



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

VLIV ASISTENTA PEDAGOGA NA KLIMA TŘÍDY V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vypracoval: Eliška Příhodová
Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji,

že jsem autorem této diplomové práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích

.....

Eliška Příhodová

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Marii Najmonové, Ph.D., za odbornou a metodickou pomoc, trpělivost, pochopení a cenné rady při zpracování diplomové práce. Děkuji také respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. V neposlední řadě patří velké poděkování mé rodině a blízkým za podporu během celého studia.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá vlivem asistenta pedagoga na klima třídy v 1. ročníku základní školy. V teoretické části je popsáno klima třídy, včetně aktérů třídního klimatu, s vybranými možnostmi diagnostiky třídního klimatu v 1. ročníku základní školy. Dále teoretická část podrobněji popisuje 1. ročník základní školy a s ním spojená specifika mladšího školního věku, školní zralost a nastavování třídních pravidel. Druhá kapitola teoretické části se věnuje asistentovi pedagoga, zavádění této pracovní pozice a kvalifikačním a osobnostním předpokladům pedagogických asistentů. Jsou zde také popisovány vztahy asistenta pedagoga k ostatním spoluvůrcům třídního klimatu. V praktické části jsou prezentovány výsledky smíšeného výzkumu realizovaného metodou dotazníku a prostřednictvím hloubkového rozhovoru. Z výsledků vyplývá, že asistenti pedagoga pozitivně přispívají do klimatu třídy, a to především při pomoci s diagnostikou třídního klimatu a kompetentním dozorem nad žáky. Pomáhají také učitelům najít další vhodné strategie řešení problémů. Zásadním faktorem ovlivňujícím působení asistenta pedagoga na klima třídy, je jeho vzájemná spolupráce s učitelem.

Klíčová slova: asistent pedagoga; klima třídy; první ročník základní školy

Abstract

The diploma thesis deals with the influence of a teacher's assistant on the classroom climate in the 1st year of elementary school. The theoretical part describes the classroom climate, including the actors of the classroom climate, with selected possibilities for diagnosing the classroom climate in the 1st year of elementary school. Furthermore, the theoretical part describes in more detail the 1st year of primary school and the specifics of younger school age, school maturity and setting classroom rules. The second chapter of the theoretical part is dedicated to the teaching assistant, the introduction of this job position and the qualification and personality requirements of teaching assistants. The relations of the teaching assistant to other co-creators of the classroom climate are also described here. In the practical part, the results of a mixed research conducted using the questionnaire method and through an in-depth interview are presented. The results show that teaching assistants make a positive contribution to the classroom climate, especially when helping to diagnose the classroom climate and competently supervise pupils. They also help the teacher find other appropriate problem-solving strategies. A fundamental factor affecting the teacher's assistant's effect on the classroom climate is his mutual cooperation with the teacher.

Key words: teaching assistant; classroom climate; first year of elementary school

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 KLIMA TŘÍDY	9
1.1 Diagnostika klimatu třídy	11
1.1.1 Pozorování	12
1.1.2 Rozhovor	13
1.2 Spolutvůrci třídního klimatu	14
1.2.1 Žák	15
1.2.2 Učitel	15
1.2.3 Rodiče	18
1.3 První ročník základní školy	19
1.3.1 Specifika mladšího školního věku	20
1.3.2 Školní zralost	22
1.3.3 Třídní pravidla	26
2 ASISTENT PEDAGOGA	28
2.1 Zavádění funkce asistenta pedagoga	30
2.2 Kvalifikace asistenta pedagoga	31
2.3 Osobnost asistenta pedagoga	32
2.4 Činnosti asistenta pedagoga	33
2.5 Asistent pedagoga ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami	35
2.6 Asistent pedagoga ve vztahu k ostatním dětem ve třídě	36
2.7 Asistent pedagoga ve vztahu k rodičům	38
2.8 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga	39
2.8.1 Konzultace učitele a asistenta pedagoga	40
2.8.2 Společné přípravy na vyučování	41

II. PRAKTICKÁ ČÁST	42
3 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	42
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
4.1 Metody výzkumného šetření.....	43
5 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	44
5.1 Etická část výzkumného šetření	44
5.2 Dotazník	44
5.2.1 Průběh dotazníkového šetření	44
5.2.1. Výzkumný soubor dotazníkového šetření	45
5.3 Rozhovor	46
5.3.1 Průběh rozhovoru	46
5.3.2 Výzkumný soubor rozhovoru.....	46
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	47
6.1 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření.....	47
6.2 Analýza a interpretace rozhovoru	55
6.3 Rozřazení kódů do kategorií	55
6.3.1 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga.....	57
6.3.2 Oslovení asistenta pedagoga	58
6.3.3 Konzultace	59
6.3.4 Přínos asistenta pedagoga do klimatu třídy.....	60
7 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ.....	62
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	70
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	75
SEZNAM ZKRATEK.....	76
PŘÍLOHY	77

ÚVOD

Téma diplomové práce je zvoleno na základě analýzy různorodých perspektiv na pozici asistenta pedagoga ve vzdělávacím prostředí. Pokud se objevují kritické pohledy na tuto roli, častěji je vyjadřují učitelé. Z tohoto důvodu je záměrem práce podrobněji zkoumat postoj učitelů k otázce vlivu asistenta pedagoga na klima třídy.

Diplomová práce se zaměřuje na vliv další dospělé osoby ve výchovně-vzdělávacím procesu, která svým působením ovlivňuje celkové naladění žáků, ale i pedagogických pracovníků ve třídě. Zvláště v 1. ročníku základní školy (ZŠ), kdy žáci začínají adaptační proces na nové prostředí a budují si

vzájemné vztahy, může být úloha dalšího dospělého subjektu ve třídě významná.

Třídní klima hraje klíčovou úlohu v ovlivňování motivace a učebních výkonů žáků, ale odráží se i v jejich chování. Proto je tato problematika v práci důkladně analyzována, zejména v první teoretické kapitole. Kapitola se zaměřuje na diagnostiku třídního klimatu, a to především v 1. ročnících ZŠ. Analyzovány jsou psychosociální faktory třídního klimatu, včetně účastníků výchovně-vzdělávacího procesu. Část věnovaná specifikům 1.ročníku ZŠ, se zabývá charakteristikou mladšího školního věku, školní zralostí a nastavením třídních pravidel.

V druhé teoretické kapitole je popisováno povolání asistentů pedagoga, s důrazem na zavádění této role, kvalifikaci, osobnostní předpoklady a náplň práce. Analyzován je vztah asistentů k různým skupinám ve třídě i mimo ni, včetně vztahů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ostatními žáky ve třídě, zákonnými zástupci žáků a učiteli.

Empirická část představuje realizaci a výsledky smíšeného výzkumu. Z kvantitativních metod byl vybrán dotazník, který se zaměřuje na klima ve třídě a pozici asistenta pedagoga. Dotazováni byli třídní učitelé 1. tříd ZŠ, kteří mají ve své třídě asistenta pedagoga. Další součástí výzkumu za kvalitativní část, je hloubkový rozhovor s třídním učitelem. Tento rozhovor je doplněn o pohled asistenta pedagoga působícího v dané třídě. Rozhovor důkladně zkoumá jejich perspektivy na vzájemnou spolupráci a vliv asistenta pedagoga na klima třídy v 1. ročníku ZŠ.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KLIMA TŘÍDY

První kapitola v teoretické části se věnuje klimatu třídy. Zaměřuje se na rozdíl mezi klimatem školní třídy a atmosférou v dané třídě. Dále jsou v kapitole rozebírány různé faktory, které přímo ovlivňují tyto dva pojmy.

Klima školní třídy je příkladem sociálního klimatu, který Hartl (2004) označuje jako působení dlouhodobých „účinků sociálního prostředí na lidi, jejich chování a pohodu.“ Takové sociální klima je dle Čápa a Mareše (2007, s. 568) typické pro určitou třídu a učitele po několik měsíců nebo let. „Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.“

Třídní klima bezprostředně ovlivňuje motivaci žáků učit se, ale i motivaci učitelů učit danou třídu. Ovlivňuje i výchovné a vzdělávací výsledky žáků ale i chování žáků ve vyučování a mimo něj. V neposlední řadě ovlivňuje to, jak se žáci, ale i učitel v dané třídě cítí. (Čáp & Mareš, 2007)

Termín klima školní třídy se používá k popisu dlouhodobého sociálního a emocionálního prostředí, které existuje v rámci třídy. Klima školní třídy formují nejen samotní žáci a pedagogičtí pracovníci včetně jejich asistentů, ale také rodiče či zákonní zástupci žáků. Klima ve třídě vzniká, vyvíjí se a mění se díky komplexní interakci mezi všemi zúčastněnými subjekty. Důraz je dle Čápa a Mareše (2007) kladen na subjektivní vnímání klimatu všemi aktéry.

Čapek (2010, s. 13) definuje třídní klima jako: „souhrn 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“.

Důležité je rovněž vymezit pojem atmosféra školní třídy. Atmosféra třídy, podle Průchy, Mareše a Walterové (2001), odkazuje na krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů. Jedná se tedy o momentální a proměnlivý charakter vzájemných

vztahů. Čáp a Mareš (2007) dodávají, že atmosféra třídy se může měnit během celého dne, ale i dokonce během jedné vyučovací hodiny. Uvádí příklady rozdílu atmosféry ve třídě při suplování nebo před písemnou prací.

Zatímco klima školní třídy se týká dlouhodobého emocionálního prostředí ve třídě, atmosféra třídy popisuje krátkodobé interakce a nálady v rámci jednotlivých vyučovacích situací, o přestávkách či během mimoškolních akcí. Oba pojmy mají své místo v pedagogickém kontextu a společně přispívají k objasnění a analýze vzájemných vztahů ve třídě.

Klima školní třídy je tvořeno fyzikálními a psychosociálními faktory. Do fyzikálních faktorů řadí Průcha, Mareš a Walterová (2001) například osvětlení a prostorové dispozice třídy, konstrukci nábytku, barvy stěn aj. Do fyzikálních faktorů se řadí i výzdoba třídy. Gabašová a Vosmík (2019) ve své knize uvádí příklad z praxe, kde si žáci tercie na návrh učitele vyzdobili svou kmenovou třídu a zároveň učebnu hudební výchovy. Žáci třídu vyzdobili graffiti, která reflektovala současná témata, která žáky zajímala. V třídním kolektivu panovalo nadšení a žáci tak ukázali, že si chrání „svůj“ prostor.

Psychosociálními faktory se myslí vztahy mezi spolutvárci třídního klimatu. Jsou to vzájemné vztahy mezi žáky, učiteli, asistenty pedagogů, ale i rodiči.

Lašek (2001, s. 44) považuje za determinanty klimatu takové skutečnosti, které mají v životě třídy originální postavení. Do těchto faktorů zahrnuje mimo jiné různé typy zvláštností dané školy, což zahrnuje různé typy škol, myšleno základní školy, gymnázia a střední odborné školy. Do této kategorie spadají i „pravidla školního života“, která rámcově vysvětluje školní řád a dále pravidla třídy. Charaktery různých vyučovaných předmětů se mohou také podílet na aktuální atmosféře ve třídě a následně ovlivnit dlouhodobé třídní klima. V neposlední řadě zmiňuje odlišnosti a specifika jednotlivých učitelů a žáků.

Všechny uvedené faktory, které jsou v této kapitole zmiňovány, jsou individuální složky třídního klimatu. Avšak důležité je si uvědomit, že tyto faktory nejsou izolované, ale vzájemně se ovlivňují a propojují. Každý jeden z faktorů může mít dopad na ostatní, a také může být ovlivněn ostatními. Například způsob výuky učitele může ovlivnit motivaci žáků, což dále může ovlivnit jejich chování ve třídě. Naopak, atmosféra ve třídě

může ovlivnit postoj učitele a jeho pedagogické strategie. Tento vzájemný vztah mezi jednotlivými faktory je důležitý pro porozumění a efektivní řízení třídního prostředí.

1.1 Diagnostika klimatu třídy

Metod a přístupů k diagnostice klimatu školní třídy je více. S ohledem na téma diplomové práce jsou teoreticky popisovány ty, které se využívají právě v 1. ročníku ZŠ. Stěžejní metody diagnostiky klimatu 1. třídy ZŠ jsou pozorování a rozhovor.

Začátek každého plánování diagnostického procesu spočívá v definování jeho cílů a účelu. Vědomí toho, jak se všichni spolutvůrci třídního klimatu cítí, je důležité. Odráží se na motivaci žáků učit se a motivaci učitelů vyučovat danou třídu. Díky správné diagnostice se dá předejít kázeňským problémům ve třídě i mimo ni. Lze konstatovat, že správnou diagnostikou třídního klimatu se dá ušetřit mnoho času. Průběžné diagnostikování klimatu třídy, může sloužit jako prevence konfliktů. Často se stává, že spory, které ve školní třídě nastanou, jsou rychle vyřešeny. Avšak „potlačený, nedořešený konflikt je sice dočasně násilně utlumen, ale po chvíli se přihlásí s větší silou a má ještě horší dopad na atmosféru v třídním kolektivu.“ (Gabašová, 2020, s. 10)

Během diagnostiky třídního klimatu je důležité dobře dokumentovat a archivovat veškerý materiál. Výsledky, které jsou zjištěny na konci diagnostiky, jsou vždy dále interpretovány, např. rodičům, samotným žákům či jiným pedagogickým pracovníkům školy. Je velmi důležité dbát na to, jakým způsobem jsou výsledky sdělovány. Pokud by výsledky diagnostiky byly sdělovány žákům, je potřeba je sdělovat s velkou mírou opatrnosti.

Výzkumná šetření, které se využívají během diagnostiky třídního klimatu, se rozdělují na kvantitativní a kvalitativní. V dnešní době je snaha tyto dva typy výzkumu kombinovat, a tak využít možný potenciál obou přístupů. Ale i přes to se dá každý přístup definovat zvlášť.

Čapek (2010, s. 99) podrobněji popisuje kvantitativní výzkum jako „metodu standardizovaného vědeckého výzkumu, který popisuje jevy pomocí proměnných (znaků), které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti. Kvantitativní výzkum se oproti kvalitativnímu výzkumu zaměřuje na rozsáhlejší společenské otázky a zkoumá tedy větší

okruh informací.“ Analýza takových výzkumů je zpracována a interpretována např. s využitím statistiky.

Švaříček a Šedřová (2010) se domnívají, že se dá kvalitativním výzkumem lépe minimalizovat mnohá zkreslení než výzkumem kvantitativním a to proto, že nejsou data svázána s předem připravenými kategoriemi a hypotézami.

Čapkova (2010, s. 99) definice kvalitativního výzkumu je, že „se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu“. V tomto typu výzkumu se využívá pečlivého popisu všedních situací a jde v něm o porozumění činům a jejich významu v sociálním kontextu.

1.1.1 Pozorování

Jednou ze základních metod pedagogické diagnostiky je pozorování. Pozorování se dá kombinovat i s jinými diagnostickými metodami. Pozorování by mělo probíhat diskrétně, aby žáci nevěděli o jeho průběhu. Je vyžadováno jejich nejpřirozenější chování. Sledováno je chování v běžných denních situacích v prostředí třídního kolektivu.

Mertin a Krejčová (2012, s. 77) uvádí, že „pozorování znamená záměrné a systematické sledování určitého jevu, projevů chování, interakce mezi lidmi apod.“ Autoři vymezují rozdíl mezi díváním a pozorováním. Pozorování je dle nich specifické záměrným soustředěním se na danou věc a následným připsáním určitého významu. Pozorování může být strukturované, při němž se pozorovatel zaměří na předem daný soupis projevů, které chce sledovat. K těmto účelům slouží předem připravené záznamové archy pro uchování pozorovaného a následné vyhodnocení. V praxi se objevuje i pozorování nestrukturované. Pozorovatel sleduje veškeré projevy pozorovaných účastníků. V kombinaci těchto druhů pozorování vyvstává polostrukturované pozorování, při kterém má pozorovatel předem připravenou strukturu toho, na co se chce během pozorování zaměřit. Avšak během procesu se objeví nečekané projevy účastníků, které je také potřeba zaznamenat.

Jedlička, Koťa a Slavík (2018, s. 378) popisují pozorování jako výzkumnou metodu, která se uskutečňuje formou „předem promyšleného, výběrového a zacíleného sledování určitých jedinců a jejich chování nebo dějů a vztahů ve skupinách i v prostředí v němž se sociální proces odehrává“

Dle Čapka (2010, s. 103) zaručuje značnou objektivitu pozorování rating. Jedná se o druh pozorování, „kdy pozorovatel k určité kvalitě pedagogického jevu přiřazuje kvantitativní hodnotu pomocí škály (stupnice)“. Skládá se z otázky a graficky znázorněné škály, ve které se použije okolo pěti hodnotících stupňů. Důležitým prvkem je místo pro N, které znamená, že nelze hodnotit danou situaci.

Během pozorování a následné diagnostiky třídy je možné se zaměřit na různé aspekty interakcí mezi žáky. To zahrnuje pozorování jejich vzájemného chování, schopnosti podpory a solidarity mezi sebou, ať už při samostatné práci nebo ve skupinách, a to zejména bez přímého dohledu učitele. Důležitým aspektem zkoumání je i adaptace žáků na různé skupiny, které by spolu měly spolupracovat. Dále je možné sledovat, jak třída kooperuje při dodržování pravidel a jak reaguje na úspěchy nebo problémy jednotlivých žáků. Objektem pozorování musí být situace nejen během vyučování, ale i takové ke kterým dochází během přestávek či mimoškolních akcí. (Mertin & Krejčová, 2012)

Pozorovatelem se běžně stává učitel, ale mohou jim být i jiní pedagogičtí zaměstnanci školy. Speciálním případem pozorování jsou hospitace. Čapek (2010) o hospitaci a následném hodnocení a rozhovoru hovoří jako o „indikátoru vztahů mezi učitelem a vedením“. Tento vztah se podepisuje na klimatu celé školy. Závěry takových hospitací by se měly zakládat na pravdě a objektivitě. Když bude hospitující při reflexi hovořit o klimatu třídy, je dobré si uvědomit, že se nejedná o klima, ale o momentální atmosféru třídy, která je ovlivněna příchodem další autority do třídy.

1.1.2 Rozhovor

Ve všeobecné rovině slouží rozhovor k výměně informací a k sdílení emočních obsahů mezi minimálně dvěma jedinci. (Jedlička, Koťa & Slavík, 2018)

Adekvátní diagnostickou metodou k měření klimatu třídy, zejména v prvním a druhém ročníku ZŠ, je rozhovor. Rozhovor může být veden s jedním konkrétním žákem nebo celou skupinou. Rozhovor ve skupině přináší výhody, jelikož se dají pozorovat emoce, neverbální projev a prezentace různých postojů celé třídy. (Čapek, 2010)

Respondentovi čili žákovi jsou při rozhovoru připsána větší práva než učiteli. Úskalí rozhovorů mohou tedy spočívat v tom, že respondent nechce o určitém jevu hovořit, může situaci přehánět nebo dokonce začít brečet či vztekat se. Tazatel však nesmí žákovi při rozhovoru nikterak uškodit, proto pokud dojde k podobnému jevu, rozhovor je třeba přerušit a odložit na jiný termín. Učitel se také může dostat do nepříjemné situace, kdy ho žák vnímá jako protivníka nebo dokonce nepřítele. V této situaci se vůbec nemusí podařit žáka přimět k upřímným odpovědím na otázky. Pro úspěšné zvládnutí rozhovoru, kterým je myšleno získat upřímné odpovědi, je důležitý správně rozmyšlený cíl. To znamená, za jakým účelem je rozhovor veden, např. pokud se učitel potřebuje zorientovat v určité situaci, která ovlivňuje klima třídy. Důležitým prvkem je i konstrukce otázek v rozhovoru. Pokud se na určitou otázku tazatel zeptá na začátku nebo na konci rozhovoru, může to vyvolat diametrálně odlišené odpovědi. Také interpretace odpovědí žáka mohou být různé v rozhovoru s učitelem, spolužákem nebo rodiči. Při analýze rozhovorů se nesmí zapomínat na neverbální stranu komunikace. Díky výrazu ve tváři se dá lépe zhodnotit, jaké emoce otázka v žákovi vyvolala. (Mertin & Krejčová, 2012)

Nejčastěji používaným druhem otázek v rozhovoru jsou otázky otevřené povahy. Žák má možnost vyjádřit se k dotazovanému v takové míře, jaká je mu příjemná.

1.2 Spolutvůrci třídního klimatu

Klíčové prvky pro efektivní a kvalitní spolupráci mezi učitelem, žákem, rodičem a asistentem pedagoga spočívají v navzájem otevřené komunikaci, vzájemné důvěře a respektu. Pokud tyto základní pilíře zůstávají nedotčeny, a to ze strany všech zúčastněných subjektů, je pravděpodobné, že klima ve třídě bude podporující, motivující a uspokojivé pro všechny zúčastněné.

1.2.1 Žák

Jednou z nejdůležitějších rolí ovlivňující klima třídy hrají žáci. Na klimatu třídy se projevuje, jakým způsobem jsou schopni vzájemně spolupracovat, ale i individuálně vyjádřit svůj názor. Mezi individuální proměnné třídy patří např. počet žáků ve třídě, jejich sociální zázemí, ale i jejich věk. V třídním klimatu je důležitým cílem vytvářet prostředí, které podporuje participaci, respektuje různorodost a zajišťuje bezpečné a inkluzivní místo pro všechny žáky.

V běžných základních školách se v dnešní době učitelé setkávají s různými typy žáků i z hlediska jejich omezení, které může být psychické, ale i fyzické. Naopak se dostávají do styku i s dětmi mimořádně nadanými. A to díky inkluzivnímu vzdělávání, které umožňuje nastoupit do běžné školy všem žákům. Učitelé musí individualizovat svůj přístup k žákům a nahlížet na ně jako na jedinečné osobnosti. Výuka se tedy musí zaměřovat na to, aby využila potenciál všech zúčastněných žáků, kteří se mají naučit komunikaci a spolupráci mezi sebou. Jejich odlišnosti jsou vnímány jako „příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním“. (Tannenbergerová, 2016, s. 35)

Dítě má ve třídním kolektivu více rolí. Prvotní je role školáka, tedy dítěte, které chodí do školy a získává určité sociální postavení. Další rolí je role žáka a role spolužáka. Všechny tyto role mohou mít pro dítě různý osobní význam. (Vágnerová & Lisá, 2021)

1.2.2 Učitel

V počátcích pedagogické profese zastávali výhradní právo mužští učitelé. Ženy mohly zastávat tuto pozici až koncem 19. století. (Průcha, 2013) V dnešní době došlo k výraznému nárůstu žen v pedagogických profesích. Průcha také uvádí, že tento jev je považován za jeden z negativních rysů českého školského systému.

Každý vyučující působí svou osobností na krátkodobější atmosféru třídy nebo dokonce dlouhodobější prožívání žáků ve třídě. Je jednou z nejdůležitějších osob v životě žáka, která ovlivňuje jeho vzdělávání. Proto jsou nároky na osobnost, ale i kvalifikaci učitelů vysoké.

Ve výkladovém slovníku z pedagogiky popisuje Kolář (2012, s. 406) učitele jako „předavatele/předavatelku kultury lidstva a tradic i hodnot sociokulturního prostředí mladším generacím.“ Dále uvádí, že učitel aktivně usměrňuje aktivity žáků a uplatňuje vlastní metody výuky, které odpovídají cílům vzdělávacího procesu a jeho osobnímu pojetí vzdělávání.

K dosažení pozitivního klimatu ve třídě je nezbytná spolupráce všech zúčastněných, avšak role učitele má obzvlášť význačný vliv. Učitel může buď výrazně přispět k jeho zlepšení, nebo naopak situaci zkomplikovat. Učitel je velmi důležitým dospělým v životě žáků, avšak jeho role se může s postupným vývojem žáků měnit. Proto je důležité, aby se učitel uměl přizpůsobovat různým náladám žáků ve třídě, jejich vývoji nebo sociální situaci. Gabašová a Vosmík (2019, s. 78) tvrdí, že: „nelze u žáků rozvíjet blízkost, pokud k nim máme autoritativní, manipulativní, nadřazený vztah.“ Dále potvrzují, že má učitel ve třídě zásadní postavení, které může, ale nemusí pramenit z toho, že je starší, tudíž pro většinu dětí přirozenou autoritou. Svou autoritu však učitel nesmí zneužívat.

Učitel má dle Čapka (2010) za cíl vytvoření pozitivního, suportivního klimatu třídy. K tomu může, podle Gabašové & Vosmíka (2019), pedagogům pomoci laskavý humor, a naopak by se měli vyvarovat ironii, které mladší žáci nerozumí.

Čapka (2010, s. 15) by se měl učitel zaměřit hlavně na aspekty třídního klimatu, které může sám ovlivnit. Těmito aspekty se myslí například vyučovací metody, edukační aktivity, hodnocení ve třídě, komunikaci a vztahy mezi žáky. Neopomíjí také participaci žáků a prostředí, ve kterém se třída nachází.

1.2.2.1 Osobnost učitele

Osobností učitele se zabývá věda, která se nazývá pedeutologie. Tato vědní disciplína se dále věnuje „výběru pro učitelské povolání, odpovědnosti učitelů, vzdělání a komplexní přípravě učitelů.“ (Kolář, 2012, s. 275)

Učitel by měl nejen vzdělávat, ale i vychovávat. Holeček (2015) popisuje osobnost učitele, rozdělenou do pěti oblastí „motivace k učitelskému povolání; charakterově-volní vlastnosti; seberegulační vlastnosti; dynamické vlastnosti a temperament; výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele“. Na základě Caselmannovy typologie

rozděluje Holeček učitele na dva základní typy vzhledem k motivaci vykonávat učitelského povolání: logotrop, tento učitel je zaměřen na svůj obor a jeho největší snahou je vzbudit v žácích zájem právě o jeho předmět; paidotrop, který je více než na svůj obor orientován na žáky. Zajímají ho jejich prožívané emoce, problémy a zájmy. Tento typ učitelů vyučuje převážně na prvním stupni ZŠ. Do charakterově-volných vlastností učitele řadí to, jaký má učitel vztah sám k sobě, ale i k ostatním. Vyzdvihuje zdravou sebedůvěru, se kterou mohou mít problém začínající učitelé. Vztahem k ostatním myslí kladný vztah k dětem, kolegům, řediteli, rodičům, ale i dalším osobám, které ve své profesi, ale i mimo ni potkává. Právě mladší žáci potřebují od svého učitele přátelskost a vřelost, také potřebují, aby dokázal vycítit očekávání a potřebu jednotlivců, ale i skupiny. Učitel by měl svou vřelost a přátelskost umět vyvážit určitým stupněm dominance, která vychází právě ze vztahu učitele k sobě samému. Dalšími vztahy učitele, které spadají do této oblasti, jsou vztah k práci a vztah k hodnotám. Dobrý vztah k práci by se měl vyznačovat zodpovědností a svědomitým přístupem. Tvůrčí charakter této práce souvisí se schopností stálého učení se novým věcem, v závislosti na spolupráci učitele s mladou generací. Do jeho vztahu k hodnotám se řadí postoj k materiálním věcem a duchovním hodnotám, tím je myšlen jeho vztah mimo jiné ke kultuře, umění, vědě nebo pravdě. S tím souvisí i jeho smysl pro spravedlnost, který je velmi důležitý. Do seberegulačních vlastností učitele zahrnuje Holeček sebeuvědomování, či sebepoznávání. Do výkonových vlastností a speciálních schopností učitele se řadí nejen vrozené vlohy, ale i naučené dovednosti. Do obecných schopností je možné zařadit inteligenci, kde se dá říci, že pedagogická profese vyžaduje nadprůměrně inteligentního člověka. Inteligentní by měl být učitel i po emoční stránce, tzn. „nejen schopnost regulovat své emoce, ale také je citlivě vnímat, analyzovat, chápat a využít jako podporu myšlení, rozhodování“ (s. 105). Speciální dovednosti učitele zahrnují pedagogicko-didaktické schopnosti, které vyjadřují schopnost kvalitního plánování a provádění výuky, stejně jako schopnost formulovat a dosáhnout edukačních cílů.

Do poslední oblasti vymezené Holečkem (2015), zařazuje dynamické vlastnosti a temperament učitele, který vychází z typologií temperamentů osobnosti člověka. Za klasickou typologii je považuje tu, která je založena na nevědeckém pojetí mísení tělesných šťáv, kterou rozpracoval Hippokrates a následoval ho Galénos. Rozděluje typy osobností do čtyř kategorií. Sangvinik, který označuje tělesnou tekutinu krev a jeho charakteristikou je společenské a přátelské chování. Dokáže se přizpůsobovat různým

situacím a je v nich patričně aktivní. Na druhé straně je často lhostejný, povrchní, nesoustředěný a nechá se snadno ovlivnit. Tělesná tekutina žluč, označuje cholera. Tyto typy lidí, potažmo učitelů, bývají energičtí, samostatní a velmi iniciativní. Mohou mít problém s výbušností, tvrdohlavostí a malou trpělivostí. Flegmatik, kterému je přisuzován sliz a hlen, je učitel s velkou mírou trpělivosti, vyrovnanosti a zodpovědnosti. Velmi často se však stává nerozhodným, lenivím či dokonce pasivním účastníkem sociálních interakcí. Posledním typem osobnosti je melancholik, pro kterého je typická tekutina černá žluč. Melancholici jsou citliví, ohleduplní a velmi pečliví. Zároveň příliš bojácní, nedůvěřiví a nedůslední.

Čáp a Mareš (2007) popisují ve své knize Lewinovu typologii osobností učitele. Dělení této typologie bylo založeno na vztahu a komunikaci učitele a žáka, náročnosti a kladení požadavků ze strany učitele. Lewin rozdělil učitelův styl do třech typů. Autokratický styl, při němž je učitel dominantní až diktátorský. Typickým pro tento styl jsou tresty a náročnost zadávaného. Autokratický učitel nezavádí diskusní metody a vyžaduje naprostou poslušnost. Dalším je liberální styl učitele. Slabé vedení, nízké požadavky na žáky, převládající chaos a nejistota jsou základní znaky liberálního učitele. Kombinací těchto dvou předchozích stylů je demokratický typ učitele. U tohoto učitele se vyvažuje dostatek pevného vedení žáků a jejich samostatnost. Učitel má velké pochopení pro individualitu každého žáka. Tento styl je nejvhodnější pro pozitivní klima ve třídě a napomáhá žákovi dospět ve vyzrálou osobnost.

Různé typologie osobnosti učitelů se mohou v různých obdobích navzájem překrývat. Každý učitel může mít v jiné třídě, s jinými dětmi, jiný přístup. Osobnost učitele se stále vyvíjí, proto může v průběhu let dojít i k její větší změně.

1.2.3 Rodiče

Rodinné prostředí zásadně ovlivňuje osobnost dítěte, které následně navštěvuje školní prostředí. „V užším slova smyslu je za rodinné prostředí zpravidla považován domov, v širším slova smyslu ulice, obec či město, příroda apod.“ Pokud se má dítě rozvíjet po stránce charakterové a duševní, aby z něj byla pro společnost (tudíž i pro třídní společnost) užitečná osoba, je zapotřebí, aby vyrůstalo ve stabilním, citově otevřeném a chápajícím rodinném prostředí. (Svoboda, 2020, s. 19)

Ačkoliv rodiče musí uznat základní roli školy ve vzdělávání dětí, škola nemá žádný nástroj, kterým by přiměla rodinu k výraznější spolupráci. Z toho plyne, že rodina nemusí, ale může výrazněji vstupovat do celkového procesu třídy, do které jejich dítě dochází (Rabušicová & Pol, 1996, s. 50).

V rozhovoru pro EDUin, PhDr. David Čáp uvádí, že „postoje rodičů ke škole se mění, ale ne k horšímu. Rodiče si daleko více stojí za svým názorem a chtějí odpovědi na své otázky“. Podle něj velmi často dochází k drobným nedorozuměním, která vedou k tomu, že rodiče získávají přesvědčení, že je škola neochotná, nebere rodiče vážně a pouze je kritizuje. Proto je důležité, aby rodič nebyl odmítnut s tím, že na něj vyučující nemá čas, vždy by měl dostat nabídku vhodného termínu konzultace. Základním pravidlem konzultací je řešení situací ve škole, a ne mimo ni. Důležitým aspektem konzultací je předem si domluvit stanovený termín, aby se obě strany mohly připravit. Také uvádí, že je třeba si uvědomit, „že v komunikaci učitel-rodič je profesionálem učitel. Ten nese větší zodpovědnost za to, jak se komunikace bude vyvíjet“. (EDUin, 2014)

1.3 První ročník základní školy

První ročník základní školy představuje klíčovou fází ve vzdělávacím procesu, která má významný vliv na další akademický i osobnostní vývoj žáků. Toto období je charakterizováno nejen přechodem z mateřské školy do školního prostředí, ale také adaptací na nové pedagogické metody, učební obsahy a společenské interakce.

Nástup do školy je pro děti důležitým milníkem, při kterém získávají novou roli a stávají se školáky. Tento okamžik je často doprovázen slavnostmi a oslavami a znamená počátek nové etapy jejich života. Děti se seznamují s prostředím školy, novými spolužáky a učiteli, což pro ně představuje velkou změnu a úplně novou výzvu. Nástup do školy je tak nejen prvním krokem na cestě k vzdělání, ale také důležitým mezníkem ve vývoji každého dítěte. Nástup do školy lze brát jako „oficiální vstup do společnosti“. (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 713)

Nejlepším způsobem adaptace na školní docházku je postupné přizpůsobení biorytmů dítěte na novou životní situaci. Přechod z mateřské školy do základní často znamená změnu času vstávání. Další změnou je absence pravidelného pobytu venku nebo

odpoledního odpočinku. Ideálním přístupem je zavádět tyto změny postupně, aby se dítě mohlo co nejpřirozeněji adaptovat a přizpůsobit novému režimu. (Nádvorníková, 2018)

Vzhledem k učebnímu výkonu a různým výkyvům chování při nástupu do školy obecně platí, že je k těmto jevům v tomto věku větší tolerance. Jsou zde zahrnuty i pozitivní očekávání v předpokladu zlepšení těchto výkyvů ve vyšších třídách. (Vágnerová, 2005)

Děti nastupující do 1. tříd ještě nejsou samy schopné adekvátního sebehodnocení. Nedovedou odhadnout vlastní schopnosti a zvolit adekvátní strategie v postupování řešení úloh. Žák se může v tomto období uchylovat ke slibům, které jsou k jeho schopnostem neadekvátní, a to např. že slibuje učitelce, že přečte odpoledne celou knihu. Je důležité si uvědomovat důvod takového chování žáků, a to že nejde o lhaní žáka, nýbrž o nezralost poznávacích procesů. (Vágnerová, 2001)

1.3.1 Specifika mladšího školního věku

Předškolní období, které trvá od tří do šesti, až sedmi let se vyznačuje diferenciací vztahu ke světu. Děti v tomto věku ještě nepoužívají logické uvažování, ale nahrazují ho intuicí. Toto období je velice důležité, jelikož je chápáno také jako fáze přípravy na život ve společnosti, tudíž i na život ve školním prostředí. Již v tomto věku se uvolňuje vazba na rodinu. Avšak to, jak budou děti komunikovat se svými vrstevníky, závisí na zkušenostech, které pramení z rodinných vztahů. Navazování a udržování sociálních vztahů s ostatními dětmi je krátkodobějšího charakteru. (Vágnerová & Lisá, 2021)

Dle Čapka (2010) nejsou děti v předškolním věku a na začátku mladšího školního věku schopné utvořit stabilní skupinu. Veškeré snahy o vytvoření kolektivu jsou přechodné a vytváří se spíše na základě hraní her. Děti v tomto věku reagují většinou hromadně a velmi emocionálně.

Vágnerová a Lisá (2021, s. 714) dělí školní věk na „raný školní věk“, který trvá od nástupu dítěte do školy až do devíti let. Charakteristická pro tento věk je „změna sociálního postavení stimulující další vývoj dětské osobnosti i různých dílčích schopností“. Takové dítě se naučí číst, psát a zvládne pro něj novou sociální roli školáka. Navazujícím obdobím po raném školním věku je dle Vágnerové a Lisé „střední školní věk“, který je ohraničen obdobím od devíti až dvanácti let.

Raný školní a střední školní věk popisuje Langmeier a Krejčová (2006, s. 118) jako období mladšího školního věku. Proměny, které probíhají v tomto čase, nejsou tak zásadní jako v raném dětství nebo předškolním věku, ani tak turbulentní jako během následujícího období dospívání.

Langmeier a Krejčová (2006) toto období dále charakterizují jako „věk střízlivého realismu“. Dítě má tendence poznávat reálné fungování celého světa. Svět mu představují jeho autority, ať už rodiče nebo učitelé. V pozdějším období tohoto věku si dítě začíná vytvářet svůj kritičtější pohled na svět. Pugnerová a kol. (2019, s 179) dodávají, že: „mladší školák se dokáže odprosit od subjektivního egocentrického pohledu na svět“ a právě díky tomu je jeho přístup realistický.

Fyzický rozvoj během mladšího školního věku obvykle probíhá bez výrazných výkyvů, avšak před začátkem a na konci tohoto období může dojít k výraznějšímu růstovému zrychlení. Dochází také ke zlepšení hrubé a jemné motoriky, se kterými souvisí nápadné zlepšení koordinace všech pohybů. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Rozvoj myšlení na začátku školního věku J. Piaget označil jako stadium konkrétních operací. Dítě začíná logicky přemýšlet o událostech a podnětech, které v životě prožilo. Žák dává přednost konkrétním jevům, které lze názorně představit. Proto preferuje názorné ukázky i ve výuce, které musí vycházet z motivace. U dítěte dochází k propojení myšlenkových operací do jednotného systému. Žák dokáže pochopit např. zachování množství objemu tělesa při změně jeho tvaru. (Piaget & Inhelderová, 2010)

V tomto období dochází ke zrání kůry nadledvin, která produkuje hormony ovlivňující vývoj mozku. Díky tomuto procesu nastávají změny, které ovlivňují emocionalitu i paměť. Změnou, která v tomto období nastává je schopnost ovládat akomodaci oční čočky, která zlepšuje vidění na blízko i dálku. A právě okolo šestého roku života nastává přijatelná zraková ostrost a dozrává koordinace očních pohybů. Zlepšuje se vizuální analýza a diferenciací, která se vytříbí nejpozději do konce 1. ročníku ZŠ. Dalším vyvíjejícím se smyslem je sluch. Dozrává zvládnutí rozpoznat zvukovou podobu mluvené řeči, označované jako fonologická senzitivita, kterému dopomáhají zkušenosti dítěte. Následuje fonologická diferenciací, která se zlepšuje na začátku školní docházky, kdy je dítě schopno rozlišit znění hlásek nebo slabik. Díky rozvoji a koordinaci zejména zrakového a sluchového vnímání jsou žáci na začátku své školní docházky schopni vykonávat činnosti, které jim jsou zadávány. (Vágnerová & Lisá, 2021)

Stádium vývoje mladšího školního věku a jeho charakteristiky jsou pevně spojeny se zralostí pro školní vzdělání. Díky postupnému rozvoji mnoha funkcí je dítě připraveno na úspěšné zvládnutí školního prostředí, které zahrnuje úkoly odpovídající jeho schopnostem. Tyto úkoly dále podporují pokrok v jeho následujícím vývoji.

1.3.2 Školní zralost

Tato podkapitola se zabývá konceptem školní zralosti z hlediska fyzické, kognitivní a emocionální připravenosti. Je však klíčové si uvědomit, že tyto faktory neexistují izolovaně. I když může být žák fyzicky připraven, nemusí být emocionálně zralý, což by mohlo vyžadovat odložení nástupu do školy. Proto je důležité přistupovat k těmto aspektům školní připravenosti jako k celku. Každý z těchto faktorů spolu vzájemně interaguje a ovlivňuje se, což má vliv na celkovou školní adaptaci dítěte.

Věk žáků nastupujících do školského systému se v různých zemích pohybuje mezi pátým a osmým rokem jejich života. Nicméně většinou se jedná o období mezi šestým a sedmým rokem, stejně tak je tomu ve školském systému v České republice. Existují však individuální výjimky, jako jsou odklady školní docházky nebo naopak zařazení mladších dětí do prvních tříd, které jsou obvykle projednávány s rodiči a odbornými psychologickými institucemi. V současné době je tendence k odkladům školní docházky zvyšována, což je důsledkem rostoucích nároků na děti ihned po vstupu do školy. Proto se stává běžným vidět děti, kterým je při nástupu do školy sedm a půl roku nebo dokonce více, vedle svých spolužáků ve věku šesti let. (Krejčířová & Langmeier, 2006)

Nároky, které jsou na dítě před nástupem do školních lavic kladeny, se skrývají pod pojmem školní zralost. Avšak slovo zralost je zavádějící. Evokuje to myšlenku, že dítě automaticky „dozraje“ do doby, kdy je připraveno začít školní docházku. To je ale omyl. Biologický vývoj dítěte musí být vhodně doplněn o rozvíjející podněty, které mu poskytuje hlavně rodina, ale i mateřská škola. Proto je lepší používat spojení školní připravenost. (Nádvorníková et al., 2018)

Školní připravenost se dá definovat jako „aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech důležitých oblastech, který je předpokladem pro bezproblémové zvládnutí školní práce, a to jak po stránce fyzické a duševní, tak zejména i po stránce sociální.“ Z toho důvodu je

důležité, aby rodiče těsně spolupracovali s pediatrem, učitelkou mateřské školy, případně dalšími odborníky při posuzování připravenosti dítěte na školní docházku. (Nádvorníková et al., 2018, s. 12)

1.3.2.1 Fyzická připravenost

Fyzické posouzení dítěte před nástupem do školy je klíčové a záleží na pediatrovi, který má znalosti a zkušenosti z diagnostiky a sledování zdravotního stavu dítěte od jeho narození. Pediatr má nejlepší povědomí o zdravotních problémech, vývoji a potřebách konkrétního dítěte a může tedy kompetentně zhodnotit jeho fyzickou zralost pro školní docházku. Jeho odborné posouzení je zásadní pro zajištění toho, aby dítě bylo schopno zvládat nároky a aktivity spojené se školním prostředím.

Pediatrem je sledována Filipínská míra. Tato orientační zkouška spočívá v měnících se proporcích dítěte. Dítě pravděpodobně fyzicky připravené by si mělo rukou dosáhnout přes vzpřímenou hlavu na ucho na protilehlé straně hlavy. Toto cvičení vyháží z prodlužování horních i dolních končetin a celkovým proporčním zmenšením hlavy k tělu. Další využívanou metodou je Kapalínův index, který zjišťuje poměr míry a váhy dítěte. „V ideálním případě má školsky zralé dítě měřit 120 cm a vážit 20 kg. Tím získáme ideální věk - $120 : 20 = 6$ let.“ Čím vyšší je tento index, tím se dá žák považovat za školsky připravenější. Alespoň z hlediska tělesného. Avšak pokud bude index nižší, nemusí to nutně znamenat, že je dítě na školu nepřipravené. (Otevřelová, 2016, s. 52).

Dalšími faktory fyzické připravenosti jsou například vypadávání mléčných zubů, pevná kostra a rozvinuté svalstvo. Pediatr také hodnotí zrak, sluch a může sám doporučit odklad školní docházky z důvodu např. špatného zdravotního stavu dítěte. To zahrnuje dlouhodobou rekonvalescenci po operaci, naléhavé vážné onemocnění, plánované dlouhodobé hospitalizace nebo časté nemoci dítěte způsobené oslabením imunitního systému atd. (Otevřelová, 2016)

Pokud by do školy nastoupilo dítě fyzicky nepřipravené, může docházet k jeho rychlé unavitelnosti, která může vést k nechutenství k práci, ztrátě motivace k učení nebo dokonce k agresivnímu chování.

1.3.2.2 Percepční a kognitivní připravenost

Do školní připravenosti spadá více oblastí, které se u předškolních dětí pozorují. Nejčastěji to bývá řeč, sluchové a zrakové vnímání, grafomotorika, vnímání prostoru a času a základní matematické představy. Jedna bez druhé nemůže fungovat, a proto posuzujeme dítě komplexně.

„Řeč má pro člověka zásadní význam, ovlivňuje a rozvíjí kvalitu myšlení, poznávání i učení.“ (Otevřelová, 2016, s. 107)

U dětí mohou být velké rozdíly ve slovní zásobě, ale i správné výslovnosti. Pokud přetrvávají logopedické nedostatky i v pěti letech, je nutné vyhledat odbornou pomoc. V řečové připravenosti na výuku se sleduje vnímání, porozumění, ale i obsahová složka sdělovaného. Ve zvukové stránce se posuzuje výslovnost, tempo, přízvuk a způsob, jakým dítě hlas využívá. (Otevřelová, 2016)

Do sluchové připravenosti dětí řadí Otevřelová (2016) naslouchání, do kterého spadají úlohy jako např. poznat písničku, kterou dítě zná podle melodie, vyslechnout si pohádku nebo vyprávění nebo zjištění dítěte odkud daný zvuk pochází. Dále do této kategorie řadí sluchové vnímání figur a pozadí, kdy figury jsou to, co je teď důležité a pozadí jsou zvukové vjemy, které musí žák upozadit. Dalším aspektem sluchového vnímání je sluchové rozlišování, a to diferenciací hlásek, sykavek, ale také diferenciací zvukové délky hlásky a jejího měkčení. V neposlední řadě se do této skupiny řadí i sluchová paměť, a to znamená zapamatování si slyšeného slova.

Velmi podobně tomu je u zrakového vnímání, zde se opět hledí na zrakové vnímání figury a pozadí, zrakovou paměť, ale i na zrakové rozlišení detailu, zrakového rozlišování otočených tvarů (tvarově otočená tiskací písmena nebo rozdíl nahoře a dole). Důležitým aspektem je také zraková analýza a syntéza, kdy „zraková analýza pomáhá dětem najít z celku nějakou část a zraková syntéza naopak pomáhá dětem jednotlivé části spojit do celku.“ (Otevřelová, 2016, s. 85)

Další činností v této oblasti je grafomotorika, a to je dle Hartla (2004, s. 76) „soubor psychomotorických činností používaných při psaní; je ovlivňována i psychikou, proto se může použít jako jedno z vodítek při zjišťování psychických stavů, procesů a vlastností, případně poruch.“ Základní činností předškolních dětí je kreslení, a právě kreslení považuje Bednářová (2018, s. 57) „za jeden z velmi důležitých prostředků rozvoje

grafomotoriky, na jejímž stupni vývoje závisí osvojování dovednosti psát.“ Grafomotorická obratnost ovlivňuje čitelnost a estetiku psaní. Zároveň má také dopad na rychlost psaní a úsilí, které dítě vynakládá při psaní.

Nedostatečné vnímání prostoru a času může vést k velkým potížím při zvládnání školních povinností. Svět předškolního dítěte se odehrává po většinu času v přítomnosti. Díky tomu může velmi špatně zvládat nepříjemné situace, jako je například odloučení od rodičů. Avšak vytváření si představ o plynutí času je záležitost nejen předškolního dítěte, ale i školáka. Žák by si měl začínat osvojovat vnímání časových intervalů (jak dlouhou dobu událost, činnost trvá), ale také uvědomovat si časovou posloupnost událostí (co předchází a co následuje). Správné prostorové vnímání ulehčuje mnoho školních dovedností jako je čtení, psaní, orientace v mapách nebo na obrázku. Vnímání prostoru se charakterizuje uvědomováním si směru, velikosti a vzdálenosti. Obě tato vnímání (prostoru a času) jsou procesy dlouhodobé. (Bednářová, 2018) Dítě, které nebude mít žádný základ v těchto dovednostech, není připravené na školní docházku.

Matematické představy jsou závislé na rozvíjení hrubé i jemné motoriky, prostorovém i časovém sluchovém, ale i zrakovém vnímání, další roli hrají i rozumové předpoklady dítěte. Zásadní je zavádění matematických představ, a to formou porovnávání, kdy žák dokáže porovnat velikost i množství prvků ve skupině; řazení jak podle velikosti, tak množství, ale také třídění, které vede k uspořádávání předmětů, činností a slov. (Bednářová, 2018) Otevřelová (2016) přidává také představu o množství, která souvisí s osvojením si pojmu číslo. Nejde pouze o vyjmenování číslic, musí se ověřit, zda má žák představu, jaké množství konkrétní číslo označuje.

1.3.2.3 Sociální, citová a pracovní připravenost

Základním projevem sociální a citové připravenosti je: „schopnost dítěte odloučit se po dobu školní docházky od rodičů, respektování jiného dospělého, ale i regulace nevhodných projevů chování, vyvinutí přiměřeného volního úsilí při školní práci, dokončení i činnosti, která ho příliš nebaví atd.“ (Nádvorníková et al., 2018, s. 13)

Žák by se měl aktivně zapojovat do komunikace se spolužáky, ustoupit od svých momentálních přání, měl by uznávat názor většiny a tomu se v případě potřeby podvolit. Také rozlišit hru a učení, přestávku a hodinu. Aby mohlo dítě k této připravenosti dojít,

musí cítit pocit bezpečí, stálosti, jistoty, limitu a řádu. Také povzbuzení a podpora dítěte v sociálních kontaktech přináší zlepšení. (Otevřelová, 2016)

Sociální a citovou připravenost nejvíce ovlivňuje způsob výchovy všech dospělých, kteří s dítětem přicházejí do kontaktu, a to z důvodu, že si dítě své sociální vzorce teprve tvoří. Pro zlepšení sociální připravenosti by měly učitelky mateřských škol zahrnovat hry a činnosti na rozvoj spolupráce, zařazovat dramatické hry, kde si žáci zkusí různé sociální situace, a hlavně by měly spolu s rodiči žáka motivovat k zájmu o školu. (Nádvorníková et al., 2018)

1.3.3 Třídní pravidla

Třídní pravidla jsou klíčovým nástrojem pro prevenci nežádoucího chování mezi žáky a pro vytvoření harmonického prostředí ve třídě. Je nezbytné, aby každá třída měla svá vlastní pravidla, která jsou vytvořena s ohledem na potřeby, hodnoty a očekávání žáků i pedagogů. Tato pravidla mohou být zveřejněna na jasně viditelném místě ve třídě, aby byla pro všechny přístupná, nebo mohou být vyložena pouze ústně, ale i tak mají stejnou váhu. Důležité je, aby pravidla byla srozumitelná, konzistentní a spravedlivá, aby mohla být účinně vynucována a dodržována. Správně nastavená třídní pravidla vytvářejí prostředí, které podporuje respekt, spolupráci a pozitivní chování mezi žáky.

Nejlepší je tvořit pravidla společně se žáky, díky tomu budou mít pocit, že jim pravidla nejsou nakázána, ale jsou výsledkem společné domluvy mezi nimi a učitelem. Pravidla se nastavují na začátku školního roku, ale v průběhu se mohou podle aktuální situace upravovat. Třídní pravidla jsou kombinací nápadů žáků, jak docílit toho, aby se všichni cítili ve třídě dobře. Pravidla musí korespondovat se školním řádem. Dalším krokem je zafixování si pravidel. Učitel uvádí konkrétní situace a vede žáky k tomu, aby poznali, kdy byla pravidla porušena. Nezbytnou součástí pravidel je, aby je učitel sám dodržoval. Za překročení pravidel se musí nastavit sankce. Je důležité trestat toho, kdo pravidla porušil, a ne ostatní žáky. Na druhé straně se dají použít různé odměny za dodržování pravidel v podobě žolíků, samolepek nebo bodů. (Felcmanová et al. 2015)

Žáci, kteří nastupují do prvních tříd, nemají zkušenosti s nastavováním si pravidel při vyučování. Avšak jsou pravidly obklopani již z domácího prostředí nebo mateřských škol. Žáci jsou vedeni k pochopení, že nastavená pravidla vytváří podmínky k práci

a bezpečnému prostředí. Vždy před novou činností je vhodné vyzvat děti ke stanovení pravidel, která nám práci usnadní. Pokud se pravidla při práci nedaří dodržovat, práce se přeruší a žáci společně s učitelem hledají příčiny neúspěchu. (Kreislová, 2008)

Kreislová (2008, s. 54) uvádí, na co nesmíme při tvorbě pravidel zapomenout. „Méně znamená více,“ to poukazuje na fakt, že by nemělo být pravidel mnoho. U mladších dětí, zejména v první třídě, by se měl počet pravidel pohybovat okolo pěti. U starších dětí může být až deset pravidel. Pokud se nastaví pravidel více, je možné, že žáci nebudou schopni všechna správně dodržovat a nejen to, žáci si je nemusí být schopni ani zapamatovat. „Pravidlům musí všichni rozumět,“ to znamená, že by měl žák pochopit, jak se v určitých situacích zachovat, aby k porušení pravidel nedošlo. Pomůckou může být dramatické ztvárnění situací, při kterých by mohlo k porušení pravidel dojít. „Zápis by měl obsahovat jen pozitivní jazyk,“ zde upozorňuje na fakt, že by se v pravidlech místo sdělení například „nevyrušujeme“, mělo objevit „hlásíme se“.

Třídními pravidly se chce předejít nevhodnému nebo problémovému chování žáků. Kendlíková (2016, s. 37-38) ve své knize uvádí projevy, které řadí k nevhodnému chování. Tyto projevy jsou: „vykřikování při hodině, zbrkllost, verbální agresivita, neposednost-chození po třídě, problémy se zklidněním ve hře nebo v činnostech, nepořádnost, opakované zapomínání, riskantní chování, samomluva, nepoučitelnost spojená s častými úrazy, drzé chování, a to jako reakce na připomínky učitelů nebo spolužáků, nedodržování některých pravidel nebo striktní vyžadování dodržování pravidel.“ Dále Kendlíková podotýká jinou míru tolerance těchto problémů u každého člověka, tudíž i pedagoga. Pokud se takové problémy ve školní třídě objeví, je potřeba je řešit. Považuje za důležité, aby učitelé uměli situaci analyzovat, najít chyby a v budoucnu se jich vyvarovat a postupovat v podobných situacích jinak.

2 ASISTENT PEDAGOGA

Asistenti pedagoga se stali součástí většiny školních tříd v souvislosti s vydáním vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a § 5, která vyšla v platnost od 28. 1. 2016 a již dvakrát byla novelizována. První bod, který popisuje činnost asistenta pedagoga, zní:

„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“

Z toho vyplývá, že se asistent pedagoga zapojuje do dění celé třídy, a díky tomu se stává i spoluvůrcem třídního klimatu všech tříd, ve kterých působí.

Asistent pedagoga je poměrně novodobý aktér školního kolektivu. Je to další dospělý člověk (kromě učitele), který se vyskytuje ve třídě každý den nebo alespoň několik hodin v týdnu. Asistenti pedagoga mohou mít různou pracovní náplň. Avšak jedno mají společné a to, že jsou nápomocni třídnímu učiteli. Dále mohou pomáhat jednotlivcům, ale i celé skupině žáků.

Gabašová a Vosmík (2019) tvrdí, že k tomu, aby byla práce asistenta pedagoga v prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i celkového klimatu třídy, musí triáda učitel-rodíč-asistent pedagoga splňovat podmínky, jako jsou vzájemná úcta a důvěra, informovanost o dění ve třídě, poskytování zpětné vazby a pravidelná efektivní komunikace.

Asistent pedagoga je nedílnou součástí pedagogického týmu ve školním prostředí, jehož přínos je nesmírně významný. Zastává stabilní pozici v kolektivu, kde pečlivě sleduje pedagogickou dokumentaci přidělených žáků. Aktivně se angažuje v práci s individuálními vzdělávacími plány těchto žáků, ať už při jejich tvorbě či uplatňování. Dále se aktivně účastní průběžného i závěrečného hodnocení žáků, pravidelně se zapojuje do třídních schůzek, pedagogických rad a dalších kolektivních aktivit ve školním prostředí. Současně dbá na svůj vlastní profesní růst a rozvoj. (Teplá, Felcmanová & Němec 2015)

Začleněním dítěte s jakýmkoliv typem znevýhodnění se chce podpořit „jeho osamostatňování, dát prostor pro navazování nových sociálních kontaktů, zvládnutí různých, třeba i nepříjemných situací apod.“ (Uzlová, 2010, s. 44)

Ne vždy musí být činnost asistenta pedagoga směřována pouze na žáky s postižením nebo znevýhodněním. Může jít také o děti mimořádně nadané děti, které mají svá podpůrná opatření (PO) na základě kterých jim je asistent pedagoga přiřazen. Asistent pedagoga je tedy podpůrné opatření, které je možné žákovi doporučit od třetího stupně PO. Tyto stupně jsou doporučovány po vyšetření v některém ze školních pedagogických zařízení (ŠPZ).

Časová dotace asistenta pedagoga ve třídě se určuje právě podle stupně PO. Ve třetím stupni PO je časová dotace asistentů pedagoga ve třídě od 9 do 27 hodin přímé pedagogické činnosti. Asistent tedy nemusí být přítomen ve škole na všech vyučovacích hodinách. Nemusí se věnovat pouze jednomu žákovi, ale může pracovat i s dalšími žáky, kteří potřebují určitou míru podpory. (Čadilová et al., 2021)

Čtvrtý stupeň PO poskytuje podporu AP v rozsahu 32 až 36 hodin přímé pedagogické činnosti. V pátém stupni PO jsou zařazeni studenti, kteří potřebují intenzivní podporu po celou dobu vzdělávání, tedy 36 hodin přímé pedagogické činnosti týdně.

V doporučení ŠPZ je vždy stanoven hlavní stupeň podpory, který nemusí odpovídat všem stupňům podpory jednotlivých PO, zejména co se týče PO personální podpory asistentem pedagoga. V praxi to znamená, že i když žák nejlépe profituje ze třetího stupně PO, může potřebovat asistenta pedagoga po celou dobu výuky a rozsah výuky je natolik rozsáhlý, že je zapotřebí poskytnout mu personální podporu na čtvrtém stupni.“ (Čadilová et al., 2021)

Kendíková (2016) ve své knize uvádí rizikové momenty z pohledů asistentů na toto povolání. Těmito rizikovými momenty jsou např. strach a nejistota z udržení si pracovního místa. To je způsobeno tím, že jsou většinou asistenti vázáni na konkrétního žáka, u kterého je cílem zcela ho osamostatnit tak, aby právě asistenční službu nepotřeboval. Dalším krizovým bodem jsou dle Kendíkové platy asistentů a jejich nevhodný systém financování. Úskalím se může stát i nejasnost v oblasti vymezení pracovní pozice asistentů a málo konkrétní náplň práce. To může vést k problémům mezi pedagogy a jejich asistenty. Pedagogičtí asistenti kritizují i nefunkční systém komunikace mezi nimi a učitelem, případně poradenským pracovníkem. Dalším úskalím v této profesi může být i malá informovanost asistentů v oblasti vzdělávacích možností a absence metodické podpory. Na některých školách dochází k úplné absenci metodické podpory. Asistenti se nemají na koho obrátit a tím jsou vystaveni velmi nepříjemným situacím.

Opačnou skupinou, která vnímá určitá úskalí práce asistenta pedagoga jsou pracovníci školy, členové vedení, ale i samotní učitelé. Mezi taková úskalí řadí např. malou zkušenost se zaměstnáváním asistentů pedagoga a s tím související nezkušenost s obsazováním týmů souběžně působících pedagogů v jedné třídě. Opět se objevuje úskalí nejasně stanovených činností asistentů. Obavy jsou i na straně nedostatku kvalifikovaných adeptů na pozici pedagogického asistenta. Může také docházet k nevhodnému využívání asistenta ze strany rodičů žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a s tím plynoucí riziko nebezpečí zneužívání asistenčních služeb. (Kendíková, 2016)

2.1 Zavádění funkce asistenta pedagoga

Významná změna ve vzdělávacím systému nastala s přesunem péče a vzdělávání dětí se zdravotním postižením z oblasti speciálního školství do všech typů škol a školských zařízení. Tato transformace byla iniciována integračními a inkluzívními trendy, které kladou důraz na začlenění a zapojení těchto jedinců do běžného vzdělávacího prostředí. Tím se vzdělávání dětí, nejen se zdravotními postiženími, stalo neodmyslitelnou součástí všech typů vzdělávacích institucí.

„Integrativní přístupy představují zaměření se výhradně na potřeby žáků a studentů s postižením. Inkluze pak představuje zaměření se na potřeby všech žáků a studentů.“ (Kaleja et al., 2014)

„S přibývajícím počtem žáků se SVP v běžných základních školách se zvyšovala potřeba asistenta pedagoga v tomto proudu vzdělávání“. (Čadilová et al., 2021, s.7)

Díky vyhlášce č.127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, byla poprvé legislativně ustanovena možnost působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě, přičemž jeden z nich byl asistent pedagoga. Tento model legislativně překonala vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, který umožňoval souběh tří pedagogických pracovníků, z nichž nejméně jeden je asistent pedagoga.

Zavedení pozice asistenta pedagoga představovalo v České republice inovativní podpůrnou službu, která umožňuje poskytnout kvalitnější vzdělávání mnoha dětem, žákům a studentům se specifickými vzdělávacími potřebami. Tato služba vedla k jejich lepšímu

začlenění do vzdělávacího procesu a následně také k vylepšení jejich perspektiv na trhu práce. Díky asistentům pedagoga došlo ke zvýšení životní kvality osob s těžkými formami zdravotního postižení a posílení jejich možností participace ve společnosti. (Teplá, Felcmanová & Němec, 2015)

2.2 Kvalifikace asistenta pedagoga

Požadavky na kvalifikaci asistenta pedagoga nejsou úplně jednotné. Základním rámcem je zákon č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve kterém se uvádí obecné předpoklady pro výkon práce, jakou jsou svéprávnost, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává; bezúhonnost; zdravotní způsobilost.

V § 20 této vyhlášky jsou vysvětleny možnosti získání odborné kvalifikace asistentů. Z toho vyplývá, že asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole integrující děti s těmito potřebami, získává odbornou kvalifikaci prostřednictvím vysokoškolského vzdělání v oblasti pedagogiky nebo psychologických věd. Dále vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného programu a studiem pedagogiky nebo vyšším odborným vzděláním z pedagogiky, vyšším odborným vzděláním získaným ukončením osmiletého nebo šestiletého vzdělávacího programu oboru konzervatoře, nebo středního vzdělání s maturitou v pedagogickém oboru a studiem pedagogiky.

Asistent pedagoga, který vykonává pomocné výchovné práce ve škole nebo jiných školských zařízeních, může mít odbornou kvalifikaci získanou různými způsoby, včetně středního vzdělání s maturitou a studiem pro asistenty pedagoga, středního vzdělání s výučním listem a studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga, až po základním vzdělání.

Metodická podpora asistenta pedagoga se soustředí na efektivní naplnění jeho úkolů v rámci péče o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráci s jeho zákonnými zástupci a týmem dalších spolupracovníků a odborníků. Cílem je zajištění úspěšného průběhu vzdělávacího procesu a optimální podpory žákova vývoje a učení. „Ředitel školy/školského zařízení především určí nově nastupujícímu asistentovi pedagoga

supervizora, zkušeného týmového kolegu, který během školního roku průběžně zabezpečí jeho metodické vedení.“ (Teplá, Felcmanová & Němec, 2015, s. 64)

S ohledem na rozmanitost žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami je pravděpodobné, že asistent pedagoga nebude mít ideální kvalifikaci pro každé jednotlivé dítě. Vzdělání jednotlivých asistentů se odlišuje v závislosti na diagnostikovaných potřebách žáka, jeho věku a dynamicky se vyvíjejících specifických požadavcích na podporu.

2.3 Osobnost asistenta pedagoga

Gabašová a Vosmík (2019 s. 13) uvádí nejdůležitější předpoklady pro práci asistenta pedagoga: „klidná povaha, vstřícnost a laskavost v přístupu k dětem i dospělým, ochota naslouchat, psychická odolnost, nadhled a odstup, pozitivní myšlení a skvělá komunikační dovednost,“ ale zároveň dodávají, že: „teprve praxe ukáže, zda je asistent pedagoga schopen tuto práci vykonávat.“

Předpoklady nezbytné pro kvalifikovaný výkon práce asistenta pedagoga vykazují výraznou podobnost s požadavky, jež jsou kladeny na pedagogický personál obecně. Tato shoda je částečně odůvodněna tím, že asistent pedagoga, stejně jako učitel, zastává roli pedagogického pracovníka. Také je důležité zmínit, že má asistent pedagoga rovné postavení, stejné povinnosti i práva jako ostatní pedagogičtí zaměstnanci. Proto tedy nelze ani přesně stanovit, jaké charakterové rysy by měl mít asistent pedagoga. Avšak Kulštrunková (2015) uvádí příklady osobnostní charakteristiky, na které by měl být kladen důraz. Zásadní by mělo být nenásilné a přirozené chování asistenta, které zahrnuje schopnost budovat pocit bezpečí a přátelské atmosféry. Měl by ovládat adekvátní komunikaci a empatii v různých situacích. Také by měl vynikat v naslouchání a poskytování vhodného poradenství. Především by měl umět dosahovat kompromisů. Vyzařovat by měl zaujetí pro práci projevující se radostí z práce. Jeho postoj by měl být aktivní a tvůrčí, a to především při vytváření prostředí pro výuku a podporou soběstačnosti žáků s individuálním přístupem. Takový člověk by měl být schopen spolupracovat pod vedením učitele, což zahrnuje projevování respektu, doplňování a přebírání iniciativy, a otevřenost k novým metodám. Ale zároveň musí umět pracovat samostatně. Měl by zvládnout efektivně řešit problémy. Chybět mu nesmí organizační schopnosti

zahrnující rychlé rozhodování, zvládání náročných situací a schopnost nalézání alternativních řešení.

Teplá, Felcmanová a Němec (2015) uvádí, že by měl asistent pedagoga vychovávat především osobním příkladem a stylem svého života. Také podotýkají, že musí jít o člověka zodpovědného, důsledného, s velkou empatií k jinakosti a odlišnostem. Ale primární charakteristikou asistenta pedagoga je jeho dobrý vztah k dětem.

Asistent pedagoga musí také zvládnout vymezit hranice vztahu k učiteli, k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, ostatním spolužákům, ale i k rodičům. Jeho cílem musí být to, aby našel správnou míru v těchto vztazích. Nesmí být příliš dominantní, ani příliš submisivní. (Uzlová, 2010)

2.4 Činnosti asistenta pedagoga

Z názvu profese asistenta pedagoga lze inferovat klíčové aktivity zahrnuté v jeho pracovním obsahu. Gabašová a Vosmík (s. 12, 2019) popisují činnosti asistenta pedagoga tak, že „poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole.“

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v druhé části nazvané Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a § 5 o Asistentovi pedagoga, definuje hlavní činnosti asistenta pedagoga následovně: pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází; podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí; pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

Náplň práce asistentů pedagoga je velmi různorodá a často se od sebe liší, jelikož je individualizována podle potřeb konkrétního žáka, jeho vzdělávacích cílů a PO.

Různorodost práce asistentů pedagoga je taktéž ovlivněna věkem žáků, neboť se specifické potřeby žáků mění v průběhu jejich vývoje a vývojových období. Jedním z hlavních cílů, je vymezit organizační a technické činnosti asistenta pedagoga tak, aby nebyli rušeni ostatní žáci ve třídě.

Teplá, Felcmanová a Němec (2015) ve své knize uvádí konkrétní činnosti asistenta pedagoga. Jednou z nich je poskytování individuální pomoci žákům při jejich začleňování a adaptaci na školní prostředí. To zahrnuje také podporu žáků při zprostředkování učební látky a asistenci pedagogům při výchovných a vzdělávacích aktivitách. Dále se asistent pedagoga podílí na usnadňování komunikace mezi pedagogy a žáky, stejně jako mezi samotnými žáky. Pomáhá též při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a poskytuje taktní podporu při kontaktu mezi různými komunitami, etniky, národnostmi, náboženskými skupinami a dalšími subjekty. Asistent pedagoga se také podílí na průběžném, ale i závěrečném hodnocení žáka.

Náplň práce asistenta pedagoga se dá rozdělit do dvou kategorií, a to přímé pedagogické činnosti a nepřímé pedagogické činnosti. Do přímé pedagogické činnosti se řadí „podpora při zvládnutí organizační stránky vzdělávání“. Asistent pedagoga napomáhá žákovi s adaptací na nové prostředí a pomáhá mu se ve škole orientovat. Vede ho k pochopení a aplikaci rozvrhu hodin a pomůže mu zorganizovat pomůcky tak, aby se mu v nich dobře orientovalo. Podněcuje žáka k co největší samostatnosti, v případě potřeby dovysvětlí pokyny vyučujícího. Nové školní prostředí může mít neblahý vliv na hygienu žáka. Myšleno tak, že se mu nechce chodit na zdejší toalety. Proto chodí na toalety o hodinu, když je tam sám a zde je role asistenta pedagoga nezastupitelná, stejně jako při oblékání nebo stravování. Další skupinou činností asistenta pedagoga je jeho „podíl na budování účelného využívání volného času a na zajištění účasti na mimoškolních akcích“. Asistent pedagoga zajišťuje žákovi podporu na mimoškolních akcích, případně ve školní družině. Ukazuje žákovi, jak využívat volný čas ve škole na relaxaci a sám mu může pomoci s výběrem volnočasové aktivity. Asistent podněcuje „rozvoj sociálně komunikačních dovedností“ tím, že poskytuje žákovi podporu při navazování kontaktů s vrstevníky. Poskytuje žákovi pomoc při skupinových pracích nebo práci ve dvojici. Dává mu ale i obecné návody, jak komunikovat s dospělou osobou. Může žákovi pomoci se správnou formulací otázek přiměřenou k tomu, s kým je komunikace vedena. A v neposlední řadě poskytuje „podporu žákovi ve výuce“. Těmito činnostmi se myslí např., že ověřuje porozumění zadávaných úkolů a podporuje ho při plnění těchto úkolů

a dle potřeby pomáhá se zápisem do sešitu. Usiluje o to, aby žák byl schopen adekvátně zhodnotit sám sebe. Může se žákem individuálně, na pokyn vyučujícího, pracovat i mimo třídu. Do nepřímých pedagogických činností asistenta pedagoga se řadí „podíl na zpracování dokumentace dítěte; podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským zařízením“ nebo také vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělání dle určitého žáka a jeho speciálních vzdělávacích potřeb. (Čadilová et al., 2021, s. 43-44)

2.5 Asistent pedagoga ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzájemná interakce mezi asistentem pedagoga a žákem se speciálně vzdělávacími potřebami manifestuje výrazně těsný vztah. Tato vzájemnost vyplývá z faktu, že asistent pedagoga je pevně asociován s konkrétním žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dynamika jejich vzájemného vztahu se následně může transformovat v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu v souladu s individuálním vývojem žáka se speciálně vzdělávacími potřebami. Cílem takového vztahu je inkluze žáka se speciálně vzdělávacími potřebami do třídy takovým způsobem, aby byl schopen později vyučovací hodiny ve škole navštěvovat sám a plně se zvládal sám obsloužit. Ne vždy je zcela možné žáka se speciálně vzdělávacími potřebami zcela osamostatnit, a to například v případech těžkého tělesného postižení.

Teplá, Felcmanová a Němec (2015, s. 11) definují žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako: „dítě/žák/student, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání potřebuje podpůrná opatření.“ V kapitole 2 Asistent pedagoga je zmiňováno, že jedno z podpůrných opatření je i služba asistenta pedagoga.

Faktorem, který ovlivňuje vztahy mezi všemi účastníky třídního klimatu, jsou pravidla. Základní rámec pravidel mezi asistentem pedagoga a žákem se speciálně vzdělávacími potřebami by měl zahrnovat jasnou identifikaci toho, kdo má v aktuální situaci ve třídě vedení, aby se žák vždy cítil bezpečně. Asistent pedagoga by neměl zbytečně opakovat pokyny učitele, aby se předešlo situacím, kdy komunikace pro žáka není jasná a může být matoucí. Dále by žák se speciálně vzdělávacími potřebami měl co nejvíce participovat na společných aktivitách ve třídě, ať už v rámci výuky, sociálních interakcí nebo

mimoškolních činností, buď sám, nebo s pomocí asistenta pedagoga. Je klíčové, aby žák pracoval co nejvíce samostatně, což mu umožňuje rozvíjet svou schopnost řešit problémy a vyvíjet se nezávisle. Nicméně je důležité, aby měl možnost požádat o pomoc asistenta, když ji potřebuje, a zároveň měl právo ji odmítnout, pokud se cítí schopen problém vyřešit sám. Asistent pedagoga by měl vhodně podporovat aktivitu a kompenzovat potřeby žáka, avšak musí být opatrný, aby nedocházelo k nadměrné kompenzaci, která by mohla vést k závislosti žáka na pomoci asistenta nebo ke ztrátě autority učitele. Dále by měl asistent pedagoga udržovat přiměřenou míru blízkosti (resp. vzdálenosti) k žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami, aby podporoval rozvoj jeho exekutivních schopností. (Morávková Vejrochová et al., 2015)

„Samostatná individuální práce asistenta se začleněným dítětem by neměla převažovat nad společnou prací všech dětí.“ (Uzlová, 2010, s. 50)

Uzlová (2010) uvádí úskalí, která mohou postihnout vztah asistenta a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Může nastat, že si hned ze začátku vztahu nevyjasní jejich vzájemný vztah. Asistent si se žákem neurčí hranice a pravidla, což může vést ke ztrátě autority a následně k nezvládnutí dítěte. Dalším úskalím může být to, že asistenti považují neúspěch žáka za své osobní selhání. To může vést k tomu, že asistenti kladou na žáky přehnané nároky nebo naopak žákovi hodně napovídají a plní jeho úkoly. Plnění žákových úkolů může vést k nadměrné kompenzaci jeho činností a tím bránit rozvoji jeho samostatnosti. Dalším úskalím může být nadměrná fixace žáka na asistenta nebo naopak. Asistent by také neměl rozhodovat a mluvit za dítě, naopak by mu měl dát prostor k tomu, aby vyjádřilo své myšlenky.

2.6 Asistent pedagoga ve vztahu k ostatním dětem ve třídě

Asistent pedagoga se každý den angažuje v rozsáhlé komunikační práci nejen s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také s ostatními žáky v třídě. Jeho úloha ve výchovném procesu třídy připomíná práci učitele, jelikož se aktivně zapojuje do podpory a vedení žáků ve vzdělávání a rozvoji sociálních dovedností. Žáci vnímají asistenta pedagoga jako další autoritu ve třídě, což mu umožňuje přispívat k vytváření pozitivního třídního prostředí a podporovat respekt a disciplínu mezi žáky.

Morávková Vejrochová a kol. (2015, s. 61) uvádí, že by měl být asistent pedagoga otevřený k naslouchání a sdílení zážitků žáků, a měl by také reagovat na jejich žádosti o pomoc. Společně s třídním učitelem by měl sledovat a konzultovat emoční pohodu žáků ve třídě, jejich reakce a případné změny chování. Navíc je konstatováno, že v prvních letech školní docházky třídní kolektiv vytváří atmosféru, která připomíná rodinné prostředí. „Učitel spolu s asistentem budují vědomě pevný sociální kruh třídního společenství, kde dospělý je nejen potřebnou autoritou, ale i láskyplným průvodcem všech dětí. Asistent pedagoga tedy stejně jako učitel do své péče zahrnuje všechny děti ve třídě“.

Představení asistenta pedagoga by mělo proběhnout hned při první hodině, ve které bude přítomen. Učitel by měl zdůraznit roli asistenta jako pomocníka učitele obecně, nikoli pouze v souvislosti s konkrétním žákem se specifickými vzdělávacími potřebami. Představení asistenta pedagoga jako podporu pro všechny žáky třídy je důležité proto, aby se předešlo stigmatizaci jednoho žáka jakožto potřebujícího speciální péči. Tím se zabrání vzniku dojmu, že asistent bude výhradně pracovat s jedním žákem, zatímco učitel bude mít na starosti ostatní žáky. Důležitým sdělením pro žáky je, že musí respektovat asistenta pedagoga a plnit jeho pokyny stejně jako pokyny učitele. Tím se předejde možným nedorozuměním ohledně role asistenta ve třídě a žákům se poskytne jasný rámec pro spolupráci. Na způsobu oslovení asistenta by se měl asistent a učitel předem dohodnout. Ve většině škol je zvoleno oslovení podle pracovní pozice. Stejně jako „pane/paní učiteli/učitelko“ tak i „pane/paní asistente/asistentko“. Školy menší nebo více rodinné oslovují asistenty pedagogů podle jejich křestního jména. Předem určený by měl být i zasedací pořádek, do kterého by mělo být místo asistenta pedagoga zahrnuto. (Němec, 2021)

Uzlová (2010) souhlasí s tím, že je důležité, jak je asistent při nástupu uveden třídním učitelem. Dále podotýká, že je pro vnímání asistenta pedagoga pro ostatní žáky, důležité, jak asistent spolupracuje s učitelem. Pokud by nastala situace, že by asistent s učitelem nespolečně pracovali nebo by učitele kritizoval práci asistenta, může se to projevit na vnímání asistenta žáky. Děti jsou totiž velmi vnímaví na různé projevy averze, přehlížení či podceňování.

2.7 Asistent pedagoga ve vztahu k rodičům

Rodiče pro své děti chtějí to nejlepší, což zahrnuje i kvalitní vzdělání. Rodiče přivádí dítě do školy s určitým očekáváním. Myslí si, že k naplnění jejich očekávání jim pomůžou učitele, ale i asistent pedagoga. Pokud však nejsou jejich očekávání zcela naplněna, může to být zdrojem různým konfliktů mezi rodiči a asistentem pedagoga. (Uzlová, 2010)

Jakým způsobem bude asistent pedagoga komunikovat s rodiči, není nijak legislativně ukotveno. Důležitá je domluva s třídním učitelem a vedením školy. Společně si domluví, jakým způsobem jim bude vyhovovat komunikace s rodiči. Čadilová a kol., (2021) uvádí, že by měl asistent s rodiči komunikovat citlivě a věcně. Při řešení nepřiměřeného chování dítěte by asistent neměl přesunovat odpovědnost za řešení na rodiče, ale měl by společně s nimi hledat vhodné řešení.

Asistent pedagoga by se měl snažit pochopit prostředí, ve kterém žák žije, zejména u žáků pocházejících z rodin s odlišným kulturním a životním pozadím. Respektuje původ žáka a předchází předsudkům. Vztah k žákovi a jeho rodičům udržuje profesionální a respektuje jejich soukromí. Pomáhá žákovi s přípravou na výuku a informuje rodiče o zameškaném učivu. Účastní se vytváření komunikačního systému s rodiči, jako jsou pravidelné telefonické konzultace či vyplňování informačních formulářů. Dle domluvy s třídním učitelem se může podílet na pravidelných osobních setkáních s rodiči, během nichž předává informace o pokroku dítěte. (Kermesová et al., 2022)

Asistent pedagoga by měl pravidelně informovat rodiče o prospěchu žáka a o jeho chování. Také by jim měl dávat doporučení na domácí přípravu, při které by rodiče měli používat stejné metody jako asistent ve škole. Měl by se pokaždé snažit vyzdvihnout a pochválit pokroky žáka a měl by se podílet na řešení k odstranění žákovo nedostatků. (Uzlová, 2010)

Uzlová (2010, s. 55) uvádí, čeho by se měl asistent v komunikaci s rodiči vyvarovat a to především: „zdůrazňování školních neúspěchů dítěte; častých stížností na chování dítěte; kritiky domácích příprav.“

2.8 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Učitelé, ředitelé škol a rodiče žáků vnímají přítomnost asistentů jako klíčový prvek pro efektivní zajištění vzdělávání dětí a žáků v inkluzivním prostředí. Avšak samotná přítomnost asistenta není vždy postačující; důležité je skutečné pochopení role asistenta, správné rozdělení kompetencí mezi asistentem a učitelem, a také jejich vzájemná komunikace a spolupráce. (Němec, 2016)

Pro spolupráci asistenta a učitele je stejně jako pro spolupráci v jiných oborech důležitá komunikace a osobností předpoklady. Teplá, Felcmanová a Němec (2015) zdůrazňují, že asistent pedagoga vždy pracuje pod vedením konkrétního učitele. Asistent má pouze svůj podíl na uplatňování pedagogických a speciálně pedagogických činnostech. Avšak dále uvádí, že přestože je asistent pedagoga pod vedením učitele, neznamená to, že bude pasivní. Je od něj očekáván kreativní přístup k zadávání úloh, vysoká míra tolerance a empatie, vstřícnost, ale také zodpovědnost.

Názory učitelů na pozici asistentů jsou různorodé. Mohou ho vidět jako další „dítě“ ve třídě. Mohou mít pocit, že je asistent bude při výkladu učiva sledovat. Nebo že jim na druhé straně pomůže třídu lépe zvládnout. Učitelé mohou mít pocit, že je bude asistent bezmezně poslouchat, a to se v realitě vůbec nemusí dít (Gabašová & Vosmík 2019). Představy mohou být ovlivněny špatnou či dobrou předchozí zkušeností. Stejně jako vztahy mezi žáky ve třídě, tak vztah asistenta pedagoga a učitele může být velmi různorodý a může se v průběhu společně stráveného času měnit.

Klíčovým prvek počáteční spolupráce učitele a asistenta pedagoga je sdílení jejich vzájemných očekávání. Jestliže oba sdílejí stejnou představu o pozici asistentů pedagogů a o tom, jaké úkoly by měli vykonávat, může jejich spolupráce od samého začátku efektivně podporovat výchovně-vzdělávací proces. Na začátku jejich vzájemného působení je důležité, aby učitel znal základní informace o vzdělání či předchozí pracovní zkušenosti asistenta. Učitel by měl zohlednit kvalifikaci asistenta a nepřidělovat mu pedagogicky obtížnější úkoly. Naopak když asistent disponuje zkušenostmi v jiných oborech, je patřičné využít jeho znalostí. Může se jednat o zkušenosti ve výchovné oblasti, ale i té odborné. Znalosti, které asistent pedagoga má např. z jiných předchozích pracovních zkušeností, může učitel ve své výuce využít. (Němec, 2021)

Podstatným prvkem spolupráce učitele a asistenta pedagoga je vzájemná „shoda na pojetí a cíli vzdělávání“. Jejich spolupráce je lepší, pokud ji budují v podporujícím prostředí školy a okolní společnosti. (Hejlová et al., 2020, s. 42)

Uzlová (2010) uvádí úskalí, ke kterým by ve spolupráci asistenta pedagoga a učitele mohlo dojít a tím i negativně ovlivnit atmosféru ve třídě a později i její klima. Úskalí spolupráce rozdělila na prohřešky, kterých se dopouští učitel a na ty kterých se dopouští asistenti pedagogů. K učitelským prohřeškům řadí např. to, když učitel nedostatečně představí asistenta žákům a neobjasní jim důvod jeho přítomnosti ve třídě. Nemělo by se stát, že učitel převede svou odpovědnost za vzdělání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na asistenta. Učitel by neměl nechávat asistenta ve třídě samotného, aby pracoval s celou třídou. Nemělo by se také ze strany učitelů stát to, že bude váznout komunikace při plánování výuky, to znamená že učitel nedostatečně informuje asistenta ohledně obsahu vyučovacích hodin nebo že asistent nemá přístup k individuálnímu vzdělávacímu plánu daného žáka. Asistenti by se měli vyvarovat přílišného zásahu do kompetencí učitele jako je např. kritizování vybraných metod práce. Opakem je asistentova pasivita, které by měl také předejít. Úskalím vzájemné spolupráce asistenta a pedagoga může být také to, že se asistent nepřipravuje na hodiny, že nevede záznamy o průběhu vzdělávání nebo výsledcích žáka. Asistent by si také měl dát pozor na svou spolehlivost. Pokud ho totiž učitel shledá nespolehlivým může to mít neblahý dopad na jejich spolupráci. Především by se měl však asistent vyvarovat kritizování práci učitele před dětmi nebo rodiči.

2.8.1 Konzultace učitele a asistenta pedagoga

Dle Němce (2016, s. 6) by měly být konzultace mezi asistentem a učitelem významnou součástí jejich nepřímé pedagogické práce. Tématem těchto konzultací by měli být „konkrétní žáci, zejména se speciálními vzdělávacími potřebami“. Konzultací by se mělo týkat i „problémové chování vybraných žáků a možnosti řešení takového chování“ z důvodu dvou různých pohledů na danou situaci a více nápadů na řešení a zlepšení. Námětem konzultace také může být „rodinné zázemí žáků a jeho dopady na vzdělávání“. Velmi častým konzultovaným prvkem mezi učitelem a asistentem pedagoga jsou „chybějící pomůcky žáků a možnost jejich zajištění“. Bez ohledu na to, zda je asistentovi

s učitelem přidělen pevně stanovený čas v rámci rozvrhu nebo jen krátké období během přestávky, je vhodné, aby konzultace probíhaly pravidelně v souladu s intenzitou a potřebami konzultovaných problémů.

2.8.2 Společné přípravy na vyučování

Někteří učitelé a jejich asistenti na společných přípravách na vyučování nespolupracují. Taková spolupráce je založena čistě na improvizčních schopnostech obou účastníků. Avšak ve většině případů taková spolupráce celému výukovému procesu škodí. Není to tak, že by se výuka nedala vůbec realizovat, ale z hlediska efektivnosti je na velmi nízké úrovni. Je jasné, že různé předměty a různé přípravy vyžadují jinou dobu příprav. Někdy stačí pár minut před začátkem vyučování. Někdy je však organizování výuky takového charakteru, že vyžaduje pečlivou a detailní přípravu, která zahrnuje stanovení cílů, plánování postupu práce a přípravu výukových materiálů. Tento proces vyžaduje čas a musí být proveden mimo samotnou výuku. Prostor pro realizaci takových vyučovacích jednotek je vhodné zahrnout do nepřímé pedagogické činnosti asistentů. Důležitost společného plánování výuky a náročnost příprav mohou postupně narůstat s rostoucími zkušenostmi asistentů pedagoga. Jakmile se asistent stává zkušenější a získává další dovednosti a kompetence, může z něj být stále významnější součástí procesu plánování a příprav výuky. (Němec, 2016)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem této diplomové práce bylo analyzovat vliv asistenta pedagoga na třídní klima v 1. ročníku ZŠ. Konkrétně se výzkum zaměřil na to, jakým způsobem pedagogové vnímají roli asistentů a jaký dopad má jejich přítomnost na klima ve třídě. Cílem bylo zjistit, zda asistenti pedagoga svými činnostmi podporují pozitivní klima ve třídě, nebo zda jejich účast spíše negativně ovlivňuje celkovou dynamiku třídy.

Z vymezení cíle výzkumu vyplývá jedna hlavní výzkumná otázka:

1. Jak je vnímán vliv asistenta pedagoga na klima třídy z pohledu učitelů?

Hlavní výzkumná otázka je doplněna dalšími, které napomáhají k objasnění hlavní výzkumné otázky:

2. Jak je ve třídách s asistentem pedagoga zjišťováno vnímání klimatu třídy žáky?
3. Do jakých činností a aktivit v 1. třídě je zapojen asistent pedagoga?

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkum, který byl využit v této diplomové práci je typem smíšeným. To znamená, že byly použity kvantitativní a kvalitativní metody výzkumu. Využití smíšeného výzkumu má tu výhodu, že se mohou jednotlivé metody vzájemně doplňovat.

Hlavní rysy kvantitativního výzkumu jsou numerická měření specifického aspektu sledovaného jevu. Základem je „vymezení měřitelných proměnných“. Jde o záměrnou systematickou činnost, při které výzkumnými metodami dochází k ověřování a testování hypotéz. Za cíl může mít výzkum jeden nebo více navzájem souvisejících a propojených problémů. Výzkum se vždy opírá o vědeckou teorii. Výsledkem je potvrzení či vyvrácení počátečních hypotéz. (Maňák & Švec in Skutil et al., 2011, s. 59)

Kvantitativní výzkumy se od sebe mohou lišit seřazením jednotlivých fází výzkumu, avšak schéma realizovaných činností bývá následující: „stanovení problému; formulace hypotéz; testování (verifikace, ověřování) hypotézy; vyvození závěrů a jejich prezentace“.
(Chráška, 2016, s. 11)

Kvalitativně orientovaný výzkum má určité odlišnosti od toho kvantitativního. Jednou z nich je filozofické východisko. Pro kvantitativní výzkum je filozofickým východiskem pozitivismus, respektive novopozitivismus. U kvantitativních metod je filozofickým východiskem fenomenologie. Rozdíl je i v cíli výzkumu, jelikož kvantitativní výzkum má za cíl vysvětlení určitého jevu, kvalitativní výzkum si klade za cíl porozumět danému jevu.
(Chráška, 2016)

Využití kvalitativních metod je o něco náročnější než to kvantitativní. Je to proto, že kvalitativní metodologie vyžaduje větší množství času pro sběr dat a jejich následného vyhodnocení. (Skutil et al., 2011)

Jedním z typů smíšeného výzkumu je „výzkum na základě smíšeného modelu“. Jedná se o takový přístup, který kombinuje kvantitativní a kvalitativní metody, díky čemuž dochází k minimalizaci slabín každého z nich. (Skutil et al., 2011, s. 75)

4.1 Metody výzkumného šetření

Jak již bylo zmíněno, v tomto konkrétním případě byla využita kvantitativních a kvalitativních metod. Pro sběr kvantitativních dat byl zvolen dotazník, který umožňuje získat strukturované informace od respondentů ve formě číselných hodnot či procent. Pro hloubkovou analýzu a porozumění kontextu byl využit kvalitativní přístup prostřednictvím rozhovorů. Hloubkové rozhovory umožnily získat detailní a bohatší informace o postojích, a zkušenostech respondentů vzhledem ke zkoumanému vnímání asistentů pedagoga.

Základním cílem dotazníkových šetření je získání informací o respondentovi, včetně jeho názorů a postojů k tématům, která jsou pro zadavatele relevantní. Položky, na které dotazovaný odpovídá, nemusí být pouze otázky. Mohou to být pokyny typu „vyber“ nebo „seřad““. Objevovat se mohou položky otevřené nebo uzavřené. Otevřenými neboli nestrukturovanými položkami jsou takové, které nenavrhují respondentovi žádné předem

připravené odpovědi. Nevýhodou takových otázek je jejich vyhodnocování, jelikož se objeví velké množství odpovědí. Ale kladným prvkem nestrukturovaných položek je hlubší proniknutí do zkoumaného jevu. Kvalita odpovědí závisí na ochotě respondenta odpovídat. Strukturované položky jsou charakteristické tím, že se u nich předkládá určitý počet předem připravených odpovědí. Z toho plyne jednodušší vyhodnocovací strategie a ochota respondenta. „Dichotomické položky“ jsou takové, na které se vzájemně vylučují odpovědi, tedy v nabídce možností je „ano“ nebo „ne“. (Chráška, 2016, s. 161)

„Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.“ (Švaříček & Šedřová, 2010, s. 13)

5 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Etická část výzkumného šetření

V úvodu dotazníku byl zdůrazněn fakt, že bude zachována anonymita všech respondentů. Stejně tak byli pedagog i asistent pedagoga před rozhovorem důkladně informováni o zachování anonymity. Se souhlasem všech zúčastněných komunikačních partnerů byly rozhovory nahrávány. Dále byli respondenti seznámeni s tím, že bude rozhovor pro lepší analýzu přepsán do písemné podoby.

5.2 Dotazník

5.2.1 Průběh dotazníkového šetření

Rozesílání dotazníků probíhalo již od prosince 2023 do konce února 2024, kdy byl sběr dat ukončen. Dotazník byl rozeslán učitelům do různých škol po celé České republice, vybíraných z databáze www.atlasskolstvi.cz. V podmínkách pro vyplnění dotazníkového šetření bylo uvedeno zásadní kritérium, že třídní učitel musí mít ve své třídě asistenta pedagoga. Dotazník byl zpracován na internetové stránce www.survio.com. Podařilo se získat celkem 53 odpovědí na dotazník.

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jak třídní učitelé v 1. třídách ZŠ vnímají spolupráci s asistentem pedagoga, do jakých činností ho zapojují a jakým způsobem diagnostikují klima třídy, ve které asistent působí.

5.2.1. Výzkumný soubor dotazníkového šetření

Výzkumný soubor u dotazníkového šetření tvořili třídní učitelé 1. ročníků ZŠ, kteří pracují s asistenty pedagoga ve svých třídách. První čtyři položky na začátku dotazníkového šetření napomáhaly blíže specifikovat výzkumný soubor učitelů.

Položka č. 1 „Jak dlouhá je vaše praxe ve školství (resp. na 1. stupni ZŠ)?“ Délka praxe je zásadní u mnoha profesí. Obecně platí, že čím delší praxi člověk v daném oboru má, tím více má zkušeností. U pedagogů je praxe význačná i tím, že jsou dle její délky platově ohodnocováni. Z celkového počtu respondentů, tedy 53, jich odpovídalo nejvíce s praxí delší než 10 let, a to konkrétně 38 respondentů. Učitelů s praxí od 5 až 10 let odpovídalo celkem 7. S nejkratší dobou praxe do 5 let odpovědělo 8 respondentů. (viz tabulka č.1)

Tabulka č. 1 Délka praxe

Délka praxe	Do 5 let	5 až 10 let	10 let a více
Počet respondentů	8	7	38

Položka č. 2 „Kolik žáků máte ve třídě?“ Počet žáků ve třídě může mít značný vliv na klima, kvalitu výuky a interakce mezi učitelem, asistentem pedagoga a žáky. Z dotazníkového šetření vyplývá, že největší zastoupení respondentů byli učitelé, kteří mají ve své třídě vyšší počet žáků, a to více než 20. Při větším počtu dětí je těžší zaznamenat veškeré vzájemné interakce, proto je dobré zařadit do diagnostiky třídního klimatu dalšího pedagogického pracovníka. Pouze 3 učitelé z výzkumného vzorku mají ve své třídě méně než 10 žáků. Ve třídách s nižším počtem žáků mohou pedagogové snáze udržovat pozitivní vztah mezi všemi účastníky.

Díky **položce č. 3** „Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami máte ve třídě?“ se blíže specifikuje složení žáků v těchto třídách. Největší početní skupinou respondentů, tedy 26, má ve své třídě 2 až 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami má ve třídě 23 respondentů. A další 4 učitelé mají ve své třídě více než 6 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Poslední položkou, která blíže specifikovala výzkumný soubor respondentů, byla položka **č.4** „Kolik asistentů pedagoga máte ve třídě?“ Z odpovědí na tuto položku vyplývá, že většina (tedy 51) respondentů má ve své třídě pouze jednoho asistenta pedagoga. Pouze 2 učitelé z výzkumného vzorku mají ve své třídě 2 asistenty pedagoga.

Z analýzy těchto položek vyplývá, že většina respondentů má delší praxi ve školství než 10 let. Dále má většina z nich ve své třídě více než 20 žáků. Největší zastoupení respondentů má ve své třídě 2 až 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z analýzy také vyplývá, že ve všech třídách převažuje přítomnost pouze jednoho asistenta pedagoga.

5.3 Rozhovor

5.3.1 Průběh rozhovoru

Rozhovor byl uskutečněn v únoru 2024. Po telefonické domluvě s oběma respondenty byl vybrán termín, který oběma stranám vyhovoval. Oba rozhovory byly vedeny zvlášť v jiný den. Délky rozhovorů se pohybovaly mezi 45 – 60 min. Rozhovory se uskutečnily v prostředí školy, a to přímo v kmenové třídě 1. ročníku. Oba respondenti byli komunikativní a otevření k odpovědím na otázky. Hlavním dotazovaným subjektem byla třídní učitelka, asistentka v tomto případě doplňovala výpovědi učitelky a přinášela svůj pohled na určité otázky.

5.3.2 Výzkumný soubor rozhovoru

Rozhovor byl veden s třídní učitelkou 1. ročníku ZŠ a asistentkou, která v dané třídě působí. Hned první otázka v rozhovoru se týkala jejich délky praxe ve školství. Praxe třídní učitelky je dlouhá již 35 let. Dříve začínala na menších vesnických školách,

ale na té současné ve městě je již 26 let. Praxe asistentky pedagoga v této škole je 8 let. Avšak podobně jako třídní učitelka působila před tím jako asistentka pedagoga na menší škole na vesnici. Škola, na které působí obě respondentky, se pyšní největším počtem mimoškolních aktivit v regionu, jako jsou doučování nebo kroužky. Třída, ve které je respondentka třídní učitelkou, má celkem 19 dětí a z toho 10 kluků a 9 holek. Z celkového počtu žáků tuto třídu navštěvuje šest ukrajinských dětí.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

6.1 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření

Dotazníkové položky byly členěny do třech kategorií. První kategorií byly obecné otázky týkající se přiblížení výzkumného vzorku respondentů (viz 5.2.1 Výzkumný soubor dotazníkového šetření). Další kategorie se týkala činností asistentů pedagoga v dané třídě. Poslední sada položek se týkala klimatu třídy a třídních pravidel. Položek v dotazníkovém šetření bylo celkem 17.

Položka č. 5 „Je asistent pedagoga ve vaší třídě přítomen na všech vyučovacích hodinách?“ zjišťovala časovou dotaci asistentů ve třídě. Celkem 43 respondentů odpovědělo na tuto otázku „ano“. To znamená, že mají ve své třídě přítomného dalšího dospělého člověka každý den. Vyšší časová dotace asistentů v 1. třídách může pramenit z toho, že jde žák do nového prostředí a setkává se s novými vlivy a novou sociální rolí (viz 1.3 První ročník základní školy), takže potřebuje více podpory. V 10 třídách dochází asistent pedagoga pouze na vybrané vyučovací hodiny. V těchto třídách může docházet ke změně atmosféry klimatu v přítomnosti asistenta pedagoga.

Na **položku č. 6** „Je asistent pedagoga ve vaší třídě přítomen i o přestávkách?“ a **položku č. 7** „Účastní se váš asistent pedagoga i mimoškolních akcí?“ odpovídali respondenti pomocí hodnotící škály „ano“, „většinou ano“ a „ne“.

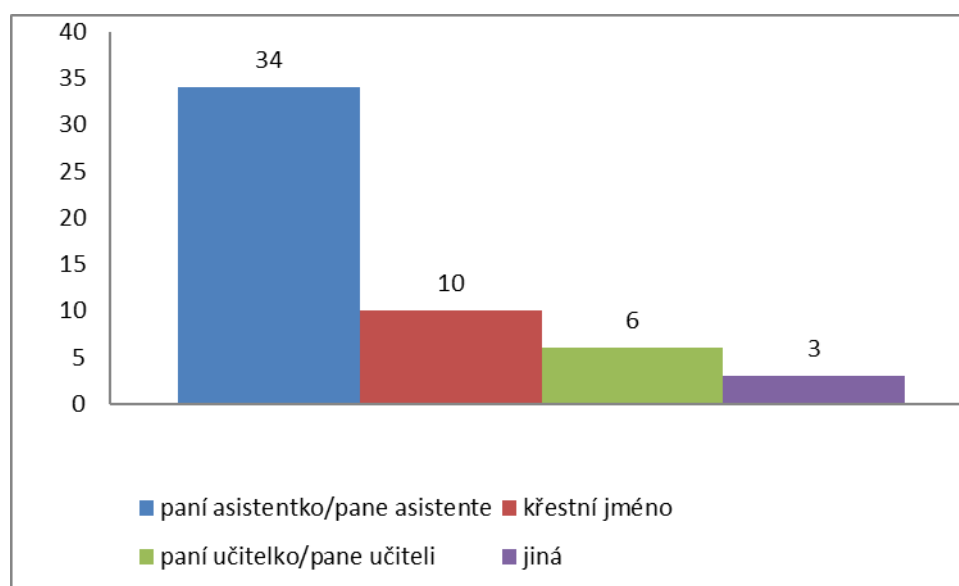
Obě otázky se týkaly toho, zda asistent pedagoga v dané třídě tráví čas s dětmi i mimo vyučovací hodiny. Pro navázání bližšího kontaktu je důležitý společně strávený čas.

Z odpovědí na obě položky vyplývá, že ve velké většině případů je asistent pedagoga přítomen jak o přestávkách, tak na mimoškolních akcích. Na položku č. 6. odpovědělo „ne“ pouze 8 respondentů a na položku č. 7 odpověděli „ne“ pouze 4 respondenti.

Položka č. 8 „Jak žáci oslovují asistenta pedagoga?“ měla zjistit, jaké je rozložení oslovování asistenta pedagoga v daném výzkumném vzorku tříd. Byla zahrnuta možnost odpovědi „jiná“, aby respondenti mohli uvést alternativní způsoby oslovení, které nebyly v nabídce možností. Nicméně žádný z respondentů, kteří zvolili možnost „jiná“, neposkytl konkrétní informaci o tom, jakým způsobem přesně žáci asistenta pedagoga oslovují.

Největší zastoupení, tedy 34 respondentů uvedlo, že žáci v jejich třídě oslovují asistenty „pane asistente/paní asistentko“. V 10 prvních třídách z výzkumného vzorku používají oslovení asistentů křestním jménem. V 6 případech oslovují asistenty stejně jako učitele, což může vést ke špatné interpretaci kompetencí učitele a asistenta ve třídě. Zbylí tři respondenti uvedli možnost „jiná“. (viz graf č.1)

Graf č. 1 Oslovení asistenta pedagoga



Zdroj: vlastní výzkumné šetření (2024)

Položka č. 9 „Které činnosti vykonává asistent pedagoga ve vaší třídě?“ byla otevřeného charakteru, to znamená, že nebyl připraven seznam možných odpovědí a respondenti tak museli své odpovědi vypsát sami.

Odpovědi učitelů ohledně činností asistenta pedagoga byly různorodé. Odpovědi byly rozřazeny do tří kategorií a k nim byly přiřazeny reálné výpovědi respondentů (viz tabulka č. 2).

Tabulka č. 2 Činnosti asistenta pedagoga

Kategorie	Reálné výpovědi respondentů
Pomoc žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)	<p>„Asistent pedagoga (AP) motivuje žáka se SVP“</p> <p>„AP kontroluje porozumění práci žáka se SVP“</p> <p>„AP pomáhá žákovi se SVP připravovat pomůcky“</p> <p>„AP pracuje na jiné činnosti s žákem se SVP než celá třída“</p> <p>„AP chodí s žákem se SVP na chodbu, když potřebuje a následně reflektuje jeho nekontrolovatelné výbuchy a vymýšlí společně lepší strategii reakcí na jeho chování“</p>
Pomoc všem žákům ve třídě	<p>„AP rozdává pracovní listy všem žákům ve třídě“</p> <p>„AP kontroluje správnost výsledků ostatním žákům“</p> <p>„AP ráno přebírá žáky od rodičů a přivádí je do třídy“</p> <p>„AP chodí s dětmi na WC“</p> <p>„AP pomáhá dětem při svačině-vyndání,</p>

	úklid“ „AP pomáhá žákům s orientací v učebnici“ „AP sleduje práci všech žáků ve třídě“ „AP hodnotí některé práce žáků“ „AP doprovází žáky do školní družiny či na oběd“ „AP adekvátně podporuje a chválí všechny žáky ve třídě“ „AP umravňuje žáky“
Činnosti zadané učitelem	„AP mi pomáhá s organizací vyučovacích hodin“ „AP se podílí na přípravě materiálů na vyučování“ „AP někdy vyučuje v páru se mnou“ „AP kopíruje materiály na výuku“

Zdroj: vlastní výzkumné šetření (2024)

Respondenti v odpovědích uváděli i to, jak na asistenta pedagoga pohlížejí. Nejvíce se objevoval výrok „je to má pravá ruka“ a „je mi k ruce“, nebo dokonce, že jejich spolupráce „trochu připomíná tandemovou výuku“.

Položka č. 10 „Co očekáváte od vaší spolupráce s asistentem pedagoga?“ byla také otevřeného charakteru. Respondenti udávali charakterové vlastnosti a činnosti asistentů, které by byly podle nich ideální, aby se jim společně efektivně spolupracovalo. V odpovědích se objevovala očekávání typu, že učitel a asistent budou „jeden tým,“ a také se v několika odpovědích objevila očekávání „vzájemné souhry, porozumění, respektu a pomoci“. U těchto výroků je patrné, že učitelé si uvědomují, že nemůže jít pouze o pomoc z jedné strany (ze strany asistenta), ale musí si oba dva aktéři vzájemně pomáhat. Odpovědi učitelů byly rozděleny do dvou kategorií a to na očekávání ohledně činností asistenta a na jeho charakterové vlastnosti. K těmto kategoriím byly přiřazeny příklady reálných odpovědí respondentů (viz tabulka č. 3).

Tabulka č. 3 Očekávání

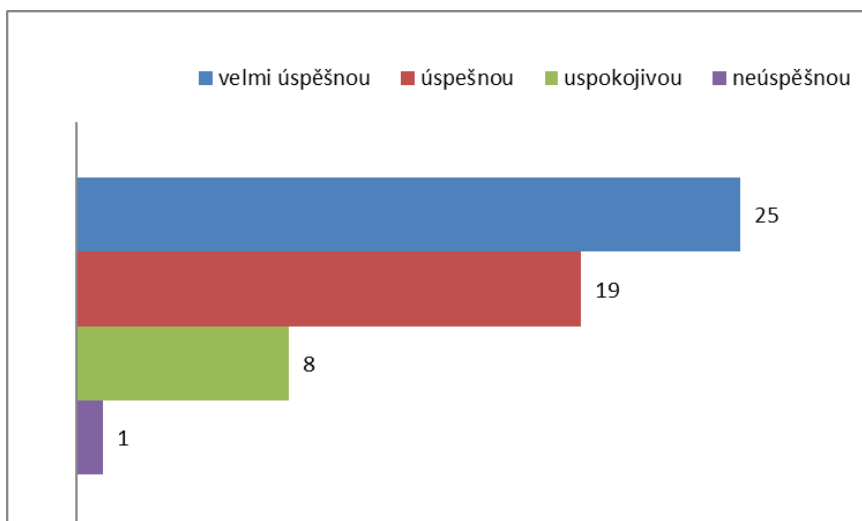
Kategorie	Reálné výpovědi respondentů
Očekávané činnosti asistentka pedagoga (AP)	<p>„AP je schopný sám nabízet pro žáka vhodné materiály do výuky“</p> <p>„AP umí vypořádat, kdy se hodí pomáhat a kdy to vhodné není“</p> <p>„AP poskytuje zpětnou vazbu k reflexi hodiny, např. návrhy na úpravu hodin tak, aby byly maximálně efektivní“</p> <p>„AP se bude snažit třídu ukáznit“</p> <p>„AP lépe začlení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu“</p> <p>„AP bude pomáhat s předcházením krizových situací“</p> <p>„AP by mě měl plnohodnotně zastoupit, když se věnuji dětem individuálně“</p> <p>„AP vytváří bezpečné prostředí pro celou třídu a pomáhá s nastavením příjemné atmosféry ve třídě“</p> <p>„AP sleduje výuku a monitoruje situaci ve třídě“</p> <p>„AP by měl umět dobře spolupracovat“</p>
Očekávané charakterové vlastnosti asistenta pedagoga	<p>„Aktivní“</p> <p>„Samostatný“</p> <p>„Empatický“</p> <p>„Diskrétní“</p> <p>„Citlivý“</p> <p>„Nápaditý“</p> <p>„Iniciativní“</p> <p>„Přátelský“</p> <p>„Trpělivý“</p> <p>„Pečlivý“</p> <p>„Důsledný“</p>

Zdroj: vlastní výzkumné šetření (2024)

Na **položku č. 11** „Spolupráci s asistentem pedagoga vnímáte z hlediska naplňování vzdělávacích cílů jako“ odpovídali respondenti pomocí hodnotící škály „velmi úspěšnou, úspěšnou, uspokojivou, neúspěšnou a velmi neúspěšnou“.

Tato položka měla ukázat, jak učitelé reflektují svou aktuální spolupráci s asistentem pedagoga. Žádný z respondentů nehodnotí svou spolupráci s asistentem pedagoga jako „velmi neúspěšnou“. Pouze jeden respondent hodnotí svou spolupráci s asistentem pedagoga jako „neúspěšnou“. Dalších 8 respondentů hodnotí svou spolupráci s asistentem jako „uspokojivou“. Avšak zbylých 34 respondentů považují svou spolupráci s asistentem za „úspěšnou“ až „velmi úspěšnou“ (podrobnosti viz graf č. 2).

Graf č. 2 Hodnocení spolupráce učitele a asistenta pedagoga



Zdroj: vlastní výzkumné šetření (2024)

Při **položce č. 12** měli respondenti seřadit aktéry výchovně-vzdělávacího procesu (učitel, žáci, asistent pedagoga, rodiče) podle toho, jaký se domnívají, že mají vliv na utváření třídního klimatu. O první dvě příčky se dělili žáci s učitelem. Asistent pedagoga se dle výzkumu umístil na třetí pozici. Je tedy patrné, že učitelé pohlížejí na asistenty jako na důležitý faktor třídního klimatu, ale stále je dle nich větším faktorem sám učitel nebo žáci.

V **položce č. 13** odpovídali respondenti na otázku „Máte ve své třídě nastavená pravidla chování?“ Všichni zvolili odpověď „ano“. Při zvolení této odpovědi mohli respondenti pokračovat a odpovídat na **položku č. 14** „Kdo se podílí na vytváření pravidel chování?“ Na tuto sadu položek navazuje i **položka** v dotazníku č. **15** „Uveďte situaci, kdy využíváte pravidla chování, kdy na ně např. odkazujete?“

Odpovědi na položku č. 14 byly rozděleny do sedmi kategorií. Kategorie vymezují účastníky, kteří se podílí na tvorbě třídních pravidel. Dle četnosti odpovědí v jednotlivých kategoriích byla zpracována tabulka č.3. V tabulce jsou vyznačeny situace, kdy se na vzniku třídních pravidel podílí i asistent pedagoga. Jedná se skoro o polovinu tříd ve výzkumném vzorku.

Tabulka č. 4 Účast asistenta pedagoga na vytváření třídních pravidel

Kdo se podílí na vytváření pravidel	Četnost podle výzkumného šetření	Účast asistenta pedagoga (AP) na vytváření třídních pravidel
Všichni (žáci, učitel, AP)	23	ANO
Žáci	13	NE
Žáci + učitel	12	NE
Žáci + učitel + školní psycholog	1	NE
Učitel	2	NE
Učitel + AP + vychovatel školní družiny	1	ANO
Učitel + AP	1	ANO

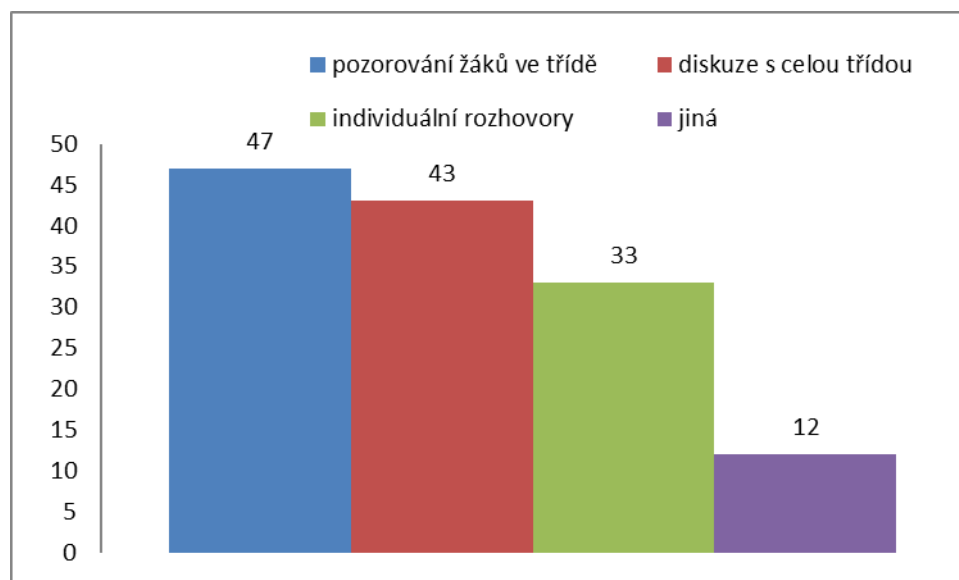
Zdroj: vlastní výzkumné šetření (2024)

V odpovědích u položky č. 15 měla největší četnost situace taková, když dojde k porušení pravidel. Kdykoliv žák pravidlo poruší, dojde k opakování daného pravidla, dokud mu žák lépe neporozumí. Respondenti také sdělili, že pravidla jsou každodenně připomínána, aby

si je žáci co nejlépe zapamatovali. Další situací, kdy učitelé poukazují na pravidla chování, je „před začátkem činnosti“, aby se vyhnuli případnému porušování pravidel, a zajistili tak bezpečné prostředí pro práci. Pouze ve dvou případech bylo zmíněno používání pravidel jako formy pochovy nebo motivace. Učitelé zde zdůrazňují správné dodržování pravidel a neustále nepoukazují na jejich nedodržování.

Položka č. 16 „Zjišťujete průběžně, jak se žáci ve vaší třídě cítí?“ byla u respondentů ve 100 % shoda u odpovědi „ano“. Tato otázka byla opět přípravnou otázkou k **položce č. 17**, kde se výzkumník dotazoval „Jakým způsobem zjišťujete, jak se žáci ve vaší třídě cítí?“. V této položce měl výzkumný vzorek možnost vybrat více odpovědí. Byl zde prostor pro dopsání jiných diagnostických metod při zjišťování klimatu, a to možností „jiná“. Ale ani v tomto případě nebyla připsána další odpověď. Většina respondentů diagnostické metody pro měření klimatu třídy kombinuje. Největší zastoupení má však pozorování, které využívá celkem 47 respondentů. Diskuzi s celou třídou provádí 43 respondentů. Individuální rozhovory provádí 33 učitelů a 12 jich používá ještě jiné metody, které nebyly v nabídce. (viz graf č.3)

Graf č. 3 Diagnostika klimatu třídy



Zdroj: vlastní výzkumné šetření (2024)

6.2 Analýza a interpretace rozhovoru

Výzkumným vzorkem pro kvalitativní část empirické části diplomové práce byl třídní učitel a asistent pedagoga ve vybrané první třídě. Popis třídy a profil respondentů je uveden v kapitole 5.3.2 Výzkumný soubor rozhovoru.

Asistent pedagoga je v této třídě kvůli skupině ukrajinských dětí. S učitelem spolupracují prvním rokem, ale oba mají zkušenosti se spoluprací s jinými asistenty a učiteli.

6.3 Rozřazení kódů do kategorií

Tabulka č. 5 Rozřazení kódů do kategorií

Kategorie	Kódy	Příklady výroků učitelky přiřazené k jednotlivým kódům	Poznámky
Spolupráce asistenta pedagoga (AP) a učitele	Očekávání Rovnocenný partner	„Očekávám v podstatě výpomoc od dalšího pedagoga.“ „Učitel by neměl s asistentem komunikovat nadřazeně. Já se paní asistentku snažím brát jako rovnocenného partnera.“	Učitelka uvádí postoj, jaký by k sobě měli pedagog s asistentem mít a také uvádí její očekávání, které se týkají činností asistenta.
Oslovení asistenta pedagoga	Autorita	„Při oslovování AP křestním jménem mi přišlo, že ho žáci brali spíše jako kamaráda, spolužáka a přestával pro ně být autoritou. AP tedy ztrácel	Učitelka na základě předchozích zkušeností s různými asistenty volí oslovení „paní asistentko“, a to z důvodu zachování

		autoritu a vážnost a hůře se mu s žáky pracovalo.“	autority.
Konzultace	Organizace vyučovací jednotky Diagnostika klimatu třídy	„Pokud mám připravenou složitější hodinu, jak z hlediska organizace nebo učiva, tak spolu přípravu předem konzultujeme.“ „Vždy konzultuji klima třídy s AP. Můžeme si doplnit informace o různých situacích, a tak lépe pochopit, co se ve třídě děje.“	Hlavními náměty konzultací jsou v tomto případě především organizační záležitosti vyučovacích jednotek a diagnostika klimatu třídy a jednotlivých žáků.
Přínos AP do klimatu třídy	Efektivní řešení konfliktů Podpora druhé osoby	„My jsme žádný větší výchovný problém neměli a myslím si, že je to i tím, že je u nás ve třídě AP, jelikož malé problémy jsme schopni vyřešit rychleji a efektivněji a tím pádem nepřerostou do větších sporů.“ „Paní asistentka je v naší třídě osoba, za kterou se žáci nebojí přijít pro radu.“	Učitelka vnímá přítomnost asistenta pedagoga ve třídě jako klíčový faktor při minimalizaci výchovných problémů. Dále vyzdvihuje působení druhé osoby jako výhodu pro žáky i pro sebe v oblasti strategií řešení problémů.

	Kompetentní dohled nad žáky	„Žáci vědí, že na ně dohlížíjí dvě osoby místo jedné, a tak je jejich chování mezi sebou lepší.“	
--	-----------------------------	--	--

6.3.1 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Tato kategorie byla rozdělena na dvě části. Jedna část se týká očekávání z hlediska efektivní spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Druhá část popisuje reálný postoj v praxi, který k sobě učitelka a asistentka zaujímají.

Na začátku každého pracovního vztahu jsou určitá očekávání. Z různých očekávání mohou vyplývat různé situace během výuky, ale i mimo ni. Podle toho, jaký má učitel na danou pozici názor, se odráží na celkových činnostech asistenta pedagoga. V popisu očekávání učitelky ohledně vzájemné spolupráce mezi ní a asistentkou vypověděla: „Kromě vzdělávacích činností a úkolů očekávám také, že bude asistent zasahovat i do výchovných situací. Bude dodržovat a usměrňovat kázeň, a to jak v hodinách, o přestávkách, ale i když jdeme mimo školu. Očekávám aktivní zapojení do příprav, nemyslím tím vymyšlení příprav, ale pokud potřebuji nějaké činnosti delegovat na asistenta, očekávám, že je splní“.

Z těchto očekávání vyplývá celá řada činností, které by v ideálním případě měl asistent pedagoga dle učitelky splňovat. Činnosti se netýkají pouze zapojení do běžné výuky, ale také výpomoci s řešením nežádoucích jevů v oblasti klimatu třídy.

Reálný postoj, který učitelka zaujímá k asistentovi, ve kterém vysvětluje důvod, proč tomu tak je, je následující: „Učitel by neměl s asistentem pedagoga komunikovat nadřazeně. Celkové oslovení asistentky pedagoga by mohlo působit tak, že je podřazena učiteli. Ale já se paní asistentku snažím brát jako rovnocenného partnera. Myslím si, že je to takto i dobré vůči dětem. Vidí, že se s paní asistentkou vzájemně respektujeme, a tudíž se k ní chovají stejně, jako ke mně.“

Asistentka uvádí svůj pohled na současnou spolupráci a její postavení: „Vím, že je učitel asistentovi nadřazen, ale nikdy se mi nestalo, že by mi to některý z učitelů dal najevo. Vždy jsem si přišla jako rovnocenný partner, kde našim společným zájmem byly děti.“

Z obou výpovědí vyplývá důležitost dobrého vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga pro jejich vzájemnou úspěšnou spolupráci. Učitelka zdůrazňuje respektování asistenta jako rovnocenného partnera, což má pozitivní vliv nejen na vztah mezi učitelem a asistentem, ale také na vztah žáků k asistentovi. Asistentka potvrzuje důležitost rovnocenného partnerství a z obou výpovědí tedy vyplývá, že by se aspekt rovnocennosti měl prolínat vztahem všech učitelů a jejich asistentů.

6.3.2 Oslovení asistenta pedagoga

Oslovení asistentů je zajímavým faktorem v jejich profesi. U učitelské profese se totiž většinou setkáváme s oslovením „pane učiteli/paní učitelko” nebo dle jejich křestního jména. Avšak u asistentů je možnost se v praxi setkat s větším množstvím možností oslovení. Ve většině případů je asistent osloven podle toho, jakým způsobem je škola nastavená nebo jak si on sám přeje být oslovován.

Učitelka v rozhovoru dovysvětlila svůj pohled na problematiku oslovení asistenta pedagoga. „Za svou kariéru jsem spolupracovala se čtyřmi asistenty pedagoga. Dříve jsem nechala asistenta, aby si sám vybral, jako ho budou žáci oslovovat. Většinou si vybrali, že chtějí, aby je žáci oslovovali jménem. Později jsem však začala vnímat, že oslovování asistenta křestním jménem vede k tomu, že jej žáci berou jako spolužáka, kamaráda a přestává pro ně být autoritou. Žáci začali dělat i velký rozdíl mezi mnou a asistentem. Asistent pedagoga ztrácel vážnost a autoritu a hůře se mu s žáky pracovalo. Proto jsem zastáncem oslovovat asistenty pedagoga jako „pane asistente/paní asistentko.“

Asistentka pedagoga dodává příklad, kdy dovolila žákovi, aby ji oslovoval křestním jménem: „Pouze jednomu žákovi, kterého jsem měla čtyři roky (od druhé do páté třídy) jsem po jeho odejití na druhý stupeň, dovolila mi říkat jménem. Ale náš vztah byl po tolika letech výjimečný. Jinak jsem ráda, že mě ostatní žáci oslovují „paní asistentko“ .

Z rozhovoru s učitelem vyplývá, že svůj postoj k oslovení asistenta pedagoga formovala zkušeností a pozorováním v průběhu své kariéry. Asistentka za svou kariéru povolila

pouze jednomu studentovi oslovovat ji křestním jménem, ale to až po ukončení jejich profesního vztahu. Celkově se tedy shodují na důležitosti zachování autority a respektu vůči asistentovi pedagoga a vidí formální oslovování jako prostředek k udržení této autority ve vztahu mezi asistentem a žáky.

6.3.3 Konzultace

Důležitým prvkem z hlediska naplňování výchovně-vzdělávacích cílů jsou vzájemné konzultace mezi pedagogem a jeho asistentem. Tato nepřímá pedagogická činnost může mít různé náměty.

Učitelka uvedla dvě kategorie, při kterých jsou u nich konzultace prováděny. Jedna z těchto situací je, když potřebují zkonzultovat učitelovu přípravu na vyučování. Učitelka: „Většinou je to tak, že já sdělím asistentce své požadavky na její činnosti v dané vyučovací hodině. Např. když mají žáci zadání hotové, jdou za asistentkou, která má ode mě vysvětleno co a jakým způsobem s dětmi dělat další činnosti. Často se tyto organizační postupy opakují, tudíž je potřeba konzultace jen jedna a poté už obě víme, jak na to.“

Z této výpovědi je patrné, že nejdůležitější jsou prvotní konzultace mezi učitelem a asistentem. Pokud mají tyto konzultace dobré základy, mohou se náročné organizační, ale i odborné činnosti asistenta opakovat. Tudíž je prostor na zlepšování zvyšování náročnosti jednotlivých úkonů.

Asistentka pedagoga dodává ke konzultacím ohledně příprav na vyučování dodává, že: „V této první třídě dostávám velký prostor (co se týče nápadů, organizace výuky) při výtvarné výchově. Jelikož paní učitelka ví, že výtvarná výchova je můj oblíbený předmět, nechává mi více prostoru. Naopak při hudební výchově paní učitelka ví, že ji se zpěvem nepomohu, tak si hodinu přizpůsobuje tak, aby mě tolik nepotřebovala.“ Z této výpovědi je patrné, že učitelka efektivně využívá veškeré kompetence asistenta tak, aby z nich co nejvíce vytěžili především žáci.

Dalším námětem pro konzultace mezi učitelkou a asistentkou je diagnostika třídního klimatu. Učitelka uvádí, že vždy s asistentem pedagoga klima třídy konzultuje. Klima je v této třídě zjišťováno pomocí pozorování nebo rozhovorů. Učitelka uvádí důvod, proč je pro ni konzultace ohledně diagnostiky třídního klimatu s asistentem pedagoga důležitá:

„Považuji ji jako dalšího pozorujícího, který si má šanci všimnout jiných situací než já. Velmi často přináší nové poznatky. V podstatě denně spolu konzultujeme dění ve třídě.“

Odpověď asistentky, zda konzultuje s učitelkou to, jak se žáci ve třídě cítí byla: „Ano vždy. Velmi často mezi hodinami rozebíráme, co se stalo o hodinách nebo o přestávkách. Dobré je, že si každá můžeme všimnout něčeho jiného a vzájemně se doplnit. Víme, kdo se s kým víc baví, kdo s kým méně a podobně.“

6.3.4 Přínos asistenta pedagoga do klimatu třídy

Tato kapitola se zaměřuje na různé příklady toho, jak konkrétně může asistent pedagoga přispívat do klimatu třídy. Přínos asistenta pedagoga v této konkrétní třídě byl rozdělen na dílčí části.

Jedním z velkých přínosů asistentky v dané třídě vidí učitelka z hlediska efektivnosti řešení problémů. Učitelka popisuje, že doposud neměli ve třídě větší výchovný problém. Udává, že jedním z důvodů této situace je právě přítomnost asistentky. Díky jejich spolupráci jsou schopny vyřešit problém hned a neodsouvat jej na pozdější řešení. Učitelka uvádí důvod takový, že: „Pokud uvidím, že asistentka řeší situaci jinak než já a funguje její strategie lépe, inspiroji se jí a příště situaci vyřeším stejně.“

Asistentka k této situaci dodává: „Paní učitelka mi nechává hodně prostoru na to, abych s dětmi řešila vzájemné spory, ale i kamarádství. Co se týče některých běžných situací (někdo mě zatahal za vlasy, ten mi vzal penál,...) žáci se nebojí za mnou přijít situaci řešit. Pokud je však situace závažnější, poradím se s paní učitelkou.“

Díky více nápadům na možnosti strategií při řešení problému je jejich spolupráce efektivnější a účinnější. Důležitá je zde otevřenost pedagoga, který se nebojí inspirovat se řešením asistenta. Je také důležité, že má asistent prostor s žáky problémy řešit, ale zároveň si stále uvědomuje své postavení, a pokud se necítí na řešení problému dostatečně kompetentní, poradí se s učitelem.

Asistentka pedagoga v této třídě působí jako stabilní pilíř, na který se mohou žáci ve všech případech obrátit, stejně jako učitelka. K výroku učitelky v tabulce dodává asistentka: „Žáci mi nechodí sdělovat jen ty nepříjemné situace, ale i ty pozitivní (např. co dělali

o víkendu, že se jim něco povedlo,...) Prvňáci se velmi často za mnou chodí pomazlit (obejmout). Tím, že jim objetí oplátím, si ke mně také budují důvěru.“

Pro žáky v tomto směru může být velmi výhodné to, jakým způsobem učitelka a asistentka fungují. Žáci si mohou sami vybrat s kým se jim lépe situace probírají, a díky tomu se jejich vzájemné vztahy mohou dále prohlubovat.

Učitelka vnímá rozdíl v atmosféře třídy při přítomnosti asistentky. Někdy se stane, že je asistentka nepřítomna, např. z důvodu nemoci. Učitelka popsala rozdíl v klimatu třídy při přítomnosti a absenci asistentky. Největší roli zde hrál kompetentní dozor nad žáky.

Učitelka uvedla příklad, kdy žák při hodině vykřikoval místo toho, aby se hlásil. „Pokud nějaké dítě opakovaně vykřikuje i přes několikáté napomenutí, paní asistentka jde k němu a stojí za ním, a když má dítě otázku, odpoví mu právě paní asistentka.“ Z tohoto tvrzení vyplývá, že asistent může svou přítomností a odborným dohledem pomoci při dodržování pravidel, která napomáhají k nastavení dobrých podmínek pro práci a následně ovlivňují atmosféru ve třídě.

Asistentka tyto činnosti potvrzuje: „Dohlížím i na to, jak žáci při hodině sedí, zda nevyrušují a nebo zda jsou na sebe vzájemně hodní.“

Asistentka také dodala svůj osobní pohled přínosu asistenta pedagoga do klimatu třídy a zdůraznila důležitost asistenta právě v 1.ročníku ZŠ. „Myslím si, že ze své pozice mohu velmi příznivě přispívat ke klimatu třídy. Jistě je výhoda mít asistenta v prvním ročníku. Za prvé jsou děti ze školy zvyklé mít více učitelů a za druhé jim mohu velmi zpříjemnit vstup do vzdělávacího procesu. Například tím, že jim pomohu orientovat se v novém prostředí. Okolo nich se objevují noví dospělí a je příjemné mít dva pilíře, na které se mohou obrátit.“

Obě respondentky vidí pozitivní přínos asistenta pedagoga ke klimatu třídy. Ať už jako dalšího kompetentního člověka, který dohlíží na kvalitu vztahů mezi dětmi, tak člověka, který pomůže učiteli udržovat příjemnou atmosféru v dané třídě. Nebo jako dalšího důležitého dospělého v životě dětí.

7 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

Na roli asistenta pedagoga může být nahlíženo z různých úhlů pohledu. Výzkumná část této diplomové práce rozebírá pohled učitelů na pozici asistenta pedagoga v rámci vlivu na klima třídy. Z dotazníkového šetření jsou patrné postoje učitelů k různým otázkám ohledně pozice asistenta a klimatu třídy. Tyto obecné informace jsou doplněny o zdůvodnění určitých jevů pomocí hloubkových rozhovorů s učitelkou a asistentkou pedagoga.

Výzkumná část práce se mimo jiné zabývala očekáváním ohledně pozice asistenta pedagoga z pohledu učitelů. Některá očekávání mohou být spjata se stereotypy, které se pojí s pozicí asistenta pedagoga ve školách. Příklady těchto stereotypů uvádí Gabašová a Vosmík (2019, s. 13-17). Autoři uvádí např. stereotyp: „asistent pedagoga jako nevzdělanec, nějaký kurz mu vzdělání nezajistí“. V dotazníkovém šetření se také objevilo očekávání pedagogů jako je: „asistent pedagoga je schopný sám nabízet pro žáka vhodné materiály do výuky“, které znamená, že je asistent natolik kompetentní, že si dokáže vytvořit některé materiály sám.

Je evidentní, že i některá očekávání z hlediska kvalifikace asistentů pedagoga se nadále ve společnosti objevují a je to naprosto přirozené. Kvalifikace asistentů je podrobněji popsána v podkapitole 2.2 Kvalifikace asistenta pedagoga. Úskalí v tomto případě nastává v tom, že asistent pedagoga nepracuje vždy s žáky se stejnou diagnózou. Kendíková (2016, s. 8) ve své knize uvádí diagnózy, se kterými se dle jejího výzkumu asistenti pedagoga nejčastěji setkávají. Jsou to: „Downův syndrom, poruchy autistického spektra, lehká mozková dysfunkce, ADD, ADHD, specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, tělesné postižení-např. svalová dystrofie, zrakové postižení, lehká mentální retardace, vývojová dysfázie, kombinované vady a mutismus.“ Z takto velké škály možných diagnóz, se kterými se asistent může za svou kariéru setkat, vyvstává otázka, zda by neměly být kladeny vyšší nároky na kvalifikaci asistentů pedagoga, která může být předmětem dalšího výzkumu.

Názor na tuto problematiku sdělila dotazovaná asistentka pedagoga: „Myslím si, že práce asistenta pedagoga je velmi intuitivní. Z praxe vím, že vás žádný kurz nemůže připravit na některé situace, které v běžném provozu třídy nastanou. Proto si myslím, že asistent by měl mít především osobnostní předpoklady pro výkon práce, jako jsou například empatie,

schopnost se adaptovat na různé typy dětí, kolektivy anebo i učitele. Dalším atributem asistentů by měla být důslednost. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují důsledného asistenta. Díky této důslednosti se mohou osamostatnit a lépe začlenit do běžného chodu třídy.“ Z její výpovědi je patrné, že se domnívá, že pokud má asistent dobré osobnostní předpoklady, jeho práce bude efektivní i bez delší studijní doby na tuto profesi.

U všech pedagogických pracovníků je kladen důraz na osobnostní a charakterové rysy. Nijak tomu není ani u asistentů pedagoga. V dotazníkovém šetření se objevovaly různé požadavky na osobnost asistenta. Teoreticky jsou požadavky na osobnost asistenta zpracovány v podkapitole 2.3 Osobnost asistenta pedagoga. V dotazníkovém šetření přibýly další charakteristiky osobností asistenta jako jsou samostatnost, diskrétnost a trpělivost. Teplá, Felcmanová a Němec (2015) kladou důraz na důslednost, kterou v hloubkovém rozhovoru k této diplomové práci podotkla i asistentka pedagoga. Na otázku „Co je podle vás důležitý aspekt práce asistenta pedagoga?“ totiž uvedla: „Určitě by měl být důsledný. Někdo si myslí, že jsem přísná, ale vyžadují pouze důslednost. Toto mi občas kazí rodiče, jelikož oni v důslednosti polevují a já mám větší problém s dětmi pracovat.“ Tento faktor by šel ošetřit konzultací asistenta pedagoga s rodiči, kde by asistent vysvětlil v čem je důležité z hlediska naplnění výchovně-vzdělávacích cílů žáka více dbát na dodržování důslednosti.

Zajímavým jevem v oblasti problematiky pedagogických asistentů je jejich oslovení. Oslovení asistentů pedagoga není tak zřejmé jako u učitelských profesí. Asistenti mohou být z hlediska žáků i pedagogů osloveni různým způsobem. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že největší zastoupení, má oslovení „paní asistentko/pane asistente“. Na druhém místě se objevuje oslovení asistentů křestním jménem. V rozhovoru byla respondentka (učitelka) dotazována i na důvod, proč ve své třídě zvolila oslovení pro asistentku „paní asistentko“ (viz 6.3.2 Oslovení asistenta pedagoga). Jejím důvodem bylo zachování autority pedagogického asistenta. Její názor vyplývá z předchozích negativních zkušeností oslovení asistentů jiným způsobem. S oslovením totiž může vyplývat určitý status, který jedinec ve společnosti zastává a s ním spojená určitá autorita. Není to však tak, že by pouze oslovení stačilo k tomu, aby žáci brali asistenta jako autoritu. Jedlička, Kořa a Slavík (2018, s. 297) udávají, že „autorita obecně označuje vážnost, důležitost, spolehlivost jistého jedince, který bývá pro své vlastnosti a zkušenosti v určitém společenství vzorem nebo má výjimečné postavení, vliv a pravomoci, které nad ostatními členy společnosti vykonává“. Dále uvádí, že k ceněným vlastnostem, které podporují

autoritu pedagogů, je cit pro spravedlnost. Ke spravedlnosti se vyjádřila i asistentka pedagoga v rozhovoru a to v otázce „Čím napomáháte z vaší pozice ke zlepšení klimatu třídy?“ a to tak že: „Myslím si, že napomáhám k udržení pozitivního klimatu třídy tím, že jsem spravedlivá a беру všechny žáky stejně. Nikomu nenadržuji.“

Z výsledků výzkumného šetření a a teoretických poznatků vyplývá, že oslovení může mít vliv na autoritu učitele, ale musí být zároveň podpořena tím, jak asistent jedná s ostatními žáky.

Činnosti, které vykonává asistent pedagoga ve třídě, jsou velmi různorodé. V tabulce č. 2 nazvané Činnosti asistenta pedagoga, jsou vypsány reálné výpovědi učitelů o činnostech asistenta v jejich třídě, které byly zjištěny na základě výzkumného šetření. Rozděleny jsou do tří kategorií podle toho, komu asistent pomáhá. V rozhovoru asistentka potvrdila, že vykonává v dané třídě celou řadu činností. „V této první třídě dělám opravdu vše, na co si jen vzpomenete. Laminuji, stříhám, podepisuji sešity, pomáhám s organizací hodiny, vysvětluji různé úlohy. Ale řeším i to, jak žáci při hodině sedí, zda nevyrušují, co dělají o přestávkách nebo ve družině.“ Nabízí se tedy srovnání s činnostmi samotného třídního učitele. Dá se říci, že asistent vykonává velmi podobné činnosti jako učitel, ale jen do určité míry. A to například při vymýšlení vyučovacích hodin. Dle výroků z vlastního výzkumného šetření vyplývá, že se asistent podílí na přípravách na vyučování, avšak, když byla tato problematika zkoumána hloubkovým rozhovorem učitelka vypověděla: „Většinou je to tak, že já vymyslím úlohy, které poté pouze deleguji na asistentku. Samozřejmě pokud potřebuji výpomoc s kopírováním, výrobou kartiček, laminováním a tak dále, asistentka pomůže. Avšak vše vymyslím já.“

Zde se tedy potvrzuje teoretické východisko, kde se tvrdí, že asistent pedagoga pracuje pod vedením učitele a pomáhá s organizací výuky tak, aby se jí mohli v co největší míře účastnit všichni žáci společně. (Uzlová, 2010)

Z tohoto popisu činností asistenta pedagoga vyvstává odpověď na jednu z výzkumných otázek: **Do jakých činností a aktivit v 1. třídě ZŠ je zapojen asistent pedagoga?** Asistenti pedagogů jsou zapojováni do velké škály činností. Tyto činnosti zahrnují motivaci žáků, kontrolu a porozumění práci, pomoc s přípravou pomůcek. Ale i samostatnou práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo práci s celou třídou, když učitel pracuje s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se podílí na hodnocení některých prací žáků nebo na organizaci vyučovací jednotky.

Nejen, že při hodině rozdávají pracovní listy a sešity, kontrolují, jakým způsobem žáci pracují, ale někdy se i podílí přímo na vyučování daného učiva. Příprava na vyučování je těsně vázána na učitele. Učitel sdělí asistentovi co je potřeba na hodinu připravit (např. laminace, tisk, vystřihování) a asistent tyto činnosti vykoná. Specificky v 1. třídě ZŠ asistent vykonává činnosti i jako jsou doprovod na WC, doprovod do družiny a na oběd nebo i pomoc s orientací v budově školy. Z výzkumu vyplývá, že jsou velkými pomocníky v dodržování pravidel třídy, ve kterých se někdy angažují i při jejich přípravě.

V dotazníkovém šetření, ale i v rozhovoru, byli respondenti také dotazováni na zavádění a udržování třídních pravidel. Jak respondenti v dotazníkovém šetření, tak i komunikační partneři v rozhovoru se shodují na tom, že pravidla ve své třídě mají. Třídní pravidla jsou takový nástroj, kterým lze ošetřit nepříznivé projevy během vyučování, zadávané činnosti, ale i o přestávkách a mimoškolních akcí. Z hlediska tohoto výzkumu bylo důležité zjistit, jakým způsobem jsou pravidla tvořena, respektive, kdo se na vytváření podílí a jakou roli zde hraje asistent pedagoga, a to z hlediska tvorby pravidel a jejich vymáhání. Pouze v necelé polovině případů dotazníkového šetření byl asistent přizván na tvorbu třídních pravidel. Třídní pravidla jsou tvořena zejména pro žáky, avšak všichni spolutvůrci školního klimatu je musí dodržovat, tedy i asistent pedagoga. Z výzkumného šetření vyplývá, že z většiny případů se žáci podílí na tvorbě pravidel. Učitelka z hloubkového rozhovoru má k nastavování pravidel v 1. třídě zajímavý způsob.

Učitelka k pravidlům uvádí: „Máme s dětmi daná pravidla, avšak nemám je nikde ve třídě. Nejspíše budou ve třídě až v následujícím ročníku. Ale na začátku roku, jsme si pravidla stanovili. Stanovili jsme si je tak, že jsem dětem přečetla pravidlo a oni k němu malovali obrázek. Když jsme měli všechna pravidla namalovaná (5 pravidel-zdravíme se, pomáháme si, nekřičíme, hlásíme se, prosíme a děkujeme), tak jsme v průběhu roku dělali tzv. týdny pravidel. Například v týdnu Pomáháme si, jsem měla aktivity zaměřené především na spolupráci, ale i aktivity, kde jeden druhému pomáhali. Tímto jsme si pravidla i názorně ukázali, a pokud nejsou dodržována, připomenu dětem tento týden.“ Na tomto příkladu z praxe je patrné, že učitelka podporuje pochopení třídních pravidel praktickými zkušenostmi s dětmi. Pokud jsou pravidla porušena, učitel má o co se opřít při vysvětlování, jelikož týdnem pravidel postupně prošli všichni žáci.

Asistentka k této situaci dodává, že ve třídě zatím nenastal velký výchovný problém, který by museli řešit. Říká, že „jediné co děláme je, že si vysvětlujeme pravidla slušného chování, které by měly být základem chování každého slušného člověka.“

Další výzkumnou otázkou bylo: **Jakým způsobem je diagnostikováno klima třídy v 1. ročníku ZŠ?** Podle dotazníkového šetření jsou nepoužívanějšími metodami pozorování a rozhovor. Tento výsledek byl objasněn v rozhovoru učitelkou: „Myslím si, že pozorování a rozhovor jsou jedny z nejlepších diagnostických metod v nižších ročnících. Samozřejmě nemohu být u všeho, ale i s tím mi pomáhá právě paní asistentka. Pokud nastane spor mezi žáky, snažíme se ho vyřešit před celou třídou společně. Věřím, že i ostatním dětem, které do toho nejsou zainteresovány, tímto nabídneme způsob řešení různých situací.“ Z tohoto tvrzení vyplývá, že asistent pedagoga je zapojován do diagnostického procesu klimatu třídy. Z hloubkového rozhovoru vyplynulo, že si učitelka s asistentkou doplňují informace o různých interakcích ve třídě. Takové doplnění informací jim napomáhá pochopit celkové naladění žáků. Mohou si doplnit informace, kterých by si jen jedna z nich nemohla být schopna povšimnout.

Pohled dvou osob na posouzení diagnostiky žáka nebo třídy je poměrně významný. Problém jednoho pozorovatele by nebyl v tom, že žáky posuzuje nějakým způsobem zjednodušeně. Problém nastává, když žák posuzován dle subjektivního názoru učitele, který si nechce subjektivizaci připouštět. Často se stává, že učitelé hodnotí různé dětské projevy stabilním způsobem a postupně si tak vytvoří „osobní atribuční styl, který ale může vést k nepřesnostem“. (Vágnerová, 2005, s. 19)

Vágnerová (2005, s. 17) k této problematice dále uvádí: „Každý učitel si postupně vytvoří určitý systém posuzování svých žáků, který mívá stereotypní charakter, projevuje se v něm tendence klasifikovat děti podle předem daných kritérií, někdy i povrchních charakteristik, protože mu usnadňují a zjednodušují hodnocení.“

Je zde ještě potřeba podotknout úskalí diagnostických metod v nižších ročnících. Učitelka se v rozhovoru k úskalím diagnostiky klimatu třídy v 1. ročníku vyjádřila následovně: „Úskalím je dle mého písemná a vyjadřovací bariéra žák. Žáci neumí pořádně číst ani psát, tudíž jim nelze dát dotazníky, které by si samy přečetly a poté na otázky odpovídaly. Takže pozorování a rozhovor mi přijdou jako nejlepší možnosti.“

Dle výzkumu tedy vyplývá, že diagnostika třídního klimatu v 1. třídě ZŠ probíhá především pozorováním a rozhovorem. K pozorování je přizván i asistent pedagoga, který si může všimnout určitých reakcí žáků, které by sám učitel nebyl schopen zaregistrovat.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zodpovězení hlavní výzkumné otázky a to: **Jaký vliv má asistent pedagoga na klima třídy v 1.ročníku ZŠ?** Vliv pedagogických asistentů na

klima třídy je dle výzkumu velmi pozitivní. Jedním z největších pozitiv, které asistenti pedagogů přináší, je pomoc učitelům s diagnostikou třídního klimatu. Díky další osobě, která může žáky pozorovat nebo s nimi konzultovat určité situace umožňuje lépe analyzovat a pochopit interakce mezi žáky. Asistenti nejenže dohlíží na dodržování pravidel třídy, která pomáhají ošetřovat to, aby žáci mohli v bezpečí pracovat na různých úlohách, ale napomáhají i sami řešit různé situace i konflikty mezi dětmi. Asistenti přináší další vhled do různých konfliktních, ale i nekonfliktních situací a pomáhají učitelům vymýšlet nové a efektivnější strategie řešení problémů. Zejména v 1. ročníku ZŠ jsou velkým přínosem do klimatu třídy, i co se týče žáků, jelikož fungují jako další pevný pilíř, na který se žáci mohou s čímkoliv obrátit. Tento pilíř žákům pomáhá při adaptaci na pro ně zcela nové školní prostředí. K tomu, aby asistenti pedagogů mohli vnášet pozitivní vliv do klimatu třídy, musí mít správně nastavenou spolupráci s učitelem.

ZÁVĚR

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak učitelé vnímají vliv asistenta pedagoga na klima třídy, a to konkrétně v 1. ročníku základní školy. Bylo zjišťováno, jakým způsobem asistent pedagoga přispívá do klimatu třídy a jestli díky jeho přítomnosti dochází k podpoře pozitivního třídního klimatu.

Z výzkumného šetření vyplývá, že asistent pedagoga je zapojen do velké škály činností, jak z hlediska organizace vyučování, tak z hlediska podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáků ostatních. Kromě činností týkajících se učiva z výzkumu vyplývá, že asistenti zasahují i do výchovných aspektů třídy. Učitelem jsou zapojeni do vymáhání třídních pravidel a někdy i do jejich tvorby.

Z hlediska udržení pozitivního klimatu třídy musí docházet k porozumění mezi všemi aktéry třídního klimatu. Jelikož asistent zpravidla funguje podle pokynů učitele, co se týče učitelů, musí mít vztah učitel a asistent fungující základy. Dle učitelů jejich spolupráce s asistentem pedagoga hraje v ovlivňování třídního klimatu velkou roli. To, jak se učitel k asistentovi chová, jak ho vnímá, jak ho představí, se odráží na chování žáků k pedagogickému asistentovi. Díky pevným základům, pravidelné komunikaci a vzájemnému respektu učitele i asistenta, dochází k zefektivňování kvality vzájemných vztahů, ale i naplňování vzdělávacích potřeb žáků.

Učitelé vyzdvihují funkci asistenta pedagoga z hlediska společné diagnostiky nálad a emocí jednotlivých žáků, ale i celé třídy. Využívají kompetentní pedagogickou osobu, jako je asistent pedagoga, k doplnění informací týkajících se různých interakcí mezi žáky. Z výzkumného šetření vyplývá, že nejpoužívanější metodou diagnostiky třídního klimatu v 1. ročníku ZŠ je pozorování a rozhovor. Učitelé tedy využívají asistenty jako další pozorovatele.

Asistent však ve třídě nepůsobí jen jako pozorovatel, který by pouze přetlumočil, co viděl učiteli. Asistent ve třídách aktivně s žáky komunikuje ohledně různých situací, které se mezi nimi dějí. Pokud nastanou situace, které je schopen vyřešit asistent sám, zastane roli učitele a s žáky situaci vyřeší. Avšak i zde se objevuje kontinuita s tím, že asistent pracuje pod vedením učitele, a pokud by měl konflikt nějaké náročnější řešení, asistent konzultuje toto řešení s učitelem.

Asistenti pedagogů také dle učitelů přispívají do třídního klimatu tím, že pomáhají učitelům najít co nejefektivnější řešení různých problémových jevů třídy. Poskytují jiný pohled na danou situaci a mohou přicházet s novými strategiemi řešení problémů, které mohou na žáky působit efektivněji než ty navržené učitelem.

Lze tedy závěrem shrnout, že učitelé aktivně využívají své pedagogické asistenty ke zlepšování klimatu třídy. Pokud je správně nastavená spolupráce asistenta pedagoga a učitele, jsou asistenti pozitivními přínosy pro klima celé třídy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

KNIŽNÍ ZDROJE

- Bartošová, I., Faberová, M., Haviger, J., Havigerová, J., M., Chárska, M., Julková, K., Křováčková, B., Maněnová, M., Průcha, J., Skutil, M., Zíkl, P., Žumárová, M. (2011). Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Portál
- Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorníková, H., Syslová, Z., & Šulcová, L. (2018). Školní zralost a její diagnostika. Raabe
- Čadilová, V., Donevová, H., Kobertová, D., Sedmidubská, I., Vystrčilová, H., & Žampachová, Z. (2021). Povolání: asistent pedagoga. Pasparta
- Čapek, R. (2010). Třídní Klima a školní klima. Grada
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). Psychologie pro učitele. Portál
- Gabašová, J. (2020). Otevřená komunikace a řešení problémů. Raabe
- Gabašová, J., Vosmík M. (2019). Asistent pedagoga a klima třídy. Raabe
- Gardošová, J., Korandová, V., Koutská, M., Kulštrunková, J., Kusá, O., Luhanová, A., Michalík, J., Morávková Vejrochová, M., Němec, Z., Obrovská, L., Soudní, K., & Tlapáková, I. (2015). Standard práce asistenta pedagoga. Univerzita palackého v Olomouci
- Göbelová, T., Höflerová, E., Krpec, R., Rochovská, I., Zezulková E., Schmidtová M., Kaleja, M., Harčaríková, T., Lopúchová, J., Vančová, A. (2014). Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostravská univerzita v Ostravě
- Hartl, P. (2004). Stručný psychologický slovník. Portál
- Holeček, V. (2015). Psychologie v učitelské praxi. Grada

- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu. Základní metody kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání.* Grada
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele.* Grada
- Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga.* Pasparta
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky.* Grada
- Kreislová, Z. (2008). *Krok za krokem 1. třídou.* Grada
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006) *Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání.* Grada
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Gaudeamus
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika.* Wolters Kluwer
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost.* Portál
- Plevová, I., Pugnerová, M., Kvintová, J., Křeménková, L., Dobešová-Cakirpaloglu, S., & Lemrová, S. (2019). *Psychologie pro studenty pedagogických oborů.* Grada
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika.* Portál
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2001). *Pedagogický slovník.* Portál
- Piaget, J., Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte.* Portál
- Svoboda, Z. (2020). *Vybrané problémy sociální pedagogiky. Studijní opora Katedry speciální a sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem*
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Portál
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí.* Wolters Kluwer

- Teplá, M., Felcmanová, L., & Němec, Z. (2015). Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga. Verlag Dashöfer
- Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmonová M. (2020). Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání. *Seria pedagogica et psychologica*
- Uzlová, I. (2010). Asistence lidem s postižením a znevýhodněným. Portál
- Vágnerová, M. (2001). Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Karolinum
- Vágnerová, M. (2005). Školní poradenská psychologie pro učitele. Karolinum
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). Vývojová psychologie. Karolinum

INTERNETOVÉ ZDROJE

EDUin. (2014, 25.11.). David Čáp: Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla. <https://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/>

Felcmanová, L., Habrová, M., Bartůňková, R., Baslerová, P., Cakirpaloglu I., Dubec, M., Glogarová, B., Habrová, M., Kasíková, H., Korábová, J., Koutská, M., Krahulová, K., Krbcová, P., Lábusová, A., Lauermann, M., Michalík, J., Mončeková, L., Munzarová, A., Spieglová, P., Stružinský, R., Šafránková, K., Titěrová, K., Tománek, L., Valenta, J., Vaníčková, H., Vávrová, P. (2015). Katalog podpůrných opatření, dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>

Kermesová, G., Votavová, R., Nováková, E., Majčíková, K., Holinková, L., Kourkzi, A., Havlátová, O. (2022, 1.3.) Rozdělení kompetencí mezi učitelem, asistentem pedagoga a rodiči v péči o žáka se SVP. Zapojme všechny.cz <https://zapojmevsechny.cz/clanek/rozdeleni-kompetenci-mezi-ucitelem-asistentem-pedagoga-a-rodici-v-peci-o-zaka-se-svp>

Němec, Z. (2021, 5.10.). Nastavení spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga. Zapojme všechny.cz. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/nastaveni-spoluprace-pedagoga-a-asistenta-pedagoga>

Rabušicová, M., & Pol, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (1. část). Výzkumné sdělení Research Report. 49-61. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2905>

VYHLÁŠKY A ZÁKONY

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Tabulka č. 1: Délka Praxe	45
Graf č. 1 : Oslovení asistenta pedagoga.....	48
Tabulka č. 2 : Činnosti asistenta pedagoga.....	49-50
Tabulka č. 3 : Očekávání.....	51
Graf č. 2 : Hodnocení spolupráce učitele a asistenta pedagoga.....	52
Tabulka č. 4 : Účast asistenta pedagoga na vytváření třídních pravidel.....	53
Graf č. 3 : Diagnostika klimatu třídy.....	54
Tabulka č. 5 : Rozřazení kódů do kategorií.....	55-57

SEZNAM ZKRATEK

ADD – Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti bez hyperaktivity)

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)

AP – asistent pedagoga

PO – podpůrná opatření

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školní pedagogické zařízení

ZŠ – základní škola

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 : Otázky v dotazníku

Příloha č. 2 : Ukázka vybraných odpovědí realizovaného rozhovoru s učitelem

Příloha č. 3 : Ukázka vybraných odpovědí realizovaného rozhovoru s asistentem pedagoga

Příloha č. 1 Otázky v dotazníku

1. Jak dlouhá je vaše praxe ve školství (resp. na 1. stupni ZŠ)?

- a) do 5 let
- b) 5 až 10 let
- c) 10 let a více

2. Kolik žáků máte ve třídě?

- a) do 10 žáků
- b) 10 až 20 žáků
- c) 20 a více žáků

3. Kolik žáků se SVP máte ve třídě?

- a) jednoho
- b) 2 až 5
- c) 6 a více

4. Kolik asistentů pedagoga máte ve třídě?

- a) jednoho
- b) dva

5. Je asistent pedagoga přítomen ve vaší třídě na všech vyučovacích hodinách?

- a) ano
- b) ne (dochází pouze na vybrané vyučovací hodiny)

6. Je asistent pedagoga přítomen ve vaší třídě i o přestávkách?

- a) ne
- b) většinou ano
- c) ano

7. Účastní se váš asistent pedagoga i mimoškolních akcí?

- a) ne
- b) většinou ano
- c) ano

8. Jak žáci oslovují asistenta pedagoga?

- a) paní asistentko/pane asistente
- b)paní učitelko/pane učiteli
- c)křestním jménem
- d)jinak_____

9.Které činnosti vykonává asistent pedagoga ve vaší třídě během vyučování?

10.Co očekáváte od vaší spolupráce s asistentem pedagoga?

11.Spolupráci s asistentem pedagoga vnímáte z hlediska naplňování vzdělávacích cílů jako:

- a) velmi úspěšnou
- b) úspěšnou
- c) uspokojivou
- d) neúspěšnou
- e) velmi neúspěšnou

12.Seřad'te následující aktéry výchovně-vzdělávacího procesu podle toho, jaký se domníváte, že mají vliv na utváření třídního klimatu: (1=největší vliv, 5=nejmenší vliv)

- a) žáci
- b)učitel
- c)rodiče
- d)asistent pedagoga

13.Máte ve své třídě nastavená pravidla chování?

- a)ano
- b)ne

14.Kdo se podílí na vytváření pravidel chování?

15.Uved'te situaci, kdy využíváte pravidla chování, kdy na ně např. odkazujete?

16.Zjišťujete průběžně, jak se žáci ve Vaší třídě cítí?

- a) ano
- b) ne

17.Pokud ano: Jakým způsobem zjišťujete, jak se žáci ve třídě cítí?

- a) diskuze s celou třídou
- b) individuální rozhovory
- c) pozorování žáků ve třídě
- d) jiné _____

Příloha č. 2 Ukázka vybraných odpovědí realizovaného rozhovoru s učitelem

Jakým způsobem diagnostikujete klima třídy? (rozhovor, pozorování,...)-popis průběhu

„Provádím diagnostiku pouze pozorováním a rozhovorem. Myslím si, že je to jedna z nejlepších metod v nižších ročnících. Samozřejmě nemohu být u všeho, ale i s tím mi pomáhá právě paní asistentka. Pokud nastane spor mezi žáky, snažíme se ho vyřešit před celou třídou společně. Věřím, že i ostatním dětem, které do toho nejsou zainteresovány, tímto nabídneme způsob řešení různých situací”

Jaké jsou podle vás hlavní rozdíly mezi diagnostikou první třídy a vyššími ročníky?

„Jistě je to písemná a vyjadřovací bariéra. Nelze jim dát dotazníky, které by si samy přečetly a poté na otázky odpovídaly. Takže pozorování a rozhovor mi přijdou jako nejlepší možnosti.”

Je AP přítomen při diagnostice klimatu třídy?

„Ano, jelikož diagnostikuji pozorováním, popřípadě následným rozhovorem, je paní asistentka přítomna. Velmi často ji беру jako dalšího pozorujícího, který si má šanci všimnout jiných situací než já. Velmi často přináší nové poznatky. V podstatě denně spolu konzultujeme dění ve třídě.”

Konzultujete klima třídy s AP?

„Ano, vždy. Je to velmi důležité, protože si navzájem můžeme doplnit informace o různých situacích, a tak lépe pochopit, co se ve třídě děje.”

Má AP možnost zasahovat do klimatu třídy? Odkazujete na něj? Vymáhá určitá pravidla?

„Asistentka vymáhá nastavená pravidla úplně stejně jako já. Jak jsem dříve zmiňovala, někdy se při vymáhání pravidel inspirujeme podle toho, která metoda na žáky více platí.”

Jaký vliv má asistent pedagoga na prevenci a řešení konfliktů mezi žáky?

„Myslím si, že má velký vliv na prevenci konfliktů. Jelikož děti vycítí, že je s nimi ve třídě přítomen další dospělý člověk a podle toho se také chovají. My jsme žádný větší výchovný problém neměli a myslím si, že je to i tím, že je u nás ve třídě paní asistentka, jelikož malé problémy jsme schopni vyřešit rychleji a efektivněji a tím pádem nepřerostou do větších konfliktů.”

Příloha č. 3 Ukázka vybraných odpovědí realizovaného rozhovoru s asistentem pedagoga

Jak dlouhá je vaše praxe jako AP?

„Tuto pozici dělám 10 let. Dva roky jsem působila jako asistentka na menší škole a teď jsem již 8 let na větší městské škole.“

Co máte vystudováno?

„Nejdříve jsem vystudovala vysokou školu chemicko-technickou s titulem inženýra. A k tomu jsem si dodělala pedagogické minimum, takže jsem nemusela dělat žádné další kurzy.“

S jakými poruchami/problémy máte zkušenosti?

„Za tuto dobu jsem se vystřídala u spousty dětí s různými poruchami. Začínala jsem u dítěte s autismem, kde jsem se s ním seznamovala již v předškolním věku, jelikož jsme si k sobě musely najít cestu, abych pro dítě nebyla cizí. U dalšího dítěte vám neřeknu přesnou diagnózu, ale mělo vše, na co si jen vzpomenete. V 5. třídě odpovídalo jeho chování pětiletému dítěti. Zde jsem fungovala nad rámec svých povinností. Byla jsem spíše osobní asistent (představte si činnosti od pomoci na toaletě až po krmení na obědě nebo také procházky mimo školu,...). Vždy se snažím dělat co je v mých silách i přes rámec mých pracovních povinností. Jinak jsem se setkala s poruchami pozornosti, speciálními poruchy učení, ale i s depresí, kdy nám dítě chtělo vyskakovat z okna.“

Myslíte si, že vzdělání, které AP potřebuje k výkonu práce, je dostačující?

„Myslím si, že je to práce velmi intuitivní. Z praxe vím, že vás žádný kurz nemůže připravit na některé situace, které se v běžném životě odehrávají. Proto si myslím, že asistenti by měli mít především osobnostní předpoklady pro výkon práce, jako jsou například empatie, schopnost se adaptovat na různé typy dětí, kolektivy anebo i učitele. Dalším atributem asistentů by měla být důslednost. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují důsledného asistenta. Díky této důslednosti se mohou osamostatnit a lépe se začlenit do běžného chodu třídy.“

Oslovují vás „paní asistentko“. Říkali vám žáci někdy jinak/jménem? Vidíte v tom rozdíl?

„Pouze jednomu žákovi, kterého jsem měla čtyři roky (od druhé do páté třídy) jsem po jeho odejití na druhý stupeň, dovolila mi říkat jménem. Ale náš vztah byl po tolika letech výjimečný. Jinak jsem ráda, že mě ostatní žáci oslovují „paní asistentko“ stejně jako paní učitelku. Přeci jen jsem jejich autorita a ne kamarád.“