

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Diana Bariczová

Spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga ve školách pro osoby
se sluchovým postižením

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem použila jen uvedené prameny a literatury.

V Olomouci dne 14. 12. 2014

.....
Diana Bariczová

Poděkování

Děkuji Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D. za její vstřícný přístup, odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytovala při zpracování bakalářské práce.

Děkuji také škole, kde mi bylo umožněno provést dotazníkové šetření a také velké poděkování patří mé rodině za porozumění a podporu při studiu.

Obsah

Úvod	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Asistent pedagoga.....	6
1.1 Historie a současnost asistenta pedagoga.....	7
1.2 Kvalifikace a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga.....	8
1.3 Kompetence asistenta pedagoga	10
1.4 Pracovní náplň asistenta pedagoga	11
1.5 Ekonomické zabezpečení asistenta pedagoga.....	12
1.5.1 Zařazení do platové třídy	13
1.6 Vyskytující se problémy v povolání asistenta pedagoga	14
2 Pedagog	16
2.1 Kvalifikace pro výkon učitelského povolání	16
2.2 Profesionální kompetence pedagoga.....	16
2.3 Typologie pedagoga.....	18
3 Komunikace mezi pedagogem a asistentem pedagoga	20
4 Sluchové postižení.....	21
4.1 Patologie sluchových poruch a vad.....	21
4.2 Komunikace osob se sluchovým postižením	22
II. EMPIRICKÁ ČÁST	24
5 Vlastní výzkum.....	24
5.1 Cíl výzkumu.....	24
5.2 Metoda výzkumu	24
5.3 Výsledky výzkumného šetření	25
5.4 Závěrečné zhodnocení výzkumu.....	39
6 Závěr.....	41
Seznam bibliografických citací	42
Přílohy.....	45

Úvod

Za téma bakalářské práce jsem si zvolila Spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga ve školách pro osoby se sluchovým postižením, kde jsem se zaměřovala především na prospěšnost asistentů.

Toto téma jsem si vybrala záměrně, neboť mě tato problematika zajímá, a přímo ve městě, kde žiju, se dokonce nachází škola, která je zaměřená na vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením. Na této škole mi bylo umožněno absolvování souvislé odborné praxe, kde jsem vykonávala funkci asistentky jednoho chlapce. Praxe mě na tolik bavila, že bych se ráda surdopedii věnovala v budoucnu hlouběji.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaká je spokojenost pedagogů s asistenty pedagoga, zda-li si pedagogové myslí, že jsou asistenti ve školství prospěšní a potřební, či jestli je berou, při své práci, jako případnou konkurenci.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, a to části teoretické a empirické.

V teoretické části se zabývám především obecnou terminologií asistenta pedagoga a pedagoga. Vysvětluji pojem asistent pedagoga, historii i současnou podobu tohoto povolání. Dále se soustředím jakou kvalifikaci a osobnostní předpoklady musí asistent pedagoga profilovat, jaké jsou jeho kompetence. Zaměřuji se samozřejmě na jeho pracovní náplň, ekonomické zabezpečení a v neposlední řadě jaké se vyskytují nejčastější problémy u tohoto povolání. V další kapitole se věnuji pedagogovi, a to následovně. Vymezuji termín pedagog, kvalifikaci pro výkon tohoto povolání, jakými kompetencemi musí pedagog profilovat, a v poslední řadě zmiňuji různé typologie pedagoga. Třetí kapitola se věnuje komunikaci mezi pedagogem a asistentem pedagoga. V poslední, čtvrté kapitole, se zabývám samotným popisem sluchového postižení, patologií sluchových poruch a vad. Stěžejní částí je kapitola o komunikaci mezi jedinci se sluchovým postižením, a jaké využívají technické a kompenzační pomůcky.

V empirické části jsem pomocí dotazníkového šetření zjišťovala, jaký postoj mají pedagogové k asistentům. Dotazník je složený z 23 otázek, z toho jsou 2 otázky otevřené a je orientován na zjištění zda-li učitelé/pedagogové mají zkušenosti s jedinci, jenž měli/mají nějaké znevýhodnění a jaké, jak hodnotí přínos asistenta pedagoga ve výuce, zda-li si myslí, že je asistent přínosný či je berou jako svou konkurenci. Dotazník je přílohou této bakalářské práce, jakož i tabulky s relativní a absolutní četností výsledků sesbíraných dat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Asistent pedagoga

Vrbová (2012) sděluje, že asistentem pedagoga můžeme považovat osobu, která je pedagogickým pracovníkem, jehož zaměstnavatelem je škola. Pedagogický asistent se uplatňuje ve třídách, kde je integrován žák či žáci, jež potřebují pomoc, tedy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (znevýhodněním). Hlavním posláním pedagogického asistenta je pomoci dítěti v integraci se speciálními potřebami do hlavního vzdělávacího procesu.

Rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem je (by měl být) ten, že asistent pedagoga by se měl podílet na zajištění plynulého chodu výuky mj. spoluprací s pedagogem a případnou pomocí ostatním žákům ne „jen“ spoluprací s konkrétním jedincem. V praxi tomu tak, alespoň podle Uzlové, není. Asistent pedagoga se prý věnuje výhradně žákovi s postižením a pracují odděleně, čímž nedochází ke správnému začlenění jedince s postižením do „normálního“ kolektivu. (Uzlová, 2010)

Průcha (2009, s. 424) doslova uvádí, že „Asistent pedagoga je pomocník pedagoga, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka.“

Využití služeb asistenta pedagoga můžeme ve třech následujících případech:

1. pro žáky se zdravotním postižením
2. pro žáky se sociálním znevýhodněním
3. asistent pedagoga pro žáky mimořádně nadané

I když podle vyhlášky 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb. má nárok na asistenci i žák, který je mimořádně nadaný, v českém školství se tohoto moc nevyužívá.

1.1 Historie a současnost asistenta pedagoga

Vrbová (2012) sděluje, že pojem pedagogický asistent je v České republice poměrně nový, jelikož až do roku 1997 v českém školství působil vždy jeden pedagogický pracovník a to i v tom případě, nacházel-li se ve třídě žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V roce 1997, díky vyhlášce č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, byla zakotvena možnost, aby v jedné třídě působili souběžně dva pracující pedagogové. Uvádí se, že tato funkce, pedagogický asistent, byla dříve vykonávána hlavně vnitřními pracovníky škol a to hlavně vychovateli z družiny či internátu. Od počátku 90. let se pomalu do vědomí lidí dostává pojem pedagogický asistent, ten měl pomáhat při integraci dětí z romské menšiny. Kromě těchto asistentů, pocházejících z romské menšiny, se později začali profilovat i asistenti, převážně muži, jež pomáhali žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a to hlavně žákům s tělesným postižením. Byli to hlavně muži, kteří měli vykonávat povinný vojenský výcvik a zvolili si místo toho vojenskou službu.

Průcha (2009) uvádí, že tato profese se pomalu začala tvořit v devadesátých letech minulého století, kdy se přemýšlelo o tom, aby vzdělání bylo přístupné všem dětem, tzn. i těm dětem, které jsou z jiného kulturního či znevýhodněného prostředí i dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Po roce 2000 se začalo pomalu diskutovat na veřejnosti, ve sdělovacích prostředcích i odborných periodikách, o možné budoucnosti asistentů. Zmiňovalo se mnoho druhů asistence. Nastal spor především mezi MŠMT a MPSV a to proto, že se ukázala nejednotnost terminologická, ale problém nastal i v tom, že nebylo ujasnění profesních kompetencí. Vyskytovaly se pojmy jako je osobní asistence (žáci tělesně postižení), sociální asistence (totožnost s pojmem osobní asistence) a školní asistence (zde mělo jít o péči, která se měla zajistit v době, jež probíhalo školní vyučování, docházelo k prolínání asistence sociální a pedagogické). Ovšem hlavní problém nebyl jen v odborném označení asistenta, ale spíše v tom, jak tohoto asistenta financovat. Jak je již výše uvedeno, do praxe byli poprvé uvedeni romští pedagogičtí asistenti a jejich hlavní náplní měla být práce v přípravných třídách. Učitelé se občas těžko smiřovali s tím, že nebudou mít dominanci ve vzdělávacím procesu, avšak později byli za vzájemnou spolupráci rádi a to hlavně v oblasti výchovných problémů, při doučování atd.

Teplá (2010) sděluje, že pro žáky s těžkým zdravotním postižením a speciálními vzdělávacími potřebami byla po vzoru zemí EU v letech 2004 a 2005 ustanovena personální

podpora v podobě souběhu tří pedagogických pracovníků, z nichž nejméně jeden je asistentem pedagoga.

1.2 Kvalifikace a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Za asistenta pedagoga můžeme dle zákona č. 198/2012 Sb., která aktualizovala dosud platný zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, považovat toho „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělává na základě zvláštního právního předpisu*“.

Průcha (2009) uvádí, že tomuto povolání se může věnovat každý, kdo splňuje níže uvedené požadavky a to:

- bezúhonnost
- odborná kvalifikace
- plná způsobilost k právním úkonům
- prokázání znalosti českého jazyka
- zdravotní způsobilost

Odborná způsobilost, tedy kvalifikační předpoklady, je stanovena v § 20 zákona o pedagogických pracovnících, kde se požaduje:

- vysokoškolské vzdělání – získané studium v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- vyšší odborné vzdělání – získané studium v akreditovaném vzdělávacím programu VOŠ v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- střední vzdělání s maturitní zkouškou – získané ukončené vzdělání programu středního vzdělávání v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- střední vzdělání s výučním listem – získané ukončené vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- základní vzdělání a absolvování akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením DVPP. (www.msmt.cz)

Průcha (2009) poukazuje na fakt, aby člověk mohl vykonávat funkci asistenta pedagoga, musí mít minimálně ukončené základní vzdělání, které je doplněno absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga a to v minimálním rozsahu 120 hodin. Tato možnost je využívána hlavně pedagogickými asistenty, kteří pomáhají ve třídách, kde se nachází větší převaha romských žáků.

Pro Potměšila (2012) je viditelné, že dosažení odborné kvalifikace pro tuto funkci je různorodé a má velkou disperzi. Odborná kvalifikace se může nabýt od základního až po vysokoškolské vzdělání. V dnešní době se tomu oboru věnují i vysoké školy, které zpracovávají studijní obory přímo s pojmenováním Asistent pedagoga.

Uzlová (2010) dále sděluje, že povolání asistenta pedagoga je velmi špatně finančně ohodnoceno a tak je problematické zajistit kvalifikované síly dle požadavků zákona. Tato místa jsou většinou obsazována lidmi se středoškolským vzděláním, kteří si poté v průběhu, kdy tuto funkci vykonávají, doplňují i potřebnou kvalifikaci. O toto povolání projevují zájem i vysokoškolští studenti či čerství absolventi. Ti to však většinou berou jako dobrý start začínající kariéry. Za dobře osvědčenou kategorii byly zvoleny maminky, které ukončily mateřskou dovolenou a mají tak vlastní zkušenosti s výchovou dětí. Jejich vlastní dítě navštěvuje stejnou školu, avšak pobývá v jiné třídě a maminka se nachází ve třídě, kde je žák s postižením. Za nevyhovující se považuje asistent pedagoga, jenž vykonává rodinný příslušník začleněného žáka.

V září roku 2012 vstoupila v platnost novela zákona č. 198/2012 Sb., která aktualizovala dosud platný zákon 563/2004 Sb., a vymezuje 2 skupiny asistenta pedagoga:

- *„Do první skupiny spadají asistenti působící ve třídách, ve kterých se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve školách podporujících inkluzivní vzdělávání. Tito asistenti musí od 1. září 2012 mít minimálně střední vzdělání ukončené maturitou, přičemž střední škola nemusí být pedagogického směru. Střední vzdělání by mělo být doplněno studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga. Předchozí znění zákona umožňovalo vykonávat tuto profesi i se základním vzděláním spolu s absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga.*

- *Druhou kategorií asistentů pedagoga jsou ti, kteří působí v této profesi při školských zařízeních (např. školní družiny nebo kluby). Takoví asistenti splňují kvalifikační požadavky i se základním vzděláním. Nicméně i v tomto případě musí být základní vzdělání doplněno o příslušný akreditovaný kurz.*

Na samotném vzdělávání se nic nemění. Zákon pouze začal místo „akreditovaného kurzu pro asistenty pedagoga“ používat termín „studium pro asistenty pedagoga“, čímž sjednotil pojmy se stejnojmenným §4 (nezměněné) vyhlášky 317/2005 Sb.

Podle přechodného ustanovení čl. II osobě, která splnila kvalifikační předpoklady podle požadavků účinných do 31. 8. 2012, zůstává kvalifikace a může profesi asistenta pedagoga vykonávat dál.“(www.inkluzce.cz)

Uzlová (2010) říká, že kdo se chce věnovat této práci, měl by splňovat i určité osobní předpoklady, mezi něž můžeme uvést např. to, aby byl člověk komunikativní, tvořivý, trpělivý či empatický. Měla by to být osoba, jež je pozitivně smýšlející a vyrovnaná, není příliš dominantní ani submisivní.

1.3 Kompetence asistenta pedagoga

Potměšil (2012) považuje za základní kompetence, které asistent získá vzděláním, např. orientaci v roli asistenta, schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy, schopnost pedagogicky pracovat s dětmi se zdravotním postižením či s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, schopnost cíleného pozorování, které je zaměřené na potřeby žáka nebo se třeba dokáže orientovat ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy.

Domníváme se však, že přesné vymezení kompetencí asistenta pedagoga je nejasné. V praxi je známý fakt, že často asistent pomáhá integrovanému žákovi více než je potřeba a snaží se ve třídě žáka prosadit na úkor ostatních spolužáků. Je vhodné a doporučuje se, aby přesné kompetence byly uvedeny písemně a podepsány spolu s pracovní smlouvou.

1.4 Pracovní náplň asistenta pedagoga

Hlavní pracovní náplň asistenta pedagoga je stanovena ve vyhlášce 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb.:

„a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,

b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,

c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,

d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“

Náplň práce asistenta pedagoga je určována ředitelem školy. Ředitel vychází z doporučení, které dostane od speciálně pedagogického centra, potřeb studenta a přihlíží i k individuálnímu vzdělávacímu plánu. K náplni práci je i dodatek, co má asistent vykonávat za činnosti, jestliže není přítomen student, se kterým jinak spolupracuje. Ředitel školy, v níž je asistent pedagoga zaměstnán, určuje, zda bude asistent vykonávat pouze přímou pedagogickou činnost (zejména práce s žáky) nebo ji bude kombinovat i s činností nepřímou. (Vosmik, 2010; www.asistentpedagoga.cz).

Jak uvádí Uzlová (2012), často diskutujícím tématem je rozdělení pravomocí mezi asistenta pedagoga a osobního asistenta. Tyto rozepře jsou způsobené rozdílným financováním. I když je často potřebné, aby se ve třídě vyskytovali oba asistenti, v praxi je takový jev téměř neviditelný. Většinou obě funkce, pedagogickou i osobní, zastává jedna osoba. Oba asistenti jsou pouze ve třídách, kde se vzdělává více žáků se speciálními potřebami. Potměšil (2012) doplňuje, že pedagogický asistent je nápomocen žákovi i v době, kdy je přestávka.

Potměšil (2012) dále zmiňuje, co je hlavní činností asistenta pedagoga u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole. Uvádí, že např. asistent pedagoga pomáhá při zajišťování spolupráce se zákonnými zástupci, účastní se pedagogických porad, pomáhá při pohybové aktivizaci žáků, pomoc při začleňování se a přizpůsobení žáků školnímu prostředí, spolupodílí se při realizaci a výchovné a vzdělávací činnosti, účastní se vzdělávacích aktivit určených pro asistenty pedagoga atp.

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považujeme žáky se zdravotním postižením (např. tělesné, zrakové, sluchové, s poruchami chování atp.). S těmito žáky asistent pedagoga pracuje v rámci tzv. podpůrných opatření. Dále zde řadíme žáky se zdravotním znevýhodněním, zde se jim asistent věnuje za pomoci tzv. vyrovnávacích opatření, a žáky se sociálním znevýhodněním (např. žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením) – tady asistent pedagoga pracuje opět v rámci vyrovnávacích opatření. (www.asistentpedagoga.cz).

Podle nařízení vlády č. 273/2009 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučování, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků je práce asistenta pedagoga rozdělena na přímou a nepřímou činnost. Palátová (2012) píše, že přímá činnost asistenta pedagoga je v rozsahu 20-40 hodin a je to strávený čas, kdy je asistent přímo u žáka ve výuce. Za nepřímou činnost jsou považovány např. dozory na chodbách, příprava na výuku či vedení kroužků.

1.5 Ekonomické zabezpečení asistenta pedagoga

Krajský úřad nejenže vydává souhlas se zřízením funkce asistent pedagoga, ale taky zajišťuje jeho financování a to v případech, jestliže se jedná o školy zřizované obcí, krajem či jinými subjekty. Když jsou školy zřizované MŠMT, registrací církví či společností náboženskou, jsou tyto pravomoce odkázány MŠMT. (Vrbová 2012; Potměšil 2012)

Teplá (2010) dále uvádí, že financování tohoto povolání se uděluje za pomoci krajských normativů a to ze základní částky, která se odvíjí z toho, o jakého žáka jde (tzn. zda-li dítě navštěvuje MŠ, ZŠ, SŠ apod.) a dále z příplatku, který je dán zdravotním postižením žáka (např. sluchové) nebo způsob, kterým je žák integrován (např. individuálně).

Získat finanční prostředky pro zřízenou funkci asistenta pedagoga je složité, zvláště v případě, kdy se jedná o žáka, který potřebuje pomoc jak pedagogickou tak osobní. Ředitelé škol často nemají poskytnutý dostatek finančních zdrojů od zřizovatelů a musí proto hledat další cesty, jak získat finance, např. oslovují nestátní organizace (Teplá, 2010).

1.5.1 Zařazení do platové třídy

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. uvádí zařazení asistentů pedagoga do platových tříd podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti jejich profese a to od 4. do 9. platové třídy následovně:

4. Platová třída

- 1. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
- 2. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

5. Platová třída

- 1. Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.*

6. Platová třída

- 1. Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
- 2. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

7. Platová třída

- 1. Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.*

8. Platová třída

- 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.*

9. Platová třída

- 1. Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.*
- 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.“ (Katalog prací č. 2.16.05 Asistent pedagoga).

Domníváme se, že povolání asistenta pedagoga je finančně podhodnocené a tudíž se velmi často stává spíše posláním.

1.6 Vyskytující se problémy v povolání asistenta pedagoga

Jelikož asistent pedagoga spolupracuje se začleněným žákem, s ostatními žáky, s rodiči, s učiteli, jeho práce je poměrně psychicky náročná, může v jeho povolání dojít k vcelku rozmanitým problémům.

Uzlová (2010) popisuje, že mohou nastat problémy ve vztahu mezi asistentem a začleněným žákem, asistentem a učitelem, asistentem a ostatními dětmi ve třídě a v neposlední řadě může nastat problém i ve vztahu asistenta pedagoga a rodiči začleněného žáka. Důsledkem toho všeho může dojít i k syndromu vyhoření.

K problémům ve vztahu asistenta a začleněného žáka dochází ve chvíli, kdy si nevyjasní vzájemný vztah a neurčí si hranice a pravidla. V důsledku toho může dojít ke ztrátě autority a s tím spojenou nezvladatelností dítěte.

Problém nastává i ve chvíli, kdy si asistent dává za vinu neúspěch svého svěřence, klade na něj přehnané nároky, popř. dělá úkoly za něj, mluví za něj a stále za svěřence rozhoduje, nedává mu prostor k sebevyjádření. Špatná je i přílišná fixace na dítě či velká fixace dítěte na asistenta. Tím vším je ohrožena samostatnost dítěte.

Ve vztahu učitele a asistenta ze strany učitele podle Uzlové (2010) může dojít k nepříjemnosti a to opomíjené představení asistenta ostatním členům pedagogického sboru či žákům ve třídě, kam asistent dochází. Dále je chybou i špatná komunikace, které se věnujeme v další kapitole. Komplikace může způsobit i špatná informovanost asistenta ze strany učitele o plánovaném programu výuky či neseznámení s individuálním vzdělávacím plánem postiženého dítěte s postižením. Učitel by také neměl veškerou odpovědnost za vzdělávání začleněného žáka přenášet na asistenta – správně by asistent s dítětem neměl pracovat „někde stranou“ ani ho známkovat stejně tak by neměl pracovat sám s celou třídou bez „dohledu a vedení“ učitele.

Chybou ze strany asistenta může být přílišná aktivita a zasahování do kompetencí učitele či naopak přílišná pasivita/“laxnost“, nezájem, nepřipravenost na vyučovací hodinu,

chaotická práce, chybějící záznamy o výsledcích a průběhu vzdělávání, dále nespolehlivost a kritika učitele a jeho práce před dítětem a jeho rodiči.

Vztah mezi asistentem pedagoga a ostatními žáky může být ohrožen ve chvíli, kdy asistent není dostatečně uveden do třídy a není vysvětlen důvod a přínos jeho přítomnosti. Žáci pak mohou pociťovat nespravedlnost a mohou tak být nepříjemní a dělat „naschvály“.

Hlavním důvodem sporů mezi asistentem pedagoga a rodiči začleněného žáka může být rozdílnost očekávání o průběhu a výsledcích spolupráce rodičů a asistenta. (Uzlová, 2010)

Vážným problémem v povolání, nejen asistenta pedagoga, je syndrom vyhoření.

“Syndrom vyhoření je jev, který se týká zejména oblasti práce a je typický citovým a mentálním vyčerpáním. Často jde o důsledek dlouhodobého stresu. Projevuje se v psychickém prožívání (v postojích a emocích), ve vztazích i v tělesné rovině. Jeho součástí jsou pochybnosti o smyslu práce.“ (Uzlová, 2010, s. 55)

Palátová (2012) dodává také problémy finanční. Jelikož je to práce finančně nedocenená, asistenti pedagoga odcházejí na jiná, lépe placená, pracovní místa.

2 Pedagog

Pedagog (učitel, edukátor, vzdělavatel) je osoba, která předává poznatky, postoje a dovednosti žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Pedagog koná jak přímou vyučovací činnost, tak i přímou pedagogickou činnost (např. vychovatel, speciální pedagog, pedagog volného času, ...). Na kvalitě pedagogů do značné míry závisí výsledky vzdělávání. Zdůrazňují se subjektivě-objektové role pedagoga v interakci se žáky a prostředím (spoluvytváří klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, hodnotí proces učení, ...). Významné jsou i role pedagoga v interakci se žáky v učitelském týmu s rodiči i veřejností. Zákon rozlišuje určité kategorie učitelů (např. učitel mateřské školy, učitel prvního a druhého stupně základní školy, učitel náboženství, ...), které souvisejí s typem školského zařízení, v němž pedagog působí s předmětem, který vyučuje i s jeho odbornou kvalifikací. (Průcha, 2009)

2.1 Kvalifikace pro výkon učitelského povolání

Zde platí totožné podmínky, které jsou uvedeny v kapitole Kvalifikace a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga, tzn., že učitel musí splňovat bezúhonnost, odbornou kvalifikaci, být plně způsobilý k právním úkonům, prokázat znalost českého jazyka a být zdravotně způsobilý.

2.2 Profesionální kompetence pedagoga

„Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Jsou to nejen kompetence (znalosti a dovednosti) vztahující se k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu), ale dnes jsou zdůrazněny zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy dokládají, že žádná dosavadní vysokoškolská příprava učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí“. (Průcha, 1996, s. 110)

Podrobněji se kompetencemi zabývá Vašutová (2002), která sděluje, že profesní kompetence učitele se formují v průběhu celé profesní dráhy, avšak samotné jádro by učitel měl mít v sobě a dále ho rozvíjet. Tyto znalosti, dovednosti, zkušenosti a postoje, se utvářejí v procesu profesionalizace. Tento proces obsahuje teoretickou a praktickou

přípravu v rámci přípravného a dalšího vzdělávání, zkušenosti získané pedagogickou praxí, která probíhala během studia a učitelskou praxí ve škole, vliv profesionálního prostředí, reflexi vzdělávací reality a sebereflexi.

Existuje několik druhů profesních kompetencí učitele.

První z nich je osobnostní kompetence, která charakterizuje osobnostní kvalitu učitele. Jedná se o jeho všeobecný rozhled v kulturní a politické oblasti, schopnost týmové spolupráce. Důležité jsou morální kvality učitele, schopnost řešení problémů, úroveň empatie a tolerance. Učitel má osobní zodpovědnost za hodnotový rozvoj žáka. Druhá kompetence je oborověpředmětová jež klade důraz na kvalitu a množství profesních znalostí k vyučovacím předmětům, pro něž je učitel připravován. Oborověpředmětová kompetence v sobě zahrnuje poznávání v příslušných vědních oborech a předávání nových poznatků do vyučovacích předmětů. Je nezbytná pro rozvoj kvalit učitele. Za třetí kompetenci můžeme považovat profesně pedagogickou, která zahrnuje znalosti v oblasti pedagogických věd, sociální psychologie, filozofii výchovy a etiky. Obsahuje též zkušenost a dovednost praktického zvládnutí profesních úkonů učitele. Pedagog by měl stále zdokonalovat svoji práci a neustále se rozvíjet. (Vašutová, 2002).

Můžeme uvést i jiné rozdělení kompetencí, kde se uvádí kompetence odborně předmětová, kterou by měl budoucí učitel mít již během svého studia na vysoké škole, jsou mu zde položeny základy a poté se tyto kompetence prohlubují v průběhu života a profesní dráhy. Pedagog umí později sjednotit mezioborové poznatky do všech předmětů, umí si vyhledat a následně zpracovat informace. Další kompetence je psychodidaktickou, ve které se zmiňuje, že nestačí, aby pedagog věděl, jaký obsah učiva předává, ale má umět učivo předat dále žákům a k tomu je potřeba znát i jiné okolnosti (např. snaží se vytvořit příjemné klima ve třídě). Další kompetence, neméně důležitá, je kompetence komunikativní. Zde má edukátor velmi dobré komunikační schopnosti a dovednosti. Umí navázat kontakt s jednotlivcem i celým kolektivem třídy. Srozumitelně přednáší a vysvětluje probírané učivo, pohotově reaguje na dotazy žáků. S touto oblastí komunikace, verbální, je spojena i komunikace neverbální, která je při výkladu taky hojně zastoupena (např. gestikulace, optika, proxemika). Následuje organizační a řídicí kompetence. Tady musí být dodržováno splnění výukových cílů, které mají být v rámci výuky splněny. Pedagog je povinen řídit činnosti žáků ve výuce a mít předem naplánovanou danou vyučovací hodinu. Pátá kompetence je uváděna diagnostická a intervenční. Zde je popisováno, že učitel je neustále

ve střehu, sleduje myšlení, chování a výsledky žáků. Jestliže se ve třídě nachází žák se specifickými poruchami učení a chování nebo naopak žák nadaný, pedagog umí podle toho přizpůsobit výklad učiva a metody vyučování. Kompetence poradenská a konzultativní uvádí, že jestliže se pedagogovi podaří získat důvěru u žáků, poté je schopen lépe poradit s problémy, které se nemusí vždy týkat jen školy. Poslední kompetence je kompetence reflexe vlastní činnosti. Edukátor si sám sobě klade otázky, jaký byl průběh a úspěch vyučovacího procesu. Zda byly dosaženy výukové cíle a jakými prostředky bylo cílů dosaženo. (Podlahová, 2007; Kantorová a kol, 2008)

Jiné modely vycházejí z toho, co dnešní pedagog skutečně dělá a je povinen dělat a ne z teoretických představ. Tento přístup je používán britským odborníkem Kyriacou (in Průcha, Kyriacou, 1996) a popisuje sedm klíčových dovedností. Plánování a přípravu, realizace vyučování jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků a reflexi vlastní práce a evaluace.

2.3 Typologie pedagoga

Je mnoho rozdělení typologií pedagoga a hlavní smysl v tomto dělení shledáváme v tom, že můžeme snáze rozpoznat pedagogickou osobnost pomocí vlastností, které jsou pro ni profilové.

Nejznámější, a ne jen v typologii pedagoga, je rozdělení podle vlastností nervové soustavy, tzv. Hippokratova typologie osobnosti podle temperamentu.

„Temperament je soustava vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka, zejména způsobem vzniku a průběhu citových procesů a jejich výrazu ...“
(Čáp, 1980, s. 62)

Do Hippokratovy typologie osobnosti podle temperamentu řadíme sangvinika, cholera, melancholika a flegmatika. Sangvinik je pedagog rychlý, pohotový, oplývá životním optimismem a je výřečný. K jeho slabší stránce se uvádí, že stěží udrží pedagogický respekt. Cholera je známý svou přísností a přelétavými myšlenkovými pochody, je přímý ve svém vyjadřování, umí upoutat pozornost pro výklad učiva a tím vzbudit zvědavost žáků. Mezi jeho špatné vlastnosti jistě patří výbušnost. Pro melancholika je charakteristická přecitlivělost, snazší unavitelnost a nevyrovnanost. Za flegmatika považujeme pedagoga klidné povahy, avšak se u něho projevuje lhostejnost. Typickým znakem je jednotvárnost, která žáky utlumuje v tvůrčí práci.

Často je také zmiňována Calsemannova typologie, která popisuje logotropa a paidrotopa. Logotrop je pedagog zaměřený na obsahovou a problematickou složku předmětu, snaží se probudit i žáků zájem o obor a předat jim co nejvíce svých vědomostí. Naopak paidrotop je pedagog zaměřen na žáka a jeho psychickou část, klade důraz hlavně na dobrý mezilidský vztah. Calsemann dále tyto dva typy pedagogů rozlišuje ještě na další čtyři typy pedagogů. Filozoficky orientovaný logotrop si klade za cíl, aby žákům hluboko vtisknul jejich pevný názor podle jejich chápání, odborně vědecky orientovaný logotrop je pedagog, který se svému oboru věnuje již od dětství. Umí zřetelně učivo předat žákům, projevit u žáků zájem o daný obsah učiva, žáci sami projeví svoji touhu po poznání o danou náplň učiva. Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop se snaží pochopit nitro žáka, porozumět jeho osobnosti. Pedagog umí žáky oslovit, vytváří si k nim přátelský vztah, snaží se mít pro ně pochopení a důvěru. I když má s žáky dobré, přátelské vztahy, přesto dbá na kázeň ve třídě naopak všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop je spíše racionálně zaměřený. Jeho prioritou je hledání řešení otázek, jež se týkají výchovy a to především obecnějšího zaměření (např. jak cvičit paměť). Dále je ještě rozděluje na typ autoritativní a sociální. Rozdíl sledujeme v tom, že pedagog autoritativního typu není příliš spravedlivý, postrádá humor a toleranci k žákovi, snaží se vše organizovat do detailu. Sociální pedagog chce vést své svěřence spíše přátelskou formou a má za cíl u žáků vyvolat samostatnost.

Používá se také rozdělení podle pedagogických postupů, kde jsou zmiňovány 3 typy pedagogů. Vědecko-systematický pedagog rozvíjí u žáků pedagogické uvažování, vždy pracuje promyšleně a umí racionálně vyvodit závěr. Umělecký pedagog rozvíjí především představivost žáků, užívá se hlavně v literatuře či dějepisu a praktický pedagog je naopak organizačně založený. (Kantorová a kol, 2008)

Kantorová (2008) ve své publikaci ještě např. zmiňuje typologii W. O. Doringa jež rozlišuje typ náboženský, ekonomický, politický, estetický, sociální a teoretický. J. Režný dělí pedagogy na typ psychologický, taktický či didaktický a W. Vohwinkel rozděluje na vědecké a osobní učitele.

Je taky všeobecně známé rozlišení typologie pedagogů dle toho, na jaké škole a jakém stupni učí. Tím je myšleno, že rozdělujeme např. pedagogy, kteří působí v mateřské škole, základní škole (zde ještě rozdělení na první a druhý stupeň), pedagogy speciálních škol či pedagogy vyučující na gymnáziích atp. (Průcha, 2009)

3 Komunikace mezi pedagogem a asistentem pedagoga

Všeobecně pro fungující vztahy je velmi podstatná dobrá komunikace a pozitivní prostředí. To platí i v oblasti pracovní, v našem případě konkrétně na školské půdě. Pedagog a jeho asistent by si vzájemně měli předávat informace týkající se začleněného žáka, práce s ním, jeho pokroků, nezdarů, starostí, radostí apod. a také si předem stanovit, co spadá do jejich kompetence, případně, co od druhého či od vzájemné spolupráce očekávají, co se jim (ne)líbí, jaký je plán, atd. Učitel asistentovi sdělí instrukce pro další práci nejen se začleněným žákem, ale případně i s jeho spolužáky. Tyto informace si mimo jiné vzájemně předávají na pravidelných pracovních schůzích. (Uzlová, 2010)

„Řeč dosud plní uvedené funkce: slouží vzájemnému styku (komunikaci), působení (například výzvou, příkazem nebo zákazem), dorozumění i sdělování a předávání zkušeností.

Sdělování se uskutečňuje slovy, ale také mimo ně: mimikou, posunky, zabarvením hlasu, souvislostí slov s událostmi a se situací. Toto mimoslovní sdělení vyjadřuje, jak chápat vlastní slovní sdělení (např. vážně nebo žertem), je to sdělení o sdělení, metakomunikace. Významně doplňuje sdělení slovní, zejména vyjadřuje citový vztah mluvčího, může však být i v rozporu se slovním sdělením. Například matka nebo učitelka osloví dítě: „miláčku“, a při tom je z její mimiky, ze zabarvení hlasu a celkové souvislosti se situací zřejmé, že právě prožívá silně negativní city k dítěti a odsuzuje jeho chování“. (Čáp, 1980, s. 33)

4 Sluchové postižení

„Sluch je pro člověka jedním z důležitých distančních smyslů a kromě signální funkce, kterou nás upozorňuje na zvukové projevy okolního prostředí, zastává významnou roli při příjmu informací prezentovaných mluvenou řečí. Snížení funkce sluchového analyzátoru může vyústit ve sluchové postižení, které daného jedince více či méně limituje v mezilidské komunikaci a způsobuje tak řadu obtíží.“ (Valenta a kol, 2014, s. 65)

4.1 Patologie sluchových poruch a vad

Tento lidský „mechanismus“ však ne vždy funguje „správně“. Existují různé patologie i způsoby, jak dané poruchy či vady kompenzovat.

Skákalová (2011) popisuje rozdíl mezi sluchovou poruchou a vadou tak, že sluchovou poruchu je možné léčit, protože se může jednat o přechodné onemocnění, a výsledkem léčby je téměř původní sluch. Za to sluchovou vadu popisuje jako trvalé poškození v rozdílných stupních nedoslýchavosti či úplnou hluchotou, která nemá zlepšující tendence.

„Vady, popř. poruchy sluchu, vzniklé orgánovými změnami v oblasti sluchového analyzátoru, se označují souborným názvem – akuzie...“ (Sovák, 1981, s. 28)

Základní dělení sluchových vad je podle Valenty a kol (2014) následující. Za 1. velikost sluchové ztráty, 2. místo vzniku a za 3. doba vzniku.

V roce 2001 byla vydána klasifikace čtyř stupňů sluchových poruch, které se posuzují v decibelech (dB). Světová zdravotnická organizace uvádí lehkou poruchu (26-40 dB), střední poruchu (41-60 dB), následuje třetí stupeň nazývaný těžká porucha (61-80 dB) a poslední stupeň, čtvrtý, je velmi těžká porucha včetně hluchoty, která se vyznačuje ztrátou 81 dB a více.

Skákalová (2011, s. 10) uvádí příklady pro představu: *„... pod 20 dB padání listí, volná příroda za bezvětrí; 30 dB šepot; 40 – 50 dB normální hovor; 70 dB vysavač; 80 dB křik; 100 dB řetězová pila; 120 dB tryskové letadlo; 140 dB výstřel z děla; 150 dB hlasitá rocková hudba.“*

Podle místa poškození sluchového orgánu rozlišujeme základní úrovně a to: *„... periferní (převodní, percepční, smíšené) a centrální poruchy, případně vady.“* (Valenta a kol, 2014, s. 68)

Podle doby vzniku sluchové poruchy rozlišujeme vady, které vznikly v určitém období a to v období prenatalním, perinatálním a postnatálním. (Valenta a kol, 2014)

Horáková (2012) dále uvádí, že rozlišujeme vady vrozené a získané.

Vrozené vady opět nadále dělíme a to na geneticky podmíněné sluchové vady (z 80-90% způsobené autozomálně recesivní nemocí) a kongenitálně získané sluchové vady (prenatální - negativní vliv na plod např. když se matka v prvních třech měsících gravidity léčí antibiotiky, perinatální - např. nízká porodní váha novorozence).

Získané vady sluchu opět Horáková (2012) nadále dělí a to získané vady před fixací řeči. Zde může být vada způsobena např. infekční chorobou (zánět mozkových blan), nebo dítě mohlo prožít trauma či dokonce pokud dítě trpí opakovanými hnisavými záněty středního ucha. Získaná vada sluchu může být i po fixaci řeči - např. z dlouhodobé hlukové zátěže, akustické trauma, hormonální poruchy.

Sovák (1981) dělí poruchy sluchového ústrojí podle místa postižení na patologii přívodního ústrojí, což znamená postižení boltce, které nanejvýš způsobí mylné zaznamenání směru, odkud zvuk přichází. Patologie převodního ústrojí (bubínek, řetěz kůstek, sluchová trubice) bývá důsledkem různých zánětů. Dochází pak k zhoršení či úplnému pozastavení jejich funkce. Patologie vnitřního ucha znamená poruchu sluchové části labyrintu a to buď získanou (chronické záněty, působení nikotinu, práce ve velkém hluku, v prostředí s měnícím se tlakem vzduchu – létání, potápění apod.) nebo vrozenou.

4.2 Komunikace osob se sluchovým postižením

Lidé, kteří se potýkají se sluchovým postižením, mají různé metody komunikace. Jedná se např. o komunikaci formou čtení a psaní, prstovou abecedu, odezírání, dokonce i mluvenou řeč, znakový jazyk (český znakový jazyk) či znakový jazyk (znakovaná čeština). V edukačním procesu se výuka může uskutečňovat pomocí totální komunikace, orálního a auditivního přístupu či přístupu bilingválního. (Valenta a kol, 2014)

Díky vývoji techniky je možné vady sluchu kompenzovat různými pomůckami.

Mezi nejrozšířenější patří kompenzační pomůcky – sluchadla, ty jsou však určena jedincům, u kterých jsou zachovány zbytky sluchu. Sluchadla dělíme na krabičková, závěsná, zvukovodová, boltcová, brýlová či kanálová. (Valenta a kol, 2014)

Poté máme i kompenzační pomůcky pro běžné užívání. Zde můžeme zařadit signalizátory domovního zvonku, světelné a vibrační budíky, psací telefony atp.

V neposlední řadě zde patří i kochleární implantát. Ten je určen pro jedince, kteří mají nevyužitelné zbytky sluchu nebo jsou hluchoněmí. (Valenta a kol, 2014)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Vlastní výzkum

5.1 Cíl výzkumu

Je všeobecně známo, že asistenti nejsou pedagogy respektováni a bráni za rovnocenné kolegy ve školství. Situace se sice lepší, dochází k výraznějším změnám, avšak stále jsou řazeni jako pomocníci ve výuce než jako odborníci na svém místě.

Rozhodla jsem empirickou část práce směřovat na zjištění postojů pedagogů vůči asistentům a zda-li pedagogové pocítují potřebu jejich odborné pomoci ve výuce. Specializovala jsem se přímo na odvětví surdopedie, kde pedagogové mají mnohdy vystudovanou speciální pedagogiku a jestli i přesto by rádi uvítali pomoc asistenta ve třídě nebo by např. přítomného asistenta ve výuce brali za možnou konkurenci.

Všechny otázky, které byly uvedeny v dotazníku, jsou graficky zpracované a komentované.

Pro empirické šetření byla vybrána škola ve Valašském Meziříčí se zaměřením pro osoby se sluchovým postižením.

5.2 Metoda výzkumu

K získání potřebných dat pro tuto práci byl použit dotazník s kvantitativním vyhodnocením.

Dotazník je jednou z nejpoužívanějších metod výzkumů sociologických, demografických, pedagogických a v neposlední řadě psychologických. Chráska (2007, s. 163) vysvětluje dotazník jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“.

Chráska (2007) dále zmiňuje několik výhod dotazníkového šetření, a to velmi rychlé a ekonomické shromáždění dat od mnoha respondentů, snadnou administraci dotazníku, získání nejrůznějších informací, které nelze zjistit jinou technikou a jednou z největších výhod je možnost získané údaje kvantifikovat či data zpracovávat počítačově. Také můžeme zmínit jako výhodu anonymitu respondentů, která má pro jejich odpovědi zásadní význam.

Dotazník můžeme rozdělit do čtyř typů dle Maňáka (1994).

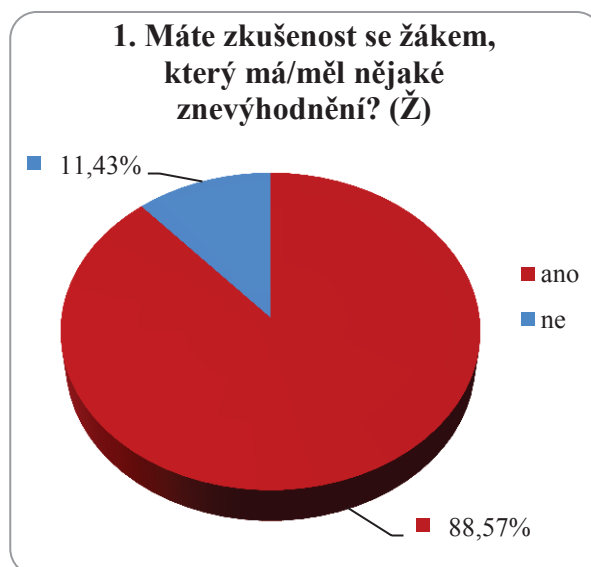
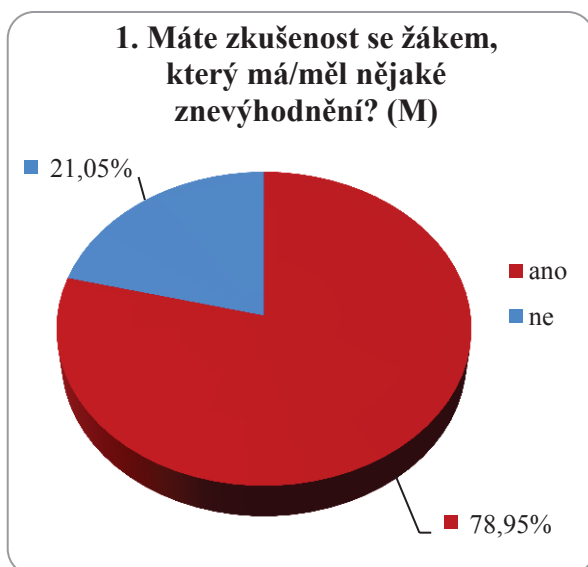
1. dotazník strukturovaný, pro který jsou charakteristické uzavřené otázky,
2. dotazník nestrukturovaný s otázkami otevřenými,
3. dotazník kombinovaný, v něm se otázky střídají,
4. dotazník sociometrický neboli technika kritických událostí.

Pro konstrukci dotazníku uvádí Chráska (2007) ve své publikaci *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*, devět základních pravidel, na které bychom neměli při tvorbě dotazníku zapomínat.

Dotazník by měl splňovat požadavky, které Chráska (2007) shrnuje a uvádí jako reliabilitu, validitu a praktičnost.

5.3 Výsledky výzkumného šetření

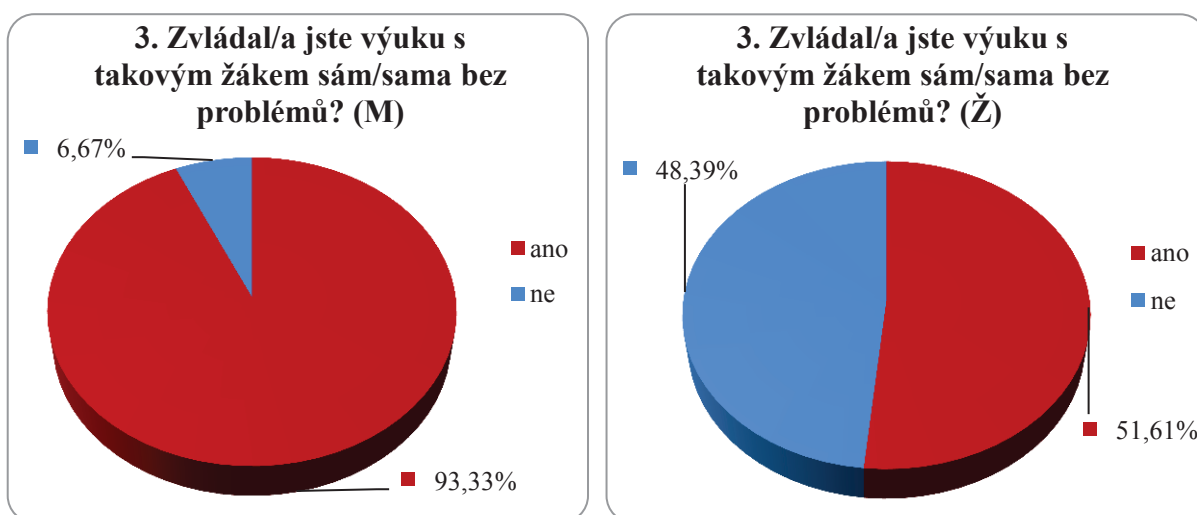
Pro výzkum bylo rozdáno celkem 60 dotazníků pedagogům/učitelům. Jednotlivé výsledky jsou zpracovány pomocí výšečových a sloupcových grafů, zvláště pro muže a ženy a následně jsou grafy komentovány a srovnávány pro obě pohlaví.



Velká část dotazovaných pedagogů již má zkušenost se žáky se znevýhodněním.

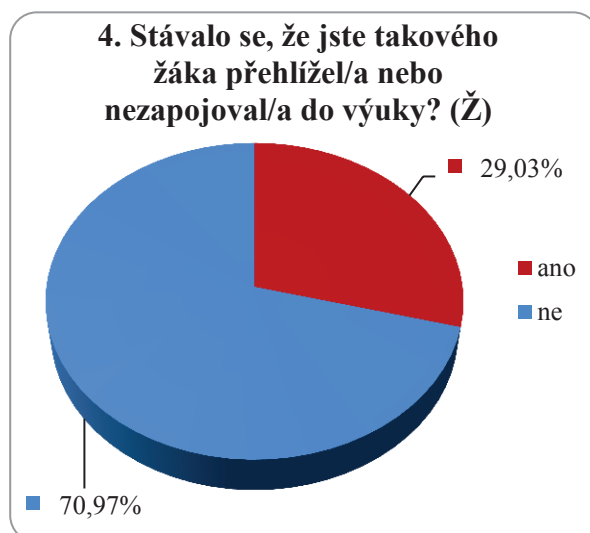
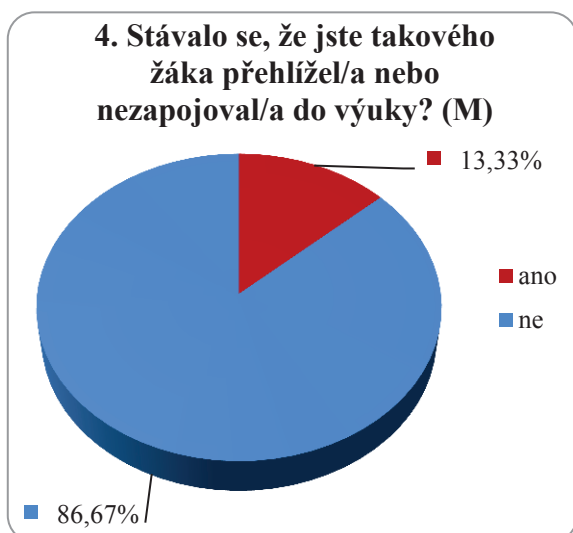
Další otázka, druhá, byla „S jakým typem znevýhodnění se již pedagogové setkali“ – otázka byla otevřená. Ze své zkušenosti jmenovali muži v 6 případech ADHD, v 5 případech tělesné a sluchové postižení. Ženy pak mají ve 14 případech zkušenosti s mentálním postižením, 13 žen uvedlo postižení sluchové. S ADHD má zkušenost 8 žen, s tělesným 7. Dále 3 muži a 5 žen uvádělo autismus, vady řeči (vývojová dysfázie, patlavost, logopedické vady), narušenou komunikační schopnost, ADD, specifické poruchy učení a chování.

Respondenti obou pohlaví mají tedy nejvíce zkušenost se sluchovým postižením, celkem uvedlo 18 respondentů, dále se setkali s mentální retardací různých stupňů ve 14 případech. S ADHD mají dotazovaní zkušenost ve 14 případech a ve 12 s tělesným postižením.



Na otázku „Zvládal/a jste výuku s takovým žákem sám/sama bez problémů?“ odpovědělo 93 % dotazovaných mužů, že zvládali. Ženy si s takovým žákem sami bez pomoci moc neporadí, jak uvedlo 48 % z nich, kdežto 52 % pomoc nepotřebovala.

Můžeme však spekulovat o důvodu, zda vůbec měli pedagogové možnost žádat o asistenta k tomuto žákovi, či nikoliv. Dále se nabízí otázka, jak postupovalo a pracovalo se žáky zbylých 55 % pedagogů, jež odpověděli, že sami výuku s integrovaným žákem nezvládali.

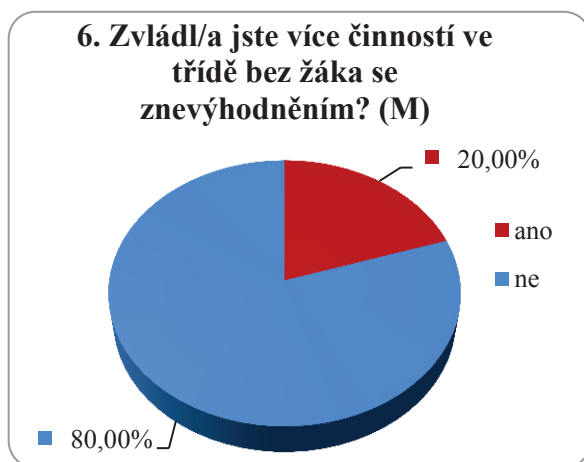


Další otázka zněla „Stávalo se, že jste takového žáka přehlížel/a nebo nezapojoval/a do výuky?“ Necelých 87 % mužů své integrované žáky do výuky zapojuje a nepřehlíží je. Bohužel se setkáváme i se situací opačnou, kdy je žák se znevýhodněním odstrkován, přehlížen a do výuky zcela a záměrně učitelem nezapojován. Výsledné číslo této situace, 13 %, není vůbec zanedbatelné. Ženy své znevýhodněné žáky přehlížejí mnohem častěji než muži, a to ve 29 %. Pedagogové by měli brát všechny žáky rovnocenně, mít ke každému stejný, spravedlivý přístup, zároveň však dbát na osobnostní odlišnosti.

Integrace žáků se znevýhodněním do běžné základní školy je mnohdy považována za průlomový bod naší doby. Samozřejmě jako vše ostatní, má své klady a zápory. Představme si situaci, kdy je žák se znevýhodněním integrován mezi intaktní žáky, navíc v 1. ročníku. Pokud znevýhodnění není příliš závažné a často nepotřebuje žák asistenta, není výuka narušena. Je-li tomu právě naopak, kdy žák asistenta potřebuje, musí s ním diskutovat ve výuce, neumí ovládat své pocity nebo jeho znevýhodnění jakkoliv narušuje výuku, pak je to velmi vážná situace, kdy je integrace spíše na škodu.

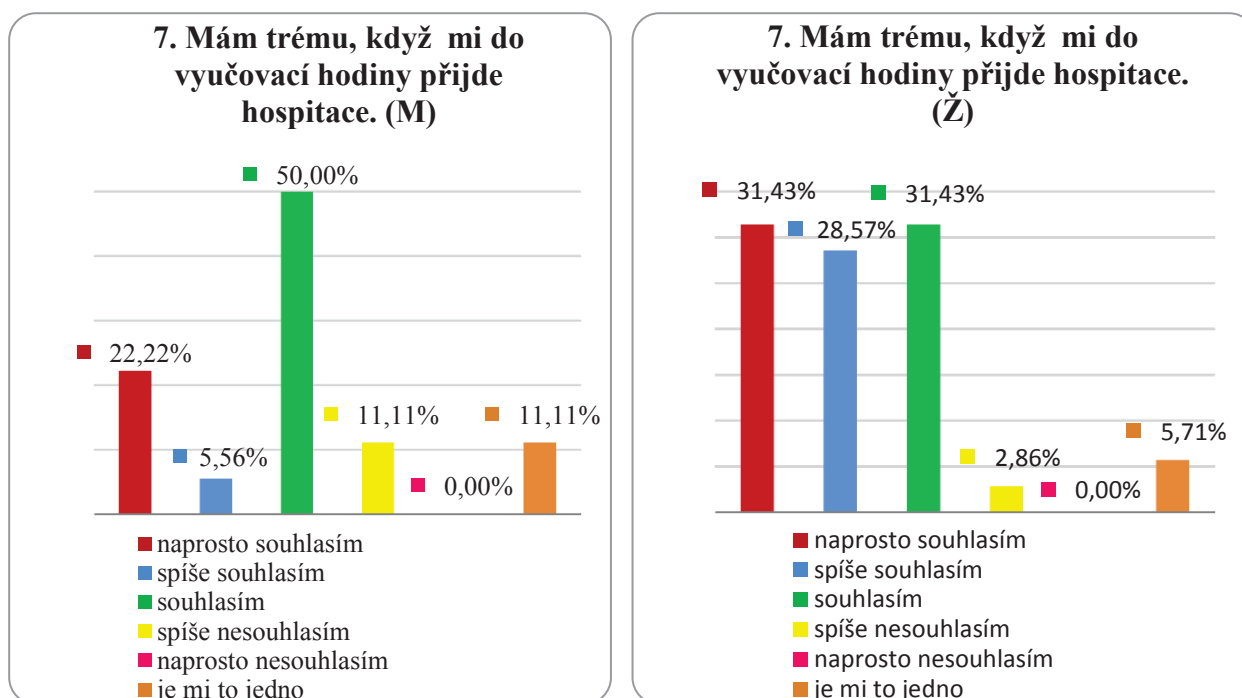


Na otázku předchozí navazuje otázka číslo 5 „Máte k žákovi se znevýhodněním stejný vztah a postoj jako k ostatním žákům?“ Na tuto otázku odpovědělo 100 % všech dotazovaných mužů, že mají ke všem žákům stejný postoj, což můžeme velmi kladně hodnotit, neboť každá osobnost si zaslouží šanci jako všichni ostatní. Je už pak pouze na nich, zda potřebují upravit podmínky či s něčím pomoci. Ženy opět uvádějí v 26 %, že nemají ke všem žákům stejný postoj, což je pro žáka problémem.



Otázkou číslo 6 jsme se ptali „Zvládl/a jste více činností ve třídě bez žáka se znevýhodněním?“ Z dotazovaných mužů uvedlo 80 %, že bez žáka se znevýhodněním nezvládli více činnosti, než když je s nimi ve třídě. Zde se však naskytuje otázka k zamyšlení, z jakého důvodu tomu tak je. Neumí žáci probírané učivo, nudí se, nechce se jim pracovat? Není chyba na učitelově straně? Co když jsou žáci intaktní na stejné úrovni jako žák se znevýhodněním?

V dnešní době je spousta škol, kde jsou třídy po 27–30 žácích. Mnohdy stačí jeden integrovaný žák, který naruší celý chod vyučování, a pedagogové nestihnou vše, co by měli probrat.

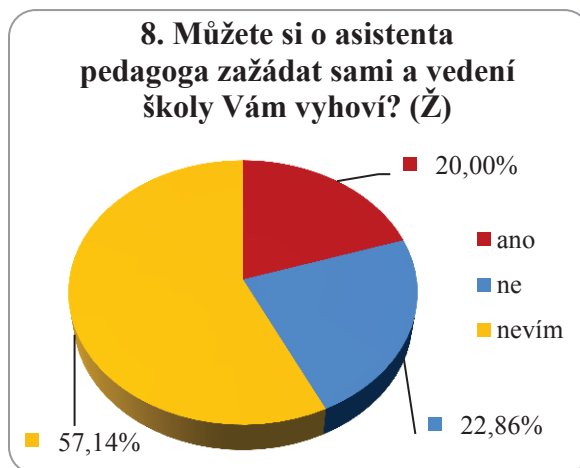
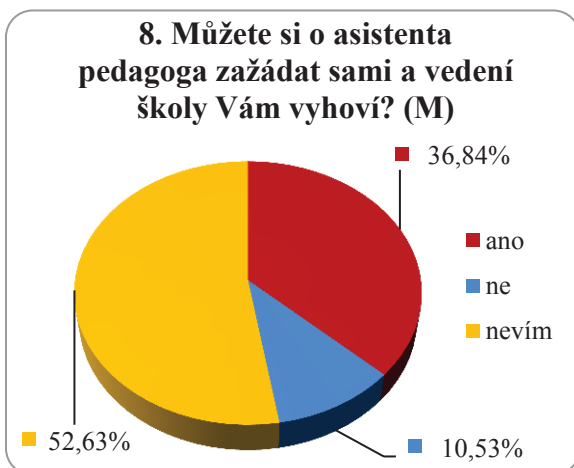


Téměř 78 % pedagogů, mužů, odpovědělo, že trému má. Naopak ji nepocítuje 22 % dotazovaných.

Ženy bývají mnohem větší trémistky než muži, téměř všechny dotazované odpověděly, že při hospitaci nebo v přítomnosti cizí osoby trému pocítují.

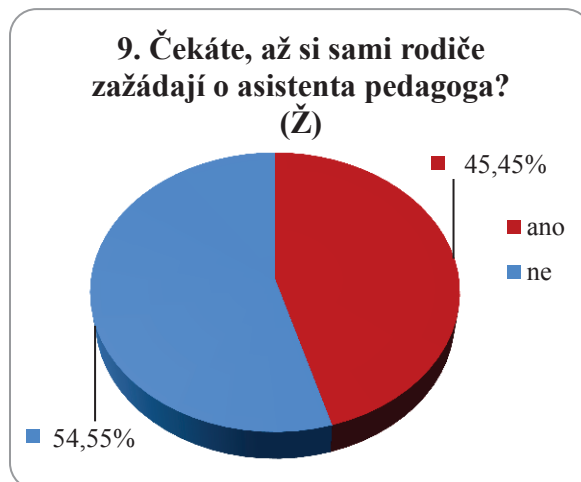
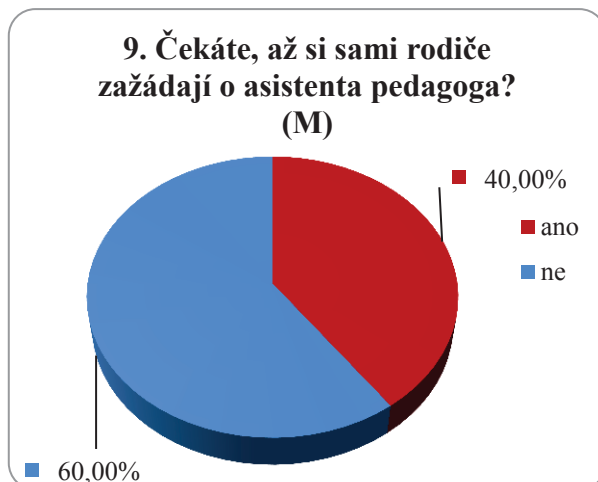
Je naprosto běžné, že člověk pocítuje trému, především před cizími či jinými osobami. Tzv. trémisté bývají lidé, kteří sami sobě moc nevěří a dokud nepředvedou nejlepší výkon, jakého jsou schopni, neuznají svůj úspěch.

Ve škole se pedagogové setkávají s hospitací několikrát do roka, není to však na denním pořádku, proto je pochopitelné, že mohou pocítovat trému. Při hospitaci jde o ukázkou průběhu vyučování, jak žáci zvládají učivo, jak učitel dokáže žáky zaujmout a motivovat, jaké metody a formy práce používá.



Osmá otázka zněla „Můžete si o asistenta pedagoga zažádat sami a vedení školy Vám vyhoví?“ - velmi zajímavá odpověď je „nevím“, kterou odpovědělo 53 % mužských respondentů a 57 % žen. Integrace žáků se znevýhodněním je velmi rozšířená, mnohdy se učitelé dozvědí až na poslední chvíli, že jim do třídy přibude takový žák. Pokud nejsou dostatečně informováni, jak s tímto žákem pracovat, pak může dojít k naprostému rozvratu hodin, snad dokonce i kolektivu. Vedení školy je povinné informovat své zaměstnance o závažných záležitostech, do nichž integrace zcela jistě patří.

Druhá polovina respondentů se rozdělila na 36 % s odpovědí ano u mužů, žen takto odpovědělo 20 %, že si mohou o asistenta pedagoga zažádat sami a vedení jim vyhoví, a 11 % mužů a 22 % žen, kdy odpověď zní striktně ne. Každý učitel by měl mít možnost o asistenta požádat, pokud ví o žákovi ve své třídě, který potřebuje pomoc.

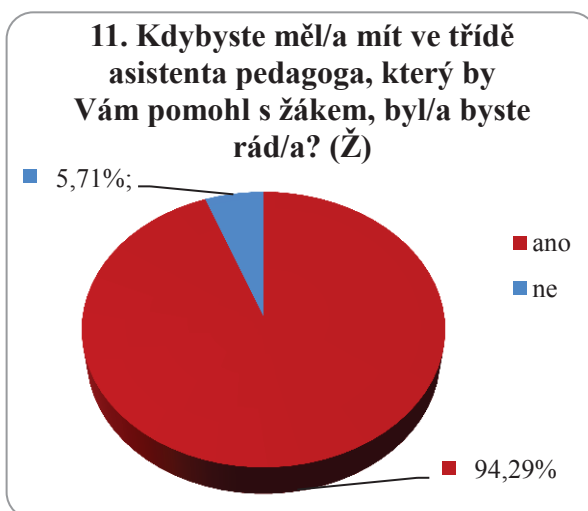
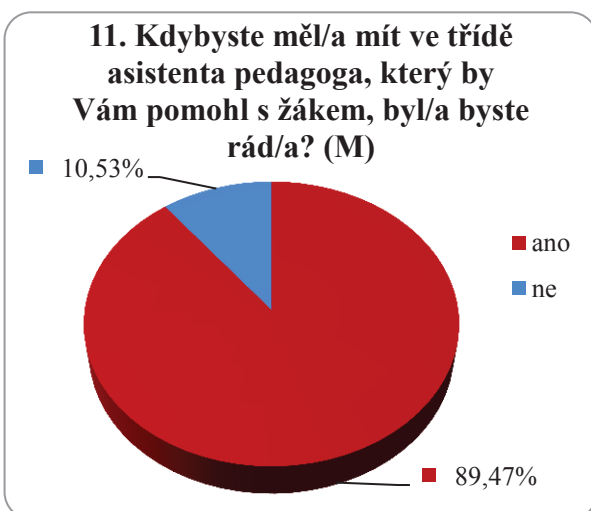


Z výše uvedeného grafu s otázkou „Čekáte, až si sami rodiče žáka zažádají o asistenta pedagoga?“ vidíme, že 60 % učitelů a 55 % učitelek nečeká na rodiče, ale sami aktivně dávají impuls vedení školy. Naproti tomu 40 % mužů a 45 % žen z dotazovaných se bez rodičů neobejdou.

Otázkou zůstává, jak je to možné? Rodiče mají doma jedno nebo dvě děti, se kterými si poradí bez pomoci jiných. Vidí své dítě jinak než pedagog, který má ve třídě dalších 20 až 28 žáků, kterým se musí věnovat maximálně. Rodiče nevidí, jak se jejich dítě chová v hodinách, zda zvládá učivo, stíhá ostatním, proto by prvotní zmínka o asistentovi měla vycházet od učitelů. Jiná situace je, když rodič ví ihned při vstupu svého dítěte do školy, že pomoc bude nutná a učitelé toto sdělí.

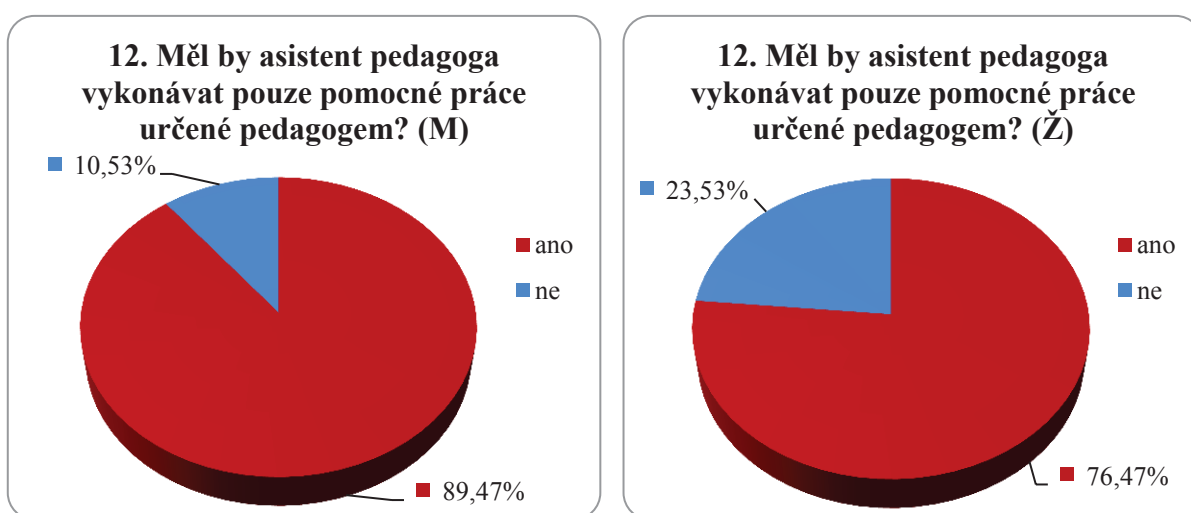
V další otázce měli respondenti popsat vlastními slovy, jak hodnotí nutnost a přínos asistenta pedagoga ve výuce. 8 mužů hodnotí asistenta kladně a pokládají jeho spolupráci a přítomnost ve výuce za velký přínos. V jednom či dvou případech uváděli muži také odpověď, že asistent usnadní práci učitelům, asistent je pro učitele i žáky úlevou a zároveň pomocí, také dochází k rozvoji žáka.

Ženy uvádějí obdobné odpovědi, a to 15 z nich hodnotí kladně přítomnost asistenta ve výuce. Dále 5 žen uvádí, že je asistent přínosem. V menším počtu jsou uvedeny odpovědi, že je to úleva pro všechny zúčastněné, dochází k rozvoji žáka, neboť se mu asistent věnuje individuálně.

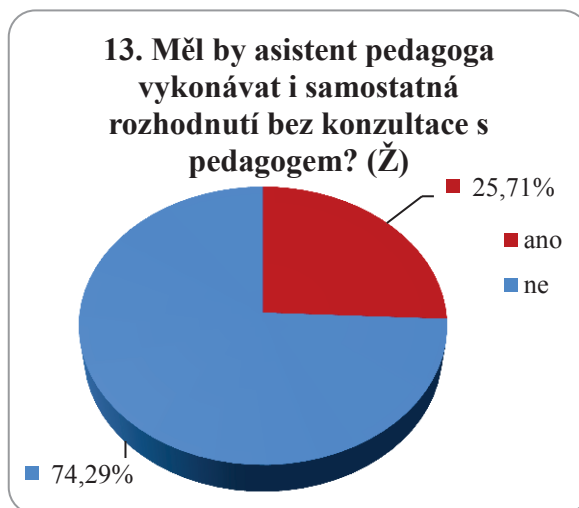
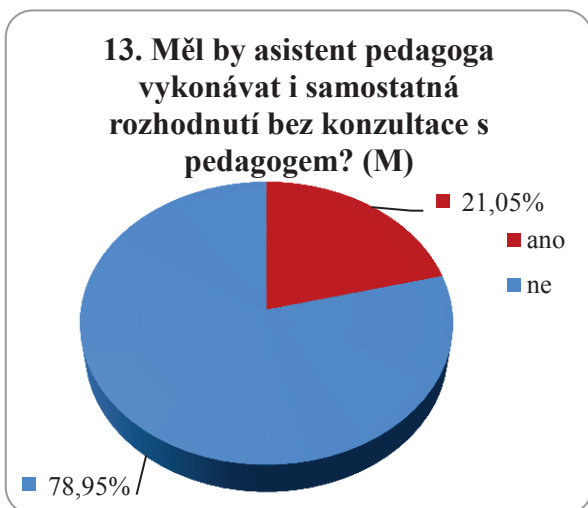


„Kdybyste měl/a mít ve třídě asistenta pedagoga, který by Vám pomohl s žákem, byl/a byste rád/a?“ - na tuto otázku odpovědělo 89 % mužů a 94 % žen z respondentů ano. Jak bylo však výše uvedeno, 78 % učitelů bývá nervózní při přítomnosti jiných osob. Je možné, že pedagogové pak asistenta ve výuce neberou jako „cizí“ osobu? Ne ve všech případech bývají asistenti přítomni denně. Kdyby byli, pak je to pro pedagogy i žáky jiné, zvyknou si na přítomnost další osoby.

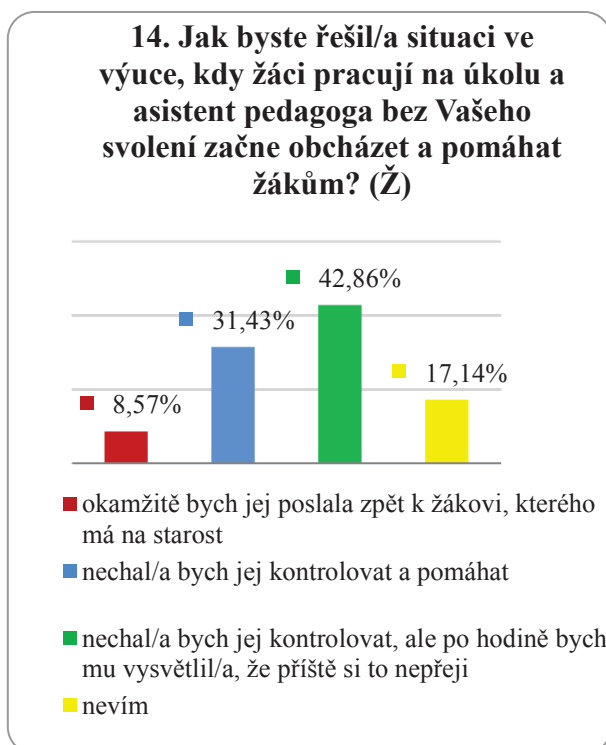
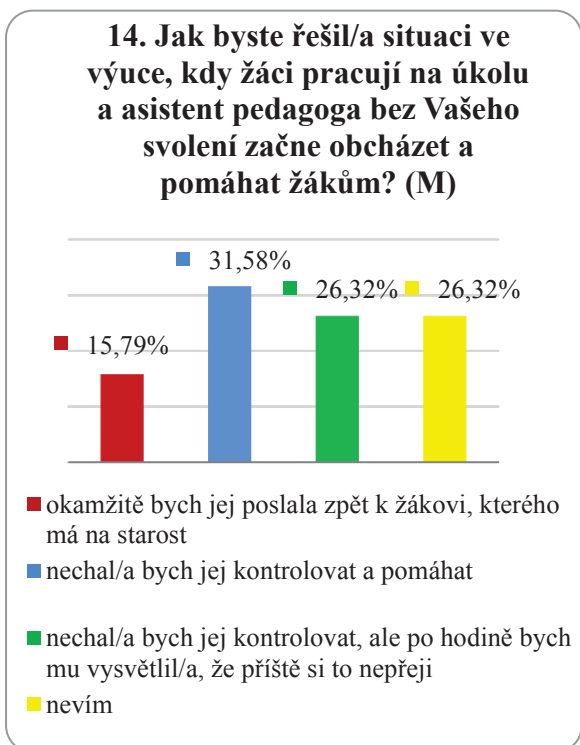
Asistenti jsou však velká pomoc pedagogům a velký přínos pro žáky. Žák se znevýhodněním vykoná o mnoho více práce a úkolů, když má k sobě nějakou osobu, která mu pomůže, než by udělal sám bez pomoci. Tréma, kterou učitelé pocítují, se vytrácí, když ji nahradí úleva z pomoci, byť se jedná o cizí osobu ve třídě.



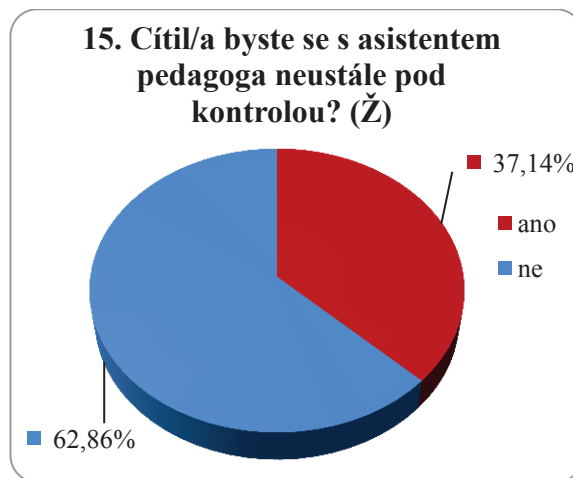
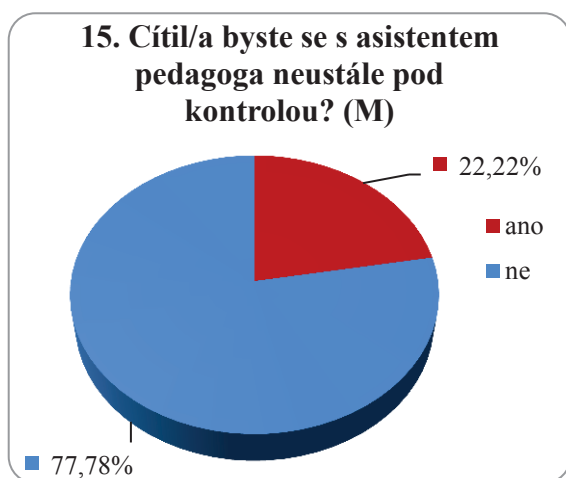
Jak je výše uvedeno, 89 % dotazovaných mužů a 76 % žen by bylo rádo za asistenta ve své třídě navzdory trémě či stydlivosti. Je proto velmi zajímavé, že na dvanáctou otázku „Měl by asistent pedagoga vykonávat pouze pomocné práce určené pedagogem?“ odpovídá vysoké procento ano. Ve chvíli, kdy do třídy vstoupí asistent, má pedagog o práci navíc, jelikož musí nachystat úkoly předem i pro asistenta. Někteří asistenti jsou aktivní a snaží se pedagogům pomoci, jak nejvíce umí avšak ne všem pedagogům je to příjemné.



Graf k otázce „Měl by asistent pedagoga vykonávat i samostatná rozhodnutí bez konzultace s pedagogem?“ potvrzuje předchozí výsledek. Zápornou odpověď uvedlo 79 % mužů a 74 % žen z dotazovaných, ale našlo se však téměř 47 % pedagogů, kteří by neměli asistentům za zlé, že předem nekonzultovali své nápady. Pedagogové mají veškerou práci ve své moci a nechtějí se jí vzdát. Někdy si však neuvědomují, že pomoc potřebují, učitelé nejsou stroje, co si pamatují každý detail. Může se stát každému, že zapomene, udělá chybu nebo se dostane do situace, kdy jej žáci znejistí. V takové chvíli jsou asistenti velmi prospěšní, když se nedotazují a provedou něco samostatně.



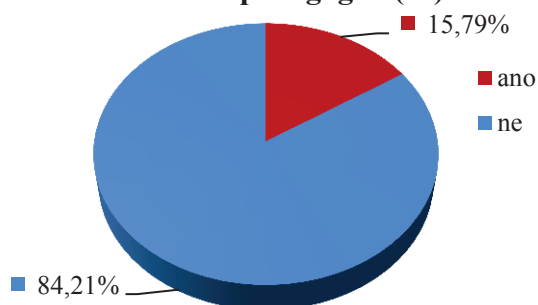
Předchozí výsledek ukázal, že učitelé by nebyli rádi, kdyby asistenti předem nekonzultovali své úkony s učiteli. Na otázku číslo 14 „Jak byste řešil/a situaci ve výuce, kdy žáci pracují na úkolu a asistent pedagoga bez Vašeho svolení začne obcházet a pomáhat žákům?“ však 32 % respondentů mužů i žen odpovědělo, že by nechali kontrolovat a nijak by se k tomu nevraceli. 26 % mužů a 17 % žen odpovědělo, že neví, avšak 43 % žen a 26 % mužů by se k tomu po hodině vrátilo, promluvilo si s asistentem, že si to pro příště nepřejí. Striktně, okamžitě a před všemi žáky by poslalo 16% dotazovaných pedagogů své asistenty zpět do lavice k žákovi, kterému byli přiřazeni. Ženy jsou v tomto více taktní.



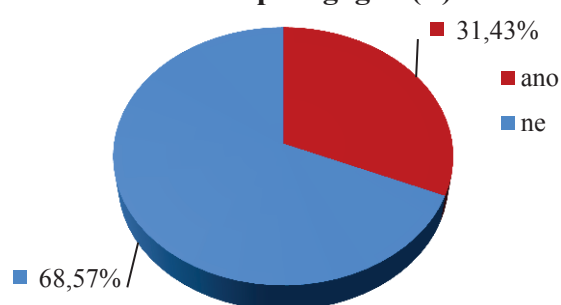
Mnohdy mají lidé tendenci myslet si, že je někdo neustále pozoruje a hodnotí. Může to být případ právě pedagogů, kteří mají ve své třídě asistenta pedagoga. Zda se cítí být neustále kontrolováni, odpovědělo 77 % dotazovaných učitelů a 63 % žen, že ne. Našlo se také 22 % mužů a 37 % žen z respondentů, kteří se takto cítí v každodenní přítomnosti svého asistenta.

Úkolem asistentů je však především pomáhat žákovi či učiteli dle potřeby, nikoliv kontrolovat nebo hodnotit práci, přístup či způsoby pedagoga. Učitelé, kteří odpověděli, že se cítí být kontrolováni, k této odpovědi i svému pocitu musí mít určitý důvod. Je snad možné, že asistenti zastávají kromě pomoci i jinou práci?

16. Byl/a byste nervózní, měl/a trému, kdybyste měl/a ve výuce asistenta pedagoga? (M)

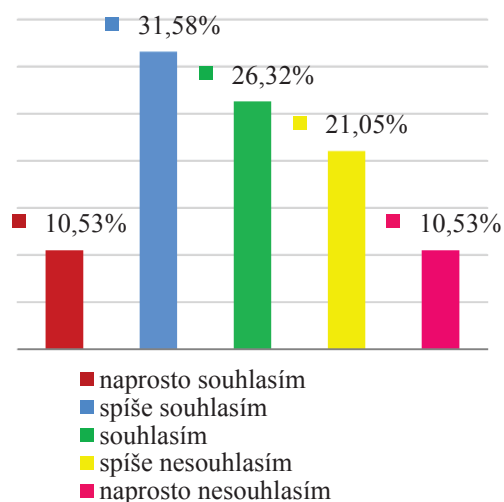


16. Byl/a byste nervózní, měl/a trému, kdybyste měl/a ve výuce asistenta pedagoga? (Ž)

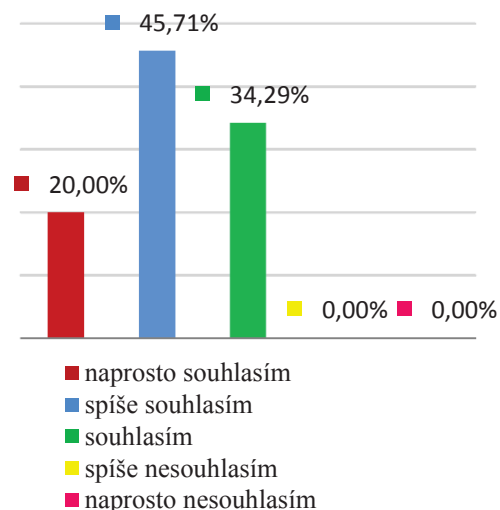


Další otázka „Byl/a byste nervózní, měl/a trému, kdybyste měl/a ve výuce asistenta pedagoga?“ souvisí s otázkou předchozí, která se ptala na trému učitelů. Odpovědělo 89 %, že by trému pocíťovali v přítomnosti cizí osoby ve své výuce, teď však odpovídalo 84 % mužů a jen 69 %, že by nebylo nervózní s asistentem ve třídě. Můžeme se domnívat, že další osobu ve třídě, se kterou se setkáváte denně, neberete jako cizí, před kterou byste se mohli stydět či být nervózní. Zbylých 16 % mužů a 31 % žen z dotazovaných uvádí, že by byli nervózní, což je přirozené. Mnohdy jsou učitelé výborní herci, kteří v sobě skrývají mnoho osobností a nemají nejmenší problém hrát před dětmi. V momentě, kdy se ve třídě ocitne dospělá osoba, jsou z nich pouhé strnulé osoby, které se neumí uvolnit, být sami sebou nebo hrát tak dobře jako před dětmi samotnými.

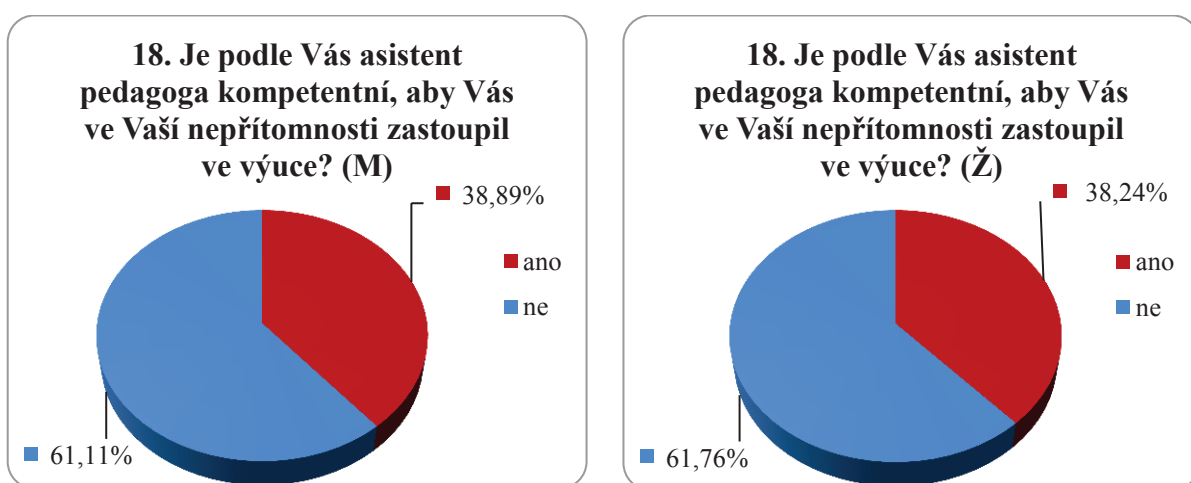
17. Myslím si, že asistent pedagoga je velká pomoc pro učitele (M)



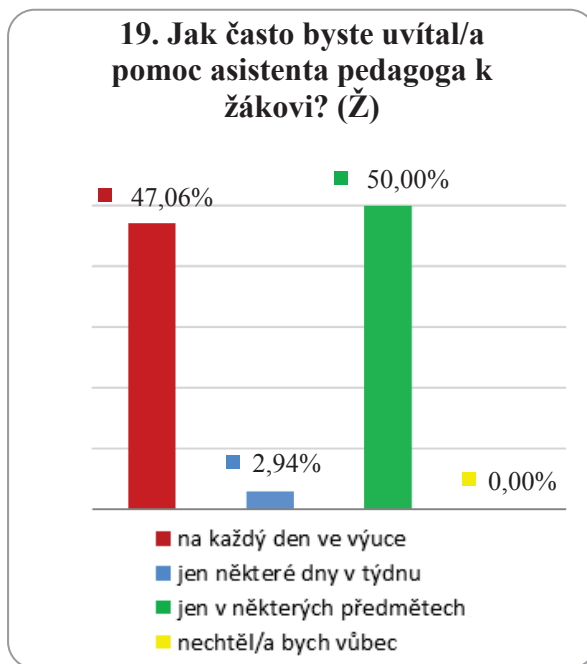
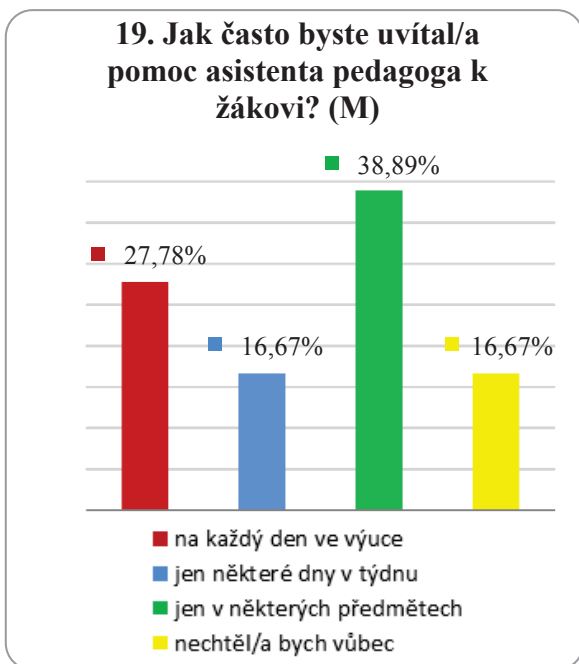
17. Myslím si, že asistent pedagoga je velká pomoc pro učitele (Ž)



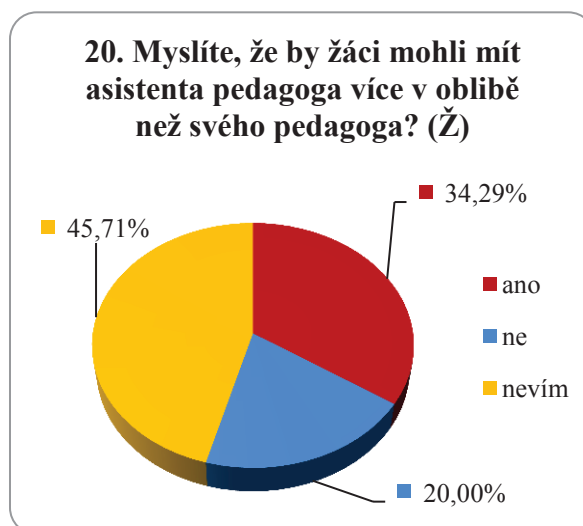
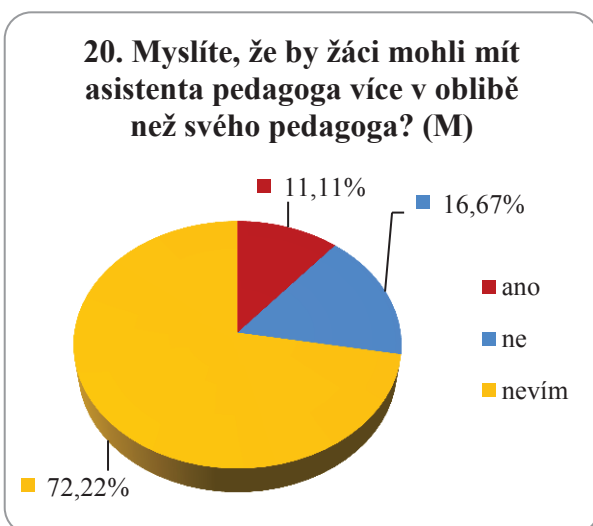
„Myslím si, že asistent pedagoga je velká pomoc pro učitele“, takto zněla 17. otázka. Asistent je považován za velkou pomoc pedagoga v 69 % u mužů a všechny ženy si to myslí také. S výrokem spíše nebo naprosto nesouhlasí 31 % mužů. Opět se dostáváme k problematice zaměstnanosti učitele. Pokud má učitel ve třídě žáka se znevýhodněním, ne vždy je sám schopen tomuto žákovi pomoci a další spoustě dětí zároveň. Pedagogové by se možná mohli se svými asistenty nejdříve seznámit, mít možnost si je vybrat sami. Lidé mají mnoho vlastností, ne vždy si dva lidé ihned rozumějí a komunikace mezi pedagogem a asistentem je v těchto situacích klíčová. Ve chvíli, kdy si asistent a pedagog rozumějí, jsou tzv. jedna ruka, pak je atmosféra i práce ve třídě vynikající.



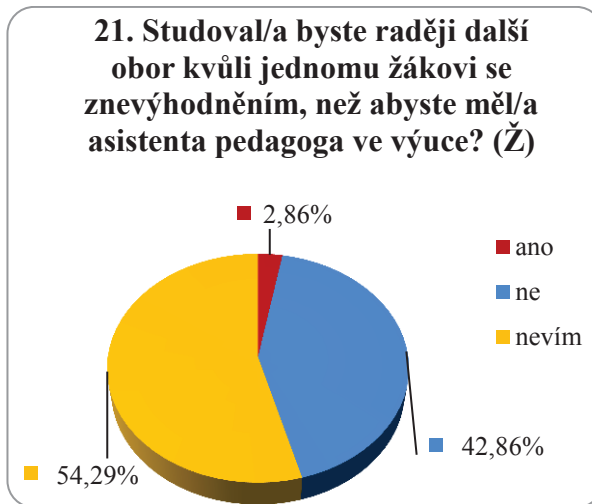
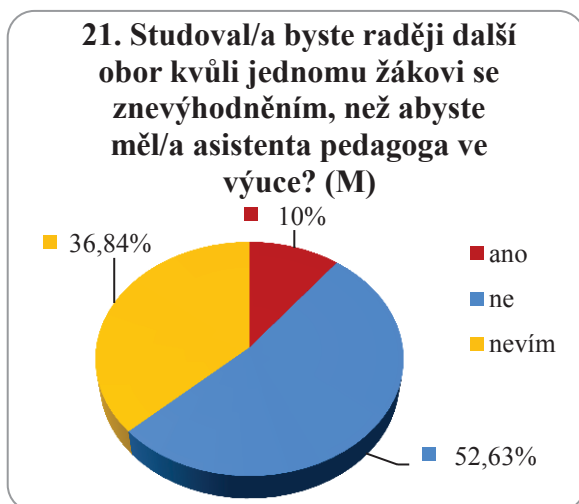
Na otázku „Je podle Vás asistent pedagoga kompetentní, aby Vás ve Vaší nepřítomnosti zastoupil ve výuce?“ odpovědělo 61% mužů a žen záporně. Tito učitelé si myslí, že kdyby je měl jejich asistent zastoupit ve výuce a suplovat, že by nebyli kompetentní, možná dokonce, že by to nezvládli. Naopak 39% považuje asistenty pedagoga za zcela kompetentní. Naskytuje se otázka, kdo je na kolik kompetentní. Učitelé mívají na starost žáky se znevýhodněním a mnohdy nevědí, jak s nimi pracovat. Otázka kompetentnosti závisí nejspíše na vedení školy.



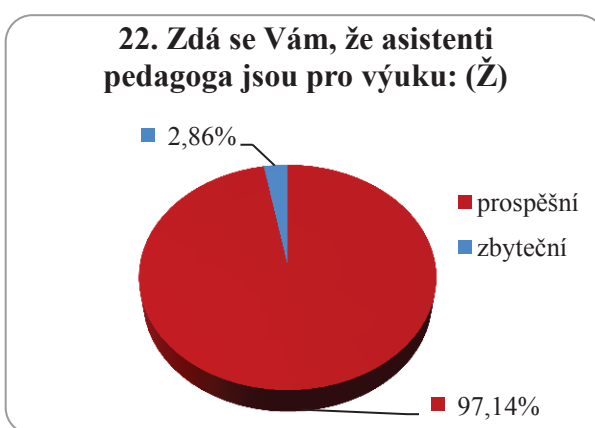
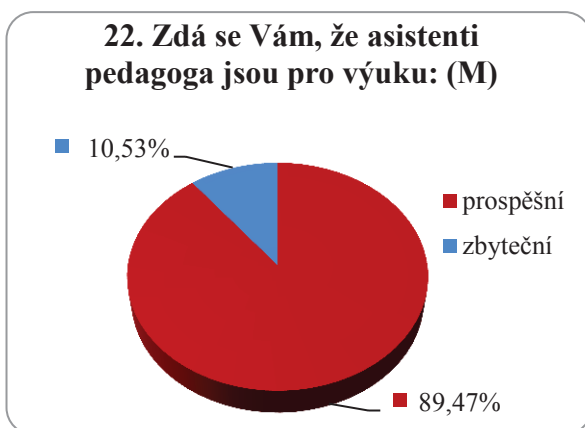
Muži by byli rádi za přítomnost asistenta ve výuce každý den ve 28 %, ženy se na této odpovědi shodly v 47 %. Pouze několikrát za týden by asistent stačil v 17 %. Jen pro určité předměty by jej potřebovalo 39 % mužů a 50 % žen z respondentů a vůbec by jej nechtělo 17 % mužů. Z grafu můžeme vyčíst, že asistenti nejsou potřební vždy pro všechny předměty. Jsou hodiny, kde si žáci a učitelé vystačí sami. Jsou však také předměty, kde je asistent více než nutný, a žák se bez něj neobejde.



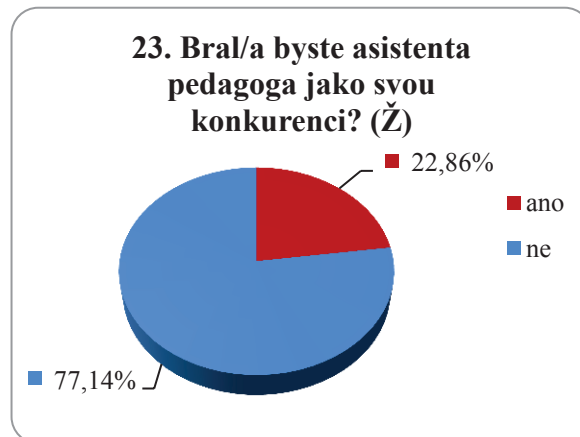
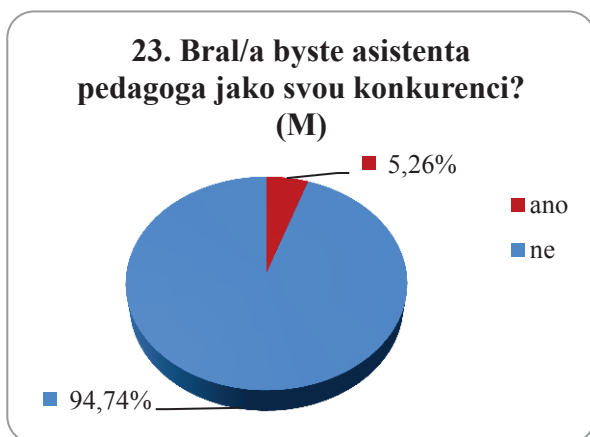
Žáci, převážně na 1. stupni, bývají vděční a velice přátelští. Jsou rádi za každou změnu, kterou pro ně může být občasná přítomnost asistenta. Zvláště malé děti mohou vykazovat velkou náklonnost asistentům a učitelům to nemusí být příjemné. „Myslíte, že by žáci mohli mít asistenta pedagoga více v oblibě než svého pedagoga?“ - na tuto otázku odpovědělo 72 % mužů a 46 % žen z dotazovaných, že neví. Záporně odpovědělo 17 % a 20 % a 11 % mužů a 34 % žen odpovědělo ano. Učitelé bývají někdy příliš zaneprázdněni, také o přestávkách mívají mnoho práce, proto mají asistenti více možností být žákům bližší.



Než mít ve výuce přítomného asistenta, raději by 10% mužů a 3% žen studovalo další obor. Téměř polovina respondentů neví, zda by raději studovali a rozšiřovali své znalosti a velká část dotazovaných by nestudovala. Rozšiřovat a obohacovat své znalosti není nikdy k zahození, ovšem musí k tomu být ta správná motivace. Pro někoho je velký důvod, aby byl v hodině sám bez další dospělé osoby, než by si nechal pomoci a zvykl si na asistenta, který se věnuje individuálně jednomu žákovi a učitel má tak volné pole působnosti pro další žáky. Z grafů vyplývá, že více jsou proti asistentovi muži.



Muži i ženy se shodli téměř všichni, že asistenti pedagoga jsou pro výuku prospěšní, jak sami již uváděli v desáté otázce. Je velmi pozitivní, že se učitelé, ať ženy či muži, nebrání spolupráci s asistenty a považují je za přínos a pomoc pro žáka i pro sebe. Mnohdy není lehké vyjít s další osobou, shodnout se v různých názorech, jiných metodách a formách. Ne všichni asistenti vykonávají jen svou práci.



Spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga nic nebrání, pokud je vyřešena otázka finanční pro vedení školy a souhlas rodičů. Výzkumné šetření prokázalo velmi pozitivní výsledky, což potvrzuje nutnost i kladné hodnocení potřeby asistenta ve výuce, neboť integrace je velmi častá a stane se běžnou. Na druhou stranu by si měli rodiče i všichni zúčastnění uvědomit, zda je integrace vhodná, zda asistenta daný žák opravdu potřebuje.

5.4 Závěrečné zhodnocení výzkumu

Cílem práce bylo zjistit, zda se učitelé cítí ohroženi, když jsou s nimi ve třídě také asistenti pedagoga. Zda je vidí jako svou konkurenci a jestli s nimi vycházejí natolik, že učitelům nevadí, když asistent převezme v určité chvíli iniciativu do svých rukou.

Z výzkumného šetření bylo zjištěno a interpretováno velké množství dat. Zjistilo se, že učitelé nebývají nejistí či nervózní v přítomnosti další osoby ve výuce. Pokud by pedagogové měli možnost spolupráce s asistentem, nebránili by se jí, ale naopak by ji uvítali, mnohdy však tuto možnost nemají a musí čekat na přidělení asistenta tzv. „z vrchu“.

V dnešní době je integrace žáků s určitým znevýhodněním velmi populární, někdy není asistent zapotřebí a učitel výuku zvládne sám bez pomoci. Je však také známo mnoho případů integrace, kdy je asistent nejlepší pomocí učitele.

Dle mého názoru, který empirické šetření jen potvrdilo, by učitelé měli uvítat každou pomoc, ale zároveň zůstat těmi hlavními aktéry výuky spolu se svými žáky. Neměli by se nechat vyvést z míry, nebo naopak povyšovat se nad asistenta, který se snaží pomoci.

6 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřovala na zjištění potřeby asistenta pedagoga ve školách, kde docházejí žáci a studenti se sluchovým postižením.

Díky této práci, která se pro mě stala velkým přínosem, jsem měla možnost hlouběji proniknout do této problematiky a hlavně zjistit postoj pedagogů vůči asistentům, který mě zajímal.

V teoretické části jsem se zabývala hlavně obecnou terminologií, jež souvisí s asistentem pedagoga a pedagogem. Také jsem se věnovala platovým ohodnocením asistentů, kde nacházím velkým problém. I když je to povolání nepochybně důležité a má velký smysl, není nikterak finančně ohodnoceno. Věřím, že se postoj k této profesi do budoucna změní, a bude brána v potaz náročnost, kterou ukrývá. Taktéž kapitoly, zabývající se samotným pedagogem, jsou věnované spíše obecnému chápání tohoto povolání a pro mě velkou zajímavostí jsou bezesporu typologie těchto osob. Dále je v teoretické části zmíněna komunikace mezi asistentem a pedagogem a nepochybně je také uvedeno sluchové postižení a možné patologické poruchy a vady. Uvedeny jsou také kompenzační pomůcky.

V samotné empirické části jsem se zaměřila na zjišťování potřebnosti asistentů pedagoga. Tato část mé práce mě velmi bavila, zajímalo mě její vyhodnocování a odkrytí samotných výsledků a zjištění, zda byly odhady naplněny či nikoliv. Jeden z předpokladů byl, že se učitelé/pedagogové nebudou cítit ohroženi asistenty, což je také potvrzeno v dotazníkovém šetření. Celkově jsem názoru, že empirická část založená na dotazníkovém šetření přinesla hodně kvalitních informací. Byly pokládány otázky, které měly objasnit pravdivé vnímání asistentů pedagogy.

Seznam bibliografických citací

ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980, s. 380. ISBN 14-652-80.

HORÁKOVÁ, Radka. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. 1. vydání. Praha: Portál, 2012, s. 160. ISBN 978-80-262-0084-0.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. 1. vydání. Praha: Grada, 2007, s. 265. ISBN 978-80-247-1369-4.

KANTOROVÁ, Jana a kol. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Nakladatelství Hanex v Olomouci, 2008, s. 246. ISBN 978-80-7409-024-0.

MAŇÁK, Josef. Kapitoly z metodologie pedagogiky. 1. vydání. Brno: Paido, 1994. ISBN 80-210-1031-2.

PALATOVÁ, Hana a kol. Spolupráce s Asistentem pedagoga. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, ISBN 978-80-87652-65-7.

PODLAHOVÁ, Libuše a kol. Učitel sekundární školy 1. 1. vydání. Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5.

POTMĚŠIL, Miloň a kol. Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením. 1. Vydání. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3379-0.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 2. vydání. Praha: Portál, 2002, s. 488. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 6. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 400. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. 1. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 936. ISBN 978-80-7367-546-2.

SKÁKALOVÁ, Tereza. Uvedení do problematiky sluchového postižení. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 94. ISBN 978-80-7435-098-6.

SOVÁK, Miloš. Logopedie. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1981, s. 464. ISBN 14-248-81.

TEPLÁ, Marta; ŠMEJKALOVÁ, Hana. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením. 1. vydání. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007, s. 32. ISBN 978-80-86856-35-3.

UZLOVÁ, Iva. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. 1. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 135. ISBN 978-807-3677-640.

VALENTA, Milan a kol. Přehled speciální pedagogiky. 1. vydání. Praha: Portál, 2014, s. 272. ISBN 978-80-262-0602-6.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Karlova univerzita, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

VOSMIK, Miroslav; BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Možnosti integrace na ZŠ a SŠ. 1. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 200. ISBN 978-80-7367-687-2.

VRBOVÁ, Renata a kol. Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností. 1. Vydání. Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [cit. 2014-07-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>.

Zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.

Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách [cit. 2014-07-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.

Nařízení vlády č. 273/2009 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/novela-narizeni-vlady-o-mire-vyucovaci-povinnosti>.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. [cit. 2014-07-23]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf

Asistentpedagoga.cz: Asistent pedagoga, Náplň práce [online]. [cit. 2014-07-27]. Dostupné z: <http://asistentpedagoga.cz/napln-prace>

Inkluze.cz: Inkluzivní vzdělávání, Pracovní rámec [online]. [cit. 2014-07-27]. Dostupné z: <http://inkluzie.cz/inkluzivni-vzdelavani/clanek-464/zmeny-pozadavku-na-asistenta-pedagoga>

Přílohy

Příloha I.

Dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci a studuji obor Pedagogické asistenství. Provádím výzkum, který je součástí mé bakalářské práce, jejíž název nese Spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga ve školách pro osoby se sluchovým postižením. Ráda bych Vás požádala o pár minut pro vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní a dobrovolný. Všechny získané informace jsou důvěrné a budou sloužit jen k empirické části mé bakalářské práce. Velmi si vážím Vaši ochoty a času, který vyplnění věnujete.

Děkuji.

S pozdravem a přáním hezkého dne

Bariczová

Dotazník pro učitele

Jsem **žena x muž**.

Učím ____ let.

1. Máte zkušenost se žákem, který má/měl nějaké znevýhodnění?

- a) Ano
- b) Ne

2. S jakým typem znevýhodnění u žáků jste se již ve výuce setkal/a? Prosím vypište.

3. Zvládal/a jste výuku s takovým žákem sám/sama bez problémů?

- a) Ano
- b) Ne

4. Stávalo se, že jste takového žáka přehlížel/a nebo nezapojoval/a do výuky?

- a) Ano
- b) Ne

5. Máte k žákovi se znevýhodněním stejný vztah a postoj jako k ostatním žákům?

- a) Ano
- b) Ne

6. Zvládl/a jste více činností ve třídě bez žáka se znevýhodněním?

- a) Ano
- b) Ne

7. Mám trému, když mi do vyučovací hodiny přijde hospitace.

- a) Naprosto souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Souhlasím

- d) Spíše nesouhlasím
- e) Naprosto nesouhlasím
- f) Je mi to jedno

8. Můžete si o asistenta pedagoga zažádat sami a vedení školy Vám vyhoví?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

9. Čekáte, až si sami rodiče žáka zažádají o asistenta pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne

10. Prosím napište, jak hodnotíte nutnost a přínos asistenta pedagoga ve výuce.

11. Kdybyste měl/a mít ve třídě asistenta pedagoga, který by Vám pomohl s žákem, byl/a byste rád/a?

- a) Ano
- b) Ne

12. Měl by asistent pedagoga vykonávat pouze pomocné práce určené pedagogem?

- a) Ano
- b) Ne

13. Měl by asistent pedagoga vykonávat i samostatná rozhodnutí bez konzultace s pedagogem?

- a) Ano
- b) Ne

14. Jak byste řešil/a situaci ve výuce, kdy žáci pracují na úkolu a asistent pedagoga bez Vašeho svolení začne obcházet a pomáhat žákům?

- a) Okamžitě bych jej poslal/a zpět k žákovi, kterého má na starost
- b) Nechal/a bych jej kontrolovat a pomáhat
- c) Nechal/a bych jej kontrolovat, ale po hodině bych mu vysvětlil/a, že příště si to nepřeji
- d) Nevím

15. Cítil/a byste se s asistentem pedagoga neustále pod kontrolou?

- a) Ano
- b) Ne

16. Byl/a byste nervózní, měl/a trému, kdybyste měl/a ve výuce asistenta pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne

17. Myslím si, že asistent pedagoga je velká pomoc pro učitele

- a) Naprosto souhlasím
- b) Spíše souhlasím
- c) Souhlasím
- d) Spíše nesouhlasím
- e) Naprosto nesouhlasím

18. Je podle Vás asistent pedagoga kompetentní, aby Vás ve Vaší nepřítomnosti zastoupil ve výuce?

- a) Ano
- b) Ne

19. Jak často byste uvítal/a pomoc asistenta pedagoga k žákovi?

- a) Na každý den ve výuce
- b) Jen některé dny v týdnu
- c) Jen v některých předmětech
- d) Nechtěl/a bych vůbec

20. Myslíte, že by žáci mohli mít asistenta pedagoga více v oblibě než svého pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

21. Studoval/a byste raději další obor kvůli jednomu žákovi se znevýhodněním, než abyste měl/a asistenta pedagoga ve výuce?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

22. Zdá se Vám, že asistenti pedagoga jsou pro výuku:

- a) Prospěšní
- b) Zbyteční

23. Bral/a byste asistenta pedagoga jako svou konkurenci?

- a) Ano
- b) Ne

Příloha II.

Tabulky s absolutní a relativní četností

Absolutní a relativní četnost mužů

	Relativní četnost	
1. Máte zkušenost se žákem, který má/měl nějaké znevýhodnění?		
ano	15	78,95 %
ne	4	21,05 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
3. Zvládal/a jste výuku s takovým žákem sám/sama bez problémů?		
ano	14	93,33 %
ne	1	6,67 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
4. Stávalo se, že jste takového žáka přehlížel/a nebo nezapojoval/a do výuky?		
ano	2	13,33 %
ne	13	86,67 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
5. Máte k žákovi se znevýhodněním stejný vztah a postoj jako k ostatním žákům?		
ano	18	100 %
ne	0	0 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
6. Zvládl/a jste více činností ve třídě bez žáka se znevýhodněním?		
ano	3	20 %
ne	12	80 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
7. Mám trému, když mi do vyučovací hodiny přijde hospitace.		
Naprosto souhlasím	4	22,22 %
Spíše souhlasím	1	5,56 %

Souhlasím	9	50 %
Spíše nesouhlasím	2	11,11 %
Naprosto nesouhlasím	0	0 %
Je mi to jedno	2	11,11 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
8. Můžete si o asistenta pedagoga zažádat sami a vedení školy Vám vyhoví?		
ano	7	36,84 %
ne	2	10,53 %
nevím	10	52,63 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
9. Čekáte, až si sami rodiče žáka zažádají o asistenta pedagoga?		
ano	6	40 %
ne	9	60 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
11. Kdybyste měl/a mít ve třídě asistenta pedagoga, který by Vám pomohl s žákem, byl/a byste rád/a?		
ano	17	89,47 %
ne	2	10,53 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
12. Měl by asistent pedagoga vykonávat pouze pomocné práce určené pedagogem?		
ano	17	89,47 %
ne	2	10,53 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
13. Měl by asistent pedagoga vykonávat i samostatná rozhodnutí bez konzultace s pedagogem?		
ano	4	21,05 %
ne	15	78,95 %

<i>Absolutní četnost</i>		100 %
14. Jak byste řešil/a situaci ve výuce, kdy žáci pracují na úkolu a asistent pedagoga bez Vašeho svolení začne obcházet a pomáhat žákům?		
okamžitě bych jej poslala zpět k žákovi, kterého má na starost	3	15,79 %
nechal/a bych jej kontrolovat a pomáhat	6	31,58 %
nechal/a bych jej kontrolovat, ale po hodině bych mu vysvětlil/a, že příště si to nepřejí	5	26,32 %
nevím	5	26,31 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
15. Cítil/a byste se s asistentem pedagoga neustále pod kontrolou?		
ano	4	22,22 %
ne	14	77,78 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
16. Byl/a byste nervózní, měl/a trému, kdybyste měl/a ve výuce asistenta pedagoga?		
ano	3	15,79 %
ne	16	84,21 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
17. Myslím si, že asistent pedagoga je velká pomoc pro učitele		
naprosto souhlasím	2	10,53 %
spíše souhlasím	6	31,58 %
souhlasím	5	26,32 %
spíše nesouhlasím	4	21,05 %
naprosto nesouhlasím	2	10,53 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
18. Je podle Vás asistent pedagoga		

kompetentní, aby Vás ve Vaší nepřítomnosti zastoupil ve výuce?		
ano	7	38,89 %
ne	11	61,11 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
19. Jak často byste uvítal/a pomoc asistenta pedagoga k žákovi?		
na každý den ve výuce	5	27,78 %
jen některé dny v týdnu	3	16,67 %
jen v některých předmětech	7	38,89 %
nechtěl/a bych vůbec	3	16,67 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
20. Myslíte, že by žáci mohli mít asistenta pedagoga více v oblibě než svého pedagoga?		
ano	2	11,11 %
ne	3	16,67 %
nevím	13	72,22 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
21. Studoval/a byste raději další obor kvůli jednomu žákovi se znevýhodněním, než abyste měl/a asistenta pedagoga ve výuce?		
ano	2	10,53 %
ne	10	52,63 %
nevím	7	36,84 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
22. Zdá se Vám, že asistenti pedagoga jsou pro výuku:		
prospěšní	17	89,47 %
zbyteční	2	10,53 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
23. Bral/a byste asistenta pedagoga		

jako svou konkurenci?		
ano	1	5,26 %
ne	18	94,74 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %

Absolutní a relativní četnost ženy

	Relativní četnost	
2. Máte zkušenost se žákem, který má/měl nějaké znevýhodnění?		
ano	31	88,57 %
ne	4	11,43 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
10. Zvládal/a jste výuku s takovým žákem sám/sama bez problémů?		
ano	16	51,61 %
ne	15	48,39 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
11. Stávalo se, že jste takového žáka přehlížel/a nebo nezapojoval/a do výuky?		
ano	9	29,03 %
ne	22	70,97 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
12. Máte k žákovi se znevýhodněním stejný vztah a postoj jako k ostatním žákům?		
ano	25	73,53 %
ne	9	26,47 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
13. Zvládl/a jste více činností ve třídě bez žáka se znevýhodněním?		
ano	18	58,06 %
ne	13	41,94 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
14. Mám trému, když mi do vyučovací hodiny přijde hospitace.		
Naprosto souhlasím	11	31,43 %
Spíše souhlasím	10	28,57 %
Souhlasím	11	31,43 %
Spíše nesouhlasím	1	2,86 %
Naprosto nesouhlasím	2	5,71 %
Je mi to jedno	0	0 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
15. Můžete si o asistenta pedagoga		

zažádat sami a vedení školy Vám vyhoví?		
ano	7	20 %
ne	8	22,86 %
nevím	20	57,14 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
16. Čekáte, až si sami rodiče žáka zažádají o asistenta pedagoga?		
ano	15	45,45 %
ne	18	54,55 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
11. Kdybyste měl/a mít ve třídě asistenta pedagoga, který by Vám pomohl s žákem, byl/a byste rád/a?		
ano	33	94,29 %
ne	2	5,71 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
12. Měl by asistent pedagoga vykonávat pouze pomocné práce určené pedagogem?		
ano	26	76,47 %
ne	8	23,53 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
13. Měl by asistent pedagoga vykonávat i samostatná rozhodnutí bez konzultace s pedagogem?		
ano	9	25,71 %
ne	26	74,29 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
14. Jak byste řešil/a situaci ve výuce, kdy žáci pracují na úkolu a asistent pedagoga bez Vašeho svolení začne obcházet a pomáhat žákům?		
okamžitě bych jej poslala zpět k žákovi, kterého má na starost	3	8,57 %
nechal/a bych jej kontrolovat a pomáhat	11	31,43 %
nechal/a bych jej kontrolovat, ale po hodině bych mu vysvětlil/a, že příště si to nepřejí	15	42,86 %
nevím	6	17,14 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
15. Cítil/a byste se s asistentem pedagoga neustále pod kontrolou?		
ano	13	37,14 %
ne	22	62,86 %
<i>Absolutní četnost</i>		100 %
16. Byl/a byste nervózní, měl/a trému, kdybyste měl/a ve výuce asistenta pedagoga?		

ano	11	31,43 %
ne	24	68,57 %
Absolutní četnost		100 %
17. Myslím si, že asistent pedagoga je velká pomoc pro učitele		
naprosto souhlasím	7	20 %
spíše souhlasím	16	45,71 %
souhlasím	12	34,29 %
spíše nesouhlasím	0	0 %
naprosto nesouhlasím	0	0 %
Absolutní četnost		100 %
18. Je podle Vás asistent pedagoga kompetentní, aby Vás ve Vaší nepřítomnosti zastoupil ve výuce?		
ano	13	38,24 %
ne	21	61,76 %
Absolutní četnost		100 %
19. Jak často byste uvítal/a pomoc asistenta pedagoga k žákovi?		
na každý den ve výuce	16	47,06 %
jen některé dny v týdnu	1	2,94 %
jen v některých předmětech	17	50 %
nechtěl/a bych vůbec	0	0 %
Absolutní četnost		100 %
20. Myslíte, že by žáci mohli mít asistenta pedagoga více v oblibě než svého pedagoga?		
ano	12	34,29 %
ne	7	20 %
nevím	16	45,71 %
Absolutní četnost		100 %
21. Studoval/a byste raději další obor kvůli jednomu žákovi se znevýhodněním, než abyste měl/a asistenta pedagoga ve výuce?		
ano	1	2,86 %
ne	15	42,86 %
nevím	19	54,28 %
Absolutní četnost		100 %
22. Zdá se Vám, že asistenti pedagoga jsou pro výuku:		
prospěšní	34	97,14 %
zbyteční	1	2,86 %
Absolutní četnost		100 %
23. Bral/a byste asistenta pedagoga jako svou konkurenci?		
ano	8	22,86 %
ne	27	77,14 %
Absolutní četnost		100 %

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Diana Bariczová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga ve školách pro osoby se sluchovým postižením
Název v angličtině:	The cooperation of a teacher's assistant and a teacher at schools for the hearing impaired
Anotace práce:	<p>Ve své bakalářské práci se zaměřuji na prospěšnost či potřebnost asistenta pedagoga u žáků se sluchovým postižením a především jak tuto prospěšnost vnímají sami pedagogové. Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části se zabývám obecnými pojmy jako asistent pedagoga, pedagog a také se zaměřuji na komunikaci osob se sluchovým postižením, patologii sluchových vad a poruch a technické kompenzační pomůcky. V empirické části jsem pomocí dotazníkového šetření zjišťovala, zda pedagog uvítá pomoc asistenta pedagoga, ale taky jestli se pedagogové cítí ohroženi asistenty pedagoga a zda si myslí, že jsou asistenti ve výuce prospěšní.</p>
Klíčová slova:	Asistent pedagoga, pedagog/učitel, žák se sluchovým postižením, vzdělávání žáků se sluchovým postižením, komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem, komunikace osob se sluchovým postižením.

Anotace v angličtině:	In my bachelor thesis, I focus on the usefulness and necessity of a teacher's assistant for students with impaired hearing disabilities and especially how teachers perceive them and if they think that assistants are useful. The thesis is divided into theoretical and empirical part. In theoretical part I examine general terms such as teacher's assistant or teacher and I also concentrate on pathology of impaired hearing impairments, technical compensatory devices and how people with these disabilities communicate. In the empirical part, a questionnaire survey was used to investigate if teachers appreciate the help of assistants but also if they feel threatened by them and if they consider assistants useful.
Klíčová slova v angličtině:	Teacher's assistant, teacher, student with impaired hearing disability, education of students with hearing disabilities, communication between teacher and teacher's assistant, communication of people with hearing disabilities.
Přílohy vázané v práci:	Dotazník Tabulky s relativní a absolutní četností
Rozsah práce:	56 str.
Jazyk práce:	český