

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kateřina Vetešníková

**Vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy prvního stupně
základní školy**

Olomouc 2022

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne.... 2022

.....

Kateřina Vetešníková

Poděkování

Tímto bych především ráda poděkovala Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph. D. za odborné vedení diplomové práce a trpělivý a vstřícný přístup. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům, kteří se účastnili výzkumného šetření. A v neposlední řadě své rodině a blízkým za nemalou podporu při studiu.

Obsah

ÚVOD	1
1 ASISTENT PEDAGOGA	2
1.1 Definice základních pojmů	2
1.2 Inkluzivní vzdělávání	12
1.3 Doporučený postup při zavádění funkce asistenta pedagoga	15
1.4 Odborná kvalifikace asistenta pedagoga	16
1.5 Náplň práce asistenta pedagoga	19
1.6 Pracovní podmínky asistenta pedagoga	21
1.6.1 Metodická podpora AP	21
1.6.2 Materiální a technické podmínky AP	22
1.6.3 Organizační podmínky	23
1.7 Spolupráce asistenta pedagoga s učiteli	24
1.7.1 Faktory ovlivňující spolupráci učitele a asistenta pedagoga	25
1.7.2 Rozdělení rolí mezi učitelem a asistentem pedagoga	26
2 TŘÍDNÍ KLIMA	28
2.1 Školní třída	28
2.2 Klima třídy	30
2.3 Činitelé ovlivňující třídní klima	34
2.3.1 Učitel	35
2.3.2 Žák	38
2.3.3 Žák se SVP	40
2.3.4 Asistent pedagoga	43
2.3.5 Rodiče	43
2.4 Měření klimatu třídy	44
2.5 Typy výzkumných metod	46
2.5.1 Dotazníky	46

3	KLIMA ŠKOLY	48
3.1	Teoretické přístupy	49
3.1.1	Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy	49
3.1.2	Přístup zaměřený na učitelský sbor	50
3.1.3	Přístup zaměřený na vztahovou dimenzi.....	50
3.1.4	Komplexnější přístupy	50
3.2	Typy klimatu školy	51
3.3	Měření klimatu školy	52
4	VÝZKUMNÁ ČÁST	53
4.1	Cíle výzkumu	53
4.2	Výzkumný vzorek	53
4.3	Charakteristika výzkumné metody.....	54
4.4	Interpretace výsledků výzkumu	55
4.5	Závěr výzkumného šetření	78
	ZÁVĚR.....	80
	ZDROJE	82
	SEZNAM GRAFŮ	85
	SEZNAM TABULEK.....	86
	SEZNAM OBRÁZKŮ	86
	SEZNAM PŘÍLOH	86
	SEZNAM ZKRATEK.....	87

ÚVOD

České školství má od roku 2016, kdy proběhla změna legislativy, inkluzivní tendence. V základních školách se už běžně setkáme s dětmi s různým stupněm podpůrných opatření a se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi jednu z forem podpůrných opatření spadá právě asistent pedagoga. Asistent pedagoga (AP) se ve školách objevuje čím dál častěji a je to osoba, která by měla pomáhat celé třídě k lepšímu fungování a zvládnutí různých obtíží. Není zde jen pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jak si mnoho lidí mylně myslí.

Klima třídy je komplexní sociálně-psychologický jev, na který má vliv spousta aspektů. Hlavním cílem této práce bude zjistit, zda klima ve třídě ovlivňuje i AP. AP tráví ve třídě většinu svého pracovního času, mnohdy ví o žácích víc než třídní učitel, proto se domnívám, že klima třídy nějakým způsobem ovlivňuje. Dílčím cílem bude posoudit, zda toto klima ovlivňuje negativně či pozitivně. Aby byl plně využit potenciál AP, je velmi důležitá spolupráce mezi ním a učitelem. Proto mým dalším dílčím cílem bude zkoumat vztah mezi AP a učitelem.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část.

Teoretická část má tři podkapitoly. První z nich se zabývá asistentem pedagoga a inkluzí, definuji zde základní pojmy, které se v této práci často objevují. Vymezení náplně práce AP, jeho kvalifikaci, osobnostní předpoklady a pracovní podmínky. Velmi důležitá je část týkající se spolupráce mezi AP a učitelem. Druhá podkapitola se zabývá třídním klimatem, školní třídou, činiteli ovlivňujícími třídní klima a měřením třídního klimatu. Poslední podkapitola teoretické části se zabývá klimatem školy.

Výzkum byl proveden formou dotazníkového šetření, kdy respondenty byli učitelé základních škol prvního stupně. Výzkumu se účastnilo 80 učitelů, kteří někdy spolupracovali s AP.

Téma práce jsem si zvolila z toho důvodu, že jsem sama pracovala jako asistentka pedagoga a proto vím, že ne vždy je spolupráce mezi učitelem a AP bez komplikací a že právě toto může ovlivnit velkou měrou klima třídy.

1 ASISTENT PEDAGOGA

1.1 Definice základních pojmů

K tomu, aby se tato práce mohla hlouběji ponořit do tématu, je potřeba nadefinovat základní pojmy, které se mé diplomové práce týkají. Ústředním tématem této práce bude **asistent pedagoga** (dále jen AP). Podle vyhlášky č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která byla naposledy r. 2017 novelizována na vyhlášku č. 416/ 2017 Sb., asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole. Pracuje podle potřeby s žákem nebo s ostatními žáky třídy podle pokynů pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním. Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy na základě souhlasu příslušného krajského úřadu, také stanovuje jejich náplň práce a zařazuje je do příslušné platové třídy (Kendříková, 2017).

Asistent pedagoga pracuje s žáky se **speciálními vzdělávacími potřebami** (dále jen SVP). SVP se donedávna chápal jako souhrn pro zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Školský zákon tento pojem vysvětluje takto: „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.“

Asistent pedagoga je vlastně jednou z možností podpůrných opatření. Proto si definujeme i podpůrná opatření. Budu citovat zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

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.

Podpůrná opatření spočívají v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,

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

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis.

Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka,

studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.

Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.

Podpůrné opatření druhého až pátého stupně přestane škola nebo školské zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem dítěte nebo žáka poskytovat, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné.

Blíže se podpůrným opatřením věnuje vyhláška č. 27/ 2016 Sb. Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost. Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.

AP pracuje podle **individuálního vzdělávacího plánu (IVP)** žáka, ke kterému je přidělen. Dle školského zákona ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů. Ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání povolí ředitel školy individuální vzdělávací plán žákovi nebo studentovi na základě potvrzení, že žák nebo student je sportovním reprezentantem České republiky ve

sportovním odvětví, vydaného sportovní organizací zastupující toto sportovní odvětví v České republice, a to v souvislosti s touto skutečností.

Dále se o IVP zajímá vyhláška č. 27/ 2016 Sb.

Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. Obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V individuálním vzdělávacím plánu jsou dále uvedeny zejména informace o:

- a) úpravách obsahu vzdělávání žáka,
- b) časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- c) úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,
- d) případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.

IVP je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka. Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka, není-li žák zletilý.

Na základních školách mohou vznikat **školní poradenská pracoviště**, v kterých mohou působit školní psycholog nebo školní speciální pedagog. S těmito odborníky AP často spolupracuje, proto v této práci popíšeme jejich náplň práce. Poradenské činnosti školy se zaměřují na prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně patologických jevů, kariérové poradenství, odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se SVP, péči o žáky nadané a mimořádně nadané, průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi a metodickou podporu pedagogických pracovníků při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy (Kendíková, 2016).

Na všech českých školách by měl působit **výchovný poradce**. Standardní činnosti stanovuje Příloha č. 3 vyhlášky č. 72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi poradenské činnosti výchovného poradce patří:

- kariérové poradenství
- vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, a příprava návrhů na další péči o tyto žáky
- zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky SVP (vstupní a průběžné) a intervenčních činností pro žáky se SVP
- příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků
- poskytování služeb kariérového poradenství žákům s odlišným mateřským jazykem se zřetelem k jejich SVP

K metodickým a informačním činnostem výchovného poradce patří:

- zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence
- metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, IVP, práce s nadanými apod.
- předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se SVP pedagogickým pracovníkům školy
- poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich zákonným zástupcům
- shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů
- vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření

V některých školách výchovný poradce může metodicky vést asistenty pedagoga. Výchovní poradci tuto funkci plní v rámci snížení míry vyučovací povinnosti, bez ohledu na to, kolik má škola žáků se SVP. U větších škol s více žáky se SVP se vyplatí model rozdělení výchovného poradenství mezi více pracovníků (Kendíková, 2016).

Metodik prevence se ve své činnosti soustředí na prevenci sociálně patologických jevů. Na malých školách tuto funkci zastává výchovný poradce nebo pracovník vedení školy. Mezi jeho metodické a koordinační činnosti patří:

- koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy
- koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů
- metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- koordinace činnosti vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků s odlišným mateřským jazykem
- koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence sociálně patologických jevů, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s odbornými pracovišti, která působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů
- shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů
- vedení písemných záznamů umožňujících doložit obsah a činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření

Informační činnosti metodika prevence:

- zajišťování a předávání odborných informací o problematice sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogických pracovníků školy
- prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností
- vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů

Poradenské činnosti:

- vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování, poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště
- spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů s možností rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd a participaci na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj sociálně patologických jevů ve škole
- přípravu podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinaci poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.

Metodik prevence je stejně jako výchovný poradce z řad učitelů, ovšem na rozdíl od něj nemá právo na snížení vyučovací povinnosti (Kendíková, 2016).

Stále častěji se v českých školách můžeme setkat s pozicí **speciálního pedagoga**. K diagnostickým činnostem školního speciálního pedagoga patří:

- diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka (shromažďování údajů o žákovi, včetně osobní a rodinné anamnézy), analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení

- vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy a mimo ni

Intervenční činnosti:

- provádění, popř. zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce s žákem
- provádění, eventuálně zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činností reedukačních, kompenzačních, stimulačních se skupinou žáků
- participace na vytváření IVP v koordinaci s dalšími pedagogickými pracovníky školy, odborníky a zákonnými zástupci žáka
- průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření, v případě potřeby navržení a realizace úprav
- úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů
- zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodinou žáka
- speciálně pedagogické poradenské intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy
- participace na kariérovém poradenství
- konzultace s pracovníky dalších poradenských zařízení

Metodické a koordinační činnosti:

- příprava a průběžná úprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole- koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb ve škole
- kooperace se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odborníky ve prospěch žáka se SVP
- participace na vytváření školních vzdělávacích programů a IVP s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky se SVP
- metodické činnosti pro pedagogické pracovníky- specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně zdravotního postižení, návrhy metod a forem práce s žáky a jejich

zavádění do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů

- koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole

Speciální pedagogové mohou také vyučovat, zejména ve třídách, kde je větší počet žáků se SVP nebo v přípravných třídách (Kendíková, 2016).

Na školách se teď také čím dál častěji objevují **školní psychologové**. K diagnostickým a depistážním činnostem patří:

- spolupráce při zápisu do 1. třídy
- depistáž specifických poruch učení
- diagnostika při výukových a výchovných problémech žáků
- depistáž a diagnostika nadaných žáků
- zjišťování sociálního klimatu ve třídě
- screening, ankety, dotazníky ve škole

K dalším činnostem školního psychologa patří konzultační, poradenské a intervenční práce:

- péče o integrované žáky
- individuální případová práce s žáky v osobních problémech
- krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce
- prevence školního neúspěchu
- kariérové poradenství u žáků
- technika a hygiena učení
- skupinová a komunitní práce s žáky
- koordinace preventivní práce ve třídě, programů tříd apod.
- podpora spolupráce třídy a třídního učitele
- individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání

- konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech žáků
- pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí

Metodická či vzdělávací činnost:

- participace na přípravě programu zápisu do 1. tříd
- metodická pomoc třídním učitelům
- pracovní semináře pro pedagogické pracovníky
- účast na pracovních poradách školy
- koordinace poradenských služeb poskytovaných školou
- koordinace poradenských služeb mimo školu a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními
- metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu
- besedy a osvěta
- prezentační a informační činnost
- participace při přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání na střední škole

Školy, kde působí školní psycholog, zaznamenaly zlepšení školního klimatu (Kendíková, 2016).

V základní škole se také můžeme setkat s **pozicí osobního asistenta**, který spadá pod sociální služby zajišťované Ministerstvem práce a sociálních věcí. Je to terénní služba pro osoby, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba je poskytována bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí a při činnostech, které osoba potřebuje. Osobní asistent se může též účastnit vzdělávání svého klienta hlavně

při dopomoci v sebeobsluze a v dopravě žáka do školy. Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem (Kendíková,2017).

Další pozicí ve škole, kterou si můžeme splést s funkcí asistenta pedagoga, je **školní asistent**. Je to zaměstnanec školy a není to pedagogický pracovník. Jeho náplní práce je zejména nepedagogická podpora přímo v rodině při spolupráci s rodiči, a to při přípravě na vyučování, spočívající například v pomoci s organizací času, úpravou pracovního prostředí, motivaci k učení. Dále zprostředkovává komunikaci mezi rodinou a školou, pomáhá při rozvoji mimoškolních aktivit a volnočasových aktivit, poskytuje přímou nepedagogickou podporu dětí v předškolním vzdělávání a podporu učitelů při administrativní a organizační činnosti ve vyučování i mimo vyučování (Kendíková, 2017).

1.2 Inkluzivní vzdělávání

V oblasti edukace dochází k výrazné změně s důrazem na integraci. Přejít od segregovaného vzdělávání žáků se SVP k integraci do škol hlavního vzdělávacího proudu a zajištění rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny požaduje již Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001). Vedle integrace se začíná prosazovat i inkluze (Michalík, Baslerová, Růžička, 2018). Proto se tato část textu snaží vymezit tyto pojmy.

Sovák (in Michalík, Baslerová, Růžička, 2018) definuje pojem integrace jako nejvyšší stupeň zapojení jedince do společnosti. Jesenský (1995, in Michalík, Baslerová, Růžička, 2018) mluví o pedagogické integraci jako o dynamickém, postupně se rozvíjícím jevu, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situacích.

Pojem inkluze je možno vysvětlit více způsoby. Langer a kol. (2016) inkluzi vysvětlují třemi možnostmi. První je ztotožnění s integrací, druhá je inkluze jako vylepšená integrace

nebo nová kvalita přístupu odlišná od integrace. Třetí je nejvhodnější, kdy inkluze je chápána jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena. Tato společnost se nad odlišností vůbec nepozastavuje a je vnímána jako obohacení a přínos pro společnost.

Hájková (2005, in Tesařová, 2016) uvádí rozdíl mezi integrací a inkluzí:

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílní změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Tabulka č. 1: Rozdíl mezi integrací a inkluzí

Scholz (2007, in Lechta, 2016) vymezil pět přístupů ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. První je exkluze, při které děti s postižením jsou vyloučeny z edukačního procesu. Při segregaci se vzdělatelné děti rozdělují na podskupiny do běžných škol a škol speciálních. Integrace v sobě zahrnuje nadále podskupiny, ale děti s postižením mohou s určitou podporou navštěvovat běžné školy. Inkluze podporuje diverzitu třídy, není potřeba při ní dosáhnout stejného cíle u všech žáků. Poslední přístup je, když je různorodost normální a je to dovršení inkluze.

U nás momentálně jde o stav integrace/ inkluze. Inkluzivní edukace se týká mnohem širší populace než integrace. Zahrnuje v sobě i děti nadané, pracující děti, děti z lingvistických, etnických a kulturních minorit a děti znevýhodněné. V rámci inkluze by škola měla být

schopna přijmout všechny žáky a tím odstranit speciální školství. Tudíž se musí upravit i edukační systém tak, aby vyhovoval všem žákům (Lechta, 2016).

Při inkluzi je třeba být ve formách vzdělávání žáků více flexibilní, využívá se zejména těchto forem vyučování:

- Žák se SVP se účastní celého vyučování, které může být mírně přizpůsobené jeho potřebám v metodách, obsahu i hodnocení. Uplatňují se různé pomůcky a respektuje se individuální pracovní tempo.
- Žák se SVP se účastní většiny vyučování, intervence mimo třídu je menší než 20 % školního dne. Ve třídě může vyučovat více pedagogů nebo asistent pedagoga.
- Žák je částečně vzděláván ve zvláštní třídě, která je specializovaná na určitý druh znevýhodnění. Ve třídě vyučuje speciální pedagog. V některých předmětech může být žák v běžné třídě (více než 40 % předmětů).
- Žák je většinou vzděláván ve speciální třídě. Tuto formu může absolvovat jen dočasně. V některých předmětech může být v běžné třídě (méně než 40 %).
- Žák je vzděláván ve speciální škole. Ve většině zemí působí speciální škola jako příprava na inkluzi.
- Obrácená integrace. Malá část žáků ve třídě jsou intaktní žáci. Využívá se ojediněle.
- Individuální vyučování v domácím prostředí. Používá se při různých zdravotních kontraindikacích a limitované možnosti docházet do školy (Lechta, 2016).

Aby mohla inkluze skutečně probíhat, je nutné splnit mnoho podmínek. Z praxe je možno říci, že současné inkluzivní snahy v ČR nedostatečně identifikují determinující podmínky, což často vede k neúspěchům a těžko napravitelným chybám (Langer a kol., 2016). Kendíková (2016) také připomíná, že „integraci nelze realizovat jako pouhé umístění dítěte se SVP do běžné třídy, bez podpory a služeb, které potřebuje. Nemůže fungovat za předpokladu, že chceme, aby se všechny děti učily tytéž věci, ve stejnou dobu, stejným způsobem.“

1.3 Doporučený postup při zavádění funkce asistenta pedagoga

Pro efektivní zavedení funkce AP a tím pádem i vzniku suportivního třídního klimatu, již od nástupu AP je dobré dodržet následující postup zavedení funkce AP.

Stěžejním dokumentem ke zřízení funkce AP je doporučení školského poradenského zařízení, které má závaznou formu. Škola tento dokument dostává do své datové schránky nebo poštou a obsahuje vše potřebné pro vzdělávání žáka se SVP, včetně stanovení výše úvazku AP (Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová a kol., 2019). Ještě před poskytnutím podpůrného opatření žákovi ředitel prostuduje, popřípadě zajistí dokumentaci žáka. Poté na základě doporučení podpůrného opatření spočívajícího ve využití AP, a po získání informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka, ředitel zajistí pracovníka pro výkon této profese ve stanoveném rozsahu. Lze využít i již stávajícího zaměstnance školy a jeho rozšířením úvazku. Do matriky je zanesen termín zahájení poskytování této podpory. Příslušný krajský úřad sleduje na konci každého měsíce nově vykázaná podpůrná opatření školy a na jejich základě upraví škole rozpočet od následujícího měsíce. AP, jejichž pracovní pozice byla zřízena jako podpůrné opatření po 1. 9. 2016, jsou hrazeni z prostředků státního rozpočtu, přičemž krajské úřady nerozhodují o výši poskytnutých prostředků, ale přerozdělují finanční prostředky poskytnuté ministerstvem školství podle normované finanční náročnosti, která je odvozena od příslušné platové třídy podle vyhlášky. Pro využití AP ve třídě, kde je vyšší počet žáků s podpůrným opatřením 2. až 5. stupně (více jak 5 žáků, kteří samostatně nemají nárok na AP), je třeba žádat prostředky z rozvojových či dotačních programů ministerstva školství (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018).

Výběr AP by měl vycházet ze speciálních potřeb žáka stanovených školským poradenským zařízením a z podmínek školy. Ředitel školy při náboru nových pracovníků využívá těchto možností: spolupráce s OŠ KÚ, kontakty z ÚP, spolupráce s orgány péče o dítě, s OSPOD, spolupráce s nevládními neziskovými organizacemi, spolupráce s agenturami (POHODA, Máme otevřeno, HEVER, Rytmus), spolupráce s pediatry, inzerce (Učitelské noviny), vyhlášení interního konkursu, spolupráce se zákonnými zástupci žáka, využití stávajících zaměstnanců školy (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018).

Při uvedení AP do zaměstnání ředitel připraví pracovní smlouvu se stanovením doby pracovního poměru, míry přímé a nepřímé pedagogické činnosti, s náplní práce a platovým zařazením. Poté je AP seznámen s prostředím školy, s právními i interními předpisy, především se školním řádem a náležitostmi BOZP. Stanoví se kompetence AP ve vztahu k třídnímu učiteli či k jiným zaměstnancům školy. A v neposlední řadě se seznámí s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho zákonnými zástupci. Dohodne se způsob oslovování AP žákem. Ředitel umožní AP důkladné prostudování osobní dokumentace žáka se speciálně vzdělávacími potřebami a zajistí mu možnost konzultací a metodické podpory v rámci školy i ve školním poradenském pracovišti (Teplá, Felcmanová, Němec, 2018).

1.4 Odborná kvalifikace asistenta pedagoga

AP patří mezi pedagogické pracovníky příslušné školy, musí tedy splňovat určitou odbornost, kterou uvádí zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 20 zabývající se AP:

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 věd,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a)
 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
 2. studiem pedagogiky, nebo
 3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),
- 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

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
 2. studiem pedagogiky, nebo
 3. studiem pro asistenty pedagoga,
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a
1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
 2. studiem pedagogiky, nebo
 3. studiem pro asistenty pedagoga.
- (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 výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
 - c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
 - d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a
 1. studiem pedagogiky, nebo
 2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo
 - e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.“

Asistentem pedagoga se může stát pouze osoba bezúhonná. Podle zákona č. 563/2004 Sb. je to osoba, která nebyla pravomocně odsouzena za úmyslný trestný čin, nebo za trestný čin nedbalostní spáchaný v souvislosti s výkonem činnosti pedagogického pracovníka. Tuto skutečnost prokáže výpisem z evidence rejstříku trestů. Dále je AP povinen prokázat zdravotní způsobilost a musí mít znalost českého jazyka. Tu prokazuje, pokud získal odbornou kvalifikaci v jiném vyučovacím jazyce než v českém (Kendíková, 2017).

AP by měl mít základní všeobecný přehled a znalost vyučovacích obsahů, aby žákům dokázal vysvětlit souvislosti i smysl učiva. Potřeba takového přehledu stoupá s věkem žáků. Dále je vhodné, aby AP měl základní znalosti z psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky pro zajištění individuální podpory žáků se SVP. AP musí dbát na zachování mlčenlivosti a být diskrétní. Tento požadavek je dán i zákonem (Hájková a kol., 2018).

Jak AP získává zkušenosti, roste s tím i jeho profesionalita. Chápeme ji jako charakteristiku pracovníka vybaveného dispozicemi i znalostmi potřebnými pro výkon své profese. Rozvoj profesionality je proces, kdy se pracovník postupně mění v profesionála:

- Asistent pedagoga-začátečník má obecný přehled, chybí mu zkušenosti, hodně času věnuje rozboru získaných informací.
- Asistent pedagoga- mírně pokročilý pracuje s větším množstvím informací a podnětů, reflektuje individualitu žáka, různorodost reakcí a chování, které ještě nedokáže vyhodnotit a vidět v souvislostech, využívá informací o způsobech práce jiných AP.
- Asistent pedagoga- kompetentní vykonavatel, je 3. stádium. Snaží se o dlouhodobé cíle, provádí intervence a podpůrná opatření uváženěji. Pracuje hodně rutinně a standardizovaně, ale postupy už rozlišuje dle efektivity. Je schopen reflektovat vlastní profesní roli.
- Asistent pedagoga- profesionál používá již metodický přístup ve své profesi, dokáže se rozhodovat v nových situacích.
- Asistent pedagoga- expert je nejvyšší stadium. AP je již nezávislý na pravidlech a zaběhnutých postupech. Dokáže samostatně vyhodnotit situaci a řešit ji na základě znalostí.

Stát se výborným AP je dlouhodobý proces, při kterém pracovník musí umět formulovat obsah své práce, prosadit profesní hodnoty, ujasnit si cíle svého působení a získat přesvědčení o smyslu své práce. Je potřeba se i dále vzdělávat prostřednictvím kurzů, samostudia literatury i z internetových zdrojů (Hájková a kol., 2018). Kendíková (2016) doporučuje zejména kurzy zaměřené na práci s žáky s konkrétními diagnózami, v závislosti na tom, s jakým klientem pracují. Ředitelé škol mohou také realizovat semináře pro své zaměstnance přímo ve svých budovách, kdy je navštíví externí lektor (Kendíková, 2016).

Kromě odborné kvalifikace by AP měl mít i jisté osobnostní předpoklady, jelikož jde o pomáhající profesi, jedna z nejdůležitějších vlastností je empatie. Další důležitou vlastností při práci s dětmi je pozitivní vztah k dětem. AP by měl se svým svěřencem mít vztah založený na vzájemné důvěře. Při práci s dětmi nesmíme opomenout trpělivost. U dětí s nějakým druhem znevýhodnění to platí obzvláště. AP potřebuje být také komunikativní, vnímat žáka jako individualitu, a nejen z pohledu jeho diagnózy. Dále by měl být spravedlivý a důsledný. Tak by měl vypadat ideální AP podle žáků, učitelů a samotných AP (Hájková a kol., 2018). Uzlová (in Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová a kol., 2019) uvádí podobné atributy a přidává k nim ještě správnou motivaci k výkonu této profese, kreativitu, flexibilitu a spolehlivost. Kendíková (2016) uvádí, že je důležité, aby v této pozici nepracovali lidé, kteří tuto práci vykonávají jen proto, že nemají jiné pracovní možnosti. AP by také neměl mít předsudky vůči postiženým, cizincům nebo k určitým sociálním skupinám.

1.5 Náplň práce asistenta pedagoga

Vyhláška č. 27/2016 Sb. rozděluje asistenty na ty, které musí mít maturitu a na ty, které maturitu mít nemusí. Vyhláška č. 27/2016 Sb. a její novela č. 416/2017 Sb. uvádí:

„Asistent pedagoga v odst. 3, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,
- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

O náplni práce AP rozhoduje ředitel školy s ohledem na SVP žáka a měl by vycházet z odborného posudku školského poradenského zařízení a z opatření vyplývajících z IVP (Kendíková, 2017). Asistent pedagoga zajišťuje zejména

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,
- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nábívkem sociálních kompetencí
- d) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- e) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- f) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- g) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;
- h) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby;
- i) pomocné výchovné práce spojené s nábívkem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nejčastěji AP vykonává individuální práci s žákem, dovysvětlování, dohled, ve třídě i mimo ni, pomoc při rozvoji sociálních dovedností, při komunikaci se spolužáky, případně při řešení možných konfliktů, zajišťování bezpečnosti žáka, pomoc při usměrňování problémového chování žáka, zajištění dohledu o přestávkách, pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro žáka, spolupráce při tvorbě IVP, atd. Veškerá práce AP by měla probíhat podle instrukcí učitele, protože učitel je zodpovědný za vzdělávání všech žáků ve třídě (Palounková, Joklíková a kol., 2017). AP už podle legislativy pracuje podle potřeby s žákem se SVP nebo s ostatními žáky ve třídě (Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová a kol., 2019).

Činnost AP je stejně jako práce učitele rozdělena na pedagogickou činnost přímou a nepřímou (příprava na výuku, konzultace s pedagogem, účast na pedagogických poradách). V České republice je však problém s nedostatečnou časovou dotací nepřímé pedagogické

činnosti (Hájková a kol., 2018). AP v běžné škole či třídě, který vykonává činnost jako podpůrné opatření má 32-36 hodin týdně přímé pedagogické činnosti (při plném úvazku tj. 40 hodin týdně). Zbývající část, tedy 4- 8 hodin týdně je nepřímá pedagogická činnost. Při zkráceném pracovním úvazku se rozsah přímé i nepřímé pracovní činnosti krátí úměrně krácení úvazku (*Přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga*, ©2021). V praxi podle výzkumného projektu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy to vypadá tak, že AP nepřímou pedagogickou činnost vykonávají v době svého osobního volna (Hájková a kol., 2018).

AP by také měl jednat s rodiči žáka se SVP. Je vhodné, aby s rodiči jednali spolu s učitelem, aby nedošlo k nevhodnému emočnímu navázání rodičů na asistenta (Palouňková, Joklíková a kol., 2017). AP by měl komunikačně propojit školu s rodinou. Je dobré na začátku spolupráce stanovit četnost komunikace učitel- AP- rodič. Komunikace by měla být otevřená a neměly by se vytvářet koalice proti někomu, například učitel + AP proti rodičům nebo AP+ rodiče proti učiteli. Komunikace s rodiči by měla stát na partnerském principu a být vstřícná, naslouchající, respektující a realistická (Gabášová, Vosmik, 2019). AP se mohou se zákonnými zástupci setkávat v rámci třídních schůzek či konzultací. Některé školy pořádají pravidelná setkávání rodičů a pracovníků podílejících se na vzdělávání žáků se SVP. Dobře posloužit mohou také tzv. komunikační sešity či informátory. AP může také využívat prostředí elektronické třídní knihy nebo žákovské knížky (Kendíková, 2016).

Zcela konkrétní náplň práce AP stanovuje písemně ředitel školy, který vychází ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka, z doporučení ŠPZ a z podpůrných opatření v IVP. V náplni práce by mělo být zmíněno i to, co má AP dělat, pokud žák není ve škole přítomen (Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová a kol., 2019).

1.6 Pracovní podmínky asistenta pedagoga

1.6.1 Metodická podpora AP

Nejbližším zdrojem metodické podpory je pro AP učitel, se kterým pracuje- zejména na prvním stupni ZŠ. Je potřeba, aby byl jasně vymezen čas na plánování spolupráce mezi AP a učitelem. Může se jednat o krátké 15- ti minutové setkání každý den, nebo 45-60 minut jednou týdně, delší setkání jednou za měsíc, při kterém se řeší vzdělávací potřeby

jednotlivých žáků anebo průběžná elektronická komunikace. Problémem může být nedostatek času na učitelově straně. Na některých školách mají asistenti možnost hospitací- návštěvy v hodinách jiných asistentů nebo učitelů (Hájková a kol., 2018).

Metodická podpora může být i od poradenských pracovníků školy- výchovného poradce a metodika prevence, kteří musí být na každé škole nebo od školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Poradenští pracovníci mohou AP například vysvětlit problémy žáků z hlediska vývoje, nebo jim pomohou využít motivaci a zájem žáků pro zlepšení jejich studijních výsledků a v neposlední řadě jim pomoci se zvládnutím stresu v jejich práci. Je vhodné, pokud konzultace AP s pracovníky školního poradenského pracoviště probíhají pravidelně, např. ve skupině asistentů (Hájková a kol., 2018).

Zpravidla dvakrát za rok probíhá návštěva odborníků ze školských poradenských zařízení, z pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo ze speciálně pedagogického centra (SPC), což je bohužel málo. AP mohou metodickou podporu čerpat také z internetových zdrojů, z webových stránek pro AP, ale i pro učitele nebo z on-line vzdělávacích kurzů (Hájková a kol., 2018).

Asistenti v praxi řeší celou řadu témat, na která nejsou odborně připraveni, proto je metodická podpora asistentů velmi důležitá (Hájková a kol., 2018).

Důležitá pro praxi je také podpora vedení školy. Podle výzkumu Hájkové a kol. (2018) je podpora asistentů dobrá, vedení jeví osobní zájem. Vedení by mělo AP umožňovat nebo i dokonce iniciovat jeho další vzdělávání, což je důležité pro jeho profesní rozvoj. Další vzdělávání je důležité k tomu, aby AP mohl svou práci vykonávat kvalitně, k tomu je také potřeba, aby dbal o svou psychickou pohodu jako u jiných pomáhajících profesí (Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová a kol., 2019). Další aspekt podpory asistentů je v poskytování pomůcek, které potřebují pro svoji praxi (Hájková a kol., 2018).

1.6.2 Materiální a technické podmínky AP

Nejdůležitější materiální a technická podmínka pro práci AP je určitě zázemí pro osobní věci a pracovní pomůcky, přístup k počítači (vyřizování pracovních e-mailů

i tvorba pomůcek), možnost tisknout pracovní materiály. AP také často potřebují místo pro individuální práci se žákem. Při větším počtu AP je dobrým řešením vytvoření kabinetu asistentů, kde budou mít k dispozici počítač a tiskárnu (Hájková a kol., 2018).

Při vyučování žáků se SVP je potřeba, aby si učitel a AP vyjasnili, kde ve třídě budou sedět žáci se SVP a kde AP. Závisí na individuálních potřebách žáků se SVP, může jít o místo ve předu či vzadu ve třídě. AP může sedět přímo vedle žáka se SVP v lavici, nebo v samostatné lavici a může také jako učitel se po třídě volně pohybovat (Kendíková, 2016).

1.6.3 Organizační podmínky

Hájková a kol. (2018) při svém výzkumu zjistili, že jako důležité AP vnímají téma práce nad rámec pracovní náplně. AP v tomto výzkumu často zmiňovali, že provádějí úkony, které neodpovídají náplni jejich práce. Tato práce nad rámec může AP odvádět od hlavního smyslu jejich činnosti, kterou by měla být podpora učitele při práci s žáky. Což nelze připustit.

Dalším problémem je práce nad rámec pracovních hodin, kterou taky vykonává velká část AP. Vyplývá to z toho, že AP nemají v úvazku dost hodin nepřímé pedagogické činnosti (Hájková a kol., 2018).

V neposlední řadě je také zdrojem problémů nedostatečné finanční ohodnocení AP. Souvisí to i s tím, že spousta AP nemá celý pracovní úvazek (Hájková a kol., 2018).

Řada výzkumů se shoduje v tom, že je tato práce na jedné straně náročná, vyžadující erudovaný přístup, ale na druhé straně je to práce velmi špatně finančně i společensky ohodnocena, často na zkrácený úvazek nebo dobu určitou. Proto o ni není velký zájem. Často ji vykonávají studenti či čerství absolventi (Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová a kol., 2019).

Kendíková (2016, str. 82) uvádí jako nejrizikovější problémy tyto:

- nejistota, strach ze ztráty pracovního místa
- nevhodný systém financování, nízké finanční ohodnocení

- nejasnosti v oblasti vymezení pracovní pozice AP
- málo konkrétní náplň práce
- nefunkční systém komunikace mezi asistentem, učitelem, případně poradenským pracovníkem
- absence etického a profesního kodexu
- nerovnoprávnost ve vztahu asistenta a učitele
- malá informovanost asistentů v oblasti vzdělávacích možností
- malý přehled o vzdělávacích možnostech
- absence metodické podpory

Pro zvýšení pracovní spokojenosti AP by tedy bylo potřeba lépe nastavit poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti AP a zvýšit platy (Hájková a kol., 2018).

1.7 Spolupráce asistenta pedagoga s učiteli

V ČR je AP jako spolupracovník učitele a zároveň jako podpůrné opatření pro žáka. Proto je nejednoznačné, komu by měl pomáhat více. Záleží hodně na učiteli, jak se k AP bude chovat. To jaký mají AP a učitel vztah a jaké k sobě mají postoje, hodně ovlivňuje i klima třídy. Spolupráce učitele a AP je velmi důležitá k efektivnímu vzdělání žáka se SVP. Je vhodné, aby asistent měl přehled o cílech, metodách a postupech výuky dříve, než výuka začne. Je také doporučováno, občasné střídání rolí AP a učitele, např. při nějaké z výchov (Palounková, Joklíková a kol., 2017).

Výzkumy však ukazují, že právě vztah mezi AP a učitelem je jeden z problémů v práci AP. Jako problém to označilo 40 % respondentů ve výzkumu Bartoňové a Pipekové (2008, in Růžička, Smolíková, Flekačová, Baslerová a kol., 2019). Asistenti vidí problém v učitelích, kteří je neberou jako rovnocenné partnery. Zatímco učitelé tvrdí, že asistenti nerespektují vymezení rolí. V tomto ohledu by bylo potřeba se cíleně připravovat na tuto spolupráci, v ČR toto zcela chybí.

Vztah asistenta a učitele může mít formu partnerského vztahu, kdy jsou si oba rovni a jsou často ve vzájemné interakci. AP se do určité míry podílí na průběhu vzdělávání, aniž by tím narušil autoritu učitele. Další formou spolupráce je dominantní postavení učitele, kdy učitel si udržuje určitý odstup. Oboustranná zpětná vazba probíhá málo, vztahy nejsou tak vřelé, ale jsou zde prvky respektu. Můžeme se setkat ještě s formálním vztahem, který je emočně chladný. Obě strany plní svoje úkoly, komunikace je omezena na nezbytně důležitou, zpětná vazba od AP směrem k učiteli se téměř nevyskytuje, učitel je chápán jako odborník na vzdělávání a AP má podřízenou roli (Palounková, Joklíková a kol., 2017).

Role AP je v českých školách stále poměrně nová a mnozí učitelé se s nimi ještě nenaučili pracovat. I když učitel práci AP řídí, neměl by ho zneužívat (např. opravování písemných prací) ani jeho práci podceňovat nebo se jí bránit. Spolupráce mezi AP a učiteli se více daří na prvním stupni ZŠ, jelikož zde AP spolupracuje většinou jen s jedním učitelem. Učitel i asistent si ovšem nemusí sednout. V tom případě je důležité tento problém nějak řešit (Kendíková, 2017).

Různé postoje učitelů k AP zachytil i výzkum PedF UK:

- Odmítavý- AP je na obtíž, učitel ho vnímá negativně, bojkotuje jeho práci, AP cítí, že narušuje hodinu, je brán jako „nutné zlo“ a je zbytečný
- Nadřízený- učitel se chová jako „nadčlověk“, AP je brán jako poskok pro všechno, sekretářka učitele nebo jako uklízečka
- Konkurenční- asistent je ve třídě navíc a smí jen sledovat práci učitele
- Respektující- AP je respektovaný a přijímaný učiteli, učitel využívá znalosti AP, a vnímá ho jako člověka, který pomůže
- Partnerský- AP je rovnocenný partner, navzájem vše konzultují, AP je jako druhý poradní hlas

1.7.1 Faktory ovlivňující spolupráci učitele a asistenta pedagoga

Houdková (2019, in Hájková a kol., 2018) ve svém výzkumu identifikovala klíčové faktory, které ovlivňují spolupráci učitele a AP. Podle výsledků tohoto šetření osobní sympatie obou potvrdilo 41 % dotázaných, profesní zkušenosti 28 % respondentů. Žáci

podle respondentů ovlivňují spolupráci z 20 %, zejména složení žáků ve třídě, typ speciálních vzdělávacích potřeb a náročnost práce s žáky. Vzdělání je významný faktor pro 4 % respondentů a věk žáků pro 1 % respondentů (Hájková a kol., 2018).

1.7.2 Rozdělení rolí mezi učitelem a asistentem pedagoga

Hájková a kol. (2018) uvádí několik modelů spolupráce mezi učitelem a asistentem:

- Učitel učí, asistent podporuje- učitel řídí vyučování celé třídy, zadává úkoly i kontroluje jejich plnění. Asistent některým žákům dodatečně vysvětluje zadání úkolů nebo pomáhá žákům se SVP zapojit se do výuky. Asistent může těmto žákům připravit upravené pracovní listy, cvičení, názorné pomůcky.
- Učitel učí, asistent pozoruje- asistent v průběhu učitelovi výuky pozoruje žáky a zjišťuje jejich individuální vzdělávací potřeby. Pozorování pak využije při přípravě plánování výuky a k hodnocení zapojení a kvality práce žáků.
- Učitel a asistent pedagoga pracují paralelně s celou třídou- tento model klade vysoké nároky na společné plánování a sdílení vyučovacího stylu. Typická je kontinuálně vedená, nenápadná komunikace učitele a AP. Model spolupráce je zvláště výhodný v hodinách zaměřených na dialogizaci práce žáků a množství žákovských interakcí nebo v hodinách, při kterých je potřeba demonstrovat způsob spolupráce dospělých.

Asistent pedagoga je velice nápomocný při skupinové práci. Při této formě výuky se moc neliší práce AP a učitele. Rozdíl může být jen v tom, že AP se bude více věnovat žákům se SVP a bude usilovat o jejich zapojení do skupinové práce. Výhoda tohoto modelu je, že rozvíjí kooperační chování žáků a umožňuje učiteli více pozorovat aktivity žáků a tu poté diagnostikovat (Hájková a kol., 2018).

Další formou výuky je výuka s centry aktivit. Učební prostor při této výuce je rozdělen na část pro frontální výuku a na dvě či víc center pro individuální, párovou či skupinovou výuku. Stanoviště jsou materiálně i prostorově vybavena pro učení se různým tématům a specifickým úkolům. AP a učitel pak pracují na různých stanovištích. Žáci se postupně po zvládnutí úkolu přesouvají na jiné stanoviště (Hájková a kol., 2018).

Někdy je samozřejmě důležité upravovat podmínky spontánně, ale je žádoucí, aby k rozdělení funkcí a domluvě o průběhu hodiny docházelo před hodinou. Bohužel v tomto v českém školství opět narážíme na problém s nepřímou pedagogickou činností AP, která je nedostačující pro tyto účely (Hájková a kol., 2018).

2 TŘÍDNÍ KLIMA

2.1 Školní třída

Než se začneme zabývat samotným klimatem třídy je potřeba si říct, co to vlastně třída je a jak se v průběhu let mění.

Pojem třída můžeme vnímat i jako místnost, učebnu. Na prvním stupni výuka probíhá většinou v jedné třídě, proto je možné ji vybavit různými pomůckami, které zde budou trvale uloženy. Na prvním stupni se často nacházejí i prostory pro relaxaci, kde je koberec a polštářky. Ve třídě by se všichni zúčastnění měli cítit příjemně (Kendíková, 2016).

Třída je středně velká dětská sociální skupina, kde jsou žáci přibližně stejného věku a společně se vyvíjejí a socializují. Žák v třídním kolektivu tráví řadu let, získává určitou sociální pozici a status (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Třída je složena z různého počtu heterogenních jedinců, kteří si s sebou přinášejí své minulé zkušenosti ze vztahů z primární rodiny, ale i dalších skupin. Třída má také tyto vlastnosti:

- vznikla formálně - žák si nevybral, do jaké třídy byl zařazen
- vývojová hlediska - školní třída není statickou skupinou, ale prochází určitými vývojovými stádii, vývoj je ovlivňován měnícími se vztahy mezi členy a věkem dětí
- Sekundární charakter - primární sociální skupinou je rodina
- Socializační funkce - přímý a dlouhodobý socializační činitel. Je to místo interakcí, modelové prostředí pro řešení důležitých sociálních situací, ale i konfliktů
- Přítomnost dospělého, pedagoga (Ženatová, 2018).

Braun (in Ženatová, 2018) charakterizuje třídu jako malou sociální skupinu, prezentovanou určitým počtem jedinců, kteří:

- Společně vykonávají činnost vedoucí k určitým cílům
- Jsou v dlouhodobé a pravidelné interakci
- Mají mezi sebou určité vztahy realizované prostřednictvím komunikace
- Mají určité pozice a role

- Řídí se skupinovými normami

Pracujeme se skupinou, která má určitou vnitřní strukturu, vlastní dynamiku a hierarchii. Každý jedinec se také chová jinak ve skupině, než když je sám. Skupina dokáže ovlivnit jeho chování, může formovat jeho motivy, postoje, sociální kompetence (Ženatová, 2018).

Podle způsobu vzniku dělíme třídy na náhodně vzniklé, diferencované (např. podle talentu) a výběrové (probíhá přijímací řízení). Smékalová a Kolařík (in Braun, Marková, Nováčková, 2014) definovali pět typů tříd podle jejich ovlivnitelnosti a úrovně komunikace žáků s učitelem i mezi sebou navzájem:

- Zcela nový kolektiv (kolektiv bez minulosti)- komunikace teprve vzniká a je možné ji efektivně ovlivňovat, období „šance“.
- Kolektiv vzniklý spojením (kolektiv více minulostí)- žáci si normy a úroveň komunikace přinášejí z původních kolektivů, tyto normy je nutné přestrukturovat, období „opatrné šance“.
- Kolektiv s delší společnou minulostí, typ „pozitivně vyladěný“- dlouhodobě fungující třída, komunikace je spontánní a otevřená, koheze funguje.
- Kolektiv s delší společnou minulostí, typ „bez sounáležitosti ke skupině“- kolektiv je slabý, řídká sociální síť, mnoho solitérů, žáci nespolupracují, vyhýbají se společným aktivitám.
- Kolektiv s delší společnou minulostí, typ „negativně naladěný“- problematický, skrytá, ale jasná a respektovaná pravidla, práce je obtížná i pro školního psychologa, patologie nemusí být na první pohled patrná.

Kolektiv třídy také prochází vývojem. Vzniká zde hierarchie, diferenciaci se odehrává ve třech fázích, ale pro naše účely postačí definici dvou fází, které se odehrávají na prvním stupni ZŠ.

1. Prekohezní stadium (1. -3. třída)

Názory učitele jsou normou a žáci je přijímají bez výhrad. Prvotní diferenciaci třídy (na konci první třídy) odpovídá přístupu učitele ke třídě. Společné výjezdové aktivity na počátku tohoto stadia ho zkracují.

2. Stadium prvotní koheze (4. -6. třída)

Charakterizuje ho vznik „veřejného mínění“. Objevují se první pocity soudržnosti, spolupráce a koheze. Učitel již hierarchii významně neovlivňuje a dynamiku drží sociálně vlivní jedinci. Učitel může svou autoritu utvrzovat novými formami práce. Pro školního psychologa je to poslední stadium, kdy lze vstoupit do struktury a dynamiky třídy (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Koheze skupiny souvisí se vzájemným akceptováním, respektem, porozuměním, podporou. Je charakteristická soudržností skupiny, ale to neznamená, že zde nevznikají konflikty. Ty jsou však řešeny konstruktivně (Ženatová, 2018).

2.2 Klima třídy

Podle Petláka (2006) jsou základním předpokladem vytváření žádoucího klimatu třídy učitelova autentičnost, empatie, upřímnost, akceptace každého žáka s jeho kladnými, ale i problémovými stránkami. Byl dokonce zjištěn vliv dobrého přístupu učitele na IQ žáků.

Klima třídy je subjektivní hodnocení atmosféry třídy (Gabášová, Vosmik, 2019). Je třeba si uvědomit, jak moc je důležité sociální prostředí pro chování a učení žáků. Nejedná se jen o sociální prostředí třídy, ale celé školy (Mareš, Ježek, 2003-2005).

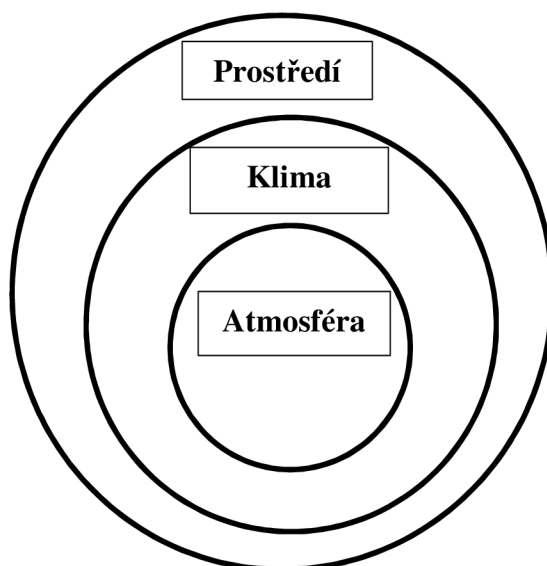
V pedagogickém slovníku je klima třídy definováno takto: „Sociálně- psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky. Liší se od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, proměnlivějším. Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 125).

Průcha (2002, in Čapek, 2010) uvádí podrobnější terminologii. Edukační prostředí třídy se podle něj dělí na fyzikální faktory, což je místnost třídy, osvětlení, nábytek, apod.

a psychosociální faktory. Ty se dále dělí na stabilní (trvalé sociální vztahy mezi účastníky), což je klima třídy a proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky), atmosféra třídy.

V českém prostředí se můžeme setkat s různými termíny. Termín prostředí je nejobecnější, netýká se jen sociálně- psychologických aspektů, ale zahrnuje i aspekty architektonické, hygienické, ergonomické, akustické apod. (Mareš, 2007).

Grecmanová (2008) říká, že prostředí je objektivní realita se souborem faktorů, které člověka v průběhu jeho života obklopují, jsou s ním v interakci, ovlivňují jej. Klima je pak kvalitou, která z tohoto prostředí vyplývá a dostává se navíc do kontaktu se zkušeností člověka. Termín atmosféra vyjadřuje proměnlivost a krátkost trvání. Atmosféra se mění během jednoho vyučovacího dne, dokonce i během jedné vyučovací hodiny. Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a učitele po několik měsíců či let.



Obrázek č. 1 Vztah mezi termíny prostředí, klima, atmosféra Lašek (2001), str. 41

Sociální klima třídy je ovlivněno i sociálním klimatem školy a sociálním klimatem učitelského sboru (Mareš, 2007).

Lašek (2001) uvádí, že klima je také jev skupinový, který je vázán recipročně- je tvůrci vytvářen a zároveň na ně působí.

Grecmanová (2008) se zmiňuje i o klimatu výuky, což je klima vyučovacího předmětu v rámci interakce pedagog- žák.

Dreesmann (in Grecmanová, 2008) vysvětluje klima výuky jako přetrvávající kvalitu prostředí ve výuce, pro niž jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které mohou ovlivnit jejich chování. Například to, zda je výuka více orientovaná na žáka, zda žáci prožívají tlak na výkon, konkurenční tlak nebo zájem o soudružnost se spolužáky. Klima třídy se vytváří pak jak ve výuce, tak i o přestávkách, na výletech, apod.

Podle Čapka (2010, str. 13) je třídní klima souhrn všech subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.

Pozitivní nebo- li suportivní klima třídy má tyto znaky:

- podpora- posiluje chuť žáků objevovat nové věci a nebát se chybovat
- pořádek- vymezená pravidla chování a jejich dodržování
- účast- příležitost ke komunikaci, účast na rozhodování
- standardy- cíle, kterých by měl každý dosáhnout
- účelnost- smysl učiva
- odpovědnost- osobní pocit odpovědnosti za vlastní vzdělávání
- zájem o vzdělávání a jeho podpora
- očekávání úspěchu
- nestrannost- absence zvýhodňování, jasná souvislost mezi odvedenou prací a odměnou
- bezpečnost
- prostředí- čisté, příjemné, zajímavé prostředí třídy

Petlák (2006) za znaky pozitivního klimatu třídy považuje:

1. Pedagogicko-didaktické hledisko:

- spokojenost žáků s výukou a jejím průběhem
- objektivnost hodnocení
- inovace ve vyučování
- neformálnost přístupu učitelů k žákům

- pozornost nejen učení, ale i výchově žáků

Učitelé hodnotí klima z pedagogicko- didaktického hlediska podle toho, jakou mají možnost dalšího vzdělávání a jaká je ve škole úroveň vzájemné spolupráce.

2. Organizační hledisko:

- dobrá organizace činností, vedení a řízení školy
- organizace různých akcí pro žáky mimo vyučování
- v činnostech, které škola vyžaduje po žácích, musí žáci vidět smysl
- pozornost neformálním vztahům mezi osazenstvem školy
- žák má pocit, že je pro něho škola místem rozvoje, nabízí mu vždy něco nového, obohacuje ho a přispívá k jeho rozvoji
- spolupráce školy s jinými školami (dopisování žáků, výměnné pobyty apod.)
- spolupráce školy s rodiči

Čapek (2010) uvádí, že pedagog by se měl zajímat hlavně o ty složky třídního klimatu, které může nejvíce ovlivnit. Mezi ně patří:

- vyučovací metody a edukační aktivity
- komunikace ve třídě
- hodnocení ve třídě
- kázeňské vedení třídy
- vztahy mezi žáky ve třídě
- participace žáků
- prostředí třídy

Taxonomie třídního klimatu se pokusili vymezit Tagiuri a Anderson (in Mareš, 2007). Ti rozlišují čtyři hierarchické úrovně:

1. ekologie- charakteristika budovy, v níž probíhá výuka

2. prostředí- charakteristiky učitelů a charakteristiky žáků
3. sociální systém- charakteristiky skupin- vztahy mezi klíčovými účastníky, sociální komunikace
4. kultura- hodnoty a hodnotové systémy, které účastníci považují za podstatné

Dalším autorem taxonomie klimatu třídy je Knowles (in Mareš, 2007):

1. Podmínky klimatu:
 - a) fyzikální prostředí- architektonické koncipování učebny a způsob jejího vybavení
 - b) psychologické prostředí- vzájemné respektování účastníků, spolupráce účastníků, možnost vzájemného spolehnutí, vzájemná podpora, pomoc, otevřenost a autentičnost jednání, potěšení a radost ze společenství, humánnost, lidskost v jednání
2. Zaangažovanost žáků na společné tvorbě plánů
3. Zaangažování žáků na diagnostice vlastních potřeb
4. Zaangažování žáků na definování cílů učení
5. Zaangažování žáků na návrhu postupů při učení
6. Pomoc žákům uskutečňovat navržený postup učení
7. Zaangažovanost žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení

2.3 Činitelé ovlivňující třídní klima

Klima není jednolitý celek, má své složky, které obvykle nestojí izolovaně, ale vzájemně na sebe působí (Lašek, 2001). Schéma Moose (in Lašek, 2001) se zaměřuje na oblast sociálního prostředí ve skupinách lidí a zakládá se na třech dimenzích:

První je vztahová dimenze, která vyjadřuje míru interpersonálních vztahů a kvalitu vzájemných vazeb, míru kooperace v rovině mezilidských vztahů, poskytování vzájemné pomoci.

Další je dimenze osobního růstu, která vyjadřuje autonomii jednoho člena skupiny a jeho růst, možnost samostatně rozhodovat a konat, orientaci na úkoly, vytváření podmínek k diskusi a přenos informací uvnitř skupiny, toleranci k některým nežádoucím projevům členů.

Třetí dimenze je udržování a změny systému. Tato dimenze je o mechanismech organizace a řízení skupiny, způsobech kontroly, schopnosti členů vykonávat nové úkoly a přijímat nové role, schopnosti a ochotě ke změně.

Všechny tyto dimenze se objevují ve všech skupinách a charakterizují její atmosféru. Moos je také autorem jedné z metod zkoumání klimatu tříd, dotazníku CES (Classroom Environment Scale, Lašek, 2001).

Někteří uvádí, že hlavním zdrojem třídního klimatu jsou sami žáci- jejich vlastnosti, chování. Klima třídy je pak vyjádřeno tím, jak jsou v ní daní žáci spokojeni, jak spolupracují a jaká je soudržnost třídy. Jiní tvrdí, že hlavním zdrojem je sám učitel a že jeho důležitou schopností je pozitivně působit na třídní klima. Klima třídy pak vysvětlují pravidly třídy, které učitel žákům vštěpuje. Ovšem je třeba brát na zřetel obě složky, učitele i žáky a jejich vzájemnou interakci (Čapek, 2010).

Podle Petláka (2006) má na klima třídy vliv:

- Jasnost cílů- žáci musí mít jasné představy o tom, co se od nich očekává
- Požadavky- s jasností cílů souvisí i požadavky, které vedou k dosáhnutí cílů
- Standardy- specifikování cílů a požadavků na žáky
- Čestnost- žáci oceňují, když se s nimi jedná čestně a zodpovědně
- Spoluúčast- žáci oceňují, když se můžou účastnit hodnotících procesů třídy anebo školy. Tím se stávají spolutvůrci třídy.
- Podpora- žáci musí mít pocit, že jejich činnosti jsou učiteli oceňované a podporované.
- Bezpečí
- Prostředí

2.3.1 Učitel

„Dobré manažerské předpoklady učitele, umožní vytvořit pozitivní klima školní třídy, tedy dlouhodobé, pro danou třídu a daného učitele typické jevy, jejichž tvůrci jsou jednak žáci

celé třídy, jejich skupiny i jednotliví žáci, a stejně tak i učitelé v dané třídě vyučující (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Učitel výuku řídí, organizuje a inovuje. Je buď formální, nebo ne, používá různé metody a styly výuky (Lašek, 2001).

Konarzewski (in Petlák, 2006) uvádí tři typy podílu učitele na třídní klima:

1. Klima bez lidského profesionalismu- učitel pozornost věnuje především na naplnění stanovených cílů. Od žáků vyžaduje výsledky.
2. Klima interpersonální shody- v tomto klimatu jde o shodu mezi učitelem a žáky. Usiluje se o to, aby si žáci osvojili učivo a i spolupracovali s učitelem.
3. Klima institucionálního pořádku- v tomto klimatu se žák ztrácí. Na prvním místě je instituce. Dbá se o to, aby byl dodržovaný pořádek školy, vyučování je strohé, není věnována pozornost tvořivosti žáků, žáci se nemusí mít navzájem rádi.

Učitel by neměl být v roli policisty, soudce a dozorce. Pro klima je lepší, pokud se nechová mocensky a spíše přenechává iniciativu na žácích. Zvláštní funkci má pak třídní učitel, je to obhájce svých žáků, jejich motivátor a sociální vzor. Na základě různých výzkumných šetření (např. Krátká) se ukázalo, že u třídního učitele jsou nejvíce oceňovány vychovatelské schopnosti než ty vzdělávací. Pro žáky je důležitá emocionální stránka- přátelskost, spravedlivost, smysl pro humor a pro rodiče informovanost, upřímnost, jednání na rovinu. S tím bohužel nekoresponduje příprava budoucích učitelů, kdy je kladen důraz především na obsah vzdělávání (Čapek, 2010).

Winkel (in Petlák, 2006) uvádí klasifikaci neklidných učitelů:

- 1) Hypermotorický učitel- do vyučování vnáší neklid svoji přehnanou aktivitou, neustálým hledáním něčeho.
- 2) Vnitřně napjatý učitel- neustále se kontroluje a je ve střehu, jestli se žáci dobře učí, jestli plní cíle, obává se hospitací.
- 3) Úzkostlivý, bojácný a nejistý učitel- svou úzkostlivost a bojácnost přenáší na žáky, kteří se při učení bojí chyb, jsou nejistí. Jsou málo vedeni k tomu, aby překonávali problémy a používali tvořivé myšlení.

- 4) Agresivní, strach šířící učitel- tento typ učitele už by neměl ve školách být. Je na žáky nepřiměřeně náročný a vytváří atmosféru strachu.
- 5) Vnitřně nepřítomný učitel- pracuje se žáky nezúčastněně. Jeho působení není efektivní ani motivující.
- 6) Nepřipravený, nepozorný učitel- svoji pozornost soustřeďuje na to, aby zvládal průběh vyučování a proto mu unikají důležité detaily, jako projevy žáků, jejich vztahy.
- 7) Učitel upřednostňující výkon, ženucí se od jednoho vyučovacího cíle k druhému- on i žáci jsou uspěchaní, nezůstává čas na důkladné osvojení učiva.
- 8) Přetažený a přetěžující učitel- neustále si stěžuje, že má hodně práce, příčinou bývá jeho špatná organizace práce.

Petlák (2006) uvádí ještě jednu klasifikaci podle Badziukiewiczze a Salasinskiho:

- 1) Učitel úředník- dbá na předpisy, vede žáky k tomu, aby plnili vše, co se po nich žádá.
- 2) Učitel dozorce- kontrola žáků, chybí mu citový vztah k žákům, žáci z něj mají strach.
- 3) Učitel tyran- je tvůrcem práva, soudcem a exekutorem. Žákům tento režim nevyhovuje a reagují po tom neadekvátně, což učitele provokuje ještě k horšímu chování. Mezi žáky a učitelem pak vzniká válka.
- 4) Učitel předstírající práci- před vedením školy hraje hru o svojí práci. Žákům a třídě se věnuje málo, není tvořivý. Jeho vliv na třídu a její klima je malý. Učitel se zajímá jen o sebe, ale je považován za dobrého učitele.
- 5) učitel falešný kamarád- záleží mu na žácích, na třídě, ale jen proto, aby vzbuzoval dobrý dojem. Chyby vidí ve všem, jen ne u sebe.
- 6) Učitel starý chytrák- sám sebe dobře hodnotí, další vzdělání považuje za zbytečné, protože je přesvědčený o svých kvalitách. Pracuje pořád stejně, bez inovace.
- 7) Učitel mistr- odborník- učitel, který je ve své práci odborníkem, umí žáky zaujmout a je u nich oblíbený
- 8) Učitel přítel- zpravidla učitel, který začíná svoji pedagogickou činnost. Pokud pracuje s vyššími ročníky žáků, je mezi nimi malý věkový rozdíl a učitel svým žákům dobře

rozumí a navazuje s nimi přátelské vztahy. Může se stát, že žáci tohoto využijí a požadavky učitele nebudou brát vážně. Poté se z tohoto učitele může stát učitel tyran.

- 9) Učitel průvodce- učitel, který ukazuje cestu, je jich více typů:
- a) Muzejní průvodce- učitel, který skutečně připomíná průvodce, žáci od něj hodně poslouchají, a to v rychlém tempu. Proto je efektivita jeho práce malá.
 - b) Zanícený horolezec- učitel, který chce za každou cenu dosáhnout cíle, i když žáci nebo on nejsou připraveni na výkon, námahu. Náročné úlohy žáky motivují, ale takové přepínání sil se nesmí dělat často, protože neúspěch vede k rezignaci a ztrátě motivace.
 - c) Průvodce skupiny- dbá o to, aby se žáci dobře učili, aby si vzájemně rozuměli. V krizových situacích se ztotožňuje s třídou. Může se z něho stát učitel mistr-odborník.
- 10) Učitel rodič- záleží mu na žácích, pracuje s nimi velmi zodpovědně. Problémy se mohou objevit, pokud se příliš stylizuje do funkce rodičů.
- 11) Učitel hodný strýc nebo hodná teta- učitel vyznačující se optimismem, obětuje se pro žáky, dobrý učitel pro žáky nižších ročníků.

2.3.2 Žák

Žák je někdy chápán jen jako reagující jedinec, ale klima spoluvytváří s učitelem. Žák přináší menší či větší emoční vklad do školní práce, vyvolává třenice, cítí pozitivní satisfakci ze školy nebo apatii, orientuje se na úkoly, cítí osobní integraci a nezávislost, prožívá soutěživost, obtížnost školní práce, zkoumá sebe i okolí. Podílí se na činnosti třídy (Lašek, 2001).

Vliv na klima má i počet žáků ve třídě. Pokud je ve třídě větší počet žáků, učitel nemá šanci komunikovat se všemi stejně. Důležitým faktorem je i umístění žáka ve třídě. Výzkumy mluví o akčních zónách, na které se učitel při komunikaci více soustředí. Je známý zasedací pořádek, kde lepší žáci sedí vepředu, horší v posledních řadách a ambivalentní žáci

po stranách třídy. Učitel se tedy soustředí na ty žáky, kteří jsou mu blíží. Zjistilo se, že pokud změním místo žáka, můžeme změnit i jeho učební výsledky. Ve třídách se objevuje i upřednostňování některých žáků. Hodně učitelů to dělá nevědomky. Vlivem toho vznikají ve třídě žáci komunikačně aktivní a komunikačně pasivní (Petlák, 2006).

Jelikož dítě prochází vývojem v době školní docházky, jeho postoj ke škole se v průběhu mění.

V mladším školním věku děti přijímají autoritu učitele, proto je učitel v tomto období hlavním tvůrcem třídního klimatu. Záleží na něm, jak žáci budou vnímat své spolužáky, na jeho hodnocení, utváření norem, jejich dodržování. Učitel je pro děti někdy až na úrovni rodiče. Měl by si dávat hlavně pozor na negativní hodnocení a nálepkování žáků, protože dítě je v kolektivu hodnoceno právě podle výroků učitele. Dobrý učitel by měl do centra dění přenášet žáky, vést je ke kooperaci a jen pomoci v případě konfliktu (Čapek, 2010).

Postavení žáka ve třídě závisí na mnoha faktorech. Mezi vnější faktory patří doba, po kterou je žák členem třídy, postoje učitelů k němu, absence, rodinné zázemí, ale i fyzický vzhled žáka. Mezi vnitřní faktory patří emoční inteligence žáka, jeho kreativita, sebedůvěra, aktivita, angažovanost pro třídu, inteligence, adaptabilita. Základní role v kolektivu třídy jsou pozice vůdce, hvězdy nebo černé ovce. Jiné hierarchické dělení rolí je na pozici alfa, beta, gama a omega. Na pozici alfa je neformální vůdce skupiny, který nejvíce ovlivňuje dění ve třídě a skupina jej chrání. Ve třídě jsou obvykle 2 - 3 tyto žáci. Tato pozice neodpovídá pozici hvězdy. Žák v pozici beta má malý sociální vliv, ale je chytrý. Bývají to introverti, ve třídě jsou 1-2 a spolužáci od nich často opisují úkoly. Pozice gama jsou pasivní, přizpůsobiví jedinci, kteří se identifikují s alfou. Gamy mají nechuť ke změnám a žárlí na alfy. Pozice omega jsou žáci, kteří se dostatečně neidentifikují se třídou. Jsou stranou dění třídy (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Winkel (in Petlák, 2006) mluví o těchto typech žáků:

- zvyklý a pohodlný
- pasivní a demotivovaný
- neklidný a nesoustředěný
- vyrušující a jiný v chování
- agresivně- provokující

- kariéristický a žádostivý po dobrých známkách
- arogantní a namyšlený
- pokrytecký a lstivý

Badziukiewiczová a Solasiński (in Petlák, 2006) uvádí i typologii žáků:

1. Nepoddajný, zlý žák- žák, který se neučí, vyrušuje a tím narušuje klima třídy
2. Žák „spratek“- chce ve třídě vyniknout, ale tím, že zlobí spolužáky, při vyučování vyrušuje. Může jít i o volání o pomoc.
3. Žák třídní šašek- pokud tento žák nevyrušuje, neznevažuje učitele nebo spolužáky, může být přínosem pro klima třídy. Ve třídě totiž nevládne napětí, působení učitele není rutinní. Učitelé ho vnímají jako žáka se smyslem pro humor a jsou občas schopni mu odpustit některé nedostatky v učení.
4. Žák vůdce a outsider- vůdce může být žák s kladným, ale i s negativním vlivem na třídu. Pokud je vůdce s dobrým vztahem k učení, projeví se to i na klimatu třídy. Učitel musí spolupracovat s oběma typy lídrů. Žák se stává outsiderem buď z vlastní viny, nebo zásluhou třídy.
5. Žáci třídní elita- může jít o žáky, kteří se slučují na základě společných zájmů, oblíbeného hudebního stylu, apod. Pokud jde jen o utváření skupin, nic se neděje. Problém nastává, pokud se elita uzavírá sama do sebe a odmítá spolupracovat s ostatními, vysmívá se jim.
6. Žákovské páry- jedná se už o starší žáky. Pro účely této práce, tato skupina není podstatná.
7. Žák oběť- třída nebo skupina žáků spolužáka šikanuje. v této třídě panuje strach, jsou narušené vztahy mezi žáky.

2.3.3 Žák se SVP

Pokud má být ve třídě vzděláván žák se závažnějšími speciálními vzdělávacími potřebami, měli by o tom být žáci ve třídě informováni srozumitelným způsobem

odpovídajícím věku. Je vhodné, aby škola spolupracovala s pracovníkem školského poradenského zařízení. To stejné platí při komunikaci s rodiči intaktních žáků (Kendíková, 2016).

Klíčové faktory úspěšné integrace uvádí Tesařová a kol. (2016, str. 91):

- Zabezpečení bezpečného a stimulujícího prostředí ve škole
- Specifické chování a způsob vyučování učitele
- Zapojení dospělého se stejným handicapem do vzdělávacího procesu dítěte se zdravotním postižením
- Podpora a vzdělávání učitelů, kteří mají ve třídě děti se zdravotním postižením
- Úzká, dobře nastavená spolupráce s rodiči
- Flexibilita v úpravě IVP
- Spolupráce s dalšími institucemi- pedagogicko- psychologickými poradnami, lékaři, sociálními pracovníky a dalšími
- Podpůrná pomoc ze strany dětí

Při integraci žáka se SVP hraje důležitou roli doba, kdy do třídy přišel. Pokud byl integrován již v MŠ, je to většinou výhodou, protože malé děti si odlišností nevnímají tolik jako starší děti. Nejobtížnější integrace je ve stadiu koheze třídy, tedy na druhém stupni ZŠ. Je také rozdíl v přijetí žáka v závislosti na stupni jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Dobře se začleňují děti se zachovanými komunikačními schopnostmi a s lehčím typem smyslového postižení. Problémem můžou být architektonické nebo jiné technické nedostatky u tělesných postižení (Ženatová, 2018).

Zde by bylo přínosné seznámit se s nejčastějšími poruchami, se kterými se AP může běžně setkat v ZŠ. Specifické poruchy učení jsou definovány jako neschopnost nebo snížená schopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Intelekt je průměrný až nadprůměrný. Mezi nejčastější specifické poruchy učení patří dyslexie, což je specifická vývojová porucha čtení. Žákovo čtení je pomalé, namáhavé, neplynulé nebo naopak zbrklé až překotné. Objevují se záměny tvarově podobných písmen (b, d, p, m- n). Žák při čtení vynechává písmena, slova, může přeskakovat řádky, domýšlí konce slov. Objevuje se špatné porozumění textu. Další častou specifickou poruchou učení je dysgrafie. Jde o poruchu grafického projevu. Dalším typem je

dysortografie- specifická vývojová porucha pravopisu, která souvisí s poruchou sluchového vnímání, sníženým jazykovým citem či poruchami krátkodobé sluchové paměti. Dyskalkulie je specifická vývojová porucha matematických schopností. Potíže jsou v ovládní základních matematických úkonů, žákům chybí představa čísla a číselné řady, dochází k problémům v oblasti pravolevé prostorové orientace. Všechny tyto poruchy se mohou vyskytovat samostatně, ale často se vyskytují v kombinacích (Kendíková, 2016).

Ve výzkumu se také často objevovali žáci se specifickými poruchami chování. Tyto poruchy jsou vrozené. Dříve se do této skupiny řadily diagnózy jako lehká dětská encefalopatie či lehká mozková dysfunkce (která byla v dotazníku také zmíněna). Teď se používají termíny podle Americké psychiatrické asociace. ADHD je porucha pozornosti a aktivity. Tyto příznaky jsou častější u chlapců. Zkratka ADD se používá jako označení poruchy pozornosti bez hyperaktivity (Kendíková, 2016).

Další diagnózou, se kterou se můžeme v našich školách setkat, jsou poruchy autistického spektra (PAS). Jde o pervazivní vývojové poruchy. Mezi ně patří autismus, který zahrnuje různou míru narušení v oblasti sociální interakce, v oblasti komunikace a představitosti. Každý jedinec s PAS má různé obtíže. Je to dáno mírou symptomatiky, tím jak se jednotlivé symptomy seskupí. To ve školním prostředí může působit problémy, protože pedagogičtí pracovníci musí pokaždé hledat individuální postupy. Mezi PAS řadíme tyto poruchy: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom. Často se tyto poruchy pojí s mentální retardací (Kendíková, 2016).

Vývojová dysfázie je vývojová porucha řeči, která je důsledkem poškození řečových center mozku. Vývoj řeči je opožděn, dítě není schopno se vyjádřit, nemluví vůbec nebo pouze vydává zvuky. Nemoc se týká i sluchu a mluvidel. Včasným podchycením lze důsledky zmírnit (Kendíková, 2016).

Mentální retardace v sobě zahrnuje snížení intelektu (nižší než 70-75) a vážné omezení ve dvou či více oblastech adaptivních schopností potřebných v každodenním životě. Hlavním znakem je nízká úroveň rozumových schopností a obtížnější adaptací na běžné životní podmínky. Postižení je trvalé. V běžných ZŠ se setkáme s jedinci s lehkou mentální retardací. Ti dokážou respektovat některá pravidla logiky, nedokážou však používat abstraktní pojmy. Jsou schopni naučit se sebeobsluze a praktickým dovednostem (Kendíková, 2016).

2.3.4 Asistent pedagoga

Asistenti pedagoga se ve školách objevují čím dál častěji a ukazuje se, že mohou intenzivně podporovat pozitivní vztahy mezi žáky a posilovat tak pozitivní klima ve třídě i v celé škole. K tomu je nutné podpořit rozvoj komunikačních dovedností AP a schopností řešit krizové situace v reálném prostředí školy (Gabášová, Vosmik, 2019).

Rodiče žáka se SVP se musí s AP seznámit, je důležité rodiče informovat, jak bude vypadat podpora dítěte, s čím konkrétně bude AP dítěti pomáhat a že AP bude podporovat samostatnost žáka. Rodiče a AP by měli mít vztah založený na otevřenosti a důvěře. Rodiče intaktních žáků by také měli být seznámeni s AP a být informováni, že AP bude pracovat s celou třídou (Ženatová, 2018).

2.3.5 Rodiče

I když rodič není přímým spoluvůrcem klimatu, velmi do něj zasahuje. Většina rodičů si pro své dítě přeje rovné zacházení bez pocitu křivdy, podporu ve vzdělávání, vstřícnost při řešení problémů, vysokou kvalifikovanost, důraz na didaktickou stránku, ale i emoční.

Rodič může třídní klima ovlivnit i negativním směrem. Rodiče mohou dítě přetěžovat, špatně mluvit o učiteli, přenášet na děti své obavy a strachy ze školy. Na prvním stupni se děti rodičům svěřují i ohledně vztahů ve třídě a nechávají si od rodičů radit. Ne všechny rady jsou pak přínosem. Rodič také ovlivňuje klima tím, jak dítě chodí oblečené, co do školy nosí. To vše totiž děti rády hodnotí. Na klima se také přenáší rodinné problémy, které zhoršují prospěch žáka, jeho zájem o školu a hlavně celková výchova dítěte má nepatrný vliv na atmosféru třídy (Čapek, 2010).

2.4 Měření klimatu třídy

Klima třídy jde měřit buďto objektivně- chceme zjistit, co nejpřesněji současný stav nějakým nástrojem, nebo subjektivně- zajímají nás názory spolutvůrců klimatu, jejich hodnocení.

Mareš (2007) uvedl přístupy k měření klimatu:

- sociometrický přístup- objektem studia je školní třída jako sociální skupina, výzkumníka zajímá struktura třídy, vývoj sociálních vztahů. Diagnostickou metodou je např. sociometricko- ratingový dotazník (SORAD). Nezávisle proměnnou je koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou je školní úspěšnost žáků, školní výkonnost, chování žáků i celé třídy. Představitelem je např. V. Hrabal st.
- organizačně-sociologický přístup- objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a třídní učitel jako řídicí pracovník. Výzkumníka zajímá rozvoj týmové práce, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou je šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem. Závisle proměnnou je výkonnost třídy jako celku, přírůstek žákovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech. Představitelkou tohoto přístupu je E. G. Cohenová.
- interakční přístup- objektem je školní třída a učitel. Výzkumníka zajímají vztahy mezi žáky a učitelem během vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování a metody interakční analýzy, metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele, závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce. Představitel tohoto přístupu je N. A. Flanders, J. Pelikán, J. Lukš, M. Samuhelová
- pedagogicko- psychologický přístup- objektem je školní třída a učitel. Výzkumníka zajímá spolupráce žáků ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách. Metodou je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (CLI). Nezávisle proměnnou je

vzájemná sociální závislost žáků, sociální opora žáků, žákovské sebepojetí. Závisle proměnnou je výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žákovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu. Představitelem je P. C. Abrami.

- školně- etnografický přístup- objektem studia je školní třída, učitel a celá škola. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají a hodnotí jeho aktéři a sociokulturní konstruování klimatu. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování řadu měsíců či let. Neuvažujeme o nezávisle a závisle proměnných, protože etnograf nevstupuje do výzkumu s předem definovanými proměnnými.
- vývojově- psychologický přístup- objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatele zajímá ontogeneze žáků v období puberty a prepuberty. Používá různé diagnostické metody. Nezávisle proměnnou je učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky, prostor pro žákovu autoregulaci, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnné jsou školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené duševní zdraví. Představitelkou tohoto přístupu je J. Ecclesová.
- sociálně- psychologický a environmentalistický přístup- objektem je školní třída chápána jako prostředí k učení, žáci třídy a vyučující. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální i ideální podobu klimatu. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály. Nezávisle proměnné jsou vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje, udržování i měnění daného systému. Závisle proměnné jsou školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení. Představitelé tohoto přístupu jsou H. J. Walberg, G. J. Anderson, E. J. Trickett, R. M. Moos, B. J. Fraser. U nás je možné využít dotazník CES (Classroom Environment Scale). Tento přístup je momentálně nejrozšířenější.

2.5 Typy výzkumných metod

Výzkumné metody můžeme rozdělit na kvantitativní a kvalitativní. Rozdíly mezi nimi uvádí Disman (1993) a Gavora (2000).

KVANTITATIVNÍ VÝZKUM	KVALITATIVNÍ VÝZKUM
Omezený rozsah informace o velice mnoha jedincích.	Mnoho informací o velmi malém počtu jedinců.
Silná redukce počtu pozorovaných proměnných a silná redukce počtu pozorovaných vztahů mezi těmito proměnnými.	Silná redukce počtu sledovaných jedinců.
Generalizace na populaci je většinou snadná a validita této generalizace je měřitelná.	Generalizace na populaci je problematická a někdy i nemožná.
Vysoká reliabilita, nízká validita.	Nízká reliabilita, vysoká validita.
Dedukce. (Problém je přeložen do hypotéz, ty jsou testovány a přijaty nebo zamítnuty.)	Indikce. (Pozorujeme, pátráme po pravidelnostech, formulujeme předběžné závěry, později hypotézy a teorie.)
Testuje platnost porozumění realitě.	Pomáhá rozumět pozorované realitě.
Řeč přesných čísel.	Básnická přirovnání, metafora.
Odstup od zkoumaného.	Vcítění se, ponoření do situace.
Směřuje ke zevšeobecnění.	Nepopírá jedinečnost.

Tabulka č. 2: Rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem (Čapek, 2010, str. 99)

2.5.1 Dotazníky

Dotazník spadá do kvantitativního výzkumu. Představíme různé typy dotazníků na měření klimatu ve třídě.

DOTAZNÍK B3 A B4

Vytvořil je Richard Braun. Tyto dotazníky i podle autora mohou být pro děti někdy nesrozumitelné. Je proto potřeba dětem vše pořádně vysvětlit a několikrát připomínat, např. pojem spolužák- že není paní učitelka, maminka, ani kamarádi, co s nimi nechodí do třídy. Také je třeba jim připomenout spolužáky, kteří v den vyplňování dotazníku chybí (Čapek, 2010).

DOTAZNÍK MCI (MY CLASS INVENTORY)

Autory jsou Fraser a Fisher z Austrálie a dotazník je hojně používán v mnoha zemích světa. V ČR je nazván jako dotazník Naše třída a vznikl zjednodušením rozsáhlého dotazníku LEI (Learning Environment Inventory), který byl určen pro střední školy a jehož autory byly Fraser, Anderson a Walberg (Lašek, 2001).

Je určen pro žáky 3. - 6. tříd (8- 12 let) a měří klima v jednom předmětu. Zaměřuje se na pět položek třídního klimatu:

1. Spokojenost ve třídě- vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole
2. Třenice ve třídě- komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování
3. Soutěživost ve třídě- konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů
4. Obtížnost učení- jak žáci vnímají nároky školy
5. Soudržnost třídy- míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky

Tento dotazník má dva typy. Současný stav zachycuje aktuální forma dotazníku a přání žáků ukazuje preferovaná forma dotazníku. Vyplňování zabere žákům asi 20 minut a i vyhodnocení není složité. Každá složka klimatu může mít 5 až 15 bodů, čím vyšší číslo, tím je složka naplněnější (Čapek, 2010).

3 KLIMA ŠKOLY

Klima školy je sociálně-psychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Kvalitní výchovně- vzdělávací výsledky nezávisí jen na jedincích, ale i na mikro- sociálních vlivech, do kterých řadíme i zvláštnosti konkrétní školy. Podobně jako při klimatu třídy rozlišujeme tyto termíny:

- Prostředí školy- nejobecnější termín, zahrnuje architektonické aspekty (umístění školy v obci, přístup do školy, rozmístění tříd, vybavení odborných učeben). Architektonicky dobře řešená škola může vytvářet prostředí, které je příznivé pro učení. Dále prostředí školy zahrnuje aspekty hygienické (akustika, osvětlení, prašnost, vytápění, větrání, dodržování psychohygieny pedagogického procesu, apod.), aspekty ergonomické (podoba a velikost školního nábytku, uspořádání pracovních míst učitelů a žáků, apod.) a aspekty organizační (počty učitelů a žáků vzhledem ke kapacitě a dispozici školy, řešení provozních situací, apod.).
- Sociální klima školy- označuje dlouhodobé jevy, typické pro danou školu. Do sociálního klimatu školy vstupují jeho dílčí složky- klima učitelského sboru a klima jednotlivých tříd.
- Sociální atmosféra školy- vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání, mění se během vyučovacího dne nebo týdne (Čáp, Mareš, 2007).

Pro žáky a učitele je důležité především to, jak se ve škole cítí. „Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Klima školy může představovat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima atd.“ (Grecmanová, 2008, str. 33).

3.1 Teoretické přístupy

Existuje mnoho teoretických přístupů k vymezení pojmu sociální klima školy. Patří mezi ně tyto přístupy:

3.1.1 Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy

V tomto přístupu je hlavní prvek způsob vedení školy, řízení školy, případně organizaci školy. Podle Petriho a Burkhardtové (in Čáp, Mareš, 2007) fungování školy ovlivňují tyto faktory:

- Lidé ve škole- vedení školy, učitelé, žáci, další zaměstnanci školy.
- Vzdělávací program školy, koncepce její práce- cíle, osnovy, používané výchovné a vzdělávací metody, způsob vytváření tříd, poradenský systém školy,...
- Organizační systém školy- způsob organizování chodu školy, dělba práce mezi vedením školy a učitelským sborem, atd.
- Okolí školy- způsob organizace školství, způsob financování školy, vztahy ke školské správě, vztahy s jinými školami, spolupráce s rodiči, atd.

Sociální klima je ovlivňováno organizací chodu školy. Ve škole s jednoduchou strukturou si každý učitel všechno zajišťuje sám- vyučuje svůj předmět, řeší výchovně-vzdělávací problémy žáků. Se složitostí školy dochází k diferenciaci činností (poradenská činnost, práce žáků, práce učitelů), což vyžaduje náročnější koordinaci (Čáp, Mareš, 2007).

Klima školy je také ovlivňováno způsobem řízení. Na jedné straně je mechanistický typ instituce s byrokratickou hierarchií, na straně druhé je organický typ instituce založený na důvěře v lidi. Byrokratismus klade důraz na definování úkolů a postupů a jejich plnění se kontroluje shora dolů. Při doslovném plnění příkazů vzniká nefunkčnost systému, odmítání osobní odpovědnosti lidí, lhostejní ke zlepšování kvality práce. Druhý typ řízení klade důraz na osobní odpovědnost a prostor pro iniciativu, nutnost vzájemné komunikace mezi všemi úrovněmi pracovníků, nebyrokratické způsoby kontroly (Čáp, Mareš, 2007).

3.1.2 Přístup zaměřený na učitelský sbor

V těchto teoriích je kladen důraz na učitelský sbor, jeho podíl na chodu školy a jeho fungování. Opírá se hlavně o dělbu vlivu, dělbu moci ve škole a podíl učitelského sboru na klimatu školy. Bylo vyčleněno šest složek, které se podílejí na školním klimatu: podíl učitele na rozhodování o škole, prostor pro osobní rozvoj učitele, status učitele v dané škole, učitelem vnímaná kvalita jeho pedagogické práce, učitelova autonomie v rámci školy a učitelův vliv v rámci školy. Důležitou součástí je určitě učitelova spokojenost v povolání i způsob, jímž vnímá a hodnotí kvalitu své pedagogické práce (Čáp, Mareš, 2007).

3.1.3 Přístup zaměřený na vztahovou dimenzi

Tento přístup se opírá o vztahy mezi učitelem a žáky, vztahy mezi školou a rodiči na širším pozadí školy. Způsob pedagogické práce se odvozuje od toho, jaké si škola klade cíle výchovy a vzdělávání. Cílem je buď dosažení individuálně rozdílného maxima dokonalosti u žáků anebo je cílem dosažení pouze relativní dokonalosti vzhledem ke spolužákům (prostředkem je srovnávání schopností žáků, soutěžení mezi žáky). V obou případech žáci vnímají klima odlišně. Vztahová dimenze se ovšem netýká výkonu, ale sociálních souvislostí dění ve škole. Jde o pocit sounáležitosti se školou u učitelů a žáků (Čáp, Mareš, 2007).

3.1.4. Komplexnější přístupy

Tento model zahrnuje sociodemografické složení žáků, charakteristiky školy, zahrnutí rodičů do chodu školy, podpora žákovského učení při výuce a spokojenost rodičů s prací školy. Výstupem jsou školní výsledky žáků a spokojenost rodičů se školou.

Charakteristika školy je dvojího typu: strukturální a sociálně- environmentální. Mezi strukturální charakteristiky školy patří kapacita školy, aktuální využití kapacity, počet žáků školy, počet žáků připadajících na jednu třídu, počet žáků připadajících na jednoho učitele, kvalifikovanost učitelů školy, atd. mezi sociálně- environmentální charakteristiky školy patří žákovské názory na kvalitu vybavení školy, žákovské názory na vstřícnost a pomoc učitelů, pocit bezpečí a jistoty žáků ve škole, atd.

Významné místo v klimatu školy patří i sociálnímu klimatu jednotlivých tříd. To je vytvářeno kvalitou školní výuky, kvalitou vztahů mezi učiteli a žáky, uznáním žákova úsilí.

Škola se nemůže hodnotit jen podle výkonového ukazatele, ale i podle spokojenosti žáků (Čáp, Mareš, 2007).

3.2 Typy klimatu školy

Blašítková (2015) uvádí, že i když má každá škola specifické klima, přesto je možné vytvářet typologie klimatu školy podle různých kritérií. Jedno z kritérií je na škole uplatňovaný styl výchovy:

- Autoritativní klima školy- distancovanost učitelů od žáků, izolovanost spolužáků, soupeření a opoziční postoje mezi spolužáky.
- Demokratické klima školy- osobnostně orientované, žáci věří učitelům, vzájemná spolupráce, integrace.
- Liberální klima školy- malá osobní angažovanost učitelů, malý tlak na disciplínu, negativní vztahy mezi učiteli a žáky, dobré vztahy mezi spolužáky.

Další typy klimatu školy jsou:

- Uniformní- s formálními vztahy mezi žáky a učiteli, s velkou sociální distancí, nerespektují se individuální zvláštnosti žáků, probíhá častá kontrola, tendence k perfekcionismu a rutině.
- Pluralitní- záleží na jedinci, klade se důraz na vzájemnou pomoc, kreativitu a samostatné myšlení.

Podle autentičnosti chování rozlišujeme klima:

- Otevřené- autentičnost chování účastníků školy, jednotlivci mají zajištěny svoje potřeby, organizace aktivit je energická
- Uzavřené- s neautentickým chováním, lidé touží po uspokojení potřeb a po úspěchu, apatie, organizace stagnuje.

3.3 Měření klimatu školy

Jedna z metod měření klimatu školy je nestandardizované pozorování. Nezúčastněný návštěvník školy se seznamuje s jejím prostředím, pozoruje jednání žáků, učitelů a jiných zaměstnanců školy. Na základě svých subjektivních názorů si utváří svou osobní představu o klimatu školy. Toto pozorování je ovlivněno časovým vzorkem a hlavně osobností pozorujícího. Na tomto výzkumu je obtížné stavět a něco z nich vyvozovat (Čáp, Mareš, 2007).

Další možností je standardizované pozorování. Nezúčastněný pozorovatel je ve škole za účelem pozorovat předem definované aspekty dění ve škole. Na svou činnost je předem vycvičen, má standardizované postupy pro pozorování, popis a analýzu jevů, definovaná kritéria hodnocení. Snahou je minimalizovat subjektivitu pozorování (Čáp, Mareš, 2007).

Zajímavou možností je zúčastněné pozorování. Pozorovatel je dlouhodobě ve škole a stane se její součástí. Jiné přístupy se přiklánějí k tomu, že klima školy by měli hodnotit jeho aktéři. Dalším nástrojem je rozhovor se žáky, učiteli, vedením školy. Může jít o polostandardizovaný rozhovor, při kterém lze jít do detailů, měnit směr rozhovoru. Nevýhodou je velká časová náročnost, malý počet respondentů, riziko subjektivního zkreslení.

Jiná metoda měření klimatu školy je prostřednictvím dotazníků a posuzovacích škál. Okruh otázek je fixní, dotazník vyplňují učitelé, žáci, vedení školy, rodiče žáků,... Výhodou je možnost většího množství respondentů za krátký čas. Nevýhodou je čas potřebný na kvalitní zpracování dotazníku, nemožnost se do problematiky více vnořit a zkreslení odpovědí respondenty.

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 Cíle výzkumu

Na základě poznatků v teoretické části práce, je možno přistoupit k empirické části.

Hlavním cílem této diplomové práce je posoudit, zda a jak asistent pedagoga ovlivňuje třídní klima na prvním stupni ZŠ. Toto hodnocení proběhne z pohledu pedagogů. Dílčími cíli je charakterizovat spolupráci AP a učitele a posoudit vliv jejich spolupráce na klima třídy a také posoudit vztah AP s žáky třídy.

V dotazníku se pak zaměřuji na tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1 (VO1):

Jaký vztah má učitel s AP?

Výzkumná otázka 2 (VO2):

Co učitelé nejvíce oceňují na AP?

Výzkumná otázka 3 (VO3):

Jak je AP zapojen do jednotlivých fází edukačního procesu (příprava, samotné vyučování, hodnocení)?

4.2 Výzkumný vzorek

Podobně jako v běžném životě, ani v pedagogickém výzkumu není myslitelné, abychom prozkoumali všechny jedince, v našem případě všechny učitele prvního stupně, kteří spolupracovali někdy s AP. Svoje zjištění opíráme jen o znalost určitého vzorku (výběru) a záleží na tom, aby vlastnosti námi vybraného vzorku byly stejné jako vlastnosti celé skupiny, kterou zkoumáme. Je důležité, aby vzorek vybraných jedinců, byl co možná nejvíce reprezentativní (Chráska, 2016).

Výběr byl proveden tak, aby se výzkumu účastnili učitelé prvního stupně základních škol, kteří již mají zkušenost se spoluprací s AP. Jiné podmínky k výběru nebyly stanoveny.

Oslovila jsem dvě základní školy v mém okolí, tedy město Přerov, Olomoucký kraj, z toho jednu, ve které jsem sama dříve pracovala jako AP a vím, že zde je poměrně velké množství AP. Také jsem vložila dotazník na sociální sítě, primárně do skupin, kde se sdružují učitelé prvního stupně. Dotazník mi tak vyplnilo 80 respondentů.

4.3 Charakteristika výzkumné metody

Výzkumné šetření proběhlo formou online dotazníkové metody, tedy výzkum je veden kvantitativně. Kvantitativní přístupy k výzkumu v sociálních vědách v mnohém napodobují metodologii přírodních věd. Využívá náhodné výběry, experimenty a sběr dat pomocí testů, pozorování a dotazníků. Získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explodovat, popisovat nebo ověřovat jejich pravdivost. Je požadováno, aby měření bylo validní, tedy že měří to, co měřit má. Musí být také spolehlivé (Hendl, 2016).

Dotazník je asi nepoužívanější pedagogickou výzkumnou technikou. Jeho podstatou je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů k problémům, které dotazujícího zajímají. Předností je snadnost administrace. Lze jím oslovit velkou část respondentů a získané údaje jde kvantifikovat a počítačově zpracovat. Na druhou stranu musíme počítat se subjektivitou výpovědí. Dotazník i omezuje prostor pro odpovědi respondenta, který je nucen si vybrat mezi odpověďmi, ze kterých by si za normálních okolností nevybral nic. Naopak při volné výpovědi je problém s kvantifikací dat. Respondent může odpovídat i tak, jak si myslí, že je od něj očekáváno. Při dlouhém dotazníku, respondent ztrácí motivaci a roste u něj únava, což vede k náhodným odpovědím bez rozmyšlení. Tohoto se lze částečně vyvarovat správnou konstrukcí dotazníku (Pelikán, 2011).

Otázky v dotazníku se dělí podle stupně otevřenosti. Rozlišují se otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Uzavřená otázka je otázka, která nabízí hotové odpovědi. Úlohou respondenta je vyznačit vhodnou odpověď (Gavora, 2010). Rozlišujeme několik typů uzavřených položek:

- Výběrová dichotomická dává na výběr ze dvou vzájemně se vylučujících možností, přičemž lze zvolit pouze jednu z nich.
- Výběrová polynomická dává na výběr z více než dvou vzájemně se vylučujících alternativ, přičemž lze zvolit pouze jednu z nich.

- Výčtová položka nabízí soubor alternativ, které se vzájemně nevylučují a lze zvolit více než jednu možnost.
- Stupnicová položka nabízí soubor možností, které je třeba seřadit podle daného kritéria
- škálová položka nabízí výrok nebo otázku, na kterou má reagovat výběrem jednoho bodu na škále mezi dvěma protipóly. K nejčastějším škálám patří tzv. Likertova škála (Chráska, Kočvarová, 2015).

Otevřené položky nenavrhují respondentovi žádné možnosti. Jejich výhodou je, že lépe postihují skutečné mínění dotazovaných, nevýhodou, že záleží na ochotě a dovednosti respondentů se vyjádřit. Také jejich analýza je složitá (Chráska, Kočvarová, 2015).

Kompromisem mezi otevřenými a uzavřenými položkami jsou položky polootevřené. Předkládají předem připravené odpovědi, ale umožňují i doplnit jiné (individuální) odpovědi (Chráska, Kočvarová, 2015).

Na základě tohoto byl sestaven dotazník sestávající z 26 otázek. Otázky byly otevřené, uzavřené i polootevřené s možností doplnění výběru odpovědi.

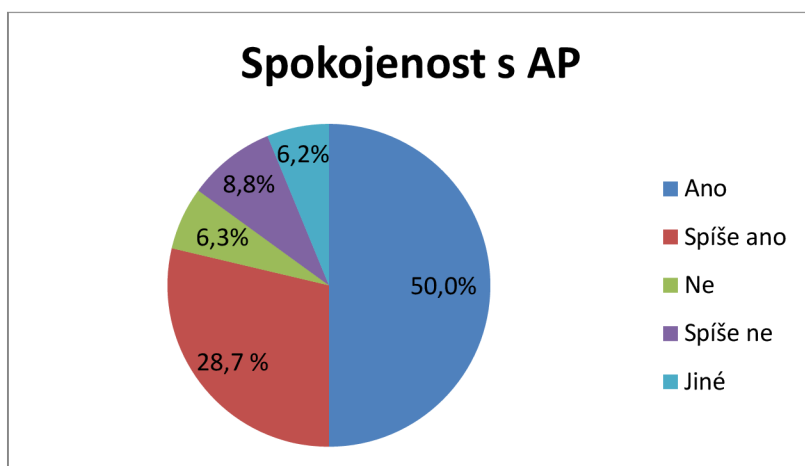
4.4 Interpretace výsledků výzkumu

První otázkou v dotazníku byl upřesněn výzkumný vzorek učitelů na učitele, kteří měli zkušenost s asistentem pedagoga. Otázka byla uzavřená, jen s možnostmi *ano*, *ne*.

Otázka č. 1: Spolupracoval/a jste již někdy s AP?

Všech 80 respondentů odpovědělo kladně.

Otázka č. 2 : Byl/ a jste spokojený/ á s výběrem AP?

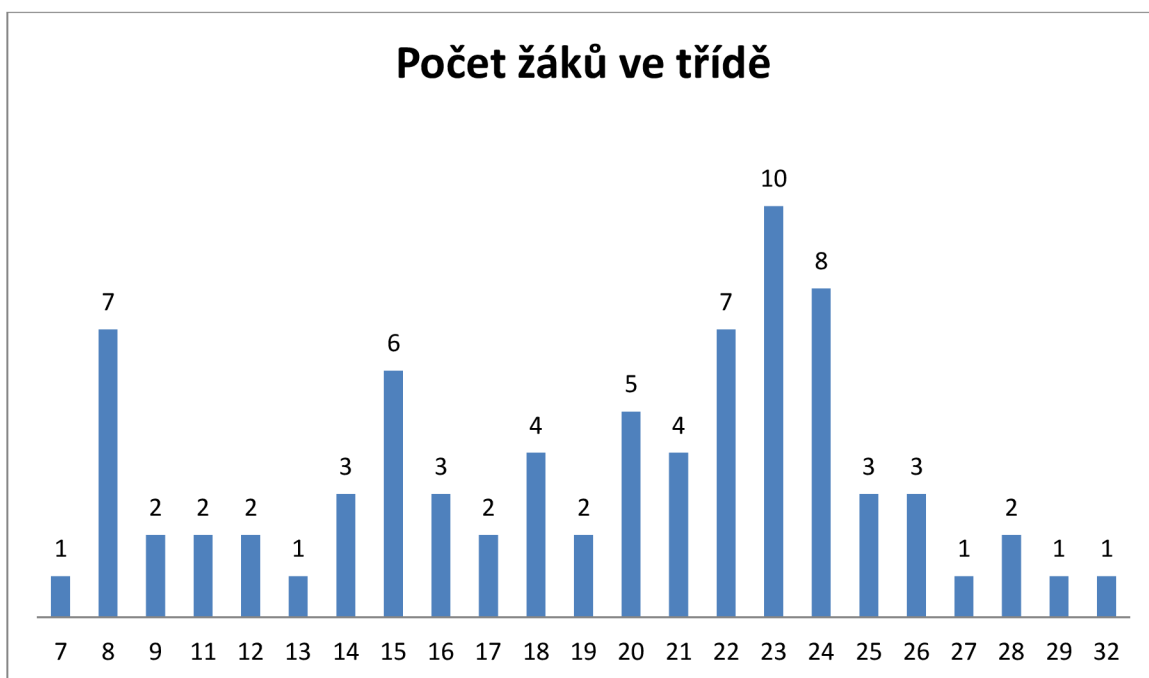


Graf č. 1: Spokojenost s AP

Otázka je polootevřená a odpovědělo na ni 80 respondentů. 50% respondentů bylo s AP spokojeno, dalších 28,7 % bylo spíše spokojeno, spíše nespokojeno bylo 8,8 % respondentů a úplně nespokojeno bylo 6,3 % respondentů. Byla ponechána i možnost odpovědět jinak než výběrem z nabízených možností. Proto se objevily i odpovědi, ukazující četnost spokojenosti s výběrem, např. „2krát jsem nebyl spokojen, 3krát ano.“, „5 AP super, jeden přesný opak“, „S prvním asistentem (mladý bezdětný muž)- nespokojenost, druhá asistence (žena 3 děti)- velká spokojenost.“.

Z odpovědí vyplývá, že učitelé jsou z velké většiny spokojeni s výběrem AP, což je pozitivní zjištění. I z jiných odpovědí učitelů je patrné, že jsou vícrát spokojeni než nespokojeni.

Otázka č. 3: Kolik máte ve třídě žáků?



Graf č. 2: Počet žáků ve třídě

Na tuto položku odpovědělo 80 respondentů, otázka byla otevřená. Nejčastější počet byl mezi 22- 24 žáky (25 respondentů), 7 učitelů má 8 žáků, 6 učitelů má žáků 15, dalších 5 má 20 žáků ve třídě.

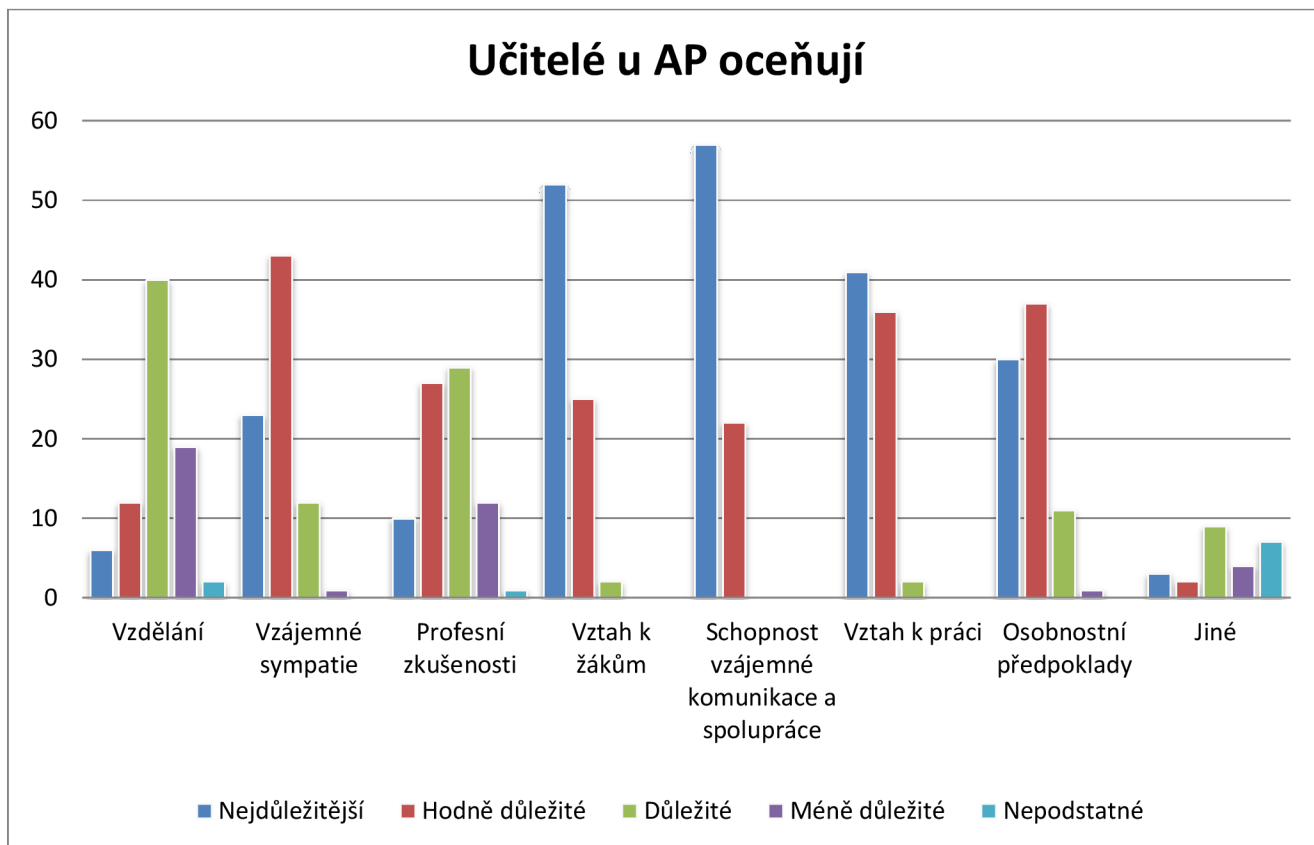
Nejběžnější jsou tedy třídy v intervalu 22- 24 žáků, což je na prvním stupni běžný počet. Třídy s menším množstvím žáků nejsou časté, ale bohužel zde nevíme, o jaký typ ZŠ se jedná. 8 žáků ve třídě, ale v běžné ZŠ patrně nenajdeme. Taky záleží, jací žáci se ve třídě vyskytují. Proto, i když je ve třídě malý počet žáků ve třídě, nic to neznamená, pokud má každý z nich nějaké speciální vzdělávací potřeby. Záleží i na typu vzdělávací potřeby a jejím stupni. To bohužel z této otázky nevyčteme.

Otázka č. 4: Jaké obtíže má žák, ke kterému je přidělen AP?

Na tuto otázku jsme obdrželi 78 odpovědí, otázka byla otevřená. Tato otázka nelze kvantifikovat, protože se často u jednoho žáka objevuje kombinace více znevýhodnění nebo respondenti odpovídali z pohledu celé jejich praxe, k jakým všem dětem zažily AP. Každopádně nejčastější odpovědí byla lehká mentální retardace nebo lehká mozková dysfunkce, dále specifické poruchy učení (dysortografie, dysgrafie, dyslexie, atd.), ADHD

nebo ADD, poruchy autistického spektra, logopedické vady. Tato znevýhodnění blíže specifikujeme v teoretické části.

Otázka č. 5: U AP hodnotím:



Graf č. 3: Učitelé u AP oceňují

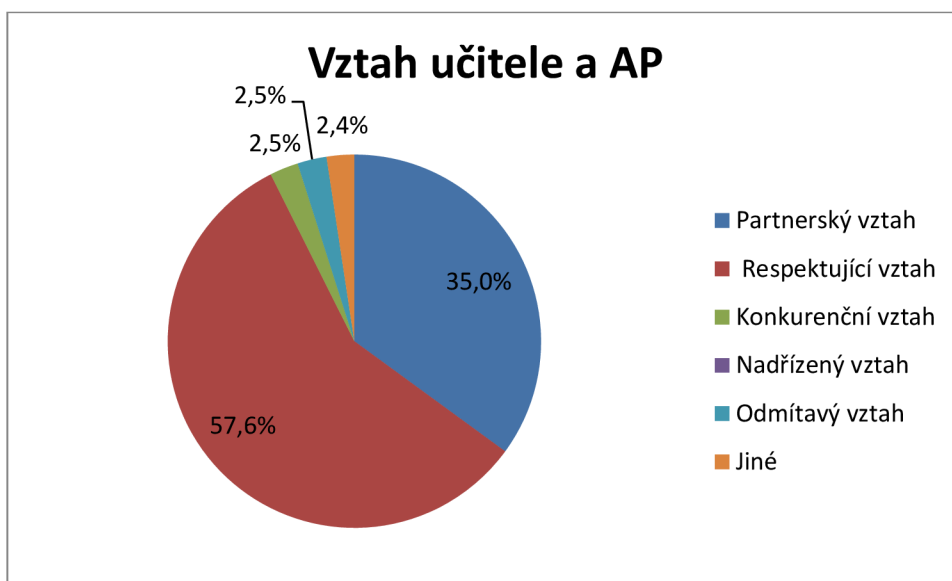
V páté otázce dotazníku učitelé volili, co pokládají za nejdůležitější u AP. Pro 57 respondentů je to schopnost vzájemné komunikace a spolupráce. Pro 52 učitelů je nejdůležitější vztah k žákům AP a 41 učitelů pokládá za nejdůležitější vztah k samotné práci. 30 respondentů volilo jako nejdůležitější osobnostní předpoklady AP. Jako hodně důležité učitelé nejčastěji označovaly vzájemné sympatie (43 respondentů), osobnostní předpoklady (37) a vztah k práci (36). Důležité se u učitelů jeví vzdělání (40) a profesní zkušenosti (29). Naopak 19 učitelů pokládá vzdělání za méně důležité a 2 učitelé vzdělání dokonce hodnotí jako nepodstatné.

Z odpovědí učitelů vyplývá, že vzdělání a profesní zkušenosti se jeví jako nejméně podstatné u práce AP. S tímto tvrzením bych souhlasila, zvláště u AP na prvním stupni ZŠ. Podle mého názoru, pokud má AP kladný vztah k dětem a určité osobnostní předpoklady,

jako je trpělivost a empatie, má větší předpoklady k tomu, být dobrým AP než když má vysokoškolský titul. Učitelé si cení nejvíce schopnosti vzájemné komunikace a spolupráce. Což je pochopitelné, když s AP tráví spoustu pracovního času a je třeba, aby spolu plánovali určité věci. Bez schopnosti spolupráce by tohle šlo jen stěží. Myslím si, že tyto skutečnosti by bylo dobré vzít v potaz už při samotném výběrovém řízení. Z mých dosavadních zkušeností se ředitelé u pohovorů zajímají především o vzdělání a profesní zkušenosti. Samozřejmě kladný vztah k dětem a schopnost spolupráce se při výběrovém řízení pozná těžko, ale nebylo by špatné k výběrovému řízení přizvat i učitele, ke kterému bude AP přiřazen.

Otázka č. 6: S AP máme spíše:

- *partnerský vztah- navzájem vše konzultujeme, AP je rovnocenným partnerem.*
- *respektující vztah- AP respektuji, využívám jeho pomoci, ale já mám hlavní slovo*
- *konkurenční vztah- AP vnímám jako konkurenci, nechci, aby mi zasahoval do výuky*
- *nadřazený vztah- AP by měl plnit mé požadavky, které jsou i nad rámec jeho prac. povinností*
- *odmítavý vztah- AP je "nutné zlo", nechci ho ve své třídě*
- *Jiná*



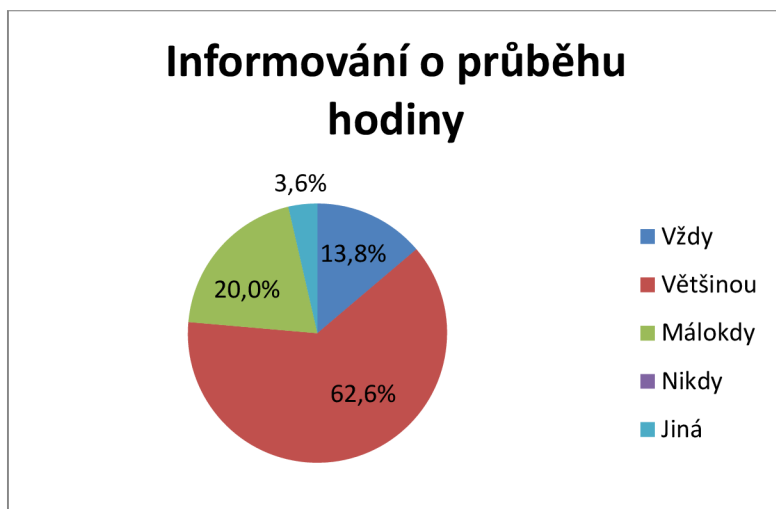
Graf č. 4: Vztah učitele a AP

Šestá otázka mapuje vztah AP s učitelem. Jedná se o polootevřenou otázku, na kterou odpovědělo 80 respondentů. 57,5 % učitelů má s AP respektující vztah, 35 % má s AP partnerský vztah.

Tyto výsledky ukazují, že většina učitelů má s AP respektující vztah. Nikdo z učitelů nevolil nadřazený vztah a jen velmi málo učitelů volilo konkurenční a odmítavý vztah. U této otázky by bylo zajímavé, kdybychom si tvrzení učitelů mohli potvrdit u jejich AP, což není jednoduše proveditelné. Chci tím říct, že AP nemusí mít stejné pocity ze spolupráce jako učitel.

Otázka č. 7: AP informuji o průběhu hodiny před vyučováním:

- *vždy*
- *většinou*
- *málokdy*
- *nikdy*
- *jiná*



Graf č. 5: Informování o průběhu hodiny

Položka je polootevřená, odpovědělo všech 80 respondentů. Většina dotazovaných odpověděla, že AP informuje většinou o průběhu hodiny před vyučováním. Je celkem překvapivé, že žádný z respondentů neodpověděl, že neinformuje AP o průběhu nikdy. Je otázkou, zda je toto tvrzení pravdivé, nebo zda respondenti odpovídali tak, jak si mysleli, že je žádoucí odpovědět. Poté 20 % respondentů odpovědělo, že informuje AP málokdy. Což není

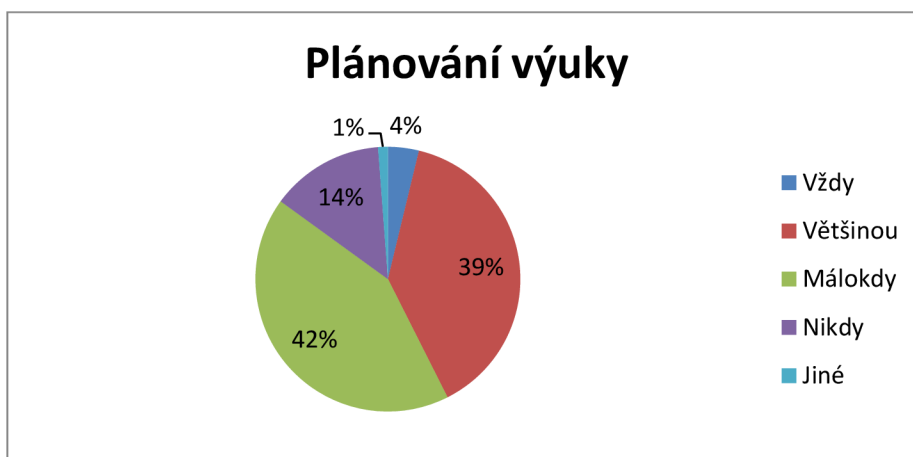
zanedbatelné číslo. Myslím, že právě tady se projevuje to, že AP má od září 2021 na plný 40h úvazek, 8- 4 h nepřímé pedagogické činnosti, záleží na výši dotace a zda je AP jako podpůrné opatření. Ovšem i to je stále málo.

13, 8 % učitelů odpovědělo, že AP informuje vždy předem. To je velmi pozitivní, protože domlouvání na postupech během vyučování působí velmi rušivě a také hodně zdržuje. To vše se podepisuje na klimatu třídy.

Z jiných odpovědí se objevuje: „Už ví, jak co je zavedené, pokud je něco jinak, nového, řešíme předem.“, „Při běžné výuce jen trochu, při změně vysvětluji, co potřebuji, jsme spolu už 4 roky a známe se...“.

Otázka č. 8: S AP plánujeme výuku společně:

- *vždy*
- *většinou*
- *málokdy*
- *nikdy*
- *jiné*



Graf č. 6: Plánování výuky

Tato položka je opět polootevřená a odpovědělo 80 respondentů. V této položce je nejvíce odpovědí „málokdy“, kdy 42 % učitelů zadalo, že výuku málokdy plánují společně s AP. Myslím si, že je to pochopitelné vzhledem k vytíženosti učitelů i AP. Také si myslím,

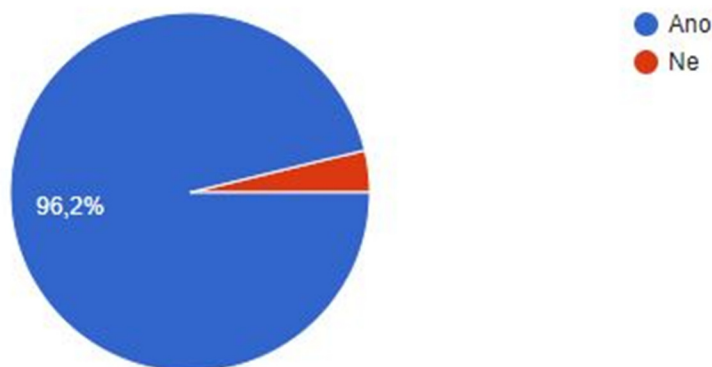
že spousta učitelů si nejsou jisti odborností AP a možná by jim nebylo příjemné si od něj nechat radit, co se výuky týče. Ovšem 39 % učitelů naopak většinou plánují výuku společně s AP. AP by přece jen měl znát lépe žáka, ke kterému je přidělen, jeho pracovní návyky, styl učení a v tomto může být učiteli velmi nápomocný. A nejen s žákem se SVP, ale i s ostatními žáky, kteří během výuky potřebují s něčím pomoci, poradit.

V této položce na rozdíl od předchozí se nám už objevuje, že 14 % učitelů nikdy neplánuje výuku s AP. Je rozdíl totiž výuku plánovat a informovat o ní. Pro učitele je pravděpodobně mimo jiných již uvedených důvodů, i snazší si výuku plánovat sám. Má už své zavedené postupy práce, a pokud by do tohoto chtěl zahrnout i AP, byla by příprava určitě časově náročnější.

Nejméně učitelů (4 %) plánuje výuku s AP vždy.

V jiných odpovědích zaznívá: „Asistentka odchází hned po skončení pracovní doby domů. Plánuji výhradně sama, ráno před vyučováním se snažím sdělit podstatné info.“. Z této odpovědi číší trochu zklamání učitele z toho, že AP není své práci natolik oddán, aby zůstal po skončení pracovní doby v práci a nepomohl učiteli s přípravami. AP zde naráží na nedostatečnou nepřímou pedagogickou činnost, tudíž kdyby chtěl pomoci učitelům, dělal by na úkor svého volného času a zcela zdarma, z dobré vůle. Z vlastních zkušeností vím, že mnoho učitelů ani neví, jak je AP finančně ohodnocen a kolik má poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti. Anebo jsou učitelé, co jsou si toho vědomi a vyžadují od AP větší zapálení a oddanost svojí práci.

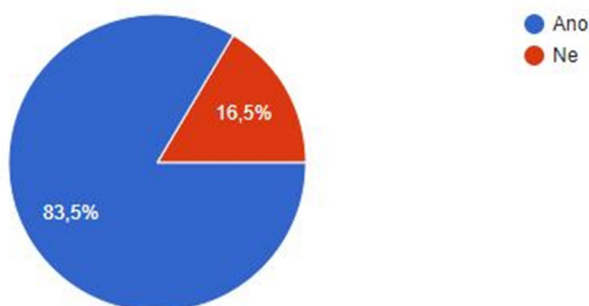
Otázka č. 9: AP využívám i na práci s ostatními žáky, ne jen na práci s žákem se SVP (speciálně vzdělávací potřeby).



Graf č. 7: Práce s ostatními žáky

Položka je uzavřená a odpovědělo na ni jen 79 respondentů. Odpovědi na tuto položku jsou velmi pozitivní. Je zde vidět, že čeští učitelé se s AP, čím dál více učí pracovat a využívají je i na práci s ostatními žáky, jak vyplývá z grafu, skoro všichni respondenti odpověděli kladně.

Otázka č. 10: Podílí se AP na podnětném prostředí třídy?

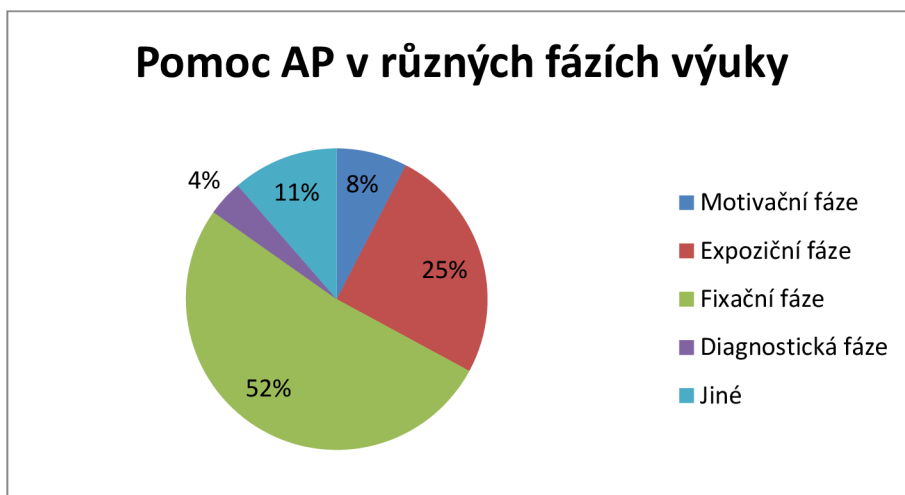


Graf č. 8: Podnětné prostředí třídy

Otázka je opět uzavřená a také na ni odpovědělo 79 respondentů. 83, 5 % AP se na vytváření podnětného prostředí třídy podílí. Tato odpověď ukazuje, že AP není ve třídě, ke které je přidělen jen „hostem“, ale pomáhá dotvářet prostředí třídy. Pokud se podílí například na výzdobě třídy, ve třídě se cítí příjemněji. Na výzdobě třídy by se měli podílet všichni účastníci vyučovacího procesu a cítit se tak ve třídě bezpečně a pohodlně.

Otázka č. 11: V jaké fázi výuky nejvíce oceňujete práci AP?

- *V motivační fázi*
- *V expoziční fázi*
- *Při fixační fázi*
- *při diagnostické fázi*
- *Jiné*



Graf č. 9: Pomoc AP v různých fázích výuky

Na tuto polootevřenou položku jsme získali 79 odpovědí. Jen pro ujasnění uvádím některé definice. V motivační fázi, jak už název napovídá, jde o vytvoření a udržení zájmu vychovávaných o daný problém. V expoziční fázi se žák seznamuje s novým obsahem. Při této fázi se nejčastěji používají klasické výukové metody, jako jsou četba a analýza textu, přednáška, rozhovor, spíše frontální výuka. Lze využít také návštěvy různých míst nebo provádět různé aktivity ve třídě (např. rolové hraní). Fixační fáze je fáze upevnování osvojeného učiva. Dochází k tomu pomocí opakování a procvičování dané látky. Diagnostická fáze je ověřování si žákovských výkonů (Kantorová a kol., 2008).

Nejvíce učitelů (51, 9 %) oceňuje AP při fixační fázi výuky, 25, 3 % v expoziční fázi a 7, 6 % při motivační fázi. Tyto odpovědi jsou mi myslím pochopitelné a dalo se je očekávat. Myslím si, že AP nejvíce pracuje s žákem se SVP při různých procvičování a při samostatných pracích, které se nejvíce objevují při fixační fázi. Při expoziční fázi, když probíhá výklad učitele, nemá AP moc šancí se projevit a pomoci, pokud expoziční fáze neprobíhá méně tradičnější formou- exkurze, badatelsky orientovaná výuka. Při těchto formách výuky si myslím učitel velmi ocení jedny ruce navíc.

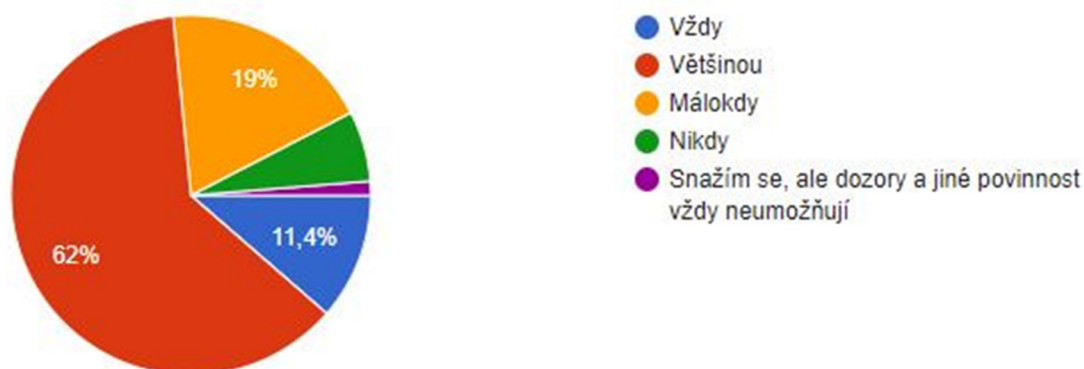
Ostatní odpovědi si doplnili respondenti sami, když se jim nic z výběru odpovědí nezamlouvalo. V těchto odpovědích se více opakovalo, že AP oceňuje „Vždy“, anebo „Ve všech fázích“, „Po celou hodinu, je mou pravou i levou rukou, očima i ušima.“ Také se objevila odpověď „nemohu rozlišit“, „Především fixační, občas diagnostické.“ nebo „Uklidňování žáka“, ale také „Ocenila bych v expoziční i fixační fázi, ale bohužel to u nás nefunguje.“.

Otázka č. 12: Při jakých formách a metodách výuky vám je AP nejvíce nápomocný?

Tato otázka byla otevřená a obdrželi jsme jen 63 odpovědí. Z odpovědí vyplývá, že nejvíce AP pomáhá při samostatných pracích, skupinových pracích, při individuální práci se žákem se SVP, při frontální výuce a i při projektové výuce.

Otázka č. 13: S AP vyhodnocuji průběh vyučovacího dne:

- *Vždy*
- *Většinou*
- *Málokdy*
- *Nikdy*

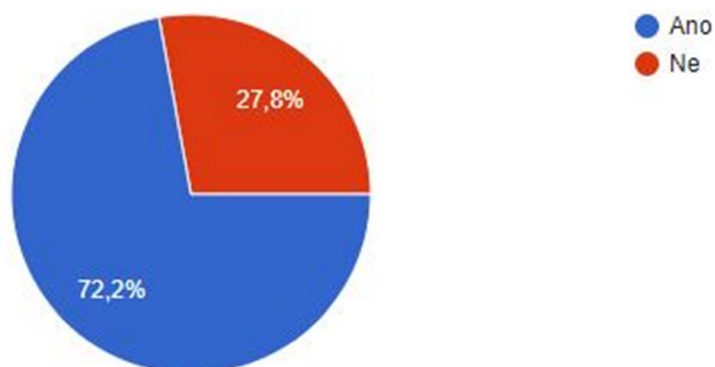


Graf č. 10: Vyhodnocení průběhu dne

Otázka je polootevřená a odpovědělo na ni 79 učitelů. 62 % učitelů uvádí, že den s AP hodnotí většinou, 19 % málokdy, 11, 4 % vždy, nikdy 6, 3 % a 1, 3 % (1 učitel) uvedl, že se snaží, ale povinnosti to moc neumožňují.

Tady opět narážíme na pracovní dobu, hlavně poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti AP. Myslím, si, že spousta AP i učitelů by rádo zhodnotilo den společně, ovšem nemají k tomu dostatek prostoru. Bylo by vhodné, po skončení vyučovacího dne si říci, co fungovalo a co ne, kde by učitel ocenil více pomoci a kde naopak třeba méně, nebo si také říci různé postřehy, které se týkají žáků. AP totiž často vidí do třídy více než učitel, více si všímá žáků během jejich práce, což je pochopitelné, jelikož učitel je zaneprázdňen například výkladem učiva a AP má možnost pozorovat žáky. Pokud si toto nestačí říct během proběhlého dne, může se stát, že něco bude zapomenuto, což je veliká škoda a nevyužití potenciálu AP.

Otázka č. 14: Jedná AP s rodiči žáka se SVP?



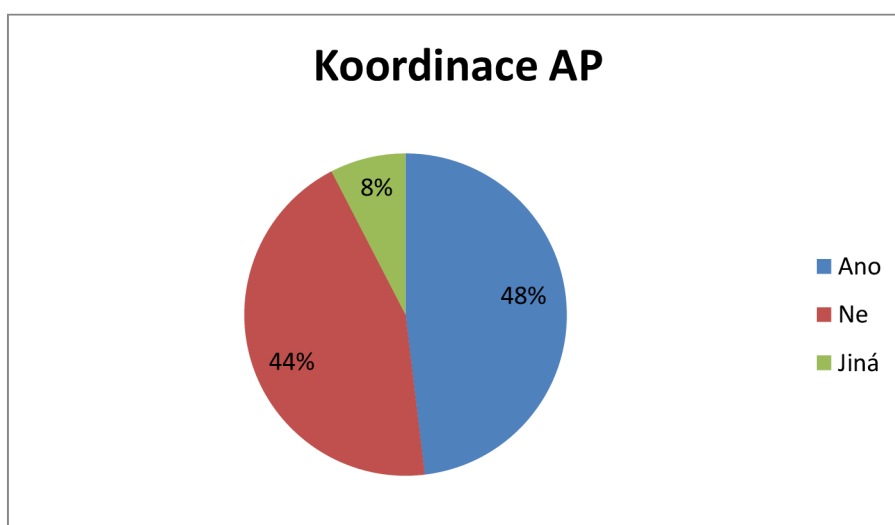
Graf č. 11: Komunikace s rodiči

Na výběr byli jen možnosti ano a ne. Odpovědělo 79 učitelů. Ano odpovědělo 72, 2 % respondentů, ne 27, 8 % respondentů.

Při jednání AP s rodiči žáka je vhodné, aby se jednání účastnil i třídní učitel. Toto bylo probráno v teoretické části této práce.

Otázka č. 15: Je na vaší škole někdo, kdo koordinuje práci asistentů pedagoga?

Případně by vám pomohl zefektivnit spolupráci s AP?



Graf č. 12: Vedení AP

Na výběr bylo z možností „ano“, „ne“ a „jiná“. Získáno bylo 79 odpovědí. Z odpovědí je patrné, že tato funkce ještě není na školách běžná. 48 % respondentů odpovědělo ano a 44 % respondentů odpovědělo ne. Ostatní respondenti odpověděli „Asi ano, ale nejedná se o pravidelnou a aktivní činnost.“, „koordinovat by měla vedoucí Školního poradenského pracoviště. V realitě to dělá zástupkyně ředitelky. Činnost asistenta řídí třídní učitel, realita je taková, že je řízen na dálku vedením, dle jejich potřeb.“, „Ano, ale spíš škodí.“, dvakrát se objevila odpověď nevím a „vedení školy“.

Z toho vyplývá, že učitel ani AP nemají přílišnou podporu a metodické vedení.

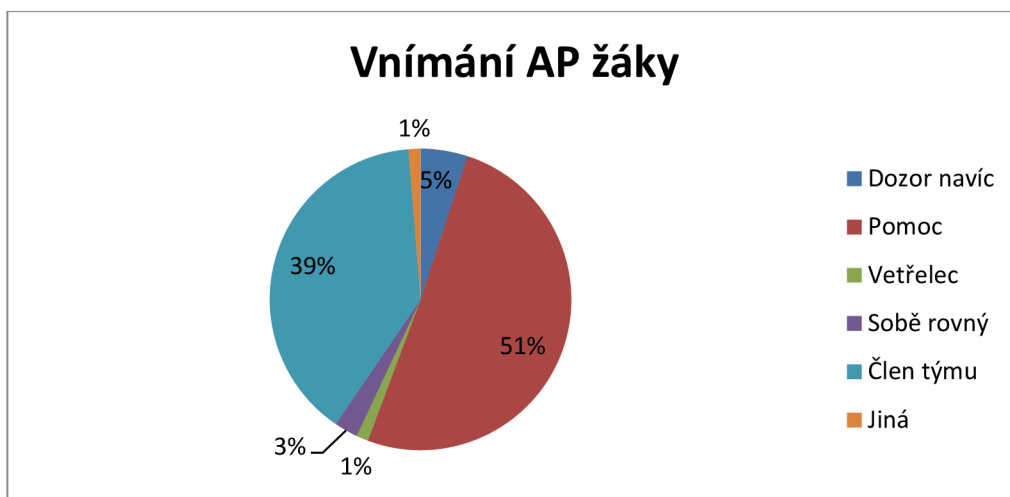
Otázka č. 16: Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, o koho se jedná? Pokud ne, kdo si myslíte, že by to měl být?

Tato otázka byla otevřená jen s 50 odpověďmi. Nejčastěji respondenti odpovídali, že se jedná o speciálního pedagoga (14 odpovědí). Dále se nejčastěji vyskytovala odpověď výchovný poradce (12 odpovědí), zástupce ředitele (9 odpovědí), školní psycholog (5 odpovědí), třídní učitel (3 odpovědi), ředitel (3 odpovědi) a vedoucí AP (2 odpovědi). Mezi odpověďmi se víckrát objevilo i asistent s velkou zkušeností nebo zkušený pedagog s dlouholetou praxí, také „Někdo, kdo asistenty vede, kontroluje, nelíbí se mi, že bych měla stále něco řešit (vytýkat) já sama.“

Z odpovědí by se dalo vyčíst, že asistenty pedagoga má většinou na starosti ten, kdo se věnuje i žákům se SVP. Což si myslím, že je vhodné. Pokud AP vede zástupce školy, určitě nemá problém s jejich organizací, otázkou zůstává, zda je jim schopen poskytnout dostatečné metodické vedení. Třídní učitel by měl organizovat práci AP, který mu byl do třídy přidělen, ale dále by bylo vhodné, aby měl AP možnost přijít za někým, kdo mu poradí konkrétně ohledně práce AP. Což třídní učitel plně nedokáže. V odpovědích i zaznělo, že na některé ze ZŠ probíhá jednou měsíčně schůze AP. Schůze jsem zažila i já během svého působení jako AP a určitě byly přínosem pro všechny zúčastněné. AP tak mají možnost vyměnit si cenné rady a zkušenosti, lépe se poznat a být si oporou.

Otázka č. 17: Myslím si, že žáci AP vnímají jako:

- Dozor navíc
- Pomoc
- Vetřelce
- Sobě rovného
- Člena týmu
- Jiná

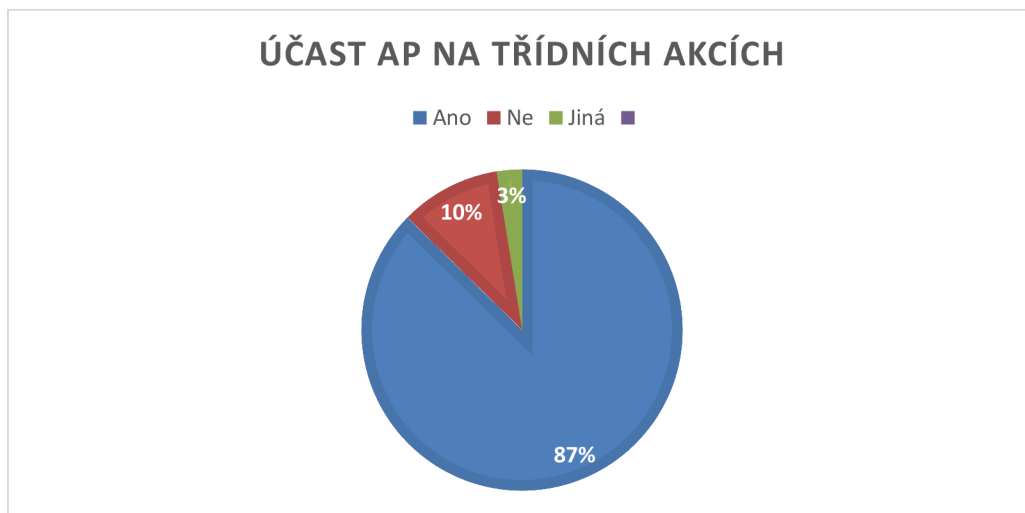


Graf č. 13: Vnímání AP žáky

Otázka je polootevřená, odpovědělo na ni 79 učitelů. Z výsledků můžeme vyčíst, že žáci nejčastěji vnímají AP jako pomoc (51 %), další nejčastější odpovědí bylo, že AP je člen týmu (39 %). Tyto odpovědi jsou více než pozitivní a je jen otázkou, zda by odpověděli stejně i žáci. Předpokládám, že učitel svým žákům rozumí, zná je a třeba se jich i namátkově doptal nebo vztah k žákům vyplývá z různých pedagogických situací, které nastávají během vyučovacího dne. 5 % učitelů se domnívá, že žáci vnímají AP převážně jako dozor navíc. Nutno říci, že AP je v tomto v nelehké pozici, zvláště pokud je asistence i během přestávek. Doporučuje se, aby AP o přestávkách zasahoval, jen pokud hrozí, že by některému z žáků mohlo být ublíženo, ať už psychicky či fyzicky. V jiných případech by neměl narušovat sociální vztahy ve třídě. Pouze 3 % učitelů uvedla, že žáci vnímají AP jako sobě rovnému. I když tato položka působí zdánlivě pozitivním dojmem, není tomu úplně tak. Není žádoucí, aby žáci pokládali AP za sobě rovného. Stále by to pro ně měla být dospělá osoba, kterou budou respektovat a řídit se jejími pokyny. Pouze 1 % respondentů uvedlo, že AP je vnímán jako vetřelec a další 1 % dotázaných odpovědělo jinak a to: „Nyní člen týmu,

dříve vetřelec.“. V této odpovědi je patrné, že na vnímání AP žáky, lze pracovat a že pokud se AP zpočátku nezačlení do týmu ideálně, lze vše vyřešit, pokud všichni zúčastnění projeví dobrou vůli.

Otázka č. 18: Účastní se AP většiny třídních záležitostí? Např. školní výlety, třídní schůzky, třídnické hodiny,...

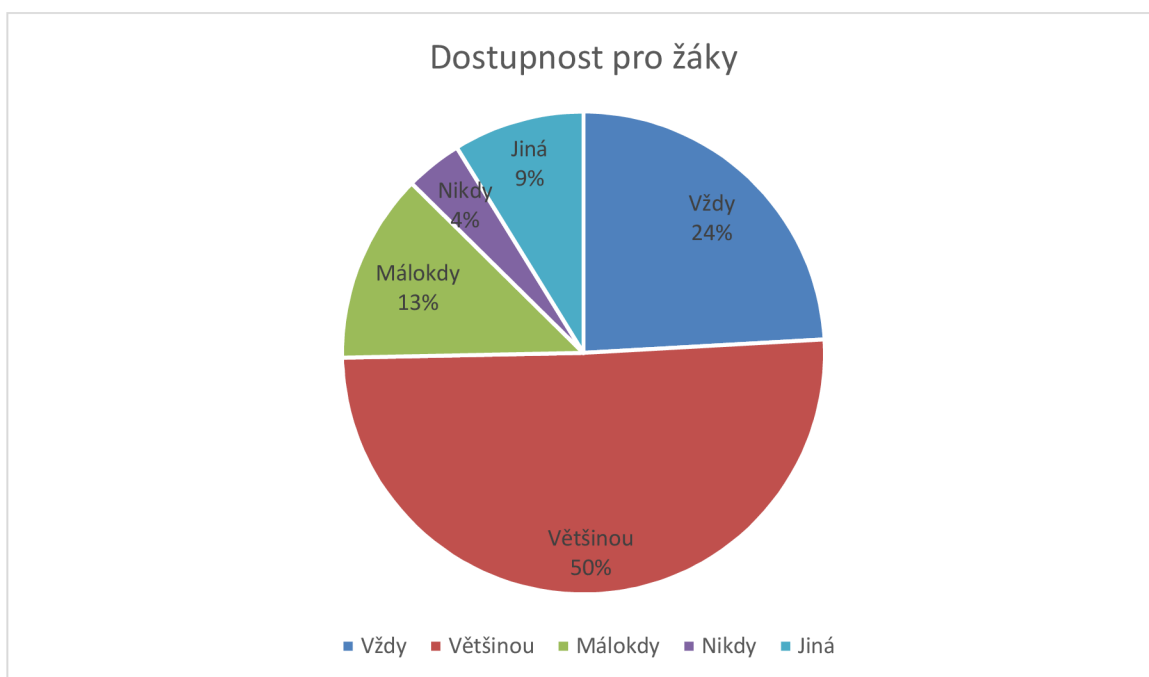


Graf č. 14: Účast AP na třídních akcích

U této položky měli dotazující na výběr z možností *ano*, *ne* a *jiná* a bylo získáno 79 odpovědí.

87 % AP se účastní třídních akcí. To si myslím, že je pozitivní překvapení, protože jsem se setkala i s přístupem, kdy AP během těchto akcí byl využit jinak ve škole. Je potěšující, že je to takto ve většině škol nastaveno, jelikož mimoškolní aktivity posilují třídní klima ze všeho nejvíce a je velmi důležité, aby do tohoto byl zahrnut i AP. Je i důležité, aby AP znali i ostatní rodiče, nejen rodiče žáka se SVP. I když třídní schůzky jsou opět část nepřímé pedagogické činnosti, kterou AP nemusí mít pokrytou.

Otázka č. 19: Já i AP jsme dostupní pro žáky i mimo vyučování.

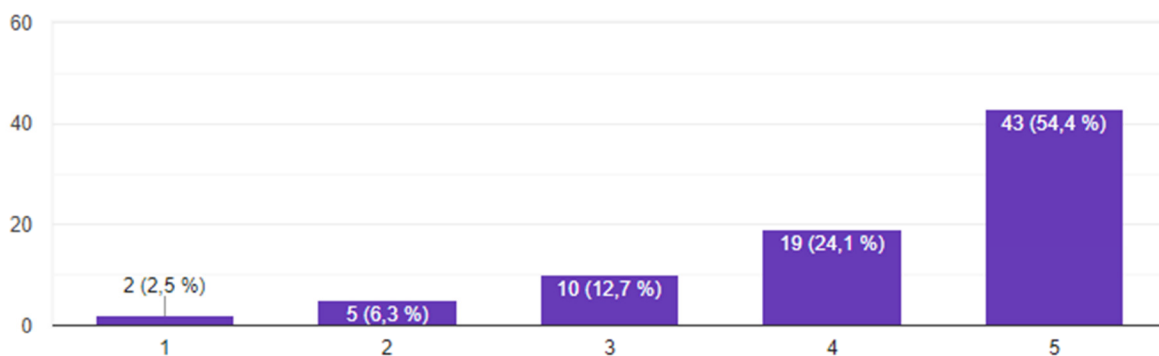


Graf č. 15: Dostupnost pro žáky

Opět se jedná o polootevřenou otázku, kdy na výběr byla škála četností, nebo respondent mohl odpovědět podle sebe. Respondentů bylo 79.

50 % respondentů je většinou pro žáky dostupná i mimo vyučování. Tato odpověď se mi zdá nejvhodnější, protože ani učitel nemůže být pro žáky vždy dostupný. Musí také dbát o svou psychohygienu, mít možnost doopravdy si během vyučovacího dne odpočinout. Proto je dobrým řešením, aby žáci věděli, že pokud je učitel nedostupný, mohou se obrátit na AP. Musí i samozřejmě vědět, kde oba naleznou. 24 % respondentů odpovědělo, že jsou dostupní vždy. Myslím si, že dotazovaní to mysleli tak, že jeden z nich je vždy dostupný. Není prakticky reálné, aby oba byli vždy dostupní. 13 % respondentů uvedlo, že jsou málokdy pro žáky dostupní. Zajímalo by mě, proč tito učitelé, takto odpověděli. Můžu jen polemizovat nad tím, proč tomu tak je. Možná měli špatnou zkušenost s příliš velkou dostupností pro své žáky a žáci toho využívali a nebyli příliš samostatní. 4 % respondentů dokonce uvedla, že nejsou pro žáky dostupní nikdy. Záleží, zda tím mysleli i je samotné nebo jen AP. Je možné, že otázka nebyla správně pochopena. Ale pokud byla a tohle je praxe, je to zarážející.

Otázka č. 20: Ohodnoťte kvalitu spolupráce mezi Vámi a AP.

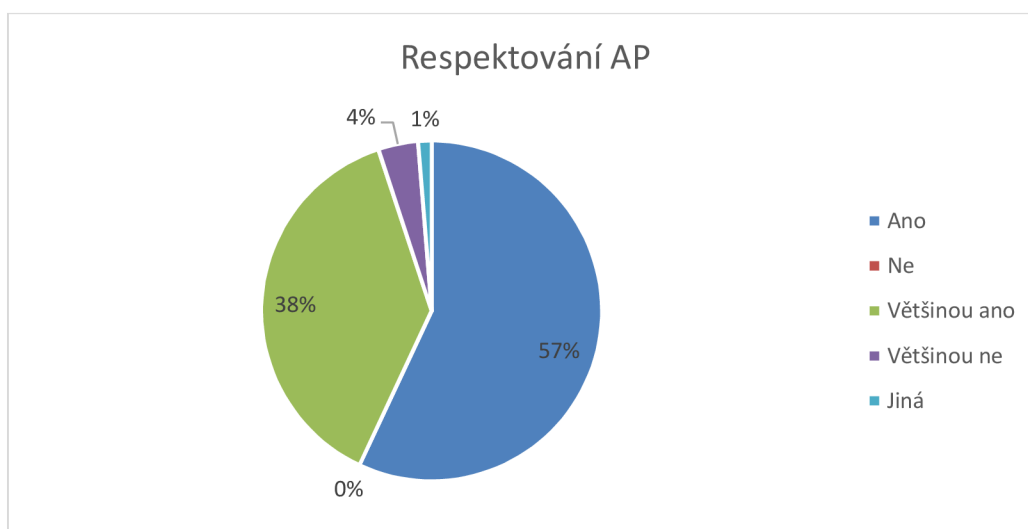


Graf č. 16: Kvalita spolupráce mezi učitelem a AP

Tato otázka byla uzavřená a dotazovaný si měl vybrat na stupnici od jedné do pěti, kdy jedna představovala špatnou spolupráci a pětka velmi dobrou. Odpovědělo 79 respondentů.

Většina dotazovaných volila hodnotu 5 (54,4 %) a naopak hodnotu 1 volilo pouze 2,5 % respondentů. Výsledky jsou více než dobré a je patrné, že spolupráce mezi učitelem a AP mezi dotazovanými je na velmi dobré úrovni.

Otázka č. 21: Respektují žáci pokyny AP?

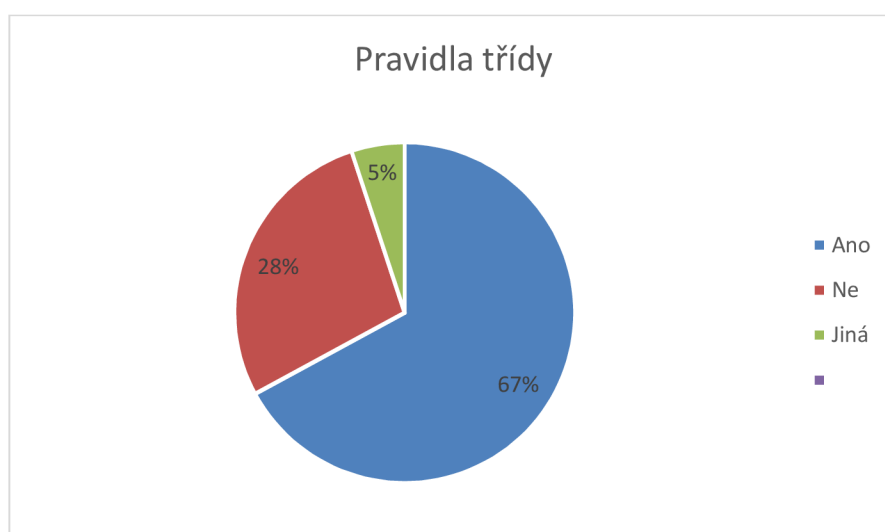


Graf č. 17: Respektování AP

Jednalo se o polootevřenou položku, kdy na výběr bylo z možností *ano, ne, většinou ano, většinou ne a jiná*, kde respondent mohl doplnit svou odpověď. Odpovědělo 79 učitelů.

Z odpovědí vyplývá, že většina (57 %) žáků, respektuje pokyny AP. Přímé nerespektování, tedy položku *ne*, nezatrhl nikdo z dotazovaných. Další častou variantou odpovědi bylo většinou *ano* (38 %). Pouze 4 % respondentů uvedla, že žáci většinou neposlouchají pokynů AP. Odpovědi na tuto položku by mohly souviset s věkem žáků. Podle mého názoru, čím jsou žáci starší, tím mají více problémů s respektováním AP. Je tudíž patrné, že dotazovaní učitelé působí na prvním stupni ZŠ.

Otázka č. 22: Podílel se AP na vytváření pravidel třídy, pokud nějaké máte?



Graf č. 18: Pravidla třídy

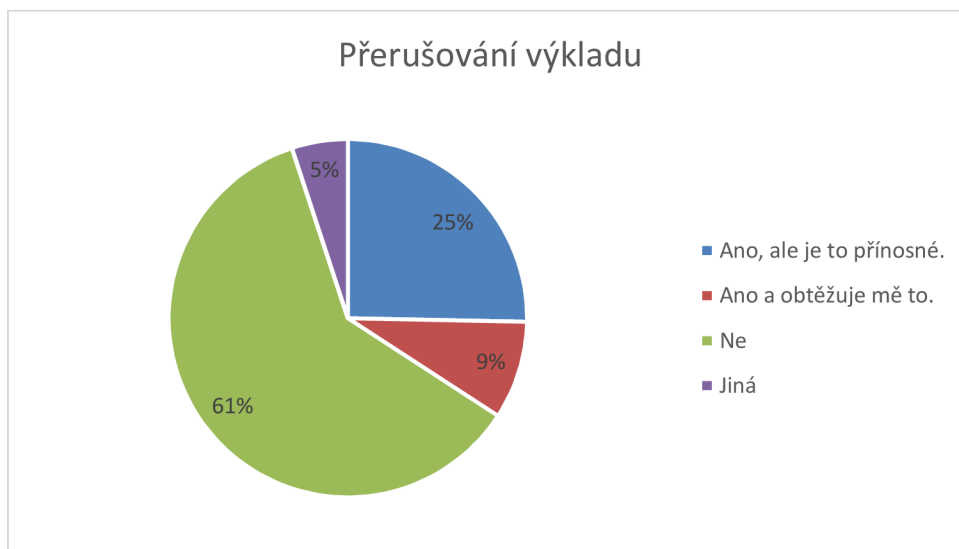
Tato otázka byla také polootevřená. Na výběr bylo z možností *ano, ne a jiná*. Respondentů bylo 79.

Z jiných odpovědí se objevily tyto: „Někdy.“, „Ne, nebyl v tu dobu přítomen.“, „Ne, nastoupil později během roku.“, „Tvoří sami žáci.“. Ano odpovědělo 67 % respondentů a ne 28 % respondentů. Společné tvoření pravidel třídy, pozitivně ovlivňuje klima třídy, takže výsledky této otázky jsou velmi pozitivní.

Otázka č. 23: Zasahuje vám AP do výkladu během výuky?

Jedná se o polootevřenou položku. Na výběr bylo z možností:

- Ano, ale je to přínosné.
- Ano a obtěžuje mě to.
- Ne
- Jiná



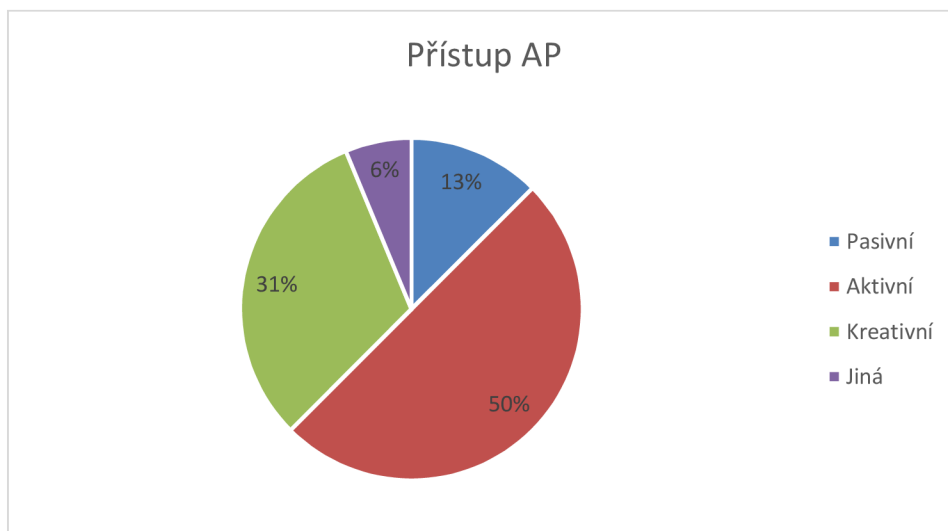
Graf č. 19: Přerušování výkladu

Respondentů bylo 79. Většinu dotazovaných, 61 %, AP během výuky nepřerušuje. Čtvrtina dotazovaných odpověděla, že AP je během výkladu vyrušuje, ale jeho poznámky jsou přínosné. Pro 9 % dotazovaných je asistentovo přerušování obtěžující. Dále respondenti odpovídali: „Někdy.“, „Půl na půl, někdy přínosné, někdy mě to obtěžuje.“, „Ano, méně často, je to přínosné.“ „Nezasahuje, ale doplňuje.“ U odpovědi „Ano, méně často, je to přínosné.“ si nejsem jistá, zda byla správně použita interpunkce. Pokud ano, tak je odpověď v dobrém slova smyslu. A odpověď, že AP nezasahuje, ale doplňuje se mi líbí, jelikož slovo doplňuje má v tomto případě pozitivní podtext, který chtěl respondent zvýraznit a tím se vlastně i „zastat“ svého AP. Jen malá část z respondentů se cítí být AP přerušována. Tohle je dobré vyjasnit si na začátku asistence. Každému učiteli vyhovuje něco jiného a je důležité si to vyjasnit. Bohužel sem se v mé praxi setkala i s AP, kteří špatně pochopili roli AP a snažili se být pro třídu druhým učitelem. Toto bylo pro učitele velmi obtěžující a narušovalo to celkové klima třídy.

Otázka č. 24: Jak hodnotíte přístup AP ve výuce?

Otázka byla polootevřená. Na výběr bylo z možností:

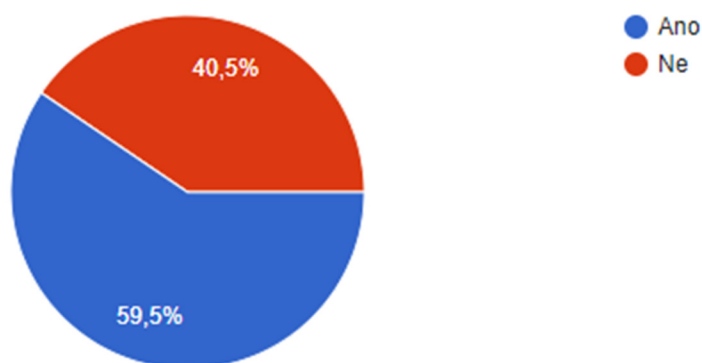
- Je pasivní.
- Je aktivní.
- Je kreativní.
- Jiná



Graf č. 20: Přístup AP

Na položku odpovědělo 80 respondentů. Z jiných odpovědí zaznívalo: „Je nepřiměřeně aktivní nebo nepřiměřeně neaktivní.“, což je určitě špatný přístup. Myslím si, že by bylo vhodné s AP přímo rozebrat jednotlivé situace a říci mu, jak si učitel představuje spolupráci. Někteří AP, zvláště začínající, moc neví, jak učiteli, co nejlépe pomoci. Další odpovědi „Na můj pokyn pracuje jinak, než že sedí u žáka. Nicméně o žáka se postará.“, „Jak kdy, někdy aktivní někdy pasivní.“, „Záleží na dni, probíraném učivu i rozpoložení žáků.“, „Je aktivní a kreativní.“ Odpovědi ukazují, že aktivita AP je závislá na více faktorech. Každopádně jen 13 % učitelů uvedlo, že AP má pasivní přístup. Naproti tomu 50 % asistentů má aktivní přístup. Velkou roli zde bude hrát asistentova motivace k výkonu povolání.

Otázka č. 25: Pomáhá vám AP s hodnocením žáků?



Graf č. 21: Hodnocení žáků

Tato otázka je uzavřená. Na výběr bylo pouze ze dvou možností a to, *ano* a *ne*. Respondentů bylo 79.

Zde je krásně vidět, že odpovědi jsou skoro půl na půl. Převládají sice odpovědi ano, ale ne o moc (59,5 %). Možná jsem se mohla doptat ještě učitelů, zda vůbec o pomoc s hodnocením žáků stojí. Samozřejmě AP není pověřen dávat žákům známky, ale může učiteli pomoci například u slovního hodnocení nebo než učitel napíše známku, může být AP jeho poradní hlas. Určitě zde záleží i na počtu žáků ve třídě. Učitel asi nebude s AP rozebírat každou písemnou práci, pokud má ve třídě 25 žáků.

Otázka č. 26: Ovlivňuje podle Vašeho názoru AP klima vaší třídy? Pokud ano, jak?

Závěrečná otázka dotazníku se zaměřuje přímo na cíl této práce a je otevřená. Na otázku odpovědělo 61 respondentů. Pouze tři respondenti odpověděli, že AP neovlivňuje klima třídy. Zbytek učitelů odpovědělo převážně, že AP ovlivňuje klima třídy pozitivně, pouze další dva respondenti odpověděli, že ovlivňuje negativně. Z odpovědí bych ráda uvedla tyto:

„Moje děti jsou zvyklé na p. asistentku od první třídy. Myslím, že pokud ovlivňuje, tak pouze pozitivně. Je dětmi oblíbená.“

„Ano, pozitivně. Vytváří mezi dětmi pěkné vztahy a děti se na AP mohou vždy obrátit se svými problémy. Nejen ti, kterým je určen.“

„Urcite pozitivne, je to partak muj i deti.“

„bez AP by výuka v autitřídě byla utopie.“

„Ano. Zkušenost s nevyhovující AP - rozhodila kolektiv třídy a podkopala autoritu učitele. Vyhovující AP - pomáhá stmelovat kolektiv a vytvářet klidné klima ve třídě.“

„Ano, možná se i někdy chovají lup bez ní... Protože mají pocit, že bez musí být hodnější... Ale je to jen dojem z poslední nemoci PA.“

„Ano, zážitek spolupráce a respektu dvou dospělých“

„Sám učitel si nemůže všimnout všeho, co se ve skupině odehrává. AP je pro mě přínosný jako pozorovatel, kolikrát se mi stalo, že si paní asistentka všimla věcí, kterých jsem si já nevšimla a narušilo by nám to klima třídy. Mohli jsme s problémem lépe a rychle pracovat.“

„AP je člověk na svém místě. Když už musí být ta nutná a naprosto katastrofální inkluze, tak díky bohu za asistenty pedagogů...Bez nich bychom se ve vyučování posouvali velmi pomalu. Ovlivňuje klima ve třídě velmi pozitivně a jsem za to velmi vděčná ☺ ☐ ☺ ☐ ☺ ☐.“

„Třída je klidnější, protože se můžeme soustředit s žáky a nemáme plynulost narušenu odbíhání k žákovi s SVP.“

„Konkrétně z nás jedině kladně, protože je to muž já osobně pány učitele /asistenty na 1.stupni velice vítám.“

„Rozhodně ano, pokud je AP bez zájmu, nekvalifikovaný, nebo s tendencí všemu rozumět a do všechno se plést, je to šílené. Naopak AP se stejným cílem - pomoc dětem!, partner v kruhu....je vítán, respektován,....“

„Ano, přináší nervozitu, nejednotný přístup k dětem, ...“

„Je to přívětivá, mladá a kreativní žena, navíc matka jedné žákyně - takže má zájem o přátelské klima ve třídě.“

„Ano. Vesnická malotřídka AP místní, zná lépe domácí zázemí, ví, co na koho platí a proč.“

4.5 Závěr výzkumného šetření

Hlavním cílem této diplomové práce bylo posoudit, zda a jak asistent pedagoga ovlivňuje třídní klima na prvním stupni ZŠ.

Z pohledu učitelů AP rozhodně klima třídy ovlivňuje. Učitelé v naprosté většině uváděli, že AP ovlivňuje třídní klima pozitivně, že si dokonce bez něj nedokáží představit výuku s žákem se SVP. Učitelé oceňují, že mají více prostoru se věnovat žákům individuálně a nemusí odbíhat k žákovi se SVP. Učitelé také uvádí, že AP je dětmi oblíbený.

Naproti tomu někteří respondenti uvedli, že mají zkušenost i s nevyhovujícím AP, který taktéž ovlivnil třídní klima. A to negativně.

Tudíž podle učitelů lze říci, že vliv asistenta pedagoga na klima třídy záleží na tom, jak probíhá spolupráce mezi ním a učitelem. Pokud učitel AP nevyhovuje, AP není přínosem, je nekvalifikovaný, třídnímu klimatu to jen uškodí. A naopak. Tímto zodpovídám i dílčí cíl a to charakterizovat spolupráci AP a učitele a posoudit vliv jejich spolupráce na klima třídy. Učitelé samotnou spolupráci mezi jimi a AP hodnotili velmi pozitivně, převážná většina ji hodnotila jako velmi dobrou.

Dalším dílčím cílem bylo posoudit vztah AP se žáky. Podle výsledku výzkumu žáci považují AP za pomoc a člena týmu. Také bylo zjištěno, že žáci prvního stupně respektují pokyny AP bez problémů.

Výzkumná otázka 1 (VO1):

Jaký vztah má učitel s AP?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé mají s AP převážně respektující a partnerský vztah. AP respektují, využívají jeho pomoci, ale oni mají při výuce hlavní slovo. Partnerský vztah je charakteristický tím, že AP je pro učitele rovnocenným partnerem.

Výzkumná otázka 2 (VO2):

Co učitelé nejvíce oceňují na AP?

Pro učitele se jako nejpodstatnější jeví schopnost vzájemné komunikace a spolupráce, vztah k žákům a také vztah k práci. Hodně důležité jsou pro ně také vzájemné sympatie.

Výzkumná otázka 3 (VO3):

Jak je AP zapojen do jednotlivých fází edukačního procesu (příprava, samotné vyučování, hodnocení)?

Většina dotázaných učitelů plánuje málokdy výuku s AP. Za to většina respondentů informuje AP o průběhu hodiny před vyučováním. Většina učitelů i hodnotí průběh dne s AP. Učitelé AP nejvíce oceňují při fixační fázi výuky a to zejména při samostatných pracích. Podle výpovědi učitelů je AP ve výuce aktivní nebo kreativní.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá vlivem asistenta pedagoga na klima školní třídy prvního stupně základní školy. Práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části se zabýváme asistentem pedagoga. Především jeho odborností, náplní práce, pracovními podmínkami, ale i spoluprací mezi jím a učitelem. V kapitole zabývající se asistentem pedagoga také vymezují základní pojmy týkající se inkluzivního vzdělávání. Další z kapitol se týká třídního klimatu. Na začátku této kapitoly popisují školní třídu. Poté uvádím různé definice třídního klimatu. Další podkapitola se zabývá činiteli třídního klimatu, kde se více zaměřuji na učitele, žáka, žáka se SVP, asistenta pedagoga a rodiče z pohledu třídního klimatu. Poslední, co se klimatu třídy týče je jeho měření. Třetí kapitola seznamuje s klimatem školy, jejími teoretickými přístupy, dále typy klimatu školy a také měření klimatu školy.

Druhá část práce je věnována výzkumnému šetření, které proběhlo kvantitativně pomocí online dotazníkové metody přes platformu google forms. Hlavním cílem této práce bylo posoudit, zda a jak AP ovlivňuje třídní klima na prvním stupni ZŠ. Z odpovědí pedagogů vyplynulo, že AP má rozhodně vliv na klima třídy a to buď negativní, nebo pozitivní, v závislosti na kvalitě spolupráce mezi jím a učitelem. Tím pádem je hlavní cíl práce naplněn. Dílčími cíli bylo charakterizovat spolupráci AP a učitele a posoudit vliv jejich spolupráce na klima třídy a také posoudit vztah AP s žáky třídy. Spolupráci s AP učitelé hodnotili především pozitivně, jediným úskalím se jeví nedostatek času na společné plánování výuky. Učitelé se také domnívají, že asistenti mají velmi dobrý vztah se žáky, kteří AP vidí jako součást týmu nebo pomoc. Žáci na prvním stupni nemají problém respektovat pokyny AP.

V rámci výzkumného šetření byly položeny tři výzkumné otázky:

VO1: Jaký vztah má učitel s AP?

Z výzkumného šetření vyplývá, že učitelé mají s AP především respektující a partnerský vztah.

VO2: Co učitelé nejvíce oceňují na AP?

Učitelé si nejvíce cení schopnosti vzájemné komunikace a spolupráce, dále oceňují kladný vztah k žákům a samotné práci.

VO3: Jak je AP zapojen do jednotlivých fází edukačního procesu (příprava, samotné vyučování, hodnocení)?

Většina učitelů informuje AP o průběhu výuky před jejím zahájením, stejně tak většina učitelů hodnotí s AP průběh vyučovacího dne. Málokdy učitelé plánují výuku s AP. Menší většina AP pomáhá učiteli i s hodnocením žáků. AP je nejvíce nápomocný při fixační fázi výuky, zejména při samostatné práci. Většina AP je při své práci aktivní nebo kreativní.

Výsledky výzkumného šetření mě překvapily tím, jak byly, dá se říci, jednoznačné. Je patrné, že od roku 2016 učitelé i AP v mnohém pokročili. Myslím si, že školy, pokud mohou, nepřijímají na pozice AP kohokoliv. Problémem samozřejmě zůstává nízký zájem o tuto profesi, a to z důvodu nízkého platového ohodnocení, nestálosti zaměstnání, nízká sociální prestiž. Učitelé se také s AP naučili pracovat a už je neberou jako někoho, kdo je ve třídě na obtíž, nebo, kdo by na ně dokonce měl „donášet“ vedení školy. Někteří učitelé dokonce uvedli, že už si bez AP nedovedou představit výuku žáka se SVP.

Myslím si, že by bylo zajímavé doplnit tento výzkum ještě o pohled žáků třídy a asistenta pedagoga. Tím bychom dostali ucelený pohled na tuto problematiku a mohli výpovědi více objektivizovat. Také by bylo přínosné doplnit výzkum o kvalitativní metodu, například zúčastněné pozorování.

Tato práce může být přínosná pro AP, kteří zde mohou najít teoretická východiska ke své práci a také pohled pedagogů na jejich práci. Učitelé zde mohou čerpat informace týkající se spolupráce s AP, informace o klimatu třídy a také o tom, jak vypadá pozitivní klima třídy. Mohou si tak zkusit posoudit, zda v jejich třídě jsou naplněné tyto atributy, které pozitivní klima třídy má mít.

ZDROJE

1. 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.
2. BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.
3. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.
6. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
7. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
8. HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.
9. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
10. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
11. CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.
12. KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

13. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
14. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.
15. LANGER, Jiří. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5119-0.
16. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
17. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
18. MAREŠ, Jiří, Stanislav JEŽEK a Jan MAREŠ. Sociální klima školní třídy. *Sociální klima* [online]. Brno: Fakulta sociálních studií MU v Brně, 2005 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: <http://www.klima.pedagogika.cz/trida/index.html>
19. 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.
20. PALOUNKOVÁ, Zuzana a Hana JOKLÍKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017. ISBN 978-80-7494-386-7.
21. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměněn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
22. PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
23. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
24. 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.
25. ŠVEC, Štefan. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.

26. TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. [4. vydání]. Praha: Dashöfer, [2018]. ISBN 978-80-87963-77-7.
27. TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1047-4.
28. ŽENATOVÁ, Zdenka. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-391-9.
29. Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění
30. Zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
31. Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
32. Vyhláška č. 416/ 2017 Sb., Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
33. Vyhláška č. 72/ 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Spokojenost s AP

Graf č. 2 Počet žáků ve třídě

Graf č. 3 Učitelé u AP oceňují

Graf č. 4 Vztah učitele a AP

Graf č. 5 Informování o průběhu hodiny

Graf č. 6 Plánování výuky

Graf č. 7 Práce s ostatními žáky

Graf č. 8 Podnětné prostředí třídy

Graf č. 9 Pomoc AP v různých fázích výuky

Graf č. 10 Vyhodnocení průběhu dne

Graf č. 11 Komunikace s rodiči

Graf č. 12 Vedení AP

Graf č. 13 Vnímání AP žáky

Graf č. 14 Účast AP na třídních akcích

Graf č. 15 Dostupnost pro žáky

Graf č. 16 Kvalita spolupráce mezi učitelem a AP

Graf č. 17 Respektování AP

Graf č. 18 Pravidla třídy

Graf č. 19 Přerušování výkladu

Graf č. 20 Přístup AP

Graf č. 21 Hodnocení žáků

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Rozdíl mezi integrací a inkluzí

Tabulka č. 2 Rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Vztah mezi termíny prostředí, klima, atmosféra

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele 1. stup. ZŠ

SEZNAM ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

IVP- individuální vzdělávací plán

SVP- speciální vzdělávací potřeby

OŠ KÚ- odbor školství krajského úřadu

ÚP- úřad práce

OSPOD- oddělení sociálně- právní ochrany dětí

BOZP- bezpečnost a ochrana zdraví při práci

ŠPZ- školská poradenská zařízení

PPP- pedagogicko- psychologická poradna

SPC- speciální pedagogické centrum

CES- Classroom environment scale

ADHD- Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou

ADD- Attention Deficit Disorder, porucha pozornosti

PAS- porucha autistického spektra

CLI- Classroom life instrument

MCI- My class inventory

LEI- Learning Environment Inventory

DOTAZNÍK PRO UČITELE 1. STUP. ZŠ

V Přerově 26.1. 2022

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Kateřina Vetešníková a v rámci své diplomové práce na téma Vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy na 1.stupni ZŠ provádím výzkum mezi učiteli 1. stupně. Ráda bych vás požádala o vyplnění dotazníku a získala tak cenná data pro svůj výzkum. Dotazník vám nezabere více než pár minut a poskytnuté informace jsou zcela důvěrné.

Děkuji,

Kateřina Vetešníková (katerina.cechovska@gmail.com)

1. Spolupracoval/ a jste již někdy s AP?

- Ano
- Ne

2. Byl/ a jste spokojený/ á s výběrem AP?

- Ano
- Spíše ano
- Ne
- Spíše ne
- Jiná

3. Kolik máte ve třídě žáků?

4. Jaké obtíže má žák, ke kterému je přidělen AP?

5. U AP hodnotím:

	nejdůležitější	hodně důležité	důležité	méně důležité	nepodstatné
vzdělání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vzájemné symp...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
profesní zkuše...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vztah k žákům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
schopnost vzáj...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vztah k práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osobnostní pře...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jiné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. S AP máme spíše:

- partnerský vztah- navzájem vše konzultujeme, AP je rovnocenným partnerem
- respektující vztah- AP respektuji, využívám jeho pomoci, ale já mám hlavní slovo
- konkurenční vztah- AP vnímám jako konkurenci, nechci, aby mi zasahoval do výuky
- nadřízený vztah- AP by měl plnit mé požadavky, které jsou i nad rámec jeho prac. povinností
- odmítavý vztah- AP je "nutné zlo", nechci ho ve své třídě
- Jiná

7. AP informuji o průběhu hodiny před vyučováním:

- Vždy
- většinou
- Málokdy
- Nikdy
- Jiná

8. S AP plánujeme výuku společně:

- Vždy
- Většinou
- Málokdy
- Nikdy
- Jiná

9. AP využívám i na práci s ostatními žáky, ne jen na práci s žákem se SVP (speciálně vzdělávací potřeby).

- Ano
- Ne

10. Podílí se AP na podnětném prostředí třídy?

- Ano
- Ne

11. V jaké fázi výuky nejvíce oceňujete práci AP?

- V motivační fázi
- V expoziční fázi
- Při fixační fázi
- Při diagnostické fázi
- Jiná

12. Při jakých formách a metodách výuky vám je AP nejvíce nápomocný?

13. S AP vyhodnocuji průběh vyučovacího dne:

- Vždy
- Většinou
- Málokdy
- Nikdy
- Jiná

14. Jedná AP s rodiči žáka se SVP?

- Ano
- Ne

15. Je na vaší škole někdo, kdo koordinuje práci asistentů pedagoga? Případně by vám pomohl zefektivnit spolupráci s AP?

- Ano
- Ne
- Jiná

16. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, o koho se jedná? Pokud ne, kdo si myslíte, že by to měl být?

17. Myslím si, že žáci AP vnímají jako:

- Dozor navíc
- Pomoc
- Větelce
- Sobě rovného
- Člena týmu
- Jiná

18. Účastní se AP většiny třídních záležitostí? Např. školní výlety, třídní schůzky, třídnické hodiny,...

- Ano
- Ne
- Jiná

19. Já i AP jsme dostupní pro žáky i mimo vyučování.

- Vždy
- Většinou
- Málokdy
- Nikdy
- Jiná

20. Ohodnotte kvalitu spolupráce mezi Vámi a AP.

	1	2	3	4	5	
špatná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	velmi dobrá

21. Respektují žáci pokyny AP?

- Ano
- Ne
- Většinou ano
- Většinou ne
- Jiná

22. Podílel se AP na vytváření pravidel třídy, pokud nějaké máte?

- Ano
- Ne
- Jiná

23. Zasahuje Vám AP do výkladu během výuky?

- Ano, ale je to přínosné.
- Ano a obtěžuje mě to.
- Ne.
- Jiná

24. Jak hodnotíte přístup AP ve výuce?

- Je pasivní.
- Je aktivní.
- Je kreativní.
- Jiná.

25. Pomáhá Vám AP s hodnocením žáků?

- Ano
- Ne

26. Ovlivňuje podle Vašeho názoru AP klima Vaší třídy? Pokud ano, jak?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Vetešníková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Vliv asistenta pedagoga na klima školní třídy prvního stupně základní školy
Název v angličtině:	The influence of teaching assistant on classroom climate at the first grade of primary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá vlivem asistenta pedagoga na klima školní třídy na prvním stupni základní školy.</p> <p>Teoretická část se hlouběji věnuje tématům asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání, klima třídy a klima školy.</p> <p>Hlavní cíl empirické části je posoudit, zda a jak asistenta pedagoga ovlivňuje klima třídy na prvním stupni ZŠ. Dílčími cíli je charakterizovat spolupráci asistenta pedagoga a učitele a posoudit vliv jejich spolupráce na klima třídy. Dalším dílčím cílem je posoudit vztah asistenta se žáky třídy. Výzkum proběhl pomocí dotazníkového šetření, kterého se účastnilo 80 pedagogů, kteří měli zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga. Dotazník byl přístupný online přes google forms, obsahuje 26 uzavřených, polootevřených i otevřených otázek.</p>
Klíčová slova:	Asistent pedagoga, klima třídy, měření klimatu třídy, klima školy, školní třída, inkluzivní vzdělávání, dotazník

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The diploma thesis deals with the influence of teaching assistant on classroom climate at the first grade of primary school.</p> <p>The theoretical part applies to theme of a teaching assistant, an inclusive education, a classroom climate and a climate of school deeply.</p> <p>A main goal of the empirical part is judge how a teaching assistant influences the classroom climate at the first grade of primary school. Partial goals are describe collaboration teaching assistant and teacher and consider the influence of their collaboration on a classroom climate. The another partial goal is consider the relationship of teaching assistant with his pupils.</p> <p>The research took place by using questionnaire. 80 teachers who have an experience with collaboration with teaching assistant, participate in this research. The questionnaire was online using google forms and included 26 opened, half-opened and closed questions.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Teaching assistant, classroom climate, measurement of classroom climate, school climate, inklusive education, questionnaire</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1 Dotazník pro učitele 1. stup. ZŠ</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>89 str.</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>český</p>

