí, bez spolužáků, kteří by jej rušili. *„Je ale pravda, že než jsme se dostali k práci, tak mi třeba deset minut povídal, co dělal doma, jaký měli víkend a podobně. Nedokázal se soustředit stoprocentně. Ale i tak musím říct, že to celkově bylo lepší.“*

Spolupráci s rodinou AP nedokázala zhodnotit, neboť toto bylo i v běžném stavu a nadále zůstalo v kompetenci třídní učitelky. Jediná komunikace AP s rodiči probíhá při prezenční výuce formou deníčku, do něhož mu zapisuje, jaký má úkol a co se má naučit. Podle jejích slov se rodiče o její práci a komunikaci s ní nikdy moc nezajímali, a obecně je spolupráce s nimi komplikovaná. Z výsledků podporovaného žáka nabyla rovněž dojmu, že s ním během distančního vzdělávání doma prakticky nepracovali. *„Ani s ním a ani s bráchou, jak jsem mohla posoudit z té rotační výuky ve 2.třídě. Maminka nepracuje a je doma, klidně mohla týden*

doučovat jednoho a pak týden pracovat s druhým. Nepracovala ani s jedním. Je to škoda, protože ani jeden z těch kluků není hloupej, jsou naopak chytrí.“

Když má AP za úkol zhodnotit, zda jí vzdělávání během pandemie něco přineslo nebo ji něco nového naučilo, je ve své odpovědi příkrá. *„Já musím říct, že asi ne. Člověk má pocit, že je doma, bere v uvozovkách peníze za nic, nemůže sedět ve škole a pracovat s tím dítětem úplně na plno. Distanční výuka pro mě byla, nechci říct ztráta času, spíš víc času pro mě jako samotného člověka než pro ty děti. Chyběla mi přítomnost dětí, kontakt, třída a ta samotná rutina, že člověk jde do práce a neváli se doma“.*

Za nejvíce náročné v rámci distančního vzdělávání kupodivu nepovažovala nic ohledem svého zaměstnání, ale své „pedagogické působení“ ve vlastní domácnosti. Sama je totiž matkou chlapce se stejnou diagnózou, jako má chlapec, k němuž je přidělena. *„Je v sedmé třídě a v podstatě celý rok jsem ho měla doma. Žádná rotační výuka, nic. Myslím, že děti z druhého stupně to odnesly nejvíce.“*

Pokud by do vzdělávání znovu zasáhla pandemická situace, AP má jasno: *„Kdyby znovu přišla distanční výuka, tak si zjistím, jestli budou některé ročníky normálně docházet do školy a můžu jim přímo tady pomáhat, abych nebyla doma. Protože já online asi moc nápomocná nebudu, když nebudu vedle toho žáka, abych mu vysvětlovala nebo ho vedla.“*

Na závěr celého rozhovoru AP dodává: *„Myslím, že všechny děti během té distančky jako by zvlčely. Nic se jim nechce, mají horší fyzčku. Navíc se do školy vrátily, když už bylo venku teplo. To se obecně špatně pracuje a koncentruje, takové to mají ale všichni. Obecně mám pocit, že ta distanční výuka nepřinesla nic dobrého.“*

8.3.2 Rozhovor s třídní učitelkou (TU)

Třídní učitelka na úvod rozhovoru uvedla, že ve školství pracuje již 12 let a u současné třídy, což je pátý ročník, je druhým rokem. Poté se TU vyjádřila k tomu, jak v jejich třídě za běžného stavu probíhá práce se žáky se SVP a jakou úlohu v něm má AP: *„V této třídě je asistent pedagoga stanovený už od druhé třídy, takže oni jsou zvyklí s ním pracovat. Za běžného provozu se asistent soustředí na děti, které mají nějaké individuální potřeby, s tím, že se vždycky domlouváme, co je třeba udělat, na co se zaměřit, a pak to podle potřeby využíváme. Když jsou děti, které potřebují nějak snížené požadavky, tak se domlouváme víc, a třeba u dětí, u kterých je třeba kontrola pozornosti nebo zapojení se do výuky, tak tam jde spíš opravdu o tu kontrolu nad nimi.“*

TU při hodnocení zapojení AP do vzdělávání dětí se SVP v době pandemie zdůraznila, že zásadní rozdíl nastal poté, co byly umožněny osobní individuální konzultace. *„Když to*

povoleno nebylo, tak tam v podstatě asistent pedagoga využíván nebyl, protože ten systém, přes který probíhala synchronní výuka, neumožňoval vytváření nějakých skupinek, že by si asistent pedagoga mohl vytvořit svoji místnost ve které by pracoval takhle individuálně. Ale po umožnění těch individuálních konzultací pak byla nabídnuta všem žákům se specifickými potřebami možnost docházet do školy a s asistentem pracovat.“ Kromě této individuální práce se žáky měli AP ještě dle slov TU školení a metodická sdružení se speciálním pedagogem. Mimo to prý však žádnou další práci směrem k žákům se SVP nevykonávali.

Na otázku, zda se AP alespoň účastnila společné online výuky, odpověděla TU záporně. *„Myslím si, že přes tu platformu, přes kterou jsme měli tu online výuku, by její zapojení bylo k ničemu. Tam to neumožňovalo nějakým způsobem děti rozdělit do skupin, které by se daly nějak koordinovaně kontrolovat, takže si myslím, že by to byl prostě člověk navíc, který by tam v podstatě neměl, kromě nějakého pozorování, co na práci.“* Kdyby však došlo na distanční vzdělávání příště, TU již ví, přes jakou platformu by taková skupinová práce byla možná, a rozhodně by ji využila. *„Z toho začátku jsem to ale nevěděla, to jsme byli rádi, že se v tom vůbec orientujeme.“*

Způsob práce se žáky se SVP v době pandemie dle slov TU částečně určovaly pokyny z MŠMT, AP měli navíc své pokyny od vedení, případně jim i učitelům byl k dispozici školní speciální pedagog kvůli konzultacím, ale v podstatě si konkrétní podobu práce s těmito žáky určoval na třídě každý učitel zvlášť.

Spolupráce a komunikace s rodiči v tomto období pak prý probíhala velmi podobně jako za běžného stavu. Jediný rozdíl představovala zmíněná možnost individuálních konzultací s AP, kterou však ne všichni rodiče využili. Na otázku, jak konkrétně se zapojovali do vzdělávání rodiče žáka, k němuž je přidělena AP, byla TU spíše kritická. *„Tam ta spolupráce dlouhodobě je problematická. Tento konkrétní žák měl možnost se připojovat na hodinu navíc, ale využíval to velice nárazově a pouze v okamžiku, kdy jsem tu rodinu kontaktovala, že má mít tu hodinu navíc. Ale v okamžiku, kdy tam nebylo týden co týden upozornění, že probíhá nějaká hodina, tak se většinou nepřipojovali, nepamatovali si, zapomínali, že ta možnost je. A co se týká té práce, tak po návratu do školy se ukázalo, že žák má obrovské mezery a chybějící práce, které nebyly během té distanční výuky splněny, a teď se nebavím jen o práci na online hodinách, ale i zadané nějaké samostatné pokyny, v podstatě tam to šlo do desítek zapomenutých a nesplněných úkolů nebo cvičení. V okamžiku, kdy je ten žák ve škole, tak jsme schopni si ho ve škole pohlídat, aby tu práci alespoň částečně plnil, ale v okamžiku, kdy sedí za obrazovkou počítače, tak nám tahle páka odpadá a rodiče na to prostě bohužel dohlédnout nedokázali.“*

Ohledně komunikace a spolupráce s AP byla TU spokojenější, i když i tuto oblast ze začátku provázaly problémy. „Ze začátku té distanční výuky jsme v kontaktu příliš nebyli, přiznám se že jakoby i pro mě bylo náročné dostat se do toho systému a zajet si nějaký systém. Takže i pak úkolovat nebo řešit asistenta pedagoga čas nebyl, navíc, jak říkám, oni měli zadanou svou práci, školení a další pokyny od vedení. V okamžiku, kdy už byla možnost zapojit toho asistenta pedagoga, tak jsme v kontaktu byli, a právě jsme domlouvali ty individuální konzultace s žáky, jakou práci splnit, i vytváření nějakých pomůcek, forma nějakého přezkoušení, kde bylo potřeba, s tím, že ten asistent pedagoga nebyl využíván jenom pro ty děti s SVP, ale v podstatě se paní asistentka zapojila i k dětem, které třeba běžně výuku zvládají, a právě díky té distanční výuce tam třeba byl velký propad. Takže vlastně byla k dispozici komukoliv, kdo potřeboval ten osobnější kontakt. V okamžiku, kdy jsme tu spolupráci více rozjely, tak její zapojení bylo bezproblémové.“

Když má TU porovnat zapojení AP do vzdělávání v době pandemie v loňském a letošním školním roce, odpovídá jednoznačně: „Co se týká loňského roku, tak tam ta distanční výuka neprobíhala tak dlouho a to zapojení asistentů bylo minimální. Ale to i proto, že i ta distanční výuka v podstatě neprobíhala v takové formě, jako probíhala letos – nebylo tolik online hodin ani možnost individuálních konzultací, bylo to spíš na samostudium, takže tam ten asistent nějakým způsobem využíván nebyl. To až letos vlastně, když to bylo dlouhodobě.“

Na závěr TU bilancuje, jak se v jejich případě podařilo zvládnout distanční vzdělávání žáků se SVP – co se povedlo, co by bylo třeba udělat jinak: „Určitě bych do budoucna zapojila asistenta pedagoga dřív, než jsem to udělala letos. Ale jak říkám, je to i proto, že už se sama orientuju v těch platformách, vím, jakým způsobem by se to dalo udělat, takže určitě bych nečekala na pokyny od vedení školy nebo obecně. Pokud by se ta situace opakovala, věřím, že už by ta koordinace nás učitelů a asistentů byla obecně prostě lepší, protože takhle se přiznám, že jsme si všichni asi naivně mysleli, že to nepotrvá tak dlouho. Než se ten systém rozběhl a zajel, tak se ztratil čas, který se teoreticky mohl využít lépe. Ale myslím si, že do budoucna už to zas bude posunuto prostě někam výš, ta úroveň.“

A co se nám povedlo... Myslím si, že trošku ukázalo, že někdy těm dětem se specifickými potřebami stačí třeba změna prostředí, a může být všechno jinak. Protože například jedna žákyně, která ve škole má podporu, tak na domácí výuce ji vůbec nepotřebovala, protože jí sedělo to prostředí mimo školní kolektiv. Ale myslím si, že důležitý je, že jsme to všichni tak nějak zvládli bez nějakých větších problémů.“

8.3.3 Rozhovor se školní speciální pedagožkou (ŠSP)

Školní speciální pedagožka se nejprve vyjádřila k tomu, jak probíhalo v jejich škole vzdělávání žáků se SVP v době distančního vzdělávání a jakou roli v něm ona zastávala: „*U nás to fungovalo tak, že byl nastaven kanál, takzvaný Meet, kdy všechny třídy dostaly přiděleny kódy a mohly se kdykoliv přihlásit na disk. Všechny děti, které jsem měla na předmět speciálně pedagogické péče jsem informovala přes tento třídní disk, domlouvali jsme se na dni, kdy se spojíme. Každé dítě mělo svůj vlastní rozvrh a kromě něj i rozvrh předmětu speciálně pedagogické péče, to znamená, že třeba ve středu jsem věděla, že se připojují třetíáci, ve čtvrtek například prvníáci a tak dále. Cvičení jsme dělali tedy online, měli jsme nasdílené interaktivní učebnice přes novou interaktivní školu, která nám to umožnila a díky tomu byla práce snazší. Podařilo se nám nasdílet některá cvičení i z programu DysCom, která kompenzovala žákův problém, ať už se to týkalo dysgrafie nebo dyslexie. V podstatě jsme pracovali tak, jak nám to bylo dáno, tedy třičtvrtě hodinu. U výuky mohli být přítomni i rodiče, v tom případě jsem dětem pak žádné domácí úkoly nedávala, rodiče přímo viděli, jak pracujeme. To se týkalo zejména dětí v první a druhé třídě, kde máme rovněž předměty speciální pedagogické péče, potom čtvrtíáci a páříáci pracovali samostatně. Když to bylo dítě s ADHD, museli jsme použít metody a formy práce jako ve škole. I online se výuka uskutečňovala s tím, že u těchto hyperaktivních dětí bylo opravdu obtížné je přimět, aby sledovaly obrazovku či cvičení, kdy už tak je to pro ně náročné i s asistenty ve třídě a bohužel asistenty doma u sebe neměli. Tehdy ještě nebylo možné dělat individuální konzultace, to se umožnilo až později, takže pokud rodiče nebyli doma, práce s těmito žáky byla docela náročná. Jinak se ale práce dařila, pokud děti nemohly, domlouvali jsme se rodiči telefonicky nebo e-mailem a přehodili jsme termín na jiný den nebo hodinu.“*

Následně byla ŠSP dotázána, zda kromě vedení předmětů speciálně pedagogické péče vykonávala i další činnosti ve prospěch dětí se SVP, např. podpora rodičů či metodické vedení učitelů a AP. Na tuto otázku odpověděla následovně: „*Komunikace probíhá celkem průběžně, jak v distanční formě, tak následně v prezenční výuce, případně i v té rotační – komunikace byla telefonická a přes disky, kde si rodiče mohli najít webové stránky různých cvičení a procvičování dys poruch, byla možnost procvičovat na webových stránkách cvičení jako „Školička“ nebo „Cvičíme/umíme česky“ a podobně. Co se týká učitelů, byli jsme v kontaktu prakticky neustále, horší to však bylo s asistenty, někteří měli individuální konzultace s dětmi online, někteří ne. Svolali jsme metodické setkání a informovali kolegy o tom, že by bylo dobré děti nakontaktovat, vzhledem k tomu, že distanční výuka byla dlouhá a některým z dětí to dělalo opravdu velký problém. S asistenty jsme mívali jsme pravidelná metodická setkání. Vzhledem k tomu, že jsem měla na starosti i vyučování celé mé třídy, neměla jsem bohužel dostatek času.*

Nicméně, pokud si někdo nevěděl rady, kontakt na mě měli, věděli, že na disku jsou nasdílené odkazy na procvičování a mohli se kdykoliv na mne obrátit s prosbou o radu, stejně jako když jsme se potkali ve škole a potřebovali se na něco zeptat, to už máme zajatý systém.“

Na otázku, jak často se na ni AP obraceli a zda využívali možnost její podpory odpověděla ŠSP takto: *„S učiteli byla komunikace interaktivnější, s asistenty to nebylo tak aktivní a časté. Obraceli se na mne hlavně asistenti, kteří měli na starost děti s ADHD, od učitelů jsem měla zpětnou vazbu, že to u nich ve třídě funguje, že se asistenti zapojují do výuky, neměla jsem proto důvod je kontaktovat. Napsala jsem všem e-mail, že v případě potřeby jsem k dispozici na telefonu nebo e-mailem a mohou se na mě kdykoliv obrátit.“*

Poté se AP rozpovídala o konkrétním případě žáka, jehož AP je součástí tohoto výzkumného šetření: *„Žádný problém nevyvstal, jen tedy u jednoho chlapce, který byl v páté třídě a má diagnózu ADHD. Tam to moc nefungovalo, jelikož se neustále vymlouval, že se nemůže připojit, že mu to nejde. Nekontaktoval paní asistentku, aby s ním dělala v jinou časovou osu než třída, to byl také problém, protože věděl, že jeho třída má výuku v 8 hodin, tak nechápal, proč by ji on měl mít o 10 minut později a protestoval. Navíc jeho rodiče zřejmě nebyli doma, takže si dělal víceméně co chtěl – když mu to vyhovovalo, pracoval, když mu to nevyhovovalo, řekl, že spadla obrazovka a zvuk a že nic neslyší, dokázal si pokaždé najít výmluvu. V tomto případě to tedy bylo složitější, zato u prvňáčků nebo druháků to fungovalo dobře, hlavně proto, že byli rodiče doma, také ale i proto, že se paní asistentky připojovaly, aby byly v obraze, kdyby bylo potřeba něco doučit, a věděly, co děti dělaly a co se probíralo za látku.“*

Dále ŠSP zodpověděla, dle čeho byla vymezena pracovní náplň AP během pandemie a kdo jim v této době určoval práci: *„Náplň práce byla daná už od začátku jejich působení na škole. V momentě kdy se podepisovala pracovní smlouva, se určila také náplň práce každého asistenta a nebyla jiná ani v době distanční výuky. V případě že bylo potřeba, učitelé si asistenty vedli sami a pokud se něco nedařilo, poprosili o pomoc mě, to se dělo však výjimečně. V praxi to vypadalo tak, že když bylo potřeba s určitým dítětem procvičovat více individuálně, oslovila se asistentka s instrukcí, kdy konkrétně se má připojit, jakému dítěti bude asistovat a jaký úkol budou společně procvičovat. Učitelé vedli online výuku sami, nebylo možné do ní zasahovat, vzhledem k tomu, že by to děti rušilo, nedávaly by pozor, proto ve většině případů byla vhodná spíš následná konzultace s asistentem. Vzhledem k způsobu výuky se nedala praktikovat veškerá náplň práce stanovená od počátku plně, nahrazovalo se to pak individuální konzultací prezenčně ve škole, jakmile to bylo možné.“*

Následně ŠSP srovnávala průběh distančního vzdělávání v loňském a letošním školním roce a posuzovala, zda došlo k meziročnímu zlepšení: „Musím říct, že určitě, protože ze začátku pandemie jsme neměli žádné školní sítě, jako pak později Meet, nejdříve jsme tedy každý realizoval distanční výuku sám podle svého. Někdo používal Facebook Messenger, někdo WhatsApp. Teprve poté jsme s kolegyní z paralelní třídy přešly na aplikaci Meet a zkoušely jsme s ní pracovat. Ze začátku se nám to moc nedařilo, sekal se nám obraz i zvuk a trvalo, než jsme vychytaly mouchy. V březnu 2020, když pandemie propukla, jsme zadávali pracovní listy, které by děti vedli k poznání, k přírodě, k pohybu, ke zkoumání kdo žije v okolí atd, mělo to sloužit jako nástroj, čím zaplnit svůj čas. Vytvářeli jsme také různé kvízy, hádanky, křížovky a třeba i zábavný list o rodině. Rodiče mohli vše konzultovat po telefonu, ale nebylo to ideální. Distanční výuka probíhala už dlouho a bylo to takto neúnosné, bylo nutné s dětmi pokročit o level výš. Přejít na Meet začátkem nového školního roku byl určitě posun, mohli jsme takto lépe pomáhat dětem s dysporuchami nebo obecně zdravotním postižením či znevýhodněním. Také nám trvalo vychytat samotné fungování, co se časového harmonogramu týče. Rodiče byli ráno v práci, děti měly problém se připojit, takže ze začátku jim pomáhali právě rodiče. Proto nebyla možná výuka vždy dopoledne a probíhala klidně i odpoledne nebo večer v návaznosti na pracovní povinnosti rodičů. Časové úseky byly různě měněny podle potřeb konkrétního dítěte a potřeb rodiny, spoustu rodičů bylo na home office a nebylo možné narušovat čas jejich práce naší on-line výukou. Často se stávalo, že rodina měla jen jeden notebook, na který se potřebovalo připojit více členů a samozřejmě pro rodiče byly pracovní povinnosti zásadní, snažili jsme se proto s časem výuky vyjít maximálně vstříc.“

Dále se ŠSP vyjadřovala přímo k distančnímu vzdělávání žáků se SVP – co se podařilo, co jí chybělo, co by si příště přála udělat jinak. „Myslím si, že bychom fungovali úplně stejně jako doted', jen bychom více zapojili individuální konzultace pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Mám za to, že jsme to zvládli dobře, ze strany rodičů nebyly žádné stížnosti, připomínky či nespokojenost, naopak byli vděční, že měli nasdíleny práce a mohli se na nás kdykoliv obrátit. Rádi bychom zajistili, aby se v aplikaci Meet nesekal obraz a zvuk, jen bohužel nevím, co pro to můžeme udělat. Hlavní ale je, že obecně ohlas rodičů byl velmi pozitivní. Co jsem zaregistrovala od rodičů, s kterými jsem byla v kontaktu, byli rádi, že se dětem věnujeme i odpoledne, pokud nebylo možné ráno, a podobně. Samozřejmě byly výjimky, kde se nedařilo, v obecném měřítku ale měla distanční výuka pro děti smysl a některým z nich dokonce tato forma výuky naopak prospěla – nebyl tam hluk ze třídy, nikdo je nevyrušoval, mohly si věci udělat ve svém časovém prostoru a naopak rozkvetly, za což jsem obzvlášť ráda.“

Co se týče dětí s ADHD, zde by bylo akorát nutné poskytnout více individuálních konzultací, to bychom nabízeli do budoucna více než jednou týdně, tedy aspoň dvakrát či třikrát, pokud by se situace s distanční výukou opakovala. Co mi chybělo nejvíce, byla větší spolupráce asistentů pedagoga. Nebyla to jejich vina, bylo to dáno tím, že byla výuka časově náročná a některé děti navíc odmítaly pracovat samostatně, chtěly pracovat se třídou. To by bylo vhodné více podpořit, s tím, že bych možná více zapojila právě asistenty skrz individuální konzultace pro tyto děti. Některým z nich to naprosto nevyhovovalo, bylo to vidět na učení, kolik učiva zvládly. Některé děti toho zvládly opravdu málo, což byl následek distanční výuky. Kolikrát si bohužel neuměly poradit s úkolem. Díky individuální konzultaci úkoly zvládaly mnohem lépe.“

Ke konci rozhovoru byla ŠSP požádána, aby se podělila o nějakou svoji zkušenost či postřeh, které ji napadnou v souvislosti s AP a distančním vzděláváním. Odpověděla následovně: *„Zkušenost kterou mám je, že ne všichni asistenti pedagoga mají pedagogické vzdělání, což nám u některých z nich chybí, nejsou totiž všichni na stejné úrovni při poskytování pedagogické péče. Někteří z nich si občas neví rady, co v danou chvíli dělat, a neporadí si s pomůckami. Potřebovali bychom asistenty proškolené a tvořivé, problém je však to, že je to práce na rok podle Doporučení. Nevíme, jestli zůstanou i nadále, jestli je poradna znovu doporučí, a často se s daným asistentem musíme po uplynutí této doby rozloučit. Obecně je problém sehnat pro tuto pozici někoho kvalifikovaného.“*

Nakonec se ŠSP opět vyjádřila přímo k případu AP, která byla součástí tohoto šetření, a k práci s dítětem, k němuž je přidělena: *„U tohoto případu podpora ze strany školy a paní asistentky nebyla špatná, sama paní asistentka měla dítě s ADHD, věděla tedy díky osobní zkušenosti, jak s ním pracovat. Jen bohužel neměla respekt dítěte, tam by bylo nutné více podpory ze strany rodičů, ke kterým dítě také přirozený respekt nechovalo, o to těžší je něco řešit s asistentkou. Rodina si žila svým vlastním způsobem a neřešili spoustu věcí, maminka si šla například zaběhat, místo aby seděla u chlapce a pomáhala mu, když bylo třeba. Věřím, že kdyby chlapec měl v rámci rodiny stanovené mantinely a pracoval by déle a pod dozorem, neměl by s výukou až tak velké obtíže. Některým z dětí bohužel proto trochu uškodilo, že nemohly ze začátku prezenčně navštěvovat školu. Myslím si, že u tohoto případu chlapec doplatil na to, že neměl žádný režim nebo strukturu, nikdo ho doma nehlídal v tom, jestli dělá to co má a díky tomu mu chybělo spousta domácích úkolů, které neudělal. Myslím si, že pevný režim a jasný řád takovému dítěti opravdu chybí, protože když nic z toho nemá, cítí se ztracen, má ve všem chaos a neumí si práci zorganizovat, což je klíčové.“*

8.4 Diskuze k výsledkům rozhovorů

Nyní využijeme informace uvedené v předchozí podkapitole k tomu, abychom se vyjádřili k jednotlivým cílům stanoveným pro tuto část výzkumu. Zjistíme tak, zda se nám při tomto výzkumném šetření realizovaném metodou polostrukturovaných rozhovorů skutečně podařilo stanovené cíle naplnit.

1. Zmapovat, jak ve zkoumaném případě probíhalo vzdělávání žáků se SVP v období pandemie a jakou roli při něm sehrával AP.

TU uvedla, že ze začátku nebyly k distančnímu vzdělávání žáků se SVP žádné podklady. Později byla k dispozici Doporučení od MŠMT a určité obecné pokyny od vedení školy, nicméně přesný postup a metody práce se žáky se SVP si každý učitel ve třídě určoval sám. K dispozici měli samozřejmě ŠSP, se kterým mohli vše konzultovat.

V rámci on-line vzdělávání pracovala ŠSP i sama s dětmi se SVP nad rámec jejich běžné výuky. Děti se připojovaly přes platformu Meet, kde s nimi ŠSP vedla předmět speciálně pedagogické péče. Zde pak děti plnily online cvičení a pracovaly s interaktivními učebnicemi a programy. Této výuce mohli být v případě zájmu přítomni i rodiče. Pro práci se žáky s poruchami pozornosti byly v rámci předmětu speciálně pedagogické péče využívány obdobné metody a formy práce jako ve škole, nicméně u nich bylo náročné zajistit jejich udržení pozornosti – obzvláště pokud u sebe neměly rodiče. Tento problém zaznamenala ŠSP i u chlapce s poruchou pozornosti, k němuž je přidělena AP z tohoto výzkumu. Dle slov ŠSP se mu často nechtělo pracovat, dělal si „co chtěl“ a kdykoli nechtěl plnit zadaný úkol, vymlouval na technické potíže. Dle slov TU navíc využíval tento žák možnosti zúčastnit se předmětu speciálně pedagogické péče velmi zřídka a pouze tehdy, když TU vždy před hodinou kontaktovala jeho rodiče – v opačném případě rodiče na výuku zapomínali.

Tyto problémy při nadstandardní práci se žáky se SVP se dle ŠSP podařilo úspěšně řešit až v momentě, kdy byly umožněny osobní individuální konzultace.

Co se týče náplně práce AP, tak ta podle vyjádření ŠSP byla dána již v začátku jejich působení na škole při podpisu pracovní smlouvy. Vzhledem k nastalému stavu však nemohli v některých případech plně poskytovat všechny do té doby běžné způsoby podpory, především v počátcích pandemie, kdy ještě nebyly umožněny individuální konzultace.

AP potvrdila, že v začátku pandemie neměla žádné pokyny ke své práci, jelikož v nové situaci ještě nikdo netušil, jak bude vlastně výuka probíhat, a každý se sám snažil ve své nové roli zorientovat. Prvních několik týdnů tedy AP dle svých slov neměla vůbec žádnou náplň

práce a vyčkávala na instrukce. V průběhu pandemie se však situace začala postupně zlepšovat. Všichni již věděli, co mají dělat – třídní učitelka vedla synchronní online výuku a AP docházela dvakrát týdně do školy, kde se individuálně věnovala osobním konzultacím („doučování“) nejen se žákem, k němuž je přidělena, ale se všemi, kdo její podporu potřebovali. I TU souhlasila s tím, že obrat při vzdělávání žáků se SVP nastal poté, co byly umožněny individuální konzultace.

AP hodnotila individuální konzultace se žákem, k němuž je přidělena, kladně. Dokonce uvedla, že se práce s ním mnohdy dařila lépe než za běžného stavu, jelikož individuální konzultace probíhaly v klidu kabinetu, v novém prostředí, bez spolužáků, kteří by jej rušili.

Společné synchronní on-line výuky vedené třídním učitelem se však AP neúčastnila. Bylo to podle ní proto, že by podporovanému dítěti na dálku nebyla moc platná a svojí intervencí by průběh hodiny spíše narušovala. Byla názoru, že při hromadné on-line výuce měl zajišťovat podporu spíše některý z jeho rodičů, který by seděl přímo u něj.

Dle ŠSP byla nepřítomnost AP při hromadném on-line vyučování na této škole standardní postup, protože jako mnohem vhodnější pro práci se svěřenými dětmi vyhodnotili právě individuální konzultace s AP.

TU byla názoru, že by mělo smysl AP do hromadné on-line výuky zapojit, nicméně jen za předpokladu, že by se odehrávala na takové platformě, která by umožňovala práci ve skupinách. Kdyby si AP vedla svoji skupinku žáků se SVP a TU by mohla skupinami průběžně procházet a koordinovaně je kontrolovat, pak by taková práce měla dle TU smysl. Platformu s takovouto službou však škola nevyužívala.

Kromě individuální práce se žáky měli AP ještě dle slov TU školení a metodická sdružení se speciálním pedagogem. Konání těchto školení potvrdila i ŠSP. Mimo to prý však AP žádnou další práci směrem k žákům se SVP nevykonávali.

2. Zjistit, jak se dařilo oslovené triádě při vzdělávání žáka se SVP v období pandemie vzájemně spolupracovat.

AP vyjádřila spokojenost s tím, jak probíhala spolupráce s TU v době pandemie. TU s ní konzultovala, jak si žáci, kteří potřebují její podporu, vedou, a na co je třeba se s nimi zaměřit. Před individuálními konzultacemi se AP a TU vždy domlouvaly, co s nimi bude AP probírat a procvičovat. TU byla ohledně spolupráce s AP rovněž spokojená, i když připouští, že v začátku to provázely problémy – po vypuknutí pandemie s AP v kontaktu příliš nebyla, jelikož situace byla pro ni nová a náročná a musela se v ní nejdříve sama zorientovat. Teprve

po určité adaptaci na tuto situaci a zjetí fungujícího systému měla kapacity k tomu, aby úkolovala AP. Spolupráce se prý výrazně zlepšila v okamžiku, kdy se začaly společně domlouvat na individuálních konzultacích. Od té doby prý bylo zapojení AP bezproblémové.

ŠSP v otázce spolupráce zmínila, že se všemi AP mívala v začátku distančního vzdělávání pravidelná metodická setkání a uskutečnilo se i školení pro učitele v oblasti práce se žáky se SVP. Projevila spokojenost s četností kontaktu s učiteli, z AP se na ni nejčastěji obraceli ti, kteří měli na starost děti s poruchami pozornosti. Od učitelů měla informace o tom, že spolupráce s jejich AP na třídách funguje, neměla tedy důvod je sama kontaktovat. Nicméně všichni pedagogičtí pracovníci měli na ŠSP kontakt a mohli ji kdykoli oslovit s dotazem či žádostí o radu a podporu.

6. Zjistit, jak se ve zkoumaném případě zapojovali rodiče žáků se SVP do vzdělávání v období pandemie.

ŠSP nám sdělila, že z jejího pohledu probíhala spolupráce a komunikace s rodiči žáků se SVP povětšinou dobře. Rodiče měli možnost se účastnit on-line předmětu speciálně pedagogické péče, až na výjimky podporovali své děti při vzdělávání a doma s nimi pracovali na zadaných úkolech. Škola se naopak snažila rodičům vycházet vstříc z hlediska časové organizace těchto on-line přenosů, případně zajistit kontakt s rodiči alternativní cestou. TU se rovněž setkala spíše s bezproblémovou spoluprací ze strany rodičů a jejich aktivním zájmem.

Jednou z výjimek byli právě rodiče žáka, k němuž je přidělená AP zapojená do tohoto výzkumu. Sama AP nedokázala přímo hodnotit, do jaké míry tito rodiče se školou komunikovali, neboť tato komunikace šla (stejně jako za běžného stavu) především přes TU. Avšak na základě jeho pokroků při práci v rámci individuálních konzultací nabyla dojmu, že s ním během distančního vzdělávání doma prakticky nepracovali.

S tímto názorem se ztotožnila jak TU, tak i ŠSP. TU označila tuto spolupráci jako dlouhodobě problematickou. Žák se pravidelně nepřipojoval k on-line výuce ani k předmětu speciálně pedagogické péče a po návratu do školy se ukázalo, že má obrovské mezery ve znalostech a spoustu chybějících úkolů. ŠSP dodává, že u tohoto žáka proběhla snaha o podporu ze strany školy i AP, nicméně kvůli nezájmu a nespolupráci rodičů přišla tato snaha z velké části vniveč. Podle ní chyběl chlapci doma pevný řád a dozor při práci, kterého se mu dostává právě při běžné výuce ve škole. Dle jejích slov si takový žák neumí práci sám zorganizovat a cítí se ztracený. TU potvrdila, že právě tento problém se jim při běžném provozu daří zvládat, jelikož AP žáka ve vyučování osobně podporuje a motivuje k plnění zadané práce.

Nicméně když byl žák za obrazovkou počítače, bylo potřeba, aby na žáka v tomto ohledu dohlédli rodiče – ti však potřebnou podporu žákovi dát nedokázali.

3. Zjistit, jak respondenti hodnotí úspěšnost vzdělávání žáků se SVP během pandemie v jejich případech – co se povedlo, co se nepovedlo, co by doporučili pro práci AP.

ŠSP hodnotí práci s dětmi se SVP v době pandemie v rámci jejich školy kladně. Soudí tak i z reakcí rodičů, od nichž nezaznívaly žádné stížnosti, ba naopak byli vděční za množství dostupných materiálů a možnost obrátit se kdykoli pro podporu.

I TU byla názoru, že všichni, kdo se v rámci školy podíleli na vzdělávání žáků se SVP během pandemie, zvládli svoji úlohu bez větších problémů. Největší přínos pak pro tyto žáky podle TU i ŠSP měly právě individuální konzultace. TU potěšilo zjištění, že některým dětem se SVP někdy stačí jen změna prostředí nebo formy práce a může u nich dojít k velkému zlepšení. S tímto souhlasí i ŠSP, která se vyjádřila, že některým dětem vyhovovala absence hluku třídy, vyrušování a časového presu. Tuto zkušenost na základě realizovaných individuálních konzultací potvrdila i AP. Proto se všechny respondentky shodují, že by bylo dobré (v případě budoucího uzavření škol) nabízet tyto konzultace vícekrát do týdne.

Tím, co během pandemie ohledně žáků se SVP nejvíce chybělo, bylo podle ŠSP větší zapojení asistentů pedagoga. Ideálně v rámci navýšeného počtu individuálních konzultací, ale i jejich efektivní přítomnosti v rámci on-line vyučování, neboť by žáci se SVP neměli (a ani nechtějí) být pouze separovaní od zbytku třídy. Stejně tak TU by příště ráda více a především dříve zapojila AP do vzdělávání – již se sama aktivně zajímala o takové platformy, na kterých by AP mohla s žáky se SVP skupinově pracovat v rámci společné on-line výuky. Tuto možnost by jistě ocenila i samotná AP, která se cítila během distančního vzdělávání spíše nevyužitá a většinu tohoto období z profesního hlediska vnímala jako „ztrátu času“. Kdyby znovu přišla distanční výuka, přála by si být v centru dění, moci být se žáky více v kontaktu a pomáhat jim.

4. Zjistit, zda respondenti vnímají posun v daných oblastech mezi školními roky 2019/2020 a 2020/2021.

Oslovená AP nemohla ze své pozice meziroční posun kvality poskytovaného vzdělávání hodnotit, neboť v daném zaměstnání působila pouze ve školním roce 2020/2021.

Nicméně dle názoru ŠSP došlo mezi sledovanými roky v oblasti zajištění distančního vzdělávání k jednoznačnému zlepšení. V počátcích pandemie nikdo netušil, jak dlouho bude nově nastalý stav trvat, k distančnímu vzdělávání ani nebyly žádné pokyny. Učitelé proto

se žáky komunikovali a pracovali neorganizovaně a nahodile, např. jim posílali pouze pracovní listy a jiné úkoly spíše k vyplnění času. S rodiči komunikovali především telefonicky. První pokusy o komunikaci skrze on-line prostředí byly nejednotné a provázené řadou technických problémů. Teprve nový školní rok přinesl jasnější pokyny od MŠMT, sjednocení platformy pro komunikaci a práci se žáky (Meet), a rovněž možnost poskytování osobních individuálních konzultací, což byl velmi důležitý krok pro vzdělávání dětí se SVP v době pandemie.

TU přiznává, že ačkoli i ve školním roce 2019/2020 působila ve třídě AP (jiná než současná), nebyl tento AP po nouzovém uzavření školy v podstatě vůbec zapojen do vzdělávání. Teprve s postupnou adaptací na situaci a zavedením standardní on-line výuky a individuálních konzultací v novém školním roce se situace zlepšila.

V rámci této podkapitoly se nám podařilo zmapovat, jak ve zkoumaném případě probíhalo vzdělávání žáků se SVP v období pandemie, jakou roli při něm sehrával AP a jak se do něj zapojili rodiče žáků se SVP. Dále jsme zjistili, jak se dařilo oslovené triádě při vzdělávání žáků se SVP během pandemie vzájemně spolupracovat, jak hodnotí úspěšnost vzdělávání žáků se SVP v tomto období v jejich případě a zda vnímají nějaký posun v kvalitě distančního vzdělávání žáků se SVP mezi školními roky 2019/2020 a 2020/2021. Všechny cíle stanovené pro tuto část výzkumu tím tedy byly naplněny. Proto se domníváme, že se nám podařilo naplnit i hlavní cíl této části výzkumu, a to **podrobněji prozkoumat situaci konkrétního asistenta pedagoga v době pandemie, a tím získat bližší vhled do zkoumané problematiky.**

9. Shrnutí

V rámci dotazníkového šetření jsme mapovali spokojenost AP s vymezením náplně jejich práce, s komunikací a spoluprací s učiteli i rodiči a s prací s podporovanými žáky v období pandemie COVID-19. Ukázalo se, že většina našich respondentů byla v rámci všech těchto oblastí převážně spokojená. Tato zjištění považujeme jistě za pozitivní, nicméně zkušenosti našeho vzorku nelze zobecňovat na celou skupinu AP působících v českém vzdělávacím systému. Stačí se podívat na případ, na který jsme se zaměřili v rámci následného výzkumného šetření realizovaného metodou rozhovorů.

Dotazníkové šetření například ukázalo, že AP byli obecně více spokojeni s tím, jak v daném období probíhala spolupráce a komunikace s rodiči jimi podporovaných žáků, než s tím, jak probíhala práce se žáky samotnými. Avšak AP, která se účastnila výzkumu formou rozhovoru, měla s rodiči svého svěřence zcela opačnou zkušenost. Rodiče se v tomto případě do průběhu vzdělávání zapojovali jen minimálně, prakticky vůbec nevyužívali četné snahy třídní učitelky i asistentky o navázání spolupráce a komunikace. Ukázalo se, že se žákem doma nebylo pracováno a po návratu do běžného režimu měl velké mezery ve znalostech. Přitom AP v rámci individuálních konzultací, které s tímto žákem během pandemie vedla, zjistila, že mu individuální práce mimo třídní kolektiv velmi vyhovuje a je schopen za těchto změněných podmínek podávat lepší výkon než při běžné výuce. V tomto případě tedy byl zaznamenán potenciál na straně žáka, který však jeho rodiče bohužel nevyužili. Přestože hypotéza hovořící o dobré spolupráci s rodiči byla na základě dotazníkového šetření potvrzená, z uvedeného vidíme, že v individuálních případech může být situace zcela opačná.

V dotazníkovém šetření respondenti rovněž uváděli řadu zkušeností, které v rámci své práce během pandemie získali, či dovedností, které si osvojili. I zde se ale objevily případy, kdy AP považovali svoje působení při distančním vzdělávání za ztrátu času. S tímto názorem se bohužel ztotožňovala i AP oslovená v rámci rozhovoru. V tomto konkrétním případě můžeme na základě informací získaných skrze rozhovory navrhnout jistá doporučení, která by mohla v budoucnu její názor změnit. Zlepšení jejího náhledu na situaci by mohlo napomoci například navýšení počtu a frekvence individuálních konzultací, v rámci nichž by se mohla potřebným dětem smysluplně věnovat, zapojení AP do společné on-line výuky skrze platformu, která umožňuje vytvoření skupiny pro žáky se SVP, a především lepší nastavení komunikace a spolupráce s rodinou žáka, k němuž je přidělena. Je však třeba podotknout, že poslední zmíněné doporučení v tomto případě může být během na dlouhou trať s nejistým výsledkem.

Některá pozitivní zjištění se však potvrdila v rámci obou částí výzkumného šetření. Jedním z nich je potenciál AP a jejich velké pracovní nasazení – jakmile měli ke své práci jasné instrukce, snažila se řada z nich v maximální možné míře zapojit do průběhu vzdělávání. Někteří respondenti dotazníkového šetření kromě vedení individuálních konzultací vytvářeli podklady pro žáky, jiný AP docházel za žákem osobně domů, další pomáhal učiteli kompenzovat nefunkční techniku, někdo zase pro svého svěřence natáčel výuková videa. AP, která nám poskytla rozhovor, nad rámec své pracovní náplně docházela při rotační výuce vypomáhat žákovi, který běžně na AP nemá nárok. To vše poukazuje na velkou motivovanost asistentů a chuť odvádět v rámci svého povolání kvalitní práci.

Dalším pozitivním aspektem, na které toto výzkumné šetření poukázalo, je fungující spolupráce mezi jednotlivými pracovníky pedagogického týmu. AP v dotazníku vyjádřili, že navzdory v mnoha formálních ohledech náročné situaci je spolupráce s třídním učitelem to, s čím jsou opravdu spokojeni. Rozhovory zase poukázaly na dobrou provázanost celé třídy třídní učitel – asistent pedagoga – speciální pedagog, kdy ŠSP fungoval v tomto vztahu především jako konzultant a metodická podpora.

V kontextu vzdělávání žáků se SVP v době pandemie se jako nejvhodnější nástroj ukázaly být individuální konzultace s AP. V rámci nich AP se žáky dle pokynů učitele probíral a procvičoval potřebnou látku. Velkou oblibu a přínos tohoto způsobu intervence prokázaly jak rozhovory, tak i odpovědi respondentů dotazníku.

Co se týče srovnání úrovně zajištění vzdělávání pro žáky se SVP na začátku pandemie ve školním roce 2019/2020 a v průběhu následujícího školního roku 2020/2021, i zde přinesly oba typy šetření obdobný výsledek – respondenti dotazníkového šetření i rozhovorů jsou přesvědčeni, že v tomto ohledu došlo ke zlepšení situace. Většina respondentů dotazníku vnímá toto zlepšení v oblasti vymezení obsahu jejich práce a v oblasti komunikace a spolupráce s třídním učitelem. ŠSP v rozhovoru uvedla, že v jejich případě šlo rovněž o zlepšení technického zajištění výuky a sjednocení platformy pro její realizaci. TU vnímá jako nejvýznamnější posun zapojení AP do vzdělávání skrze individuální konzultace. Je rovněž přesvědčená, že kdyby podobná situace nastala znovu, budou na ni tentokrát připraveni ještě lépe a kvalita zajištění vzdělávání (nejen) pro žáky se SVP se posune zase o úroveň výš.

Na základě obou Diskuzí a tohoto závěrečného Shrnutí se domníváme, že hlavní cíl tohoto výzkumu, a sice **zmapovat zapojení asistentů pedagoga do vzdělávání v období pandemie COVID-19**, se v rámci této práce podařilo naplnit.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala problematikou postavení asistentů pedagoga v rámci procesu vzdělávání během pandemie COVID-19.

V teoretické části práce jsme nejprve čtenáře seznámili s povoláním asistenta pedagoga a všemi důležitými aspekty, které s touto pozicí souvisí. Následně jsme se věnovali průběhu vzdělávání v době pandemie COVID-19 s důrazem na roli asistentů pedagoga v rámci vzdělávacího procesu v tomto období.

Poté již následovala praktická část práce popisující přípravu, průběh a výsledky výzkumného šetření. Pro realizaci výzkumu byly zvoleny dvě různé metody sběru dat – dotazník a polostrukturovaný rozhovor.

V rámci dotazníkového šetření jsme zjišťovali spokojenost AP s vymezením náplně jejich práce, s komunikací a spoluprací s učiteli i rodiči a s prací s podporovanými žáky v období pandemie COVID-19. Rovněž jsme se zajímali o názor respondentů na meziroční kvalitativní posun v uvedených sledovaných oblastech v rámci školního roku 2019/2020 a 2020/2021.

Skrze rozhovory s třídním učitelem, asistentem pedagoga a školním speciálním pedagogem se nám podařilo podrobně popsat konkrétní případ zapojení AP do vzdělávacího procesu během pandemie ze třech různých úhlů pohledu. Zaměřili jsme se především na to, jaké mají zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP během pandemie a zapojením AP do tohoto procesu, jak vnímají svoji vzájemnou spolupráci při distančním vzdělávání daných dětí a jak hodnotí své silné a slabé stránky a případný kvalitativní posun v této oblasti.

Poté následovala Diskuze nad zjištěnými výsledky obou částí výzkumného šetření. Praktická část byla zakončena stručným Shrnutím, v němž jsme tyto výsledky navzájem komparovali a dávali je do souvislostí.

Tato práce naplnila svůj hlavní cíl a pomohla zmapovat roli asistentů pedagoga v rámci vzdělávání během pandemie COVID-19. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že AP zastávali v tomto období důležitou úlohu při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to především prostřednictvím poskytování individuálních konzultací těmto žákům. Rovněž se ale ukázalo, že v některých ohledech zůstal potenciál AP nevyužit. Byli bychom rádi, kdyby výsledky této práce byly podnětem k budoucímu rozvoji a využití jejich potenciálu a k podpoře jejich smysluplného a efektivního zapojení do distančního vzdělávání v případě dalšího uzavření škol.

Seznam bibliografických citací

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. Brno: Masarykova Univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6
2. BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. rozšířené a doplněné vydání. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-169-0.
3. BOČKOVÁ, B.; VÍTKOVÁ, M. et al. 2016 Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-8508-4.
4. CRESWELL, John W. a Vicki L. PLANO CLARK. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications, 2017.
5. FELCMANOVÁ, Alena. Rodiče – nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3. 978-80-7311-075-8.
6. GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M. 2019. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-419-0
7. HABR, HÁJKOVÁ a VANÍČKOVÁ. Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc, 2015 [cit. 2021-06-18]. ISBN 978-80-244-4678-3. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-obecna/metodika-obecna.pdf>
8. HANÁK, P. a kol. 2015 Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
9. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.
10. HELLER, Vojtěch. *Pandemie od starověku po současnost*. Praha: Petrklíč, 2020. 133 s. ISBN 978-80-7229-810-5
11. HORÁČKOVÁ, Mgr. Ilona. Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-06-09]. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez02/metodika-prurez-02.pdf>
12. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Grada Publishing, 2007.

13. KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. 1. vyd. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o., 2016. ISBN. 978-80-88163-12-1
14. KENDÍKOVÁ, Jitka. 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0
15. NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-712-0
16. PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. ISV - Institut sociálních věcí, 2004. ISBN 80-86642-31-3.
17. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Výchova pro život*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha, 328 s. 1998. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
18. SKUTIL, Martin. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál, 2011.
19. SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3067-6.
20. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
21. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
22. TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. 1. Praha: Verlag Dashofer, 2016. ISBN 978-80-87963-33-3.
23. UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
24. ZHÁNĚL, Jiří, Vladimír HELLEBRANDT a Martin SEBERA. *Metodologie výzkumné práce – skripta v PDF ke stažení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, 2014. 66 s. 1. ISBN 978-80-210-6857-5

Internetové zdroje

1. BASLEROVÁ, Pavlína. ASISTENT PEDAGOGA. *Katalog podpůrných opatření* [online]. 2021 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-1-asistent-pedagoga/>
2. BRZYBOHATÁ, A. Škole se vyhýbá přes 10 tisíc dětí, vyplývá z šetření České školní inspekce. [online]. Idnes.cz. [cit. 2021-6-18]. Dostupné z:

- https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/koronavirus-distancni-vyuka-setreni-ceska-skolni-inspekce-vysledky.A210316_194937_domaci_brzy
3. ČOSIV. Apel na vládu: děti jako vládní priorita. [online] 2021a. [cit. 2021-6-18]
Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2021/02/09/apel-na-vladu-cr-deti-jako-vladni-priorita/>
 4. ČOSIV. VÝZVA K POSKYTOVÁNÍ PŘIZNANÝCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ V DOBĚ DISTANČNÍ DOMÁCÍ VÝUKY. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2020/04/VYZVA-PODPURNA-OPATRENI.pdf>
 5. ČSÚ. Průměrné mzdy - 1. čtvrtletí 2021. *Český statistický úřad* [online]. 2021 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cr/prumerne-mzdy-1-ctvrtleti-2021>
 6. ČŠI. Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci COVID-19. [online]. 2021 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z:
http://www.csicr.cz/HTML/2021/TZ_DISTANCNI_VZDELAVANI_V_ZS_A_SS/HTML5/INDEX.HTML?&PN=3&LOCALE=CSY
 7. ČŠI. Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020. Shrnutí vybraných zjištění a doporučení pro následující období [online]. 2020. [cit. 2021-6-14]. Dostupné z:
https://www.csicr.cz/CSICR/MEDIA/PRILOHY/PDF_EL_PUBLIKACE/TEMATICK%A9%20ZPR%A1VY/TZ_ZKUSENOSTI-ZAKU-A-UCITELU-ZS-S-DISTANCNI-VYUKOU-2-POL-2019-2020.PDF
 8. ČŠI. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy, výroční zpráva* [online]. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z:
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1vy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf
 9. DENGLEROVÁ, Denisa a Radim ŠÍP. Optimalizací inkluze k prohlubování nerovností ve vzdělávání. *Pedagogika* [online]. 2021 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1917>
 10. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci.
 11. Doshi, Peter. (2011). The elusive definition of pandemic influenza. (cit. 24. 9. 2020). Dostupné z World Health Organization:
<https://www.who.int/bulletin/volumes/89/7/11-086173.pdf?ua=1>

12. European Centre for Disease Prevention and Control. Cluster of pneumonia cases caused by a novel coronavirus, 2020. [online] [cit.2020-08-16] Dostupné z: <https://www.ecdc.europa.eu/en/publications-data/rapid-risk-assessment-clusterpneumonia-cases-caused-novel-coronavirus-wuhan#no-link>
13. FEDERIČOVÁ, Miroslava a Václav KORBEL. Pandemie COVID-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání. *Idea* [online]. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Nerovnosti_ve_vzdelavani_COVID19_kveten2020_18/IDEA_Nerovnosti_ve_vzdelavani_COVID19_kveten2020_18.html#p=1
14. Harvard Medical School. (2020). COVID-19 basics: Symptoms, spread and other essential information about the new coronavirus and COVID-19. (24. 10. 2020). Dostupné z <https://www.health.harvard.edu/diseasesand-conditions/COVID-19-basics>
15. HRONOVÁ, Z. Žáci doma: Stýská se mi, říkají mladší. Pomáhám našim, aby přežili, líčí student [online]. Aktuálně.cz. [cit. 2021-6-15]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/zaci-doma-styska-se-mi-rikaji-mladsi-pomaham-nasim-aby-prezi/r~dc03ee5484ad11ea95caac1f6b220ee8/>
16. iROZHLAS. ‚Nebereme postiženým dětem asistenty.‘ Ministerstvo hájí kritizovanou novelu inkluze, zrušit ji neplánuje. *iROZHLAS* [online]. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/ministerstvo-skolstvi-navrh-novela-vyhlasaka-o-inkluzi_2009280600_btk
17. KLIMEŠOVÁ, Šárka. METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA, práce s třídním klimatem. *Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. 2015 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-07/metodika-prurez-07.pdf>
18. KORBEL, V. a D. PROKOP. Distanční výuka na jaře a na podzim. *Nadace České spořitelny* [online]. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.nadacecs.cz/data/documents/71/vzdelavani-pandemie-paq.pdf>
19. KOVALČÍK, Martin. VÍCE NEŽ ČTVRTINA DĚTÍ NEROZUMÍ PROBÍRANÉ LÁTCE. ŠETŘENÍ UKÁZALO, JAK SE UČÍ NA DÁLKU SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ DĚTI. *Člověk v tísni* [online]. 2021 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/jak-se-uci-na-dalku-socialne-znevychodnene-deti-7374gp>
20. Linkos. (2020). Incidence, morbidita, prevalence, mortalita. (24. 9. 2020). Dostupné z <https://www.linkos.cz/slovnicek/incidence/>

21. MACHALÍK, Tomáš. Asistenti pedagoga. Jak dnes podporují žáky se SVP? *YouTube* [online]. 2020a [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=MLo-duHDKTY>
22. MACHALÍK, Tomáš. Jak dnes může škola podpořit rodiče dětí se SVP? *YouTube* [online]. 2020b [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=fv9cvlkh4jo&ab_channel=ProjektAPIVB
23. Meditorial. (2018). Co je to pandemie? (23. 9. 2020). Dostupné z <https://www.pandemie.cz/co-je-to-pan>
24. MŠMT. Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce žáků v základním vzdělávání v souvislosti s poskytnutím finančních prostředků na ICT za školní rok 2020/2021 ke dni 31. 1. 2021. [online] 2021. [cit. 2021-6-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/msmt-vydalo-zpravu-z-mimoradneho-setreni-k-distanzni-vyuce>
25. Ministerstvo vnitra. (2016). Terminologický slovník pojmů z oblasti krizového řízení, ochrany obyvatelstva, environmentální bezpečnosti a plánování obrany státu. (5. 10. 2020). Dostupné z <https://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník-krizove-rizeni-aplanovani-obrany-statu.aspx>
26. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ Monika a kol. STANDARD PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA. *Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. 2015 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>
27. MŠMT. METODICKÉ DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ DISTANČNÍM ZPŮSOBEM. *MŠMT* [online]. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV_23_09_final.pdf
28. MZČR. Vývoj událostí v čase, 2020. [online] [cit.2020-10-16] Dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/vyvoj-udalosti-v-case/>
29. Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. 2010 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222>
30. NPI. Inkluze v každodenním životě školy. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2021b [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/>
31. NPI. JAK SPRÁVNĚ VYBRAT ASISTENTA PEDAGOGA? CO BY MĚLI UMĚT A KDE HLEDAT TY PRAVÉ? *Npi* [online]. 2021a [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: [http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/2115-jak-spravne-vybrat-asistenta-pedagoga-co-by-meli-umet-a-kde-hledat-ty-prave\)%20P%C5%99esto](http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/2115-jak-spravne-vybrat-asistenta-pedagoga-co-by-meli-umet-a-kde-hledat-ty-prave)%20P%C5%99esto)

32. NPI. Jak zvládají pedagogové distanční výuku dětí se SVP?. *NPI* [online]. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-asistent-pedagoga/2086-jak-zvladaji-pedagogove>
33. NÚV. PROBLÉMY S ASISTENTEM PEDAGOGA. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2017 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap-1>
34. NÚV. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga* [online]. 2016, 37 s. [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf
35. PEŠEK, Roman. Metodika práce asistenta pedagoga, vztahy žáka ve skupině. *Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. 2015 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-04/metodika-prurez-04.pdf>
36. PETRÁŠ, Petr, Jitka JARMANOVÁ a Marek LEUERMANN. METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA, KOMUNIKACE S DALŠÍMI ÚČASTNÍKY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. 2015 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-14/metodika-prurez-14.pdf>
37. PETRŮ, Alexandra. Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga. *Člověk v tísni* [online]. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1595/file/vyzkum_ap_2020.pdf?fbclid=IwAR1NGmSTXkaeiSMzy7SvDvIKOvNLSiH8JkdOMRoUrXkrajsisUI0LqFeQI
38. POZLEROVÁ, Veronika. *Asistent pedagoga v procesu integrace a inkluze* [online]. Liberec, 2017 [cit. 2021-6-10]. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/60966/V_38717_P.pdf?sequence=4.
39. PROKOP, Daniel a Lucie MARKOVÁ. Distanční vzdělávání na jaře a podzim 2020: Pohled rodičů. *Učitel naživo a MŠMT* [online]. 2021 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/paq-distancni-vzdelavani.pdf>
40. RAMPS-VIP III. Školská poradenská zařízení (ŠPZ). *NÚV* [online]. [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/spz>
41. ROKOS, M., JUNA, P. České děti jsou doma nejdéle z celé Evropy [online]. Seznam zprávy. [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://1url.cz/UKKEK0>
42. Slovník cizích slov [online]. 2021 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/metodika>

43. STRAKOVÁ, Jana. Jana Straková: Komu je potřeba pomáhat při vzdělávání. *Český rozhlas plus* [online]. 2021 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/jana-strakova-komu-je-potreba-pomahat-pri-vzdelavani-8426042>
44. SZÚ. Koronaviry – přehled. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/tema/prevence/koronaviry-prehled-1>
45. SZÚ. Základní informace o onemocnění novým koronavirem. 2021 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/Epidemiologie/Coronavirus/Zakladni_info/zakladni_informace_covid_19_7_aktualizace_09_03_2021_2.pdf
46. ŠÁRA, Filip. Znevýhodnění nemají při výuce na dálku dost podpory, upozorňuje odbornice. Zapojila by asistenty. *Novinky.cz* [online]. 2021 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/znevychodneni-nemaji-pri-vyuce-na-dalku-dost-podpory-upozorňuje-odbornice-zapojila-by-asistenty-40352944>
47. ŠEBOVÁ, Barbora. Asistentky pedagoga ukazují, že i sociálně znevýhodněným dětem lze efektivně pomoci. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. 2021 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://1url.cz/PKErg>
48. Varianty. CO DĚLAJÍ ASISTENTI PEDAGOGA BĚHEM KORONAVIROVÉ PANDEMIE?. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://1url.cz/cKEue>
49. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020. Vláda České republiky [online]. 2020a [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/RCIABPJ9RWRV>
50. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020. Vláda České republiky [online]. 2020b [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/IHOABPQQKT9N>
51. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020. Vláda České republiky [online]. 2020c [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://1url.cz/CKErI>
52. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020. Vláda České republiky [online]. 2020d [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/wp-content/uploads/2020/06/Mimořádné-opaření---omezení-provozu-škol-a-školských-zařízení-s-účinností-od-22.-6.-do-26.-6.-2020.pdf>
53. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020. Vláda České republiky [online]. 2020e [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/IHOABU7M585P>

54. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020. Vláda České republiky [online]. 2020f [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/2--provoz-skol-1022.pdf>
55. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020. Vláda České republiky [online]. 2020g [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/2--provoz-skol-1022.pdf>
56. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020. Vláda České republiky [online]. 2020h [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Omezeni-skol-od-30--listopadu-1199.pdf>
57. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020. Vláda České republiky [online]. 2020i [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/skoly-1335.pdf>
58. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020. Vláda České republiky [online]. 2020j [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/skoly-1377.pdf>
59. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2021. Vláda České republiky [online]. 2021a [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/RCIABX2JA3YR>
60. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2021. Vláda České republiky [online]. 2021b [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/IHOABYLUNSGM>
61. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2021. Vláda České republiky [online]. 2021c [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/provoz-skol-0393.pdf>
62. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2021. Vláda České republiky [online]. 2021d [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/testovani-zaku-0375.pdf>
63. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2021. Vláda České republiky [online]. 2021e [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/provoz-skol-0418.pdf>
64. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2021. Vláda České republiky [online]. 2021f [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/provoz-vysokych-skol-0433.pdf>

65. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2021. Vláda České republiky [online]. 2021g [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/provoz-skol-0448.pdf>
66. VLÁDA ČR. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2021. Vláda České republiky [online]. 2021h [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/2021/06/Mimoradne-opatreni-ochrana-dychacich-cest-s-ucinnosti-od-8-6-2021-do-odvolani.pdf>
67. Vyhláška č. 108/2000 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. 2000 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-108>
68. Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
69. Vyhláška č. 317/2005 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317#f2939226>
70. WAGNER, Janek. Tarifní tabulky pro pedagogické a nepedagogické pracovníky na rok 2021. *Pedagogicke.info* [online]. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2020/12/tarifni-tabulky-pro-pedagogicke.html>
71. WAGNER, Janek. Třetina asistentů pedagoga na jaře zajišťovala kontakt offline žáků se školou, ukázal průzkum. Polovina z nich po znovuotevření škol v květnu učila. *Pedagogicke.info* [online]. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2020/10/tretina-asistentu-pedagoga-na-jare.html>
72. WHO. Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases. *World Health Organisation* [online]. 2019 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ap-1>
73. Worldmeters.com. COVID-19 CORONAVIRUS PANDEMIC [online]. [cit. 2021-7-1]. Dostupné z: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>
74. Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004>
75. Zákon č. 563/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
76. ZŠJZ. Školní vzdělávací program. *ZŠ Jana Železného* [online]. 2019 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.zsjz.cz/images/zsjz/dokumenty/svp-2018-2019-zsjz-209.pdf>
77. ZŠJZ. VÝROČNÍ ZPRÁVA O ČINNOSTI ŠKOLY, Školní rok 2019/2020. *ZŠ Jana Železného* [online]. 2020 [cit. 2021-6-16]. Dostupné z: <https://www.zsjz.cz/images/zsjz/dokumenty/vyrocnizprava-12-2019-2020.pdf>

Seznam použitých zkratk

AP – asistent pedagoga

APIV B – Akční plán inkluzivního vzdělávání

COVID-19 - coronavirus disease 2019 (koronavirové onemocnění 2019)

ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

ČŠI – Česká školní inspekce

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MZČR – Ministerstvo zdravotnictví české republiky

NPI – Národní pedagogický institut

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PO – podpůrná opatření

RAMPS-VIP – projekt „Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb“

RVP – Rámcový vzdělávací program

SARS-CoV-2 - Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus

SVP – speciální vzdělávací potřeby

SZÚ – Státní zdravotní ústav

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠSP – školní speciální pedagog

ŠVP – Školní vzdělávací program

TU – třídní učitel

WHO – Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

ZŠJZ – Základní škola Jana Železného

ZŠ, MŠ, SŠ, VŠ, VOŠ – základní, mateřská, střední, vysoká, vyšší odborná škola

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek č. 1: Indikátory kvality hodiny a jejich souvislost s přítomností AP

Obrázek č. 2: Podíly žáků se SVP zapojených v on-line synchronní výuky

Obrázek č. 3: Činnosti AP během uzavření škol

Tabulka č. 1: Náplň práce AP v jednotlivých platových třídách

Graf č. 1: Pracuji jako asistent pedagoga...

Graf č. 2: Pracoval jste jako AP během pandemie ve šk. roce 2019/20 i 2020/2021?

Graf č. 3: Jednoznačnost vymezení pracovní náplně

Graf č. 4: Jednoznačnost vymezení pracovní náplně – srovnání

Graf č. 5: Komunikace a spolupráce s třídním učitelem

Graf č. 6: Komunikace a spolupráce s třídním učitelem – srovnání

Graf č. 7: Komunikace a spolupráce s rodiči

Graf č. 8: Komunikace a spolupráce s rodiči – srovnání

Graf č. 9: Práce s podporovaným žákem

Graf č. 10: Práce s podporovaným žákem – srovnání

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Rozhovor pro AP

Příloha č. 3 – Rozhovor pro TU

Příloha č. 4 – Rozhovor pro ŠSP

Příloha č. 1 – Dotazník

Asistenti pedagoga v období pandemie COVID-19

Dobrý den,

jmenuji se Tereza Adamcová a jsem studentkou závěrečného ročníku magisterského studia Speciální pedagogiky - poradenství. Nyní realizuji výzkum zabývající se rolí asistentů pedagoga během pandemie COVID-19, který bude součástí mé diplomové práce. Pokud jste v době pandemie pracovali na pozici asistenta pedagoga, budu Vám velice vděčná, věnujete-li pár minut svého času a zodpovíte několik krátkých otázek. Vaše odpovědi budou zcela anonymní a budou využity pouze pro účely tohoto výzkumu.

Předem moc děkuji za Vaši spolupráci!

SPUSTIT DOTAZNÍK TEĎ

1. Pracuji jako asistent pedagoga...*

Vyberte jednu odpověď

v mateřské škole

na základní škole

na střední škole

na vysoké škole

Jiná...



2. Pracoval jsem na této pozici během pandemie ve šk. roce 2019/20 i 2020/2021?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

3. Jednoznačnost vymezení mé pracovní náplně*

Jak jste byli během pandemie spokojeni s tím, nakolik jasně a včas vám byly sdělovány pokyny ohledně Vaší práce, tak, abyste nemuseli tápat a náplň práce si "vymýšlet" sami?

Spokojen

Spíše spokojen

Spíše nespokojen

Nespokojen

Jiná...



4. Jednoznačnost vymezení mé pracovní náplně*

Srovnání této oblasti oproti loňskému školnímu roku

Horší než v předchozím šk. roce

Srovnatelné jako v předchozím šk. roce

Lepší než v předchozím šk. roce

Jiná...



5. Komunikace a spolupráce s třídním učitelem*

Jak jste byli pandemie vzdělávání spokojeni s mírou a kvalitou komunikace a spolupráce s třídním učitelem?

Spokojen

Spíše spokojen

Spíše nespokojen

Nespokojen

Jiná...



6. Komunikace a spolupráce s třídním učitelem*

Srovnání této oblasti oproti loňskému školnímu roku

Horší než v předchozím šk. roce

Srovnatelné jako v předchozím šk. roce

Lepší než v předchozím šk. roce

Jiná...



7. Komunikace a spolupráce s rodiči žáka, k němuž jsem přidělen*

Jak jste byli během pandemie spokojeni s mírou a kvalitou komunikace a spolupráce s rodiči žáka, k němuž jste přiděleni?

Spokojen

Spíše spokojen

Spíše nespokojen

Nespokojen

Jiná...



8. Komunikace a spolupráce s rodiči žáka, k němuž jsem přidělen*

Srovnání této oblasti oproti loňskému školnímu roku

Horší než v předchozím šk. roce

Srovnatelné jako v předchozím šk. roce

Lepší než v předchozím šk. roce

Jiná...



9. Práce se žákem, k němuž jsem přidělen*

Jak jste byli během pandemie spokojeni s mírou a kvalitou práce se žákem, k němuž jste přidělen?

Spokojen

Spíše spokojen

Spíše nespokojen

Nespokojen

Jiná...



10. Práce se žákem, k němuž jsem přidělen*

Srovnání této oblasti oproti loňskému školnímu roku

Horší než v předchozím šk. roce

Srovnatelné jako v předchozím šk. roce

Lepší než v předchozím šk. roce

Jiná...



11. Vaše poznámky

Zde je místo pro Vaše poznámky. Budu ráda, pokud se k jakékoli z otázek blíže rozepíšete a podělíte se o svoji zkušenost!

Napište jedno nebo více slov...

Příloha č. 2 – Rozhovor pro AP

1. Jak dlouho vykonáváte svoji profesi? Jak dlouho jste konkrétně u tohoto žáka?
2. Jaká je náplň vaší práce (běžný pracovní den) za běžného provozu?
3. Jaká byla náplň vaší práce v době pandemie (distanční vzdělávání, návrat do škol – rotační výuka)? Dělala jste i něco, co běžně nespadá do náplně vaší práce (např. administrativa, pomoc s úpravou tříd či úklidem)
4. Jakým způsobem jste měli nastavenou spolupráci s třídním učitelem? Zadával vám práci, nebo jste si ji „vymýšlela“ sama? Zlepšil/zhoršila se vaše spolupráce oproti běžnému stavu?
5. Jak fungovala vaše práce s přiděleným žákem? Spolupracovala jste nějak i s jeho rodinou? Zlepšila/zhoršila se míra vaší komunikace a spolupráce s žákem a jeho rodinou oproti běžnému stavu?
6. Komunikovala jste i se školním speciálním pedagogem, případně s dalšími odborníky nebo organizacemi?
7. Když srovnáte náplň vaší práce během pandemie v letošním a loňském školním roce – v čem byla jiná? Vnímala jste nějaký posun? (spolupráce, organizace, vymezení rolí)
8. Co vám vzdělávání v období pandemie přineslo, co jste se díky němu naučila? Co pro vás bylo nejvíce náročné?
9. Kdyby příště nastal nouzový stav, co byste si přála, aby bylo v rámci vaší práce jinak, co byste tentokrát změnila?

Příloha č. 3 – Rozhovor pro TU

1. Jak dlouho vykonáváte svoji profesi? V jaké třídě nyní vyučujete?
2. Jakým způsobem ve vaší třídě běžně pracujete se žáky s SVP?
3. Jak jste s nimi pracovali během pandemie? Jak se na tom podílel AP?
4. Spolupracovala jste nějak i s rodinami žáků se SVP? Zlepšila/zhoršila se míra vaší komunikace a spolupráce s rodinou oproti běžnému stavu?
5. Měla jste k práci se žáky s SVP jasné pokyny (od vedení školy, z MŠMT, od školního speciálního pedagoga), nebo jste si způsob práce určovala sama?
6. Jakou náplň práce měl v době pandemie váš AP? Dostával pokyny (od vás či školního spec. pedagoga), jakým činnostem se má věnovat?
7. Jak jste měli s AP nastavenou spolupráci? Zlepšil/zhoršila se vaše komunikace a spolupráce oproti běžnému stavu?
8. Jak hodnotíte zapojení AP do vzdělávacího procesu? Byl aktivní, věnoval se zadaným činnostem nebo dokonce i přebíral iniciativu a sám si organizoval svoji práci?
9. Srovnáte-li práci se žáky s SVP během pandemie v letošním a loňském školním roce – vnímáte nějaký posun, poučení se ze zkušeností?
10. Co myslíte, že s v rámci distančního vzdělávání žáků se SVP u vás povedlo, co byste si naopak příště přála či udělala jinak? Máte i nějaké doporučení ohledně AP?

Příloha č. 4 – Rozhovor pro ŠSP

1. Jaká probíhalo vzdělávání žáků se SVP při distančním vzdělávání?
(např. komunikace s rodiči, zapůjčování speciálních pomůcek, poskytování online či osobních intervencí a předmětů speciálně pedagogické péče)
2. Koordinovala jste nějak aktivity ve prospěch žáků se SVP? Měla jste přehled
(rozhodovala jste) o tom, jaké činnosti vykonávají AP, nebo to bylo pouze na jejich domluvě s konkrétními učiteli?
3. Máte informace o tom, jak se dařilo zapojit žáky se SVP do vzdělávání? Jak spolupracovaly rodiny, jak se zapojovali AP?
4. Srovnáte-li práci se žáky se SVP během pandemie v letošním a loňském školním roce – vnímáte nějaký posun, poučení se ze zkušeností?
5. Chybělo vám osobně něco při distančním vzdělávání? (podklady od MŠMT, spolupráce rodičů, lepší koordinace pedagogického týmu apod.)
6. Co myslíte, že s v rámci distančního vzdělávání žáků se SVP u vás povedlo, co byste si příště přála či udělala jinak? Máte i nějaké doporučení ohledně AP?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Adamcová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Asistent pedagoga v době pandemie COVID-19
Název v angličtině:	Teaching Assistant during the COVID-19 pandemic
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se zabývá asistenty pedagoga v době pandemie COVID-19. Výzkum se skládá ze dvou částí. Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jak asistenti pedagoga nahlízejí na své působení ve vzdělávání v době pandemie. Metoda rozhovorů má za cíl přiblížit konkrétní příklad zapojení asistenta pedagoga do vzdělávání v době pandemie a tím hlouběji proniknout do zkoumané problematiky.</p>
Klíčová slova:	Asistent pedagoga, pandemie COVID-19, distanční vzdělávání
Anotace v angličtině:	<p>This diploma thesis focuses on teaching assistants during COVID-19 pandemic. The research consists of two parts. The aim of questionnaire research is to find out how teaching assistants consider their own role in education during the pandemic. In the interview part of research we want to explore particular example of involving the teaching assistant into education during the pandemic.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Teaching Assistant, COVID-19 pandemic, distance education
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Dotazník Příloha č. 2 – Rozhovor pro AP Příloha č. 3 – Rozhovor pro TU Příloha č. 4 – Rozhovor pro ŠSP</p>
Rozsah práce:	96 s.
Jazyk práce	Čeština