

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1. stupně základní školy

Jana Jedličková

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou diplomovou práci na téma „Vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1. stupně základní školy“ vypracovala samostatně za použití uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 17. 6. 2024

.....

Jana Jedličková

Poděkování

Mé velké poděkování patří vážené paní Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D., za její cenné rady, trpělivost, laskavý přístup a odborné vedení mé diplomové práce. Dále děkuji Mgr. et Mgr. Kateřině Lerchové, Ph.D., za její ochotu a odborné konzultace. Také děkuji svému manželovi, rodině a přátelům za jejich neustálou podporu. V neposlední řadě děkuji všem respondentům, díky nimž jsem mohla uskutečnit výzkumné šetření.

Anotace

Jméno a příjmení:	Jana Jedličková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1. stupně základní školy
Název v angličtině:	The Influence of a Teacher Assistant on the Climate of the Primary School Class
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá vlivem asistenta pedagoga na klima školní třídy 1. stupně základní školy. Teoretická část pojednává o inkluzivním vzdělávání, sociálním klimatu školy a třídy, asistentovi pedagoga a o spolupráci učitele a asistenta pedagoga. V empirické části jsme seznámeni s výsledky kvantitativního výzkumu, jenž posuzuje vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1. stupně základní školy.
Klíčová slova:	klima třídy, klima školy, asistent pedagoga, spolupráce učitele a asistenta, inkluzivní vzdělávání
Anotace v angličtině:	This master thesis examines the influence of a teaching assistant on the classroom climate of a first year elementary school classroom. The theoretical part of the thesis introduces topics such as inclusive education, the social climate of the school and classroom, the teaching assistant and the cooperation between the teacher and the teaching assistant. The empirical part presents the results of a quantitative research on the influence of the teaching assistant on the classroom climate of a first year elementary school classroom.

Klíčová slova v angličtině:	Classroom climate, school climate, teaching assistant, teacher-assistant collaboration, inclusive education
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Dotazník pro pedagogy Příloha 2 Dotazník pro asistenty
Rozsah práce:	115 stran
Jazyk práce:	Český

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
1.1 Legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání	10
1.2 Přístupy ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	10
1.3 Inkluze a integrace.....	11
1.4 Podpurná opatření a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	14
2 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY	19
2.1 Klima školy	19
2.2 Klima třídy	23
2.3 Spoluvůrci třídního klimatu	24
3 ASISTENT PEDAGOGA	27
3.1 Historie pozice asistenta pedagoga a její vývoj v ČR	27
3.2 Kvalifikační požadavky na pozici asistenta pedagoga	29
3.3 Osobnostní předpoklady a profesní kompetence asistenta pedagoga	31
3.4 Asistent pedagoga jako podpurné opatření	33
3.5 Metodická podpora asistenta pedagoga.....	34
4 SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA	35
4.1 Příprava a plánování výuky	36
4.2 Spolupráce s třídním učitelem.....	36
4.3 Asistent pedagoga jako aktivní subjekt procesu hodnocení.....	37
II EMPIRICKÁ ČÁST.....	38
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	38
5.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky	38
5.2 Metodologie výzkumu.....	39
5.3 Analýza dat a interpretace výsledků.....	42

5.4 Závěry a diskuse výzkumu	97
ZÁVĚR.....	104
POUŽITÉ ZDROJE.....	106
Seznam použitých symbolů a zkratk	112
Seznam grafů	113
Seznam příloh volně vložených.....	115

ÚVOD

Vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1. stupně základní školy. Toto téma, které jsme se rozhodli popsat a následně podrobit výzkumu v rámci této diplomové práce.

Přestože je asistent pedagoga dnes již neodmyslitelnou součástí většiny škol a mnoha tříd, stále tato pracovní pozice názorově rozděluje společnost. Mezi laickou veřejností i mezi odbornými pedagogy v konkrétních školách najdeme jedince, kteří s působením asistentů v běžných školách zásadně nesouhlasí, ba dokonce jejich přítomnost považují za nadbytečnou až přitěžující. V této diplomové práci posoudíme vliv asistenta na klima školní třídy prvního stupně základní školy a popíšeme jeho konkrétní působení ve třídě. Výzkumným šetřením oslovíme ty, jichž se toto téma bytostně dotýká – učitelů i jejich asistentů.

Toto téma jsme zvolili z důvodu, že se přímo týká mnoha účastníků – učitelů, asistentů, ostatních pedagogických pracovníků, žáků i jejich rodičů. Máme zájem popsat podmínky spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga, protože jsme přesvědčeni, že profesní vztah učitel–asistent má velký potenciál a vliv na klima třídy, a za podpory vedení školy a dalších pracovníků může zásadně a pozitivně ovlivnit všechny oblasti výchovně-zadělávacího procesu žáků ve třídě. Dále vyhodnotíme vliv supervize asistentů pedagoga na rozvoj jejich sociální kompetence a definujeme oblasti rozvoje bezpečného klimatu školní třídy, na které má asistent pedagoga významný vliv. Následně prozkoumáme, jak se vedení školy podílí na vytváření podmínek pro spolupráci asistentů pedagoga a třídních učitelů.

Diplomovou práci jsme rozdělili na dvě části. V první, teoretické části se věnujeme rozboru problematiky inkluzivního vzdělávání, sociálního klimatu školy a třídy, pracovní pozice asistenta pedagoga a spolupráce učitele a asistenta pedagoga.

V empirické části provádíme kvantitativní výzkum, který má za cíl popsat vliv asistenta na klima školní třídy 1. stupně základní školy. Výzkum je postaven na sběru dat pomocí dvou dotazníků – jeden je určen učitelům 1. stupně základní školy a druhý asistentům pedagoga 1. stupně základní školy. Máme zájem tuto problematiku prozkoumat z pohledu pedagogů i asistentů a oběma skupinám tímto dáme prostor k vyjádření.

Téma, které jsme se rozhodli zpracovat je, velmi aktuální a data získaná provedeným výzkumem mohou danou problematiku odhalit do hloubky a ukázat zajímavá zjištění, zároveň

i souvislosti. Tato data následně mohou sloužit ke zkvalitnění metodické podpory asistentů pedagoga a také profesního vztahu mezi učitelem a asistentem. Tento vztah může zásadně ovlivnit klima ve třídě.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pokud chceme zmapovat a pojmenovat, jakým způsobem ovlivňuje asistent pedagoga klima školní třídy, musíme se vrátit k důvodu, proč vůbec byla pozice asistenta pedagoga ve školách zřízena, a tedy k inkluzi. V následující kapitole si proto vyjasníme některé pojmy s ní spjaté a odhalíme prostředí, v němž asistent pedagoga svou práci vykonává.

Inkluze především ve vzdělávání je téma, které poslední roky hýbe celou společností. Dočteme se o ní v každém školním vzdělávacím programu, avšak v praxi mnohdy její realizace „pokulhává“, jak dokládají zkušenosti mnoha rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Uzlová, 2010, s. 19).

1.1 Legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání

V této podkapitole zmiňujeme základní zákony a vyhlášky, jež definují podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zákon č. 516/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),

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

vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. (Zákony pro lidi, [online], 2024)

1.2 Přístupy ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Potměšil a kol. (2018) zmiňuje Scholze, který pojmenovává několik přístupů ke vzdělávání žáků se znevýhodněním:

Exkluze

Kvůli státem nařízeným normám jsou děti se zdravotním znevýhodněním vyčleněni ze vzdělávání.

Segregace

Školy jsou rozděleny na „normální“ a „speciální“, které jsou dále členěny dle konkrétního znevýhodnění a jejich specifických potřeb. Tento způsob vychází z přesvědčení, že nejlepšího možného vzdělání je možné docílit v co nejstejnorodějších skupinách.

Integrace

Školy jsou stále rozděleny, ale někteří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou za jistých podmínek a opatření navštěvovat školy běžné. Podrobnější informace uvádíme níže.

Inkluze

Vyšší stupeň integrace, kde je různorodost brána za normální, přičemž segregující vzdělávání zaniká. Podrobnější informace uvádíme níže.

1.3 Inkluze a integrace

V následujících řádcích blíže rozebíráme rozdíly mezi integrací a inkluzí, abychom lépe pochopili drobné nuance mezi oběma pojmy, jež jsou však velmi důležité k pochopení celé problematiky inkluzivního vzdělávání.

Inkluze

Inkluze je často zaměňována za integraci a význam těchto slov bývá chápán jako totožný. Uzlová (2010) však upozorňuje na to, že inkluze jde mnohem více do hloubky než integrace a týká se nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale všech osob, kterých se vzdělávání dotýká, tj. žáci, rodiče, pedagogové, poradenští pracovníci, asistenti atd.

Dle Bartoňové rozlišení pojmů inkluze a integrace zůstává pouze na papíře a v praxi v podstatě splývají. Je tak dáno zejména proto, že podpůrná opatření pro žáky se znevýhodněním jsou financována skrze integrace dle legislativních dokumentů, jež tak nepřímou podporují splývání obou pojmů (Bartoňová, Vítková a kol., 2016, s. 17).

Stejně tak výzkumy (Bendová a Fialová, 2015., Bendová, Čecháčková a Šádková, 2014) uvádějí, že často i odborníci tyto dva termíny zaměňují.

I přes obecné vnímání široké veřejnosti jsou však inkluze a integrace odlišné pojmy a jejich pohled na jedince se znevýhodněním i na celý kolektiv se liší.

Inkluze má za cíl naplnit potřeby všech účastníků vzdělávání, klade důraz na zkvalitnění výuky a celkové zlepšení školního a třídního klimatu. Hlavním záměrem je tedy obecně umožnit všem žákům vzdělání na co nejvyšší úrovni, a to bez ohledu na jejich znevýhodnění nebo um (Uzlová, 2010, s. 18).

Tannenbergerová (2016) se domnívá, že vymezováním inkluzivního vzdělávání a pojmenováváním cílových skupin, jichž se to dotýká, není dobré, jelikož tím dochází k nepravdivému závěru, že inkluze je zde pouze pro jedince se znevýhodněním. Ve školách se uplatňují podpůrná opatření, která mají za cíl srovnat nerovnosti, jež způsobují odlišnosti jedinců v oblasti rasové příslušnosti, pohlaví, zdravotního či mentálního postižení atp. Tato zjednodušující vysvětlení jsou však mylná a nešťastná, přičemž se s nimi setkáváme nejen mezi laickou veřejností, ale taktéž mezi odborníky.

Dále souhlasí s Uzlovou, že inkluzivní systém je takový, jež umožňuje všem žákům chodit na běžnou základní školu, a to v místě jejich bydliště. Dále pak deklaruje, že celý systém, organizace a myšlení školy je postaveno na individuálním přístupu ke všem žákům. Na každé dítě je nahlíženo jako na jedince, který má své individuální potřeby a k nim uzpůsobený vzdělávací postup. Měl by maximálně využít svůj potenciál a zároveň se naučit spolupráci a komunikaci s ostatními, ať už má nějaký handicap, nebo ne. Tímto pohledem a způsobem vzdělávání se stírají rozdíly mezi žáky se znevýhodněním a bez něj, každý je brán za jedinečnou osobnost s různými potřebami.

Uzlová (2010) ještě dodává, že různorodost jedinců a jejich potřeb žákům přináší do života empatii a ohleduplnost, žáci se učí odpovědnosti a různým komunikačním dovednostem, ale také odhalit vlastní slabiny, požádat o pomoc a své potřeby pojmenovávat. Dle Kelnarové a kol. (2016) je pak základním stavebním kamenem tolerance.

Potměšil a kol. (2018) vnímá inkluzi jako stav, kdy si u žáka či dospělého jedince všímáme jeho individuálních potřeb. Michalík a kol. zmiňuje Langera a kol., který vymezuje inkluzi mimo jiné také jako stav, kdy je jedinec se znevýhodněním brán jako běžná součást společnosti a nikomu jeho odlišnost nepřipadá jako něco, nad čím by se měl pozastavit. Doslova píše, že je „normální být jiný“ (Michalík a kol., 2018, s.9). Tannenbergerová (2016) souhlasí, že každé dítě je jedinečné a má své vlastní zájmy a schopnosti, a pokud v systému vzdělávání nedostačuje, není třeba hledat chyby v něm, ale v systému. Zdůrazňuje však, že inkluze je nikoli stav, ale proces, jež neustále trvá. Ve školách se totiž snažíme znovu a znovu implementovat inkluzivní myšlenky do hlavního vzdělávacího proudu a nelze určit jediný konkrétní okamžik, kdy by škola byla zcela inkluzivní. S myšlenkou, že inkluze je neustálý proces, souhlasí i Slowík ([online], 2012).

Integrace

Integrace je slovo pocházející z latiny a v překladu znamená opětovné vytvoření celku, dle Zilchera a Svobody (2019, s. 23) pak doslova: „scelení, ucelení, sjednocení“. Tento termín se u nás objevil a začal používat ještě dříve než pojem inkluze a ve významu sjednocení a začlenění se objevuje nejen v souvislosti s psychologíí a pedagogikou, ale také třeba v informatice, ekonomii a dalších oblastech (Uzlová, 2010, s. 18).

Slowík ([online], 2012) integraci charakterizuje jako zařazení člověka do společnosti v největší možné míře. V širším kontextu se týká každého jedince se svými specifiky.

Integrace ve školním prostředí se týká žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola se jim snaží vyjít vstříc a co nejvíce usnadnit vzdělávací proces například tím, že jim vytvoří speciální vzdělávací program či uzpůsobí prostředí třídy a školy tak, aby jim pomohla překonat překážky, se kterými se pro své znevýhodnění potýkají (Uzlová, 2010, s. 18).

1.3.1 Podmínky integrace

Pro úspěšnou integraci žáka jsou nezbytné určité podmínky, jež musí být splněny, aby mohla integrace proběhnout úspěšně. Kelnarová a kol. (2016) jmenuje několik oblastí a osob, které s integrovaným žákem a jeho vzdělávacími potřebami úzce souvisí:

Přípravenost žáka

Přípravený žák na integraci je tím nejdůležitějším stavebním kamenem celého procesu. Pokud nemá dostatečnou přizpůsobivost, není možné jej integrovat. Nesmí narušovat vzdělávací proces, a tím znepřístupnit ostatním žákům kvalitní vzdělání. S tím souvisí i úroveň rozumových schopností. V případě, že by z tohoto důvodu žák nedokázal absolvovat více předmětů, bude pro něj nejlepší cestou speciální škola, kde se mu mohou naplno věnovat odborníci speciální pedagogiky.

Přípravenost rodiny

Rodiče jsou nepostradatelnou součástí vzdělávání žáka. Musí nejen zajistit způsob, jakým se žák do školy dostane, nesmí také zapomínat na domácí přípravu, již nelze podcenit.

Přípravenost pedagogů a jejich postoj k inkluzivnímu vzdělávání

Samostatnou obsáhlou kapitolou by mohla být připravenost pedagogů, a to nejen po stránce speciálně pedagogického vzdělání, které je vyžadováno, ale také po stránce motivovanosti samotného učitele a jeho pozitivního postoje k inkluzi. Wächter a kol. (2023) na několika různých studiích ukazuje, že postoj, jaký pedagogové zaujmou má vliv na jejich práci i na konečné ohodnocení jejich žáků. Vztah pedagoga k inkluzi je zásadní pro její pozitivní naplnění. Kelnarová a kol. (2016) dále říká, že pedagog musí být mimo jiné schopen individuálního přístupu a vybaven schopnostmi žáky stmelovat, budovat pozitivní klima a v neposlední řadě připravit vhodnou půdu k přivítání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě.

Přípravenost školy

Škola musí mít připravené jak technické vybavení (např.: speciální toalety přizpůsobené invalidním vozíkům atd.), tak i materiální zabezpečení, jako jsou různé speciální pomůcky především do hodin českého jazyka, matematiky, tělesné či výtvarné výchovy. Do této kategorie patří kompenzační pomůcky všeho druhu, jelikož dítěti by jeho znevýhodnění nemělo znemožnit účastnit se jakéhokoli předmětu.

Mezi další kompenzační pomůcky patří také počítačová technika. Každý druh znevýhodnění potřebuje jiné pomůcky, aby mohlo vzdělávání také v informatice probíhat kvalitně a snadno (Kelnarová a kol., 2016, s. 45).

Komunikativní dovednosti

Úplným základem pro úspěšné integrování žáka jsou pak komunikativní dovednosti, a to žáka, učitele i spolužáků. Je vhodné najít takové komunikační prostředky, jež zajistí vzájemné porozumění a následné naplnění vzdělávacích potřeb žáka.

1.4 Podpůrná opatření a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Dle aktuálního znění školského zákona je inkluzivní vzdělávání posíleno tzv. podpůrnými opatřeními (dále PO).

Samotný pojem není žádnou novinkou, objevil se již ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. Ta ustanovila, že se vzdělávání žáků se SVP realizuje pomocí „vyrovnávacích a podpůrných

opatření.“ Ta byla později nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., „o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“, v aktuálním znění 270/2017 Sb. (Potměšil a kol., 2017, s. 9).

V novele školského zákona platící od 1. 9. 2016, v §16 jsou podpůrná opatření doslova definována: „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 82/2015 Sb. Národní ústav pro vzdělávání, , [online], 2024)

1.4.1 Zásady aplikace PO

Michalík a kol. (2015) uvádí, že existuje několik zásad, které musí být během zajišťování podpůrných opatření pro konkrétního žáka akceptovány, aby celý koncept fungoval.

Zásada spravedlivého jednání

K nerovnému přístupu k žákům (bohužel) dochází při přisuzování podpůrných opatření často a setkávají se s ním žáci s podobným i naprosto odlišným zdravotním či sociálním problémem. Odlišný postoj také závisí na konkrétním územním celku, kde se o možnostech vzdělávání daného žáka rozhoduje.

Díky „Katalogu PO“ a jeho přehlednosti a komplexnosti by se mělo předejít nerovnoměrné pomoci žákovi, a to bez ohledu na místo jeho bydliště, typu znevýhodnění nebo druhu školy.

Zásada odborného posouzení

K přisuzování podpůrných opatření a jejich výše pro daného žáka se přistupuje na základě oficiálních dokumentů, jimiž jsou především: „Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví“, „Katalogy posuzování míry SVP u žáků se zdravotním postižením“, „Metodika práce s Katalogem podpůrných opatření – část II. pro žáky se sociálním znevýhodněním.“

Zásada spravedlivého financování

Z důvodu mnohdy nepřesné klasifikace, která ne vždy odpovídala praxi, a následného neefektivního rozdělování financí potřebným žákům byl zaveden „Katalog PO“, jenž by měl pomoci celý systém zdokonalit.

Zásada metodického vedení

Pedagogové by měli mít jasný přehled o možnostech poskytnutí pomoci a podpory žákům se SVP a měli by být schopni se jim specificky a kreativně věnovat.

Zásada kooperace

Zapojení mnoha odborníků, ale i neodborníků činí z PO normalizovaný systém.

Zásada flexibility

Podpůrná opatření by měla být přístupná a přizpůsobivá soustava poznatků, kterou je možno doplňovat a specifikovat na základě nově získaných informací (Michalík a kol., 2015, s. 32).

1.4.2 Stupně PO

Každý žák potřebuje v souvislosti s výší jeho znevýhodnění podpůrné opatření v určité míře, a to takové, aby mu co nejvíce usnadnilo přístup ke vzdělávání.

PO proto byla rozdělena Michalíkem a kol. (2015, s. 32) do 5 kategorií, vzestupně seřazených podle závažnosti:

1. stupeň

Podpora prvního stupně je nejnižší možná a přisuzuje se žákům, již netrpí znevýhodněním z důvodu jejich zdravotního stavu. Tato opatření poskytuje samotný třídní učitel, potažmo i ostatní učitelé ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm na základě pozorování žáka během vyučování. Podpora probíhá v rámci běžné výuky, žákovi jsou pouze upravena některá běžná ustanovení, např.: časový rozvrh. V podstatě se dá říct, že tento stupeň podpory je především zvýrazněním osobního přístupu k žákům.

2. stupeň

Druhý stupeň podpory je udělen Školským poradenským zařízením (dále ŠPZ). Opět jde především o úpravy organizační stránky výuky, individualizace je zde ve vyšší míře.

Žák tohoto stupně podpory potřebuje, aby učitel aktivně řešil jeho aktuální potřebu, např.: je možné na některé části výuky žáka separovat od zbytku třídy a se speciálně vytvořenou skupinou žáků s podobnými potřebami se věnovat opakování problematického učiva. Nápomoc v rámci tohoto stupně podpory by neměla nijak výrazně narušit průběh hodiny a také pomůcky, které žák využije, nejsou žádným extrémním opatřením, pro příklad nám může posloužit žák se zrakovým znevýhodněním, jenž potřebuje pouze zvětšit písmo probíraného textu nebo cvičení.

Žampachová a kol. (2020) dodává, že učivo je v tomto stupni podpory možné upravit a přizpůsobit potřebám žáka, není však možné jej omezovat.

3. stupeň

Realizace třetího stupně podpory významně zasáhne do výuky celé třídy. ŠPZ musí vytvořit celkovou diagnostiku žáka a je zde nutná spoluúčast speciálního pedagoga a psychologa. Při vzdělávání takového žáka je nutno aplikovat speciální metody, postupy i známkování. Žák používá speciální učebnice a další vzdělávací pomůcky. V tomto případě je často vytvořen individuální vzdělávací plán, který žák realizuje. Je možné udělit i asistenta pedagoga nebo sdíleného asistenta, zde samozřejmě záleží na konkrétním případě (Michalík a kol., 2015, s. 32 a Žampachová a kol., 2020, s. 40).

4. stupeň

Michalík uvádí, že tento stupeň podpory je opět udělen ŠPZ a způsob výuky je podstatně ovlivněn a přizpůsoben potřebám žáka. Těmto dětem je, pokud se vzdělávají v běžné škole, vždy udělen IVP. Žáci vyžadují všemožné speciální pomůcky a učebnice, často je nezbytná specifická a peněžně náročnější forma materiální podpory. Často je při práci využíván další učitel nebo asistent pedagoga.

5. stupeň

Nejvyšší stupeň podpory zahrnuje všechna předchozí opatření a opět je nutné přizpůsobit celou organizaci vyučování, způsob předávání vědomostí i prostředí třídy. Míra individualizace je maximalizována. Často je třeba dalšího pedagoga, aby zajistil tentokrát nejen asistenci při přímé výuce, ale i na aktivitách, jež se vzděláváním žáka souvisí. Individuálně bývá doporučena výuka u žáka doma.

Při určování konkrétního stupně opatření, potřebného k zajištění vzdělávání, je vždy brán zřetel na konkrétního žáka a všemožné determinanty, které s tím souvisí. Tato opatření tedy nejsou striktně dána a vždy závisí na diagnostice daného jedince.

2 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY

Abychom dokázali správně popsat klima třídy se všemi jeho důležitými determinanty, nesmíme opomenout zmínit klima školy, protože jsou tyto dvě oblasti úzce propojeny. Jak upozorňuje Gabašová a Vosmik (2019), klima každé jednotlivé třídy je tím školním značně ovlivněno, a stejně tak každá třída má vliv na celkové klima školy.

2.1 Klima školy

Čapek (2010) uvádí, že tento termín je znám jak odborníkům, tak i laické veřejnosti, pozastavuje se však nad nejednotností definic jednotlivých autorů, pro které si lze pod jediným pojmem představit širokou škálu různých aspektů. Zároveň sjednotil množství různých pohledů do jednoho a vytvořil jasnou definici: „Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“ Gabašová a Vosmik (2019) ještě doplňují, že klima školy je dlouhotrvající jev, jež každý jeho účastník hodnotí velice subjektivně a to, jak o něm mluví, zásadně ovlivňuje, jaký nakonec doopravdy bude. Blašítková (2015) s tímto výrokem souhlasí, tvrdí, že „klima školy nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří jako konstrukce reality“.

Blašítková (2015) ze shromážděných dat uvádí, že učitelé vnímají pozitivní klima ve větší míře na školách, jež jsou vedeny neautoritativním způsobem.

Žáci hodnotí postupy školy, na které panuje pozitivní klima, následujícím způsobem: k žákům je přistupováno spravedlivě na základě jejich individuálních specifík, jsou přijímáni a spravedlivě hodnoceni a výuka odpovídá moderním standardům, jež spočívají v aktivizačním způsobu výuky. V neposlední řadě kladně hodnotí možnost podílet se na rozvoji školy.

Učitelé spojují pozitivní klima s možností provádět svou pedagogickou činnost v bezpečném prostředí, kde mohou pracovat podle svých vlastních představ, mají možnost seberealizace a spolupráce s ostatními účastníky vzdělávání. Je pro ně důležité cítit, že okolí jejich práci oceňuje a jsou za ni přiměřeně odměněni.

Podle rodičů především záleží na kvalitních a ochotných pedagogích, kteří dokáží nestranně přistupovat k žákům, jejich hodnocení a vhodně je inspirovat.

2.1.1 Faktory ovlivňující klima školy

Grecmanová (2008) srovnává pohledy různých autorů na toto téma a deklaruje, že faktorů, jež klima školy ovlivňují, je nepřehledné množství. Mnohé z těchto činitelů nelze však ani pozorovat, proto vytyčuje ty nejdůležitější z nich, které můžeme pojmenovat a popsat jejich působení.

Region

Bylo zjištěno, že situovanost školy do určitého regionu ovlivňuje klima ve třídách. Horváthová ([online], 2005) ve svém výzkumu ukazuje, že učitelé ze škol vesnického typu oceňují demokratický přístup a sociální citění svých ředitelů stejně tak jako vzájemné podporující vztahy mezi kolegy a odmítání věkových odlišností na rozdíl od zaměstnanců škol městského typu. To potvrzuje i Němcová ([online], 2006), jež ve svém výzkumu zjišťuje pozitivnější klima na 11 českých školách vesnického typu než na 13 českých školách městského typu.

Architektura a fyzické prostředí

Místo, kde byla škola postavena a jeho zeměpisné zvláštnosti ovlivňují, jak bude samotná budova i její příslušenství vypadat, a to zase ovlivňuje pocity, které v ní učitelé, žáci i ostatní pracovníci budou mít. Jisté je, že místo, kde se lidé cítí dobře, musí mít určité náležitosti. Místnost musí být dobře prosvětlena i vyvětrána, měla by být zvolena vhodná barva stěn, zdi, okna i dveře vyzdobeny různými dekorativními předměty a prostor by měl být rozdělen pomocí různých přepážek. Vybaven by měl být stoly, židlemi či křesly a dobrému klimatu přispívá také vyzdobení místnosti třídy obrazy a výtvary, jež děti samy zhotovily. (Grecmanová, 2008, s. 53)

Forma školy

Ukázalo se, že znatelný vliv na klima školy má i její forma. Při srovnání škol klasických se školami alternativními docházíme k závěru, že přístup, který prosazují alternativní školy, má velmi pozitivní vliv na klima školy, a to zejména díky partnerskému a podporujícímu přístupu učitele k žákům, vlastní zodpovědnosti a aktivitě žáků ve vlastním vyučovacím procesu či nadstandardně přátelským vztahům mezi žáky. Pozitivnímu klimatu navíc přispívá i dobrá organizace učiva, schopnost žáků přizpůsobit se změnám či jejich nesoutěživost. Ve všech těchto bodech alternativní školy získávají navrch.

Organizační znaky školy

Grecmanová zmiňuje několik výzkumů, které potvrzují pozitivnější klima v malých školách díky tomu, že se lidé mezi sebou dobře znají. S tím souhlasí i Horváthová ([online], 2005) a dokládá výzkum ze škol na Slovensku, kde jí jednoznačně vyšlo pozitivnější klima na menších školách díky rovnému přístupu ze strany vedení a souladu mezi učiteli.

Vyučovací předmět a jeho obsah

Grecmanová (2008) zjišťuje, že více než konkrétní předmět má na pozitivní klima vliv přístup učitele, protože i náročný a obávaný předmět může pod vedením dobrého učitele zaznamenat pozitivní prožitky žáků a absenci strachu při hodině.

Učitel

Blašíková (2015) zmiňuje, že všichni lidé, již se v dané škole pohybují a podílí se na jejím chodu, jsou nejdůležitějšími činiteli a zároveň spolutvůrci školního klimatu. Učitelé mají mezi nimi obrovskou roli. Čapek (2010) je přesvědčen, že pokud má učitel vytvářet pozitivní klima korespondující s konkrétní školou, je nezbytné, aby byl dobře seznámen s požadavky, které jsou na něj ze strany zaměstnavatele kladeny stejně jako se směřováním a koncepcí školy jako takové.

S tím se pojí nezbytnost důkladného seznámení učitelů s kurikulárními dokumenty, jež však musí být školou řádně zpracovány. V nich by měly být konkrétně zachyceny cíle školy a její směřování. Říká, že pedagogicko-psychologické působení na žáka často probíhá na bázi intuice a není podloženo jasnými a podloženými cíli vzdělávání.

Tento problém bývá lépe řešen školami alternativními, které už ve své podstatě mají svými duchovními otci pevně zakotveno a mnohými texty vysvětleno konkrétní směřování vzdělávacího systému.

Poznamenává také, že každý učitel má jiný pohled na to, co pojem pozitivní klima školy znamená, a liší se i ve vnímání, co je pro jeho rozvoj důležité.

Dále zmiňuje, že ředitelé by měli být v tomto směru hlavními iniciátory a dbát na to, aby bylo o jejich zaměstnancích dobře postaráno. Pozastavuje se nad tím, že v mnoha školách nefunguje kvalitní systém podpory učitelů, ať už nově nastupujících, či stálých. Učitelé ve své práci a dalším sebevzdělání nejsou vhodně a dostatečně motivováni a chybí kvalitně napsané knihy, jež by daly pedagogům jasné a praktické rady na realizaci cílů moderní výuky.

Vašutová (2006) dokládá výsledky několika výzkumů, které předkládají, že mnozí čeští učitelé se různým změnám a inovacím ve vzdělávacím systému přizpůsobují jen velice

neochotně. Rádi by ve svých žácích podpořili vzájemnou spolupráci a zlepšili klima ve třídách, zároveň se však brání novým aktivizačním metodám, odlišné způsoby organizace či metodiky přijímají jen pozvolna a obávají se popustit uzdu větší míře svobody žáka. Namísto toho se soustředí na prověřování znalostí a hodnocení výkonu, domáhají se kázně a pořádku a většinu času obětují řešení kázeňských a výchovných záležitostí.

Horváthová ([online], 2005) uvádí, že učitelé, již svou profesi vykonávají déle, hodnotí klima pozitivněji.

Grecmannová (2008), která vychází z poznatků více autorů dále předkládá, že vliv na klima má také autoritativní přístup. Žáci lépe vnímají učitele přátelského a empatického než toho, který vše potřebuje mít pod naprostou kontrolou.

Dalším důležitým aspektem, jenž ovlivňuje klima, je učitelova osobnost. Zejména jeho „věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky“ (Grecmanová, 2008, s. 63). Bylo zjištěno, že mladí učitelé jsou žáky často vnímáni jako partneři na jejich společné cestě za poznáním, což má na klima pozitivní vliv (G. J. Anderson a kol. [online], 1969), na druhou stranu mívají zároveň, na rozdíl od jejich starších kolegů, častěji problém s dodržováním pravidel ve třídě, s motivací žáků, hodnocením jejich výkonů atd.

Co se týče vlivu pohlaví učitele, Průcha (2017) uvádí, že ženy vytváří vřelejší prostředí.

Žák

Žáci jako účastníci vyučovacího procesu ve velké míře ovlivňují klima. Na základě mnoha výzkumů bylo zjištěno, že dívky vnímají klima pozitivněji než chlapci, což může být dáno vlivem rivality, která se častěji projevuje ve skupině chlapecké. Také poznávací schopnosti mají svou úlohu. Mnozí výzkumníci sice nenašli souvislost mezi intelektuálními schopnostmi a hodnocením klimatu, z výzkumu Edera je však zřejmé, že nadanější žáci na sobě nevnímají takový nárok na podání kvalitního výsledku. (Grecmanová, 2008, s. 68–71)

Také žákovo vnímání sebe sama může mít vliv na školní/třídní klima. V počátcích docházení do školy je žák soustředěn zejména na získávání nových poznatků a učení se nových dovedností. S příchodem puberty však žák víc než kdy dřív vnímá sebe v kontaktu se spolužáky a úspěšnost v této oblasti pro něj reflektuje pohled na svou hodnotu. Pocit vlastní hodnoty se odráží v chování, jež má vliv na klima ve třídě. (Lašek, 2007, s. 19)

Čapek (2010) uvádí, že sféra vztahů mezi žáky je pro klima ve třídě nanejvýš důležitá a že by se každý pedagog kultivaci této oblasti měl svědomitě věnovat, jeho zásah totiž hraje klíčovou roli a je schopen ovlivnit mnohé.

Kultura školy

Na základě názorů mnoha autorů ji můžeme vyjádřit jako přístup vedení ke svým zaměstnancům, zahrnující také pravidla školy, hodnotové směřování či celkové pojetí vyučování, společné ubírání zaměstnanců školy o stejným směrem, jejich jednání a uvažování (Pol a kol., 2005, s. 9).

Mezi další významné faktory, jež ovlivňují klima školy, ještě Gabašová a Vosmik (2019) řadí přístup k žákům se SVP a podporu a pomoc pro školu v této oblasti, materiální vybavení, spolupráce se zákonnými zástupci svých žáků a vůbec mezi pedagogickými zaměstnanci navzájem, různé nadstandardní činnosti, kterých mohou žáci využívat, či vystupování navenek a ohlas, jenž v příchozích škola vyvolá.

2.2 Klima třídy

Klimatem třídy je myšleno vnímání atmosféry ve třídě z pohledu jeho účastníků, přičemž je velice důležité, jak o něm zároveň mluví. Komunikace o klimatu má totiž přímý vliv na to, jak bude opravdu vypadat. S tímto názorem Gabašové souhlasí i Petlák, který dodává, že mnozí učitelé dávají třídám pojmenování jako klidná třída, hodná třída nebo naopak třída plná problémů. S tímto vědomím už při samotném vstupu do třídy se učitel naladí na předpokládané klima a může ho tímto směrem podvědomě směřovat (i tím negativním způsobem) (Petlák, 2006, s. 29).

2.2.1 Faktory ovlivňující klima třídy

Celkové klima školy ovlivňuje mnoho faktorů, jak uvádíme výše. Gabašová a Vosmik (2019) zároveň dodávají, že všechny tyto faktory ovlivňují také klima v jednotlivých třídách, ať už větší, nebo menší mírou.

Mezi další můžeme zařadit:

- Prostor třídy a jeho vybavení – útulnost, materiály k výuce, čistota pracovního prostředí, vzhled učeny, ... Bylo potvrzeno, že pokud se žáci sami angažují ve zvelebování svého učebního prostředí, dodává jim to týmového ducha, soudržnost, zodpovědnost za toto místo i pocit bezpečí, je proto více než vhodné je do této činnosti zapojit.
- Dosažitelnost pedagogických pracovníků třídy – učitel i asistent by měli být k dispozici a ochotni komunikovat a řešit problémy, jež se ve třídě vyskytnou. Přestože je jejich

práce časově náročná, pro klima ve třídě je nanejvýš důležité tomuto požadavku vyhovět.

- Způsob výuky – tento bod zahrnuje vše od použitých strategií, přes komunikaci učitele a asistenta, srozumitelnost předávání poznatků až po kooperaci všech zúčastněných.
- Vzájemné působení účastníků vyučovacího procesu – úroveň komunikace a kvalita vztahů mezi dospělými i žáky.
- Sestava žáků a jejich spoluúčast na výuce – jakou má skupina žáků podobu, jejich věk, kvantum, množství dívek a chlapců, individuální zvláštnosti či ochota nést zodpovědnost za vlastní práci.

2.3 Spolutvůrci třídního klimatu

Čapek (2010) zmiňuje tři spolutvůrce třídního klimatu a rozebírá jejich vliv. Jedná se o žáky, učitele a rodiče.

Učitel

Krátká ([online], 2006) prováděla výzkum ohledně třídních učitelů. Zjistila, že sami svou činnost považují za velice důležitou. Překvapivě to stejné platí o rodičích žáků, kteří na rozdíl od předpokladů třídních učitelů tuto činnost považují také za velice významnou.

Další překvapivé výsledky byly odhaleny v souvislosti s vedením školy, jež považovalo úlohu třídních učitelů jako vůbec nejdůležitější.

Na základě těchto dat byli výzkumníci z týmu nuceni vyvrátit svůj původní předpoklad, že role třídního učitele není patřičně uznávána.

Tento výzkum nadále odhaluje názory zúčastněných stran na důležitost učitelova vystupování. Zatímco žáci se shodují na tom, že je pro ně nejdůležitější vztahová rovina s učitelem (jestli je „hodný“), rodiče nejvíce oceňují komunikační úroveň (otevřenost a pravdivost informací, jednání na rovinu atd.). Zajímavé taky bylo zjištění, že rodiče při výzkumu dávali důraz zejména na výchovnou funkci učitele a tu vzdělávací upozaďovali.

Na základě výzkumu B. J. Fräsera uvádí Lašek (2007), že významný vliv má pedagogovo počínání, jakožto i jeho způsob vedení hodiny. Doslova uvádí, že: „rozhodujícím faktorem pro chování jednotlivých skupin ve školním prostředí je styl řízení, uplatňovaný učitelem“ (Lašek, 2007, s. 36). Dále pak jmenuje dva hlavní typy: chování sociálně integrativní a dominantní. Z mnohých výzkumů vyplývá, že první typ přístupu je účinnější. V druhém typu pocítíme

značná úskalí pro pozitivní klima, avšak bylo zjištěno, že učitel není jediným „viníkem“ tohoto působení, neboť jeho chování je do značné míry způsobeno chováním žáků. Musíme tedy akcentovat to, že jde o vliv obou stran.

Průcha (2017) porovnává různé názory na hlavního strůjce klimatu. Některé říkají, že hlavní vliv mají žáci, a to v důsledku jejich postojů a jednání vůči sobě navzájem i vůči pedagogům. Jiné však vyzdvihují roli učitele, protože díky svému působení na žáky a jeho postavení ve třídě je schopen usměrnit mnohé projevy.

Je již tedy zřejmé, že učitel je hlavním činitelem ovlivňování klimatu třídy a na jeho bedrech spočívá nelehký úkol odhalování oblastí náchylných k negativnímu ovlivňování klimatu a včas řešit vzniklé situace, jež jsou pokaždé trochu jiné. Tesařová (2016) proto přispěchala třídním učitelům na pomoc a vypracovala přesný postup řešení mnoha situací, které ve třídě mohou nastat, a negativně tak tamější ovlivnit klima.

Žák

Lašek (2007) vnímá žáka především jako toho, kdo jen reaguje na učitele a jeho jednání, tím se ale také spolupodílí na vytváření klimatu třídy.

Třídní klima závisí také na vztazích žák – žák a žák – učitel. Závislost a vnímání učitele se v průběhu školních let mění. S nástupem školní docházky se učitel pro žáky stává nezpochybnitelnou autoritou, je téměř na úrovni rodičů a žáci jsou na něm velmi závislí. Učitel se postupem času snaží tuto závislost snižovat a citlivě pozornost žáků směřovat spíše mezi ostatní děti. Vztahy mezi dětmi v tomto období ještě nejsou zatíženy strachem z hodnocení mezi nimi, vytváří trvalejší přátelství než v předškolním období a učitel dbá na rozvíjení vztahů mezi nimi, na vzájemnou kooperaci, učení naslouchání a řešení konfliktů. Kolem osmého až desátého roku žáci tvoří tzv. party, jež ale nebývají trvalé a jejich seskupení se mění vlivem okolností. (Čapek, 2010, s. 20)

Rodiče

Čapek dále zmiňuje, že rodiče sice nejsou ve třídě přítomni, přesto na klima působí zprostředkovaně. Jsou cennými pomocníky při spoluúčasti na výchovně-vzdělávacím procesu. Je vhodné s rodiči navázat vztah úzký, kooperující spolupráce, a maximalizovat tak účinky žákova vzdělávání. Dále jmenuje způsoby motivování rodičů k součinnosti:

Učitel jako profesionál – učitel je specialista ve svém oboru. Umí žáky zaujmout a vést vzdělávání aktivizujícím a inovativním způsobem. S rodiči navazuje spolupráci, motivuje je k zapojení do dění ve škole a informuje je, jak a v čem mají dítěti pomáhat.

Vzájemná komunikace – ta by měla být z obou stran motivována nejlepším zájmem o dítě a jeho pokroky. Učitel si vede záznamy o žácích, konkrétní informace o jejich zlepšování a důkazy o učení. Je vhodné s žáky vést komplexní soubor materiálů, do nichž může rodič nahlédnout a které mu poskytnou ucelený přehled o práci jejich dítěte.

Pozitivní přístup – učitel by měl mít ke všem žákům kladný vztah a měl by mít zájem o jejich blaho. Rodiče tento jeho postoj musí zřetelně vnímat, jedině tak se mohou otevřít ke vzájemné práci a důvěře. Je vhodné veškeré záležitosti řešit v klidném a přívětivém prostředí.

Vstřícnost – učitel je v roli partnera, je s rodiči v kontaktu a předávají si navzájem informace důležité ke vzdělávání a výchově žáka, a to negativní i pozitivní. Učitel je připraven a ochoten tyto věci řešit jinak, než jen např.: nic neříkající poznámkou v žákovské knize.

Asistent pedagoga

Je s podivem, že většina publikací asistenta pedagoga jako spolutvůrce klimatu ve třídě vůbec neuvádí. Přitom Morávková Vejrochová a kol. (2015, s. 56) doslova píše, že „vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem žáka se SVP je zásadním prvkem, který ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu.“

3 ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga je dnes už neodmyslitelnou součástí většiny školních tříd a tato pozice se v souvislosti s inkluzí stala nezbytným podpůrným opatřením. Cílem následující kapitoly proto bude vymezit pozici asistenta pedagoga z hlediska legislativního i praktického, popsat náplň jeho práce a pojmenovat nezbytné osobnostní předpoklady, jež žadatel o tuto pozici musí mít. Zmíníme také důležitost seberozvoje a podpory, kterou AP potřebuje.

3.1 Historie pozice asistenta pedagoga a její vývoj v ČR

V českém školství se s asistenční službou setkáváme od 90. let 20. století. Do roku 2005 byla tato pozice různorodě pojmenována, dle Růžičky a kol. ([online], 2019, s. 6) např.: „osobní asistent, asistent učitele, pedagogický asistent, vychovatel-asistent apod.“ Také finance na platy asistentů se čerpaly z různých zdrojů, často mimoškolních. Teplá a Šmejkalová ([online], 2010) dále uvádějí vyhlášku č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, dle které je počínaje rokem 1998 ve speciálních školách umožněno dvěma pedagogickým pracovníkům učit v jedné třídě, z nichž jedním byl člověk civilní služby v roli asistenta. V roce 1997 byla zavedena pozice „romských asistentů“ na základních a zvláštních školách, později „vychovatelé-asistenti pedagoga“. Velkým milníkem pro pozici asistenta pedagoga bylo přijetí zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání platném od 1. 1. 2005. O té doby je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem a je veden v *zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, a také v dalších dokumentech a vyhláškách týkajících se školských záležitostí (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a jeho zaměstnavatelem je škola.

Jeho hlavním smyslem je podporovat žáky při vzdělávání, pomáhat jim a zprostředkovávat jim učivo. Dále je učiteli k dispozici při jeho pedagogické činnosti a může komunikovat a kooperovat s rodiči žáků.

V praxi se můžeme setkat se záměnou pojmů asistent pedagoga a osobní asistent. Náplň práce osobního asistenta ale definuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění. Definice zní: „Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají

sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.“ Tato služba tedy není poskytována ani placena školou (Zákony pro lidi, [online], 2024).

Uzlová (2010) popisuje, že dříve celý proces přijímání asistentů probíhal tak, že ředitel mohl požádat o zavedení této pozice, jestliže měl v běžné třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. K žádosti musel doložit doporučení školského poradenského zařízení – speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. Dále pak požádal kraj o finanční dotace pro tuto pracovní pozici. Kraj tedy rozhodoval jak o výši příspěvku, tak o tom, komu bude asistent přidělen.

Růžička a kol. (2019) dále avizuje, že tento systém platil od roku 2005 do roku 2015, později se však přehodnotila jeho účinnost a efektivnost, a proto od 1.9. 2016 se díky novele školského zákona č. 82/2015 Sb., a také díky prováděcí vyhlášce č. 27/2016 Sb., přehodnotilo přidělování i financování této pozice.

Dnes je pozice asistenta pedagoga zařazena mezi finančně normovaná podpůrná opatření a také síla hlasu krajského úřadu se v rozhodování o přidělení AP výrazně omezila, byla spíše jakousi formalitou. Později se i tato formalita úplně zrušila, a to díky novele školského zákona č. 101/2017 Sb., platné od 1. 9. 2018.

Dále je tedy stěžejním požadavkem pro celý proces schvalování asistenta pouze doporučení ze školského poradenského zařízení. Díky příloze č. 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., má jasně danou a závaznou formu a obsahuje veškeré důležité informace pro vzdělávání žáka se SVP, a také informace o úvazku asistenta pedagoga u tohoto žáka.

Dnes můžeme tuto standardní pozici rozdělit dle několika pojetí:

„Podle místa uplatnění:

- Asistenti pedagoga ve školách (třídách) samostatně zřizovaných pro žáky se ZP,
- asistenti pedagoga v běžných školách,
- asistenti pedagoga ve školských zařízeních (zejména zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy).

Podle způsobu finančního zajištění působení asistenta pedagoga:

- Asistenti pedagoga financovaní z prostředků na asistenta pedagoga u žáků se ZP,
- asistenti pedagoga financovaní z dotačního programu na asistenta pedagoga u žáků se SZN,

- asistenti pedagoga financovaní z rozpočtových (běžných) prostředků školy.

Podle věku dítěte a školy, kterou navštěvuje:

- Asistenti v MŠ,
- asistenti na ZŠ (vč. přípravného stupně),
- asistenti na SŠ, případně vyšších odborných školách“.

(Morávková Vejrochová a kol, 2015, s. 14).

3.2 Kvalifikační požadavky na pozici asistenta pedagoga

Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění platném od 1. 1. 2024 je vyžadována odborná kvalifikace, a to v závislosti na prostředí, ve kterém asistent svou práci vykonává. Požadavky na vzdělání se liší podle toho, zda je asistent zaměstnancem školy a vykonává činnosti spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole hlavního vzdělávacího proudu, anebo svou práci vykonává ve třídách určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve školách, jež vzdělávají žáky formou individuální integrace.

V následujícím odstavci citujeme konkrétní způsoby, jakými AP dle zákona č. 563/2004 Sb., dosáhne potřebné kvalifikace:

„**(1)** Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci:

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických nebo psychologických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1,

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1,

e) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením osmiletého nebo šestiletého vzdělávacího programu oboru vzdělání konzervatoře,

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

g) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene f) a studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1.

(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci:

a) vzděláním podle odstavce 1,

b) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle odstavce 1 písm. f) a studiem pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích,

c) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1, nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích,

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

e) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a 1. studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1 písm. b) nebo c), nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích, nebo

f) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích.“ (Zákony pro lidi, [online], 2024).

Morávková Vejrochová a kol. (2015) říká, že vedle obecných požadavků na všechny pracovníky ve školství, jako je např.: čistý trestní rejstřík či absence zdravotních problémů, jež by mohly způsobit neschopnost plnit pracovní požadavky, lze obecně říct, že požadované vzdělání se odvíjí dle náročnosti činností, pro ty jednodušší stačí základní vzdělání, pro odbornější a náročnější úkony je vyžadováno střední vzdělání s maturitou nebo vysokoškolské vzdělání. Kendíková (2017) shrnuje, že pokud má žadatel o tuto pozici

přiměřené pedagogické vzdělání, může i pedagogicky působit na žáky, pokud je absolventem asistentského kurzu, pomáhá s výchovnou činností.

3.3 Osobnostní předpoklady a profesní kompetence asistenta pedagoga

Kromě odborné kvalifikace je však nezbytné, aby asistent pedagoga dosahoval jistých osobnostních kvalit, které pro vykonávání této náročné pracovní pozice bude potřebovat.

Uzlová (2010) uvádí, že např.: maminky po mateřské dovolené jsou ideálními asistentkami. Většinou se na tuto pozici nedívají jako krátkodobý přivýdělek, jak tomu může být třeba u studentů. Navíc mají bohaté zkušenosti z výchovy svých dětí. Bréda a kol. (2017) uvádí jako nejdůležitější vlastnost potencionálního asistenta kladný vztah k dětem a stejně jako Uzlová vyzdvihují vlastnosti jako empatii, laskavost, trpělivost, kreativní řešení problémů, komunikativní dovednosti, přizpůsobivost, samostatnost a další.

Růžička a kol. (2019) konstatuje, že asistent pedagoga se nachází ve střetu požadavků ze strany rodičů, žáků a učitelů, resp. školy. Je na něj kladen nárok vyřešit mnohdy protichůdné postoje přijatelným kompromisem pro všechny strany. Má tedy velkou zodpovědnost a velmi při těchto konfrontacích záleží na jeho profesních a osobních vlastnostech.

Růžičková (2015) dále apeluje na důležitost vzdělání i osobnostních předpokladů asistentů pedagoga a deklaruje, že jejich absence může žákům se SVP uškodit. Podle ní je nutné vhodnost žadatele na tuto pozici prověřit v co nejkratším čase, a předejít tak možným napáchaným škodám. Taktéž z výzkumu Němce a kol. ([online], 2014) vyplývá, že samotní žáci, jimž asistent pomáhá, oceňují jeho vzdělání a schopnost přiměřeně reagovat na jejich potřeby.

Vidíme tedy, že na žadatele o tuto pracovní pozici jsou kladeny velké nároky, a to především na jejich kvalifikaci a osobnostní kvality. Je nepravděpodobné, že by člověk bez těchto vlastností vykonával tuto důležitou práci kvalitně a správně.

Za další nevhodné kandidáty Uzlová (2010) označuje rodinné příslušníky dítěte, které tuto podporu potřebuje. Zmiňuje, že je důležité onoho žáka naučit sociálním interakcím a vystavit ho takovým situacím, jež podpoří jeho samostatné uvažování. V případě asistování člena rodiny je tento žák ovlivněn a nemá tolik možnost se samostatně projevit. Nejméně vhodnými na tuto pozici jsou pak ti, kteří ve skutečnosti nemají k této práci žádný vztah a jen se snaží najít méně náročné uplatnění.

Jak už jsme zmínili, jednou z věcí, jež dělá asistenty dobrými asistenty na svém místě, jsou určité **osobnostní předpoklady a vlastnosti**. Asistent například musí být schopen přiměřené

komunikace se žáky, rodiči a učiteli, být připraven poradit a pomoci. Měl by být empatický, tvořivý, inteligentní, motivovaný. Dobrý asistent je aktivní, umí pružně reagovat na potřeby žáků i učitele. Je cílevědomý, zajímá se o svou práci a má zájem se nadále rozvíjet a hledat různé způsoby řešení mnohdy nelehkých situací (Morávková Vejrochová a kol., 2015, s. 51). Bréda a kol. (2017) vyzdvihuje vlastnosti jako empatie, umění komunikace, pozitivní přístup k žákům, důvěryhodnost, umění kooperace a trpělivost. Habr a kol. ([online], 2015) ještě doplňuje schopnost organizovat.

Asistent pedagoga (dále jen AP) je plnohodnotným členem pedagogického sboru a každodenně přichází do kontaktu s mnoha kolegy. Je tedy nutné, aby s nimi měl **dobré vztahy, byl součástí týmu**, uměl s nimi komunikovat a táhnout za jeden provaz. Dobrých vztahů je možné docílit vzájemnou podporou, inspirací, motivací i oceněním různorodosti přístupů k vyučování.

AP přichází do **styku s vedením** při ucházení se o tuto pozici, ze strany vedení by měla být jasně stanovena náplň a rozsah jeho práce. Vedení by si mělo být vědomo toho, že je AP plnohodnotným členem týmu a měla by mu z jejich strany být zajištěna řádná podpora i pracovní podmínky, např.: zázemí.

Spolupráce s rodiči je další část pracovní náplně asistenta pedagoga. Můžeme je rozdělit do dvou skupin – první je skupina rodičů, již považují práci asistenta pedagoga za důležitou a cennou pomoc při zařazování jejich dítěte do běžného vyučovacího procesu, asistentovi důvěřují a komunikují s ním ohledně žáka. Druhá skupina rodičů práci asistenta vnímá jako narušující a pochybnou (Morávková Vejrochová a kol., 2015, s. 52).

AP navazuje úzkou **spolupráci se školským poradenským pracovištěm** (metodik prevence, výchovný poradce, případně školní psycholog, speciální pedagog nebo sociální pedagog) a dbá pokynů školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum). Tyto poradenské služby mají za úkol mimo jiné metodicky vést a podporovat asistenty pedagoga a další pracovníky školy (Kendíková, 2017, s. 57).

AP je dalším pedagogickým pracovníkem ve třídě, jeho náplní práce tedy není jen pomáhat žákům se SVP, ale také musí být učiteli k ruce a spolupracovat s ním na průběhu a organizaci vyučovacího procesu. Mezi jeho další kompetence patří: pomáhat i ostatním žákům ve třídě během vyučování, mít na paměti individuální zvláštnosti každého žáka a volit vhodné postupy podpory, dbát instrukcí učitele, využívat různé komunikační prostředky a cílit na podporu žáků a pedagogů při této činnosti, pomáhat při realizaci činností na podporu dobrého klimatu třídy, zhotovení pomůcek a podpora žáků při práci s nimi, pomoc se sebeobsluhou, doučování

a pomoc při chystání na hodinu, kooperace s rodiči, mapování vztahů ve třídě a informování učitele o důležitých osobních zvláštěnostech žáka, sebevzdělávání a osvojování si nových dovedností při práci se žáky (Habr a kol., [online], 2015, s. 42).

3.4 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření

Žampachová a kol. (2020) zmiňuje, že AP je povinován znát alespoň elementární poznatky o problémech daného žáka a měl by být seznámen s postupy, jak s nimi pracovat. Jelikož je AP dalším pedagogickým pracovníkem ve třídě a zároveň prostředníkem mezi žákem a rodinou, je klíčovým faktorem úspěchu vzájemná součinnost všech zúčastněných. AP pracuje na základě potřeb a instrukcí konkrétního pedagoga, je nezbytně nutné včasné a jasné vymezení hranic, pracovní náplně a kompetencí obou pracovníků. Kompetence asistenta se v průběhu let proměňují, protože žák stárne a mění se i jeho potřeby, stejně tak jako potřeby ostatních dětí ze třídy.

Práce AP může být rozdělena na přímou a nepřímou, podle potřeb dítěte. Během přímé asistent pomáhá žákovi ve vyučování, nepřímá činnost zahrnuje například tvorbu pomůcek, komunikaci s rodiči žáka aj.

AP je žákovi přidělen dle doporučení školského poradenského zařízení od 3. stupně PO. AP může docházet k žákovi v různých časově ohraničených intervalech, vše je realizováno vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Žampachová dále zmiňuje určitá úskalí, na která je dobré při přidělování tohoto opatření dávat pozor. Žák by měl dostat adekvátní podporu, jež není ani přehnaná ani nevyhovující. Spolupráce AP a pedagoga musí být v jednotě. Osobnostní rozdíly mezi asistentem a svěřeným žákem mohou být překážkou pro kvalitní podporu, proto je vždy vhodné posoudit vhodnost přiřazování AP ke konkrétním žákům. AP by měl být schopen se na žáka napojit, akceptovat ho a umět s ním fungovat.

Morávková Vejrochová a kol. (2015) ještě uvádí, jak je důležité, aby si asistent se žákem s SVP na začátku společné spolupráce ustanovili jasná pravidla, která se budou dodržovat. Efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu lze pak dosáhnout snadněji při odkazování na ně.

3.5 Metodická podpora asistenta pedagoga

„Škola má povinnost poskytovat asistentům pedagoga metodickou pomoc“ (Bréda a kol. 2017, s. 76). Tato podpora jim může být nabídnuta i ze strany ŠPZ a týká se zejména oblastí:

- Žák (osvojování dovedností v práci s dětmi se SVP, volba pomůcek, práce s IVP žáka, odhalování individuálních potřeb a schopností žáků ve třídě, ...),
- rodina žáka (kooperace a spojení se zákonnými zástupci žáka),
- učitel (spolupráce).

Poskytnutí podpory v poslední oblasti pak Bréda označuje jako nejvýznamnější.

Habr a kol. ([online],2015) říká, že pro všechny, již náročnou pozici asistenta pedagoga vykonávají, je nezbytně nutné zajímat se o další formy rozvoje a osvojování si nových postupů ve své práci. Dopomůže to jejich psychické pohodě a celkové kvalitě jejich práce.

Dále jmenuje několik způsobů pracování na sobě, jako je supervize, intervize, psychoterapie, krizová intervence, profesní vedení, práce se stresem a pracovní rozvoj. Zároveň zdůrazňuje úlohu aktivního přístupu a touze po zlepšování konkrétního asistenta. Tato profese klade velký nárok na osobní motivaci a angažovanost a pokud u asistenta chybí, má to velký dopad na výsledky jeho práce i vlastní spokojenost.

4 SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA

Dobrá spolupráce učitele a asistenta pedagoga je jádrem jejich činnosti a východiskem pro jejich pozitivní působení ve třídě. Aby tato kooperace fungovala co nejefektivněji, Horáčková (2015) vytyčuje tzv. „Desatero základních předpokladů“, jež musí být splněny.

1. Je nutné, aby měli oba pedagogičtí pracovníci kladný vztah k inkluzi. Jedině tak mohou integrovanému žákovi poskytnout potřebnou péči a pocit sounáležitosti.
2. Pedagog je rád, že má asistenta k dispozici a cení si jeho pomoci. Pokud přítomnost AP bere jako narušující, nemůže docházet ke kvalitní spolupráci.
3. Za výuku je zodpovědný učitel. AP má jasně vymezenou činnost, která koresponduje s jeho účelem ve třídě, není podřadným článkem plnicím všechna učitelova přání, ale rovnocenným partnerem.
4. Učitel i asistent se účastní pravidelných konzultací za účelem organizace vyučovacího procesu.
5. AP navštěvuje pedagogické rady za účelem korespondence jeho práce se směřováním školy. AP je seznámen se svými pedagogickými kolegy a ti jsou obeznámeni se základní charakteristikou žáka, k němuž je přidělen. Mnoho z nich onoho žáka běžně potkává a tímto seznámením se eliminuje riziko vzniku určitých nedorozumění, způsobených např.: jeho nestandardním chováním.
6. Dobrá spolupráce závisí také na tom, zda oba účastníci chtějí a pracují na vzájemném porozumění. Velkou roli v tom hrají dorozumívací schopnosti a osobní nastavení jedinců.
7. Vedení školy se podílí na budování bezpečného klimatu pro třídního učitele ve smyslu schopnosti pozitivního přijetí AP, ne jako cizího vetřelce, který bude hodnotit jeho způsoby výuky, ale jako partnera a pomoc při práci s dětmi.
8. Učitel se sám angažuje v sebevzdělávání v tématech týkajících se žáka se SVP. Je pro asistenta oporou a dalším zdrojem informací.
9. Učitel promýšlí způsoby angažovanosti AP v třídním kolektivu.
10. AP je srozuměn se způsoby hodnocení konkrétního pedagoga a je připraven být v tomto směru učiteli po ruce.

4.1 Příprava a plánování výuky

Příprava mnohdy vypadá tak, že AP chystá materiály na hodinu, komunikuje se žákem, jak bude jeho práce vypadat, sdělují si s učitelem informace týkající se chování žáka se SVP a připravuje pro něj alternativní pomůcky pro výuku.

Učitelé ve výzkumu Morávkové Vejrochové uvedli, že kooperace funguje často na bázi samovolnosti a reakcí na nově vzniklé situace, než že by byla dopodrobna plánovaná a konzultovaná.

4.2 Spolupráce s třídním učitelem

Morávková Vejrochová a kol. (2015) vymezuje tři části metodické spolupráce a konkrétní aktivity obou zúčastněných. **Před výukou** učitel seznamuje asistenta s podobou hodiny, určuje cíle, jichž se budou snažit dosáhnout, a metody jejich naplnění. AP poskytuje své zkušenosti v této oblasti. **Během výuky** učitel řídí vzájemnou činnost. AP je učiteli k ruce a poskytuje svou pomoc tam, kde je to zrovna potřeba. **Po výuce** učitel s AP posuzuje efektivnost a výsledky zvolených postupů. AP poskytuje zpětnou vazbu ze svého pohledu.

4.2.1 Komunikace

V kontextu spolupráce můžeme zmínit důležitost vzájemné komunikace. Mnozí autoři se shodují na tom, že efektivní komunikace mezi učitelem a jeho asistentem je naprosto klíčovou podmínkou pro úspěšnost předávání poznatků během vyučování. Morávková Vejrochová a kol. (2015, s. 56) uvádí: „Dobrý asistent pedagoga je informovaný asistent pedagoga“.

Němec a kol. (2014) zmiňují výzkum Webstera, který souhlasí s důležitostí účinné komunikace AP a učitele, pozastavuje se však nad tím, že jen málo učitelů absolvovalo nějakou přípravu pro kooperaci s AP, jsou tedy nuceni jednat metodou pokus omyl, přičemž se může snižovat kvalita této spolupráce.

Friedlová a kol. (2012) klade důraz na důležitost respektující komunikace ze strany učitele k žákům. Jedině tak se žáci naučí vzájemnému respektu a pravidlům slušné a efektivní komunikace. A protože se žáci, zejména na 1. stupni ZŠ, učí nejvíce nápodobou, stejný druh komunikace by měli vidět i mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Také Šed'ová a kol. (2012) vyzdvihuje dialogické vyučování jako správnou cestu předávání informací, přičemž klade důraz na správné a aktivizující kladení otázek ze strany pedagogických pracovníků.

4.3 Asistent pedagoga jako aktivní subjekt procesu hodnocení

AP zastává ve třídě také funkci hodnotící. Horáčková (2015) ve své metodice práce AP uvádí příklad žákovských portfolií jako vhodný prostředek pozorování a klasifikování pokroků nejen žáků se SVP, ale také ostatních jejich spolužáků. Žák si do portfolia postupně shromažďuje důkazy o učení napříč jednotlivými předměty, asistentovi i učiteli se tak naskýtá možnost přehledně zhodnotit jeho pokroky stejně jako oblasti vyžadující další procvičení.

II EMPIRICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V následující kapitole se budeme zabývat zpracováním dat získaných výzkumným šetřením.

Před samotným výzkumem si stanovíme cíle, k nimž se chceme pomocí výzkumu dopracovat. Následně pokládáme výzkumné otázky, které nám pomohou stanovených cílů dosáhnout. Během výzkumu od respondentů získáváme data. Ta následně zpracujeme a vyhodnotíme, poté odpovíme na výzkumné otázky. Na závěr zhodnotíme průběh výzkumu a formulujeme jeho závěry, případně můžeme navrhnout, jak s nimi pracovat dál a využít je v praxi ke zkvalitnění práce v některé z oblastí výzkumu.

Zvolili jsme kvantitativní výzkum. Tento design výzkumu jsme zvolili z důvodu, že naším cílem nebylo porovnat dvě skupiny několika málo respondentů konkrétní školy, ale naopak jsme chtěli nechat k tématu vyjádřit větší množství respondentů z různých typů škol a různého prostředí. Získaná data pak spíše odpovídají realitě většího počtu učitelů a asistentů. Zároveň jsme neměli zájem konkrétní odpovědi zkoumat do maximální hloubky, ale spíše odhalit zajímavé oblasti rozdílnosti v odpovědích, vyvodit možné souvislosti a navrhnout možnosti detailnějšího prozkoumání konkrétních oblastí dané problematiky.

5.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je posoudit vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1. stupně základní školy.

Dílčími cíli jsou pak:

1. Popsat podmínky spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga.
2. Vyhodnotit vliv supervize asistentů pedagoga na rozvoj jejich sociální kompetence
3. Definovat oblasti rozvoje bezpečného klimatu školní třídy, na které má asistent pedagoga významný vliv.

Dále jsme si stanovili výzkumné otázky vycházející z dílčích cílů.

- Jaké jsou podmínky spolupráce učitele a asistenta pedagoga?
- Jak se supervize asistentů pedagoga promítá do rozvoje jejich sociální kompetence?

- Jaké jsou oblasti rozvoje bezpečného klimatu školní třídy s významným vlivem asistentů pedagoga?
- Jak se vedení školy podílí na vytváření podmínek pro spolupráci asistentů pedagoga a třídních učitelů?

Dále jsme stanovili předpoklady, které po vyhodnocení výzkumného šetření potvrdíme, nebo vyvrátíme.

Předpoklad č. 1: Více než 75 % učitelů a asistentů má vhodné časové i prostorové podmínky pro vykonávání své práce, 65 % respondentů má dostatečné materiální vybavení.

Předpoklad č. 2: Minimálně 90 % respondentů má možnost využít konzultace s výchovným poradcem a metodikem prevence.

Předpoklad č. 3: Možnost supervize školního psychologa má pozitivní vliv na rozvoj sociální kompetence asistentů pedagoga.

Předpoklad č. 4: Nejdůležitější podmínkou pro rozvoj bezpečného klimatu ve třídě (ze strany AP) je pozitivní vtaah asistenta k dětem.

Předpoklad č. 5: 60 % respondentů má možnost využít školou dotovaných vzdělávacích seminářů.

5.2 Metodologie výzkumu

V následující kapitole rozebíráme metodu sběru dat, již jsme pro náš výzkum zvolili.

Pro získávání dat z našeho kvantitativního výzkumu jsme zvolili dotazník jako metodu sběru dat.

Chráška a Kočvarová (2015) zmiňují několik výhod, které použití této metody skýtá, jako například rychlé shromáždění dat od značného počtu respondentů, jež je navíc úsporné. Zároveň však uvádí, že při výběru této metody je dobré si uvědomit i určité její nevýhody. Při realizaci

výzkumného šetření pomocí této metody je potřeba zjednodušit zkoumané jevy natolik, aby bylo možné je obsáhnout v několika dotazníkových položkách. Další nevýhodou může být absence objektivnosti, respondenti popisují prověřované jevy spíše tak, jak je sami vnímají, než jaké jsou ve skutečnosti. Navíc nemáme jistotu, že na dotazníkové položky neodpovídají tak, aby se ukázali v co nejlepším světle bez ohledu na realitu.

Výzkumné šetření jsme postavili na dvou anonymních dotaznících, jež jsme sami sestrojili. Důvodem, proč jsme dotazníky zvolili dva, byla především snaha nechat vyjádřit k dané problematice obě skupiny pedagogických pracovníků, kterých se toto téma přímo dotýká, a to jsou učitelé a asistenti pedagoga.

Oba dotazníky jsme zpracovávali do elektronické podoby, jež má několik výhod: dotazníky velice snadno a rychle rozšíříme mezi respondenty a také pro ně je snadné a pohodlné je vyplnit. Dotazníky byly provedeny přehledně a snadno se s nimi respondentům (při vyplňování odpovědí) pracovalo.

Oba dotazníky obsahují 25 otázek, jež spolu navzájem korespondují. V dotazníku je 10 položek uzavřených (s možností zvolit jednu nebo i více odpovědí), 14 položek polootevřených (s možností doplnění vlastního komentáře nebo uvedení jiné odpovědi než některé z nabídky) a jedna položka otevřená. Ta umožňovala respondentům vyjádřit se k dané problematice více rozsáhle nebo zmínit nějaké své zkušenosti a souvislosti, jež by pomohly dotvořit si ucelenější obrázek o jednotlivých odpovědích respondentů. Čas pro vyplnění nebyl nijak omezen.

Dotazníkové položky můžeme rozdělit do několika kategorií podle jejich účelu.

Dotazníkové položky č. 1–6 nám pomáhají odhalit, kdo jsou naši respondenti, kolik jim je let, jaké mají nejvyšší dosažené vzdělání, kolikaletou praxí disponují apod.

Další položky obou dotazníků směřují k získání odpovědí na námi stanovené výzkumné otázky:

1. Jaké jsou podmínky spolupráce učitele a asistenta pedagoga?

Na tuto výzkumnou otázku získáváme odpovědi prostřednictvím dotazníkových položek č. 12, 20 a 24.

2. Jak se supervize asistentů pedagoga promítá do rozvoje jejich sociální kompetence?

Tuto výzkumnou otázku nám zodpoví dotazníková položka č. 19.

3. Jaké jsou oblasti rozvoje bezpečného klimatu školní třídy s významným vlivem asistentů pedagoga?

Odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsme získávali prostřednictvím dotazníkových položek č. 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23 a 24.

4. Jak se vedení školy podílí na vytváření podmínek pro spolupráci asistentů pedagoga a třídních učitelů?

Na tuto otázku nám zodpoví položky č. 19 a 21.

Položka č. 22 má za cíl zjistit názory učitelů na to, jakou intenzitou ovlivňuje asistent pedagoga klima třídy, a položka č. 25 slouží k doplnění informací od respondentů a dává jim možnost okomentovat svoje odpovědi.

Dotazník pro učitele byl určen všem učitelům prvního stupně základní školy, a to především třídním a párovým. Všichni respondenti museli mít zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga.

Dotazník pro asistenty pedagoga byl určen všem asistentům 1. stupně základních škol a nezáleželo na tom, zda působí jen v jedné třídě nebo fungují jako sdílený asistent ve více třídách.

Oba dotazníky jsme s potenciálními respondenty sdíleli přes přímý odkaz umístěný na sociální síť, dotazník pro učitele jsme nahráli do jedné z učitelských skupin a dotazník pro asistenty do skupiny asistentů.

Hned během dvou dnů jsme získali požadovaný počet respondentů z řad asistentů, tj. 50. O vyplnění dotazníku byl obrovský zájem, asistenti jej komentovali v komentářích a někteří z nich se vyjádřili, že je výsledky výzkumu velice zajímaví a požadovali jejich zaslání. Toto zjištění nás zaujalo a potěšilo, bylo vidět, že asistenti mají velký zájem o diskuse na téma spolupráce s učitelem a o přiblížení problematických aspektů jejich pracovní pozice veřejnosti.

Respondenty z řad učitelů jsme sháněli delší dobu. Dotazník jsme, pro menší zájem, později sdíleli i prostřednictvím emailové zprávy, na jejímž základě jsme pak již získali potřebný počet respondentů, tj. také 50.

5.3 Analýza dat a interpretace výsledků

V následující kapitole rozebíráme výsledky výzkumného šetření. Komentujeme jednotlivé grafy, jež zaznamenávají výsledky odpovědí na jednotlivé dotazníkové položky z obou dotazníků.

5.3.1 Dotazníkové položky

V následující podkapitole uvádíme seznam položek obou dotazníků. Položky určené učitelům jsou vedeny pro zkratkou (U), položky dotazníku pro asistenty pedagoga značíme zkratkou (AP).

Položka č. 1 (U) – Prosím, zvolte pohlaví:

Položka č. 1 (AP) – Prosím, zvolte pohlaví:

Položka č. 2 (U) – Kolik Vám je let?

Položka č. 2 (AP) – Kolik Vám je let?

Položka č. 3 (U) – Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání (případně aktuální studium)?

Položka č. 3 (AP) – Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání (případně aktuální studium)?

Položka č. 4 (U) – Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

Položka č. 4 (AP) – Jak dlouho vykonáváte práci asistenta pedagoga?

Položka č. 5 (U) – Kolik let spolupracujete s asistenty pedagoga?

Položka č. 5 (AP) – Pracujete stále v jedné třídě, nebo pracujete jako sdílený asistent ve více třídách?

Položka č. 6 (U) – V jakém typu škol máte zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga?

Položka č. 6 (AP) – V jakém typu škol máte zkušenost se spoluprací s učitelem?

Položka č. 7 (U) – Jak byste ohodnotil/a kvalitu spolupráce s Vaším asistentem?

Položka č. 7 (AP) – Jak byste ohodnotil/a kvalitu spolupráce s třídním učitelem?

Položka č. 8 (U) – Řekl/a byste, že se Vám asistent pedagoga vměšuje do Vašich kompetencí?

Položka č. 8 (AP) – Řekl/a byste, že se Vám učitel vměšuje do Vašich kompetencí?

Položka č. 9 (U) – Souhlasíte s výrokem: „S asistentem pedagoga sdílíme své zkušenosti a navzájem se obohacujeme“?

Položka č. 9 (AP) – Souhlasíte s výrokem: „S učitelem sdílíme své zkušenosti a navzájem se obohacujeme“?

Položka č. 10 (U) – Jak byste ohodnotil/a komunikaci mezi Vámi a asistentem?

Položka č. 10 (AP) – Jak byste ohodnotil/a komunikaci mezi Vámi a třídním učitelem?

Položka č. 11 (U) – Jak často dochází ke komunikaci mezi Vámi a asistentem?

Položka č. 11 (AP) – Jak často dochází ke komunikaci mezi Vámi a učitelem?

Položka č. 12 (U) – Pokuste se kvantifikovat čas, který trávíte společným plánováním výuky.

Položka č. 12 (AP) – Pokuste se kvantifikovat čas, který trávíte společným plánováním výuky.

Položka č. 13 (U) – Jaké má Váš asistent kompetence?

Položka č. 13 (AP) – Jaké jsou Vaše kompetence?

Položka č. 14 (U) – Souhlasíte s výrokem: „Asistent pedagoga mi usnadňuje práci“?

Položka č. 14 (AP) – Myslíte si, že Vaše práce se žáky usnadňuje práci učitele ve třídě?

Položka č. 15 (U) – Jak byste ohodnotil/a komunikaci a přímou práci asistenta pedagoga se žáky?

Položka č. 15 (AP) – Vnímáte, že Vám učitel dává dostatek prostoru pro komunikaci a práci se žáky?

Položka č. 16 (U) – Vyberte odpověď, která nejlépe vystihuje vztah žáků k Vašemu asistentovi pedagoga.

Položka č. 16 (AP) – Vyberte odpověď, která nejlépe vystihuje vztah žáků k Vám.

Položka č. 17 (U) – Zvolte ty charakterové vlastnosti, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.

Položka č. 17 (AP) – Zvolte ty charakterové vlastnosti, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.

Položka č. 18 (U) – Zvolte ty kompetence, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.

Položka č. 18 (AP) – Zvolte ty kompetence, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.

Položka č. 19 (U) – Jaké formy pomoci a podpory má Váš asistent možnost využít?

Položka č. 19 (AP) – Jaké formy pomoci a podpory máte možnost využít?

Položka č. 20 (U) – Jaké máte podmínky k tomu, aby mezi Vámi a asistentem pedagoga mohlo docházet ke spolupráci?

Položka č. 20 (AP) – Jaké máte podmínky k tomu, aby mezi Vámi a asistentem pedagoga mohlo docházet ke spolupráci?

Položka č. 21 (U) – Myslíte si, že je asistent pedagoga plnohodnotným členem pedagogického sboru?

Položka č. 21 (AP) – Cítíte se být plnohodnotným členem pedagogického sboru?

Položka č. 22 (U) – Jak intenzivně ovlivňuje asistent pedagoga klima ve Vaší třídě?

Položka č. 22 (AP) – Jak intenzivně podle Vás ovlivňujete klima ve Vaší třídě?

Položka č. 23 (U) – Uveďte, jakým způsobem ovlivňuje asistent pedagoga klima ve Vaší třídě:

Položka č. 23 (AP) – Uveďte, jakým způsobem ovlivňujete klima ve Vaší třídě:

Položka č. 24 (U) – Jak velký vliv má podle Vás osobní nastavení a lidská blízkost na profesní vztah učitel-asistent?

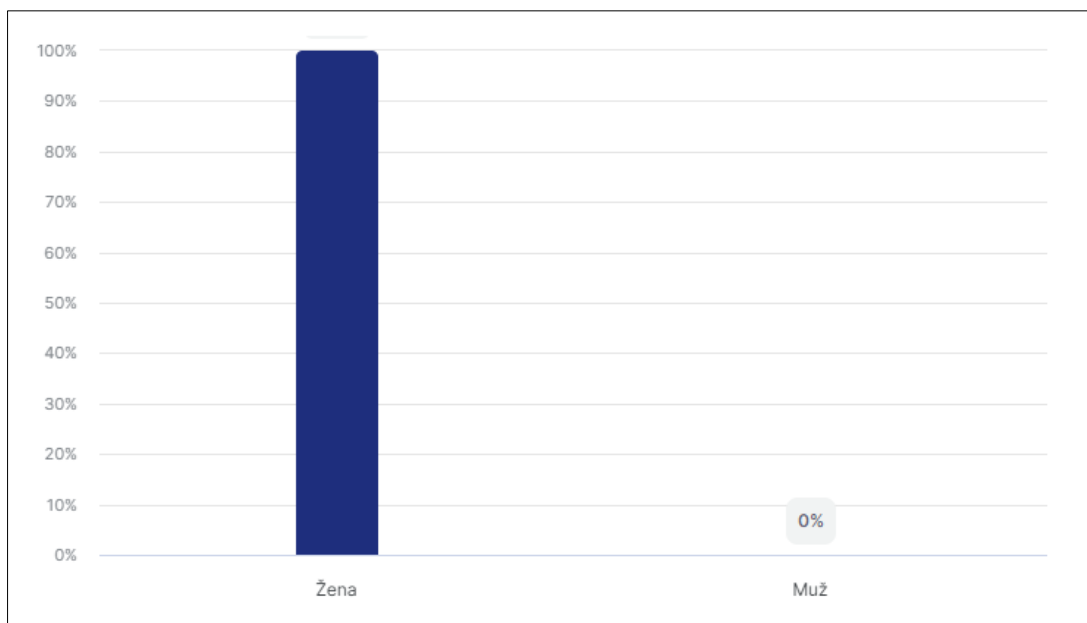
Položka č. 24 (AP) – Jak velký vliv má podle Vás osobní nastavení a lidská blízkost na profesní vztah učitel-asistent?

Položka č. 25 (U) – Pokud Vás k tématu vlivu asistenta pedagoga na klima ve třídě ještě něco napadá, zde se můžete podělit o své postřehy.

Položka č. 25 (AP) – Pokud Vás k tématu vlivu asistenta pedagoga na klima ve třídě ještě něco napadá, zde se můžete podělit o své postřehy.

5.3.2 Vyhodnocení dotazníků

Položka č. 1 (U) – Prosím, zvolte pohlaví:

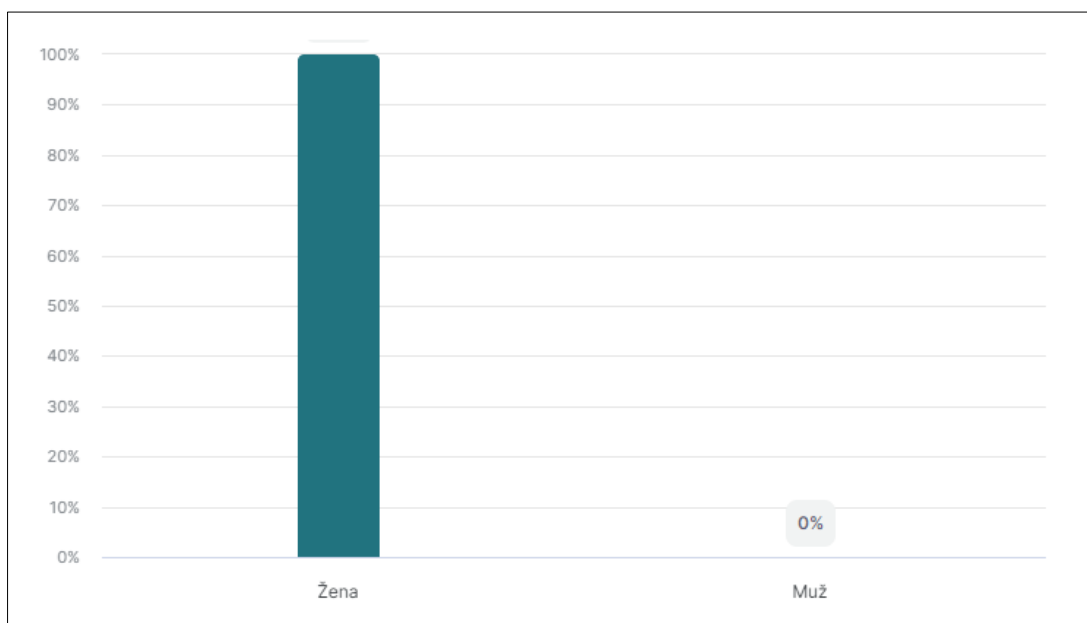


Graf 1a (U) Pohlaví respondentů

První položka dotazníku je zaměřena na pohlaví respondentů. Dotazník vyplnilo 100 % žen, mezi respondenty z řad učitelů nebyl ani jeden muž.

Toto zjištění nebylo nijak překvapivé, mezi učiteli 1. stupně ZŠ je stále málo mužů, přestože tento počet pomalu stoupá.

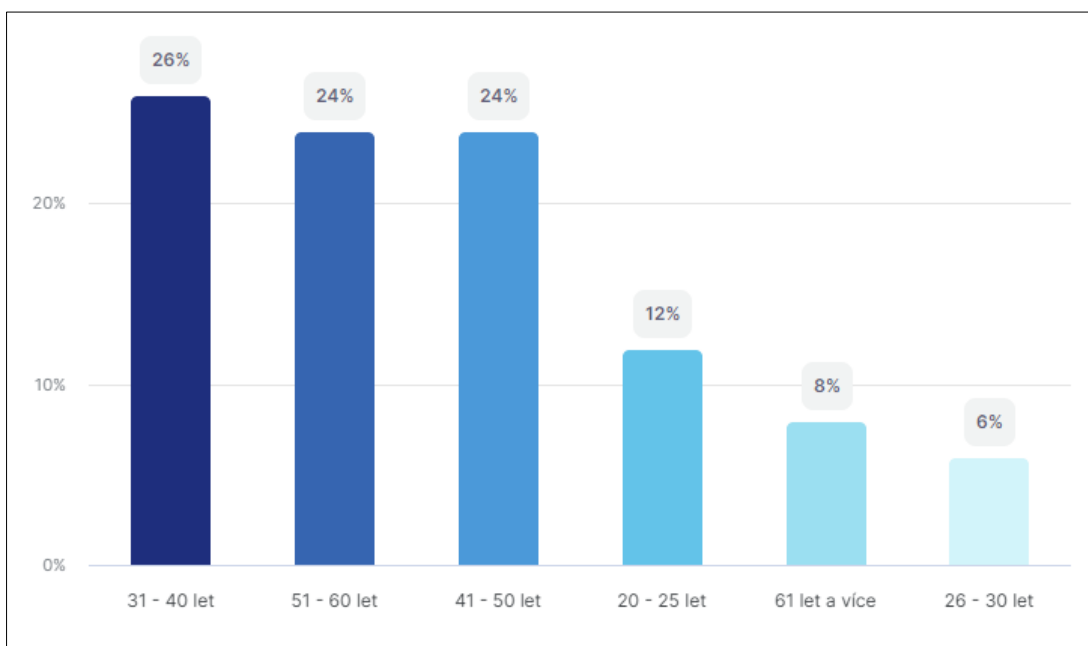
Položka č. 1 (AP) – Prosím, zvolte pohlaví:



Graf 1b (AP) Pohlaví respondentů

V dotazníku pro asistenty pedagoga jsme rovněž začínali dotazem na pohlaví respondenta. 100 % respondentů byly ženy. Stejně jako u učitelů není tento výsledek překvapivý.

Položka č. 2 (U) – Kolik Vám je let?



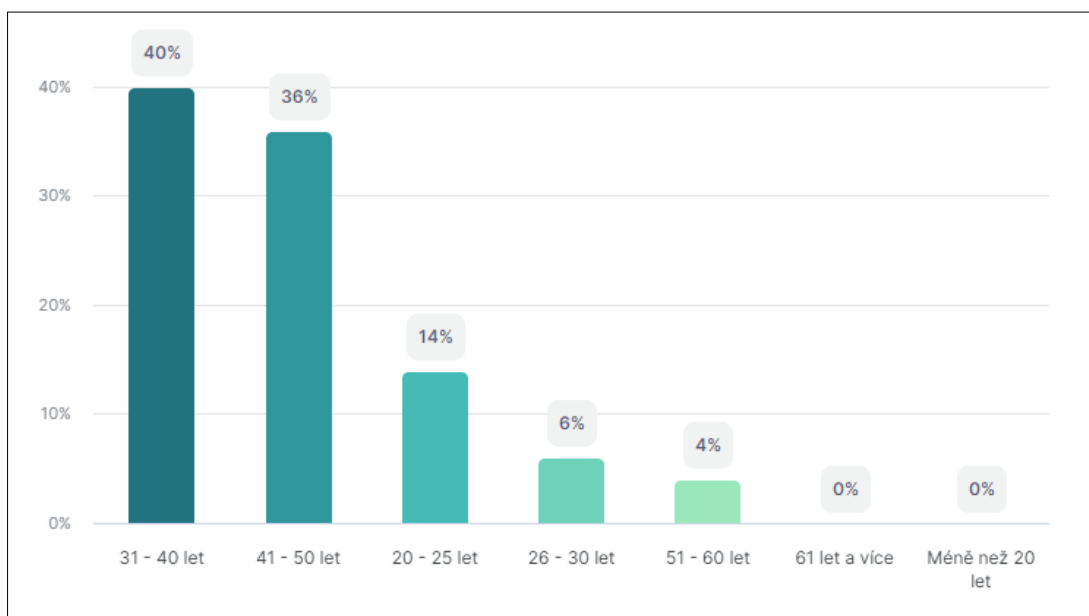
Graf 2a (U) Věk respondentů

V následující dotazníkové položce jsme zjišťovali věk respondentů z řad učitelů.

Zjistili jsme, že nejpočetnější vzorek je ve věku 31–40 let, a to celých 26 %. 24 % respondentů je ve věku 51–60 let a stejné procento respondentů je ve věku 41–50 let. Můžeme tedy říct, že nejpočetnější skupinou učitelských respondentů je ve věku 31–60 let. Začínající učitelé ve věku 20–25 let tvoří 12 %, učitelů nad 61 let nám dotazník vyplnilo jen 8 %.

Nejméně početnou skupinou jsou pak ženy ve věku 26–30 let.

Položka č. 2 (AP) – Kolik Vám je let?

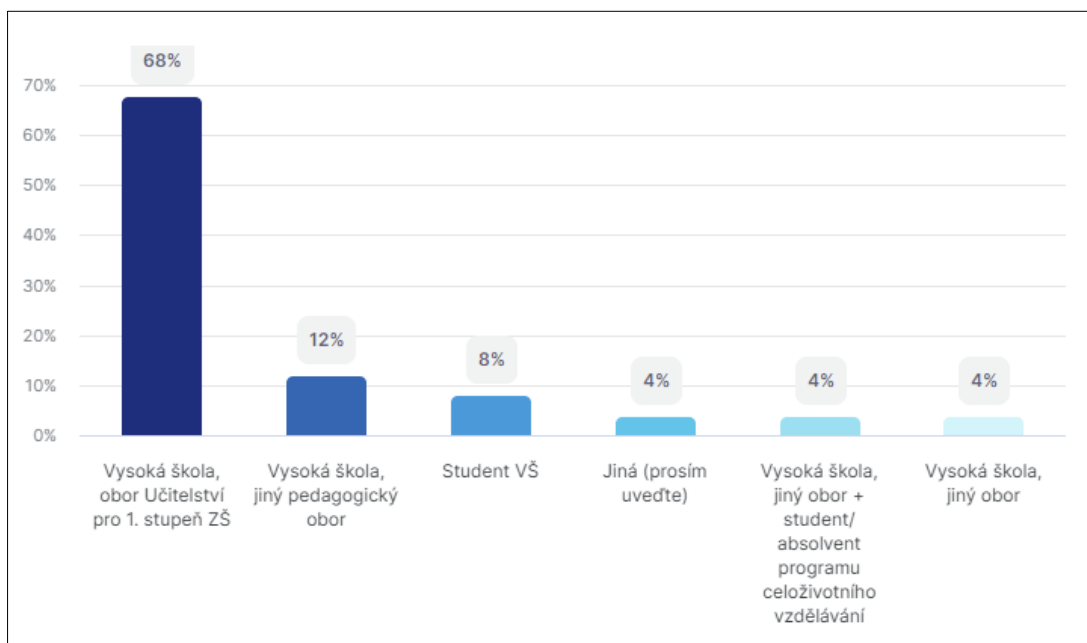


Graf 2b (AP) Věk respondentů

Z řad asistentů pedagoga nám dotazník vyplnilo 40 % respondentů ve věku 31–40 let. 36 % respondentů je ve věku 41–50 let. Nejpočetnější skupinu respondentů tedy tvoří asistenti ve věku 31–50 let. 14 % respondentů má 20–25 let a pouze 6 % má 26–30 let. 4 % respondentů je ve věku 51–60 let, což je velký rozdíl oproti respondentům ze skupiny učitelů. V té lidé v tomto věku tvoří jednu z nejpočetnějších skupin respondentů.

Nikdo ze skupiny asistentů, kterým nezbývá mnoho let do důchodu, tj. 61 a více let, nám dotazník nevyplnil, to stejné platí o respondentech, jimž je 20 let a méně.

Položka č. 3 (U) – Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání (případně aktuální studium)?



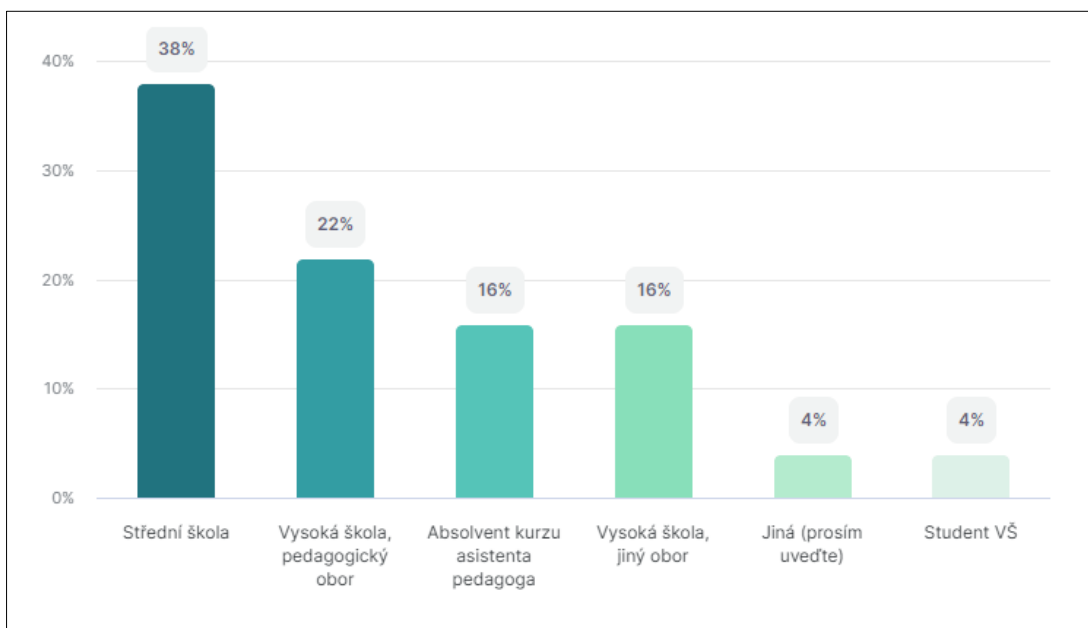
Graf 3a (U) Vzdělání

Prostřednictvím této dotazníkové položky zjišťujeme, jaké vzdělání učitelé mají.

68 % respondentů uvedlo, že má vystudovanou vysokou školu, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. 12 % respondentů má na vysoké škole vystudovaný jiný obor, stále však pedagogicky zaměřený. 8 % respondentů studuje vysokou školu. 4 % respondentů uvedlo, že dosáhl vzdělání na vysoké škole v jiném oboru, doplnili si však vzdělání programem celoživotního vzdělávání. 4 % respondentů zvolilo možnost vysoká škola, jiný obor.

4 %, což odpovídá dvěma lidem, zvolilo „Jinou odpověď“, jeden respondent doplnil, že je vystudovaný demograf sociolog a dokončuje obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Druhý respondent uvedl, že má vystudovanou vysokou školu obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a vysokou školu obor Speciální pedagogika.

Položka č. 3 (AP) – Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání (případně aktuální studium)?



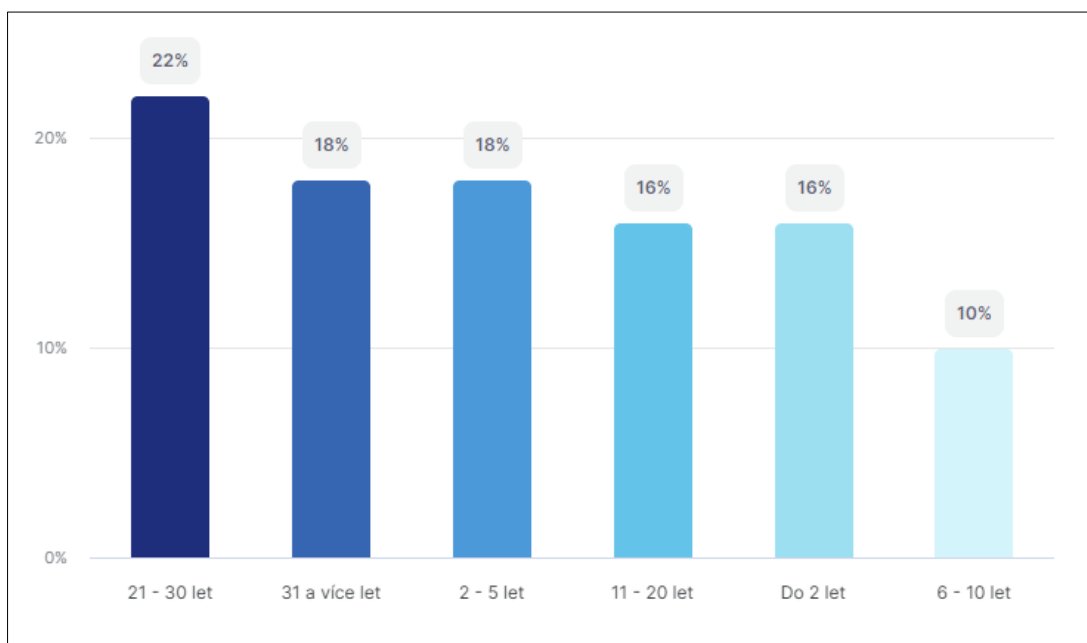
Graf 3b (AP) Vzdělání

Tuto dotazníkovou položku jsme zařadili z toho důvodu, abychom zjistili vzdělání asistentů.

Asistenti pedagoga odpovídali následovně: 38 % z nich má nejvyšší dosažené vzdělání střední školu. 22 % respondentů má vysokoškolský titul z pedagogického oboru. 16 % má kurz pro asistenty pedagoga a dalších 16 % má vysokoškolský titul z jiného než pedagogického oboru. 4 % respondentů jsou studenti vysoké školy.

4 % respondentů zvolilo možnost „Jiné“, tento vzorek odpovídá dvěma lidem, z nichž jeden uvedl aktuální studium vyšší odborné školy pedagogické a druhý absolvoval vyšší odbornou školu a zároveň kurz pro asistenty pedagoga.

Položka č. 4 (U) – Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?



Graf 4a (U) Délka pedagogické praxe

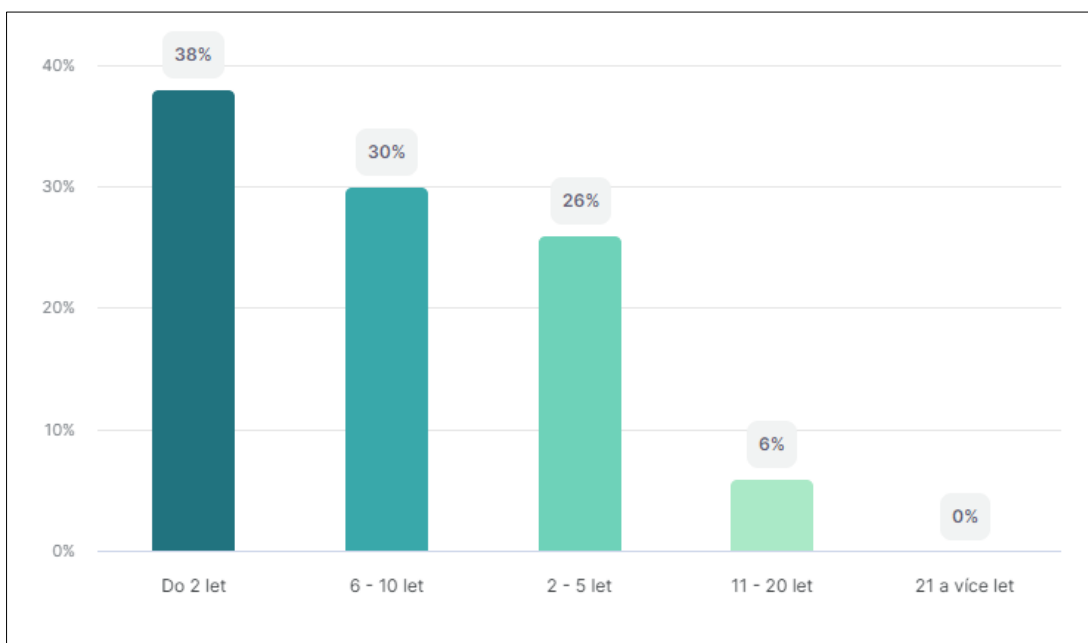
Tuto položku jsme do dotazníku zařadili z důvodu zjištění délky pedagogické praxe u učitelů a s ní související množství zkušeností.

22 % respondentů má praxi dlouhou 21–30 let. 18 % respondentů sbíralo zkušenosti 31 a více let, stejné množství respondentů má naopak poměrně krátkou pedagogickou praxi, tj. 2–5 let. 16 % respondentů uvedlo, že tuto pozici vykonává 11–20 let, a stejné množství učitelů uvedlo praxi do 2 let.

Nejméně respondentů, celkem 10 %, uvedlo délku své praxe 6–10 let.

Pro náš výzkum je přínosné, že v zastoupení respondentů s kratší pedagogickou praxí (do 10 let) a respondenty s dlouhou pedagogickou praxí (od 11 let výše) nejsou markantní rozdíly.

Položka č. 4 (AP) – Jak dlouho vykonáváte práci asistenta pedagoga?



Graf 4b (AP) Délka praxe na pozici AP

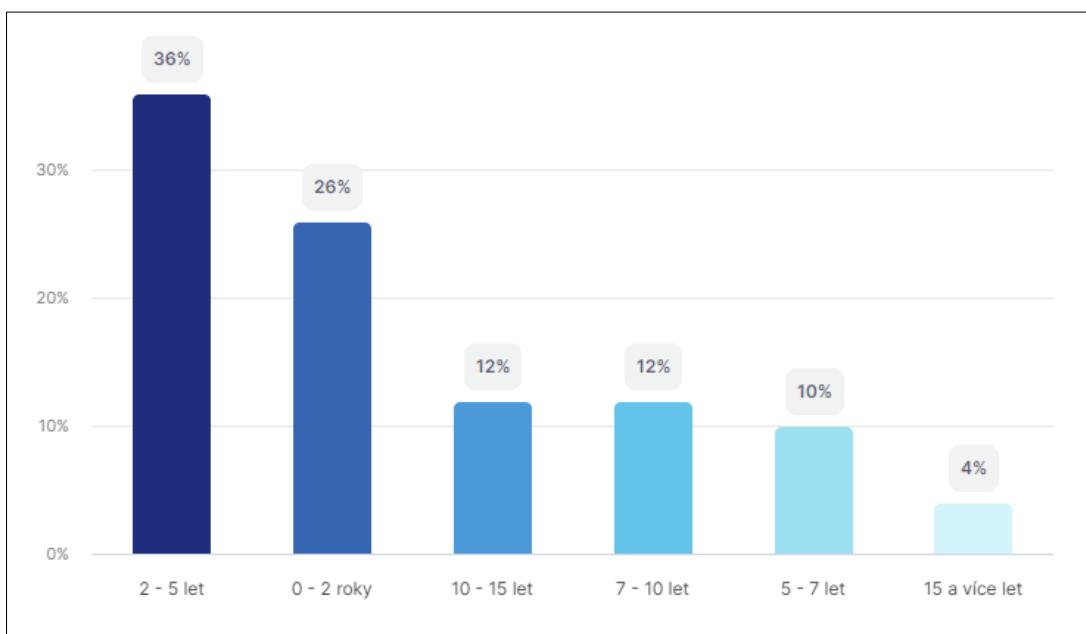
Podobně jako u dotazníku pro učitele jsme i do dotazníku pro asistenty zařadili otázku na délku praxe v pozici asistenta pedagoga a s tím související množství zkušeností.

Zjistili jsme, že asistenti s délkou praxe do 2 let jsou v největším zastoupení, a to 38 %. 30 % respondentů má praxi 6–10 let. 26 % respondentů uvedlo praxi dlouhou 2–5 let.

Nejnižší zastoupení (6 %) mají tři ženy s délkou praxe 11–20 let.

Žádný z respondentů nemá na pozici asistenta pedagoga praxi dlouhou 21 a více let.

Položka č. 5 (U) – Kolik let spolupracujete s asistenty pedagoga?

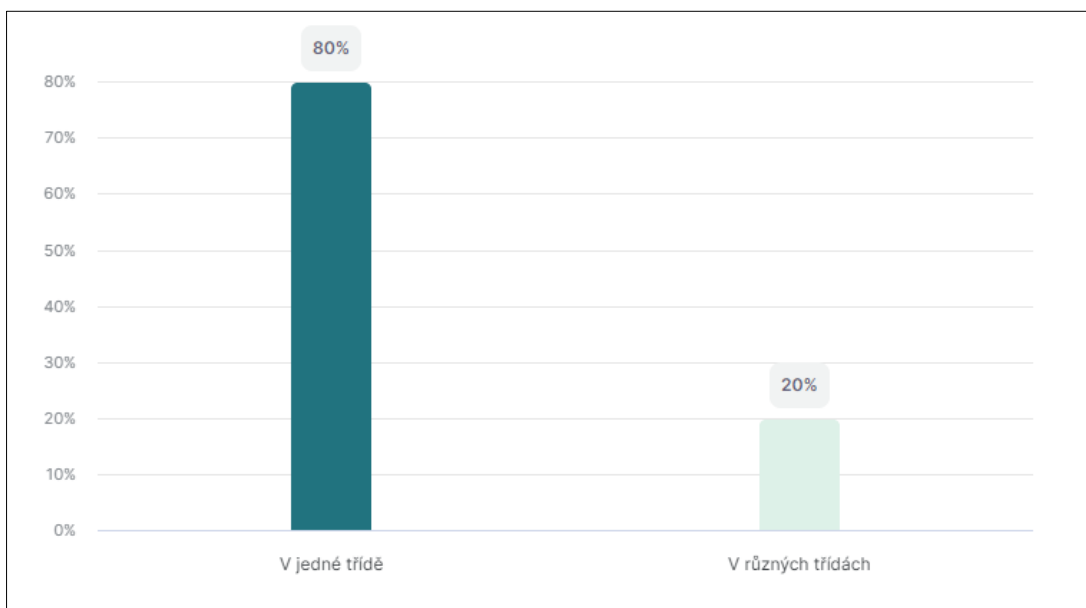


Graf 5a (U) Délka spolupráce s asistenty pedagoga

Tuto položku jsme zařadili z důvodu zjištění, jak dlouho učitelé s asistenty spolupracují. Nejpočetnější skupiny mají 2–5letou zkušenost se spoluprací (36 % respondentů) a 0–2letou zkušenost (26 % resp.). Další dvě stejně velké skupiny respondentů (12 %) mají zkušenost se spoluprací 10–15 let a 7–10 let.

Nejdéle spolupracují s asistenty 4 % respondentů, a to více než 15 let. Tento vzorek odpovídá dvěma lidem.

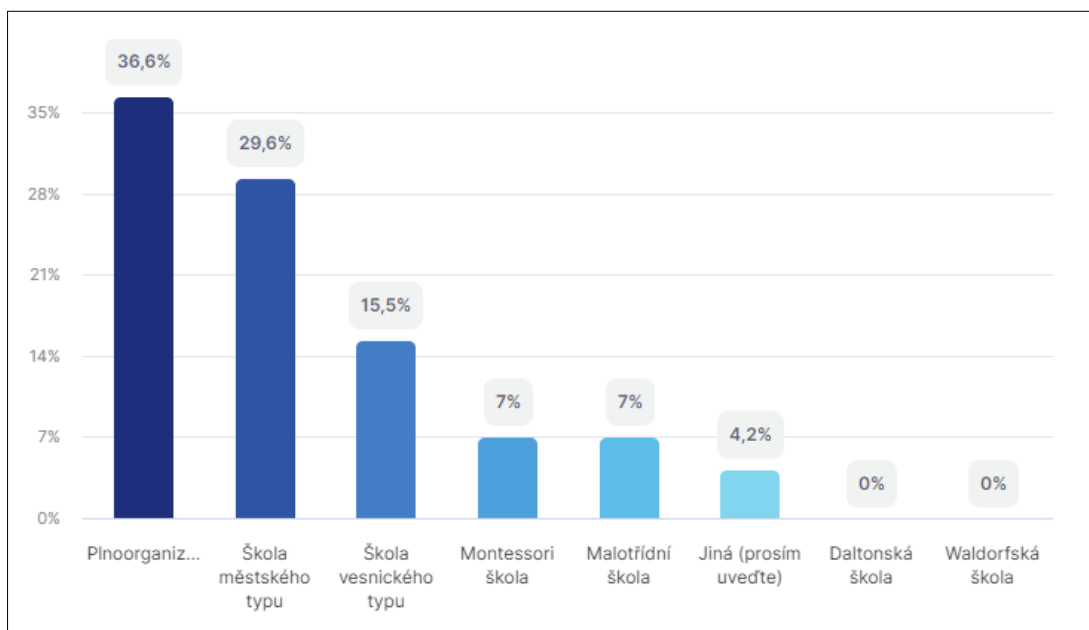
Položka č. 5 (AP) – Pracujete stále v jedné třídě, nebo pracujete jako sdílený asistent ve více třídách?



Graf 5b (AP) Místo výkonu práce AP

Zjistili jsme, že 80 % respondentů vykonává svou práci asistenta v jedné třídě, 20 % pak pracuje v různých třídách jako sdílený asistent.

Položka č. 6 (U) – V jakém typu škol máte zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga?



Graf 6a (U) Typ školy

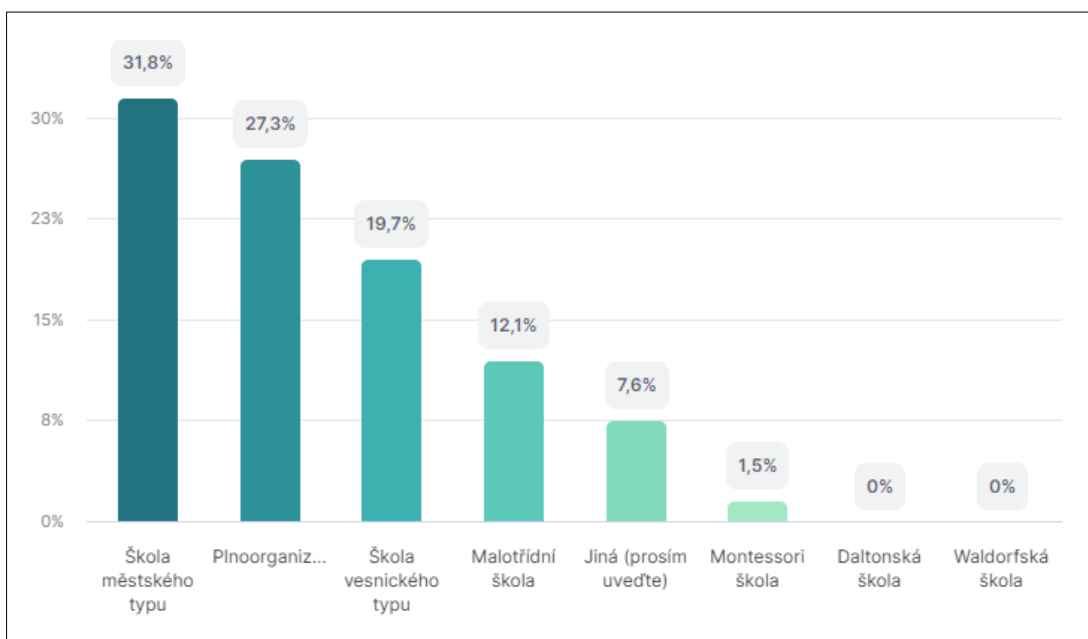
V této dotazníkové položce měli respondenti možnost vybrat více odpovědí. Cílem této otázky bylo zjistit, kolik respondentů z řad učitelů má zkušenosti se spoluprací s asistentem z různých škol.

26 respondentů uvedlo, že má zkušenosti z plnoorganizované školy. 21 jich uvedlo zkušenosti ze školy městského typu. Méně početná skupina respondentů má pak zkušenosti ze školy vesnické, celkem ji tvoří 11 učitelů. Ze školy malotřídní má zkušenost 5 respondentů. 7 % z celkových hlasů patří Montessori škole, což odpovídá pěti lidem.

3 respondenti, tj. tři ženy, uvedly jiný typ školy, konkrétně školu Církevní, praktickou a školu s programem Začít spolu. Žádný z respondentů nemá zkušenosti z Daltonské ani z Waldorfské školy.

Po náš výzkum je přínosné, že nám odpověděli respondenti z různých typů škol.

Položka č. 6 (AP) – V jakém typu škol máte zkušenost se spoluprací s učitelem?



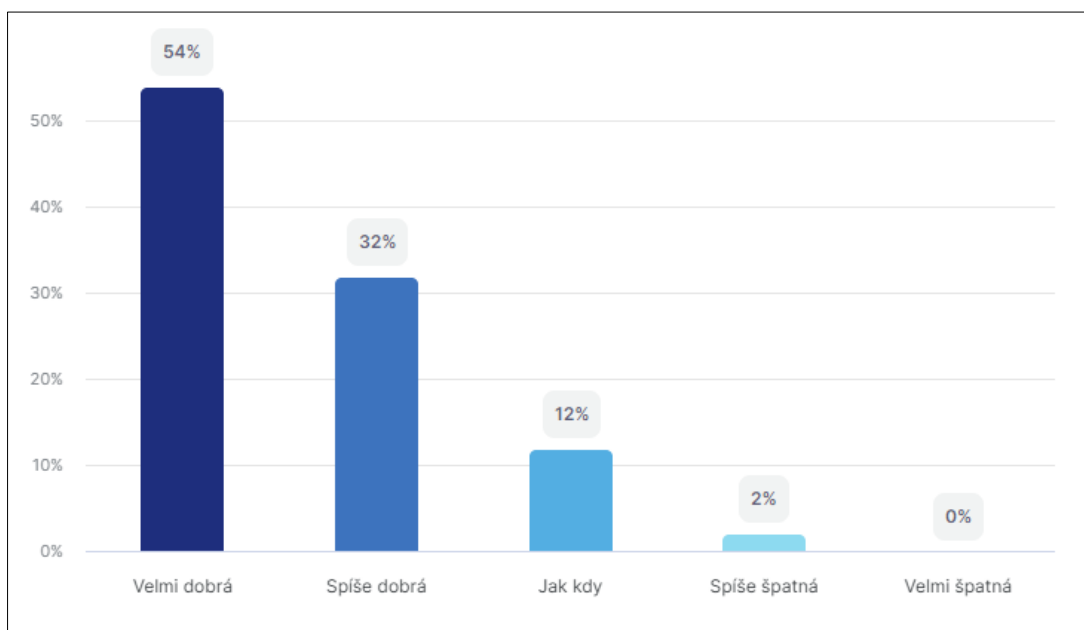
Graf 6b (AP) Typ školy

V této dotazníkové položce asistenti vybírali více možností. Cílem této dotazníkové položky bylo zjistit, v jakých typech škol mají asistenti zkušenost se spoluprací s učitelem, a najít souvislosti s jejich odpověďmi v dalších položkách.

Největší zastoupení respondentů máme ze škol městského typu (21 resp.) a plnoorganizovaných škol (18 resp.). Méně je respondentů ze škol vesnického typu (13 resp.). Z malotřídních škol má zkušenost 8 respondentů. Z Montessori školy máme jediného respondenta.

7,6 % celkových hlasů máme pro odpověď „Jiná“, respondenti uvedli školy: speciální (opakovaně), malotřídní škola ve vyloučené lokalitě nebo školu s programem Začít spolu. Žádný respondent nemá zkušenosti z Daltonské nebo Waldorfské školy.

Položka č. 7 (U) – Jak byste ohodnotil/a kvalitu spolupráce s Vaším asistentem?



Graf 7a (U) Kvalita spolupráce s asistentem pedagoga

Účelem této dotazníkové položky bylo zjistit, jak naši respondenti z řad učitelů hodnotí kvalitu spolupráce s jejich asistenty.

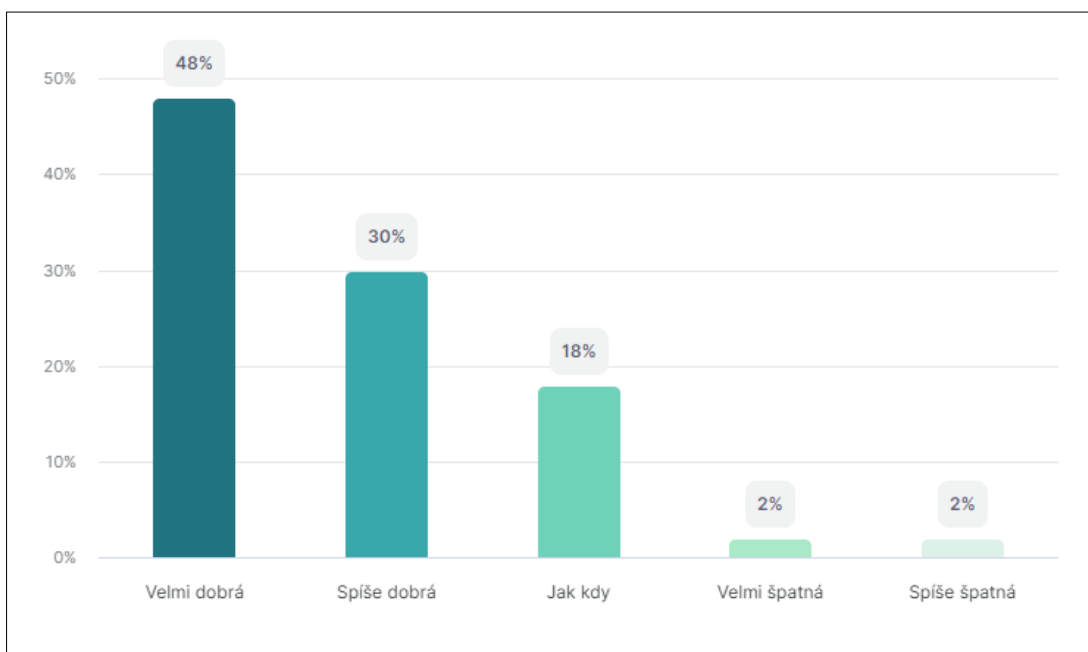
Největší zastoupení tvoří respondenti, kteří tuto spolupráci hodnotí jako „velmi dobrou“ (54 %). 32 % respondentů hodnotí spolupráci jako „spíše dobrou“, a 12 % respondentů ji hodnotí položkou „jak kdy“, tedy záleží na okolnostech.

2 % respondentů, což odpovídá jednomu člověku, hodnotí spolupráci jako „spíše špatnou“. Žádný z nich ji nehodnotí jako „velmi špatnou“.

Na grafu můžeme vidět, že množství odpovědí v jednotlivých skupinách se liší přibližně o 20 %, kromě odpovědi „spíše špatná“.

Výsledek tohoto zjištění je velice uspokojivý, protože naprostá většina učitelských respondentů ohodnotila spolupráci s jejich asistentem jako „spíše dobrou“ až „velmi dobrou“ (celkem 86 %).

Položka č. 7 (AP) – Jak byste ohodnotil/a kvalitu spolupráce s třídním učitelem?



Graf 7b (AP) Kvalita spolupráce s učitelem

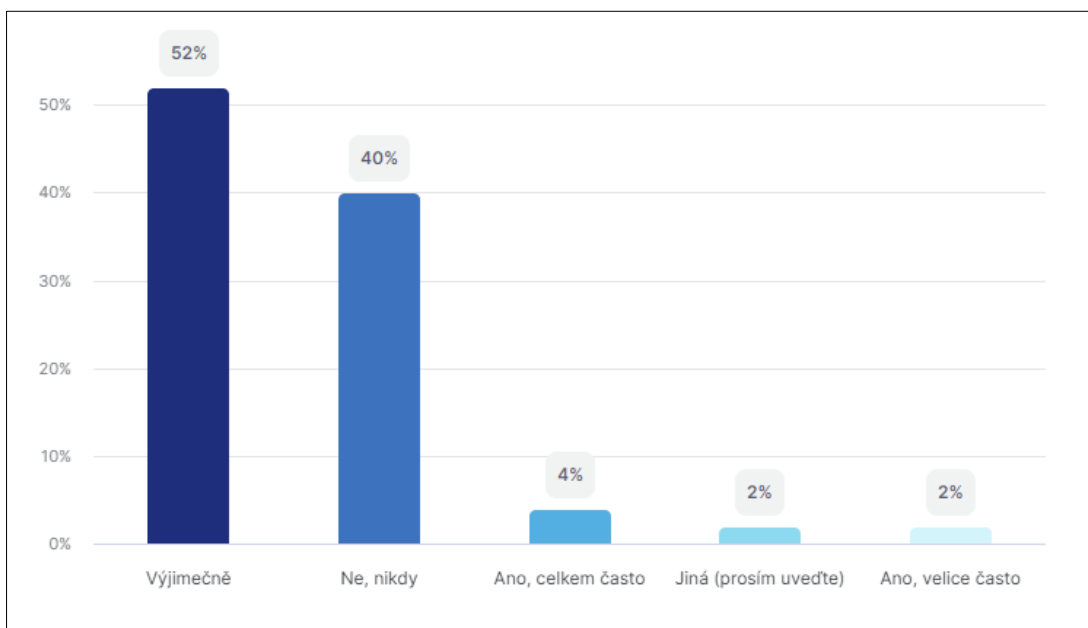
Cílem této položky bylo dozvědět se, jak asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s učiteli. Opět je výsledné zjištění velice pozitivní.

Většina respondentů, celkem 39 z 50 (tj. 78 %), ohodnotila kvalitu spolupráce s učiteli jako „spíše dobrou“ až „velmi dobrou“.

48 % respondentů z řad asistentů zvolilo odpověď „velmi dobrá“. 30 % respondentů spolupráci s učiteli ohodnotilo možností „spíše dobrá“. 18 % zvolilo možnost „jak kdy“.

Jen 2 % uvedlo, že hodnotí spolupráci jako velmi špatnou a další 2 % respondentů ji hodnotí jako „spíše špatnou“.

Položka č. 8 (U) – Řekl/a byste, že se Vám asistent pedagoga vměšuje do Vašich kompetencí?



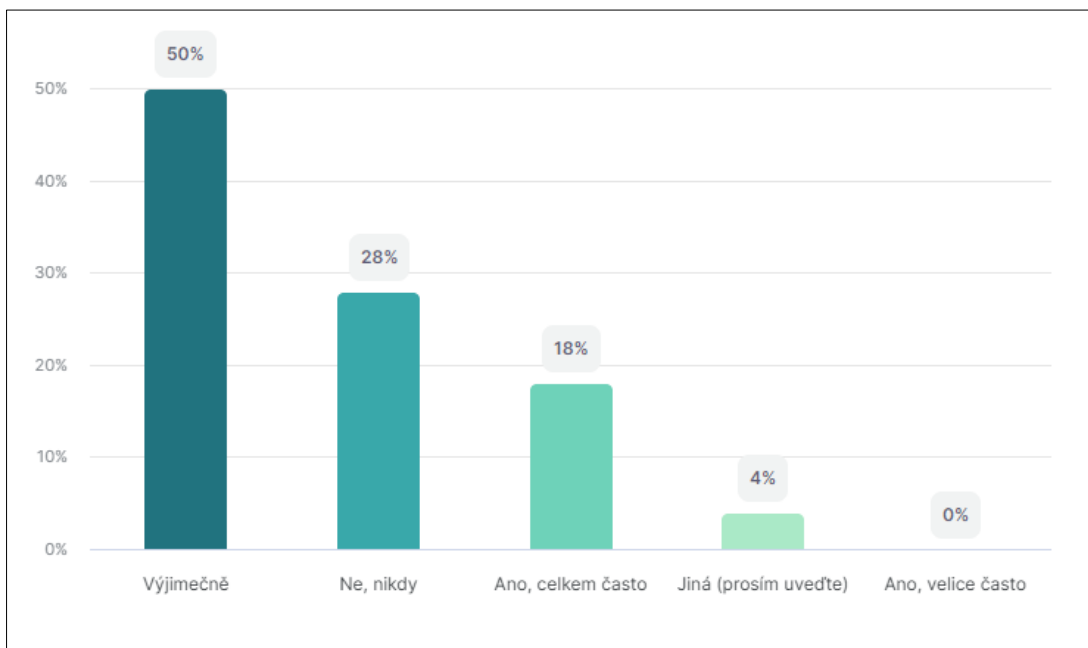
Graf 8a (U) Vměšování asistenta do kompetencí učitele

Velice pozitivní výsledek jsme zaznamenali v odpovědích učitelů na dotazníkovou otázku, zda se učitelům zdá, že se jim asistent vměšuje do kompetencí. Tuto položku jsme zařadili z důvodu zjištění, jestli mají učitelé s asistenty jasně vymezené hranice působnosti a jsou-li s nimi oba pedagogičtí pracovníci jasně srozuměni.

92 % respondentů na tuto otázku uvedlo, že se jim asistent do jejich kompetencí vměšuje buď „nikdy“ nebo „výjimečně“. Dva respondenti uvedli, že se jim do kompetencí asistent vměšuje „celkem často“, jeden respondent pak zvolil odpověď „velice často“. Jeden respondent zvolil možnost „jiná“ a uvedl, že jeho asistent se mu sice do učitelských kompetencí vměšuje, je to ale s jeho osobním souhlasem a je s tímto stavem zcela spokojen.

Z výsledků šetření můžeme na základě tohoto grafu usoudit, že naprostá většina našich respondentů učitelů má s asistentem jasně vymezené kompetence a jejich asistenti respektují jejich pole působnosti.

Položka č. 8 (AP) – Řekl/a byste, že se Vám učitel vměšuje do Vašich kompetencí?



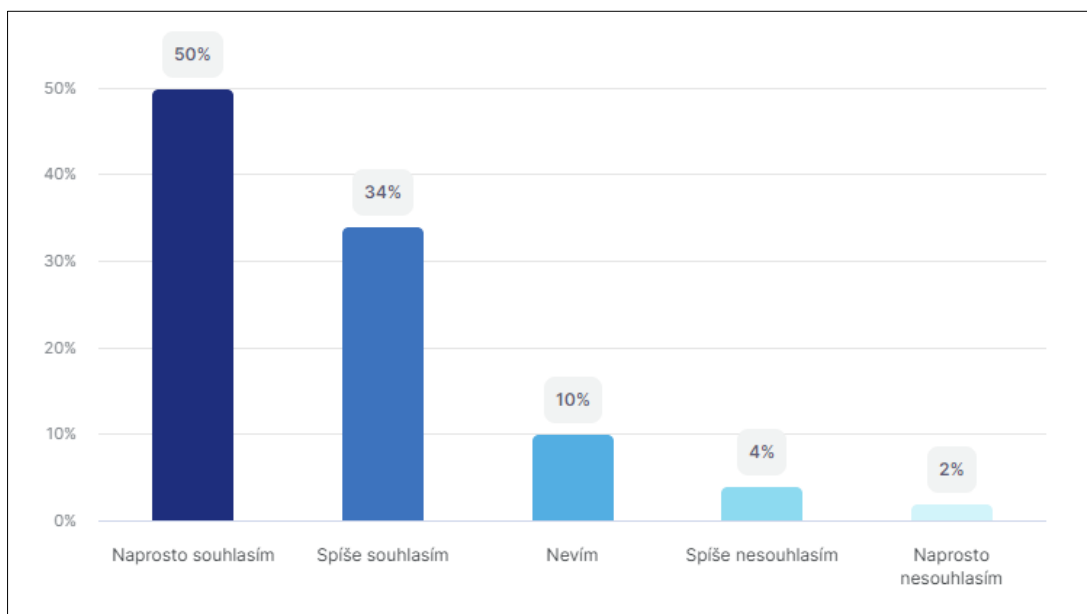
Graf 8b (AP) Vměšování učitele do kompetencí asistenta

Ne tolik pozitivní (přesto však stále pozitivní) výsledky jsme zaznamenali z odpovědí asistentů pedagoga.

78 % z nich uvádí, že se jim učitelé do jejich kompetencí vměšují „výjimečně“ nebo „nikdy“. 18 % respondentů vybralo možnost „ano, celkem často“. Žádný z respondentů nemá dojem, že mu učitel do jeho kompetencí zasahuje „velice často“. 4 % respondentů (tj. 2 lidé) zvolilo možnost „jiná“. Jeden z nich uvedl, že zcela nechápe výraz „vměšovat se do kompetencí AP“, je asistentem pedagoga a vnímá proto za svou povinnost zajistit učiteli hladký průběh hodiny, nevymezuje tedy jasně své kompetence. Druhý respondent se vyjadřuje, že je se svým učitelem v symbióze a velmi dobře se mu pracuje, nevnímá tedy žádné vzájemné narušování hranic působení.

Většina našich respondentů tedy nevnímá žádné vměšování do svých kompetencí ze strany učitele, zároveň je zde ale několik (devět) respondentů, již toto narušování jejich role vnímají poměrně často.

Položka č. 9 (U) – Souhlasíte s výrokem: „S asistentem pedagoga sdílíme své zkušenosti a navzájem se obohacujeme“?



Graf 9a (U) Sdílení zkušeností s asistentem pedagoga a vzájemné obohacování

Cílem této otázky bylo zjistit, jak učitelé hodnotí spolupráci s asistentem, zda je tato zkušenost pro ně obohacující.

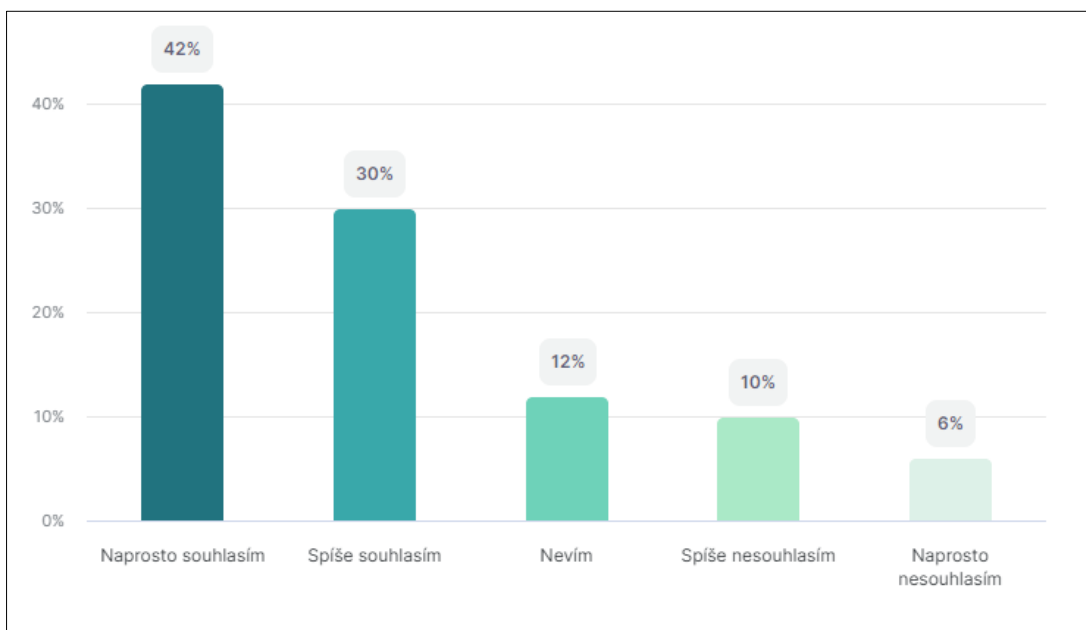
50 % respondentů uvedlo, že „naprostou souhlasí“ s tvrzením, že s asistentem sdílí zkušenosti a navzájem se obohacují. 34 % uvedlo, že s tímto tvrzením „spíše souhlasí“.

10 % respondentů zvolilo možnost „nevím“.

4 % respondentů (tedy dva lidé) uvedlo, že „spíše nesouhlasí“, jeden člověk uvedl, že „naprostou nesouhlasí“.

84 % respondentů z řad učitelů tedy hodnotí spolupráci s asistentem jako obohacující, což můžeme označit jako pozitivní zjištění.

Položka č. 9 (AP) – Souhlasíte s výrokem: „S učitelem sdílíme své zkušenosti a navzájem se obohacujeme“?



Graf 9b (AP) Sdílení zkušeností s učitelem a vzájemné obohacování

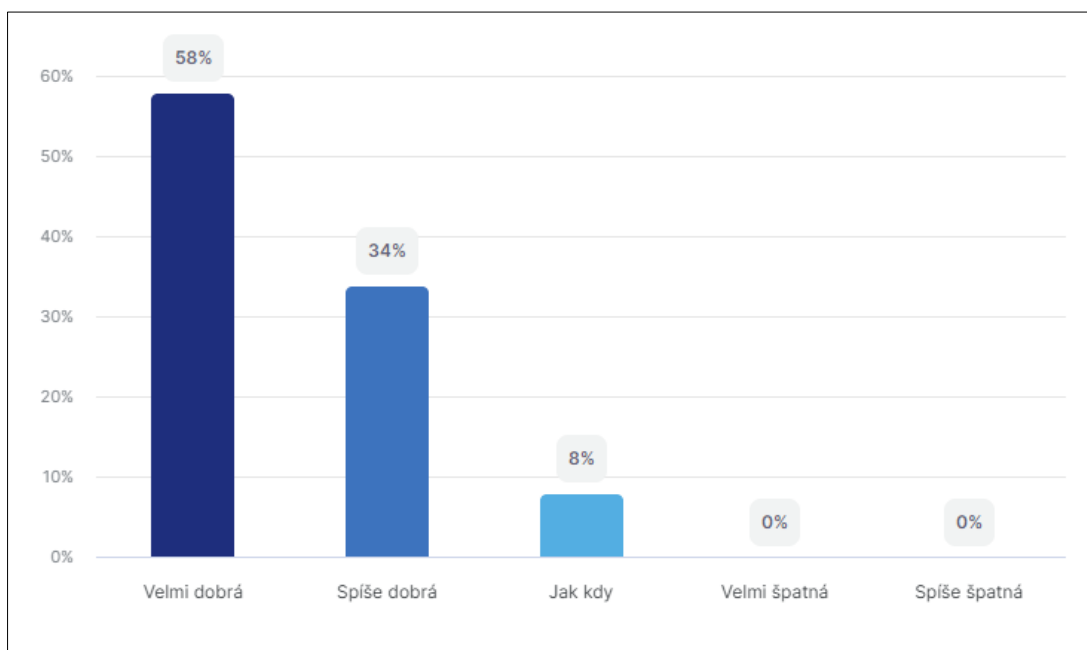
Stejnou otázku jsme ve výzkumném šetření položili také asistentům pedagoga.

Zjistili jsme, že většina respondentů (72 %) „spíše souhlasí“ nebo „naprosto souhlasí“ s tvrzením, že s učitelem sdílí své zkušenosti a navzájem se obohacují. 12 % respondentů zvolilo možnost „nevím“.

Zjistili jsme však i negativní názory na tuto oblast, část respondentů (10 %) uvedla, že s tímto tvrzením „spíše nesouhlasí“, 6 % pak „naprosto nesouhlasí“.

To, zda oba tyto pedagogičtí pracovníci mezi sebou sdílí své zkušenosti a navzájem se obohacují může souviset s množstvím jejich zkušeností (potažmo délkou praxe), s časem, který mají k tomuto účelu k dispozici nebo také se vzájemnou osobnostní blízkostí.

Položka č. 10 (U) – Jak byste ohodnotil/a komunikaci mezi Vámi a asistentem?



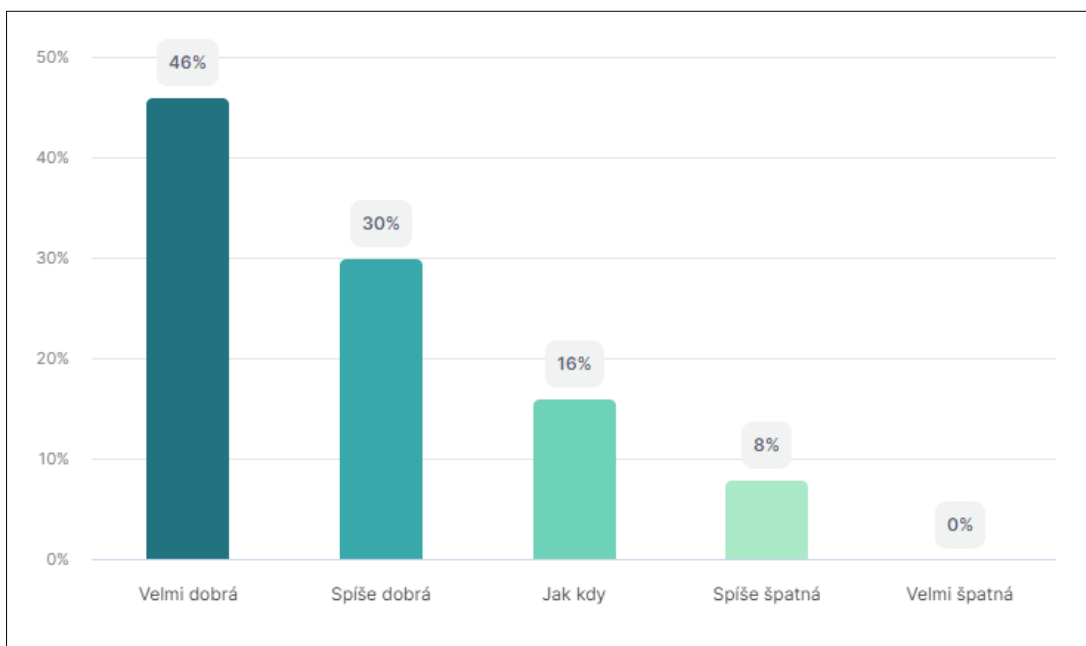
Graf 10a (U) Kvalita komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga

Cílem této dotazníkové položky bylo zjistit, jak učitelé hodnotí komunikaci mezi nimi a asistentem pedagoga. Výsledky šetření, které můžeme z grafu vyčíst, jsou možná až překvapivě velmi pozitivní. 92 % respondentů hodnotí komunikaci mezi nimi jako „spíše dobrou“ až „velmi dobrou“.

Pouze 8 % respondentů, což odpovídá 4 lidem, uvedlo možnost „jak kdy“.

Ani jeden respondent nezvolil možnost „spíše špatná“ nebo „velmi špatná“, což hodnotíme jako nanejvýš pozitivní zjištění.

Položka č. 10 (AP) – Jak byste ohodnotil/a komunikaci mezi Vámi a třídním učitelem?



Graf 10b (AP) Kvalita komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga

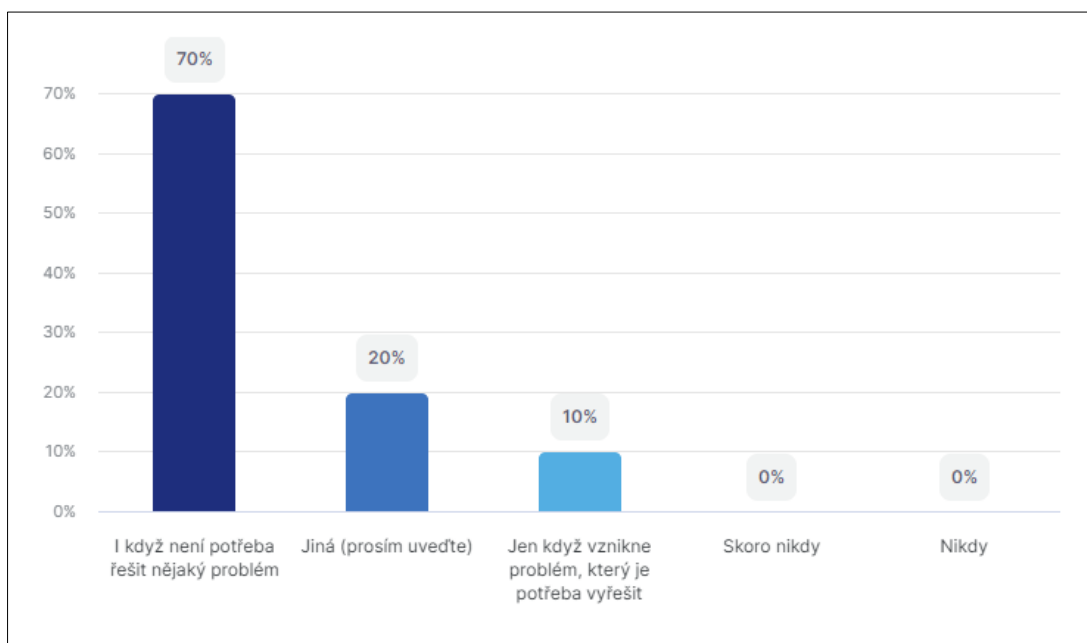
Asistenti pedagoga komunikaci hodnotí také, na příslušném grafu můžeme vidět, že většina z nich ji hodnotí jako „spíše dobrou“ až „velmi dobrou“, celkem to je 76 % respondentů.

16 % respondentů zvolilo možnost „jak kdy“.

8 % respondentů komunikaci mezi nimi a učitelem ohodnotilo jako spíše špatnou.

Žádný respondent neoznačil odpověď „velmi špatná“.

Položka č. 11 (U) – Jak často dochází ke komunikaci mezi Vámi a asistentem?



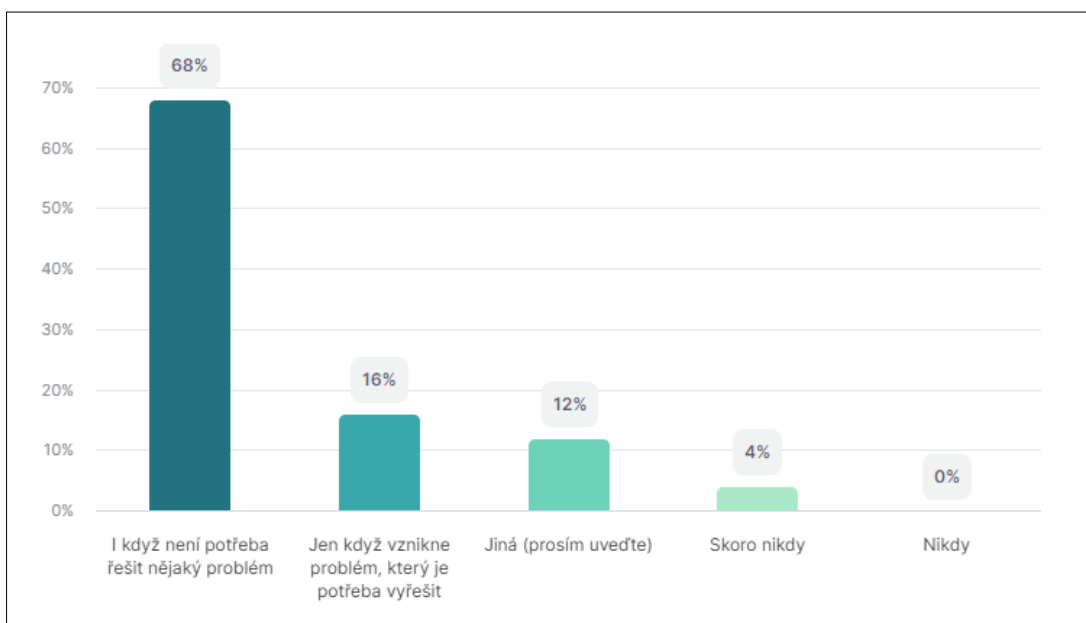
Graf 11a (U) Četnost komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga

Cílem této dotazníkové položky bylo zjistit, kdy mezi učitelem a asistentem pedagoga dochází ke komunikaci. Většina učitelských respondentů uvedla, že k ní dochází i ve chvílích, kdy není potřeba řešit nějaký problém. Celkem tuto možnost zvolilo 35 lidí, což odpovídá 70 %. 10 % respondentů uvedlo, že mezi nimi a jejich asistenty dochází ke komunikaci jen čistě z praktických důvodů, tj. jen když je potřeba vyřešit vzniklý problém. 20 % respondentů pro svou odpověď zvolilo možnost „jiná“. Uvedli vesměs pozitivní hodnocení komunikace, že mezi nimi dochází ke komunikaci denně, téměř denně, při řešení různých situací ve třídě, po vyučování i během něj, o přestávkách, během výuky z důvodů organizace, neustále, během dne i při pravidelných poradách atd. Jedna respondentka uvedla své zkušenosti s různými asistentkami. Se všemi komunikovala velice často, s každou však komunikace probíhala úplně na jiné úrovni.

Žádný respondent nezvolil možnost „skoro nikdy“ ani „nikdy“.

Výsledky z této dotazníkové položky nám potvrzují data získaná otázkou číslo 10, kdy téměř všichni učitelé hodnotí komunikaci jako „spíše dobrou“ až „velmi dobrou“.

Položka č. 11 (AP) – Jak často dochází ke komunikaci mezi Vámi a učitelem?



Graf 11b (AP) Četnost komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga

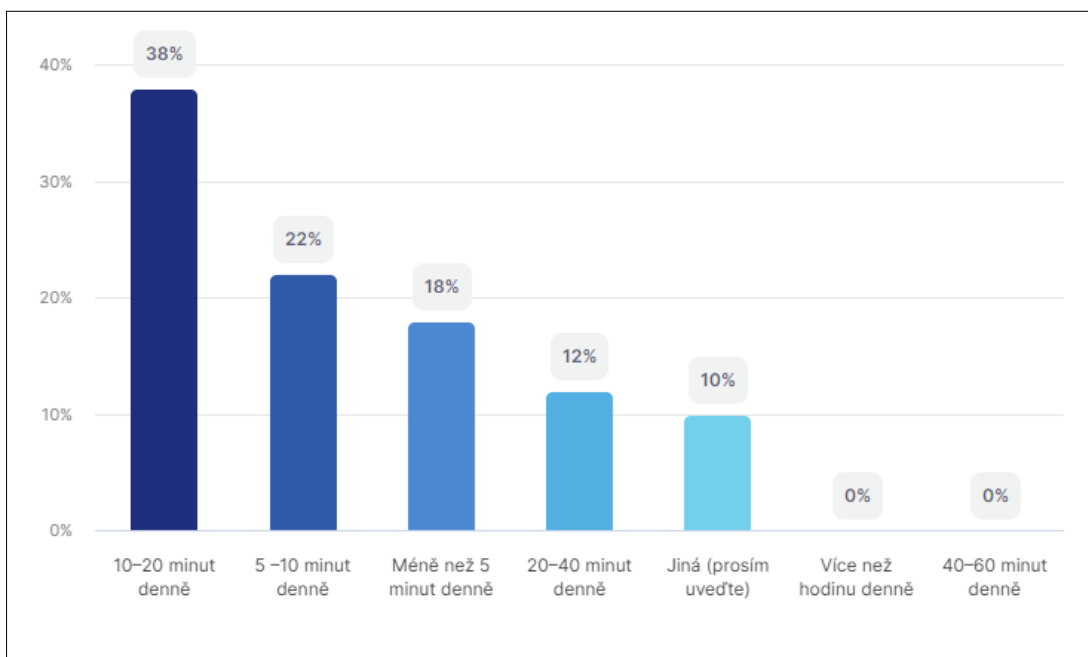
Cílem této dotazníkové položky bylo zjistit, kdy mezi učitelem a asistentem pedagoga dochází ke komunikaci, stejně jako u předchozí položky pro učitele.

68 % respondentů asistentů uvedlo, že ke komunikaci mezi nimi a učiteli dochází i v případě, že není potřeba řešit nějaký vzniklý problém.

16 % respondentů komunikuje s učiteli jen když vznikne problém a 4 % asistentů s učiteli nekomunikuje „skoro nikdy“.

12 % zvolilo možnost „jiná“ a uvedlo: každý den, každou hodinu nebo neustále.

Položka č. 12 (U) – Pokuste se kvantifikovat čas, který trávíte společným plánováním výuky.



Graf 12a (U) Množství času strávené společným plánováním výuky

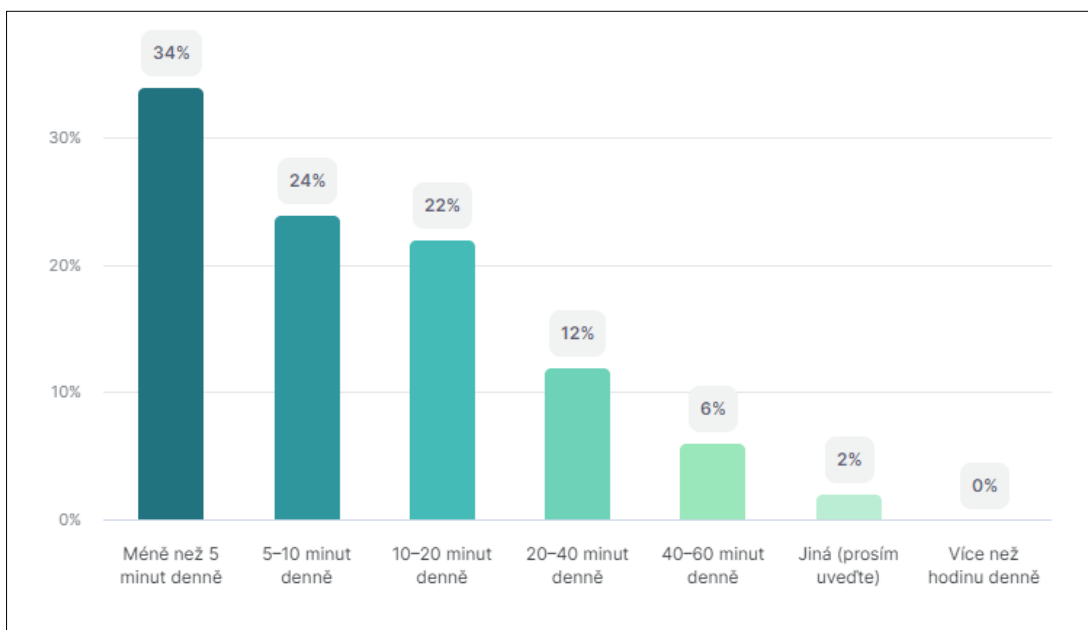
Učitelé v této dotazníkové položce kvantifikovali čas, jenž tráví s jejich asistenty nad společným plánováním výuky.

38 % z nich uvedlo, že je to přibližně 10–20 minut denně. 40 % uvedlo, že spolu plánují maximálně 10 minut (9 respondentů uvedlo méně než 5 minut denně, 11 pak 5–10 minut denně).

12 % respondentů plánuje s asistenty 20–40 minut každý den. 10 % pak vedlo jiné možnosti, např.: podle náročnosti učiva – 10 minut až 2 hodiny, záleží na okolnostech.

Jeden respondent uvádí, že tyto věci řeší jen během pracovní doby asistenta, a protože AP odchází hned po vyučování domů, po hodině spolu nikdy neplánují. Další respondent uvedl hodinu každý týden na poradě, jinak denně pár minut. Další respondent uvedl, že plánuje on jako učitel a AP pak jen seznamuje s plánem.

Položka č. 12 (AP) – Pokuste se kvantifikovat čas, který trávíte společným plánováním výuky.



Graf 12b (AP) Množství času strávené společným plánováním výuky

Asistenti pedagoga na otázku, kolik času tráví s učitelem společným plánováním, odpovídali různorodě.

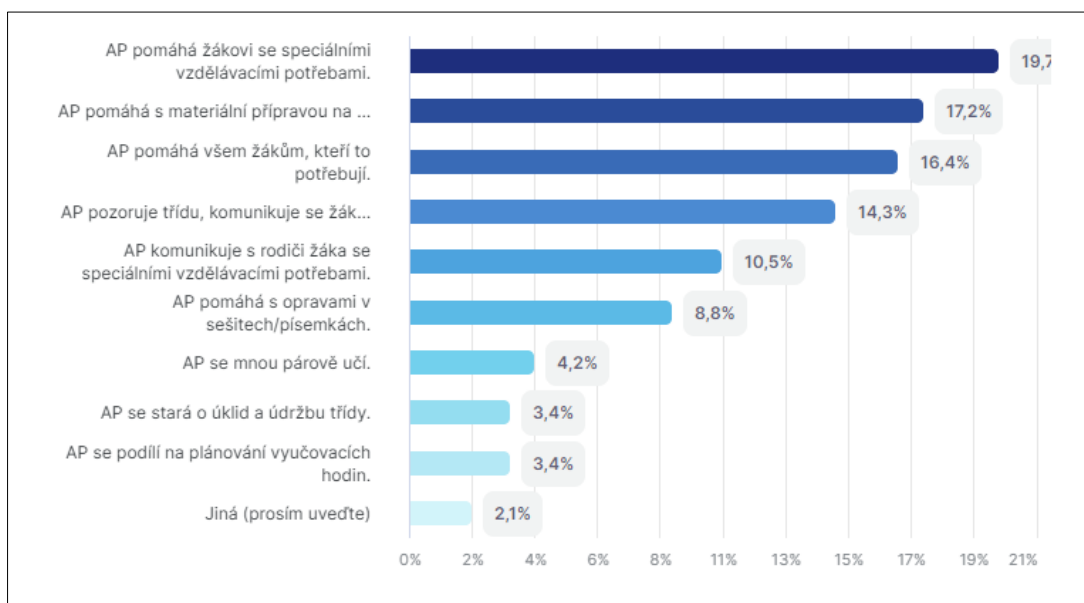
Největší zastoupení (celkem 34 %) respondentů uvedlo, že s učitelem neplánují ani 5 minut denně. Další dvě podobně početné skupiny respondentů z řad asistentů uvedlo čas 5–10 minut (24 %) a 10–20 minut denně (22 %).

12 % respondentů tráví s učitelem čas plánováním okolo 20–40 minut. Stejný údaj nám vyšel, když jsme se na stejnou otázku ptali učitelů (viz Graf 12a (U)).

3 respondenti uvedli, že s učitelem plánují 40–60 minut denně. Tento údaj je poněkud překvapivý a je velice odlišný od odpovědí, které zvolila většina respondentů.

Jeden respondent zvolil odpověď „jiná“ a upřesnil, že s učitelem neplánuje výuku nikdy.

Položka č. 13 (U) – Jaké má Váš asistent kompetence?



Graf 13a (U) Kompetence asistenta pedagoga

V této dotazníkové položce mohli respondenti zvolit více odpovědí. Učitelé určovali kompetence, které má jejich asistent.

Kompetencí, již zvolilo nejvíce učitelů, je: AP pomáhá žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkem tuto kompetenci zvolilo 47 z 50 respondentů a tvoří 19,7 % celkových hlasů. Výsledek není nijak překvapivý.

Na druhém a třetím místě se v počtu hlasů umístily kompetence: AP pomáhá s materiální přípravou na hodinu (41 respondentů) a AP pomáhá všem žákům, již to potřebují (39 respondentů).

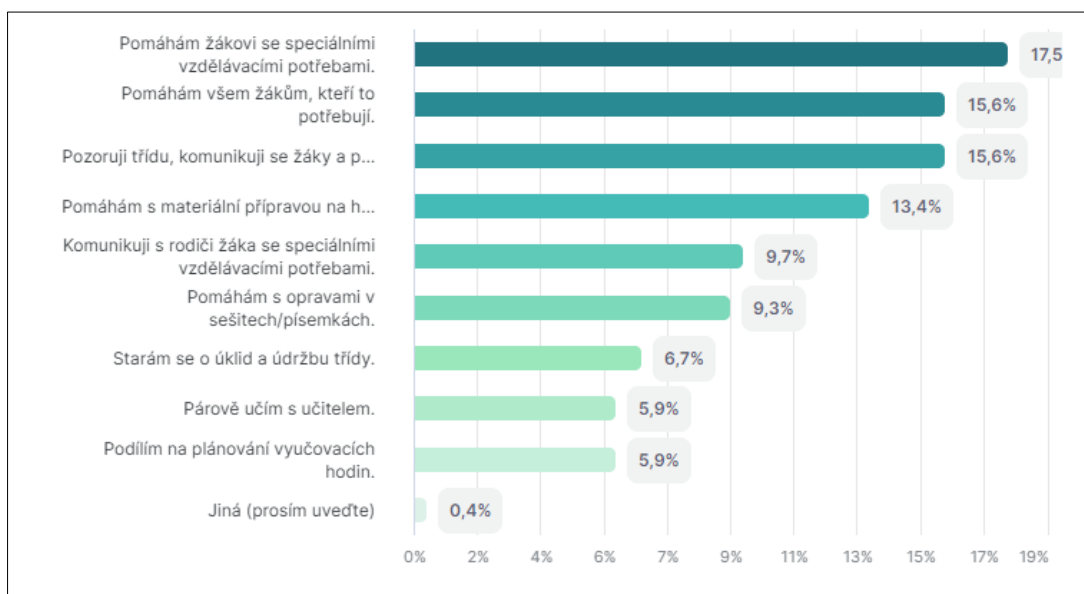
14,7 % hlasů pak získala kompetence: AP pozoruje třídu, komunikuje se žáky a poskytuje mi cenné informace o kolektivu, zvláštnostech žáků, ...

25 respondentů uvedlo, že jejich asistent komunikuje s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. 21 z 50 respondentů uvedlo, že jim AP pomáhá s opravami písmeček nebo sešitů.

Jen zlomek respondentů zvolilo možnosti: AP se mnou párově učí, stará se o úklid a údržbu třídy a podílí se na plánování vyučovacích hodin.

Několik respondentů doplnilo své odpovědi o možnost „jiné“ a uvedlo, že AP odvádí žáky na velkou přestávku na školní zahradu, AP doplňuje výklad učitele a vyhledává informace, dává učiteli zpětnou vazbu a vykonává spolu s učitelem dohled nad žáky.

Položka č. 13 (AP) – Jaké jsou Vaše kompetence?



Graf 13b (AP) Kompetence asistenta pedagoga

Respondenti (asistenti pedagoga) měli možnost v této dotazníkové položce zvolit více odpovědí. Zeptali jsme se jich, jaké jsou jejich kompetence.

Nejvíce respondentů uvedlo, že mezi jejich hlavní kompetence patří pomáhat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (47 resp.), pomáhat všem žákům, kteří to potřebují (42 resp.), a pozorovat třídu, komunikovat se žáky a poskytovat učitelům cenné informace o kolektivu, zvláštěnostech žáků, ... (42 resp.).

13,4 % celkových hlasů pak obdržela kompetence „Pomáhám s materiální přípravou na hodiny (kopírování pracovních listů, příprava pomůcek, ...)“.

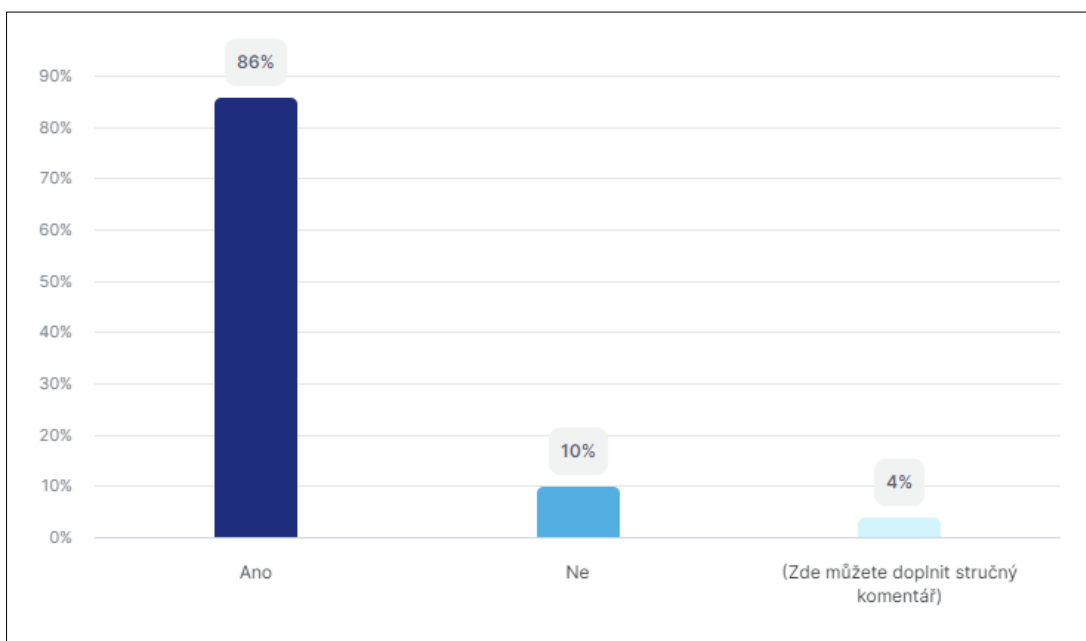
26 (9,7 % celkového množství hlasů) respondentů komunikuje s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, 25 (9,3 % z celkového počtu hlasů) pak pomáhá s opravami.

Nejméně respondentů uvedlo, že se stará o údržbu třídy (18 resp.), učí spolu s učitelem (16 resp.) a plánuje s učitelem hodiny (16 resp.).

Jeden respondent využil možnosti „jiná“ a doplnil, že vykonává všechny ze zmíněných kompetencí.

Ze získaných dat zaznamenaných v příslušném grafu tedy můžeme vyvodit závěr, že všechny zmíněné kompetence naši respondenti ve třídách vykonávají.

Položka č. 14 (U) – Souhlasíte s výrokem: „Asistent pedagoga mi usnadňuje práci“?



Graf 14a (U) AP usnadňuje/neusnadňuje učitelům práci

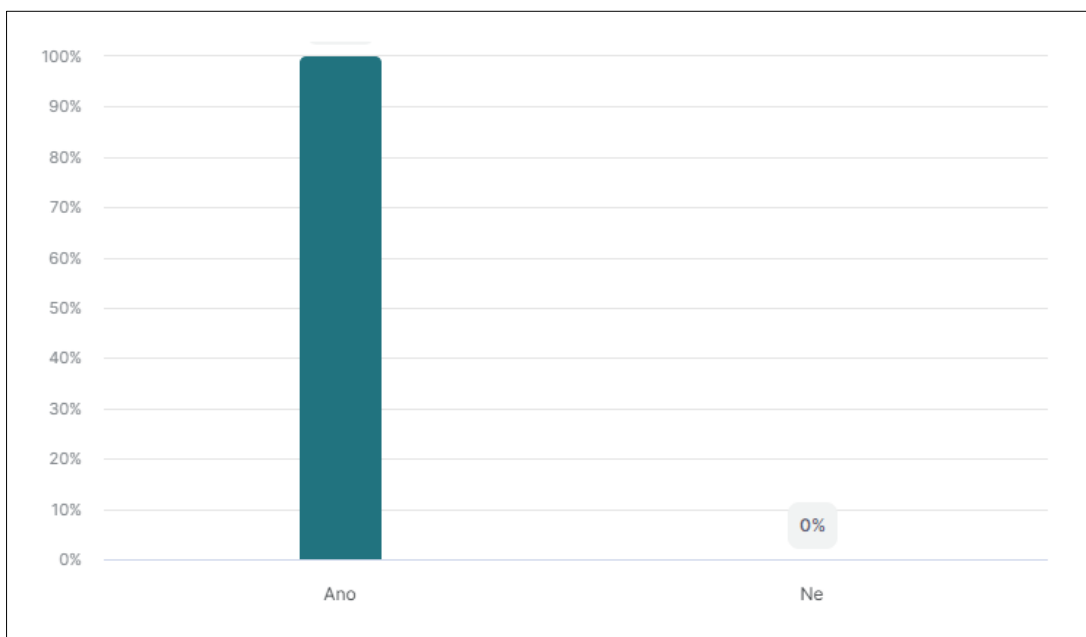
Důvodem, proč jsme do dotazníku zařadili tuto položku bylo, abychom zjistili, zda mají učitelé pocit, že jim asistenti usnadňují práci, zda je jejich přímá práce a interakce ve třídě efektivní a přínosná.

Výsledek můžeme hodnotit jako pozitivní, 86 % respondentů (tj. 43 učitelů) souhlasí s výrokem: „Asistent pedagoga mi usnadňuje práci“.

10 % respondentů uvedlo, že jim asistent práci neusnadňuje.

4 % respondentů doplnilo svou odpověď, že záleží na konkrétním asistentovi a také na okolnostech, někdy ho nepotřebují a jindy jsou vděční, že se na něj mohou obrátit.

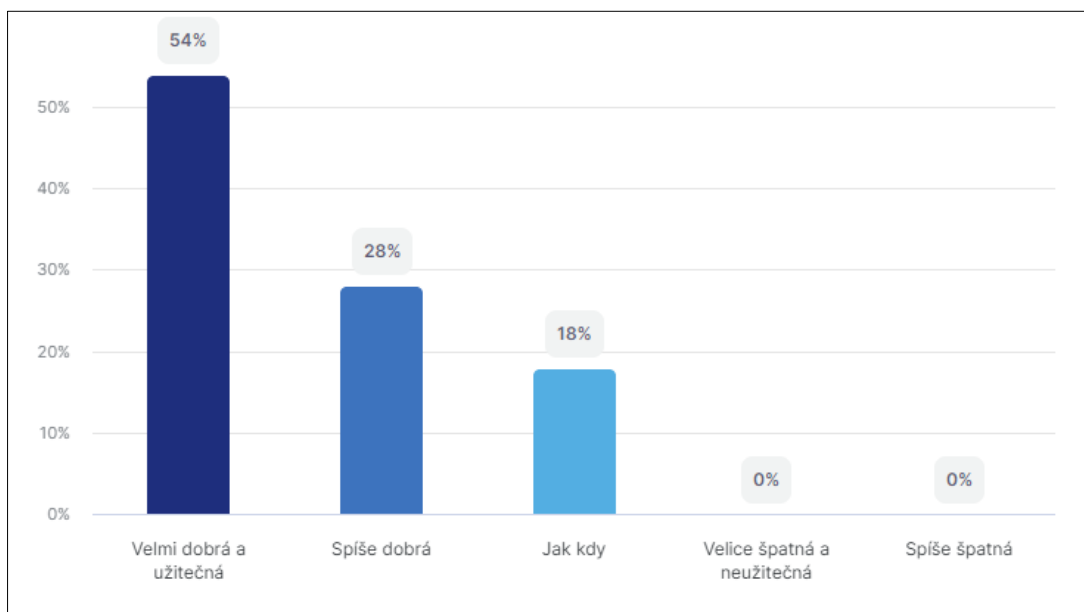
Položka č. 14 (AP) – Myslíte si, že Vaše práce se žáky usnadňuje práci učitele ve třídě?



Graf 14b (AP) AP usnadňuje/neusnadňuje učitelům práci

Cílem této dotazníkové položky bylo zjistit, jestli si asistenti pedagoga myslí, že učitelům usnadňují práci. Výsledek není překvapivý. 100 % respondentů je přesvědčeno o tom, že ano.

Položka č. 15 (U) – Jak byste ohodnotil/a komunikaci a přímou práci asistenta pedagoga se žáky?



Graf 15a (U) Komunikace a přímá práce AP

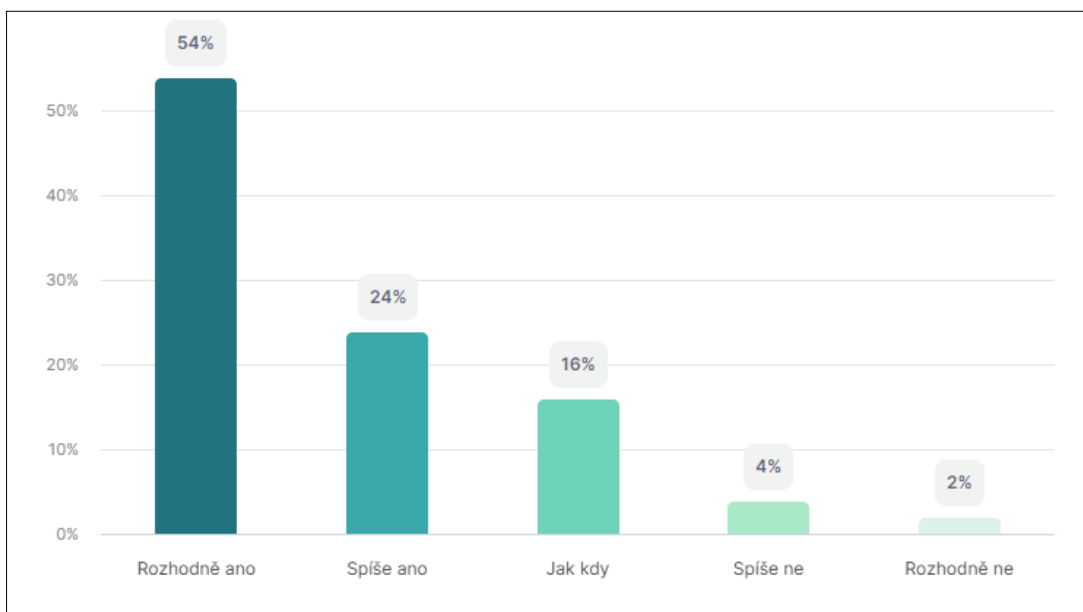
V následující položce měli učitelé za úkol zhodnotit komunikaci a přímou práci AP s dětmi.

Většina (tj. 82 %) respondentů ohodnotila jejich práci jako „spíše dobrou“ až „velmi dobrou a užitečnou“.

18 % respondentů (což odpovídá 9 lidem) ji ohodnotilo možností „jak kdy“.

Žádný z respondentů si nemyslí, že jeho asistent komunikuje a pracuje se žáky „spíše špatně“ nebo „velice špatně a neúčinně“.

Položka č. 15 (AP) – Vnímáte, že Vám učitel dává dostatek prostoru pro komunikaci a práci se žáky?



Graf 15b (AP) Ne/dostatečný prostor asistenta pro komunikaci se žáky

Položku č. 15 v dotazníku pro asistenty pedagoga jsme zařadili z toho důvodu, abychom zjistili, zda jim učitel v hodině dává dostatek prostoru pro komunikaci a práci se žáky.

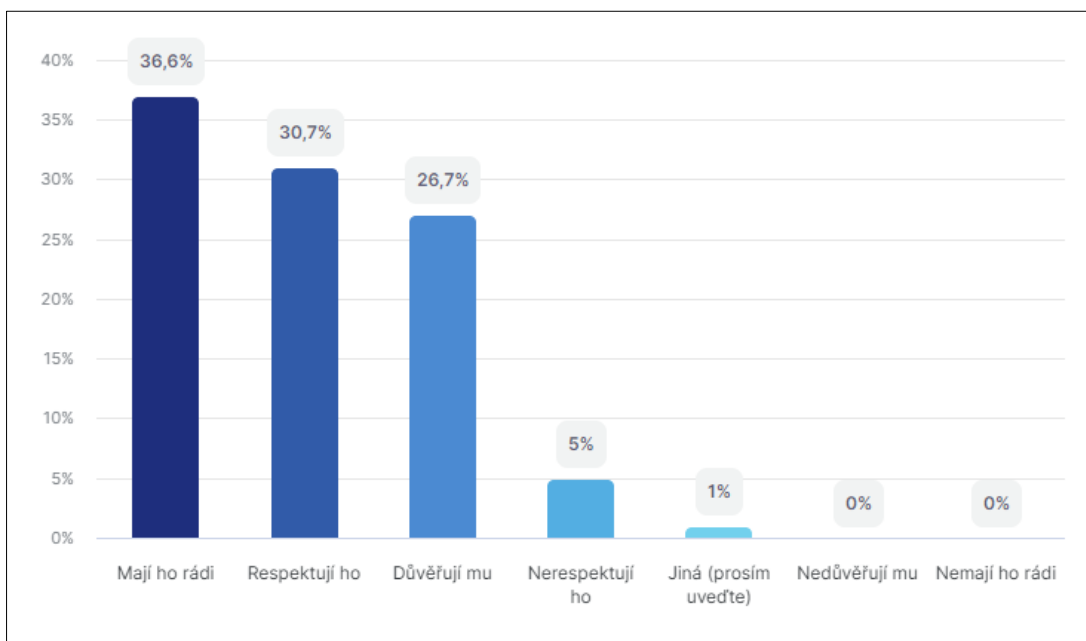
27 respondentů vnímá, že jim učitel rozhodně dává tento prostor. 24 % si myslí, že „spíše ano“.

16 % respondentů zvolilo možnost „jak kdy“.

Dva respondenti si myslí, že jim učitel spíše nedává tento potřebný prostor na uplatnění svých kompetencí a jeden zvolil možnost, že mu učitel tento prostor rozhodně nedává.

Výsledky této položky mohou korespondovat s výsledky otázky, zda se asistentům učitelé vměšují do jejich kompetencí.

Položka č. 16 (U) – Vyberte odpověď, která nejlépe vystihuje vztah žáků k Vašemu asistentovi pedagoga.



Graf 16a (U) Vztah žáků k asistentovi pedagoga

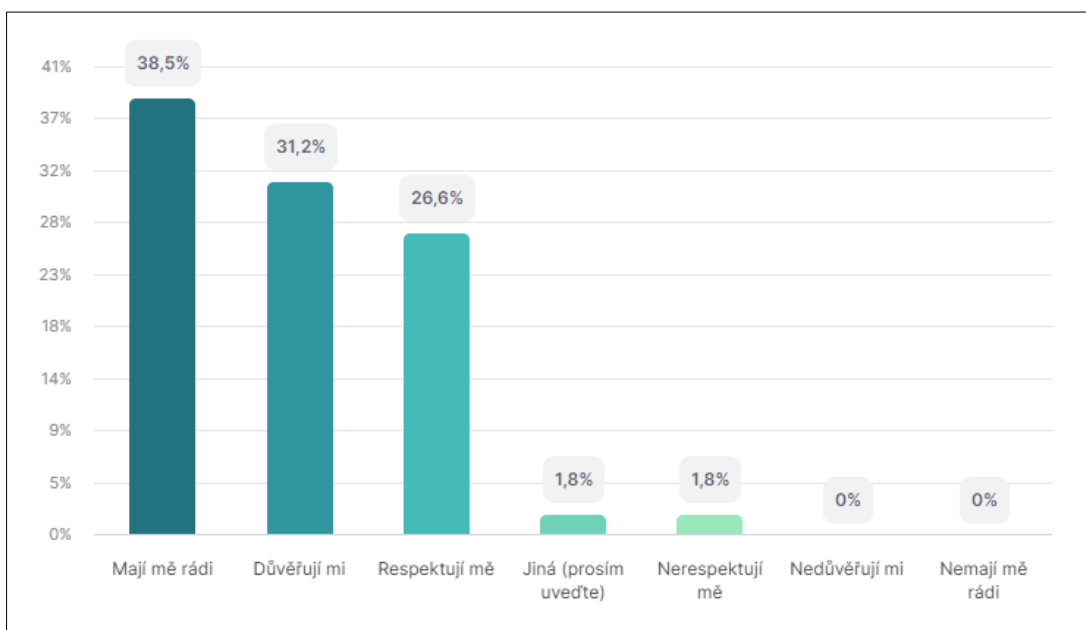
V této dotazníkové položce měli respondenti opět možnost zvolit více odpovědí.

Učitelé měli pojmenovat vztah, jenž mají žáci v jejich třídě s jejich asistentem. Výsledky jsou pozitivní. Téměř všichni respondenti zvolili kladné možnosti – asistenty v jejich třídách mají žáci rádi (37 resp.), respektují je (31 resp.) a důvěřují jim (27 resp.).

Pouze 5 respondentů uvedlo, že žáci asistenta v jejich třídě nerespektují.

Jeden respondent konkretizoval svou odpověď a uvedl, že žáci jeho asistenta sice respektují, ale zároveň mu dávají najevo, že pro ně není takovou autoritou jako učitel.

Položka č. 16 (AP) – Vyberte odpověď, která nejlépe vystihuje vztah žáků k Vám.



Graf 16b (AP) Vztah žáků k asistentovi pedagoga

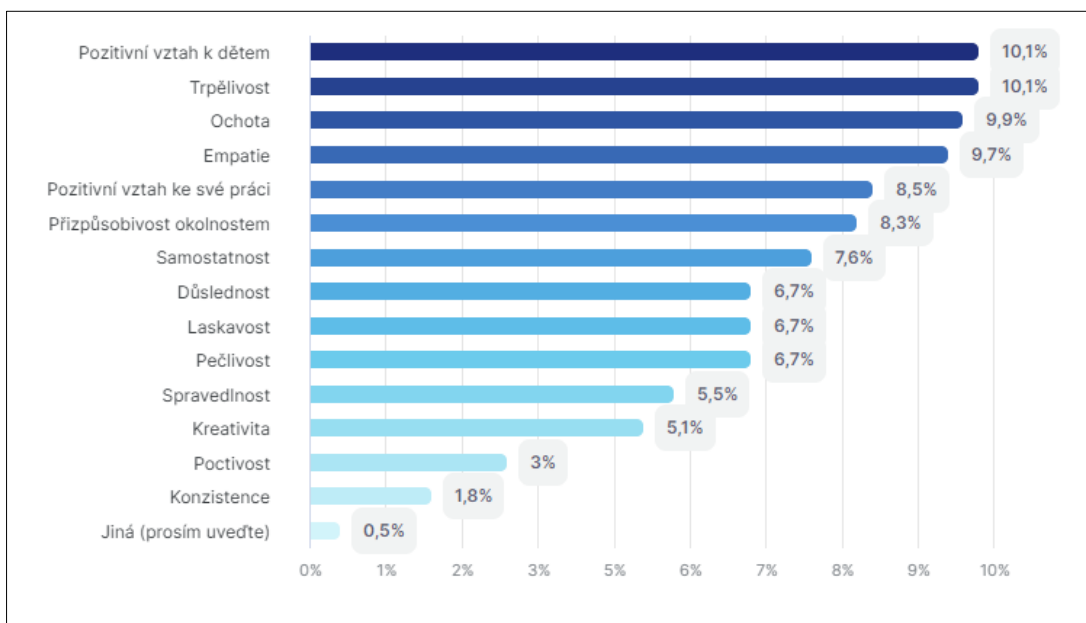
V této dotazníkové položce měli respondenti opět možnost zvolit více odpovědí.

Většina asistentů opět volila kladné možnosti, stejně jako je volili učitelé (viz Graf 16a (U)).

42 respondentů uvedlo, že je mají žáci rádi, 34 respondentů působí na děti důvěryhodně a 26,6 % z celkového počtu hlasů bylo pro možnost: žáci mě respektují.

Dva lidé uvedli, že je žáci nerespektují, a dva zvolili odpověď „jiná“. Oba uvedli, že záleží na konkrétních dětech, někteří je respektují a jiní ne. Jeden z respondentů tento fakt dává do souvislosti s rodinným a sociálním zázemím.

Položka č. 17 (U) – Zvolte ty charakterové vlastnosti, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.



Graf 17a (U) Důležitost charakterových vlastností asistentů pedagoga

Prostřednictvím této položky jsme zkoumali, jaké charakterové vlastnosti jsou podle učitelů pro pozici asistenta pedagoga důležité. Respondenti mohli zvolit více odpovědí.

V grafu můžeme vidět, že první příčky důležitosti obsazují vlastnosti jako pozitivní vztah k dětem (44 resp.), trpělivost (44 resp.), ochota (43 resp.) a empatie (42 resp.).

Za nimi následuje pozitivní vztah AP k jeho práci a přizpůsobivost okolnostem. Za další důležitou vlastnost učitelé určili samostatnost.

Následují tři vlastnosti se stejným počtem hlasů (29), důslednost, laskavost a pečlivost.

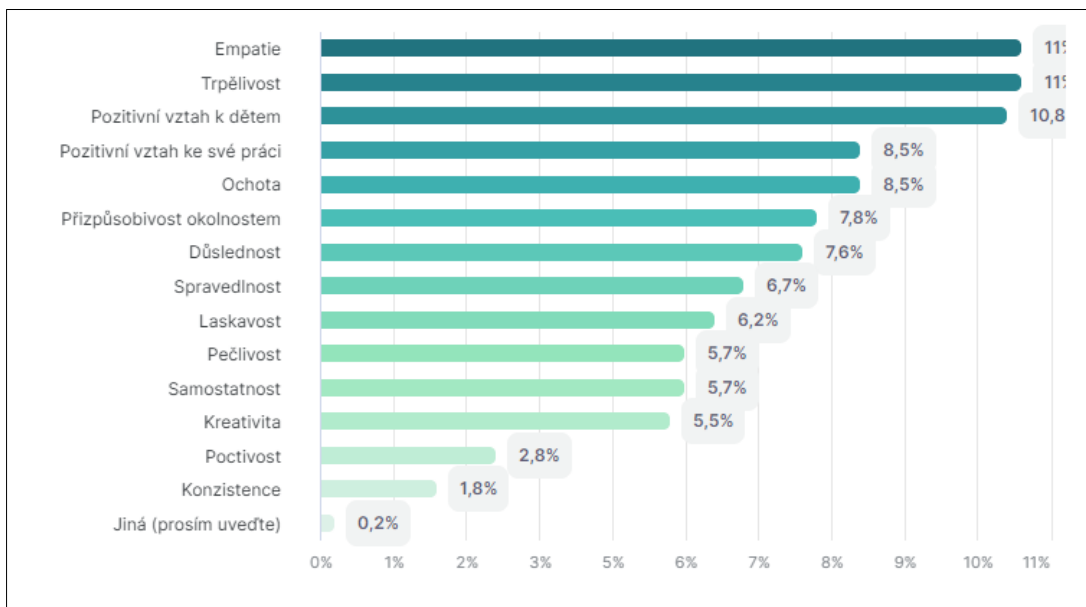
Překvapivým zjištěním bylo, že učitelé hodnotí spravedlnost u AP jako méně důležitou vlastnost (5,5 % z celkového počtu hlasů), přestože se asistenti často podílí na řešení konfliktů ve třídě.

Poslední příčky obsazují vlastnosti: kreativita (5,1 % hlasů), poctivost (3 % hlasů) a konzistence (1,8 % hlasů).

Několik respondentů ještě doplnilo, že je pro ně důležité, aby asistent byl schopen spolupracovat, naslouchat a přijímat pokyny, jeden ještě doplnil loajalitu jako pro něj důležitou vlastnost.

Závěrem můžeme říct, že všechny charakterové vlastnosti AP byly učiteli ohodnoceny jako důležité.

Položka č. 17 (AP) – Zvolte ty charakterové vlastnosti, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.



Graf 17b (AP) Důležitost charakterových vlastností asistentů pedagoga

V této položce mohli asistenti opět volit více odpovědí.

Mezi asistenty pedagoga, kteří absolvovali náš výzkum, převládá důraz na vlastnosti empatie (48 resp.), trpělivost (48 resp.) a pozitivní vztah k dětem (47 resp.) jako na ty nejdůležitější, které při své práci potřebují.

V pořadí dalšími nejdůležitějšími vlastnostmi jsou podle nich pozitivní vztah AP k jejich práci a zároveň ochota (8,5 % hlasů).

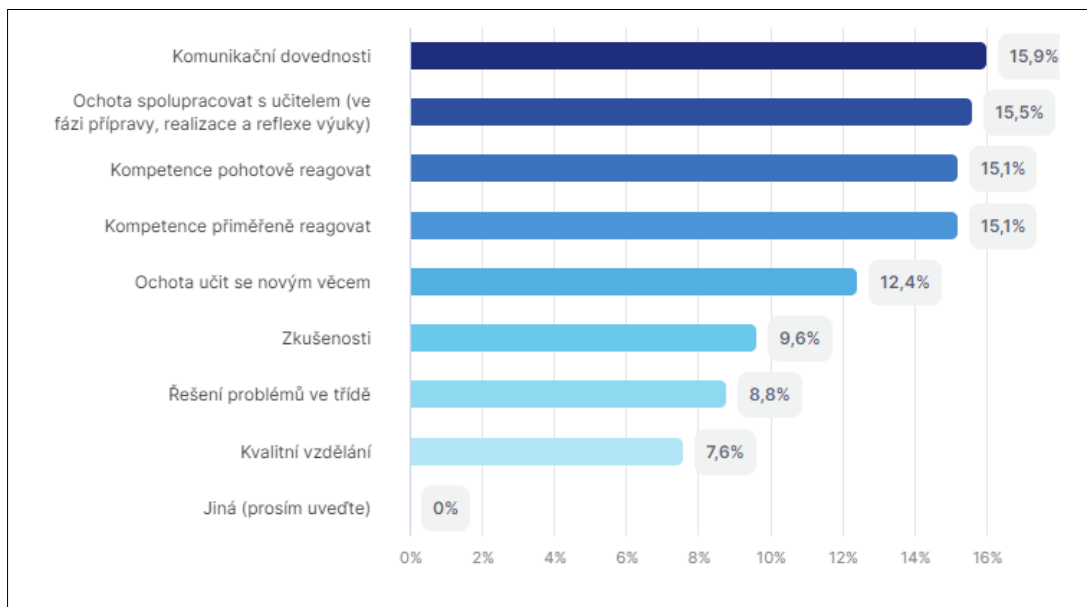
Následuje přizpůsobivost okolnostem, důslednost, spravedlnost, laskavost, pečlivost samostatnost a kreativita.

Za nejméně důležité vlastnosti pak považují poctivost (12 resp.) a konzistenci (8 resp.).

Jeden respondent pak uvedl, že jsou důležité všechny vlastnosti dohromady a všechny tou pravou mírou.

I z grafu 17b (AP), zaznamenávajícího výsledky šetření, můžeme stejně jako z grafu 17a (U) vyvodit, že všechny uvedené vlastnosti byly hodnoceny jako důležité pro pozici asistenta pedagoga.

Položka č. 18 (U) – Zvolte ty kompetence, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.



Graf 18a (U) Důležitost kompetencí asistentů pedagoga

V následující položce dotazníku učitelé volili ty kompetence, jež jim připadají pro pozici asistenta pedagoga důležité. Měli možnost volit více odpovědí.

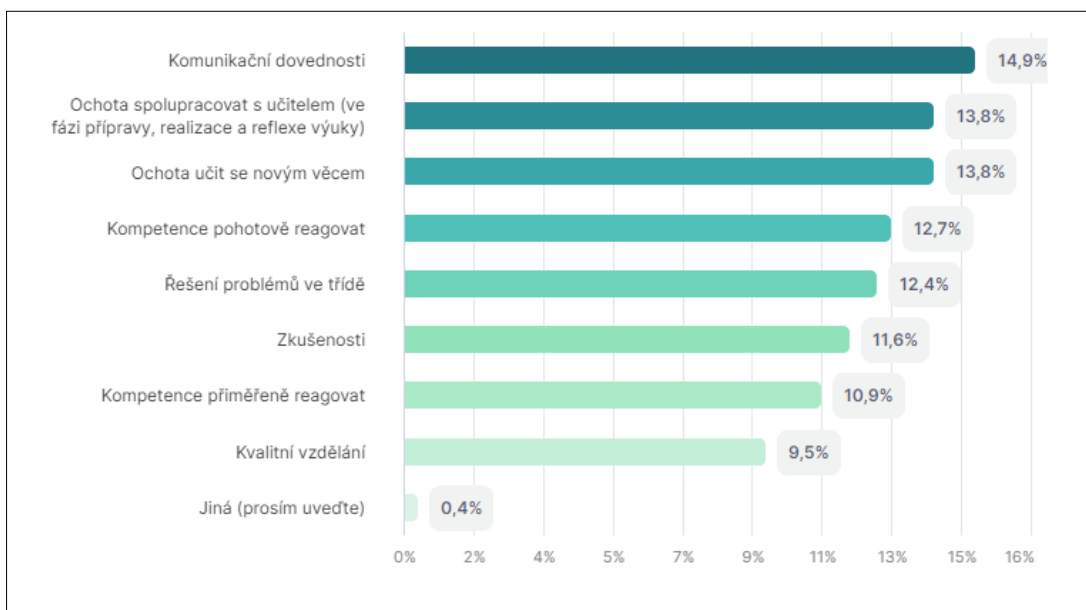
Opět můžeme vidět, že jako důležité byly hodnoceny všechny kompetence z nabídky, každá jinou mírou.

Za nejvíce důležité a podle počtu hlasů na prvním místě umístěné jsou považovány komunikační dovednosti, ochota spolupracovat s učitelem, pohotově reagovat a přiměřeně reagovat. Každou z těchto kompetencí zvolilo průměrně 39 respondentů.

Ochota učit se novým věcem byla hodnocena hned jako další důležitá (12,4 % celkových hlasů).

Na posledních příčkách se pak umístily: zkušenosti (24 resp.), řešení problémů ve třídě (22 resp.) a kvalitní vzdělání (19 resp.).

Položka č. 18 (AP) – Zvolte ty kompetence, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.



Graf 18b (AP) Důležitost kompetencí asistentů pedagoga

V této položce dotazníku asistenti volili ty kompetence, které jim připadají pro pozici asistenta pedagoga důležité. Mohli volit více odpovědí.

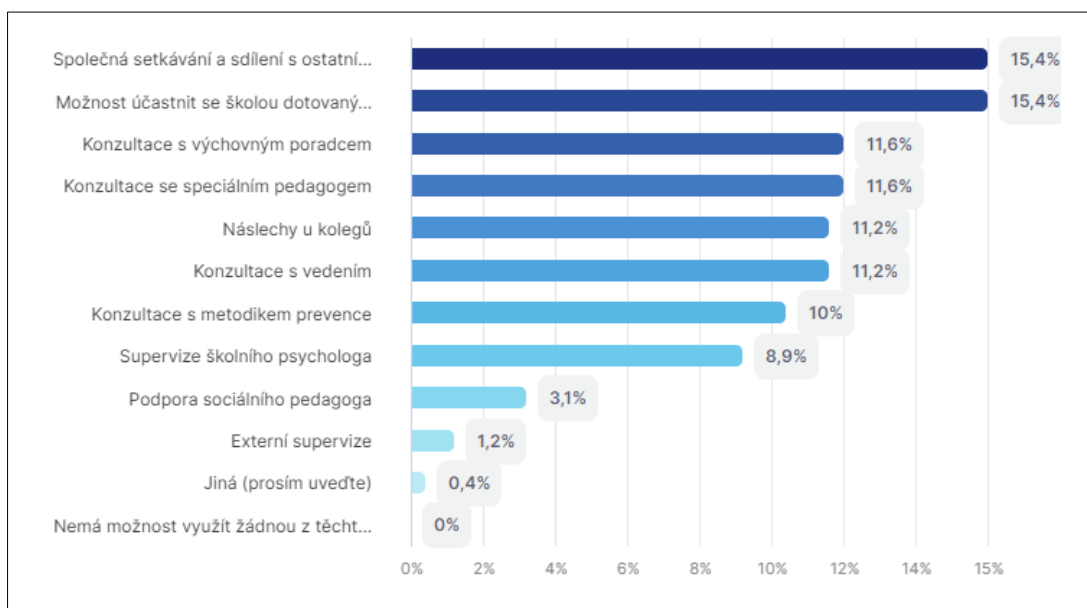
Jak můžeme vidět na grafu 18b (AP), všechny kompetence byly zvoleny jako důležité. Mezi důležitostí jednotlivých kompetencí nebyly zjištěny velké rozdíly. Mezi těmi, jež jsou hodnoceny jako nejdůležitější a nejméně důležité je rozdíl jen 15 hlasů.

Za nejdůležitější kompetence byly, podobně jako u učitelů, zvoleny komunikační dovednosti (41 resp.), ochota spolupracovat s učitelem (38 resp.) a ochota učit se novým věcem (38 resp.).

Za nejméně důležité jsou pak považovány kompetence přiměřeně reagovat (30 resp.) a kvalitní vzdělání (26 resp.).

Jedna respondentka doplnila, že je pro ni důležité, aby měl asistent volnou ruku při své pracovní činnosti.

Položka č. 19 (U) – Jaké formy pomoci a podpory má Váš asistent možnost využít?



Graf 19a (U) Formy pomoci a podpory pro asistenty pedagoga

Tato dotazníková položka byla zařazena proto, abychom zjistili, jaké formy podpory a pomoci mají asistenti k dispozici. Opět mohli učitelé zvolit více odpovědí, a to všechny, které odpovídají standardům na jejich škole.

40 z 50 respondentů uvedlo, že jejich asistent má možnost společného setkávání a sdílení s ostatními učiteli a asistenty. Stejný počet respondentů uvedl možnost účastnit se školou dotovaných vzdělávacích seminářů, jež by mu pomohly v jeho práci se žáky se SVP.

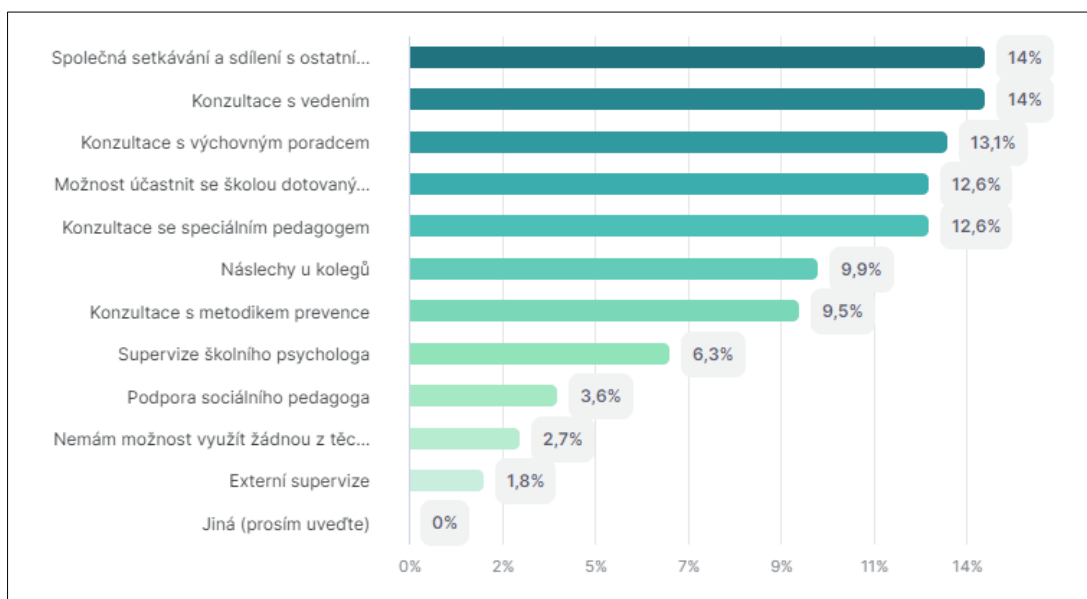
Podobné údaje můžeme vidět v dalších několika možnostech podpory: konzultace s výchovným poradcem, konzultace se speciálním pedagogem, náslechy u kolegů, konzultace s vedením a konzultace s metodikem prevence. Všechny tyto možnosti byly ohodnoceny 26–30 hlasy.

Možnost supervize školního psychologa uvedlo 23 respondentů, což odpovídá 8,9 % celkových hlasů.

Nejméně častá je pak podpora sociálního pedagoga a možnost externí supervize.

Pozitivním zjištěním je, že většina asistentů našich učitelských respondentů má možnost využít nějakou formu podpory ve své práci, a to ne jen jednu.

Položka č. 19 (AP) – Jaké formy pomoci a podpory máte možnost využít?



Graf 19b (AP) Formy pomoci a podpory pro asistenty pedagoga

V této dotazníkové položce asistenti vybírali ty možnosti pomoci a podpory ve své práci, které mají na svých školách k dispozici. Respondenti mohli vybírat více možností.

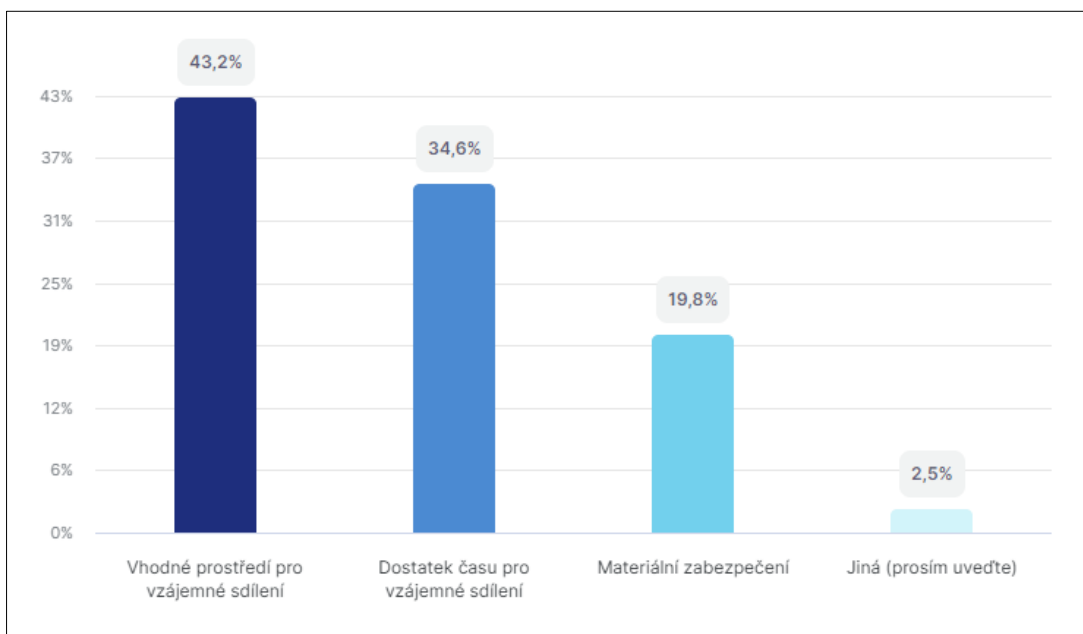
Z výzkumu vyplývá, že nejčastější formy podpory v sestupném pořadí jsou: Společné setkávání a sdílení s ostatními učiteli a asistenty, konzultace s vedením, konzultace s výchovným poradcem, možnost účastnit se školou dotovaných vzdělávacích seminářů a konzultace se speciálním pedagogem. Každou z těchto možností zvolilo 28–31 respondentů.

Dalšími možnostmi je absolvování náslechů u kolegů (22 resp.) a konzultace s metodikem prevence (21 resp.).

Nejméně využitelnými možnostmi jsou pak mezi našimi respondenty supervize školního psychologa, podpora sociálního pedagoga a externí supervize.

6 respondentů (2,7 % z celkových hlasů) uvedlo, že nemají možnost využít ani jedné z nabízených možností pomoci a podpory. Toto tvrzení se ovšem neslučuje s faktem, že každá škola má povinnost mít stanoveného metodika prevence i výchovného poradce, přičemž se může jednat o tu samou osobu.

Položka č. 20 (U) – Jaké máte podmínky k tomu, aby mezi Vámi a asistentem pedagoga mohlo docházet ke spolupráci?



Graf 20a (U) Podmínky spolupráce

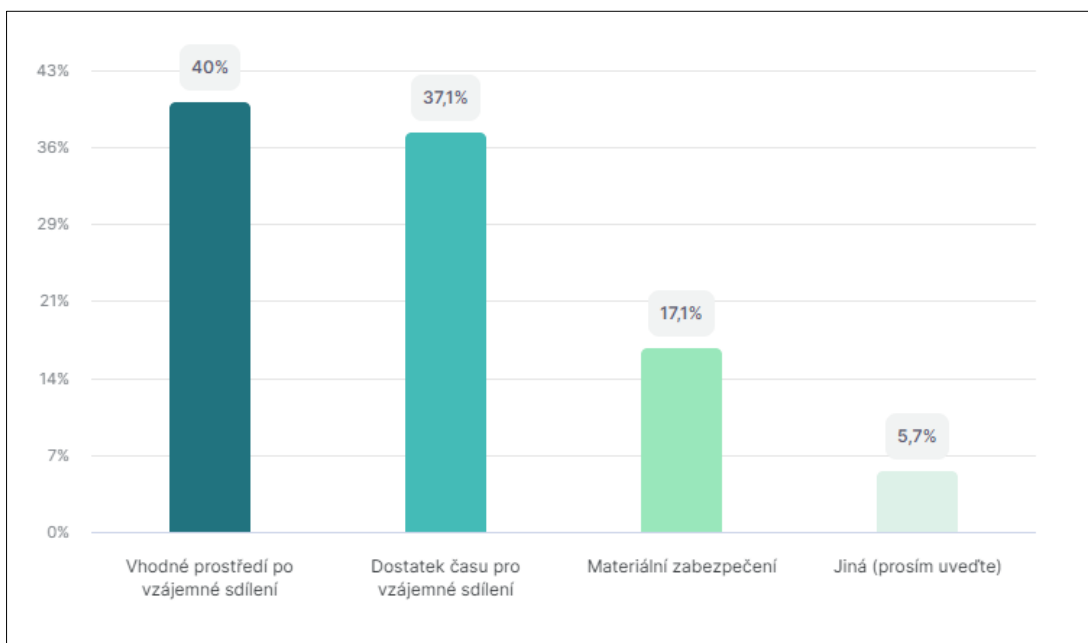
V této dotazníkové položce mohli respondenti zvolit více odpovědí. Jejím cílem bylo zjistit vhodnost podmínek pro spolupráci učitel–asistent pedagoga.

Z odpovědí na otázku, jaké mají učitelé podmínky ke spolupráci s asistenty vyplývá, že většina disponuje vhodným prostředím ke konzultacím (35 resp.), 28 respondentů uvedlo, že mají dostatek času ke sdílení a 16 respondentů zvolilo možnost dostatečného materiálního zabezpečení.

Dva respondenti však zvolili možnost „jiná“. Jeden z nich sdílí, že nemá dostatek času ani vhodný prostor ke sdílení. Druhý si stěžuje na nedostatek času, jelikož jeho asistent pracuje na část úvazku v družině.

Většina našich respondentů z řad učitelů má tedy vhodné podmínky pro spolupráci s asistentem.

Položka č. 20 (AP) – Jaké máte podmínky k tomu, aby mezi Vámi a asistentem pedagoga mohlo docházet ke spolupráci?



Graf 20b (AP) Podmínky spolupráce

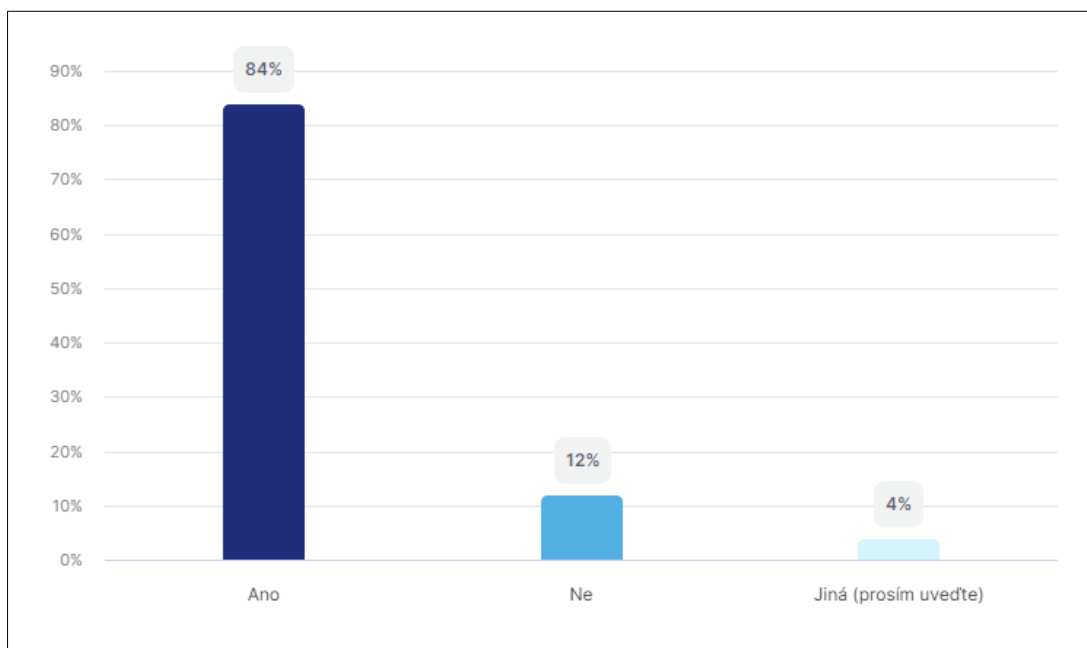
V této dotazníkové položce mohli respondenti zvolit více odpovědí. Jejím cílem bylo zjistit vhodnost podmínek pro spolupráci učitel–asistent pedagoga.

28 respondentů asistentů uvedlo, že má vhodné prostředí ke vzájemnému sdílení s učitelem. 26 respondentů má dostatek času a 12 respondentů má i vhodné materiální zabezpečení.

4 respondenti zvolili možnost „jiná“ a svěřují se, že vhodné podmínky pro spolupráci nemají a není splněna ani jedna z uvedených podmínek. Další z nich uvádí, že pro vytvoření času pro sdílení ze strany učitele není zájem.

I přesto v příslušném grafu vidíme, že většina asistentů má vhodné podmínky pro spolupráci s učitelem, ať jde o dostatek času nebo o vhodné prostředí.

Položka č. 21 (U) – Myslíte si, že je asistent pedagoga plnohodnotným členem pedagogického sboru?



Graf 21a (U) AP jako plnohodnotný člen pedagogického sboru

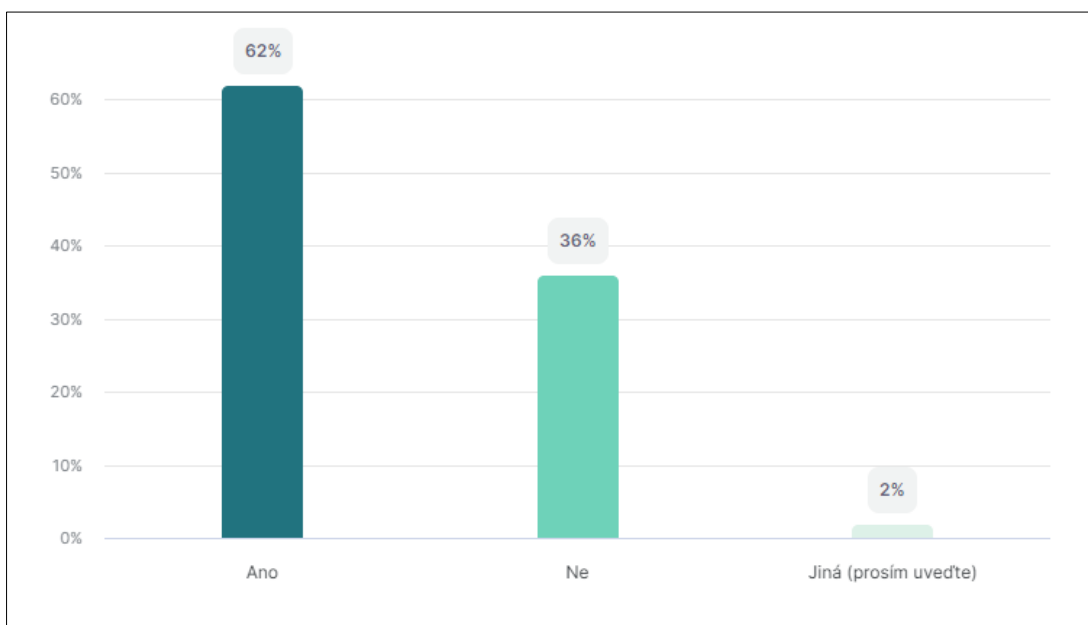
Další dotazníková položka byla zařazena z důvodu zjištění, zda si pedagogové myslí, že je AP plnohodnotným členem pedagogického sboru.

84 % učitelů uvedlo že ano, 12 % pak že ne.

4 % respondentů se vyjádřilo konkrétněji: jeden respondent uvádí, že jeho asistent „určitě ano“, druhý uvádí že jeho asistent „určitě ne“.

Na grafu 21a (U) můžeme vidět, že většina respondentů považuje asistenty pedagoga za své plnohodnotné kolegy.

Položka č. 21 (AP) – Cítíte se být plnohodnotným členem pedagogického sboru?



Graf 21b (AP) AP jako plnohodnotný člen pedagogického sboru

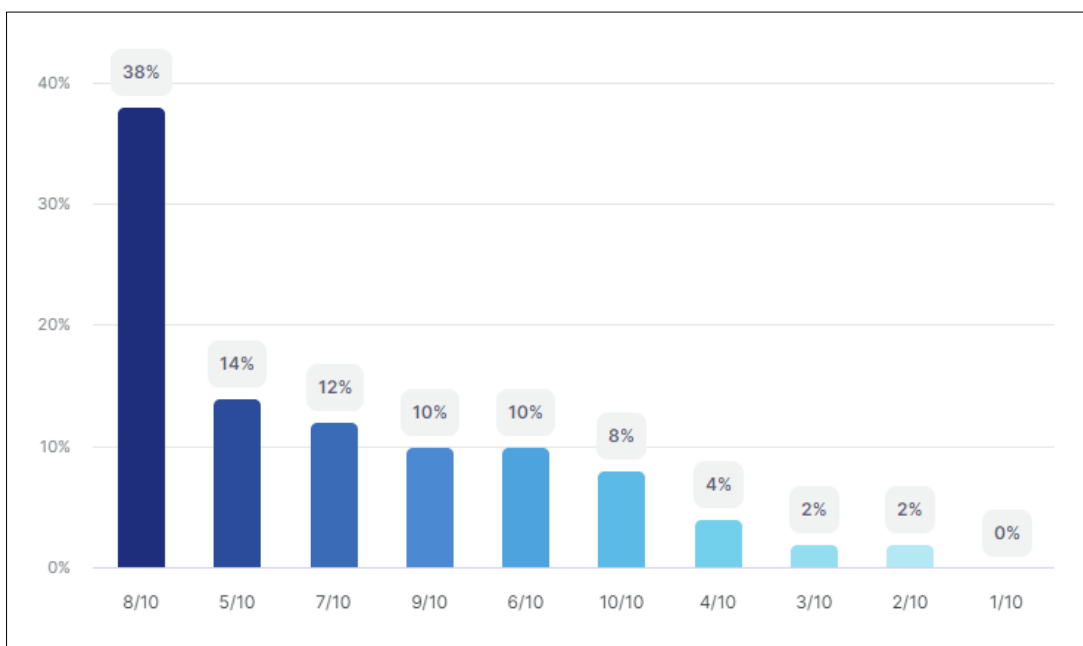
V této dotazníkové položce jsme se asistentů zeptali, zda se cítí být plnohodnotnými členy pedagogického sboru. Setkáváme se zde s mnohem znepokojivějšími výsledky, než je tomu u předchozí dotazníkové položky pro učitele.

62 % respondentů uvedlo, že se cítí být plnohodnotnou součástí pedagogického sboru.

36 % však zvolilo odpověď „ne“, že se necítí být plnohodnotnými členy. Tento výsledek odpovídá 18 lidem z 50 respondentů, což je poměrně vysoký počet.

Jeden respondent zvolil možnost „jiná“. Uvedl, že se jím tak necítí být vždy.

Položka č. 22 (U) – Jak intenzivně ovlivňuje asistent pedagoga klima ve Vaší třídě?



Graf 22a (U) Vliv asistenta pedagoga na klima třídy

Cílem této dotazníkové položky bylo zjistit, jakou intenzitou podle učitelů ovlivňuje asistent pedagoga klima v jejich třídách. Úkolem respondentů bylo zvolit odpovídající počet hvězdiček, přičemž 1 znamenala „nejnižší mírou“, 10 hvězdiček pak „nejvyšší mírou“.

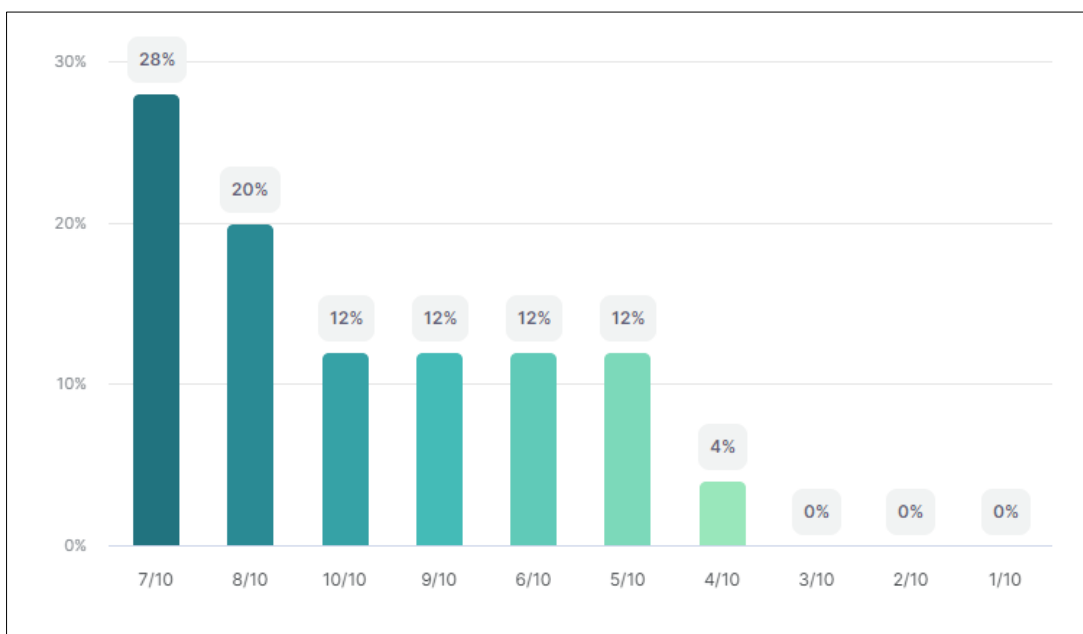
38 % z nich zvolilo možnost 8/10. Tento údaj odpovídá nejvíce respondentům, celkem 19 z 50.

Další skupiny, tedy 5/10, 7/10, 9/10, 6/10 a 10/10, volil podobný počet respondentů, každou z nich jich volilo 4–7.

Neméně respondentů volilo hodnoty 4/10 a nižší.

Většina respondentů tedy volila možnosti s poloviční, nebo nadpoloviční intenzitou vlivu AP na klima ve třídě.

Položka č. 22 (AP) – Jak intenzivně podle Vás ovlivňujete klima ve Vaší třídě?



Graf 22b (AP) Vliv asistenta pedagoga na klima třídy

Cílem této dotazníkové položky bylo zjistit, jak intenzivní vliv na klima ve třídě má podle asistentů jejich působení. Úkolem respondentů bylo zvolit počet hvězdiček, odpovídající míře intenzity jejich vlivu na klima, přičemž 1 znamenala „nejnižší mírou“, 10 hvězdiček pak „nejvyšší mírou“.

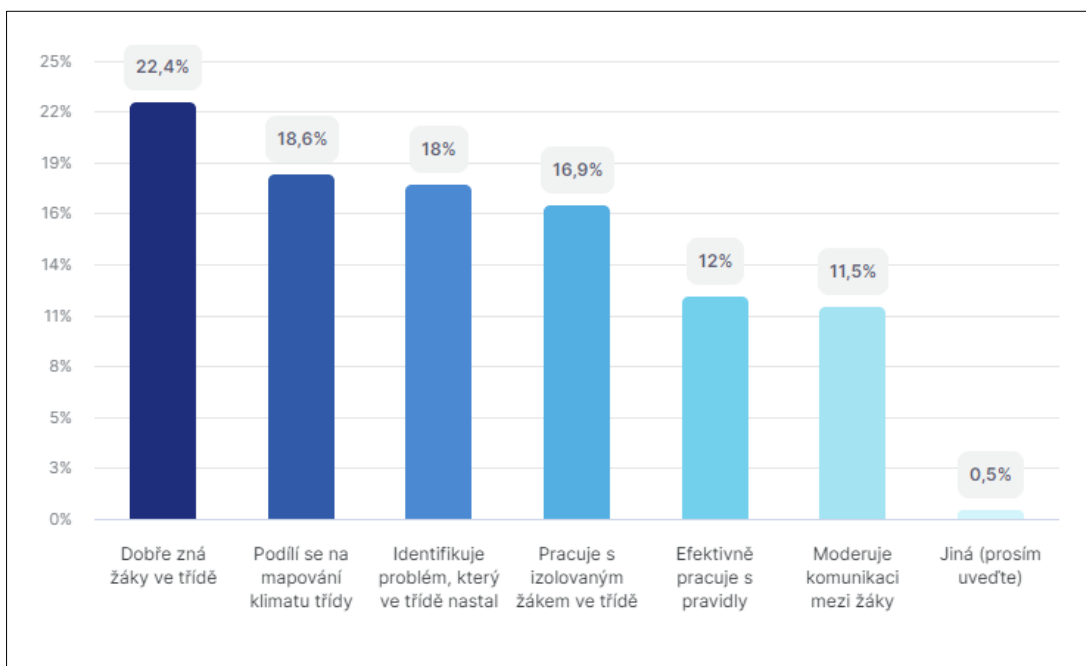
28 % respondentů zvolilo možnost 7/10. 20 % pak možnost 8/10. Tyto skupiny byly nejpočetnější.

Stejné počty hlasů pak vidíme u možností 10/10, 9/10, 6/10 a 5/10.

Dva respondenti zvolili možnost 4/10, nikdo pak nezvolil nižší míru intenzity.

Stejně jako u výsledků z dotazníku pro učitele vidíme, že kromě dvou respondentů všichni hodnotí intenzitu vlivu AP na klima ve třídě možnostmi s poloviční nebo nadpoloviční intenzitou vlivu AP na klima ve třídě.

Položka č. 23 (U) – Uved'te, jakým způsobem ovlivňuje asistent pedagoga klima ve Vaší třídě:



Graf 23a (U) Způsoby vlivu asistenta pedagoga na klima ve třídě

Cílem této položky bylo zjistit konkrétní situace, při nichž asistent pedagoga přímo ovlivňuje klima ve třídě. Respondenti opět mohli zvolit více odpovědí.

Učitelé označili všechny uvedené jako ty, ve kterých k tomuto ovlivnění dochází.

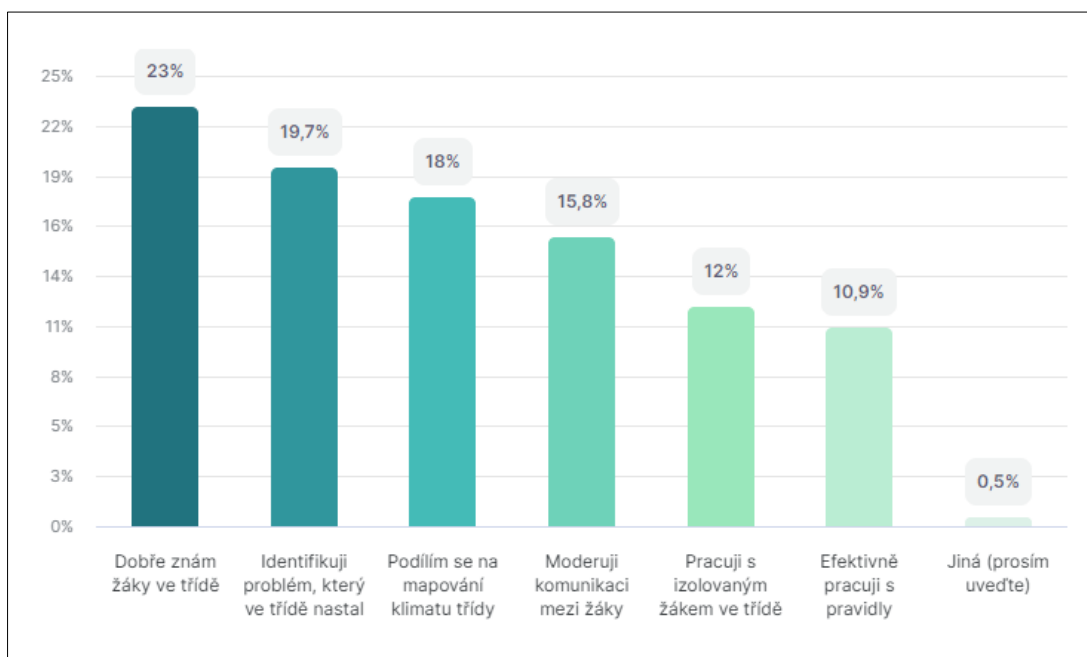
Nejpočetnější skupina respondentů (41 z 50) označila na prvním místě možnost, že asistent žáky dobře zná.

Následují další položky, označeny jako méně časté: AP se podílí na mapování klimatu třídy, identifikuje vzniklé problémy ve třídě a pracuje s izolovaným žákem.

Za nejméně časté, stále však hojně volené, situace pak byly označeny možnosti: efektivně pracuje s pravidly (22 respondentů) a moderuje komunikaci (21 resp.).

Jeden respondent považuje za nejčastější a nejintenzivnější způsob ovlivňování klimatu asistentem to, že je žákům neustále pozitivně nakloněn a mohou k němu kdykoli přijít se svými problémy a dotazy.

Položka č. 23 (AP) – Uved'te, jakým způsobem ovlivňujete klima ve Vaší třídě:



Graf 23b (AP) Způsoby vlivu asistenta pedagoga na klima ve třídě

V této položce respondenti opět mohli zvolit více odpovědí.

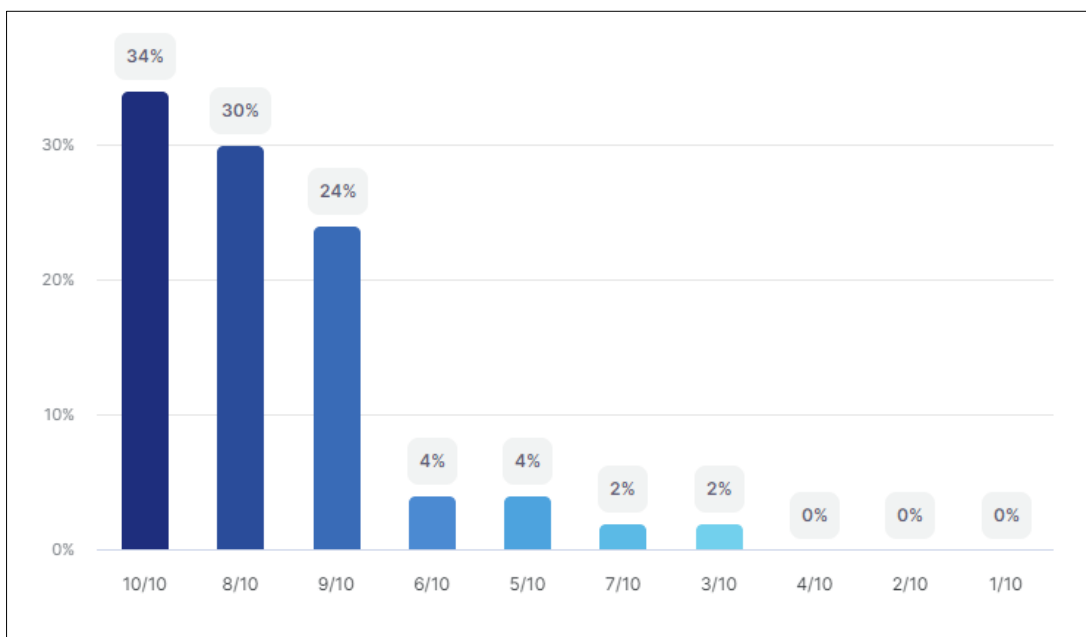
Asistenti zvolili všechny zmíněné položky jako významné oblasti jejich vlivu na klima ve třídě.

Na grafu 23b (AP) můžeme vidět, že jako nejvýznamnější oblast vlivu byla zvolena možnost „dobře znám žáky ve třídě“. Volilo ji 42 respondentů.

Za nejméně významnou pak byla zvolena možnost: „efektivně pracuji s pravidly“. Tu zvolilo 20 respondentů.

Jeden respondent zvolil odpověď „jiná“ a dodal, že jeho největší vliv na klima ve třídě pociťuje v situacích, kdy řeší vzniklé problémy, žáky podpoří a vyslechne.

Položka č. 24 (U) – Jak velký vliv má podle Vás osobní nastavení a lidská blízkost na profesní vztah učitel-asistent?



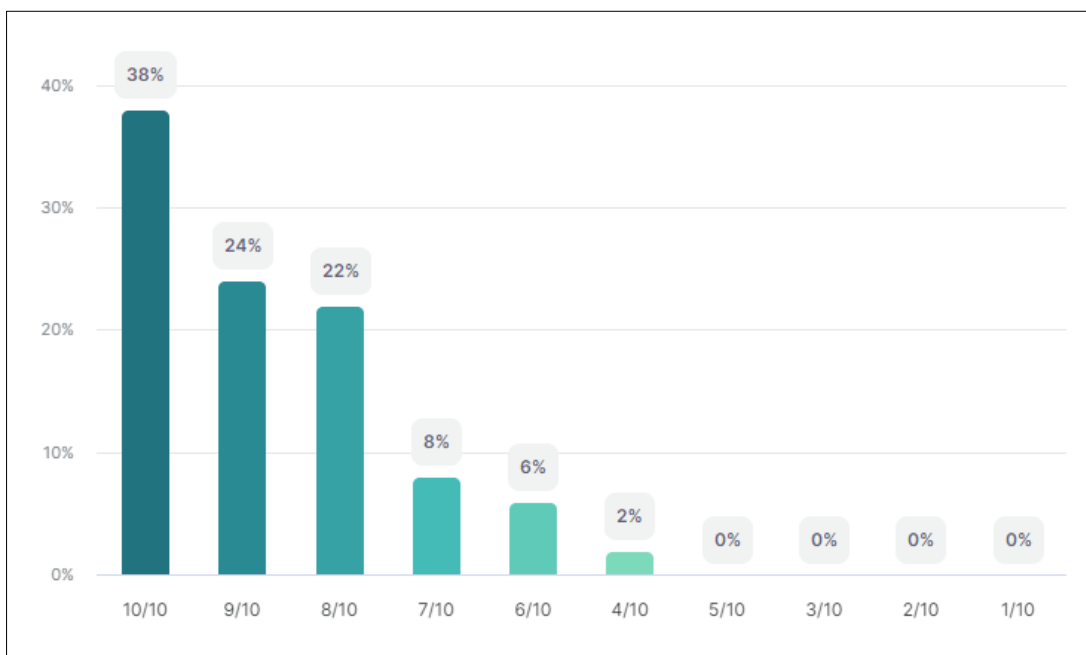
Graf 24a (U) Vliv osobního nastavení a lidské blízkosti na vztah učitel-asistent

V této dotazníkové položce respondenti volili, jak velký vliv na jejich profesní vztah s asistentem má jejich vzájemná lidská blízkost a osobní nastavení.

44 respondentů zvolilo největší vliv, tzn. odpovědi 10/10 (34 % resp.), 8/10 (30 % resp.) a 9/10 (24 % resp.).

Z příslušného grafu 24a (U) tedy vidíme, že respondenti považují osobní nastavení a lidskou blízkost pro jejich vztah s asistentem za velice důležitý.

Položka č. 24 (AP) – Jak velký vliv má podle Vás osobní nastavení a lidská blízkost na profesní vztah učitel-asistent?



Graf 24b (AP) Vliv osobního nastavení a lidské blízkosti na vztah učitel-asistent

V této dotazníkové položce respondenti z řad asistentů volili, jak velký vliv na jejich profesní vztah s pedagogem má jejich vzájemná lidská blízkost a osobní nastavení.

Z grafu 24 b(AP) můžeme vyvodit, že asistenti považují osobní nastavení a lidskou blízkost za velice důležitý aspekt při tvoření profesního vztahu učitel-asistent.

42 respondentů zvolilo nejvyšší míru důležitosti, tj. 10/10 (38 % resp.), 9/10 (24 % resp.) a 8/10 (22 % resp.).

Položka č. 25 (U) – Pokud Vás k tématu vlivu asistenta pedagoga na klima ve třídě ještě něco napadá, zde se můžete podělit o své postřehy.

Poslední položku dotazníku jsme věnovali všem, kteří se chtějí konkrétněji vyjádřit k danému tématu. Mnoho respondentek učitelek této možnosti využilo a my velmi vítáme, že pro náš výzkum nasdílely své cenné zkušenosti. Z důvodu autenticity zde uvádíme jejich doslovné komentáře:

„Neprofesionální chování velmi ovlivňuje klima.“

„Je velmi důležité, aby došlo ke vzájemnému porozumění mezi pedagogem a asistentem. Pokud se tak nestane, je asistent spíše zátěží a dalším problémem ve třídě.“

„Asistentku mám teprve 2 měsíce. Je velmi sympatickou osobou. Je to pro mě velmi důležité, protože jsme si mohla vybrat ze 2 AP. Paní v důchodu jsem doopravdy nechtěla, jsme si se současnou asistentkou věkově blízké.“

„Mám zkušenost se třemi asistentkami, které jsem měla za svou kariéru ve třídě. Vždy jsem měla výbornou zkušenost a naše spolupráce byla oboustranná a vážily jsme si vždy jedna druhé. Myslím si, že je ale velice důležité si s asistentem ‚sednout‘, rozumět si a hned si vysvětlit příp. nedorozumění ve vzájemné komunikaci. Asistentů si velmi vážím.“

„Musí si sednout názorově, charakterově, lidsky. Musí být otevřený novým věcem, dále se zajímat a vzdělávat. Schopný asistent pedagoga je velice prospěšný jak učitel, tak všem žákům.“

„Zpočátku měla asistentka nutkání pomáhat žákům úplně se vším – dělat věci za ně. Pak pochopila, že je důležité vést je k samostatnosti.“

„Potřebovala bych více prostoru k domluvě a komunikaci s AP. Když AP odchází ze školy ihned po ukončení výuky, není možnost se jakkoliv domlouvat na výuce, případně sdělovat si důležité informace.“

„Bez asistenta si to neumím představit. Je plnohodnotným spolupracovníkem. Velmi pozitivně ovlivňuje klima třídy. Děti se na něj velmi často obrací a mají ho rády.“

„Spolupracovala jsem se třemi asistentkami pedagoga, ale jen jedna /ta poslední/ ve třídě opravdu působila jako asistent. Předchozí dvě vlastně jen sledovaly výuku, zapisovaly dětem učivo ... Dle mého opravdu nejvíce záleží na osobnostních rysech asistenta a ve velké míře i na tom, zda si ‚sednou‘ s učitelem.“

„Nejdůležitější je, aby se osobnost a nastavení učitele potkala s osobností a nastavením asistenta (jsem učitelka vycházející z principu respektující výuky, konstruktivismu atd. a má

zkušenost s autoritativní AP byla velmi špatná; v současné době pracuji s AP, která je naladěná na stejné vlně a troufnu si říct, že je naše spolupráce velmi přínosná pro všechny – děti, nás navzájem, rodiče...“

Položka č. 25 (AP) – Pokud Vás k tématu vlivu asistenta pedagoga na klima ve třídě ještě něco napadá, zde se můžete podělit o své postřehy.

V poslední položce dotazníku se mohly respondentky asistentky pedagoga rozhovořit o jejich názorech a dalších poznacích k dané problematice. Několik z nich se vyjádřilo a my oceňujeme, že pro náš výzkum nasdílely své cenné zkušenosti. Z důvodu autenticity zde uvádíme jejich doslovné komentáře:

„Pokud si pedagog a asistent vzájemně rozumí a podporují se, děti to vnímají.“

„Pro asistenta je velmi důležitá komunikace mezi jím-učitelem-žákem a rodičem a měl by trvat na tom, aby tato komunikace a spolupráce fungovala.“

„U nás je to náročné. Pracuji ve škole na vesnici, jsem primárně v 5. třídě, která tímto rokem ve škole končí. Jsem zde od prosince do června a vím, že pracovat jako asistent pedagoga už nechci. Učitel v naší třídě je typický příklad autoritativního učitele, křičí a dělá nepatřičné soudy (ty to určitě zítra nedoneseš, bez tebe to tu bylo ve třídě lepší, ...). S žáky mám výborný vztah a máme skupinu na WhatsAppu. Snažím se dělat i více a řešíme klima. Práce mi nevyhovuje, těším se, až budu pedagog.“

„... pokud jste ve třídě, kde učitel AP neuznává, je to peklo, mě dokonce 2 učitelky vykazovaly z hodiny, že mě tam nepotřebují, že svou práci zvládnou samy.“

„Asistentka ví o dětech daleko víc jako paní učitelka, protože je neustále ve třídě, sleduje děti i v hodině...“

„Učíme se jeden od druhého, práce s chybou...“

„Pokud asistent s pedagogem nejsou sehraní, děti to poznají a o to více zkouší, co zvládneme a co už ne. Dobře nastavena spolupráce je klíčem.“

5.4 Závěry a diskuse výzkumu

V této kapitole zanalyzujeme získaná data a shrneme výsledky výzkumného šetření.

Výzkumem jsme se snažili posoudit vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1. stupně základní školy. Stanovili jsme si výzkumné otázky, které vycházely z dílčích cílů výzkumu. Na základě výzkumných otázek jsme vytvořili dotazníkové položky, pomocí nichž jsme získali potřebná data. Tato data vyhodnotíme a zodpovíme na stanovené výzkumné otázky. Tím naplníme cíle našeho výzkumného šetření.

Vytvořili jsme dva dotazníky, jeden pro učitele 1. stupně základní školy a druhý pro asistenty pedagoga na 1. stupni základní školy. V následujících řádcích budeme pro náš výzkumný vzorek respondentů z řad učitelů 1. stupně základní školy používat označení pouze „učitelé“, stejně tak respondenty našeho druhého dotazníkového šetření mezi asistenty pedagoga 1. stupně ZŠ budeme dále označovat jako „asistenty“.

Výzkumu se zúčastnilo 50 respondentů z řad učitelů a 50 respondentů asistentů pedagoga. Mezi respondenty nebyli žádní muži, výzkumu se zúčastnily jen ženy. Tento výsledek není překvapivý vzhledem k tomu, že mezi učiteli na prvním stupni základní školy je jen málo mužů a mezi asistenty zrovna tak.

Většina učitelů byla ve věku 31–60 let, mezi asistenty jich pak bylo nejvíc ve věku 31–50 let.

Nejvíce (tedy 68 %) učitelů má vystudovaný přímo obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, mezi asistenty mají největší zastoupení (38 %) asistenti se středoškolským vzděláním.

Učitelé s různě dlouhou praxí mají podobná zastoupení, s asistenty jich pak nejvíce spolupracuje od 0 do 5 let. Mezi asistenty pak převažují respondenti s praxí do 2 let a většina (80 %) jich vykonává svou práci v jedné třídě.

Nejvíce respondentů učitelů má zkušenost se spoluprací s asistenty z plnoorganizované městské školy, u asistentů nám vyšel stejný údaj, je však mezi nimi i hodně (26 %) asistentů se zkušenostmi i ze škol vesnického typu.

86 % učitelů hodnotí kvalitu spolupráce se svým asistentem jako spíše dobrou až velmi dobrou, 52 % jich pak má jen výjimečně pocit, že se jim asistent vměšuje do kompetencí. 40 % respondentů tento pocit nemá nikdy. 78 % asistentů hodnotí spolupráci s třídním učitelem jako spíše dobrou až velmi dobrou. 50 % jich má výjimečně pocit, že se jim učitel vměšuje do kompetencí, 28 % tento pocit nemá nikdy.

Většina (84 %) učitelů souhlasí s tím, že se s asistenty navzájem obohacují svými zkušenostmi, komunikaci mezi sebou pak hodnotí většina (92 %) z nich jako dobrou, což je velmi pozitivní zjištění. K té pak mezi nimi dochází většinou i za předpokladu, že není potřeba řešit žádný vzniklý problém. 72 % asistentů souhlasí s tvrzením, že se s učiteli navzájem obohacují a 76 % asistentů hodnotí komunikaci mezi nimi a učiteli jako dobrou. Stejně jako u učitelů i asistenti komunikují s učiteli i ve chvílích, kdy není potřeba řešit žádný problém.

Většina učitelů uvedla, že nad společným plánováním výuky tráví čas 10–20 minut denně, asistenti pak nejčastěji uváděli údaj méně než 5 minut.

Jako nejčastější kompetence asistentů uváděli učitelé: AP pomáhá žákovi se SVP, AP pomáhá s materiální přípravou na hodinu, AP pomáhá všem žákům, kteří to potřebují, a AP pozoruje třídu, komunikuje se žáky a poskytuje tím učiteli cenné informace. Mezi čtyři nejčastější kompetence uvedli asistenti stejné jako učitelé.

Většina (86 %) učitelů uvedlo, že jim AP usnadňuje práci a jeho práci se žáky hodnotí jako spíše dobrou až velmi dobrou. Žáci v jejich třídě je pak ve většině případů mají rádi, respektují je a důvěřují jim. Všichni (100 %) asistenti uvedli, že usnadňují učiteli práci se žáky, zároveň vnímají, že jim učitelé dávají dostatek prostoru pro komunikaci s nimi. Žáci je pak téměř všechny mají rádi, důvěřují jim a respektují je.

Obě skupiny respondentů, učitelé i asistenti, hodnotí všechny uvedené charakterové vlastnosti i kompetence AP jako důležité. Za nejdůležitější vlastnosti pak učitelé i asistenti považují empatii, trpělivost a pozitivní vztah k dětem.

Jako nejčastější formy pomoci a podpory, jež mají jejich asistenti k dispozici, uvádí učitelé společná setkávání a sdílení s ostatními asistenty i učiteli a také možnost účastnit se školou dotovaných vzdělávacích seminářů na téma práce se žáky se SVP. Dále má většina možnost konzultovat s výchovným poradcem, se speciálním pedagogem, s vedením, s metodikem prevence či provádět náslechy u kolegů. Respondenti z řad asistentů jako nejčastější možnosti pomoci a podpory, které mají k dispozici, uvedli společná setkávání a sdílení s ostatními asistenty a učiteli, konzultace s vedením, výchovným poradcem nebo se speciálním pedagogem. Dále má většina z nich možnost účastnit se školou dotovaných vzdělávacích seminářů na téma práce se žáky se SVP. Tato zjištění jsou vcelku pozitivní, vidíme, že většina asistentů má podporu ve své práci, přesto ale má tato podpora ještě rezervy. Zajímavé je zjištění rozdílů v počtu hlasů u jednotlivých možností, učitelé obecně volili více možností pomoci a podpory svých asistentů než samotní asistenti. Klademe si otázku, čím to může být způsobeno a jestli má na tyto údaje nějaký vliv rozdílnost v informovanosti asistentů a pedagogů v oblasti možností pomoci a podpory.

Za další pozoruhodné zjištění považujeme, že jen 30 respondentů učitelů a 29 respondentů asistentů volilo možnost konzultace s výchovným poradce a zároveň 26 učitelů a jen 21 asistentů volilo možnost konzultace s metodikem prevence. Tyto dvě formy podpory patří mezi pracovníky ŠPP a jsou její povinnou součástí každé školy, proto je překvapivé, že tyto možnosti nevolilo až 100 % respondentů. Otázkou tedy zůstává, zda někteří o těchto možnostech nevědí, nebo nemají možnost je využít z důvodu neochoty či laxnosti jejich pracovníků.

Dále jsme zjistili, že učitelé se s asistenty shodují, že mají dobré podmínky ke spolupráci, mají k dispozici vhodné prostředí i dostatek času. Jen málo z nich má však dostatek materiálního zabezpečení.

Většina učitelů (84 %) považuje asistenty za plnohodnotnou součást pedagogického sboru. 36 % asistentů uvedlo, že se necítí být plnohodnotným členem pedagogického sboru. Toto zjištění je znepokojující, do jisté míry má jistě vliv na klima školy, potažmo i třídy. Bylo by podnětné zjistit o této problematice více, např.: v jakých oblastech asistenti vnímají rezervy budování patřičnosti k pedagogickému sboru? Jak na konkrétních školách těchto respondentů probíhá komunikace? Jaké jsou vztahy mezi kolegy? Cítí se asistenti být vnímáni jako v podřadném postavení? Účastní se asistenti porad pedagogického sboru, školních akcí, plánování filozofie školy? Jak se vedení školy podílí na budování „týmového ducha“?

Většina učitelů uvedla, že asistent ovlivňuje klima ve třídě do značné míry, 38 % respondentů uvedlo, že mírou 8/10. Asistenti volili podobné možnosti, také si myslí, že velkou mírou ovlivňují klima ve třídě. 28 % z nich uvedlo hodnotu 7/10. Učitelé i asistenti volili všechny uvedené způsoby ovlivnění klimatu asistentem, nejvíce však to, že AP dobře zná děti ve třídě.

Většina učitelů i asistentů se shoduje, že osobní nastavení a lidská blízkost má velký, téměř až maximální vliv na profesní vztah učitel–asistent.

Na základě získaných dat potvrdíme nebo vyvrátíme stanovené předpoklady:

Předpoklad č. 1: Více než 75 % učitelů a asistentů má vhodné časové i prostorové podmínky pro vykonávání své práce, 65 % respondentů má dostatečné materiální vybavení.

Tento předpoklad nám vyvrací dotazníková položka č. 20. 70 % učitelů a 56 % má k dispozici vhodné prostředí, 56 % učitelů a 52 % asistentů má k dispozici dostatek času. Pouze 32 % učitelů a 24 % asistentů má dostatečné materiální vybavení.

Předpoklad č. 2: Minimálně 90 % respondentů má možnost využít konzultace s výchovným poradcem a metodikem prevence.

Tento předpoklad nám vyvrací dotazníková položka č. 19. Jen 60 % učitelů a 58 % asistentů má možnost konzultace s výchovným poradcem, 52 % učitelů a 42 % asistentů má možnost konzultace s metodikem prevence.

Předpoklad č. 3: Možnost supervize školního psychologa má pozitivní vliv na rozvoj sociální kompetence asistentů pedagoga.

Tento předpoklad nám potvrzují data získaná dotazníkovou položkou č. 19 a 15. Zjistili jsme, že téměř všichni učitelé, kteří uvedli, že má jejich asistent možnost využít supervize školního psychologa, hodnotí sociální kompetenci (v našem dotazníku konkretizovanou na přímou práci a komunikaci se žáky) velice pozitivně, jako spíše dobrou až velmi dobrou. Pouze dva respondenti uvedli možnost „jak kdy“.

Předpoklad č. 4: Nejdůležitější podmínkou pro rozvoj bezpečného klimatu ve třídě (ze strany AP) je pozitivní vztah asistenta k dětem.

Tento předpoklad nám potvrzují data získaná dotazníkovou položkou č. 17 (U) a vyvrací dotazníková položka č. 17 (AP). Učitelé zvolili pozitivní vztah k dětem jako nejdůležitější charakterovou vlastnost AP, asistenti však zvolili tuto vlastnost až jako třetí nejdůležitější. Před ní se umístily vlastnosti empatie a trpělivost.

Předpoklad č. 5: Minimálně 60 % respondentů má možnost využít školou dotovaných vzdělávacích seminářů.

Tento předpoklad nám potvrzují data získaná dotazníkovou položkou č. 19 (U) a zároveň vyvrací data z položky č. 19 (AP). 80 % učitelů uvedlo, že jejich asistent může této možnosti využít. U asistentů tuto možnost volilo jen 56 % respondentů.

Po shrnutí výsledků zodpovíme na stanovené výzkumné otázky a splníme tak cíle našeho výzkumného šetření.

VO1: Jaké jsou podmínky spolupráce učitele a asistenta pedagoga?

Na tuto výzkumnou otázku získáváme odpovědi prostřednictvím dotazníkových položek č. 12, 20 a 24.

35 z 50 respondentů učitelů uvádí, že má k dispozici vhodné prostředí, kde se mohou se svým asistentem sdílet. 28 z 50 má pro vzájemné sdílení dostatek času. Jen 16 respondentů učitelů z 50 uvádí, že má dostatečné materiální zabezpečení.

28 z 50 respondentů asistentů uvádí, že má k dispozici vhodné prostředí, 26 z 50 má pro sdílení s učitelem dostatek času a jen 12 z 50 má dostatečné materiální vybavení.

Můžeme tedy říct, že většina našich respondentů má pro vzájemnou spolupráci k dispozici vhodné prostředí, méně z nich má dostatek času, největším problémem obou skupin respondentů je pak materiální zabezpečení.

S dostatkem času pro vzájemné sdílení souvisí také výsledky položek č. 12. Většina učitelů tráví se svým asistentem 10–20 minut denně společným plánováním výuky, asistenti uvádí méně než 5 minut každý den.

Z výzkumu zjišťujeme, že pro většinu učitelů i asistentů je velice důležitou podmínkou pro profesní vztah učitel—asistent a následnou spolupráci osobní nastavení a lidská blízkost. Většina učitelů jí přikládá důležitost hodnotou 8/10 až 10/10, většina asistentů stejně tak.

VO2: Jak se supervize asistentů pedagoga promítá do rozvoje jejich sociální kompetence?

Tuto výzkumnou otázku nám zodpoví dotazníková položka č. 19, jež odhaluje formy pomoci a podpory asistentů pedagoga.

40 z 50 učitelů uvedlo, že jejich asistent má možnost využít společná setkávání učitelů a asistentů za účelem sdílení, 40 z 50 respondentů také uvedlo možnost účastnit se školou dotovaných vzdělávacích seminářů na téma práce se žáky se SVP. Asistenti také uvedli společná setkávání s učiteli a asistenty jako nejčastější formu podpory, kterou mají k dispozici, zvolilo ji však jen 31 respondentů z 50. Stejný počet respondentů zvolil jako druhou nejčastější formu podpory konzultaci s vedením. Nadpoloviční většina asistentů pak zvolila další možnosti podpory, které má k dispozici: konzultace s výchovným poradcem (29 resp.), možnost účastnit se školou dotovaných vzdělávacích seminářů (28 resp.), 28 respondentů pak zvolilo možnost konzultace se speciálním pedagogem. 30 učitelů zvolilo možnost konzultace s výchovným

poradcem a stejný počet konzultace se speciálním pedagogem. 29 jich pak volilo možnosti: náslechy u kolegů a konzultace s vedením.

Zjistili jsme, že téměř všichni učitelé, již uvedli, že má jejich asistent možnost využít supervize školního psychologa, hodnotí sociální kompetenci (v našem dotazníku konkretizovanou na přímou práci a komunikaci se žáky) velice pozitivně, jako spíše dobrou až velmi dobrou. Pouze dva respondenti uvedli možnost „jak kdy“.

VO3: Jaké jsou oblasti rozvoje bezpečného klimatu školní třídy s významným vlivem asistentů pedagoga?

Odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsme získávali prostřednictvím dotazníkových položek č. 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23 a 24.

Na oblasti rozvoje bezpečného klimatu školní třídy nám přímo odpovídají data získaná z dotazníkové položky č. 23. Patří mezi ně: **AP dobře zná žáky ve třídě** (zvolilo 41 resp. učitelů a 42 resp. asistentů), **podílení AP na mapování klimatu třídy** (34 resp. učitelů a 33 resp. asistentů), **identifikace problému, který ve třídě nastal** (zvolilo 36 resp. asistentů a 33 resp. učitelů), **práce AP s izolovaným žákem** (zvolilo 31 učitelů a 22 asistentů), **efektivní práce AP s pravidly třídy** (20 resp. asistentů a 22 učitelů) a **moderace komunikace mezi žáky** (21 učitelů a 29 asistentů).

Zjistili jsme však, že je další celá řada faktorů a situací, jichž je asistent pedagoga součástí a mají vliv na klima ve třídě. Patří mezi ně zejména: vzájemná spolupráce mezi pedagogem a jeho asistentem, vzájemné sdílení zkušeností a obohacování těchto pedagogických pracovníků, komunikace mezi asistentem a pedagogem (její kvalitu ovlivňuje frekvence, okolnosti komunikace a čas, který mají k dispozici pro vzájemné sdílení a plánování výuky), kompetence asistenta (s těmi souvisí také stanovení a vzájemné respektování hranic působnosti, které si učitel a asistent stanoví), přímá práce a komunikace AP se žáky a jeho působení ve třídě (z toho následně vyplývá vztah, respekt a důvěra žáků k AP).

Velký vliv na rozvoj bezpečného klimatu má také vzájemný vztah učitele a asistenta, jejich lidská blízkost a osobnostní nastavení a v neposlední řadě také charakterové vlastnosti AP.

VO4: Jak se vedení školy podílí na vytváření podmínek pro spolupráci asistentů pedagoga a třídních učitelů?

Na tuto otázku nám zodpoví položky č. 19, 20 a 21.

Zjistili jsme, že většina zaměstnavatelů našich respondentů vytváří vhodné podmínky ke spolupráci učitelů a asistentů. Ve výsledcích obou dotazníků dominuje možnost společného

sdílení mezi asistenty a pedagogy (tuto možnost v dotazníkovém šetření zvolilo 31 asistentů a 40 učitelů). Asistenti navíc mají spoustu možností pomoci a podpory ve své práci se žákem se SVP, což v konečném důsledku napomáhá spolupráci s učiteli i dobrému klimu ve třídě a škole.

Většina učitelů (77,8 % z počtu celkových hlasů) a asistentů (77,1 % z celkových hlasů) se shoduje na tom, že mají dostatek času i vhodné prostory pro vzájemné sdílení. Největší prostor pro zlepšení pak obě skupiny respondentů vnímají v dostatečném materiálním zabezpečení.

Ze získaných dat můžeme vyčíst, že až 36 % dotazovaných asistentů se necítí být plnohodnotným členem pedagogického sboru, vedení těmito respondenty tedy nevytváří vhodné prostředí pro jejich práci ani pro spolupráci s učiteli.

Zajímavým zjištěním bylo, že většina respondentů z řad asistentů, již uvedli, že se necítí být plnohodnotným členem pedagogického sboru, zároveň deklaruje, že na svých pracovištích nemají dostatečnou podporu ve své práci. Většina z nich také uvedla, že nemají dostatečné prostorové a časové podmínky pro vzájemnou spolupráci a ani odpovídající materiální zabezpečení. Na tomto výsledku od našich respondentů můžeme jasně vidět, že podmínky, které vedení pro vzájemnou spolupráci vytváří, přímo ovlivňují pocit patřičnosti asistentů k ostatním členům pedagogického sboru a následně i klima školy.

ZÁVĚR

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo posoudit vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1. stupně základní školy.

Dílčími cíli pak bylo:

1. Popsat podmínky spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga.
2. Vyhodnotit vliv supervize asistentů pedagoga na rozvoj jejich sociální kompetence
3. Definovat oblasti rozvoje bezpečného klimatu školní třídy, na které má asistent pedagoga významný vliv.

Práce byla rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části jsme zpracovávali teoretická východiska zkoumané problematiky. Rozebírali jsme inkluzivní vzdělávání, problematiku sociálního klimatu školy a třídy a jejich spolutvůrce, zabývali jsme se profesí asistenta pedagoga a zaměřili se také na oblast spolupráce učitele a asistenta pedagoga. V empirické části jsme prováděli výzkumné šetření a analyzovali získaná data. Zkoumali jsme oblasti: podmínky spolupráce mezi učitelem a asistentem, vliv supervize asistentů pedagoga na rozvoj jejich sociální kompetence, definování oblastí rozvoje bezpečného klimatu s významným vlivem asistenta pedagoga a podílení vedení školy na vytváření vhodných podmínek pro jejich spolupráci.

Výzkum přinesl zajímavá zjištění a bylo by podnětné s nimi pracovat dál. Kvantitativní výzkum, který jsme zvolili, přináší určitá omezení. Přínosné by bylo srovnávat pohledy na danou problematiku konkrétních jedinců, asistentů a pedagogů ze stejné třídy.

Při našem výzkumu jsme dospěli k zajímavým zjištěním, bylo by však zapotřebí při případném dalším šetření zvolit větší vzorek respondentů, aby bylo možné výsledky aplikovat na většinovou populaci. Např. bychom mohli dospět k přínosným výsledkům, pokud bychom provedli výzkum, zda absolventi kurzu pro asistenty pedagoga pociťují skutečný pozitivní dopad svého vzdělání na jejich každodenní práci. Dále bychom mohli provést výzkum a zjistit souvislosti mezi typy škol a jejich pracovními podmínkami, formám podpory a také pocitu sounáležitosti asistentů pedagoga k pedagogickému sboru.

Díky výzkumu jsme se dozvěděli množství zajímavých zjištění a tato zjištění by mohla sloužit se zkvalitnění spolupráce mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem, a tím také k rozvoji bezpečnějšího klimatu třídy. Z výzkumu jsme zjistili, že vztah učitel-asistent je naprosto klíčovým k budování bezpečného klimatu třídy, je tedy třeba o něj pečovat. Dále jsme zjistili, že asistentům i učitelům chybí dostatečné materiální vybavení, v této oblasti by tedy

také mohlo dojít k podpoře ve větším měřítku. Dále jsme zjistili, že supervize asistentů a možnosti podpory a pomoci, kterých se jim dostává, přímo ovlivňují kvalitu jejich práce a jejich působení ve třídě. Ze strany vedení je tedy potřebné této oblasti věnovat patřičnou pozornost.

POUŽITÉ ZDROJE

Monografie

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma.*, upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.

BRÉDA, Jiří; ČAPEK, Robert; DANDOVÁ, Eva a KENDÍKOVÁ, Jitka. *Třídní učitel jako kouč. Dobrá škola.* Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-293-6.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

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

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy.* Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.

KELNAROVÁ, Jarmila, Eva MATĚJKOVÁ a Gabriela VOJKOVSKÁ. *Speciální pedagogika pro zdravotnické obory.* Praha: Galén, [2016]-. ISBN 978-80-7492-273-2.

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

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

- POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ a Jiří ZOUNEK. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 217 s. ISBN 80-210-3746-6.
- POTMĚŠIL, Miloš. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- RŮŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3.
- ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVARŘÍČEK, Roman a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1047-4.
- UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In: Maňák, J. – Janík, T. (eds.). *Problémy kurikula české školy*. Sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: MU 2006
- ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.
- ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5713-0.

Studie

ANDERSON, G. J.; WALBERG, H. J.; WELCH, W. H. *Curriculum effect on the social climate of learning: A new representation of discriminant functions*. American Educational Research Journal, 1969, roč. 6, è. 3, s. 315–328.

BENDO VÁ, Petra, Martina ČECHÁČKOVÁ a Lenka ŠÁDKOVÁ. *Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2014. Online. [citováno 2024-02-14]. Dostupné z: [file:///C:/Users/admin/Downloads/Inclusive_Education_of_Pre-school_Children_with_Sp%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Inclusive_Education_of_Pre-school_Children_with_Sp%20(1).pdf)

BENDO VÁ, Petra a Anna FIALOVÁ. *Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs in Czech Republic Primary Schools*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015. Online. [citováno 2024-03-11].

Dostupné z: [file:///C:/Users/admin/Downloads/Inclusive_Education_of_Pupils_with_Special_Educati%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Inclusive_Education_of_Pupils_with_Special_Educati%20(1).pdf)

HORVÁTHOVÁ, Kinga. *Klíma školy*. Pedagogická orientace, 2005. Online. [citováno 2024-04-15]. Dstupné z: <file:///C:/Users/admin/Downloads/1389-Text%20%C4%8Dl%C3%A1nku-1215-1-10-20140605.pdf>

KRÁTKÁ, P. *Výkon funkce třídního učitele v recentních podmínkách českého školství (se zvláštním zřetelem k podpoře zdraví žáků)*. In: Knecht, P. (ed). *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů)*. 2006. Online. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/k06.pdf#page=42>

NĚMCOVÁ, M. *Nepodceňujme sociální klima ve třídách*. *Psychologie dnes*, 2006, roč. 12, č. 9, s. 20-22.

NĚMEC, Z; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K a HÁJKOVÁ, V. *Co změnit na práci asistentů pedagoga?* 2014. Online. [citováno 2023-11-02]. Dostupné z: [file:///C:/Users/admin/Downloads/Ped_2014_2_04_Co_zm%C4%9Bnit_200_211%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/Ped_2014_2_04_Co_zm%C4%9Bnit_200_211%20(5).pdf)

WÄCHTER, T; GORGES, J; APRESJAN, S a LÜTJE-KLOSE, B. *How can inclusion succeed for all? Children's well-being in inclusive schools and the role of teachers' inclusion-related*

attitudes and self-efficacy,. 2024.Online. [citováno 2024-6-04]. Dostupné z:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X23003992?via%3Dihub>

Legislativa

Nařízení vlády č. 516/2004 Sb. Nařízení vlády, kterým se mění nařízení vlády č. 108/1994 Sb., kterým se provádí zákoník práce a některé další zákony, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

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

vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

vyhláška č. 27/2016 Sb., „o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“, v aktuálním znění 270/2017 Sb.

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

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

vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

Webové odkazy

FRIEDLOVÁ, Karin, Lucia JUROVÁ, Lenka LINDOVSKÁ, Petra MACKOVÁ a Martina URBANCOVÁ. *Práce s třídním kolektivem: metodika*. 2012. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, [citováno 2024-5-23]. Dostupné z:

https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf

HABR, Jonáš, HÁJKOVÁ, Helena a VANÍČKOVÁ, Hana. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. 2015. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Ostatní odborné publikace. Online. [citováno 2024-4-09]. Dostupné z: https://inkluzie.upol.cz/ebooks/tisky/metodika_obecna.pdf

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem*. 1. vydání. 2015. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Ostatní odborné publikace. [citováno 2024-3-14]. Dostupné z: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Speciální pedagog – tyflop ed jako součást života osob se zrakovým postižením*. IN HUTYROVÁ, M., KROUPOVÁ, K. a SOURALOVÁ, E. (ed.) *Perspektivy speciální pedagogiky – potřeby, možnosti a výzvy*. 2015. Online. (sborník z konference). [citováno 2024-4-02]. Dostupné z: <https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2014/10/Sborn%C3%ADk2015.pdf>

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze*. 2012. Metodický portál: Články. Online. [citováno 2024-02-03]. Dostupný z: www.clanky.rvp.cz/clanek/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html

TEPLÁ, Marta, ŠMEJKALOVÁ, Hana. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 2010. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, Online. [citováno 2024-5-16]. Dostupné z: <https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zi.pdf>

Seznam použitých symbolů a zkratek

AP – asistent pedagoga (ještě někde použit)

PO – podpůrné opatření

ZP – zdravotní postižení

SZN – sociální znevýhodnění

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

SŠ – střední škola

ŠPZ – školní poradenské zařízení

ŠPP – školní poradenské pracoviště

IVP – individuální vzdělávací plán

SVP – speciální vzdělávací potřeby

resp. – respondent/respondenti

tj. – to je

tzn. – to znamená

atd. – a tak dále

apod. – a podobně

Seznam grafů

- Graf 1a (U) Pohlaví respondentů
- Graf 1b (AP) Pohlaví respondentů
- Graf 2a (U) Věk respondentů
- Graf 2b (AP) Věk respondentů
- Graf 3a (U) Vzdělání učitelů
- Graf 3b (AP) Vzdělání asistentů pedagoga
- Graf 4a (U) Délka pedagogické praxe
- Graf 4b (AP) Délka praxe na pozici AP
- Graf 5a (U) Délka spolupráce s asistenty pedagoga
- Graf 5b (AP) Místo výkonu práce AP
- Graf 6a (U) Typ školy
- Graf 6b (AP) Typ školy
- Graf 7a (U) Kvalita spolupráce s asistentem pedagoga
- Graf 7b (AP) Kvalita spolupráce s učitelem
- Graf 8a (U) Vměšování asistenta do kompetencí učitele
- Graf 8b (AP) Vměšování učitele do kompetencí asistenta
- Graf 9a (U) Sdílení zkušeností s asistentem pedagoga a vzájemné obohacování
- Graf 9b (AP) Sdílení zkušeností s učitelem a vzájemné obohacování
- Graf 10a (U) Kvalita komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga
- Graf 10b (AP) Kvalita komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga
- Graf 11a (U) Četnost komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga
- Graf 11b (AP) Četnost komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga
- Graf 12a (U) Množství času strávené společným plánováním výuky
- Graf 12b (AP) Množství času strávené společným plánováním výuky
- Graf 13a (U) Kompetence asistenta pedagoga
- Graf 13b (AP) Kompetence asistenta pedagoga
- Graf 14a (U) AP usnadňuje/neusnadňuje učitelům práci
- Graf 14b (AP) AP usnadňuje/neusnadňuje učitelům práci
- Graf 15a (U) Komunikace a přímá práce AP
- Graf 15b (AP) Ne/dostatečný prostor asistenta pro komunikaci se žáky
- Graf 16a (U) Vztah žáků k asistentovi pedagoga

Graf 16b (AP) Vztah žáků k asistentovi pedagoga
Graf 17a (U) Důležitost charakterových vlastností asistentů pedagoga
Graf 17b (AP) Důležitost charakterových vlastností asistentů pedagoga
Graf 18a (U) Důležitost kompetencí asistentů pedagoga
Graf 18b (AP) Důležitost kompetencí asistentů pedagoga
Graf 19a (U) Formy pomoci a podpory pro asistenty pedagoga
Graf 19b (AP) Formy pomoci a podpory pro asistenty pedagoga
Graf 20a (U) Podmínky spolupráce
Graf 20b (AP) Podmínky spolupráce
Graf 21a (U) AP jako plnohodnotný člen pedagogického sboru
Graf 21b (AP) AP jako plnohodnotný člen pedagogického sboru
Graf 22a (U) Vliv asistenta pedagoga na klima třídy
Graf 22b (AP) Vliv asistenta pedagoga na klima třídy
Graf 23a (U) Způsoby vlivu asistenta pedagoga na klima ve třídě
Graf 23b (AP) Způsoby vlivu asistenta pedagoga na klima ve třídě
Graf 24a (U) Vliv osobního nastavení a lidské blízkosti na vztah učitel-asistent
Graf 24b (AP) Vliv osobního nastavení a lidské blízkosti na vztah učitel-asistent

Seznam příloh volně vložených

Příloha 1 Dotazník pro pedagogy

Příloha 2 Dotazník pro asistenty

Příloha 1 – Dotazník pro pedagogy

Vážení pedagogové,

jsem studentkou pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku na téma: Vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1. stupně ZŠ. Získaná data budou sloužit pouze pro výzkumné účely (diplomová práce) a mohou sloužit ke zkvalitnění spolupráce asistentů pedagoga s učiteli.

Mé výzkumné šetření je postaveno na dvou dotaznících, pro pedagogy a pro asistenty pedagoga a má za cíl zkoumat a posoudit vliv asistenta na klima ve třídě z obou úhlů pohledu.

Dotazník je určen třídním a párovým učitelům na 1. stupni ZŠ a zabere vám 5-10 minut. Moc děkuji za Vaši pomoc při sběru dat a vážím si Vašeho věnovaného času.

Vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1.stupně ZŠ (DOTAZNÍK PRO UČITELE 1.STUPNĚ ZŠ)

Dobrý den, věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

1. Prosím, zvolte pohlaví:*

Vyberte jednu odpověď

Žena

Muž

2. Kolik Vám je let?*

Vyberte jednu odpověď

20 - 25 let

26 - 30 let

31 - 40 let

41 - 50 let

51 - 60 let

61 let a více

3. Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání (případně aktuální studium)?*

Vyberte jednu odpověď

Vysoká škola, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vysoká škola, jiný pedagogický obor

Vysoká škola, jiný obor

Vysoká škola, jiný obor + student/ absolvent programu celoživotního vzdělávání

Student VŠ

Jiná (prosím uveďte)

4. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?*

Vyberte jednu odpověď

Do 2 let

2 - 5 let

6 - 10 let

11 - 20 let

21 - 30 let

31 a více let

5. Kolik let spolupracujete s asistenty pedagoga?*

Vyberte jednu odpověď

0 - 2 roky

2 - 5 let

5 - 7 let

7 - 10 let

10 - 15 let

15 a více let

6. V jakém typu škol máte zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Plnoorganizovaná škola

Malotřídní škola

Škola městského typu

Škola vesnického typu

Montessori škola

Waldorfská škola

Daltonská škola

Jiná (prosím uveďte)

7. Jak byste ohodnotil/a kvalitu spolupráce s Vaším asistentem?*

Vyberte jednu odpověď

Velmi dobrá

Spíše dobrá

Jak kdy

Spíše špatná

Velmi špatná

**8. Řekl/a byste, že se Vám asistent pedagoga
vměšuje do Vašich kompetencí?***

Vyberte jednu odpověď

Ano, velice často

Ano, celkem často

Výjimečně

Ne, nikdy

Jiná (prosím uveďte)

**9. Souhlasíte s výrokem: "S asistentem pedagoga
sdílíme své zkušenosti a navzájem se obohacujeme"?**

*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

10. Jak byste ohodnotil/a komunikaci mezi Vámi a asistentem?*

Vyberte jednu odpověď

Velmi dobrá

Spíše dobrá

Jak kdy

Spíše špatná

Velmi špatná

11. Jak často dochází ke komunikaci mezi Vámi a asistentem?*

Vyberte jednu odpověď

Nikdy

Skoro nikdy

Jen když vznikne problém, který je potřeba vyřešit

I když není potřeba řešit nějaký problém

Jiná (prosím uveďte)

12. Pokuste se kvantifikovat čas, který trávíte společným plánováním výuky.*

Vyberte jednu odpověď

Méně než 5 minut denně

5 –10 minut denně

10–20 minut denně

20–40 minut denně

40–60 minut denně

Více než hodinu denně

Jiná (prosím uveďte)

13. Jaké má Váš asistent kompetence?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

AP pomáhá žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

AP komunikuje s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

AP se podílí na plánování vyučovacích hodin.

AP pomáhá s materiální přípravou na hodiny (kopírování pracovních listů, příprava pomůcek...).

AP pomáhá s opravami v sešitech/písemkách.

AP pozoruje třídu, komunikuje se žáky a poskytuje mi cenné informace o kolektivu, zvláštěnostech žáků...

AP pomáhá všem žákům, kteří to potřebují.

AP se mnou párově učí.

AP se stará o úklid a údržbu třídy.

Jiná (prosím uveďte)

14. Souhlasíte s výrokem: "asistent pedagoga mi usnadňuje práci"??*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

(Zde můžete doplnit stručný komentář)

15. Jak byste ohodnotil/a komunikaci a přímou práci asistenta pedagoga se žáky??*

Vyberte jednu odpověď

Velmi dobrá a užitečná

Spíše dobrá

Jak kdy

Spíše špatná

Velice špatná a neúčinná

16. Vyberte odpověď, která nejlépe vystihuje vztah žáků k Vašemu asistentovi pedagoga.*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Respektují ho

Nerespektují ho

Mají ho rádi

Nemají ho rádi

Důvěřují mu

Nedůvěřují mu

Jiná (prosím uveďte)

17. Zvolte ty charakterové vlastnosti, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Trpělivost

Samostatnost

Pečlivost

Ochota

Poctivost

Laskavost

Empatie

Přizpůsobivost okolnostem

Kreativita

Pozitivní vztah ke své práci

Pozitivní vztah k dětem

Důslednost

Konzistence

Spravedlnost

Jiná (prosím uveďte)

18. Zvolte ty kompetence, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Kvalitní vzdělání

Zkušenosti

Komunikační dovednosti

Řešení problémů ve třídě

Kompetence pohoťově reagovat

Kompetence přiměřeně reagovat

Ochota spolupracovat s učitelem (ve fázi přípravy, realizace a reflexe výuky)

Ochota učit se novým věcem

Jiná (prosím uveďte)

19. Jaké formy pomoci a podpory má Váš asistent možnost využít?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Supervize školního psychologa

Konzultace se speciálním pedagogem

Podpora sociálního pedagoga

Konzultace s metodikem prevence

Konzultace s výchovným poradcem

Možnost účastnit se školou dotovaných vzdělávacích seminářů na téma práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami

Konzultace s vedením

Náslechy u kolegů

Externí supervize

Společná setkávání a sdílení s ostatními učiteli/asistenty pedagoga.

Nemá možnost využít žádnou z těchto možností.

Jiná (prosím uveďte)

20. Jaké máte podmínky k tomu, aby mezi Vámi a asistentem pedagoga mohlo docházet ke spolupráci? *

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Dostatek času pro vzájemné sdílení

Vhodné prostředí pro vzájemné sdílení

Materiální zabezpečení

Jiná (prosím uveďte)

21. Myslíte si, že je asistent pedagoga plnohodnotným členem pedagogického sboru?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

Jiná (prosím uveďte)

22. Jak intenzivně ovlivňuje asistent pedagoga klima ve Vaší třídě?*

Jedna hvězdička=nejnižší mírou, 10 hvězdiček=nejvyšší mírou



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10

23. Uveďte, jakým způsobem ovlivňuje asistent pedagoga klima ve Vaší třídě:*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Efektivně pracuje s pravidly

Moderuje komunikaci mezi žáky

Identifikuje problém, který ve třídě nastal

Podílí se na mapování klimatu třídy

Dobře zná žáky ve třídě

Pracuje s izolovaným žákem ve třídě

Jiná (prosím uveďte)

24. Jak velký vliv má podle Vás osobní nastavení a lidská blízkost na profesní vztah učitel-asistent?*

1 hvězdička-žádný vliv, 10 hvězdiček-největší vliv

★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

25. Pokud Vás k tématu vlivu asistenta pedagoga na klima ve třídě ještě něco napadá, zde se můžete podělit o své postřehy.

Napište jedno nebo více slov...



Příloha 2 – Dotazník pro asistenty

Vážení asistenti pedagoga,

jsem studentkou pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku na téma: Vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1. stupně ZŠ. Získaná data budou sloužit pouze pro výzkumné účely (diplomová práce) a mohou sloužit ke zkvalitnění spolupráce asistentů pedagoga s učiteli.

Mé výzkumné šetření je postaveno na dvou dotaznících, pro pedagogy a pro asistenty pedagoga, a má za cíl zkoumat a posoudit vliv asistenta na klima ve třídě z obou úhlů pohledu.

Dotazník vám zabere 5-10 minut. Moc děkuji za Vaši pomoc při sběru dat a vážím si Vašeho věnovaného času.

Vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy 1.stupně ZŠ (DOTAZNÍK PRO ASISTENTY PEDAGOGA 1.STUPNĚ ZŠ)

Dobrý den, věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

1. Prosím, zvolte pohlaví:*

Vyberte jednu odpověď

Žena

Muž

2. Kolik Vám je let?*

Vyberte jednu odpověď

Méně než 20 let

20 - 25 let

26 - 30 let

31 - 40 let

41 - 50 let

51 - 60 let

61 let a více

3. Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání (případně aktuální studium)?*

Vyberte jednu odpověď

Vysoká škola, pedagogický obor

Vysoká škola, jiný obor

Střední škola

Absolvent kurzu asistenta pedagoga

Student VŠ

Jiná (prosím uveďte)

4. Jak dlouho vykonáváte práci asistenta pedagoga?*

Vyberte jednu odpověď

Do 2 let

2 - 5 let

6 - 10 let

11 - 20 let

21 a více let

5. Pracujete stále v jedné třídě, nebo pracujete jako sdílený asistent ve více třídách?*

Vyberte jednu odpověď

V jedné třídě

V různých třídách

6. V jakém typu škol máte zkušenost se spoluprací s učitelem?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Plnoorganizovaná škola

Malotřídní škola

Škola městského typu

Škola vesnického typu

Montessori škola

Waldorfská škola

Daltonská škola

Jiná (prosím uveďte)

7. Jak byste ohodnotil/a kvalitu spolupráce s třídním učitelem?*

Vyberte jednu odpověď

Velmi dobrá

Spíše dobrá

Jak kdy

Spíše špatná

Velmi špatná

8. Řekl/a byste, že se Vám učitel vměšuje do Vašich kompetencí?*

Vyberte jednu odpověď

Ano, velice často

Ano, celkem často

Výjimečně

Ne, nikdy

Jiná (prosím uveďte)

9. Souhlasíte s výrokem: "S učitelem sdílíme své zkušenosti a navzájem se obohacujeme"?*

Vyberte jednu odpověď

Naprosto souhlasím

Spíše souhlasím

Nevím

Spíše nesouhlasím

Naprosto nesouhlasím

10. Jak byste ohodnotil/a komunikaci mezi Vámi a třídním učitelem?*

Vyberte jednu odpověď

Velmi dobrá

Spíše dobrá

Jak kdy

Spíše špatná

Velmi špatná

11. Jak často dochází ke komunikaci mezi Vámi a učitelem?*

Vyberte jednu odpověď

Nikdy

Skoro nikdy

Jen když vznikne problém, který je potřeba vyřešit

I když není potřeba řešit nějaký problém

Jiná (prosím uveďte)

12. Pokuste se kvantifikovat čas, který trávíte společným plánováním výuky.*

Vyberte jednu odpověď

Méně než 5 minut denně

5–10 minut denně

10–20 minut denně

20–40 minut denně

40–60 minut denně

Více než hodinu denně

Jiná (prosím uveďte)

13. Jaké jsou Vaše kompetence?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Pomáhám žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Komunikuji s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podílím na plánování vyučovacích hodin.

Pomáhám s materiální přípravou na hodiny (kopírování pracovních listů, příprava pomůcek...).

Pomáhám s opravami v sešitech/písemkách.

Pozoruji třídu, komunikuji se žáky a poskytuji učiteli informace o kolektivu, zvláštěnostech žáků...

Pomáhám všem žákům, kteří to potřebují.

Párově učím s učitelem.

Starám se o úklid a údržbu třídy.

Jiná (prosím uveďte)

14. Myslíte si, že Vaše práce se žáky usnadňuje práci učitele ve třídě?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

15. Vnímáte, že Vám učitel dává dostatek prostoru pro komunikaci a práci se žáky?*

Vyberte jednu odpověď

Rozhodně ano

Spíše ano

Jak kdy

Spíše ne

Rozhodně ne

16. Vyberte odpověď, která nejlépe vystihuje charakter vztahu žáků k Vám.*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Respektují mě

Nerespektují mě

Mají mě rádi

Nemají mě rádi

Důvěřují mi

Nedůvěřují mi

Jiná (prosím uveďte)

17. Zvolte ty charakterové vlastnosti, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Trpělivost

Samostatnost

Pečlivost

Ochota

Poctivost

Laskavost

Empatie

Přizpůsobivost okolnostem

Kreativita

Pozitivní vztah ke své práci

Pozitivní vztah k dětem

Důslednost

Konzistence

Spravedlnost

Jiná (prosím uveďte)

18. Zvolte ty kompetence, které jsou z Vašeho pohledu pro pozici asistenta pedagoga důležité.*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Kvalitní vzdělání

Zkušenosti

Komunikační dovednosti

Řešení problémů ve třídě

Kompetence pohotově reagovat

Kompetence přiměřeně reagovat

Ochota spolupracovat s učitelem (ve fázi přípravy, realizace a reflexe výuky)

Ochota učit se novým věcem

Jiná (prosím uveďte)

19. Jaké formy pomoci a podpory máte možnost využít?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Supervize školního psychologa

Konzultace se speciálním pedagogem

Podpora sociálního pedagoga

Konzultace s metodikem prevence

Konzultace s výchovným poradcem

Možnost účastnit se školou dotovaných vzdělávacích seminářů na téma práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Konzultace s vedením

Náslechy u kolegů

Externí supervize

Společná setkávání a sdílení s ostatními učiteli/asistenty pedagoga.

Nemám možnost využít žádnou z těchto možností.

Jiná (prosím uveďte)

20. Jaké máte podmínky k tomu, aby mezi Vámi a učitelem mohlo docházet ke spolupráci?*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Dostatek času pro vzájemné sdílení

Vhodné prostředí pro vzájemné sdílení

Materiální zabezpečení

Jiná (prosím uveďte)

21. Cítíte se být plnohodnotným členem pedagogického sboru?*

Vyberte jednu odpověď

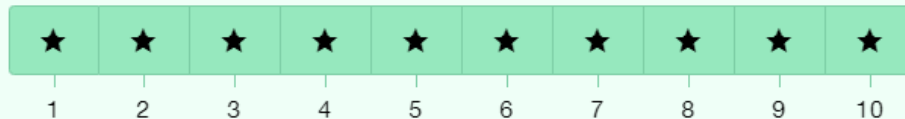
Ano

Ne

Jiná (prosím uveďte)

22. Jak intenzivně podle Vás ovlivňujete klima ve Vaší třídě?*

Jedna hvězdička=nejnižší mírou, 10 hvězdiček=nejvyšší mírou



23. Uveďte, jakým způsobem ovlivňujete klima ve Vaší třídě:*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Efektivně pracuji s pravidly

Moderuji komunikaci mezi žáky

Identifikuji problém, který ve třídě nastal

Podílím se na mapování klimatu třídy

Dobře znám žáky ve třídě

Pracuji s izolovaným žákem ve třídě

Jiná (prosím uveďte)

24. Jak velký vliv má podle Vás osobní nastavení a lidská blízkost na profesní vztah učitel-asistent?*

1 hvězdička-žádný vliv, 10 hvězdiček-největší vliv

★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

25. Pokud Vás k tématu vlivu asistenta pedagoga na klima ve třídě ještě něco napadá, zde se můžete podělit o své postřehy.

Napište jedno nebo více slov...



500

