



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

**Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáků
základní školy**

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Kučerová
Vedoucí práce: doc. PhDr. et Mgr. Petra Potměšilová, Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáků základní školy“ vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 8. dubna 2024

.....

Kateřina Kučerová

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. et Mgr. Petře Potměšilové, Ph.D. za vedení bakalářské práce, věnovaný čas, trpělivost a ochotu při jejím zpracování. Poděkování patří také všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumném šetření.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Kučerová
Katedra:	Křesťanské výchovy
Vedoucí práce:	doc. PhDr. et Mgr. Petra Potměšilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáků základní školy
Název práce v angličtině:	Cooperation of teaching assistant with parents of primary school pupils
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá problematikou komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvující základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Teoretická část se věnuje základním oblastem práce, což jsou asistenti pedagoga, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze, spolupráce a komunikace asistenta pedagoga s rodiči těchto žáků. Empirická část se zabývá výzkumem zaměřeným na spolupráci a komunikaci asistenta pedagoga s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum je v empirické části práce také zpracován a vyhodnocen.</p>
Klíčová slova:	Asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, speciální vzdělávací potřeby, inkluze, rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, základní škola, spolupráce a komunikace
Anotace práce v angličtině:	The bachelor thesis researches the issue of communication between a teaching assistant and parents of pupils with special

	<p>educational needs attending mainstream primary schools. The theoretical part is devoted to the basic areas of thesis which are teaching assistants, pupils with special educational needs, inclusion, cooperation and communication of teaching assistants with parents of these pupils. The empirical part deals with the research focused on the cooperation and communication of teaching assistants with parents of pupils with special educational needs. The research is also elaborated and evaluated in the empirical part of the thesis.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Teaching assistant, pupil with special educational needs, special educational needs, inclusion, parents of pupils with special educational needs, primary school, cooperation and communication</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Dotazník</p>
Rozsah práce:	<p>71 stran</p>
Jazyk práce:	<p>Čeština</p>

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Asistent pedagoga	11
1.1 Vymezení profese asistenta pedagoga	11
1.2 Legislativní vymezení profese asistenta pedagoga	12
1.3 Náplň práce asistenta pedagoga v praxi	13
2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	15
2.1 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	15
2.2 Typy speciálních vzdělávacích potřeb u žáků	15
2.3 Inkluze jako forma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	19
3 Rodina žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	20
3.1 Specifika rodiny žáka vyžadujícího speciální vzdělávací potřeby	20
3.2 Přístup rodičů k integraci dítěte	21
4 Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	23
4.1 Důležitost spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	23
4.2 Formy a způsoby komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	24
4.3 Předpoklady pro úspěšnou spolupráci	25
4.4 Problémy a chyby ve vzájemné spolupráci	26
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	28
5 Zaměření výzkumu	29
5.1 Cíl výzkumu	29
5.2 Výběr výzkumného vzorku	29
5.3 Výzkumné metody	32

5.4 Průběh a způsob sběru dat	34
5.5 Výzkumné otázky	34
5.6 Výzkumné předpoklady	34
6 Výsledky výzkumu.....	36
6.1 Interpretace výzkumu	52
7 Diskuse výsledků výzkumu.....	58
8 Závěr.....	60
Seznam použitých zkratk.....	61
Seznam použitých tabulek.....	62
Seznam použitých grafů	63
Seznam použité literatury	64
Seznam použitých online zdrojů	65
Příloha č. 1: Dotazník k bakalářské práci.....	67

Úvod

Bakalářská práce na téma „Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáků základní školy“ se zabývá problematikou komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzájemná spolupráce školy se zákonnými zástupci žáka je klíčová v dosažení zdárné podoby žákova výchovně vzdělávacího procesu (Čadilová et al. 2021) a stěžejním bodem vzájemné spolupráce je právě jejich společná komunikace. Asistenti pedagoga v dnešním školství čelí neustále určitým změnám či překážkám, přitom patří ke klíčovým pedagogickým pracovníkům, bez kterých by inkluzivní vzdělávání nemohlo fungovat. V tomto systému vzdělávání tito pedagogičtí pracovníci také spolupracují především s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvedené důvody mě lákaly pro hlubší poznání dané problematiky a věnování se jim ve své závěrečné práci. Dále mě motivovala možnost získání povědomí o této problematice pro její možné využití v budoucí praxi studentské či pracovní, jejíž spektrum má sociální pedagog velmi široké a může pracovat se všemi cílovými skupinami této práce.

Hlavním cílem práce je vyzkoumat, jaké jsou využívané způsoby komunikace mezi asistenty pedagoga a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dílčími cíli je zjistit, jak pravidelná je komunikace mezi asistenty pedagoga a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále jak se asistentům pedagoga navazuje spolupráce s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jak se asistentům pedagoga s nimi spolupracuje.

Pro naplnění cílů máme práci rozdělenou na teoretickou část a výzkumnou část. V prvních třech kapitolách teoretické části se zabýváme základními oblastmi závěrečné práce: asistenty pedagoga, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, rodiči těchto žáků, typy speciálních vzdělávacích potřeb a inkluzí. V poslední kapitole se pro přiblížení problematiky práce, věnujeme důležitosti vzájemné spolupráce asistenta pedagoga s rodiči. Dále způsobům a formám vzájemné komunikace a přístupům, jaké jejich spolupráci zlepšují, a naopak i zhoršují.

Výzkumná část práce vychází z poznatků odborné literatury v teoretické části a je založena na vlastním výzkumném šetření. Byl realizován kvantitativní výzkum, pro sběr dat byla vybrána metoda dotazníkového šetření a pro analýzu dat statistické metody. Za účelem vyplnění dotazníkového šetření na téma „Komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ došlo k oslovení respondentů z celé České republiky. Respondenty se stali asistenti pedagoga základních škol hlavního vzdělávacího proudu a celkem se od nich podařilo nasbírat 139 odpovědí. Nasbíraná data jsou ve výzkumné části

graficky znázorněna a stanovené hypotézy podrobeny testování. Závěr obsahuje vyhodnocení výzkumných otázek a hypotéz, získané poznatky z výzkumu jsou porovnány s dostupnou literaturou a je stanoven závěr našeho testování jednotlivých výzkumných předpokladů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Asistent pedagoga

V této kapitole popisujeme, kdo je to asistent pedagoga (dále jen AP), s jakými žáky pracuje a jakou roli má při jejich vzdělávání. Objasňujeme si, proč se jedná o velice klíčovou pedagogickou pozici na školách a také, jak vypadá základní legislativní ukotvení tohoto pedagoga a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Na závěr kapitoly se zaměřujeme na náplň práce AP a uvádíme si například i jaká je jeho pracovní doba.

1.1 Vymezení profese asistenta pedagoga

Podle *Zákona č. 563/2004 Sb. § 20 odst. 1* je pedagogickým pracovníkem: „*asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace*“ (Česko 2004b). Záruku za realizovanou výchovu a vzdělávání u jedince nemá on, ale pedagog. AP je v postavení pomocné síly, která pedagogovi dodává více možností věnovat se rovnoměrně i ostatním spolužákům tohoto jedince. (Gabašová a Vosmik 2019)

Žáci se SVP potřebují při edukačním procesu využití podpory v určitých kategoriích (Čadilová et al. 2021), ty budou pedagogům zlehčovat edukační proces s nimi (Fialová Bauerová, Okrouhlá a Staněk in Staněk et al. 2022). SVP vyžaduje každý žák individuálně v různé míře a podle toho, jim jsou poskytována podpůrná opatření z několika kategorií (Němec 2021). Jednu z kategorií podpory žákovi představuje i AP (Vítková in Valenta et al. 2015).

U tohoto pedagogického pracovníka je podle Kendíkové (2017) nutné, aby vyhověl legislativním podmínkám pro možnost výkonu jeho profese. Legislativou se budeme zabývat podrobněji níže. Kromě legislativních podmínek je důležité se na této pedagogické pozici projevat jistými rysy v chování a charakteru (Kendíková 2017). Gabašová a Vosmik (2019) zmiňují například mírnost, kladné naladění nebo výbornou schopnost dorozumívat se s druhými.

Stěžejní náplň práce AP zmiňována Kendíkovou (2017): být k dispozici ostatním učitelům při edukačním procesu, pomáhat při spolupráci s žáky, jejich rodiči a jedinci z prostředí, z něhož žák přichází. Dále pomoci jedincům s adaptací se na klima školy, s vyučováním a nachystáním se na něj. U jedinců se závažnější formou znevýhodnění se AP uplatňuje při samoobslužných činnostech, s přesouváním se mezi vyučovacími hodinami a na akcích, jenž škola organizuje. (Kendíková 2017)

AP se při své práci dostává i do mnoha náročných situací, jedná se o obtížnou pracovní pozici ve více spektrech. Problematika, s jenž se tyto pedagogičtí pracovníci v mnoha případech

potýkají je špatně vymezený obsah jejich pracovní činnosti. Díky tomu nemají přehled v kompetencích, jež mohou vykonávat. Předcházet tomu je možné jasným vymezením jejich kompetencí v pracovní smlouvě. Nejasné vymezení přispívá i ke špatné spolupráci AP s pedagogy. Někteří pedagogové je přehlížejí jako možnou pomocnou sílu, jiní je neberou jako pracovníky na stejné úrovni. (Kendíková 2017)

Stoupající tendenci získávají také potíže s rodiči žáka se SVP, ohledně jejich abnormálních nároků na asistentovu pracovní činnosti. Právě správná spolupráce školy se zákonnými zástupci žáka je zcela zásadní. Má za předpoklad žáka zapojit do vzdělávacího procesu. (Kendíková 2017). AP zná zpravidla svého opatrovaného žáka lépe než jiný pedagog (Fialová Bauerová, Kneslová a Okrouhlá in Staněk et al. 2022), pomáhá ulehčovat vzdělávací proces jemu i pedagogům, a proto se jedná o velmi důležitou pedagogickou pozici na školách (Kendíková 2017).

1.2 Legislativní vymezení profese asistenta pedagoga

Zásadní vymezení AP definuje (Němec 2021): *Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. (Česko 2004b). Němec (2021, s. 14) zpřesňuje asistentovo postavení v něm: „*řadí asistenta pedagoga mezi pedagogické pracovníky*“. Tímto vymezením se AP stává povinným vykonávat jeho profesi v souladu s legislativními nároky kladenými na pedagogické pracovníky (Kendíková 2016). Díky tomu se ho následně týkají i všechny právní změny vztahující se na pedagogické pracovníky, může se jednat o novou podobu dnů pracovního volna nebo finančního ohodnocení (Němec 2021).

K určitým změnám došlo poslední novelou tohoto zákona, jedná se o zákon (Němec 2023): *Zákon č. 183/2023 Sb.* (Česko 2023). Zákon stanovuje novou výši dosaženého vzdělání a odbornosti pro výkon této profese (Němec 2023). Nově například podle Němce (2023) je umožněn výkon této profese absolventům studia orientovaného na psychologii nebo studia konzervatoře.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. (Česko 2004a). Ukotvuje AP podle Němce (2021, s. 14) následovně: „*definuje pozici asistenta pedagoga jako podpůrné opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*“. Již výše jsme zmínili v souladu s Němcem (2021) nutnost poskytnutí těchto potřeb každému žákovi individuálně v různé míře a podle nich i přiřazení podpůrných opatření žákům v několika kategoriích. Pozice

pedagogického pracovníka, o kterém se bavíme, poskytuje podporu žákovi od třetí kategorie výše (Němec 2021).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. (Česko 2016). Tato vyhláška se také zabývá podpůrnými opatřeními a systémem zavedení profese AP k žákovi (Němec 2021). Čadilová et al. (2021) zmiňuje i vymezení obsahu pracovní činnosti AP v ní. Podpůrnými opatřeními, zavedením profese i pracovní činností AP se budeme podrobněji později věnovat.

1.3 Náplň práce asistenta pedagoga v praxi

Obsah pracovní činnosti tohoto pedagoga vymezuje ředitel školy s ohledem na znalecké zhodnocení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) a individuální vzdělávací plán žáka (dále jen IVP) (Kendíková 2017). Podobu jeho pracovní činnosti poté vloží do pracovní smlouvy (Němec 2021).

V tomto dokumentu je velmi důležitý podrobný popis asistentových činností v zaměstnání. Lze tím předejít případným nedorozuměním v jeho následném pracovním působení. (Kendíková 2017). Častokrát nebývá obsah jejich pracovní činnosti přehledně vymezen a vznikají problémy, již výše zmíněno Kendíkovou (2017). Tito pedagogičtí pracovníci se poté neorientují v tom, co smějí a nesmějí vykonávat, i v požadavcích na ně kladených. Kromě pracovní smlouvy je asistentova náplň práce popsána také v IVP jim pověřeného žáka. (Kendíková 2017)

Jeho obsah aktivit se skládá z menšího a většího rozsahu možných kompetencí (Fialová Bauerová, Kneslová a Okrouhlá in Staněk et al. 2022). Němec (2021) objasňuje původ tohoto dělení na výši dosaženého vzdělávání. „*Vyšší úroveň profese asistenta pedagoga*“ (Němec 2021, s. 30), podle Němce (2021, s. 30) vyžaduje: „*alespoň maturitu a nějaké pedagogické vzdělání k tomu*“. „*Pro nižší úroveň profese asistenta pedagoga*“ (Němec 2021, s. 30), není vyžadována maturitní úroveň vzdělání (Němec 2021). Dostačující je splnit povinnou školní docházku a absolvovat (Němec 2021): „*kvalifikační kurz pro asistenty*“ (Němec 2021, s. 30).

Asistentovo působení při menším rozsahu kompetencí shrnuje Kendíková (2017, s. 29) jako: „*pomocné výchovné práce*“. Některé konkrétní činnosti jmenují Fialová Bauerová, Kneslová a Okrouhlá (in Staněk et al. 2022): pomoc při přizpůsobování žáků na tamější prostředí, při samoobslužných činnostech, osvojování si norem společnosti nebo realizaci edukačních aktivit.

Pracovní činnost AP dále dělíme na aktivity bezprostředně spjaté s pedagogickou působností a naopak. Obě se odvíjejí od výše pracovního úvazku. To, jak bude pracovní úvazek vysoký navrhuje ŠPZ vzhledem ke specifickým potřebám žáka. Aktivity úzce spjaté s pedagogickou působností celkově pokrývají devadesát procent náplně jeho práce. Spadá do ní jeho působení během doby žákova účasti se ve vyučování. Z toho vychází asistentova nutnost být s žákem ve třídě i během pauz mezi jednotlivými hodinami. Jeho standardní pracovní doba není vyučovací čtyřicet pět minut, jako u jiných pedagogů, ale celá jedna hodina. (Fialová Bauerová, Kneslová a Okrouhlá in Staněk et al. 2022)

Jednu z kompetencí této činnosti popisuje Fialová Bauerová, Kneslová a Okrouhlá (in Staněk et al. 2022, s. 22), a to: „*pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vyučování, se zákonnými zástupci nebo s komunitou, ze které žák pochází.*“ Dále například podle Fialové Bauerové, Kneslové a Okrouhlé (in Staněk et al. 2022) pomoc během vyučování a přichystání se na něj, také při upevňování základních čistotných zvyků, opětovném vysvětlování kroků řečených pedagogem nebo sjednávání východisek vzniklých neshodami se spolužáky. Patří sem i práce mimo školu, ale spojená s vyučováním (Fialová Bauerová, Kneslová a Okrouhlá in Staněk et al. 2022). Fialová Bauerová, Kneslová a Okrouhlá (in Staněk et al. 2022) uvádějí i edukativní akce jako návštěvy kulturních zařízení nebo formu výuky strávenou pobytem v přírodě.

Náplň práce bezprostředně nesouvisející s pedagogickou působností naplňuje deset procent úvazku AP (Fialová Bauerová, Kneslová a Okrouhlá in Staněk et al. 2022). Vyjmenujeme si některé činnosti, jež zmiňují Fialová Bauerová a Okrouhlá (in Staněk et al. 2022): spolupráce s ŠPZ či ostatními pedagogy, přítomnost na učitelských schůzkách, dohled na poznámky z výuky nebo vytváření a příprava pomůcek do ní.

Vymezená pracovní náplň této profese je rozmanitá a vždy uzpůsobena specifickým potřebám daného žáka. AP vede na pracovišti jiný pedagog, třídní učitel nebo učitelé specifických předmětů. Mimo nich mu mohou poskytovat rady i zaměstnanci ŠPZ. (Fialová Bauerová, Kneslová a Okrouhlá in Staněk et al. 2022)

2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

V druhé kapitole se zaměřujeme na charakteristiku žáků se SVP a AP jako jim poskytované podpůrné opatření. Jako další si vymezujeme druhy postižení, omezení, ale i nadání vyžadující SVP u žáků, s nimiž může AP pracovat. Na závěr této kapitoly si objasňujeme inkluzi jako edukační proces žáků se SVP a způsoby, jakými se v ní s žáky pracuje.

2.1 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Žákům se SVP je potřeba poskytnout podpůrná opatření (Gabašová a Vosmik 2019). Do nich řadíme i AP, jak jsme již zmínili podle Vítkové (in Valenta et al. 2015). Žáci se SVP byli původně řazeni do speciálních kategorií (Kendíková a Vosmik 2016) na: „*žáky se zdravotním postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním, žáky se sociálním znevýhodněním*“ (Kendíková a Vosmik 2016, s. 8). Novější systém hodnotí pouze nutnost pozměnění podmínek pro jejich edukaci (Kendíková a Vosmik 2016). Jedná se o stupně podpory (Kendíková a Vosmik 2016), do kterých řadíme například i AP, objasněno výše Vítkovou (in Valenta 2015).

AP může být žákovi přidělen po odborném vyšetření v ŠPZ spolu s nadstandardním vybavením pro něj. Návštěvu ŠPZ by měli pedagogové školy navrhnout zákonným zástupcům dítěte poté, co u něj budou mít podezření na nutnost mu zřídit individuální potřeby. Pedagogové bývají zároveň první, kdo si možného problému u žáka všimnou či u nich vznikne podezření na něj. (Ventluková in Mertin a Krejčová et al. 2016)

Čadilová et al. (2021) zmiňuje důležitost adekvátního nastavení individuálních potřeb u žáka. Ty mohou být i průběžně upravovány podle toho, jak mu vyhovují. Pokud je nastavení pomoci například zbytečně veliké, žák ho pravděpodobně začne využít pro činnosti, jenž by jinak zvládl sám. Forma podpory od AP k žákovi se vyvíjí i podle toho, v jakém věkovém období se nachází. Podpora zaměřená na žáky s povinnou školní docházkou je více individuální, a to i v oblasti její šíře. Vzhledem k žakově stáří v období povinné školní docházky mění AP častěji i svůj přístup k němu. (Čadilová et al. 2021)

2.2 Typy speciálních vzdělávacích potřeb u žáků

Staněk et al. (2022) vymezují několik nejnověji aktualizovaných typů poruch, nedostatků a omezení vyžadujících SVP u vzdělávaných žáků. Laznibatová a Ostatníková (in Lechta et al. 2016) k žákům vyžadující SVP řadí i žáky nadané. Typy poruch, nedostatků, omezení i nadáním se budeme nyní zabývat, z důvodu práce AP s žáky s těmito specifiky.

Tělesné postižení

Tělesně postižení jedinci mají velkou šanci úspěšně zvládnout výchovně vzdělávací proces, pokud u nich nedošlo k narušení kognitivních funkcí. Tito žáci se nejvíce potýkají s komplikacemi při předmětech, kde je nutná práce s celým tělem nebo prsty na ruce. Potřebují specifický přístup a speciální pomůcky, které jim dopomohou k úspěšnému zvládnutí povinné školní docházky. (Fischer et al. 2014)

Zrakové postižení

Narušení zraku dá člověku omezení při získávání a pochopení podnětů z prostředí okolo něj a také při hybnosti, proto má podstatný vliv na edukační proces. Objem látky předáván žákům s tímto typem postižení může být zmírněn, ale ne zjednodušována. (Okrouhlá in Staněk et al. 2022). Jak těmto žákům edukaci ulehčit uvádí Okrouhlá (in Staněk et al. 2022) a píše o poskytování speciálních pomůcek nebo zlehčení metod při práci s nimi.

Sluchové postižení

Sluchové postižení u žáků má dopad na rozvoj jejich mluvy a dochází k nahrazování sluchu jinými smysly. Velmi důležitá je podpora četby a písma, kterými jedinec může částečně kompenzovat příjem informací. Tito jedinci bývají pozadu po sociální stránce, což je spolu s edukací úmyslem rozvinout inkluzi do plně slyšícího prostředí. Tito žáci jsou po absolvování běžné školy na tom po jazykové stránce lépe než po absolvování školy pro jejich typ postižení. (Smitková in Staněk et al. 2022)

Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost nejběžněji souvisí s defektem mluvy, a to psanou i řečenou formou (Slowík 2017). Nejčastější typy poruch u dětí v hlavním vzdělávacím proudu (Lechta, Kerekrétiová a Králíková in Lechta et al. 2016): „*poruchy hlasu, kóktavost a dyslalie (patlavost)*“ (Lechta, Kerekrétiová a Králíková in Lechta et al. 2016, s. 334). Tito žáci se hůře dorozumívají a díky tomu mohou mít silný pocit selhávání (Slowík 2007). Při vzdělávání dítěte se špatnou artikulací je z tohoto důvodu nutné sledovat možné znaky ubližování od spolužáků (Králíková in Lechta et al. 2016). Králíková (in Lechta et al. 2016) zmiňuje, aby měl pedagog poznatky o konkrétním typu poruchy výslovnosti žáka a podle toho se s ním dorozumíval.

Porucha chování

Žák s poruchou chování není schopen v určitých situacích usměrnit své jednání (Fialová Bauerová in Staněk et al. 2022). Fialová Bauerová (in Staněk et al. 2022) konkrétně uvádí vulgárnost, sklon k tělesnému napadání nebo vzdorovitý postoj vůči dospělým. U těchto žáků je důležité přesně stanovit pravidla, co je povoleno a naopak (Fialová Bauerová in Staněk et al. 2022). Dále Fialová Bauerová (in Staněk et al. 2022) radí: mluvit s nimi, co nejsrozumitelněji nebo je ve výuce zaměstnávat více než ostatní žáky.

Mentální postižení

Inkluze žáků s lehkým mentálním postižením je možná i do škol hlavního vzdělávacího proudu (Kneslová in Staněk et al. 2022). Uskutečňuje se podle Kneslové (in Staněk et al. 2022, s. 102): „*RVP ZV – LMP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením)*“. Těmto žákům je od pedagoga vhodné dle Kneslové (in Staněk et al. 2022) zřídit systém pochval po odvedené práci, za adekvátní považuje i zhotovit obrázkový souhrn dne nebo ve výuce použít kreativní nápomocné předměty.

Porucha autistického spektra

Porucha autistického spektra se u dítě projevuje v nesprávném způsobu posuzování vjemů přijímaných z okolí. Má vliv na jedincovo jednání vůči druhým a dorozumívání se s nimi. Každý jedinec s autismem se projevuje zcela rozdílně. V edukačním procesu existuje i speciální vyučovací metoda pro práci s nimi. Obecně se doporučuje zaměřit se na jejich motivaci pro určitou činnost, díky které, nemusí dojít ke krizové situaci. (Okrouhlá in Staněk et al. 2022). Dále například Okrouhlá (in Staněk et al. 2022) radí přizpůsobit se respektování jejich osobního prostoru či stylu dorozumívání.

Specifické poruchy učení

Žáci se specifickou poruchou učení jsou na školách hlavního vzdělávacího proudu formou inkluze nejvíce zastoupeni (Zápotočná in Lechta et al. 2016). Problematika těchto žáků se podle Slowíka (2007, s. 124) ukazuje: „*obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.)*“. Při činnostech s těmito žáky je vhodné jim poskytnout potřebné množství času (Staněk in Staněk et al. 2022). Dále například podle Staňka (in Staněk et al. 2022) více využívat mluveného projevu místo psaní nebo autor považuje za vhodné obměňovat i práci, které se žák věnuje pro jeho oddech.

Potřeba podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění

Potřeba podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, se z velké části spojuje s žáky, na které má špatný dopad jejich okolí a rodina. To se u nich projevuje na školních známkách a jiných aspektech výchovně vzdělávacího procesu. Cyklicky u nich dochází k porušování školní kázně. (Staněk in Staněk et al. 2022). Jedny z doporučených činností při práci s nimi, zmiňované Staňkem (in Staněk et al. 2022): podnitit důvod, proč podstupovat edukaci, zaměřit se na trávení volného času žáka po škole nebo pátrat po důvodu jeho selhávání při edukaci.

Odlišný mateřský jazyk

Žáci s odlišným mateřským jazykem se účastní výuky v jazyce, jež pro ně není mateřský. Takový jazyk si osvojují a souběžně se jím vzdělávají v běžné výuce. Právě nedorozumíváním může být způsobeno jejich školní selhávání. (Okrouhlá in Staněk et al. 2022). Vitásková (in Lechta et al. 2016, s. 432) k jejich edukaci uvádí: „*Využíváno může být tlumočnicků a předkladatelů z řad členů rodiny, učitelů cizího jazyka či členů různých sdružení.*“ Některé doporučené kroky při jejich edukaci jsou například dle Okrouhlé (in Staněk et al. 2022): přispívat k respektujícímu postoji z řad ostatních žáků i pedagogů nebo pracovat s názornými ukázkami.

Žáci s nadáním

Nadání dle Laznibatové a Ostatníkové (in Lechta et al. 2016, s. 390): „*je spíš vnitřní dispozice, potenciál, kapacita pro podávání nadprůměrných výkonů, zejména v intelektové oblasti*“. Při předávání látky těmto žákům není důležité obsáhnout všechno stanovené učivo, popřípadě je i přehltnout, ale využívat kreativní metody pro jejich upoutání. U těchto žáků je zásadní také způsob jejich evaluace. Ta by měla splňovat požadavky jako přesnost, zaměřenost na žáka a zásadní je i její přesah a využitelnost. Tito žáci jsou totiž velice náchylní na nevyužití věcného zachycení skutečnosti nebo na nevyrovnané podmínky. Mohou se z toho stát i příčiny vedoucí k jejich selhávání v edukačním procesu. (Laznibatová a Ostatníková in Lechta et al. 2016)

2.3 Inkluze jako forma vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Inkluze je systém vzdělávání, při němž všichni žáci plní povinnou školní docházku na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, v nejlepším případě na lokální škole žáka (Tannenbergerová 2016). V České republice má inkluzivní vzdělávání podobu (Vosmik 2018): „*systému podpůrných opatření, která postupně umožňují lepší podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Vosmik 2018, s. 11). Díky tomu mohou jeden ročník navštěvovat (Vosmik 2018): „*žáci zdravotně postižení i nepostižení, žáci nadaní, cizinci, žáci pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí*“ (Vosmik 2018, s. 10).

Škola se správně pojatou inkluzí nečlení žáky na ty s vadami, odlišnostmi nebo individuálními podmínkami a na žáky bez nich. Na jejich rozdílnost se nahlíží v pozitivním slova smyslu, jako na možnost utvářet podmínky pro zlepšení vzájemné tolerance, nikoliv vzniku podmínek utvářejících bariéry. Žákovi neúspěchy tu jsou brány jako prostor, jenž je možné lépe zindividualizovat, na místo cíleného poukazování a definování žáka jimi. Každý je chápán jako jedinec, u něhož je potřeba počítat s jeho jedinečností, a podle toho k nim také pedagogové na dané škole přistupují. (Tannenbergerová 2016). Pedagogům je pomocí toho ulehčen i edukační proces, jehož prioritou tak není dovést všechny žáky ke stejným výsledkům za stejně dlouhé období (Fischer et al. 2014).

V tomto systému vzdělávání se staví na společné kooperaci, posilování zabudované touhy v dětech získávat neustále nové informace a vše poznávat (Vosmik 2018). Dále Vosmik (2018) uvádí respekt k odlišnosti, akceptaci žáka a poskytování mu evaluace možností, kde se zlepšit. Zásadní je uvědomit si, že inkluze není stagnující, ale neustále se vyvíjející jev. Nikdy není hotová, pořád se v ní hledají možnosti, jak zdokonalit edukační proces každého z žáků na ni účastněně. (Tannenbergerová 2016)

3 Rodina žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Ve třetí kapitole se zabýváme specifickými rysy rodiny žáků se SVP, přístupem rodičů k integraci dítěte a samotným dítětem jako stěžejním bodem celé integrace. Vysvětlujeme si, z jakého důvodu dochází k specifickému chování rodiny žáka se SVP a uvádíme si i východiska a přístupy, jež pomáhají zvládnutí celé situace a procesu integrace.

3.1 Specifika rodiny žáka vyžadujícího speciální vzdělávací potřeby

Rodina představuje pro jakékoliv dítě jeden ze stěžejních prvků okolo něj, její role je ještě více umocněna u dětí se zvláštnostmi (Kirk a Gallagher 1989). Právě rodinu řadí Michalík (in Valenta et al. 2003) mezi činitele, na jež závisí úspěšnost začlenění dítěte s postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Rodina a její stav se odlišuje z hlediska toho, jak dlouhou dobu o postižení svého dítěte vědí. Odlišná bude rodina dítěte, u něhož vědí o vadě celý jeho život a rodina dítěte, jemuž byla nedávno diagnostikována vážná diagnóza. (Michalík in Valenta et al. 2003). Jak popisuje Peterson (1987 cit. podle Kirk a Gallagher 1989), taková rodina si prošla mnoha obdobími srovnávání se s jejich situací, už od prvotního zjištění stavu dítěte. Právě to, v jaké etapě sžívání se rodina s jejich specifickou situací ocitá, má vliv na začleňování dítěte do hlavního vzdělávacího proudu (Michalík in Valenta et al. 2003).

Žádná rodina není úplně stejná, každá je neobyčejná. Společné znaky v prožívání, ale mohou nacházet rodiny dětí s omezeními (Peterson 1987 cit. podle Kirk a Gallagher 1989). „*U dětí se zdravotním postižením a jejich rodičů mohou být některé aspekty zvýrazněny nebo umocněny.*“ (Michalík in Valenta et al. 2003, s. 37) Podle Michalíka (in Valenta et al. 2003, s. 37) se jedná například o: „*Obavy o osud a zdravý dítěte vedoucí k větší opatrnosti.*“ Michalík (in Valenta et al. 2003) zmiňuje také opatrný přístup k pedagogům přenesený z mnohaletých zkušeností spolupráce s organizacemi a pracovníky sociální sféry. Tito rodiče si už prošli mnoha obtížnými situacemi a pocity vyčlenění a jejich otažitost je způsobena i z pocitu možného příchodu další nezdařilé situace. (Valášková a Valášková in Růžičková 2012). Dále se může projevit: „*Zvýšená psychická i fyzická unavitelnost.*“ (Michalík in Valenta et al. 2003, s. 38). Pro rodiče těchto žáků se také dle Kirka a Galleghera (1989) zvětšuje množství funkcí, jež musí plnit. I každá běžná činnost je pro tuto rodinu více obtížná a zátěžová (Kirk a Gallagher 1989).

Každá taková rodina, jak zmiňuje Kirk a Gallagher (1989) zažila velmi psychicky zátěžové období. Kvůli všem nesnázím a těžkostem, jež, už rodina prožila, je pro ni důležitá pomoc pedagogických pracovníků (Lang a Berberichová 1998). Podstatné je, aby pedagogové

měli dané poznatky (Lang a Berberichová 1998), o Michalíkem (in Valenta et al. 2003) již zmíněné specifické situaci rodiny a sžívání se s ní a stejně tak je důležitá i pomoc a zainteresovanost rodičů do procesu. Zapojení obou stran napomáhá jejímu úspěšnému zvládnutí (Lang a Berberichová 1998). Rodiče těchto dětí ale, uvedeno Langem a Berberichovou (1998) z většiny případů hojně tuto potřebu splňují.

Lang a Berberichová (1998) uvádějí dva typy rodičů s nimiž se může pedagog setkat. Jedni potřebují větší oporu od pedagoga, druhým stačí vést krátký dialog. Pedagog má své poskytované činnosti zaměřit na konkrétní rodinu a přizpůsobit je jejich specifickým a charakterům (Bailey et al. 1985 cit. podle Kirk a Gallegher 1989). Sdílením mezi pedagogem a rodiči lze řešit různorodé situace, jež mohou kdykoliv nastat, ale hlavně právě pomocí povědomí o úskalích mohou pedagogové být pro rodiče oporou (Valášková a Valášková in Růžičková 2012). Pokud mezi zákonnými zástupci a pedagogy budou panovat neshody nebo úskalí v dorozumívání se, je to zcela normální jev (Lang a Berberichová 1998). Na pedagogovi je však možnost vybudovat vztah, v němž se na něj rodiče mohou plně spolehnout (Valášková a Valášková in Růžičková 2012).

3.2 Přístup rodičů k integraci dítěte

„To, jak přijímá dítě své postižení, bývá odrazem přijetí handicapu jeho rodiči.“ (Valášková a Valášková in Růžičková 2012, s. 146). Michalík (in Valenta et al. 2003) považuje děti za stojný bod celé integrace a díky tomu je už neřadí mezi činitele, na jenž závisí úspěšnost tohoto procesu. Integrace žáků se SVP je cesta k zavádění inkluzivního prostředí na dané škole. Tito žáci dělají stejné činnosti jako ostatní spolužáci, pouze pro ně upravené, aby se stali součástí prostředí hlavního vzdělávacího proudu. Tímto způsobem si osvojují i určité schopnosti, jež lze efektivněji nacvičit s věkově stejnými spolužák. (Seckington 2018)

Před integrací rodiče těchto žáků dle Langa a Berberichové (1998, s. 113): *„zvažují umístění školy, možnost dopravy, pověst školy a další informace o její úrovni“*. Avšak integrace dle Valáškové a Valáškové (in Růžičková 2012) nepředstavuje proces vyhovující každému jedinci s handicapem či znevýhodněním. Podoba integrace dítěte (Michalík in Valenta et al. 2003): *„je ovlivněna i jeho přáními, postoji a očekáváními“* (Michalík in Valenta et al. 2003, s. 34), proto má před tímto procesem dojít dle Michalíka (in Valenta et al. 2003) k vyslechnutí postoje dítěte na to, co ho čeká, pokud je dostatečně věkově vyspělé. Další zásadní věc je, aby dítě mělo pocit, že je ve škole vítáno a mělo šanci si v ní vybudovat přátelství (Lang a Berberichová 1998).

Michalík (in Valenta et al. 2003) uvádí, že příprava dítěte má vypadat jako u jakéhokoliv jiného dítěte. Michalík (in Valenta et al. 2003), však dodává, že vše závisí na specifikách stavu dítěte. Od rodičů či ostatních je nevhodné dítě vystavovat tlaku z nejistoty, jenž je čeká. To samé s vizualizovanými představami bez reálné možnosti je uskutečnit. Cílem celého procesu není z dítěte udělat nijak odlišující se součást prostředí, ale začlenit ho pomocí všech podpůrných opatření, jenž lze. (Michalík in Valenta et al. 2003)

4 Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

V poslední kapitole se zabýváme tím, z jakého důvodu je potřebná kvalitní spolupráce mezi AP a zákonnými zástupci žáka se SVP. Dále si jmenujeme a objasňujeme způsoby a formy komunikace pro navázání kontaktu AP a zákonných zástupců. Popisujeme si, jak by měla jejich vzájemná spolupráce vypadat, na čem stavět a co ji prospívá. Na závěr si uvádíme i časté chyby a problémy, k jenz při vzájemné spolupráci dochází a zaměřujeme se i na možnosti jejich řešení.

4.1 Důležitost spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

AP dle *Vyhlášky č. 27/2016 Sb. § 5 odst. 4 (Česko 2016)* vykonává: „*pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází*“. Spolupráce školy se zákonnými zástupci žáka se SVP je předpokladem jeho dobře fungující inkluze do školy hlavního vzdělávacího proudu (Kendíková 2017). Vzájemná spolupráce je klíčová v dosažení zdárné podoby žákova výchovně vzdělávacího procesu (Čadilová et al. 2021). Spoluprací školy se zákonnými zástupci žáka lze předejít problematickým momentům, díky obeznámení je o nich předem (Kendíková 2016). Pokud problém již nastane, příklad řešení vzájemnou spoluprací uvádí Čadilová et al. (2021) na neadekvátním jednání žáka. V tomto případě nenechává AP pátrat po východiscích zákonné zástupce samotné, ale pátrá po nich spolu s nimi (Čadilová et al. 2021).

Když nedochází ke správně nastavené komunikaci mezi AP a rodiči, vznikají nepříjemné pocity v jejich vztahu (Gabašová a Vosmik 2019). Ty dopadají i na vztah AP s žákem (Gabašová a Vosmik 2019). To je vztah žáka s podle Čadilové et al. (2021) pedagogickým pracovníkem, jenž je s ním v nejužším kontaktu po dobu jeho pobytu ve škole. Díky společnému trávení času může AP nejlépe pochytit, co žák vyžaduje nebo jaké jsou jeho potíže (Čadilová et al. 2021). Z toho důvodu má asistent ve vztahu s žákem za cíl dojít k vzájemné důvěře, a to i díky správně nastavené komunikaci mezi nimi (Kendíková 2017).

Tento pedagogický pracovník má možnost přispívat také ke správnému budování vztahů žáka se SVP, jeho zákonnými zástupci a pedagogickými pracovníky mezi sebou (Gabašová a Vosmik 2019).

4.2 Formy a způsoby komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Na úvod procesu začleňování žáka se SVP a přidělení mu AP má dojít k setkání třídního učitele, AP a rodičů žáka. Záměrem setkání je kromě vymezení podoby společné kooperace, do jež spadá mimo jiné i společná komunikace, stěžejní osobní setkání a představení se navzájem. (Kneslová a Staněk in Staněk et al. 2022). Kendíková (2017) klade důraz na uskutečnění toho setkání v nerušivých podmínkách a za vlídných poměrů. Při jednání o společné komunikaci se je dle Gabašové a Vosmika (2019) vhodné nastavit její: „*pravidelnost, četnost a způsob*“ (Gabašová a Vosmik 2019, s. 52).

Se způsobem komunikace by měli být v souladu zákonní zástupci žáka i pedagogičtí pracovníci. Její účinný způsob slouží ke sdělování aktuálních informací ze školy rodičům. Mnohdy využívaný způsob komunikace se zákonnými zástupci je osobní komunikace. Ta probíhá hlavně při svěřování žáka od rodičů asistentovi před výukou nebo naopak navrácení žáka rodičům po výuce. (Kendíková 2017). Při uvedeném příkladů osobního setkání s rodiči je dle Kendíkové (2017) možné zvolit osobní komunikaci, shrnutí úspěchů a neúspěchů školního dne nebo písemnou komunikaci, ta zahrne všechny důležité poznatky k vyučování.

Další způsob komunikace, využívají nadměrně hlavně rodiče žáků (Němec 2021): „*s těžšími formami zdravotního postižení*“ (Němec 2021, s. 39). Jedná se dle Němce (2021) o telefonický kontakt asistenta ve větší míře, než je obvyklé a v menší míře využívají i osobní kontakt. Rodiče těchto žáků se někdy domnívají, že AP je přítomen pouze z důvodu poskytování podpory jejich dítěti a spojování se s nimi. Je potřeba, aby si s nimi AP zřetelně vymezil podobu společné komunikace. (Němec 2021)

„*Formy komunikace se zákonným zástupcem: zprávy v programu Bakaláři (programu školy)*“ (Kneslová a Staněk in Staněk et al. 2022, s. 31). Vhodnou možností jsou i (Kendíková 2017): „*tzv. komunikační sešity či informátory*“ (Kendíková 2017, s. 15), kromě nich lze komunikovat také (Němec 2021): „*e-mailem*“ (Němec 2021, s. 39) nebo využít: „*konzultační hodiny/ setkávání/ AP se zákonným zástupcem (třídní schůzky, vyhraněný čas, kdy je AP k zastizení ve škole, setkávání se při předávání dítěte apod.)*“ (Kneslová a Staněk in Staněk et al. 2022, s. 31).

K osobnímu kontaktu všech pedagogických pracovníků školy se zákonnými zástupci žáka dochází na určitých školách i formou společných schůzek v pravidelných intervalech. Schůzky se týkají těch pedagogických pracovníků, jež jsou součástí edukace žáků se SVP. (Kendíková 2017). AP se v určitých případech setkává se zákonnými zástupci žáka v místě

jejich bydliště (Němec 2021). Jedná se o žáky (Němec 2021): „*se sociálním znevýhodněním*“ (Němec 2021, s. 39). Zákonní zástupci těchto žáků většinou nemívají v zájmu asistenta pedagoga navštěvovat a ten poté s nimi musí řešit nutné záležitosti uvedeným jednáním (Němec, 2021).

4.3 Předpoklady pro úspěšnou spolupráci

Do komunikace AP se zákonnými zástupci žáka bývá asistent hlouběji zapojen než pedagog. Pro fungující proces, je ale stěžejní i pedagogova realizace, od něj se předpokládá asistentovi stanovovat jasné pokyny, jenž je nutné předat rodičům. Správně by mu poté měl AP v pravidelných intervalech sdělovat podrobnosti proběhlé komunikace se zákonnými zástupci. (Němec 2021). Oblast, jenž je Kendíkovou a Vosmikem (2016) důležitá objasnit zákonným zástupcům je to, co spadá do pracovní činnosti AP. Důvodem je předejít neshodám v požadavcích školy a zákonných zástupců, aby se u nich nevyskytly mylné nároky na činnosti asistenta, eventuálně vedoucích až k oslabení jejich vztahu (Kendíková a Vosmik 2016).

Kromě těchto dvou pedagogů uvádí Kendíková (2016) jako adekvátní zpřístupnit zákonným zástupcům kontakt na ostatní pedagogy a při obtížných situacích kontaktovat jednotlivé pracovníky školského poradenského pracoviště (dále jen ŠPP). Při velmi závažných obtížích se jeví jako nejvhodnější komunikace zákonných zástupců a ředitele školy (Kendíková 2016).

Komunikací AP se zákonnými zástupci podle Čadilové et al. (2021): „*jde o společný cíl – rozvoj dítěte*“ (Čadilová et al. 2021, s. 34). Hromadnou snahou i s pedagogickými pracovníky lze dojít k zavádění adekvátních potřeb žákovi se SVP, potažmo i jejich změn, ještě spolu s jednáním o zdarech a nezdarech žáka a vycházení z nich (Gabašová a Vosmik 2019).

„*Komunikace s rodiči stojí na partnerském principu. Měla by být vstřícná, naslouchající, respektující a realistická. Neobviňovat, nepodezírat, nedávat rady, nevynášet soudy, nevyhrožovat, nekárat, nenálepkovat, neomlouvat.*“ (Gabašová a Vosmik 2019, s. 54) Jeden ze stěžejních bodů dobré komunikace školy se zákonnými zástupci zaujímá dle Kendíkové (2017) jednání s nimi napřímo, a to, v co největší možné míře. Přímá komunikace AP a zákonných zástupců předchází vzniku spojeneckých vztahů. Buduje se v ní na uznávání úspěchů a nezachází se daleko k vynesení těžkostí a jednání nad jejich řešeními (Gabašová a Vosmik 2019). K tomu nám může pomoci zdůvodnění Kendíkové (2017): eventuálně vzniklé těžkosti lze řešit pouze tam, kde se jedná o všem napřímo. K zásadám dobré komunikace řadíme

dále: „*efektivitu a rychlost podávaných informací*“ (Kendíková 2017, s. 103) a také jejich: „*pravdivost a relevanci*“ (Kendíková 2017, s. 103).

Další předpoklad dobré spolupráce je u AP větší důležitost vlastnit určité rysy chování a charakteru než kvalifikaci. Kvalifikaci si může dodělat i v průběhu zaměstnání, lepší ale pro školu je přijmout asistenta s vhodnými rysy charakteru a chování než toho, jenž ihned splňuje kvalifikaci, ale není schopen spolupracovat se zákonnými zástupci nebo ostatními pedagogickými pracovníky. (Kendíková 2017). Za žádoucí rysy asistenta Kendíková (2017) jmenuje pozitivní přístup k žákům a dále: „*schopnost empatie, komunikativnost, spolehlivost, trpělivost, schopnost spolupráce*“ (Kendíková 2017, s. 98). Zcela zásadní je také, aby AP uměl dovést zadané požadavky k cíli, opětovně se nedopouštěl totožných omylů a dokázal jednat sám za sebe na základě svého uvážení (Kendíková 2016).

4.4 Problémy a chyby ve vzájemné spolupráci

AP je pedagogická profese setkávající se s mnoha obtížnostmi, a to z pohledu jak samotných asistentů, ostatních pedagogických pracovníků a společnosti, tak i zákonných zástupců žáků, k jejichž dítěti je AP přidělen. (Kendíková 2017). Obtížnosti se častokrát vyvíjejí z táhlých, nesprávně vyjednaných či nepředpokladatelných sporů. Setkáváme se s nimi v životě zcela běžně a z toho důvodu bychom měli pracovat na hledání jejich východisek, nikoliv jejich obcházení, pokud nastanou. Spory nás mohou vést k tomu, jak pracovat na překonávání obtížností, budování fungujících vztahů a také nám pomáhají k poznávání sebe samotných a druhých. (Gabašová a Vosmik 2019)

Asistent může někdy obtížnosti necíleně vyvolat i sám, stačí označení jevu za ně, pak už jsou tak brány a správně míněným jednáním může přispět i k jejich nechtěnému zvlečení (Gabašová a Vosmik 2019). Východisku může přispět (Gabašová a Vosmik 2019): „*pokud od něj poodstoupíme – nadhled, jiná perspektiva*“ (Gabašová a Vosmik 2019, s. 55).

Jedna z obtížností, s jenz se asistent setkává je dle pedagogických pracovníků škol (Kendíková 2016): „*nevhodné využívání pedagoga ze strany rodičů žáka se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Kendíkové 2016, s. 81). Stále více se také od rodičů objevují abnormální nároky na AP (Kendíková 2016). Můžeme se setkat s dvěma typy zákonných zástupců (Kendíková 2017). Jedni zastávající postoj: AP působí ve třídě pouze pro mé dítěte (Kendíková 2017), avšak to, co bude AP vykonávat mu stanovují pedagogičtí pracovníci, nikoliv zákonní zástupci žáka (Němec 2021). Kým se asistent řídí je dáno i *Vyhláškou č. 27/2016 Sb. § 5 odst. 2: „podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci*

s ním“. (Česko 2016) Zákonní zástupci mohou asistentovi sdělit, jaké jsou jejich představy toho, čemu se bude u jejich dítěte věnovat, AP však takové požadavky plnit nemusí (Němec 2021).

Druhý tip rodičů by rád, aby ostatní žáci nebrali v potaz působení asistenta u jejich dítěte a tím se předešlo jeho stigmatizaci (Kendíková 2017). S tímto problémem pracuje (Kendíková 2017): *Vyhláška č. 27/2016 Sb.* (Česko 2016), jenž stanovuje možnost působení AP i k ostatním žákům, avšak její znění se musí nejprve dostat více do povědomí (Kendíková 2017). Za největší problém Kendíková (2017) označuje: „*aby jako asistent pedagoga ve škole působil rodič nebo jiný blízký příbuzný žáka*“ (Kendíková 2017, s. 99).

K velmi častému problému ze strany AP dochází, při poskytnutí jejich osobního telefonního čísla zákonným zástupcům žáka. Ti ho poté využívají, kdykoliv sami chtějí. (Kneslová a Staněk in Staněk et al. 2022). Rodiče žáka mají AP kontaktovat možnostmi uvedenými na internetových stránkách školy (Kendíková 2017), proto jak jsme již zmínili dle Kneslové a Staňka (in Staněk et al. 2022) je na začátku spolupráce důležité si vyjednat podobu společné komunikace.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Zaměření výzkumu

Výzkum se zabývá komunikací a spoluprací AP s rodiči žáka se SVP. Na základě výše zpracované teoretické části se tato oblast mezi AP a rodiči žáka se SVP jeví jako problematická, proto jsem si ji vybrala jako oblast k výzkumu.

5.1 Cíl výzkumu

Ve výzkumné části práce je hlavním cílem zjistit, jaké jsou využívané způsoby komunikace mezi AP a rodiči žáka se SVP. Dílčími cíli je zjistit, jak pravidelná je komunikace mezi AP a rodiči žáka se SVP. Dále jak se AP navazuje spolupráce s rodiči žáka se SVP a jak se AP s nimi spolupracuje.

5.2 Výběr výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem se stali AP základních škol hlavního vzdělávacího proudu z důvodu jejich úzké spolupráce s rodiči, zahrnující osobní i písemný kontakt, a možnosti zhodnocení vzájemné spolupráce na základě zkušeností z praxe.

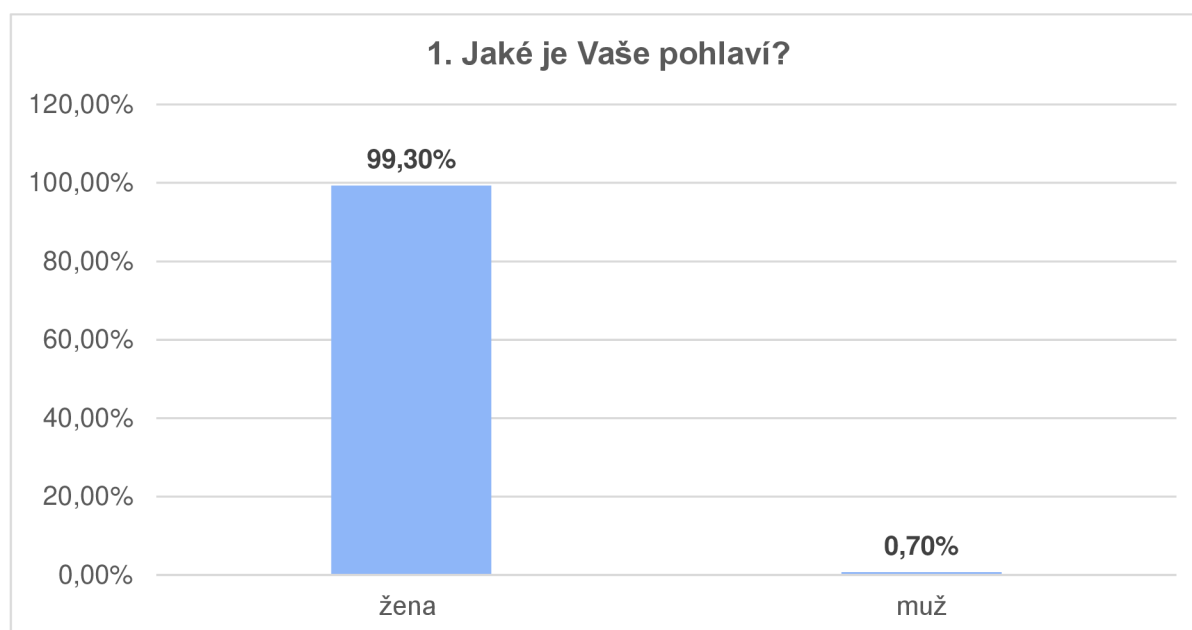
Základní soubor výzkumného vzorku: AP základních škol hlavního vzdělávacího proudu

Výzkumný vzorek: AP základních škol hlavního vzdělávacího proudu Jihomoravského kraje, Kraje Vysočina, Olomouckého kraje a Středočeského kraje; AP základních škol hlavního vzdělávacího proudu ze dvou uzavřených skupin na sociální síti („Asistent pedagoga“ a „Jsme asistenti pedagoga“) sdružující AP napříč Českou republikou.

Rozsah výzkumného vzorku: 139 respondentů

Charakteristika vzorku respondentů:

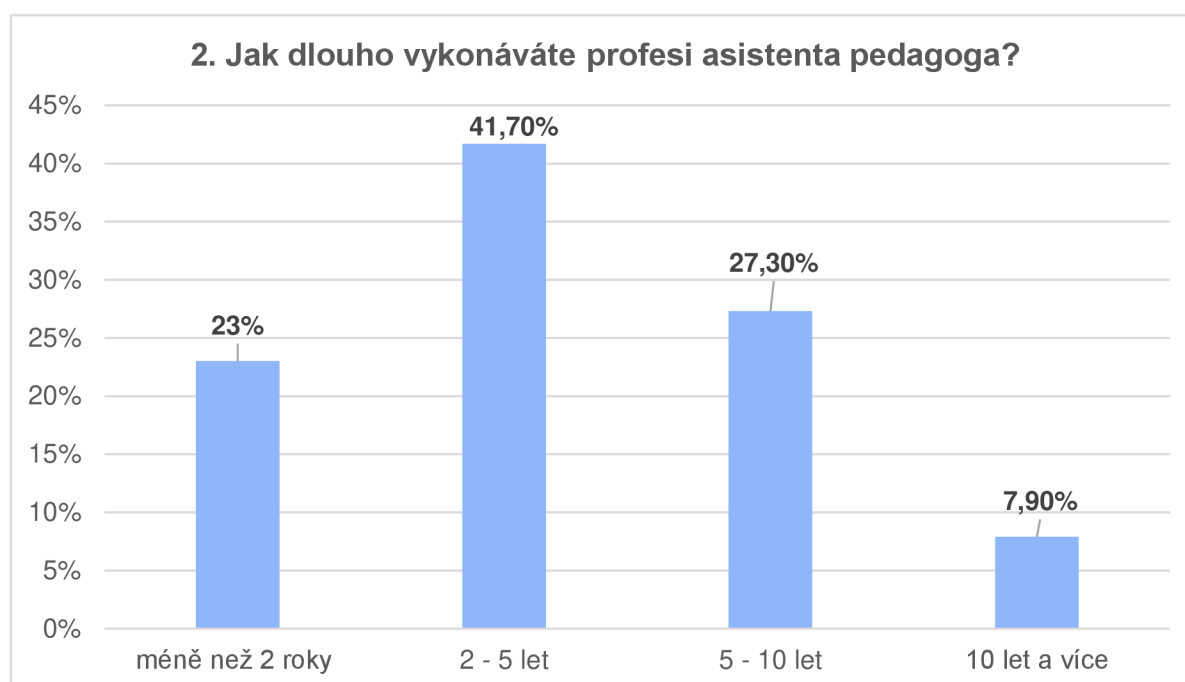
Graf č. 1; otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Graf č. 1 nám zobrazuje výsledný stav rozložení AP podílejících se na výzkumu dle počtu ženského a mužského pohlaví. Do výzkumu se zapojilo 138 žen (99,30 %) z celkového počtu respondentů a 1 muž (0,70 %), což dohromady činí celkový počet 139 AP.

Graf č. 2; otázka č. 2: Jak dlouho vykonáváte profesi asistenta pedagoga?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Výzkumu se dle grafického znázornění č. 2 zúčastnilo 32 (23 %) AP vykonávajících svou profesi méně než 2 roky. Dále 58 (41,70 %) AP s praxí 2-5 let a 38 (27,30 %) AP se zkušenostmi v praxi délky 5-10 let. S nejdelší praxí v profesi, a to 10 let a více, se jich zúčastnilo 11 (7,90 %), jenž nám doplnili celkový počet odpovědí od zapojených AP do výzkumu na číslo 139.

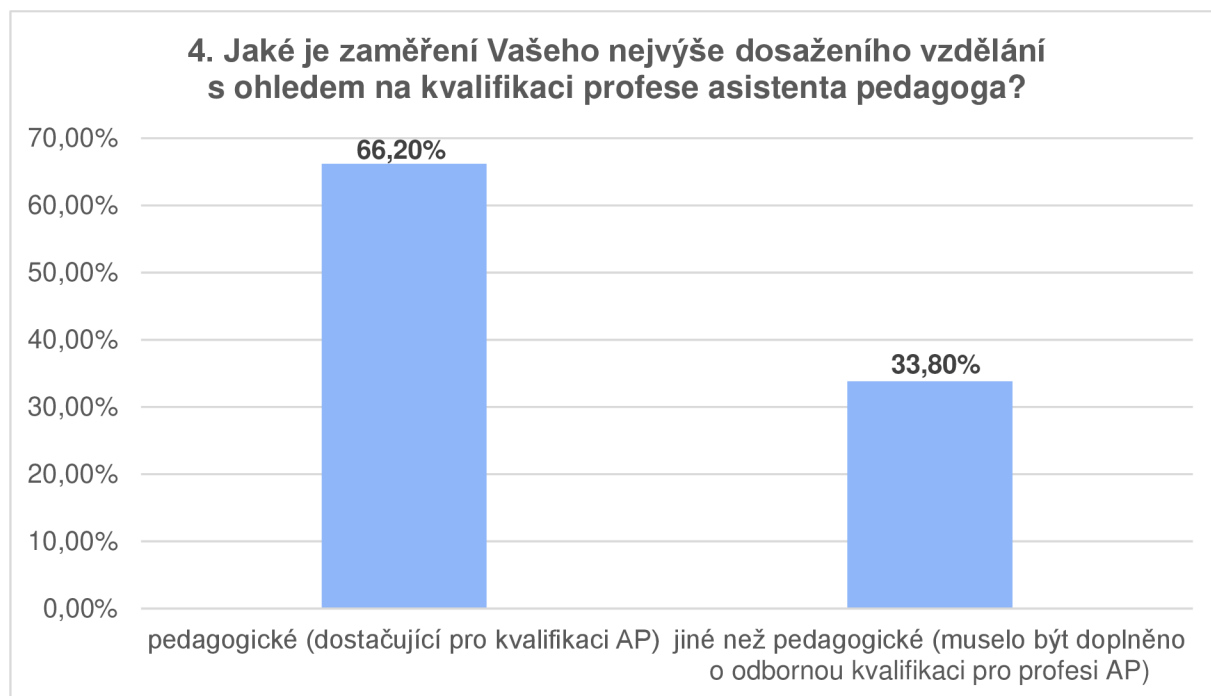
Graf č. 3; otázka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Nejvyšší dosažené vzdělání 139 AP podílejících se na výzkumu je dle odpovědí v grafu č. 3: 1x (0,70 %) základní vzdělání, 11x (7,90 %) střední vzdělání s výučním listem a nejvíce bylo zapojených AP se středním vzděláním s maturitou, a to 74 (53,20 %). Vyšší odborné vzdělání mělo 14 (10,10 %) AP, dále 20 (14,40 %) AP vysokoškolské bakalářské vzdělání a 19 (13,70 %) AP vysokoškolské magisterské vzdělání.

Graf č. 4; otázka č. 4: Jaké je zaměření Vašeho nejdříve dosaženého vzdělání s ohledem na kvalifikaci profese asistenta pedagoga?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Graf č. 4 nám poskytuje přehled zaměření nejdříve dosaženého vzdělání 139 zúčastněných AP na výzkumu s ohledem na kvalifikaci jejich profese. Pedagogické zaměření, to znamená, dostačující pro kvalifikaci AP, zvolilo jako odpověď 92 (66,20 %) AP. Zbývajících 47 (33,80 %) AP si vybralo druhou možnost, tedy „jiné než pedagogické zaměření“, jenž muselo být doplněno o odbornou kvalifikaci pro výkon profese AP.

5.3 Výzkumné metody

Použité výzkumné a testové metody: kvantitativní; aplikovaný výzkum, dotazníkové šetření a test nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Za metodu sběru dat byl vybrán anonymní dotazník. Dotazník obsahoval celkem 21 uzavřených otázek, z toho 19 otázek s možností výběru z jedné odpovědi a 2 otázky s možnostmi výběru více odpovědí. Všechny otázky bylo povinné vyplnit, byly tak i označeny pro orientaci respondentů. Z toho důvodu všechny otázky vyplnil stejný počet respondentů, jenž činí 139.

Dotazník se věnoval především oblasti komunikace a spolupráce AP s rodiči žáka se SVP. Zjišťoval i informace o AP, z toho důvodu byly úvodní otázky směřované na pohlaví,

délku výkonu profese, dosažené vzdělání a zaměření nejvyššího dosaženého vzdělání AP základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

Dotazník byl vytvořen elektronicky ve formuláři Google Forms. V tomto formuláři byla data i sbírána prostřednictvím rozesílání odkazu na něj. Po dokončení sběru dat, byla data převedena do programu MS Excel, v něm graficky znázorněna a vypočítávána pomocí statistické metody χ^2 – kvadrát pro stanovení výzkumných předpokladů.

Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum vymezujeme dle Chráska (2016, s. 11): „*jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“. Výzkumy zkoumají pouze ojedinělý problém nebo se zaměřují na větší množství problémů, jež z většiny případů mají mezi sebou spojitost. Problém se zkoumá předem danými odbornými postupy, jež spolu taktéž souvisejí. (Chráska 2016)

Z kvantitativních výzkumů nám o zkoumané oblasti vzejde většinou spousta číselných údajů (dat). Prvním krokem k získání informací o zkoumané oblasti je zapotřebí data provést danými kroky pro práci s nimi. (Chráska 2016). Obecně mohou být výzkumy, jak uvádí Chráska (2016) zpracovávány vlastním pořadím, ale drží se jednotného systému, jehož kompozici uvádí taktéž Chráska (2016, s. 11): „*stanovení problému; formulace hypotézy; testování (verifikace, ověřování) hypotézy; vyvození závěrů a jejich prezentace.*“

Dotazník

„*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ (Chráska 2016, s. 158). Dotazník může být zaměřen na jedno či více témat. Může působit, že otázky v něm jsou směřovány stále k tomu stejnému, to je ale prováděno za účelem ověření trvalého a neměnného postoje respondenta k tématu. (Krejčová in Mertin a Krejčová et al. 2016). V dotaznících se používají dva typy otázek, otevřené a uzavřené. V otevřených otázkách odpovídá respondent sám podle svého uvážení, u uzavřených otázkách pracuje s předem danými odpověďmi. (Chráska 2016). Získaná data: „*mají vždy jen podmíněnou platnost*“ (Chráska 2016, s. 158) a musejí být zpracovány s velkou mírou pečlivosti (Chráska 2016). Cílem je, aby nedošlo k záměně obecně daných faktů a vlastních názorů respondenta (Chráska 2016).

Test nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Tuto testovou metodu využíváme, pokud je našim cílem přijít na to, zda existuje či neexistuje vztah dvou pedagogických jevů (proměnných) zobrazených pomocí nominálních či ordinálních dat. Tato metoda se typicky využívá při výpočtech naměřených hodnot z dotazníkového šetření. (Chráska 2016)

5.4 Průběh a způsob sběru dat

Dotazníkové šetření se připravovalo od druhé poloviny října 2023. Samotný výzkum probíhal od 10. 11. 2023 do 20. 12. 2023, v součtu 52 dnů a celkem se ho zúčastnilo 139 respondentů. Sběr dat byl realizován dvěma způsoby. Nejprve byli prostřednictvím e-mailu oslovováni zástupci ředitelů a speciální pedagogové základních škol hlavního vzdělávacího proudu s žádostí o přeoslání odkazu na dotazník AP na jejich základní škole. Druhý způsob sběru dat proběhl za využití dvou uzavřených skupin na sociální síti sdružující AP z celé České republiky (podrobnější charakteristika respondentů viz výše ve výběru výzkumného vzorku).

Zapojení AP do výzkumu bylo v obou způsobech sběru dat zcela dobrovolné a anonymní.

5.5 Výzkumné otázky

1. Má dopředu stanovený systém komunikace AP s rodiči žáka se SVP vliv na následné navazování kontaktu s nimi?
2. Existuje vztah mezi způsoby komunikace a intervaly komunikace AP s rodiči žáka se SVP?
3. Existuje rozdíl mezi preferencí způsobu komunikace u AP a preferencí způsobu komunikace rodičů žáka se SVP?
4. Má přístup rodičů žáka se SVP ke spolupráci s AP vliv na její funkčnost?

5.6 Výzkumné předpoklady

Ve výzkumné části práce jsem si stanovila tyto věcné hypotézy:

H₁: Navazování kontaktu AP s rodiči je méně problémové při dopředu stanoveném systému komunikace.

H₂: Osobní komunikace AP s rodiči žáka se SVP je v pravidelnějších intervalech než písemná komunikace.

H₃: AP nejčastěji preferují osobní komunikaci, oproti tomu rodiče žáka se SVP preferují písemnou komunikaci.

H₄: Čím více je spolupráce s AP žádoucí ze strany rodičů, tím méně je problematická.

Na věcné hypotézy jsem navázala statistickými hypotézami.

Statistické hypotézy k věcné hypotéze **H₁**:

H₀: Mezi dopředu stanoveném systémem komunikace AP s rodiči žáka se SVP a navazováním kontaktu s nimi neexistuje statisticky významný vztah.

H_A: Mezi dopředu stanoveném systémem komunikace AP s rodiči žáka se SVP a navazováním kontaktu s nimi existuje statisticky významný vztah.

Statistické hypotézy k věcné hypotéze **H₂**:

H₀: Mezi způsoby komunikace AP s rodiči žáka se SVP a intervaly komunikace s nimi neexistuje statisticky významný vztah.

H_A: Mezi způsoby komunikace AP s rodiči žáka se SVP a intervaly komunikace s nimi existuje statisticky významný vztah.

Statistické hypotézy k věcné hypotéze **H₃**:

H₀: Mezi preferencí způsobu komunikace AP a preferencí způsobu komunikace rodičů žáka se SVP neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A: Mezi preferencí způsobu komunikace AP a preferencí způsobu komunikace rodičů žáka se SVP existuje statisticky významný rozdíl.

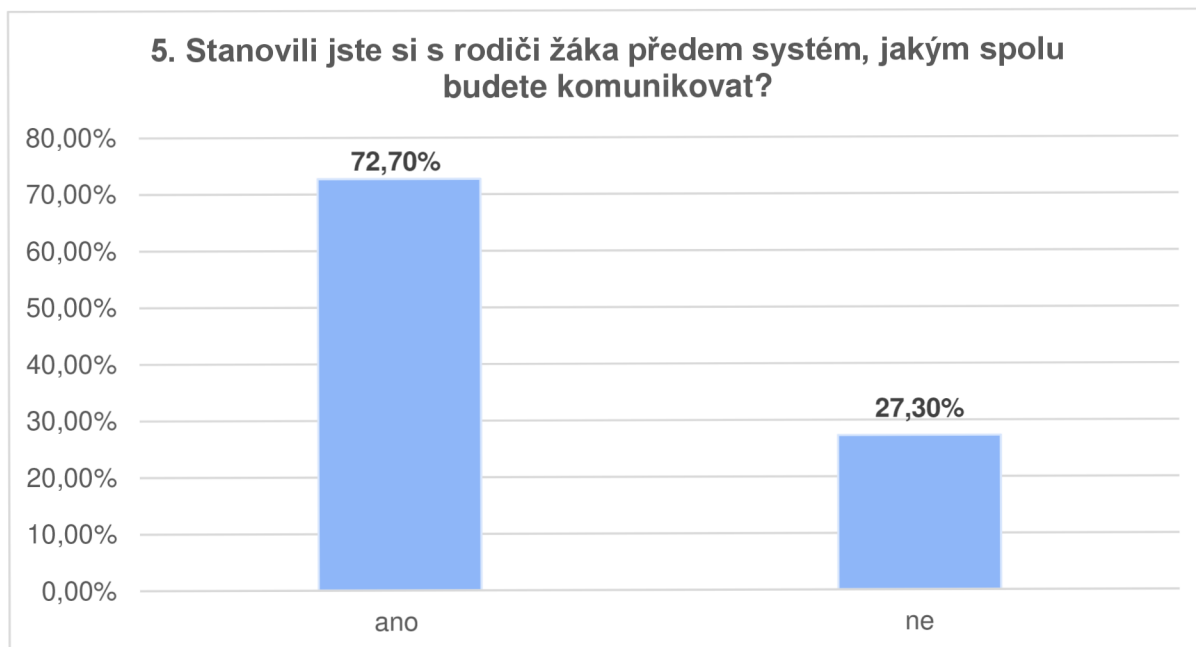
Statistické hypotézy k věcné hypotéze **H₄**:

H₀: Mezi mírou žádoucnosti spolupráce s AP ze strany rodičů žáka se SVP a problematikou spolupráce s nimi neexistuje statisticky významný vztah.

H_A: Mezi mírou žádoucnosti spolupráce s AP ze strany rodičů žáka se SVP a problematikou spolupráce s nimi existuje statisticky významný vztah.

6 Výsledky výzkumu

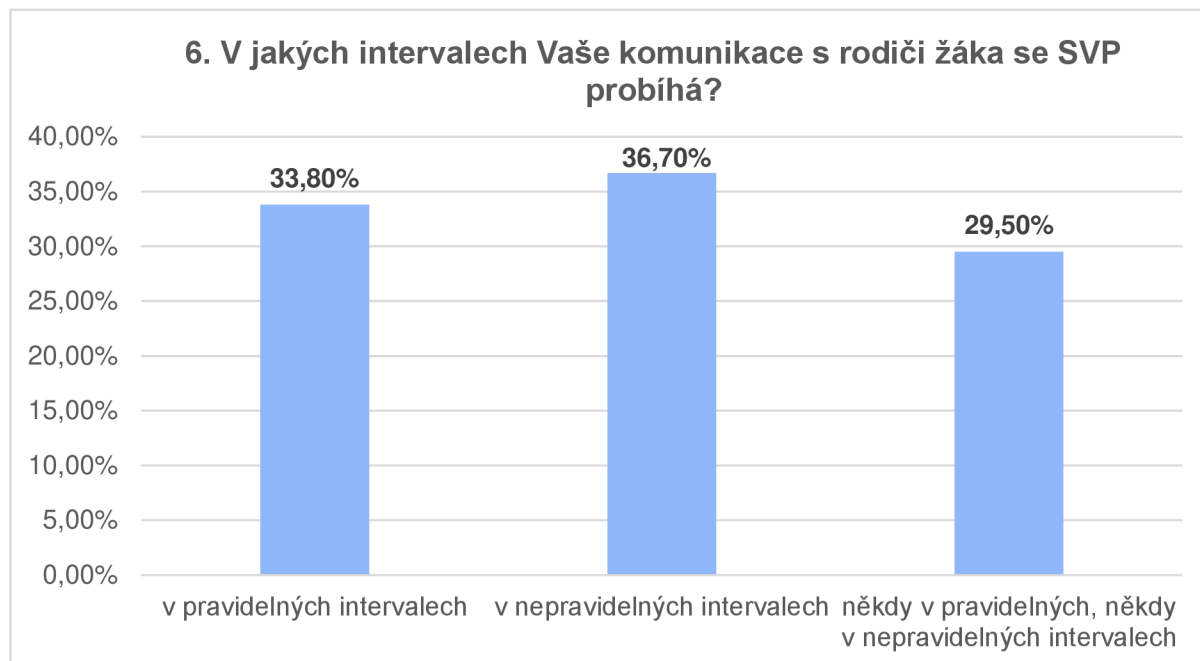
Graf č. 5; otázka č. 5: Stanovili jste si s rodiči žáka předem systém, jakým spolu budete komunikovat?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Podle odpovědí na 5. otázku zobrazenou v grafu č. 5 si systém komunikace s rodiči žáka se SVP dopředu stanovilo 101 (72, 70 %) AP a 38 (27,30 %) zbylých AP vyjádřilo svou odpověď „ne“, že ke stanovení systému komunikace s rodiči předem nedošlo.

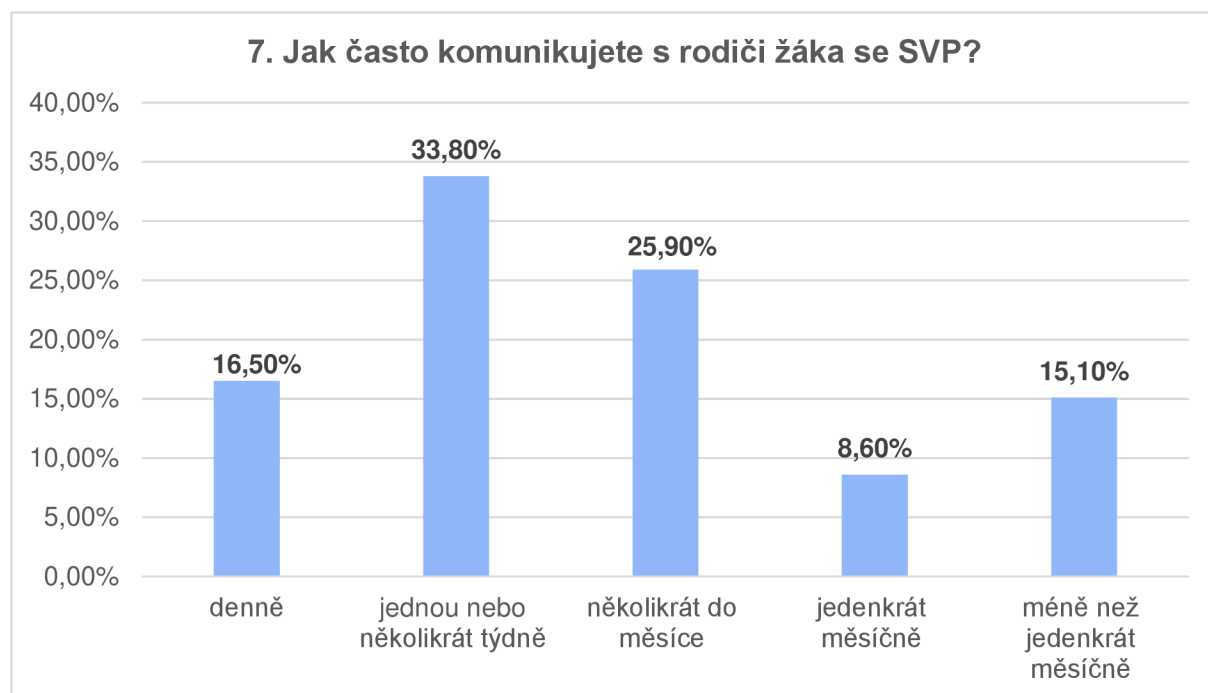
Graf č. 6; otázka č. 6: V jakých intervalech Vaše komunikace s rodiči žáka se SVP probíhá?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Všechny odpovědi na otázku č. 6 graficky zobrazenou v grafu č. 6 mají podobný počet odpovědí, pohybují se okolo počtu 45. Komunikace v pravidelných intervalech probíhá mezi rodiči žáka se SVP u 47 (33,80 %) AP. Nejvíce AP, a to 51 (36,70 %) s rodiči komunikuje v nepravidelných intervalech a 41 (29,50 %) AP střídá oba předchozí způsoby a komunikuje s rodiči někdy v pravidelných a někdy v nepravidelných intervalech.

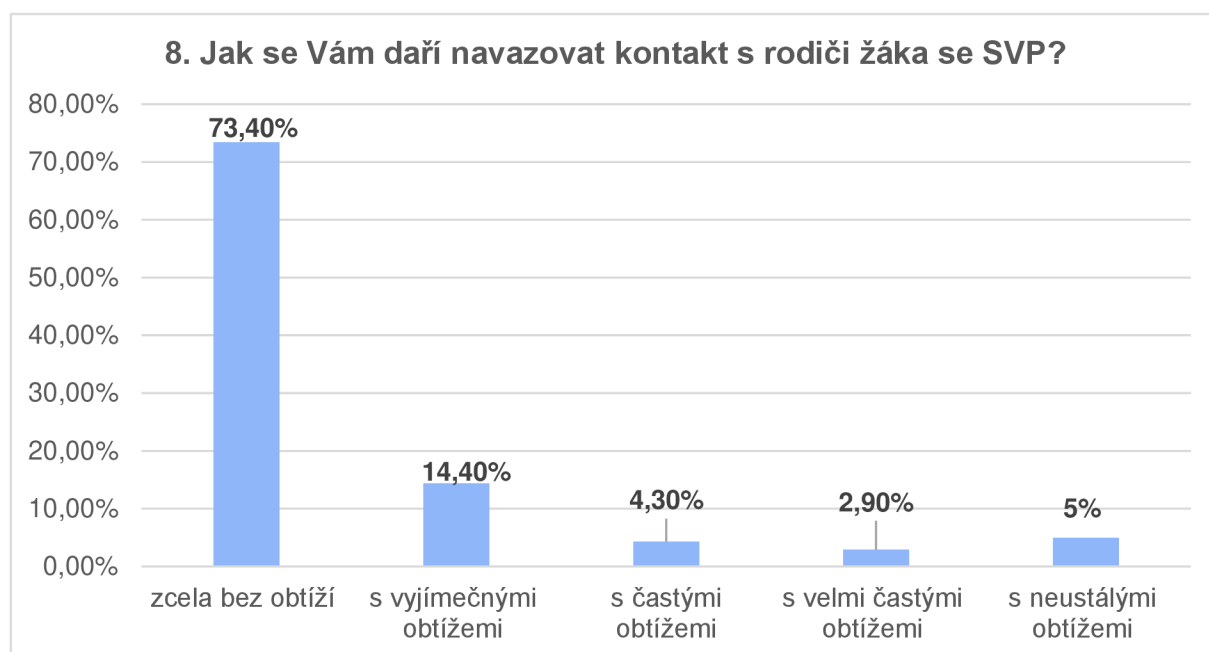
Graf č. 7; otázka č. 7: Jak často komunikujete s rodiči žáka se SVP?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Otázka č. 7 nepřímo navazuje na předchozí otázku ohledně pravidelnosti komunikace. U této otázky jsem chtěla přesněji zjistit, jak často probíhá komunikace AP s rodiči žáka se SVP. Nejintenzivnější, tedy denní komunikace byla AP zvolena, dle grafu č. 7, 23x (16,50 %). Nejvíce ze zapojených AP, a to 47 (33,80 %) komunikuje s rodiči jednou nebo vícekrát týdně a několikrát měsíčně komunikuje s rodiči 36 (25,90 %) AP. Nízká intenzita komunikace, jedenkrát měsíčně, probíhá u 12 (8,60 %) AP s rodiči. Ještě nižší intenzita komunikace, méně častá, než jedenkrát měsíčně je realizována u 21 (15,10 %) AP s rodiči.

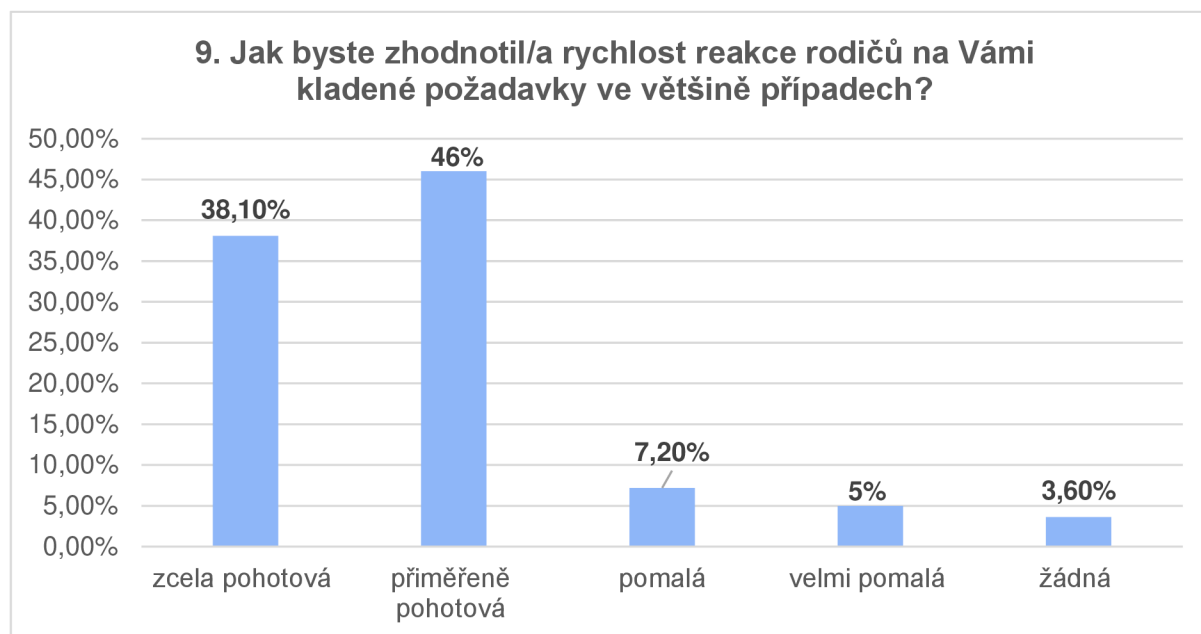
Graf č. 8; otázka č. 8: Jak se Vám daří navazovat kontakt s rodiči žáka se SVP?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

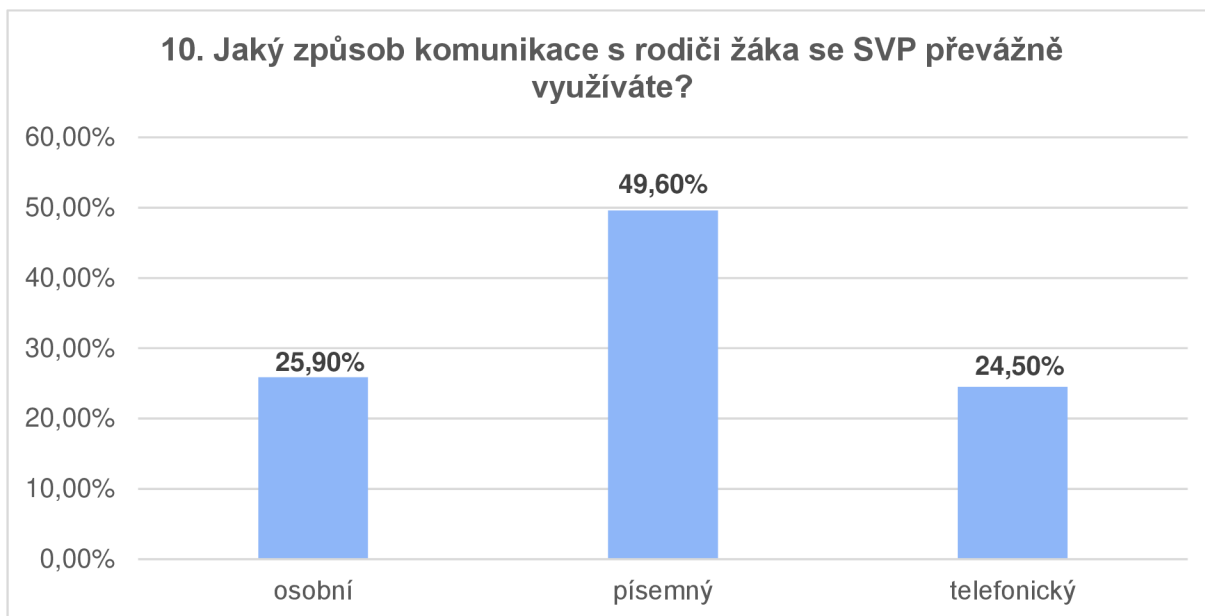
Otázka č. 8 zaměřená na zdařilost navazování kontaktu AP s rodiči žáka se SVP získala zřejmou převahu, dle grafu č. 8, u odpovědi „zcela bez obtíží“ od 102 (73,40 %) zúčastněných AP z celkových 139. Zbýlý zvolený počet odpovědí s již určitou mírou obtížnosti je následující: s výjimečnými obtížemi se potýká 20 (14,40 %) AP, s častými obtížemi 6 (4,30 %) AP, s velmi častými obtížemi 4 (2,90 %) AP a nejnáročnější stav navazování kontaktu s rodiči „s neustálými obtížemi“ zaznamenává 7 (5 %) AP.

Graf č. 9; otázka č. 9: Jak byste zhodnotil/a rychlost reakce rodičů na Vámi kladené požadavky ve většině případech?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Cílem otázky č. 9 bylo zjistit, jak by AP zhodnotili rychlost reakce rodičů, když se jim s nimi podaří navázat kontakt, čímž se zabývá otázka č. 8. Graf č. 9 nám zobrazuje převahu kladných odpovědí u položek „zcela pohotová“ od 53 (38,10 %) AP a „přiměřeně pohotová“ od 64 (46 %) AP. Odpovědi zápornější až negativní povahy: „pomalá“ zvolilo 10 (7,20 %) AP a pod stupeň „velmi pomalá“ 7 (5 %) AP. Položku „žádná“ vybralo 5 (3,60 %) AP, u nichž se dá předpokládat velmi špatná zkušenost s komunikací s rodiči, jenž nemá ani žádné odezvy.

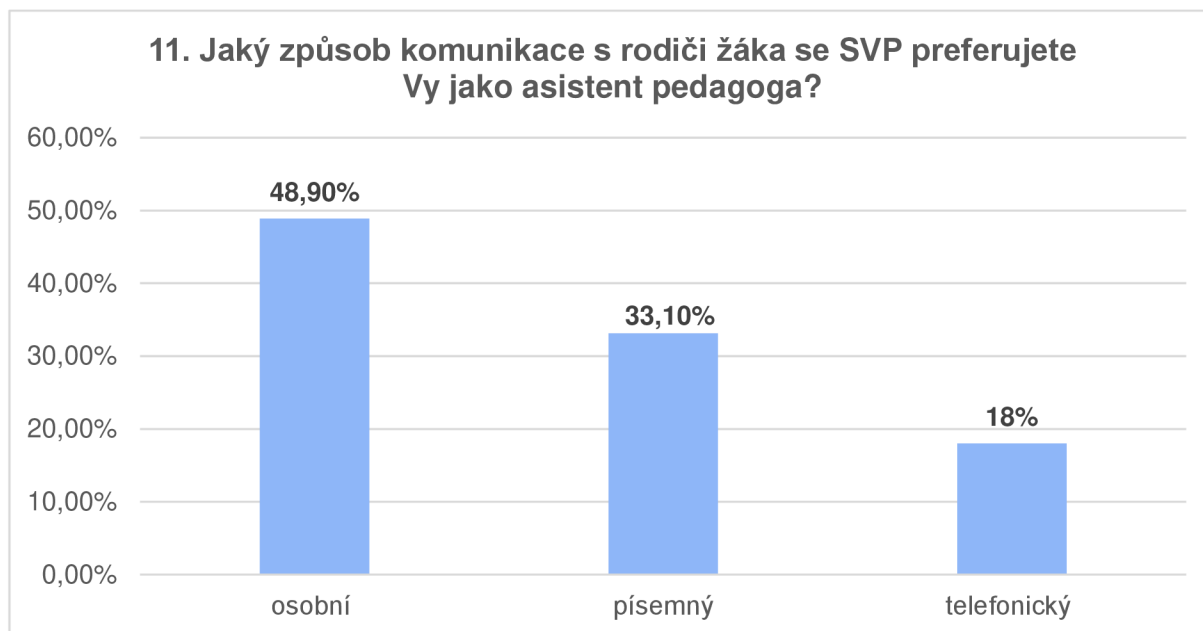


Graf č. 10; otázka č. 10: Jaký způsob komunikace s rodiči žáka se SVP převážně využíváte?

Zdroj: vlastní šetření (2023)

Rozvržení tří způsobů komunikace u zúčastněných 139 AP zobrazuje graf č. 10. Osobní komunikaci s rodiči žáka se SVP využívá 36 (25,90 %) AP. Nejvíce, a to 69 (49,60 %) AP, komunikuje s rodiči písemně. Telefonická komunikace probíhá mezi 34 (24,50 %) AP s rodiči, což je pouze o dva AP méně než u osobní komunikace. Preferenci těchto dvou způsobů komunikace tak můžeme pokládat za velmi vyrovnanou a písemnou komunikaci za nejvíce využívanou mezi zapojenými AP.

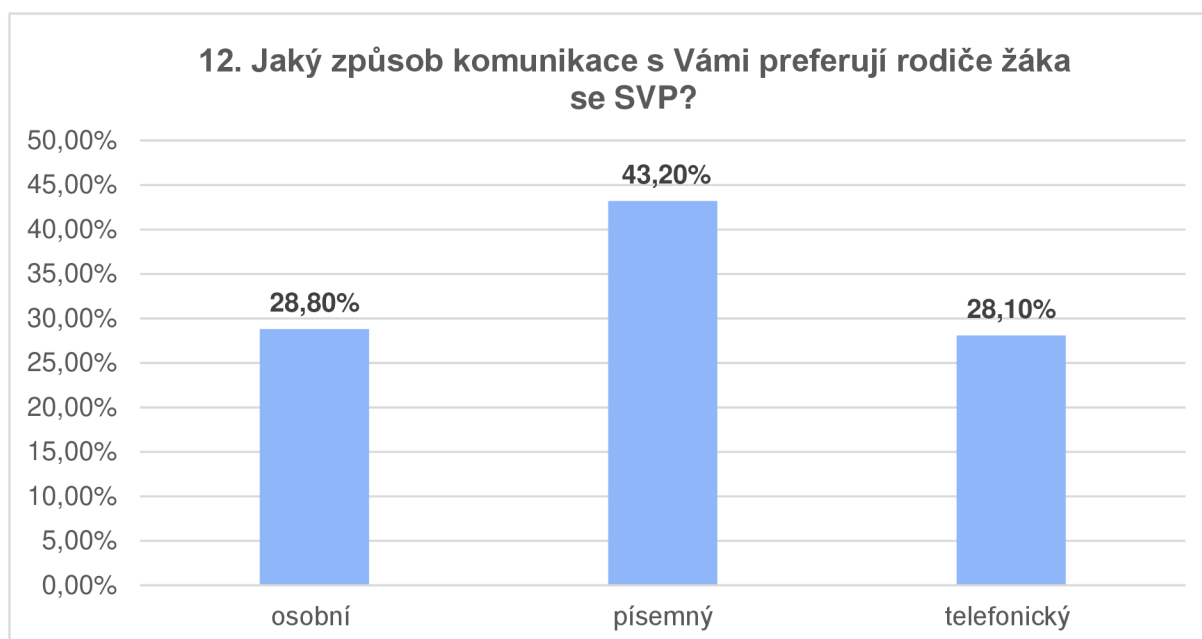
Graf č. 11; otázka č. 11: Jaký způsob komunikace s rodiči žáka se SVP preferujete Vy jako asistent pedagoga?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Preference způsobu komunikace u AP s rodiči žáka se SVP, znázorněna na grafu č. 11, má zcela zřejmé rozložení od nejvíce preferovaného způsobu komunikace po nejméně. Nejvíce AP preferuje osobní komunikaci s rodiči, tuto odpověď jich zvolilo 68 (48,90 %). Druhý nejvíce preferovaný způsob komunikace ze strany AP je písemný, což dokládá 46 (33,10 %) odpovědí u tohoto způsobu komunikace a nejméně preferovaný způsob komunikace je telefonický, jež si vybralo 25 (18 %) zapojených AP z celkových 139.

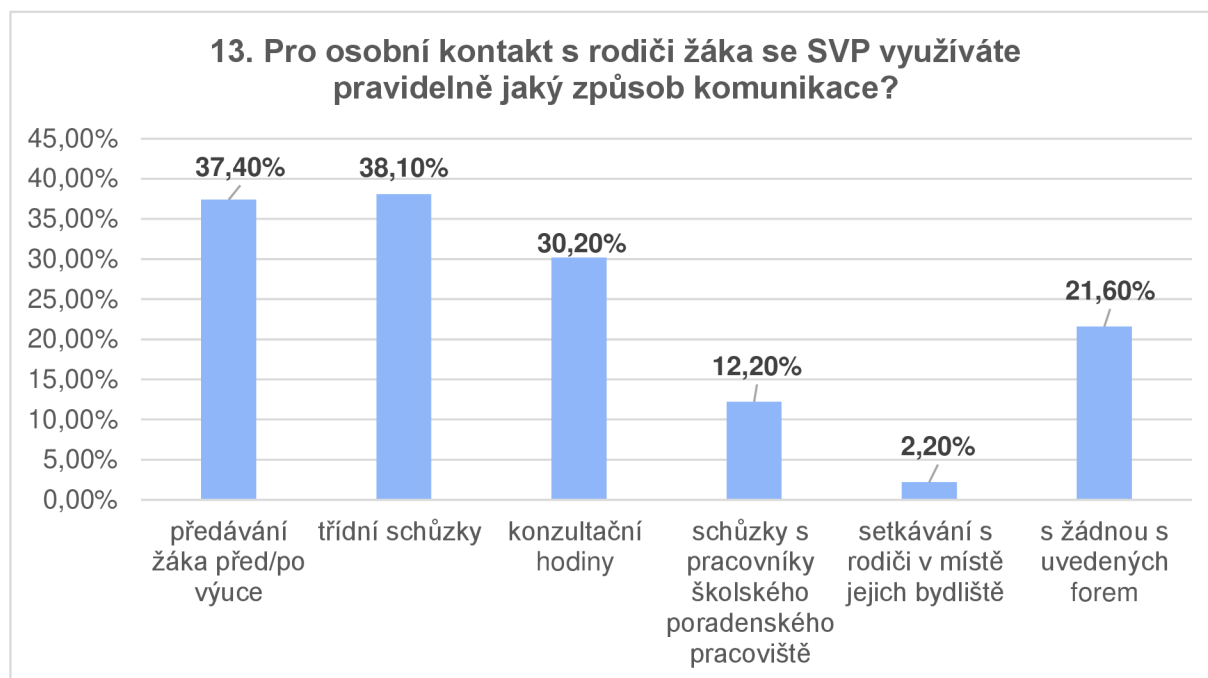
Graf č. 12; otázka č. 12: Jaký způsob komunikace s Vámi preferují rodiče žáka se SVP?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Otázku č. 12 jsem zařadila na porovnání k otázce č. 11, abychom viděli rozdíly mezi preferencí způsobu komunikace ze strany AP a rodičů žáka se SVP. Graf č. 12 zaznamenal nejvíce odpovědí u písemné komunikace od 60 (43,20 %) AP. Můžeme tak konstatovat, že tento způsob komunikace preferuje nejvíce rodičů, zatímco nejvíce AP, dle grafu č. 11, preferuje osobní komunikaci. Osobní komunikace je u rodičů až druhý nejvíce preferovaných způsob komunikace, což potvrdilo 40 (28,80 %) AP svou zvolenou odpovědí. Pouze o jednoho AP méně, a to 39 (28,10 %) z celkových 139 dokládá za nejméně preferovaný způsob komunikace ze strany rodičů telefonický.

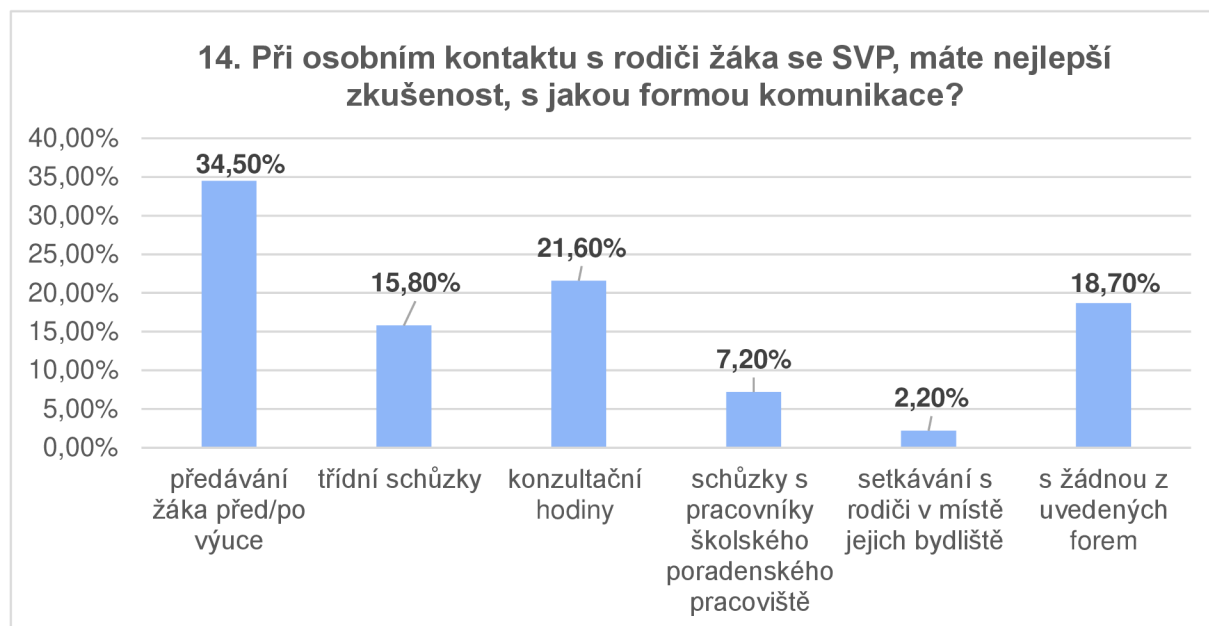
Graf č. 13; otázka č. 13: Pro osobní kontakt s rodiči žáka se SVP využíváte pravidelně jaký způsob komunikace?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

U otázky č. 13 mohli AP zvolit jednu a více odpovědí, čímž bylo celkově nasbíráno 197 odpovědí od 139 AP. Odpovědi byly zvoleny dle grafu č. 13 takto: „předávání žáka před/po výuce“ 52x (37,40 %), „třídní schůzky“ 53x (38,10 %), „konzultační hodiny“ 42x (30,20 %), „schůzky s pracovníky ŠPP“ 17x (12,20 %) a „setkávání s rodiči žáka v místě jejich bydliště“ 3 (2,20 %). Poslední možnost „s žádnou z uvedených forem“ byla zvolena 30x (21,60 %). Tuto možnost zvolili pravděpodobně AP, jenž s rodiči vůbec nevyužívají osobní kontakt jako způsob společné komunikace nebo mají celkově problém navázat s rodiči kontakt, čímž se zabývá graf č. 8.

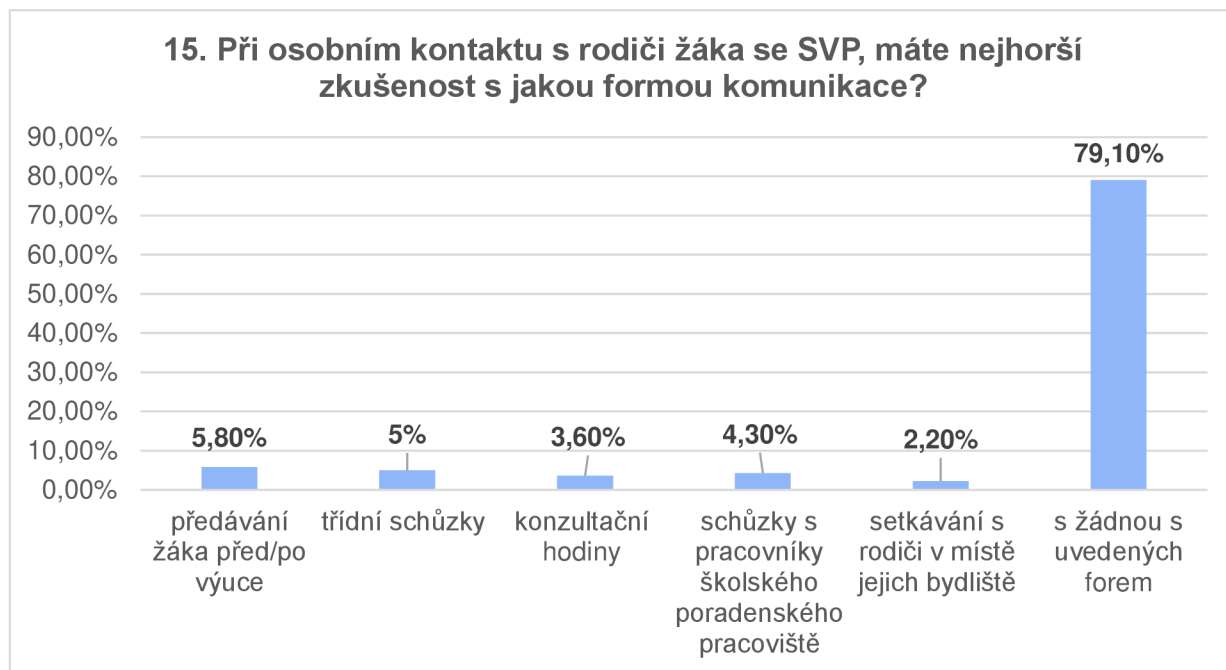
Graf č. 14; otázka č. 14: Při osobním kontaktu s rodiči žáka se SVP, máte nejlepší zkušenost, s jakou formou komunikace?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Otázka č. 14 směřovala na konkrétní výběr formy osobní komunikace, s níž mají AP nejlepší zkušenost u rodiči žáka se SVP. Grafické znázornění č. 14, zprostředkovává od AP jako nejlepší zkušenost předávání žáka před/po výuce zvolenou 48x (34,50 %). Nejlepší zkušenost s třídními schůzkami potvrzuje 22 (15,80 %) AP, s konzultačními hodinami 30 (21,60 %) AP, dále schůzky s pracovníky ŠPP 10 (7,20 %) AP a setkávání s rodiči v místě jejich bydliště 3 (2,2 %) AP. Odpovědí „s žádnou z uvedených forem“ zvolenou 26x (18,70 %), lze předpokládat negativní či nulovou zkušenost AP s osobním kontaktem s rodiči.

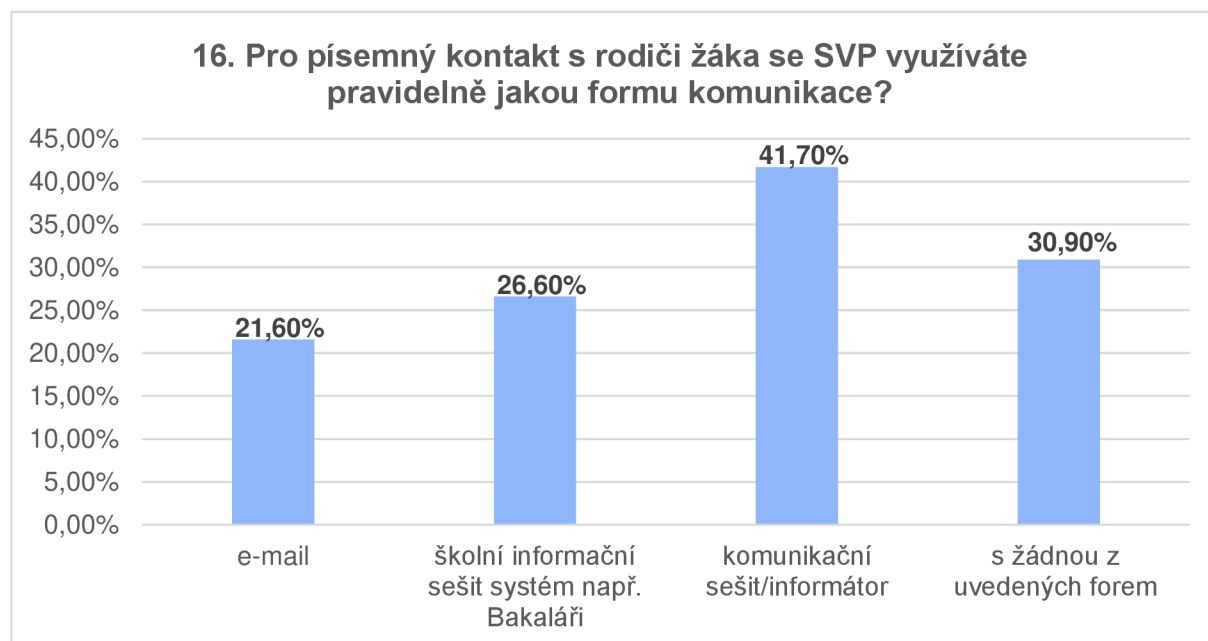
Graf č. 15; otázka č. 15: Při osobním kontaktu s rodiči žáka se SVP, máte nejhorší zkušenost, s jakou formou komunikace?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Otázka č. 15 byla zařazena pro zjištění negativní zkušenosti AP s konkrétní formou osobního kontaktu s rodiči žáka se SVP. Odpovědi u jednotlivých forem osobní komunikace se pohybují pod počtem 10, což naznačuje nízkou míru negativní zkušenosti. Přesné počty zaznamenaných negativních zkušeností od 139 odpovědí: „předávání žáka před/po výuce“ 8x (5,80 %), „třídní schůzky“ 7x (5 %), „konzultační hodiny“ 5x (3,60 %), „schůzky s pracovníky ŠPP“ 6x (4,30 %) a „setkávání s rodiči v místě jejich bydliště“ 3x (2,20 %). Položka „s žádnou z uvedených forem“ potvrzuje vysokou míru absence negativní zkušenosti osobní komunikace s rodiči v počtu 110 (79,10 %) odpovědí od zapojených AP.

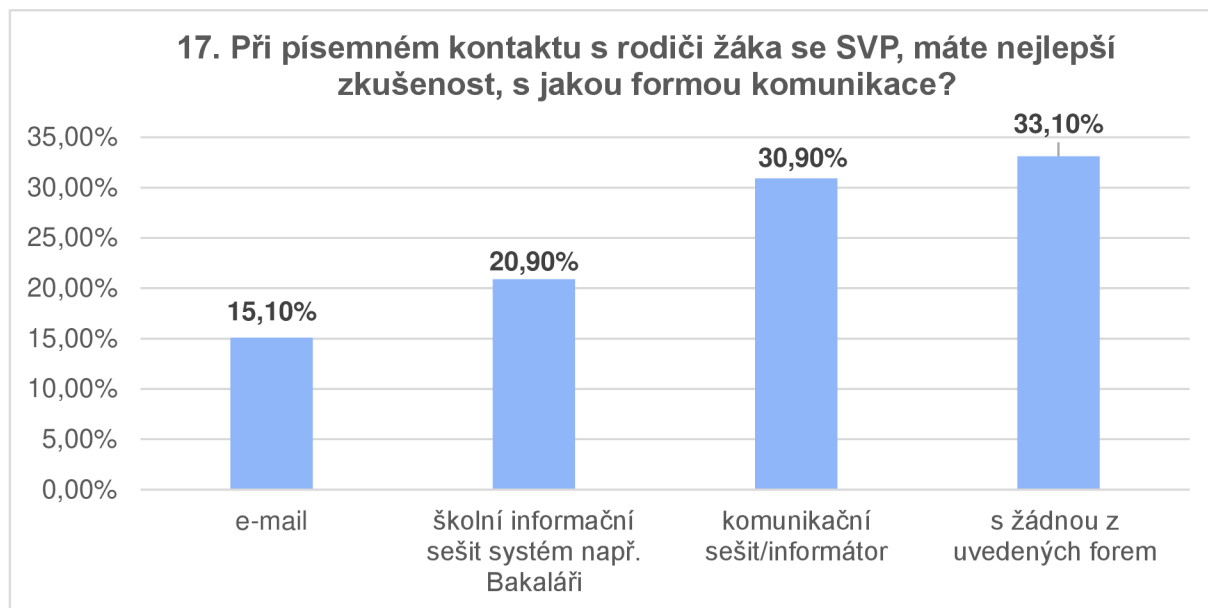
Graf č. 16; otázka č. 16: Pro písemný kontakt s rodiči žáka se SVP využíváte pravidelně jakou formu komunikace?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Otázka č. 16 byla konstruována stejně jako otázka č. 13, bylo možné zvolit jednu či více odpovědí, nyní však u forem písemné komunikace. Celkový počet zaznamenaných odpovědí byl 168 od 139 AP. Pravidelné využívání písemného kontaktu s rodiči žáka se SVP zvolili AP následovně: „e-mail“ 30x (21,60 %), „školní informační systém např. Bakaláři“ 37x (26,60 %) a „komunikační sešit/informátor“ 58x (41,70 %). Možnost „s žádnou z uvedených forem“ vybralo 43 (30,90 %) AP, jenž zřejmě s rodiči písemnou komunikaci nevyužívají vůbec.

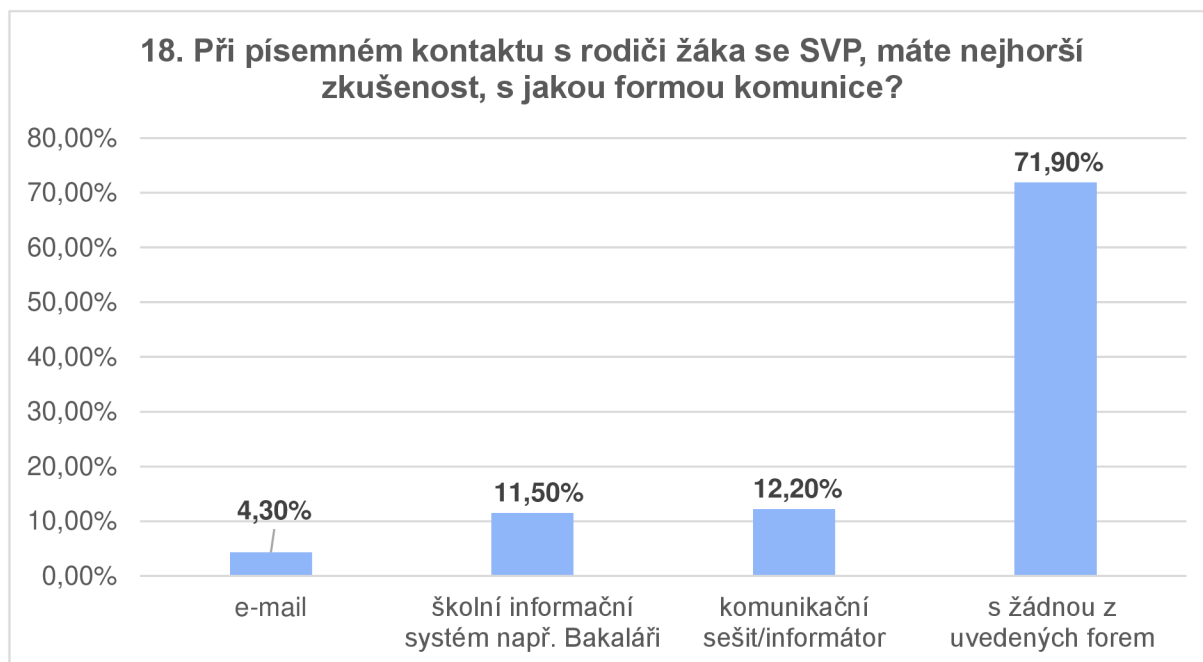
Graf č. 17; otázka č. 17: Při písemném kontaktu s rodiči žáka se SVP, máte nejlepší zkušenost, s jakou formou komunikace?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Graf č. 17 znázorňuje konkrétní formu písemné komunikace, s jenz mají AP nejlepší zkušenost u rodičů žáka se SVP. S formou komunikace přes e-mail má nejlepší zkušenost 21 (15, 10 %) AP a prostřednictvím školního informačního systému např. přes Bakaláře 29 (20,90 %) AP. Nejvíce AP má nejlepší zkušenost s komunikačním sešitem/informátorem, a to 43 (30, 90 %) ze 139 zapojených. Zbýlých 46 (33,1 %) AP, jenz si vybrali možnost „s žádnou z uvedených forem“ pravděpodobně nevyužívají písemný kontakt jako způsob komunikace s rodiči.

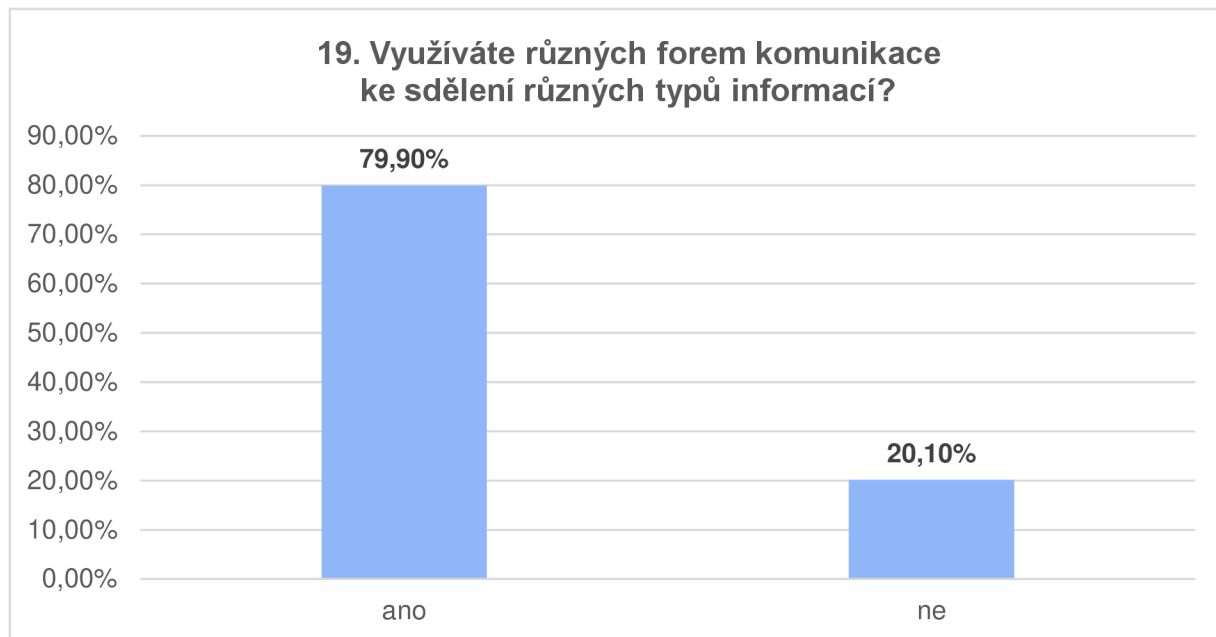
Graf č. 18; otázka č. 18: Při písemném kontaktu s rodiči žáka se SVP, máte nejhorší zkušenost, s jakou formou komunikace?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Otázka č. 18 jsem zjišťovala konkrétní formu komunikace, s jež mají AP negativní zkušenosti při komunikaci s rodiči žáka se SVP. Znázornění grafu č. 18, však zobrazuje 100 odpovědí (71,90 %) u možnosti „s žádnou z uvedených forem“, což vyjadřuje vysokou míru absence negativních zkušeností AP s písemnými formami komunikace s rodiči či nevyužívání písemné komunikace jako způsobu kontaktování rodičů. Odpovědi zaznamenané s již určitou mírou negativní zkušenosti jsou: „e-mail“ 6x (4,3 %), „školní informační sešit systém např. Bakaláři“ 16x (11,5 %) a „komunikační sešit/informátor“ 17x (12,20 %).

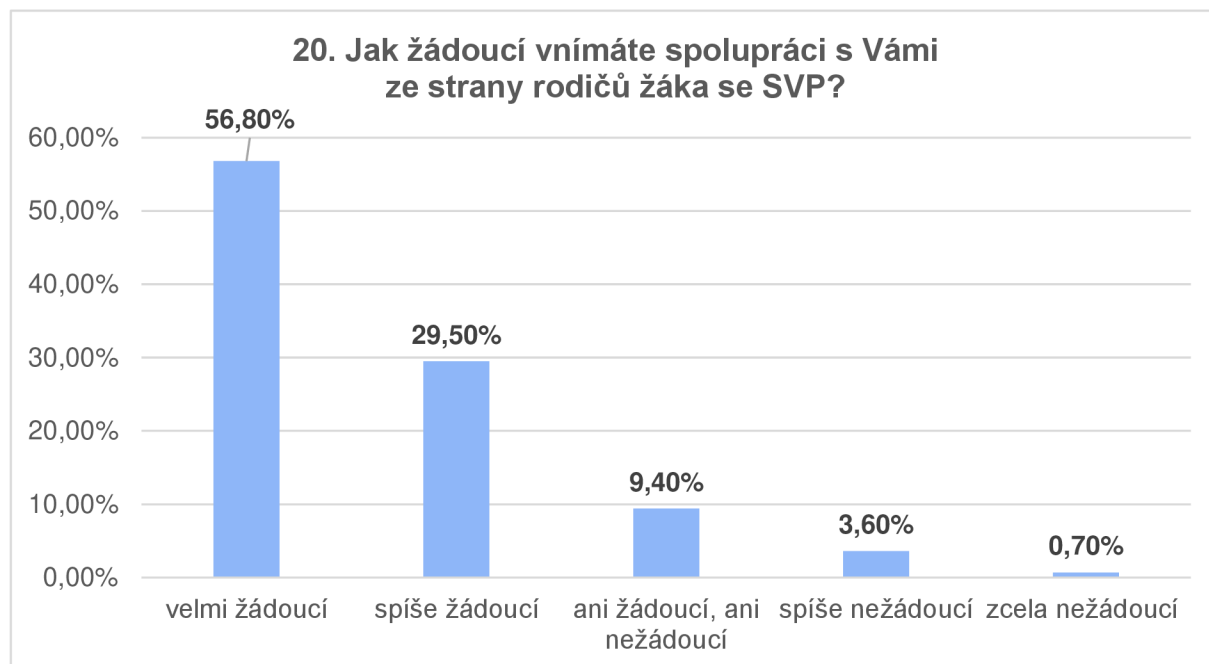
Graf č. 19; otázka č. 19: Využíváte různých forem komunikace ke sdělení různých typů informací?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Ze zúčastněných 139 AP na výzkumu jich 111 (79,90 %) využívá různých forem komunikace ke sdělení různých typů informací. Zbýlých 28 (20,10 %) AP využívá pravděpodobně jednu stálou formu komunikace, jelikož zvolili možnost „ne“, tedy nevyužívání různých forem komunikace ke sdělení různých typů informací.

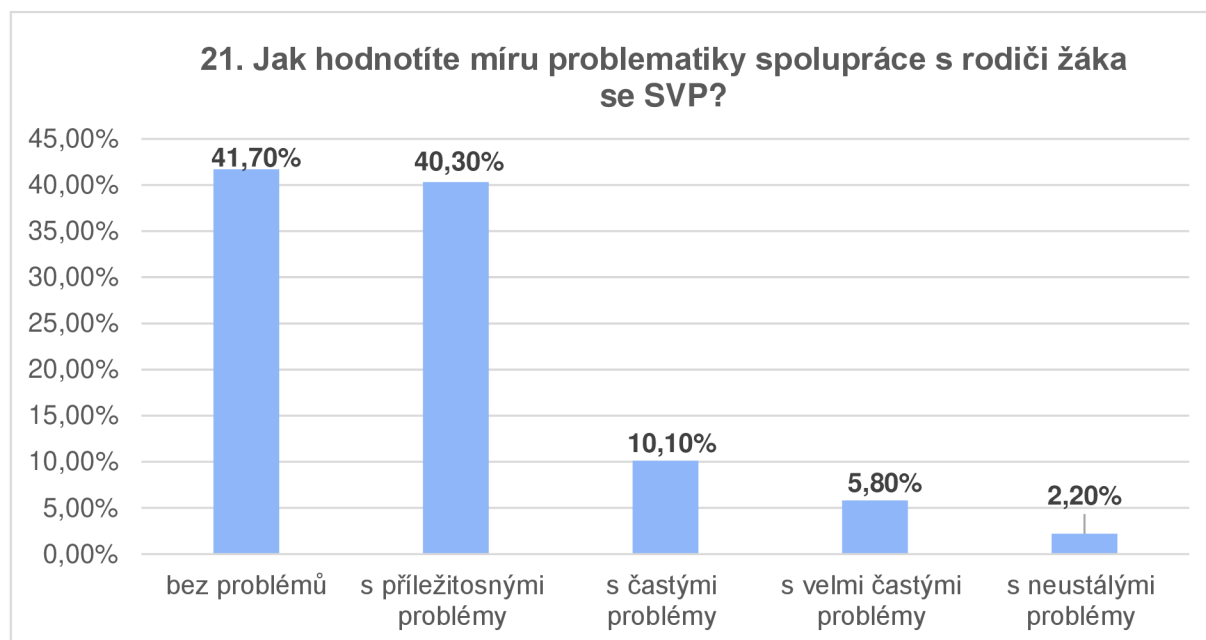
Graf č. 20; otázka č. 20: Jak žádoucí vnímáte spolupráci s Vámi ze strany rodičů žáka se SVP?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Graf č. 20 nám znázorňuje od AP spíše kladné vnímání žádoucnosti spolupráce ze strany rodičů žáka se SVP. Vnímání spolupráce pozitivně až přijatelně bylo zvoleno následovně: „velmi žádoucí“ 79x (56,80 %), „spíše žádoucí“ 41x (29,50 %). Neutrální spolupráce „ani žádoucí, ani nežádoucí“ je vnímán od 13 (9,40 %) rodičů dle AP. Negativní možnost „spíše nežádoucí“ byla zvolena 5x (3,60 %) a 1 (0,70 %) AP ze zapojených velmi negativně hodnotí žádoucnost spolupráce od rodičů zvolenou možností: „zcela nežádoucí“.

Graf č. 21; otázka č. 21: Jak hodnotíte míru problematiky spolupráce s rodiči žáka se SVP?



Zdroj: vlastní šetření (2023)

Zkušenost s problematikou spolupráce s rodiči žáka se SVP je vnímána od zúčastněných 139 AP na výzkumu dle grafu č. 21 výrazně menší než funkční vnímání spolupráce. Spolupráce bez problémů probíhá mezi 58 (41,70 %) AP a rodiči a s příležitostnými problémy mezi 56 (40,30 %) AP a rodiči. S častějšími výskyty problémů hodnotí spolupráci 14 (10,10 %) AP, s velmi častými 8 (5,8 %) AP a s neustálými problémy probíhá spolupráce u 3 (2,2 %) AP.

6.1 Interpretace výzkumu

V úvodu výzkumné části práce jsem si stanovila čtyři výzkumné předpoklady o vztahu mezi jevy z dat získaných dotazníkovým šetřením. V této části práce stanovuji u každého výzkumného předpokladu vztah mezi jevy pomocí věcné hypotézy, z níž dále stanovuji statisticky významné hypotézy. Ty jsou vyjádřeny hypotézou alternativní, tedy že mezi jevy existuje statisticky významný vztah nebo hypotézou nulovou, předpokládající neexistenci statisticky významného vztahu. Hypotézy následně podrobují testování statistickou metodou „Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku“, popsanou výše podle Chrásky (2016), za pomoci dat získaných dotazníkovým šetřením. Na závěr testování jednotlivých hypotéz uvádím vždy výsledek testování.

Výzkumný otázka č. 1:

Má dopředu stanovený systém komunikace AP s rodiči žáka se SVP vliv na následné navazování kontaktu s nimi?

Výzkumný předpoklad H₁ (věcná hypotéza č. 1):

Navazování kontaktu AP s rodiči je méně problémové při dopředu stanoveném systému komunikace.

Statistické hypotézy:

H₀: Mezi dopředu stanoveném systému komunikace AP s rodiči žáka se SVP a navazováním kontaktu s nimi neexistuje statisticky významný vztah.

H_A: Mezi dopředu stanoveném systému komunikace AP s rodiči žáka se SVP a navazováním kontaktu s nimi existuje statisticky významný vztah.

Při podrobení výzkumného předpokladu H₁ testování jsem pracovala s daty z dotazníkového šetření z otázek č. 5. a č. 8. zobrazených a interpretovaných v grafech č. 5 a č. 8.

Kontingenční tabulka č. 1: Navazování kontaktu a systém komunikace

	Ano	Ne	Σ
Zcela bez obtíží	79	23	102
S výjimečnými obtížemi	16	4	20
S častými obtížemi	3	3	6
S velmi častými obtížemi	0	4	4
S neustálými obtížemi	4	3	7
Σ	102	37	139

Výsledek testového kritéria je $\chi^2 = 15,02 > \chi^2_{0,05(4)} = 9,488$

Výsledek testového kritéria χ^2 je vyšší než hodnota kritická, z toho důvodu odmítáme H_0 a přijímáme H_A , **Výsledek testování- H_A : Mezi dopředu stanoveném systému komunikace AP s rodiči žáka se SVP a navazováním kontaktu s nimi existuje statisticky významný vztah.**

Výzkumný otázka č. 2:

Existuje vztah mezi způsoby komunikace a intervaly komunikace AP s rodiči žáka se SVP?

Výzkumný předpoklad H_2 (věcná hypotéza č. 2):

Osobní komunikace AP s rodiči žáka se SVP je v pravidelnějších intervalech než písemná komunikace.

Statistické hypotézy:

H_0 : Mezi způsoby komunikace AP s rodiči žáka se SVP a intervaly komunikace s nimi neexistuje statisticky významný vztah.

H_A : Mezi způsoby komunikace AP s rodiči žáka se SVP a intervaly komunikace s nimi existuje statisticky významný vztah.

Při podrobení výzkumného předpokladu H_2 testování jsem pracovala s daty z dotazníkového šetření z otázek č. 6 a č. 10 zobrazených a interpretovaných v grafech č. 6;8.

Kontingenční tabulka č. 2: Způsoby a intervaly komunikace

	V pravidelných intervalech	V nepravidelných intervalech	Někdy v pravidelných, někdy v nepravidelných intervalech	Σ
Osobní	14	13	9	36
Písemný	21	29	19	69
Telefonický	12	9	13	34
Σ	47	51	41	139

Výsledek testového kritéria je $\chi^2 = 3,25 < \chi^2_{0,05(4)} = 9,488$

Výsledek testového kritéria χ^2 je nižší než hodnota kritická, z toho důvodu odmítáme H_A a přijímáme H_0 . **Výsledek testování- H_0 : Mezi způsoby komunikace AP s rodiči žáka se SVP a intervaly komunikace s nimi neexistuje statisticky významný vztah.**

Výzkumná otázka č. 3:

Existuje rozdíl mezi preferencí způsobu komunikace u AP a preferencí způsobu komunikace rodičů žáka se SVP?

Výzkumný předpoklad H_3 (věcná hypotéza č. 3):

AP nejčastěji preferují osobní komunikaci, oproti tomu rodiče žáka se SVP nejčastěji preferují písemnou komunikaci.

Statistické hypotézy:

H_0 : Mezi preferencí způsobu komunikace AP a preferencí způsobu komunikace rodičů žáka se SVP neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi preferencí způsobu komunikace AP a preferencí způsobu komunikace rodičů žáka se SVP existuje statisticky významný rozdíl.

Při podrobení výzkumného předpokladu H_3 testování jsem pracovala s daty z dotazníkového šetření z otázek č. 11. a č. 12. zobrazených a interpretovaných v grafech č. 11 a č. 12

Kontingenční tabulka č. 3: Preference způsobu komunikace

	AP	Rodiče	Σ
Osobní	68	40	108
Písemný	46	60	106
Telefonický	25	39	64
Σ	139	139	278

Výsledek testového kritéria je $\chi^2 = 12,17 > \chi^2_{0,05(2)} = 5,991$

Výsledek testového kritéria χ^2 je vyšší než hodnota kritická, z toho důvodu odmítáme H_0 a přijímáme H_A . **Výsledek testování- H_A : Mezi preferencí způsobu komunikace AP a preferencí způsobu komunikace rodičů žáka se SVP existuje statisticky významný rozdíl.**

Výzkumná otázka č. 4:

Má přístup rodičů žáka se SVP ke spolupráci s AP vliv na její funkčnost?

Výzkumný předpoklad H_4 (věcná hypotéza č. 4):

Čím více je spolupráce s AP žádoucí ze strany rodičů, tím méně je problematická.

Statistické hypotézy:

H_0 : Mezi mírou žádoucnosti spolupráce s AP ze strany rodičů žáka se SVP a problematikou spolupráce s nimi neexistuje statisticky významný vztah.

H_A : Mezi mírou žádoucnosti spolupráce s AP ze strany rodičů žáka se SVP a problematikou spolupráce s nimi existuje statisticky významný vztah.

Při podrobení výzkumného předpokladu H_4 testování jsem pracovala s daty z dotazníkového šetření z otázek č. 20 a č. 21 zobrazených a interpretovaných v grafech č. 20 a č. 21.

Kontingenční tabulka č. 4: Žádoucnost a problematika spolupráce

	Bez problémů	S příležitostnými problémy	S častými problémy	S velmi častými problémy	S neustálými problémy	Σ
Velmi žádoucí	37	30	8	3	1	79
Spíše žádoucí	19	20	1	1	0	41
Ani žádoucí, ani nežádoucí	2	6	3	2	0	13
Spíše nežádoucí	0	0	2	2	1	5
Zcela nežádoucí	0	0	0	0	1	1
Σ	58	56	14	8	3	139

Výsledek testového kritéria je $\chi^2 = 87,19 > \chi^2_{0,05(16)} = 26,296$

Výsledek testového kritéria χ^2 je vyšší než hodnota kritická, z toho důvodu odmítáme H_0 a přijímáme H_A . **Výsledek testování- H_A : Mezi mírou žádoucnosti spolupráce s AP ze strany rodičů žáka se SVP a problematikou spolupráce s nimi existuje statisticky významný vztah.**

7 Diskuse výsledků výzkumu

V této kapitole si shrneme výsledky výzkumu z praktické části a podložíme je s již realizovanými výzkumy na obdobné téma. Výzkum se zabýval komunikací a spoluprací AP s rodiči žáka se SVP. Tato problematika byla zkoumána dotazníkovým šetřením, jehož respondenty se stalo 139 AP běžných základních škol. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou využívané způsoby komunikace mezi AP a rodiči žáka se SVP. Stanovené dílčí cíle: pravidelná je komunikace mezi AP a rodiči žáka se SVP, dále jak se AP navazuje spolupráce s rodiči žáka se SVP a jak se AP s nimi spolupracuje.

Z hlavního cíle a dílčích cílů vycházely stanovené čtyři výzkumné otázky. Na jednotlivou výzkumnou otázku jsme vždy navázali věcnou, alternativní a nulovou hypotézou o předpokládaných vztazích mezi jevy získaných z dat dotazníkovým šetřením. Jednotlivé hypotézy jsme díky naměřeným datům podrobily testování a na jejich závěru uvedli výsledky testování.

Výzkumný předpoklad H₁: „Navazování kontaktu AP s rodiči je méně problémové při dopředu stanoveném systému komunikace.“ Pro potvrzení výzkumného předpokladu jsme pracovali s daty naměřenými v grafech č. 5 a č. 8. V grafu č. 5 se ukázalo, že 72,70 % AP si s rodiči dopředu stanovili systém komunikace. Graf č. 8 nám dokládá navazování kontaktu bez obtíží u 73,40 % AP s rodiči žáka se SVP a opak „s neustálými obtížemi“ doložilo pouze 5 % AP. Podrobením statistických hypotéz testování pomocí „Testu nezávislosti pro kontingenční tabulku Chí-kvadrát“ dle Chrásky (2016) jsme ověřili platnost výzkumného předpokladu. **Závěr našeho testování: výzkumný předpoklad H₁ se potvrdil.**

Na nízkou míru obtížnosti navazování kontaktu AP s rodiči poukazuje taktéž Foltýnová (2020). Z interpretace dat Foltýnové (2020) vyplývá, že 3,45 %: „*asistentům pedagoga se s rodiči žáka spolupracuje hůře a je obtížné je zkontaktovat*“ (Foltýnová 2020, s. 77).

Výzkumný předpoklad H₂: „Osobní komunikace AP s rodiči žáka se SVP je v pravidelnějších intervalech než písemná komunikace.“ Pro potvrzení či vyvrácení tohoto výzkumného předpokladu jsme pracovali s daty získanými v otázkách č. 6 a č. 10. Z grafu č. 6 je 36,10% zjevná největší míra komunikace AP s rodiči žáka se SVP v nepravidelných intervalech a graf č. 10 nám dokládá za převážně využívaný způsob komunikace mezi AP a rodiči žáka se SVP písemný způsob s převahou 49,60 % odpovědí. Po podrobení statistických hypotéz testování můžeme stanovit **závěr našeho testování: výzkumný předpoklad H₂ se nepotvrdil.**

Foltýnová (2020) se ve svém šetření taktéž zaměřila na pravidelnost komunikace AP s rodiči. Její výzkum ukázal komunikaci AP s rodiči 1x týdně u 13,79 % respondentů (Foltýnová 2020), oproti tomu v našem šetření jsme naměřili komunikaci AP s rodiči 1x či vícekrát týdně u 33,8 % respondentů dle grafu č. 7.

Výzkumný předpoklad H₃: „AP nejčastěji preferují osobní komunikaci, oproti tomu rodiče žáka se SVP nejčastěji preferují písemnou komunikaci.“ K potvrzení či vyvrácení tohoto výzkumného předpokladu jsme pracovali s naměřenými daty v grafech č. 11 a č. 12. Obě otázky, z jenz grafy vycházely, byly zaměřené na preferenci způsobu komunikace, jedna ze strany AP a druhá rodičů žáka se SVP. Naším šetřením byla zjištěna nejčastější preference osobní komunikace u 48,90 % AP, naopak nejčastější preference komunikace u rodičů je písemná s naměřenými 43, 20 %. Po testování statistických hypotéz můžeme stanovit **závěr našeho testování: výzkumný předpoklad H₃ se potvrdil.**

Naše šetření můžeme porovnat s Košnarovou (2013), jež se ve svém výzkumu zaměřila na komunikaci rodičů s učiteli a zjistila odlišné preference komunikace u rodičů oproti nám. Její šetření naměřilo za nejvíce realizovanou komunikaci mezi rodiči a učiteli osobní v 61 % a na druhém místě komunikaci telefonickou s 49 % odpovědí (Košnarová 2013). V našem šetření vyšla telefonická komunikace ze strany AP i rodičů jako nejméně preferovaný způsob.

Výzkumný předpoklad H₄: „Čím více je spolupráce s AP žádoucí ze strany rodičů, tím méně je problematická.“ Pro ověření platnosti této hypotézy jsme vycházeli z dat naměřených v graf č. 20 a č. 21 zaměřených na spolupráci AP s rodiči žáka se SVP. Graf č. 20 prezentuje vnímání spolupráce ze strany rodičů žáka jako „velmi žádoucí“ u 56,80 % AP a graf č. 21 dokládá hodnocení probíhající spolupráce bez problémů u 41,70 % AP. Statistické hypotézy, pracující s naměřenými daty z našeho šetření, jsme podrobili testování, abychom mohli stanovit **závěr našeho testování: výzkumný předpoklad H₄ se potvrdil.**

Hodnocení spolupráce AP s rodiči lze porovnat s šetřením Tesařové (2023). Nejvíce odpovědí, a to 28,3 %, získala u ohodnocení: „*známkou č. 5, jenž značí nejvyšší spokojenost*“ (Tesařová 2023, s. 49). V našem šetření jsme zaznamenali tři odpovědi u největší možné míry problematiky spolupráce, naopak nejhorší možné hodnocení spolupráce známkou č. 1 Tesařová (2023) zcela neznamenal.

Výsledky, k našemu prospěchu v nízkém míře, zjistily problematiku ve vzájemné spolupráci ve zkoumaných oblastech, jako je stanovení systému komunikace AP s rodiči dopředu či problematika navazování kontaktu. Na náš výzkum by mohly navázat další závěrečné práce zkoumající stejné oblasti mezi AP a rodiči žáka se SVP, avšak metodou rozhovoru pro podrobnější zmapování dané problematiky a možných nalezení jejích příčin.

8 Závěr

Tématem bakalářské práce je spolupráce AP s rodiči žáků základních škol. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabýváme pojetím profese AP, charakteristikou žáků se SVP, jejich inkluzí, jednotlivými typy SVP a také rodiči těchto žáků. Pro pochopení tématu práce jsme se dále věnovali přiblížení důležitosti vzájemné spolupráce AP s rodiči žáka se SVP. Značnou část teorie řešíme také společnou komunikaci jako základ spolupráce obou stran a na závěr si shrnujeme přístupy, jakými vzájemnou spolupráci obou stran lze zlepšit a co ji naopak může zhoršovat.

Výzkumná část práce vycházela z poznatků odborné literatury na zkoumané téma. Na úvod výzkumné části jsme si stanovili její hlavní cíl a dílčí cíle. Hlavním cílem bylo vyzkoumat, jaké jsou využívané způsoby komunikace mezi AP a rodiči žáka se SVP. Dílčími cíli bylo zjistit, jak pravidelná je komunikace mezi AP a rodiči žáka se SVP. Dále jak se AP navazuje spolupráce s rodiči žáka se SVP a jak se AP s nimi spolupracuje.

Výzkumná část byla realizována kvantitativním výzkumem a metodou dotazníkového šetření na téma „Komunikace AP s rodiči žáka se SVP“, jehož respondenty se stalo 139 AP ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu skrze celou Českou republiku odpovídajících na 21 otázek v dotazníku. Zásadní část výzkumné části práce představují stanovené výzkumné otázky, vycházející z hlavního cíle a dílčích cílů. K jednotlivým výzkumným otázkám jsme stanovili hypotézy a následně je ověřovali statistickou metodou „Test nezávislosti pro kontingenční tabulku Chí-kvadrát“ popsanou dle Chrásky (2016). Při výpočtech jsme pracovali s daty získanými dotazníkovým šetřením, interpretovanými v grafech a na závěr testování vždy uvedli jeho výsledek. Za významné zjištění považují vyzkoumání preference způsobu komunikace ze strany rodičů, a to písemnou a ze strany AP osobní, avšak převážně realizovaná vzájemná komunikace mezi oběma stranami je písemná.

V diskusi výsledků jsme došli k závěrům testování, ve třech případech se výzkumný předpoklad potvrdil a v jednom případě se výzkumný předpoklad nepotvrdil. Nasbíraná data jsme taktéž podložili na již realizovaných výzkumných šetřeních. Popsaným způsobem došlo k naplnění hlavního cíle a dílčích cílů práce.

Příprava výzkumného šetření byla trochu náročná, ale domnívám se, že se vyplatila díky získání poměrně velkého počtu výzkumného vzorku k výzkumnému šetření typu závěrečné práce. Naše výzkumné šetření získalo konkrétní data a závěry z mnoha oblastí spolupráce a komunikace mezi AP a rodiči žáka se SVP, z toho důvodu by na náš výzkum mohly navázat další pedagogické výzkumy a závěrečné práce či z něj vycházet.

Seznam použitých zkratk

AP - asistent pedagoga

Č. - číslo

IVP - individuální vzdělávací plán

Např. - například

SVP - speciální vzdělávací potřeby

ŠPP - školské poradenské pracoviště

ŠPZ - školské poradenské zařízení

Seznam použitých tabulek

Kontingenční tabulka č. 1: Navazování kontaktu a systém komunikace.....	53
Kontingenční tabulka č. 2: Způsoby a intervaly komunikace.....	54
Kontingenční tabulka č. 3: Preference způsobu komunikace.....	55
Kontingenční tabulka č. 4: Žádoucnost a problematika spolupráce.....	56

Seznam použitých grafů

Graf č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?	30
Graf č. 2: Jak dlouho vykonáváte profesi asistenta pedagoga?.....	30
Graf č. 3: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?.....	31
Graf č. 4: Jaké je zaměření Vašeho nejvýše dosaženého vzdělání s ohledem na kvalifikaci profese asistenta pedagoga?.....	32
Graf č. 5: Stanovili jste si s rodiči žáka předem systém, jakým spolu budete komunikovat?...36	
Graf č.6: V jakých intervalech Vaše komunikace s rodiči žáka se SVP probíhá?	37
Graf č. 7: Jak často komunikujete s rodiči žáka se SVP?.....	38
Graf č. 8: Jak se Vám daří navazovat kontakt s rodiči žáka se SVP?	39
Graf č. 9: Jak byste zhodnotil/a rychlost reakce rodičů na Vámi kladené požadavky ve většině případech?.....	40
Graf č. 10: Jaký způsob komunikace s rodiči žáka se SVP převážně využíváte?.....	41
Graf č. 11: Jaký způsob komunikace s rodiči žáka se SVP preferujete Vy jako asistent pedagoga?.....	42
Graf č. 12: Jaký způsob komunikace s Vámi preferují rodiče žáka se SVP?.....	43
Graf č. 13: Pro osobní kontakt s rodiči žáka se SVP využíváte pravidelně jaký způsob komunikace?	44
Graf č. 14: Při osobním kontaktu s rodiči žáka se SVP máte nejlepší zkušenost, s jakou formou komunikace?.....	45
Graf č. 15: Při osobním kontaktu s rodiči žáka se SVP máte nejhorší zkušenost, s jakou formou komunikace?.....	46
Graf č. 16: Pro písemný kontakt s rodiči žáka se SVP využíváte pravidelně jakou formu komunikace?.....	47
Graf č. 17: Při písemném kontaktu s rodiči žáka se SVP máte nejlepší zkušenost, s jakou formou komunikace?	48
Graf č. 18: Při písemném kontaktu s rodiči žáka se SVP máte nejhorší zkušenost, s jakou formou komunikace?.....	49
Graf č. 19: Využíváte různých forem komunikace ke sdělení různých typů informací?.....	50
Graf č. 20? Jak žádoucí vnímáte spolupráci s Vámi ze strany žáka se SVP?	51
Graf č. 21: Jak hodnotíte míru problematiky spolupráce s rodiči žáka se SVP?.....	52

Seznam použité literatury

- ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, DONEVOVÁ, Hana, KEBERTO VÁ, Dana, SEDMIDUBSKÁ, Ilona et al., 2021. *Povolání: Asistent pedagoga: Kompetence podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-97-1.
- GABAŠOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-419-0.
- FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří, SVOBODA, Zdeněk a ZILCHER, Ladislav, 2014. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. 1. vydání. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KENDÍKOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav, 2016. *Jak zvládnout problémy dětí se školou? Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole-praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-36-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. 1. vydání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KIRK, A. Samuel a GALLAGHER, James J., 1989. *Educating exceptional children*. 6. vydání. Boston: Houghton Mifflin. ISBN 0-395-43218-9.
- LANG, Greg a BERBERICHOVÁ, Chris, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vydání. Praha. ISBN 8071781444.
- LECHTA, Viktor, KUDLÁČOVÁ, Blanka, POŽÁR, Ladislav, OSTATNÍKOVÁ, Daniela, HORŇÁKOVÁ, Marta et al., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MERTIN, Václav, KREJČOVÁ, Lenka, ČÁP, David, GILLERNOVÁ, Ilona, HOSKOVCOVÁ, Simona et al., 2016. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2. doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-014-2.
- NĚMEC, Zdeněk, 2021. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-7635-072-4.
- RŮŽIČKOVÁ, Dora, 2012. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3177-2.

SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

STANĚK, Martin, KNESLOVÁ, Martina, OKROUHLÁ, Jana, FIALOVÁ BAUEROVÁ, Lenka a SMITKOVÁ, Šárka, 2022. *Asistent pedagoga: Praktický rádce*. 1. vydání. Praha: V lavici. ISBN 978-80-88466-04-8.

TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti*. 1. vydání. Praha: Wolters Kulwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

VALENTA, Milan, VAŠEK, Štefan, VANČOVÁ, Alice, PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, LUDÍKOVÁ, Libuše et al., 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. ISBN Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.

VALENTA, Milan, HUTYROVÁ, Miluše, KYSUČAN, Jaroslav, LANGER, Jiří, LUDÍKOVÁ, Libuše et al., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VOSMIK, Miroslav, 2018. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-357-5.

Seznam použitých online zdrojů

FOLTÝNOVÁ, Eliška, 2022. *Role asistenta pedagoga z pohledu učitelů, asistentů pedagoga a rodičů při edukaci žáka s poruchou autistického spektra na základní škole*. Online, diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/rd2k5/Eliska_Foltynova_415264.pdf. [cit. 2024-02-08].

KOŠNAROVÁ, Tereza, 2013. *Komunikace rodičů s učiteli – komparace dvou přístupů k rodičovským schůzkám*. Online, diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/xy748/Diplomova_prace-plny_text.pdf. [cit. 2024-02-08].

NĚMEC, Zbyněk, 2023. *Novela zákona o pedagogických pracovnících přináší změny v kvalifikaci asistentů pedagoga*. Online. In: Asistent pedagoga.cz. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/aktuality/zobrazit/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-prinasi-zmeny-v-kvalifikaci-asistentu-pedagoga>. [cit. 2023-10-17].

SECKINGTON, Laura, 2018. *Building more inclusive schools starts with integrating classrooms*. Online. In: Crisis prevention institute. com. Dostupné z: <https://www.crisisprevention.com/Blog/Integration-and-Inclusion-in-Classrooms>. [cit. 2024-01-12].

TESAŘOVÁ, Lucie, 2023. *Asistent pedagoga na základní a střední škole*. Online, diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání Učitelství odborných předmětů pro střední školy. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/h816n/Asistent_pedagoga_na_zakladnich_a_strednich_skolach.pdf. [cit. 2024-02-08].

Česko, 2016. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů*. Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010-2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [cit. 2023-10-17].

Česko, 2004a. *Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010-2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2023-10-17].

Česko, 2004b. *Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*. Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010-2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>. [cit. 2023-10-17].

Česko, 2023. *Zákon č. 183/2023 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010-2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2023-183>. [cit. 2023-10-17].

Příloha č. 1: Dotazník k bakalářské práci

Komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáka se SVP

Vážené asistentky pedagoga, vážení asistenti pedagoga,

jmenuji se Kateřina Kučerová a studuji na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého anonymního dotazníku sloužícího k výzkumu do mé bakalářské práce.

Dotazník je určen k vyplnění od asistentů pedagoga na běžných základních školách a zabývá se komunikací asistentů pedagoga s rodiči žáka se SVP na běžných základních školách.

Vybírejte, prosím, jednu nebo i více odpovědí podle instrukcí pod otázkami. Pro vyplnění není třeba se přihlašovat do účtu Google. Používaná zkratka žák se SVP znamená žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu.

Kateřina Kučerová

1. Jaké je Vaše pohlaví?

zvolte jednu odpověď

- muž
- žena

2. Jak dlouho vykonáváte profesi asistenta pedagoga?

zvolte jednu odpověď

- méně než 2 roky
- 2-5 let
- 5-10 let
- 10 let a více

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

zvolte jednu odpověď

- základní vzdělání

- střední vzdělání s výučním listem
- střední vzdělání s maturitou
- vyšší odborné vzdělání
- vysokoškolské – bakalářské
- vysokoškolské – magisterské

4. Jaké je zaměření Vašeho nejvýše dosaženého vzdělání s ohledem na kvalifikaci profese asistenta pedagoga?

zvolte jednu odpověď

- pedagogické (dostačující pro profesi AP)
- jiné než pedagogické (muselo být doplněno o odbornou kvalifikaci pro profesi AP)

5. Stanovili jste si s rodiči žáka předem systém, jakým spolu budete komunikovat?

zvolte jednu odpověď

- ano
- ne

6. V jakých intervalech Vaše komunikace s rodiči žáka se SVP probíhá?

zvolte jednu odpověď

- v pravidelných intervalech
- v nepravidelných intervalech
- někdy v pravidelných, někdy v nepravidelných intervalech

7. Jak často komunikujete s rodiči žáka se SVP?

zvolte jednu odpověď

- denně
- jednou nebo několikrát týdně
- jedenkrát měsíčně
- méně než jedenkrát měsíčně

8. Jak se Vám daří navazovat kontakt s rodiči žáka se SVP?

zvolte jednu odpověď

- zcela bez obtíží
- s výjimečnými obtížemi

- s častými obtížemi
- s velmi častými obtížemi
- s neustálými obtížemi

9. Jak byste zhodnotil/a rychlost reakce rodičů na Vámi kladené požadavky **ve většině případech**?

zvolte jednu odpověď

- zcela pohotová
- přiměřeně pohotová
- pomalá
- velmi pomalá
- žádná

10. Jaký způsob komunikace s rodiči žáka se SVP **převážně** využíváte?

zvolte jednu odpověď

- osobní
- písemný
- telefonický

11. Jaký způsob komunikace s rodiči žáka se SVP **preferujete Vy jako asistent pedagoga**?

zvolte jednu odpověď

- osobní
- písemný
- telefonický

12. Jaký způsob komunikace s Vámi **preferují rodiče** žáka se SVP?

zvolte jednu odpověď

- osobní
- písemný
- telefonický

13. Pro osobní kontakt s rodiči žáka se SVP využíváte **pravidelně** jaký způsob komunikace?

můžete zvolit jednu a více odpovědí

- předávání žáka před/po výuce
- třídní schůzky
- konzultační hodiny
- schůzky s pracovníky školského poradenského pracoviště
- setkávání s rodiči v místě jejich bydliště

14. Při osobním kontaktu s rodiči žáka se SVP máte **nejlepší zkušenost**, s jakou formou komunikace?

zvolte jednu odpověď

- předávání žáka před/po výuce
- třídní schůzky
- konzultační hodiny
- schůzky s pracovníky školského poradenského pracoviště
- setkávání s rodiči v místě jejich bydliště

15. Při osobním kontaktu s rodiči žáka se SVP máte **nejhorší zkušenost**, s jakou formou komunikace?

zvolte jednu odpověď

- předávání žáka před/po výuce
- třídní schůzky
- konzultační hodiny
- schůzky s pracovníky školského poradenského pracoviště
- setkávání s rodiči v místě jejich bydliště

16. Pro písemný kontakt s rodiči žáka se SVP využíváte **pravidelně** jakou formu komunikace?

můžete zvolit jednu a více odpovědí

- e-mail
- školní informační systém např. Bakaláři
- komunikační sešit/informátor
- žádnou z uvedených forem

17. Při písemném kontaktu s rodiči žáka se SVP máte **nejlepší zkušenost**, s jakou formou komunikace?

zvolte jednu odpověď

- e-mail
- školní informační systém např. Bakaláři
- komunikační sešit/informátor
- žádnou z uvedených forem

18. Při písemném kontaktu s rodiči žáka se SVP máte **nejhorší zkušenost**, s jakou formou komunikace?

zvolte jednu odpověď

- e-mail
- školní informační systém např. Bakaláři
- komunikační sešit/informátor
- žádnou z uvedených forem

19. Využíváte různých forem komunikace ke sdělení různých typů informací?

zvolte jednu odpověď

- ano
- ne

20. Jak žádoucí vnímáte spolupráci s Vámi ze strany rodičů žáka se SVP?

zvolte jednu odpověď

- velmi žádoucí
- spíše žádoucí
- ani žádoucí, ani nežádoucí
- spíše nežádoucí
- zcela nežádoucí

21. Jak hodnotíte míru problematiku spolupráce s rodiči žáka se SVP?

zvolte jednu odpověď

- bez problémů
- s příležitostnými problémy
- s častými problémy
- s velmi častými problémy
- s neustálými problémy