



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Role asistenta pedagoga při distanční výuce

Vypracovala: Bc. Alena Reisingerová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 1. 7. 2022

.....

Alena Reisingerová

Poděkování

Ráda bych vyjádřila poděkování Mgr. Marii Najmonové, Ph.D., která mi při vedení diplomové práce poskytla cenné rady a směřovala mě správným směrem. Děkuji za flexibilitu a čas, který mi věnovala při konzultacích. Dále děkuji všem respondentům za jejich ochotu a čas, který strávili vyplněním dotazníků. Na závěr patří velké díky mé rodině a přátelům za podporu po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaké role zastávali asistenti pedagoga v průběhu distanční výuky. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část je zpracována na základě aktuální literatury a zabývá se dvěma pro ni stěžejními pojmy – asistent pedagoga a distanční výuka. První kapitola se věnuje tématu asistenta pedagoga a zaměřuje se na historický vývoj této profese v ČR, asistenta pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání, předpoklady asistenta pedagoga a jeho náplň práce. Závěr první kapitoly je věnován spolupráci a komunikaci asistenta pedagoga s pedagogy a zákonnými zástupci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá kapitola teoretické části je zaměřena na distanční výuku, její historický vývoj, specifika a e-learning. Závěr této kapitoly i celé teoretické části se zabývá distanční výukou jako fenoménem koronavirové doby. Praktická část je zpracována na základě kvantitativního výzkumného šetření, v rámci něžž je použita metoda dotazování. Cílem praktické části je plošné zjištění rozdílných rolí a činností asistentů pedagoga při distanční výuce.

Klíčová slova

asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, distanční výuka, e-learning, informační a komunikační technologie

Abstract

The aim of this diploma thesis is to find out what functions teaching assistants facilitated during distance learning. The thesis is divided into two parts: a theoretical and a practical one. The theoretical part is based on the contemporary literature and focuses on two key concepts required for it – the teaching assistant and the distance learning. The first chapter is devoted to a subject of the teaching assistant and focuses on the historical development of this profession in the Czech republic, the teaching assistant in inclusive education, his/her prerequisites and the scope of work. The end of the first chapter is dedicated to cooperation and communication of the teaching assistant with teachers and legal representatives of pupils with special educational needs. The second chapter of the theoretical part is focused on distance learning, its historical development, specifics and e-learning. The end of this chapter and the entire theoretical part addresses the distance learning as a phenomenon of the Coronavirus period. The practical part is based on a quantitative research, which uses a method of questioning. The aim of the practical part is to identify different roles and activities of the teaching assistants during the distance learning.

Keywords

teaching assistant, inclusive education, special educational needs, distance learning, e-learning, information and communication technologies

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ASISTENT PEDAGOGA.....	10
1.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga.....	10
1.2 Historický vývoj profese asistenta pedagoga v České republice	12
1.3 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření v rámci inkluzivního vzdělávání	14
1.3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	16
1.4 Předpoklady asistenta pedagoga	19
1.4.1 Kvalifikační předpoklady.....	19
1.4.2 Osobnostní předpoklady	21
1.5 Náplň práce asistenta pedagoga	23
1.6 Spolupráce a komunikace asistenta pedagoga s pedagogy a zákonnými zástupci žáků.....	25
1.6.1 Spolupráce a komunikace asistenta pedagoga s pedagogy	26
1.6.2 Spolupráce a komunikace asistenta pedagoga se zákonnými zástupci žáků se SVP	28
2 DISTANČNÍ VÝUKA.....	30
2.1 Vymezení pojmu distanční výuka	30
2.2 Historie distanční výuky	33
2.3 Specifika distanční výuky	36
2.4 E-learning jako forma distanční výuky.....	40
2.5 Distanční výuka jako fenomén koronavirové doby	42
2.5.1 Vzdělávání žáků se SVP při distanční výuce.....	42
2.5.2 Činnost asistenta pedagoga při distanční výuce	44

PRAKTICKÁ ČÁST	47
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	47
3.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření	47
3.2 Etické principy výzkumného šetření	49
3.3 Průběh výzkumného šetření	49
3.4 Charakteristika výzkumného vzorku.....	50
3.5 Vyhodnocení výzkumného šetření	53
3.5.1 Výsledky výzkumného šetření	53
3.5.2 Interpretace výsledků	69
4 DISKUZE	74
ZÁVĚR.....	78
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	81
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	85
SEZNAM PŘÍLOH	86
PŘÍLOHY	87

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je role asistenta pedagoga při distanční výuce. Cílem diplomové práce je zjistit, jaké role a jaké činnosti zastávali asistenti pedagoga v průběhu distanční výuky. Toto téma jsem si zvolila jednak z důvodu jeho aktuálnosti, jednak z osobních důvodů, které doplňuje vlastní zájem o tuto problematiku. Navíc od září roku 2021 pracuji jako asistentka pedagoga na gymnáziu, kde sbírám cenné zkušenosti pro budoucí učitelské povolání.

Původním úmyslem bylo zabývat se pouze rolí asistenta pedagoga při výuce. Vzhledem k současné situaci s pandemií Covid-19 jsem se však rozhodla toto téma specifikovat na distanční výuku, která zcela náhle zasáhla české školství v roce 2020. 12. března 2020 bylo onemocnění Covid-19 prohlášeno za pandemii a následně vláda České republiky vyhlásila nouzový stav. Výuka se přesunula do virtuálního prostoru v takové míře, ve které nebyla nikdy realizována, jelikož se využívala zejména při vzdělávání dospělých či při kombinovaném studiu na vysokých školách. V srpnu 2020 byl novelizován školský zákon, který určuje pravidla distanční výuky. Nicméně všechny aspekty distančního vzdělávání zde popsány nejsou a aktéři vzdělávání museli na řešení mnoha problémů přijít sami. Situace byla náročná jak pro žáky a jejich rodiče, tak pro vedení školy, učitele a samozřejmě také pro asistenty pedagoga.

Role asistenta pedagoga a jeho zapojení do vzdělávacího systému je často řešeným tématem. V rámci inkluzivního vzdělávání je důležité blíže představit náplň práce asistenta pedagoga, která bývá mnohdy problematická, jelikož se neshoduje se vzdělávacími potřebami daných žáků. To potvrzuje Kendíková (2017), která uvádí, že vlivem přehlížení této problematiky dochází k mnoha nedorozuměním a zmatkům. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že učitelé často neznají způsob, jak využít podpory asistentů pedagoga při výuce. Na to má samozřejmě také vliv osobní nasazení a aktivita samotných asistentů, proto je mým cílem zjistit rozdílnost jejich rolí při distanční výuce. Někteří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále se SVP) potřebují například pomoc při sebeobsluze a pohybu, tudíž role asistentů při distanční výuce slábne a záleží na tom, zda je škola schopna toto reflektovat a asistenty organizačně zapojit i do jiných potřebných činností, které třeba přímo nesouvisí se žáky se SVP. Diplomová práce se kromě rozdílných rolí a činností asistentů pedagoga zaměřuje také na komunikaci

asistentů s učiteli a rodiči, která je stěžejní pro úspěšnou inkluzi jak při prezenční, tak distanční výuce.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je shrnout poznatky z aktuálních odborných zdrojů týkajících se tématu diplomové práce. Teoretická část se zabývá dvěma pro ni stěžejními pojmy – asistent pedagoga a distanční výuka. První kapitola teoretické části se nazývá asistent pedagoga a člení se na šest podkapitol, které se zabývají vymezením pojmu asistent pedagoga a historickým vývojem této profese v České republice. Dalším tématem je asistent pedagoga jako podpůrné opatření v rámci inkluzivního vzdělávání, kde je mimo jiné specifikován žák se SVP. Poslední tři podkapitoly se zaměřují na kvalifikační a osobnostní předpoklady osoby asistenta pedagoga, jeho náplň práce a spolupráci a komunikaci asistenta pedagoga s pedagogy a zákonnými zástupci žáků. Druhá kapitola s názvem distanční výuka je členěna na pět podkapitol, které se věnují vymezení pojmu distanční výuka, její historii a specifikům. Čtvrtá podkapitola se zabývá e-learningem jako formou distanční výuky. Závěr druhé kapitoly a zároveň celé teoretické části je věnován tématu distanční výuky jako fenoménu koronavirové doby. Zde je zaměřena pozornost na vzdělávání žáků se SVP při distanční výuce a na činnost asistenta pedagoga při distanční výuce.

Praktická část této diplomové práce zahrnuje výzkumné šetření, které si klade za cíl odhalit roli asistenta pedagoga při distanční výuce. Pozornost je zaměřena především na rozdílné role a činnosti asistentů pedagoga v rámci distanční výuky a na jejich komunikaci s učiteli a rodiči. Sběr dat proběhl pomocí kvantitativního výzkumu. Asistentům byly předloženy dotazníky obsahující uzavřené, polouzavřené a otevřené otázky. Praktická část obsahuje cíle výzkumného šetření, dále jeho metodologii, etické principy, průběh, charakteristiku výzkumného vzorku, vyhodnocení výzkumného šetření a na závěr diskuzi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ASISTENT PEDAGOGA

V posledních letech je asistent pedagoga častým tématem diskuzí ve školském prostředí, a to zejména v souvislosti s inkluzivním vzděláváním, které je definováno jako „vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol“ (Průcha et al., 2013, s. 105). Od září roku 2016 nabyla účinnosti novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která podporuje rovné šance na vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání nahradilo vzdělávání integrativní, které zjednodušeně řečeno vyžadovalo větší přizpůsobení dítěte, na rozdíl od současného inkluzivního vzdělávání, které se snaží více přizpůsobit školní prostředí žákům. (Votavová, 2013) Tato novela školského zákona definuje dítě, žáka a studenta se SVP jako osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. (MŠMT, 2021) Jedním z těchto podpůrných opatření je právě asistent pedagoga, jehož vymezení je obsahem následující podkapitoly 1.1.

Další podkapitoly jsou věnovány historickému vývoji profese asistenta pedagoga v České republice a asistentovi pedagoga jako podpůrnému opatření v rámci inkluzivního vzdělávání. Dále je věnován prostor kvalifikačním a osobnostním předpokladům asistenta pedagoga, jeho náplni práce a nakonec spolupráci a komunikaci asistenta pedagoga s pedagogy a zákonnými zástupci žáků se SVP.

1.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga

V odborných a laických diskuzích je možné slyšet a číst nejrůznější argumenty. Časté jsou názory, že je pozice asistenta pedagoga zbytečná. Kdo však pracuje se žáky se SVP, chápe, že asistenti pedagoga jsou vysoce potřebnými pedagogickými pracovníky, kteří poskytují podporu jak žákům a jejich rodičům, tak učitelům ve vzdělávacím procesu. V uvedených diskuzích se také často stává, že jsou zaměňovány pojmy a následná argumentace je pak chybná. (Kendíková, 2017) Úvodní kapitola se tedy věnuje vymezení asistenta pedagoga v porovnání s osobním a školním asistentem.

V českém školském prostředí se setkáváme se třemi typy asistentů – asistent pedagoga, osobní asistent a školní asistent. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník a zároveň zaměstnanec školy, jehož náplň práce je definována v platné legislativě. Jedná se především o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším

odborném a jiném vzdělávání a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jak bylo zmíněno výše, tuto profesi chápeme jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se SVP, jimž se zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (Kendíková, 2017) Všechna legislativa je citována v následujících podkapitolách.

Asistent pedagoga pracuje pod vedením učitele a metodickou podporu mu zajišťují poradenští pracovníci (výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog) a odborníci z příslušných školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna či speciálně-pedagogické centrum). Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy, který též stanovuje náplň práce a určuje příslušnou platovou třídu na základě nejnáročnější vykonávané činnosti a odborné kvalifikace. Výše úvazku koresponduje s doporučením školského poradenského zařízení (dále ŠPZ). Ve shodě se zákonem musí asistent pedagoga také splňovat určité kvalifikační a osobnostní předpoklady, bez kterých není možné tuto profesi řádně vykonávat. (Kendíková, 2017)

Osobní asistent se liší od asistenta pedagoga tím, že je zřizován sociální službou zajišťovanou v rámci Ministerstva práce a sociálních věcí na základě zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Převážně je zaměstnancem nestátních neziskových organizací a poskytovatelů sociálních služeb. Tyto subjekty získávají na provoz služby dotace od státu, nadací či jiných subjektů. Rodina také přispívá na úhradu finančních nákladů této sociální služby. (ČUSP, 2016) Osobní asistenci definuje § 39 jako terénní službu poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení a jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba je poskytována bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje. Osobní asistent však může působit i ve školském prostředí, přestože není pedagogickým pracovníkem. Podílí se na výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti dítěte se SVP. Jeho náplň práce je kromě toho založena především na pomoci při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu, při osobní hygieně, zajištění stravy a chodu domácnosti. Osobní asistent také zprostředkovává kontakt se společností a pomoc při uplatnění práv. (MPSV, 2008)

Osobním asistentem se může stát kdokoliv zdravotně způsobilý a bezúhonný, který má dokončené základní vzdělání a má příznivé sklony k dalšímu vzdělávání. (Kendíková, 2017) Kvalifikační předpoklady jsou nastaveny na nižší úrovni než u asistenta pedagoga, ale osobnostní předpoklady se shodují. Kvalifikačním a osobnostním předpokladům asistenta pedagoga se věnuje podkapitola 1.4.

Na závěr této kapitoly zbývá vymezení školního asistenta vzhledem k asistentovi pedagoga. Školní asistent je také zaměstnancem školy, která jej zpravidla financuje z tzv. šablon. Školní asistent není pedagogickým pracovníkem, avšak při nástupu do pracovního poměru musí prokázat svoji zdravotní a právní způsobilost, bezúhonnost a znalost českého jazyka stejně jako pedagogičtí pracovníci. Jeho náplň práce vychází především z role asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. Hlavní činností je zprostředkovávání komunikace mezi školou a rodiči. Dále poskytuje nepedagogickou podporu přímo v rodině, pomáhá při rozvoji volnočasových aktivit a poskytuje podporu učitelům při administrativní a organizační činnosti. (Kendíková, 2017)

1.2 Historický vývoj profese asistenta pedagoga v České republice

Zapojení asistentů pedagoga do výuky žáků se SVP se v České republice rozvíjí od 90. let minulého století. (Nová škola, 2021) V těchto letech bylo vynaloženo velké úsilí na transformaci českého školského systému, který by zajišťoval rovné příležitosti všem bez výjimek. Cílem bylo, aby každý žák měl možnost rozvíjet své individuální vlohy a mohl dosáhnout takového stupně vzdělání, které by odpovídalo jeho schopnostem a nadání. Společnost začala vzhlížet k západním ideálům a stavěla na demokratických a humanistických základech, které se snažila začlenit i do vzdělávacího systému. (Teplá & Šmejkalová, 2010) Klíčovým principem transformace českého školství po roce 1989 je tedy princip humanizace školy společně s principy demokratizace a decentralizace. (Spilková, 2005)

Podle Teplé a Šmejkalové (2010) nejzásadnější koncepční změnou, k níž naše školství dospělo, je skutečnost, že vzdělávání žáků se zdravotním postižením přestalo být doménou speciálního školství. Naopak v souvislosti s integračními a inkluzivními trendy se toto vzdělávání stalo záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Česká

republika se inspirovala především realizovanými projekty ze zahraničí, například z Dánska, Velké Británie, Německa, Rakouska a Nizozemska. (Teplá & Šmejkalová, 2010)

Po dlouhou dobu se práce asistentů pedagoga vyvíjela ve dvou paralelních liniích – samostatně u žáků se zdravotním postižením a u žáků se sociálním znevýhodněním. U žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách se asistenti začali objevovat s přijetím Vyhlášky 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Tato vyhláška stanovila, že ve speciálních třídách pro žáky s poruchou autistického spektra (dále PAS), hluchoslepé a ve třídách pro žáky s více vadami zabezpečují vzdělávací činnost dva pedagogičtí pracovníci. V prvních letech po přijetí této vyhlášky práci asistentů ve speciálních školách vykonávali zejména pracovníci tzv. civilní služby. (Nová škola, 2021) Do roku 1997 bylo běžnou praxí ve školách České republiky působení jednoho pedagogického pracovníka ve třídě, tedy učitele. (Teplá & Šmejkalová, 2010)

Co se týče asistentů pedagoga u žáku se sociálním znevýhodněním, v předešlých letech se tento typ asistence zřizoval pouze u žáků romského původu. Proto byli tito asistenti přezdívaní jako *romští asistenti* a neoficiálně působili už v první polovině 90. let. Oficiálně se profese *romský asistent* uzákonila v letech 1997-1998. Tato práce se stala tak potřebnou, že dle výzkumných šetření jejich počet vrostl z dvaceti v roce 1997 na dvě stě třicet v roce 2001. V letech 2000-2001 nastaly pro *romské asistenty* dvě výrazné změny. Za prvé konečně získali nové pojmenování *vychovatel-asistent učitele*. Za druhé se již nehledělo na to, do jaké etnické skupiny jsou *vychovatelé-asistenti* zařazování, ale byli přidělováni ke všem žákům se sociálním znevýhodněním. V souvislosti s etnickou příslušností Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) pouze konstatoval, že by měl *vychovatel-asistent* pocházet z osob dobře znajících prostředí, z něhož v převážné většině žáci pocházejí. (Němec et al., 2014)

Roky 2004 a 2005 bychom mohli nazvat jako mezníky pro asistenty pedagoga, jelikož současná podoba práce asistentů vychází z legislativního sjednocení asistentké profese, ke kterému došlo uzákoněním předpisů z let 2004 až 2005 (školský zákon + vyhláška o vzdělávání žáků se SVP). Tyto změny upravily postavení asistentů ve speciálních školách, jelikož mohli ve třídách působit až tři pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden byl asistent pedagoga. Dále byla podpořena role asistentů pedagoga ve vzdělávání žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Z pohledu zákona tedy v současné

době existuje jednotná profese asistenta pedagoga, pro kterého platí stejné legislativní normy, ať už pracuje s žáky se zdravotním postižením nebo působí ve třídách s žáky se sociálním znevýhodněním. (Nová škola, 2021)

Dalším mezníkem v historickém vývoji profese asistenta pedagoga v České republice byl rok 2016, kdy integrativní vzdělávání bylo nahrazeno vzděláváním inkluzivním. Asistentem pedagoga jako podpůrným opatřením v rámci inkluzivního vzdělávání se zabývá následující podkapitola.

1.3 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření v rámci inkluzivního vzdělávání

Klíčovou legislativní normou týkající se asistenta pedagoga je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. K problematice asistentů pedagoga a vzdělávání žáků se SVP se vztahuje zejména § 16, jehož novelizace je účinná od 1. září 2016. Žák se SVP potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, kterými „se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (MŠMT, 2021, s. 10) Tato podpůrná opatření spočívají mimo dalších sedmi bodů také ve využití asistenta pedagoga. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. První stupeň opatření škola uplatňuje bez ŠPZ a nároku na finanční podporu. Naopak druhý až pátý stupeň opatření lze uplatnit pouze s tímto doporučením, navíc je nutný předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce. Podpora žáka asistentem pedagoga patří mezi podpůrná opatření vyššího stupně podpory, než je stupeň první. (MŠMT, 2021) Podpůrná opatření mají tzv. normovanou finanční náročnost. Je tedy zřejmé, kolik finančních prostředků za opatřením půjde. Stejně tak je podpůrné opatření tzv. nárokové. To znamená, že rodiče se na jejich financování nemusejí podílet. (NÚV, 2011–2022)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných, doplňuje a zpřesňuje § 16 školského zákona. „Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní

zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“ (MŠMT, 2016. s. 3) Mnozí však upozorňovali na to, že asistent pedagoga by mohl pracovat pouze se žákem, kterému poskytoval podporu, a neměl tudíž kompetence vůči ostatním žákům třídy. Na tuto skutečnost poukazovali žáci, jejich zákonní zástupci, učitelé, ale i asistenti samotní. (Kendíková, 2017) Tento problém se podařilo zdárně legislativně vyřešit, a to pomocí odstavce 2 § 5 uvedené vyhlášky, kde je uvedeno, že asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním. (MŠMT, 2016)

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci, pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu a další činnosti uvedené v právním předpise. Asistent pedagoga může poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však čtyřem žákům ve třídě. (MŠMT, 2016) Náplň práce je podrobně rozebrána v podkapitole 1.5.

Další důležitou skutečností, která vyplývá z legislativních předpisů, je doporučení podpůrných opatření nejen na dobu výuky, ale i na čas, který žák tráví ve školní družině, školním klubu, či dokonce v rámci své zájmové činnosti. Toto je považováno za velmi důležitý krok, jelikož předtím bylo žákům se SVP znemožněno tyto vzdělávací aktivity navštěvovat, což mělo nepochybně negativní vliv na psychiku žáka. (Kendíková, 2017)

Stěžejním dokumentem pro práci asistenta pedagoga je individuální vzdělávací plán (dále IVP), jelikož se podle něj vzdělávají žáci, kterým je asistent pedagoga doporučen. Tímto dokumentem se zabývá § 18 školského zákona. Ředitel školy může s písemným doporučením ŠPZ povolit žákovi se SVP vzdělávání podle IVP. (MŠMT, 2016) IVP vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického a psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a vyjádření zletilého žáka či jeho zákonného zástupce. IVP je závazným dokumentem pro zajištění SVP žáka a stává se součástí jeho dokumentace. Práce na tvorbě IVP by měla být týmová. Podílí se na ní třídní učitel, žák se SVP a jeho rodiče, pracovníci ŠPZ i asistent pedagoga. (Bartoňová & Vítková, 2016)

Co se týče pracovního poměru, obecně je doporučováno ho uzavírat na dobu vzdělávání konkrétního žáka, kterému asistent poskytuje podporu. V případě změny klienta je třeba změnit i pracovní smlouvu. Asistent pedagoga je zaměstnancem školy stejně jako učitelé, tudíž má nárok i na příspěvky do Fondu kulturních a sociálních potřeb (FKSP) a další zaměstnanecké benefity. Výše úvazku asistenta pedagoga vychází z dokumentu, který zpracovává ŠPZ. Na základě tohoto dokumentu jsou škole poskytnuty prostředky ze státního rozpočtu na plat asistenta pedagoga. V minulosti se prostředky na platy asistentů přidělovali jiným způsobem a velmi často se stávalo, že ředitelé nedostali finance v plné výši a museli platy asistentů dokrývat jinou alternativou. (Kendíková, 2017)

Následující podkapitoly se zabývají žákem se SVP, kterému se dostává podpory asistenta pedagoga. Podpora se však liší podle kategorií žáků se SVP, které jsou rozebrány níže.

1.3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Základním příjemcem a uživatelem podpůrných opatření včetně asistenta pedagoga je žák se SVP. (Bartoňová & Vítková, 2016) Vztah mezi asistentem pedagoga a žákem se SVP je nezákladnějším nukleárním vztahem, od kterého se dále odvíjí další spolupráce. Je nezbytné vytvořit pozitivní a fungující vztah mezi uvedenými subjekty, který je založen na vzájemné důvěře, přestože vzdělávací proces žáka mohou provázet různé obtíže. Mezi další obecná doporučení patří, aby asistent se svým svěřencem komunikoval trpělivě, otevřeně, pravdivě, včas, funkčně a objektivně a zároveň se vyhnul nadměrné komunikaci, která by mohla vést k izolaci od spolužáků. Důležité je, aby asistent s rodiči co nejdříve stanovili frekvenci a způsob komunikace, aby nedocházelo k nedorozuměním. Asistent by v žádném případě neměl před žáky pomlouvat učitele, jelikož to shodí autoritu jak učitelů, tak jeho samotného. Asistent musí neustále sledovat zdravotní stav žáka se SVP a případné zhoršení okamžitě hlásit zákonným zástupcům a poradenským pracovníkům, aby mohl dojít k případné úpravě SVP. Vzhledem ke zdravotnímu stavu žáka by měl asistent ve škole vhodně využívat relaxační prostory. A nakonec je doporučováno, aby si asistent neustále doplňoval vzdělání a rozvíjel své schopnosti. (Kendíková, 2017)

To byly povinnosti asistenta pedagoga vzhledem k žákovi se SVP. Co se týče etických pravidel chování, asistent v každém případě jedná v duchu demokratických principů. Pomáhá svěřeným žákům realizovat jejich lidský potenciál a stát se plnohodnotným členem společnosti. V žádném případě se neúčastní jakékoli formy diskriminace a snaží se profesionálně podílet na tom, aby žák nebyl vystaven lidskému ponížení a nadměrné psychické zátěži. Jelikož svěřený žák může asistentovi sdělovat důvěrné informace, asistent je nepodává žádné třetí nezúčastněné straně. (Kendíková, 2017)

Povinnosti a pravidla chování asistenta pedagoga se liší podle charakteristiky žáků se SVP. Novela školského zákona zavádí nové vymezení pojmu žák se SVP a upouští od kategorizace těchto žáků. Přešlý model horizontálního dělení žáků do kategorií se tak mění ve vertikální model posuzování míry daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby již zmíněných podpůrných opatření. (Bartoňová & Vítková, 2016) Zmíněné původní kategorie se však nadále používají a jsou vhodné i pro účely této diplomové práce.

Před přijetím novely školského zákona č. 82/2015 Sb. a zavedením jednotného pojmu speciální vzdělávací potřeby, byly vymezeny tři kategorie žáků – se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Za zdravotní postižení se považuje postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Za zdravotní znevýhodnění je považováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. A na konec za sociálně znevýhodněné jsou považováni žáci, kteří pochází z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochranou výchovou a žáci v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky. (Hájková & Strnadová, 2010) Asistent pedagoga také poskytuje podporu žákům mimořádně nadaným, kteří vykazují ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. (MŠMT, 2016)

Pro potřeby této diplomové práce jsou žáci se SVP rozděleni do tří kategorií: žák se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, žák se sociálním znevýhodněním a žák mimořádně nadaný.

Podpůrná služba pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se doporučuje upřednostnit v prvních třídách základní školy. V dalších ročnících se předpokládá postupné omezování asistenční služby v souladu s věkovým a sociálním osamostatňováním žáků. Rozhodující je však aktuální stav žáků vzhledem k jejich zdravotnímu postižení či znevýhodnění, jejich individuální potřeby a z nich vyplývající potřeba podpory asistenta pedagoga. Doporučuje se, aby vzdělávací činnost řídil učitel daného předmětu, který koordinuje působení dalších spolupracovníků včetně asistenta pedagoga tak, aby vzdělávání svěřených žáků probíhalo co nejúčinněji. (Morávková Vejrochová, 2015) Asistent pedagoga se ze všech sil snaží o nenásilnou kompenzaci žákova zdravotního postižení či znevýhodnění.

Funkci asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním lze ustanovit zejména pro žáky z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním statusem. Je vhodné, aby asistent pedagoga dobře znal prostředí, z něhož žáci pocházejí. Příkladem je romská komunita. Hlavním cílem činnosti asistenta pedagoga je podpořit optimální sociokulturní integraci žáků do školního prostředí a společnosti. Náplň práce představuje především pedagogickou asistenci učitelům při výuce, pomoc žákům a jejich rodičům při aklimatizaci na školní prostředí, zapojení kulturně specifického prostředí žáků do vzdělávacího procesu ve škole, pomoc žákům při přípravě na vyučování, spolupráci s učitelem při komunikaci žáka a s komunitou v místě školy. (Morávková Vejrochová, 2015)

Principy inkluzivního vzdělávání platí i u mimořádně nadaných dětí, a to vzhledem k jejich specifickým edukačním potřebám. V současné době je problematika potřeb edukace nadaných dětí a mládeže dobře rozpracována. Pro tyto žáky se také vytváří IVP, ve kterém jsou popsány vyučovací metody rozvíjející jejich nadání. Je důležité, aby se intelektové nadání ve škole včas rozpoznalo, podporovalo a rozvíjelo. K tomuto cíli jsou potřebné a mimořádně důležité následující faktory:

1. klima školy a třídy;
2. snaha dítěte, dobrý postoj ke škole, učení se;
3. kompetentní, spravedlivý a starostlivý učitel. (Lechta, 2010)

Pokud má nadaný žák nárok na asistenta, bývá náročné ho najít. Tito žáci jsou totiž často nadaní v jedné konkrétní oblasti a pro asistenta je mnohdy těžké udržet s takovým žákem v dané oblasti krok. (NPI, 2020)

1.4 Předpoklady asistenta pedagoga

Najít kvalitního asistenta pedagoga může být pro ředitele škol velmi obtížné. Asistenti pedagoga jednak poskytují podporu žákům se SVP, jednak musí spolupracovat a komunikovat s učiteli, poradenskými pracovníky školy a s rodiči žáků se SVP. I když se tato profese může zdát na první pohled jednoduchá, před asistenty pedagoga často stojí obtížné úkoly a výzvy, pro které musí mít dostatečné předpoklady. Tyto předpoklady lze rozdělit na kvalifikační a osobnostní a jsou podrobně rozebrány v následujících podkapitolách.

1.4.1 Kvalifikační předpoklady

Asistenti pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky školy, proto musí, stejně jako učitelé, splňovat určité obecné požadavky. Přesně je uvádí § 3 odstavec 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Mezi tyto požadavky patří plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázání znalost českého jazyka. Co se týče odborné kvalifikace, pozici asistenta pedagoga mohou vykonávat osoby:

- s vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd;
- s vysokoškolským vzděláním v jiné oblasti, než jsou pedagogické vědy, ale zároveň se vzděláním v programu celoživotního vzdělání (dále CŽV) zaměřeného na pedagogiku nebo studiem pedagogiky či absolvováním studia pro asistenty pedagoga;
- s vyšším odborným vzděláním v oboru vzdělání se zaměřením na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku;

- s vyšším odborným vzděláním v jiné oblasti, než jsou pedagogické vědy, ale zároveň se vzděláním v programu CŽV zaměřeného na pedagogiku nebo studiem pedagogiky či absolvováním studia pro asistenty pedagoga;
- se středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeným na přípravu pedagogických asistentů;
- se středoškolským vzděláním v jiné oblasti, než jsou pedagogické vědy, ale zároveň se vzděláním v programu CŽV zaměřeného na pedagogiku nebo studiem pedagogiky či absolvováním studia pro asistenty pedagoga;
- se středoškolským vzděláním s výučním listem a studiem pedagogiky;
- se středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeným na přípravu asistentů pedagoga;
- se základní vzděláním a absolutoriem studia pro asistenty pedagoga. (MŠMT, 2015)

Zjednodušeně řečeno, asistenti pedagoga musí absolvovat vysokou nebo střední školu pedagogického směru, nebo mít vystudovanou základní, střední či vysokou školu jiného směru a absolvovat kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga. Tyto kurzy lze navštěvovat při různých institucích na území většiny krajů České republiky. (Kendíková, 2017) V Jihočeském kraji tyto kurzy nabízí ZVaS České Budějovice, Vysoká škola evropských a regionálních studií a Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. (Nová škola, 2021)

Vzhledem k náplni práce asistenta pedagoga nemají všechna vzdělání stejnou váhu. Asistenti pedagoga s minimálně středoškolským vzděláním s maturitou a odpovídajícím pedagogickým vzděláním mohou vykonávat činnosti vyšší úrovně, mezi které patří zejména přímá pedagogická činnost ve třídě, v níž jsou žáci se SVP. Naopak asistenti pedagoga se středoškolským vzděláním s výučním listem či základním vzděláním a absolvovaným kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga jsou oprávněni vykonávat pouze pomocné výchovné práce. (Kendíková, 2017) Značná část asistentů pedagoga nikdy nebude dostatečně kvalifikována k výkonu různorodých činností této profese. Například asistent bez středoškolského vzdělání, ale s dobrou znalostí rodinného prostředí žáků, může pedagogům velmi pomoci v navázání kontaktu s rodiči žáků. Nelze

však od něj očekávat efektivní samostatné vedení doučování žáků vyšších ročníků. (Morávková Vejrochová, 2015)

Na závěr této podkapitoly je na místě apelovat na ředitele škol, aby na pozici asistenta pedagoga vybírali především motivovaného kandidáta, i přesto, že zatím není dostatečně kvalifikovaný. Může to být mnohem vhodnější výběr než po formální stránce plně kvalifikovaný kandidát, který však nedisponuje žádoucím porozuměním, entusiasmem a nadšením. Práce se žáky se SVP vyžaduje značné úsilí. Odhodlaný a motivovaný asistent pedagoga si rád kvalifikaci a potřebné vzdělání doplní. Tímto dají ředitelé prostor nejen pro kvalitní práci, ale i pro profesní rozvoj v podobě dalšího vzdělávání. (Kendíková, 2017)

1.4.2 Osobnostní předpoklady

Osobnost asistenta pedagoga je reprezentována spojením určitých osobnostních rysů, které tuto profesi charakterizují. Do jeho charakteru by se mělo především promítat chování respektující morální a společenské požadavky. Nelze však očekávat určitou šablonu, podle níž by se osobnost asistenta pedagoga měla měřit. Roli hraje individualita daného člověka a jeho schopnosti, odlišnosti v typologických rysech, věk, pohlaví, zkušenosti, potřebné znalosti apod. (Morávková Vejrochová, 2015)

Jak je naznačeno výše, u asistentů pedagoga jsou často důležitější právě základní osobnostní předpoklady než ty kvalifikační. Vzdělání lze získat či doplnit již v době, kdy asistent ve škole působí. Zatímco potřebné osobnostní předpoklady je možné pouze kultivovat, nikoli získat. Mezi nejdůležitější osobnostní předpoklady patří následující:

- kladný vztah k dětem, zejména k žákům se SVP;
- schopnost empatie;
- komunikativnost;
- spolehlivost;
- trpělivost;
- schopnost spolupráce. (Kendíková, 2017)

Kladný vztah k dětem je považován za nejdůležitější osobnostní předpoklad. Kromě toho by tyto osoby neměly mít předsudky vůči lidem s postižením, cizincům či určitým sociálním skupinám, aby inkluze mohla proběhnout úspěšně. Klíčová je také schopnost

empatie a komunikativnost. Asistent pedagoga by měl sloužit jako jakýsi informační a pociťový most mezi žákem, jeho rodinou a školou. Jeho funkce je být prostředníkem v trojúhelníku učitel-žák-rodíč, kde musí být trpělivý, spolehlivý a schopný spolupracovat. Umění komunikace je součástí profesního rozvoje asistenta pedagoga a podrobněji se tomu věnuje kapitola 1.6. Velmi důležité také je, aby byl asistent pedagoga schopen plnit pokyny a neopakovat chyby. (Kendíková, 2017) Asistent pedagoga se musí umět přizpůsobit aktuálním podmínkám a požadavkům daných okolností. Jelikož jsou na tuto profesi kladeny větší duševní nároky, je nutností, aby nebyl do specifik osobnostní charakteristiky promítán pouze zájem o práci a radost z její realizace. Asistenti si také musí umět zachovat určitý nadhled, protože tím lze mimo jiné eliminovat psychické vyčerpání, které mnohdy tato profese přináší. (Morávková Vejrochová, 2015)

Mezi asistenty pedagoga najdeme osoby různých věkových kategorií – od studentů pedagogicky zaměřených škol až po důchodce, kteří jsou například bývalými učiteli. Mezi nejlepší asistenty patří ti, kteří mají ve vlastní rodině žáka se SVP, jelikož mají vysoce vyvinutou schopnost empatie a neocenitelné zkušenosti. (Kendíková, 2017)

Je důležité si uvědomit, že nelze jednoznačně stanovit ideální kvalifikaci a osobnostní profil platný pro všechny asistenty pedagoga bez rozdílu. Tato proměnná se bude lišit u jednotlivých asistentů podle potřeb žáků a pedagogů a podle vykonávaných činností. Například u žáka s mentálním postižením bude důležitou charakteristikou asistenta pedagoga trpělivost. U žáka s poruchou chování by měl mít asistent pedagoga větší přirozenou autoritu. Žák s tělesným postižením bude potřebovat asistenta s dostatečnou fyzickou silou pro pomoc při úkonech sebeobsluhy. (Morávková Vejrochová, 2015) Z toho důvodu by měl být asistent pedagoga vybírán pro konkrétního žáka opravdu pečlivě, aby jeho předpoklady co nejvíce vyhovovaly potřebám žáka se SVP. Na zvolení vhodného asistenta pedagoga by se měli kromě vedení školy a učitelů zapojovat také rodiče, kteří nejlépe vědí, co jejich dítě potřebuje.

Na závěr kapitoly o předpokladech asistentů pedagoga je nezbytné zmínit, že jejich hnacím motorem musí být motivace tuto profesi vykonávat. Jisté je, že vzhledem k okolnostem to není jednoduchá práce. Nedostatečné finanční ohodnocení, nízké postavení mezi zaměstnanci školy, ale i psychická náročnost patří mezi faktory, které vyvolávají z této profese obavy.

1.5 Náplň práce asistenta pedagoga

O náplni práce asistenta pedagoga rozhoduje ředitel školy, který tak činí s ohledem na SVP daného žáka, jeho aktuální stav a individuální vývoj. Měl by přitom vycházet z odborného posudku ŠPZ a IVP konkrétního žáka. (Kendíková, 2017)

Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se SVP a žáků mimořádně nadaných § 5 udává, že mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci, v adaptaci na školní prostředí, při výuce a při přípravě na výuku, nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu a další činnosti uvedené v právním předpise. Asistent pedagoga může poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však čtyřem žákům ve třídě. (MŠMT, 2016) Jedná se normativní o vymezení. Morávková Vejrochová (2015) rozeznává následující typové vymezení činností asistenta pedagoga:

- individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se SVP v rámci vyučování přímo ve třídě – příprava pomůcek, zadávání instrukcí, vedení a dopomoc;
- individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se SVP v rámci vyučování mimo třídu – v jiné třídě, v kabinetu, v relaxační místnosti, na specializovaném pracovišti (logopedie apod.);
- práce asistenta pedagoga s žáky bez SVP – dozor nad skupinovou prací, opakování již osvojené látky;
- pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování – pokud je přímá podpora asistenta pedagoga pro žáka se SVP potřebná během přestávek nebo oběda ve školní jídelně, jsou tyto činnosti také zahrnuty v pracovní náplni asistenta pedagoga;
- společná příprava s učitelem;
- doučování žáků;
- komunikace s rodiči žáků;
- konzultace s poradenskými pracovníky. (Morávková Vejrochová, 2015)

Z výše popsaných bodů je zřejmé, že klíčovou roli sehrává asistent pedagoga také ve třídě vzhledem k ostatním žákům. Účelem je umožnit učiteli, aby mohl sám věnovat více času a péče žákům se SVP. (Morávková Vejrochová, 2015) Asistent je ve třídě přítomen často i ve chvílích, kdy zde není vyučující. Pokud je všímavý, snadno postřehne problematické momenty, a může tak zabránit možným konfliktům. Stejně tak může učitele a poradenské pracovníky upozornit na rozmanité obtíže ostatních žáků. (Kendíková, 2017) Asistent pedagoga se tedy podílí na příznivém klimatu třídy, jelikož se snaží preventivně předejít konfliktním situacím.

Pokud ve škole po delší dobu chybí žák se SVP, který je středobodem pracovní náplně asistenta pedagoga, při stanovení činnosti vychází ředitel školy ze skutečnosti, že asistent pedagoga je pedagogický pracovník školy. Postupuje tedy jako u všech ostatních pedagogických pracovníků. Asistent pedagoga plní přímou pedagogickou činnost v součinnosti s učitelem ve třídě. Obecně platný postup uplatňuje ředitel školy také v případě účasti asistenta pedagoga na školních akcích, nebo také v době jeho nepřítomnosti. Je nezbytné, aby za jakékoli situace nebyla narušena kontinuita kvalitního vzdělávání žáků. (Morávková Vejrochová, 2015)

Náplň práce asistenta pedagoga bývá často problematická, jelikož školy vytvoří pro své potřeby obecnou náplň práce, která nevychází z konkrétních vzdělávacích potřeb daných žáků. Stává se, že asistent pedagoga poskytující podporu tělesně postiženému žákovi na mechanickém vozíku pracuje podle stejné náplně práce jako asistent u žáka s ADHD. Vedení školy se tedy doporučuje, aby při vytváření náplní práce funkčně spolupracovali s odborníky ze ŠPZ, kteří mají přehled o konkrétních SVP jednotlivých žáků, ale i o míře poskytovaných podpůrných opatření. (Kendíková, 2017) Činnosti asistenta je také podrobně popsána v IVP žáka a je nutné, aby se jím vedení školy a učitelé opravdu řídili a nezacházeli s ním pouze jako s bezpředmětným oficiálním dokumentem.

Téma zabývající se náplní práce asistenta pedagoga je jakousi Achillovou patou českého školství. Hlavní příčina tkví v přehlížení této problematiky, díky čemuž poté dochází k mnoha nedorozuměním a zmatkům. (Kendíková, 2017) Vrbická (2018) ve svém článku na Metodickém portále RVP.CZ upozorňuje na skutečnost, že asistenti pedagoga nemají vždy dostatečné vzdělání či osobní dispozice k této práci. Vzhledem k tomu, že

osobnost asistenta může být různorodá, je vhodné již na začátku školního roku znát očekávání vedení školy a třídního učitele. To usnadní nástup asistenta do pozice a bude přesně vědět, co je v jeho kompetenci. Začínající asistentka pedagoga píše: „Moje první zkušenost s asistentstvím nebyla moc dobrá. Důvodem byl nedostatek informací o tom, co vlastně je nebo není náplní mojí práce.“ (Vrbická, 2018)

Důležitost přesného vymezení náplně práce asistenta pedagoga také ukazuje výzkum DISS (*the Deployment and Impact of Support Staff project*) z Velké Británie. Bylo zjištěno, že v některých případech žáci se SVP, kteří využívají asistenta pedagoga jako podpůrné opatření, mají daleko slabší výsledky než žáci se SVP, kteří asistenta nemají. Výzkum nabízí několik vysvětlení. Asistenti pedagoga se totiž neúmyslně stávají primárními pedagogy žáků se SVP, a z části tak nahrazují pedagogické působení učitelů. Dále to může být způsobeno nízkou kvalifikační úrovní asistenta pedagoga, nebo velkou potřebou asistenta o daného žáka se SVP pečovat, čímž ho nevedou k samostatnosti. (Webster et al., 2010) Na tuto problematiku upozorňuje také Michalík a kol. (2015), který uvádí, že asistent pedagoga podporuje samostatnost žáka se SVP a nevykonává za něj činnosti, které je tento žák schopen zvládat sám nebo je žádoucí, aby je zvládal sám. Je naprosto nepřijatelné, aby asistent pedagoga plnil školní výstupy místo žáka se SVP. (Michalík et al., 2015)

1.6 Spolupráce a komunikace asistenta pedagoga s pedagogy a zákonnými zástupci žáků

Fungující spolupráce je nepochybně klíčem k úspěchu při vzdělávání žáků se SVP. Nástrojem k této spolupráci je kvalitní komunikace, jejímiž účastníci jsou především žáci, jejich zákonní zástupci a zaměstnanci školy, jako jsou učitelé, asistenti pedagoga a poradenští pracovníci. Jak je psáno výše, asistent pedagoga je komunikačním prostředníkem v trojúhelníku učitel-žák-rodíč. Pro zákonné zástupce žáka jsou asistent pedagoga spolu s třídním učitelem nejdůležitějšími osobami, které zprostředkovávají informace a situace odehrávající se ve škole. Aby asistent pedagoga předával rodičům správné informace, je třeba, aby aktivně komunikoval se všemi učiteli. Navíc musí pro žáka se SVP vybudovat příjemné vzdělávací prostředí, čehož docílí právě prostřednictvím komunikace s učiteli. Následující dvě podkapitoly se zabývají komunikací asistenta pedagoga jak s pedagogy, tak se zákonnými zástupci žáků se SVP.

1.6.1 Spolupráce a komunikace asistenta pedagoga s pedagogy

Kvalitní spolupráce a komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem je stavebním kamenem pro efektivní a úspěšné vzdělávání žáků se SVP. Důležité je, aby si obě strany uvědomily svou pozici a roli v dané třídě. Stále lze nalézt pedagogy, kteří jsou přesvědčeni o tom, že asistent je ve třídě proto, aby komplikoval proces vyučování, nebo dokonce konkuroval učiteli. Asistenti tak mají často pocit, že jsou jen podřadnými pracovníky na obtíž. Naopak oba dva jsou rovnoprávnými pedagogickými pracovníky, kteří mají svou úlohu a zodpovědnost za úspěšnost vzdělávání a svým chováním a jednáním ovlivňují celkový proces. Jejich vztah by měl být proto partnerský a vzájemně se podporující. (Mazánková, 2018)

Mnoho pedagogů považuje asistenty pedagoga za velmi přínosné. Webster a kol. (2010) uvádí dva hlavní důvody. Za prvé jim díky přítomnosti asistenta ve vyučovací hodině zbývá více času na učení žáků. Za druhé mají méně administrativní práce. (Webster et al., 2010) Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě by neměla vést k tomu, že učitel věnuje méně času a pozornosti žákům se SVP. Naopak pomoc a podpora asistenta učiteli zajišťuje prostor pro intenzivnější práci s těmito žáky. Učitel s asistentem by si práci při hodině měli vhodně rozdělit. Například učitel pracuje se třídou a asistent se podle instrukcí učitele věnuje žákovi se SVP. Nebo naopak asistent dohlíží na práci třídy, aby se učitel mohl individuálně věnovat žákovi se SVP. Asistent také vykonává pomocné činnosti, jako je rozdávání sešitů, kontrola plnění domácích úkolů nebo zápisu do žakovských knížek. (Nová škola, 2021) Jak shrnuje Uzlová (2010), učitel by měl za přispění asistenta organizovat výuku tak, aby žák se SVP v co největší míře zapojil do práce celé třídy. Individuální práce asistenta se žákem by neměla v žádném případě převažovat nad společnou prací všech žáků. (Uzlová, 2010)

Cestou k úspěchu jsou společné přípravy na výuku a společné konzultace o potřebách žáků. Mělo by tedy být pravidlem, že asistent pedagoga přichází do výuky připraven a ví, s jakými žáky a na čem bude v dané vyučovací hodině pracovat. To samé platí i po vyučovací hodině, kdy by se měl asistent pedagoga sejit s učitelem a spolu s ním zhodnotit práci žáků a naplánovat práci na den příští. Navíc se na základě těchto schůzek může asistent pedagoga lépe připravit na případná doučování žáků. (Nová škola, 2021) Jak uvádí Uzlová (2010), učitel dává asistentovi náměty pro práci i přípravu vhodných

didaktických pomůcek. Následně se od asistenta očekává aktivní přístup, vstřícnost, tvořivost a kreativita. (Uzlová, 2010) Němec (2016) dodává, že v praxi je možné se setkat s celou řadou učitelů a asistentů, kteří nepovažují společné přípravy na hodinu za nutné. Výuka tím však trpí, jelikož učitelé i asistenti při vyučovací hodině improvizují a stihne se toho mnohem méně. Z toho vyplývá, že společné přípravy a konzultace jsou rozhodně nezbytné pro to, aby byla výuka realizována efektivně. (Němec, 2016)

Z etického hlediska je důležité, aby asistent pedagoga respektoval všechny pedagogy a jejich znalosti a zkušenosti, čímž zvyšuje kvalitu pedagogické práce. Dále respektuje rozdíly v názorech a kritické připomínky k nim vyjadřuje na vhodném místě a vhodným způsobem. V žádném případě nekritizuje ani nezlehčuje práci učitelů, vedení školy a dalších pedagogických pracovníků před žáky a jejich rodiči. (Kendíková, 2017) Obzvláště těžké může být pro asistenty dodržovat zásadu mlčenlivosti před svým svěřencem se SVP. Asistent s tímto žákem tráví většinu pracovního času. Postupně se mezi nimi vytváří důvěra a žák se SVP si může začít stěžovat na pedagogy. Asistent by měl žáka vyslechnout, poradit mu v obtížné situaci, avšak nesmí přispívat negativními poznámkami směrem k učiteli. To samé platí samozřejmě i v opačné situaci. U asistenta pedagoga je velmi nevhodné, aby se zapojoval do pomluv směrem k žákům či žákovi se SVP.

Pokud mají asistent pedagoga a učitel mezi sebou nějaké neshody či napětí, měli by si to společně vyříkat a domluvit se na pravidlech. Nekomunikace zvyšuje pocit nejistoty a úzkosti, které pak mohou skončit i ztrátou zaměstnání. V některých případech pomáhá, když si občas učitel s asistentem vymění role. Tento model je stejně funkční, jako když si žák vyzkouší být v roli učitele. Přichází uznání a pochopení rolí, které by se někdy zdály příliš jednoduché. Obě strany tak sdílí své zkušenosti, které mohou být velmi užitečné. Tato proměna výrazně posílí nejen komunikaci a sblížení učitele a asistenta, ale i asistenta se žáky. Samozřejmě je to vhodné řešení, pokud je asistent pedagoga k výuce kompetentní. To znamená, že má například bakalářské nebo magisterské pedagogické vzdělání. Pokud dostatečné vzdělání nemá, záleží na oboustranné domluvě, zda bude stát za to výměnu realizovat. Mnoho asistentů pedagoga má však určité nadání na výtvarnou, tělesnou nebo hudební výchovu. Pokud tedy asistent lépe zpívá nebo je zdatnější v běhu, není důvod, proč by nemohl převzít část hodiny. Za takové situace je

však samozřejmostí přítomnost, dohled a podpora ze strany kvalifikovaného učitele. (Nová škola, 2021)

Spolupráce a komunikace asistenta pedagoga s učitelem je důležitá pro sdělování informací rodinám žáků. Zdrojem těchto informací je především učitel, avšak rodině žáka je předává častěji asistent. (Němec, 2016) Komunikací asistenta se zákonnými zástupci žáka se SVP se zabývá následující podkapitola.

1.6.2 Spolupráce a komunikace asistenta pedagoga se zákonnými zástupci žáků se SVP

Někteří žáci se SVP mohou mít v oblasti komunikace a zpracování informací značné obtíže, proto nemohou své rodiče dostatečně informovat o dění ve škole. Tuto bariéru překonává asistent pedagoga, který efektivně informuje zákonné zástupce o probíraném učivu, zadaných úkolech a plánovaných školních akcích. Důležité je najít způsob, který vyhovuje oběma stranám. Nejčastěji je zvolena přímá komunikace s rodičem. To je adekvátní zejména v případě, že asistent si žáka s rodiči předává před a po vyučování. Mnozí asistenti komunikují s rodiči také mailem nebo po telefonu. Další možností je setkávání v rámci třídních schůzek či konzultací. (Kendíková, 2017) Uzlová (2010) dodává, že pravidelná komunikace přispívá k tomu, že rodič používá při domácím procvičování učiva stejné metody, na jaké je žák se SVP zvyklý ze školy od učitele či asistenta.

Komunikace asistenta pedagoga s rodiči stojí na partnerském principu. Z toho vyplývá, že obě strany by měly být vstřícné, naslouchající, respektující a realistické. V žádném případě by nemělo docházet k obviňování, kritizování, podezírání, vyhrožování, nálepkování, povyšování či ponižování. (Gabašová & Vosmik, 2019) Aby byla komunikace s rodiči opravdu úspěšná, je potřeba, aby si asistent pedagoga s učitelem ujasnili, co vše chtějí s rodiči řešit a jaký na to mají názor. K tomu právě slouží již zmíněné společné konzultace asistenta a učitele. Tím se předchází podryvání autorit a konfrontaci názorů před zákonnými zástupci žáků se SVP. Asistent pak rodičům předává ucelené informace, které vychází jak z asistenta, tak z učitele.

Stejně jako při komunikaci s učitelem, musí asistent pedagoga dodržovat etická pravidla při komunikaci se zákonnými zástupci žáků se SVP. Asistent by měl být pozitivní a stejně takové by měly být i informace pro rodiče. Důležité je chválit žáka se SVP i za malé pokroky. Zdůrazňování školních neúspěchů žáka určitě nevede ke zdárnému cíli. Pro kvalitní komunikaci je žádoucí vytvářet příznivou atmosféru a důvěru mezi členy komunikace, avšak asistent by měl stále zachovávat profesionální odstup a předem stanovit jasná pravidla. Někdy nelehkým úkolem pro asistenta pedagoga je také respektování kulturních zvláštností osob z odlišných kulturních nebo sociálních minorit. To se týká především asistentů u žáků se sociálním znevýhodněním. Důležité je zdůraznit, že asistentovi nepřísluší zpochybňovat správnost rozhodnutí rodičů o zařazení do běžné školy, dávat doporučení na přeřazení do jiné školy či kritizovat práci učitelů nebo domácí péči rodičů. (Teplá et al., 2018; Uzlová, 2010)

Většina rodičů dětí se zdravotním postižením či znevýhodněním si prošla složitým a náročným procesem smíření se s novou životní situací. Mnozí z nich tímto procesem stále procházejí. Navíc mohou mít zatím spíše negativní zkušenosti s různými odborníky a pedagogickými pracovníky. Ze strany rodičů tedy můžeme očekávat určitou uzavřenost, odtažitost a plachost. To vše se samozřejmě odráží v jejich komunikaci, chování a spolupráci s pedagogy a asistenty pedagoga. Pokud chce asistent pedagoga s rodiči navázat dobrou spolupráci, musí jim k tomu poskytnout odpovídající čas a prostor, trpělivost a pochopení. (Mazánková, 2018)

2 DISTANČNÍ VÝUKA

Distanční výuka je forma vzdělávání, jejíž historie spadá do doby, kdy dosud neexistoval internet. Žák či student studuje samostatně bez přímého kontaktu s vyučujícím. (Černý et al., 2015) V současné době je však internet pro distanční výuku nezbytný. Jak uvádí Průcha a kol. (2013), distanční výuka je forma studia zprostředkovaná médii. Dříve tato média představoval telefon, rozhlas či televize, nyní se však jedná o počítač, tedy především internet a elektronickou poštu. (Průcha et al., 2013)

Nezbytnost počítače a internetu při distanční výuce si potvrzují žáci základních škol a jejich rodiče od roku 2020, kdy české školství prošlo neočekávatelnou změnou. Ze dne na den došlo k přechodu z běžné prezenční výuky na výuku distanční. Příčinou této náhlé změny byla pandemie nemoci Covid-19, která stále stěžuje fungování školství i v roce 2022. Během dvou let české školství zažilo distanční výuku celoplošně pro všechny školy v České republice, dále pro jednotlivé třídy, kde byla nemoc zachycena, a následně i pro nakažené jednotlivce.

Cílem této diplomové práce je tedy zjistit, jak na vzniklou situaci reagovali asistenti pedagoga a jakým způsobem se při distanční výuce změnila jejich pracovní náplň. Následující podkapitoly se zabývají základním vymezením distanční výuky, její historií, specifiky a e-learningem. Na závěr teoretické části bude rozebrána distanční výuka jako fenomén koronavirové doby včetně vzdělávání žáků se SVP a činnosti asistenta pedagoga.

2.1 Vymezení pojmu distanční výuka

Definovat distanční vzdělávání není jednoduché. Neexistuje jednotná definice, která by vystihovala všechny možnosti této formy vzdělávání, aniž by nebyla příliš obecná a nevynechala důležité prvky. (Černý et al., 2015) Burns (2011) uvádí, že distanční vzdělávání je způsob výuky, při kterém jsou téměř vždy vyučující a student od sebe separováni a dochází zde k výměně informací pomocí tištěných a digitálních materiálů s různorodě pojatou metodou výuky a použitých technologií. Tato definice dokazuje, že jednotlivé typy distančního vzdělávání se liší právě rozmanitými prvky, které jsou do výuky zahrnuté nebo z ní vyjmuty. (Černý et al., 2015)

Distanční vzdělávání je vhodné vymežit vzhledem k ostatním formám vzdělávání. Mezi základní tři formy patří prezenční, distanční a kombinované vzdělávání. Při prezenčním neboli kontaktním vzdělávání je v daném čase učitel se žáky v jednom společném prostoru, kde mezi nimi probíhá kontakt zaměřený na předávání vzdělávacího obsahu. Vyučující zprostředkovává učivo svou vlastní aktivitou pomocí hlasu, pohybů, mimiky, psaním na tabuli apod. Učitel také využívá učební pomůcky, které mají studenti k dispozici. Jedná se například o učebnici nebo jiná didaktická zařízení. Učitel při tom vahou autority a svých pedagogických schopností do jisté míry určuje, co a jak se žáci naučí. (Zlámalová, 2006)

Učivo mohou rovněž zprostředkovávat různé multimediální a komunikační prostředky, a to nejen studentům prezenční výuky, ale i studentům, kteří se kontaktního vyučování nemohou nebo nechtějí účastnit. Je však třeba zdůraznit, že stále hovoříme o vzdělávání, nikoli o pouhém dodání informací nebo zdrojů těchto informací. Vzdělávání je nutno chápat jako celý komplex metodik a činností, kterými se jedinec dostává na vyšší hladinu poznání a získává nové znalosti a dovednosti, které dokáže dále využít a pracovat s nimi. Dovede konkrétní informace třídít, analyzovat a syntetizovat. (Zlámalová, 2006)

Alternativou ke klasické prezenční formě vzdělávání je již zmíněná forma distanční. Typickým charakteristickým prvkem distanční výuky je geografické oddálení učitele od studujícího, tedy že pedagog a studující nejsou v přímém fyzickém kontaktu. Kromě geografického oddálení je typické i časové oddálení procesu vyučování a procesu učení, proto distanční vzdělávání definujeme jako asynchronní. Třetím prvkem je využití informačních a komunikačních technologií (dále ICT). (Zlámalová, 2006) Hlavním objektem procesu je studující a hlavním subjektem procesu je vzdělávací instituce, nikoli učitel. Tento systém je použitelný pro každý druh vzdělávání, od krátkých kurzů až po graduální studijní programy. Jeho účastníkem může být každý člověk obecně bez rozdílu věku. (CDiV, 2005) V praxi se dříve jednalo spíše o dospělé osoby, což se však s příchodem Covidu-19 posunulo i na žáky od 6 let.

Centrum distančního vzdělávání (2005) definuje distanční vzdělávání jako multimediální formu řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující a konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo

převážně fyzicky oddělení od vzdělávaných. Multimediálnost zde znamená využití všech účelných didaktických prvků a technických komunikačních prostředků, kterými lze prezentovat veškeré učivo, komunikovat se studujícími, provádět hodnocení studijních pokroků a hodnotit závěrečné výsledky studia. Mezi tyto prostředky patří tištěné materiály, počítačové programy, CD nosiče, telefony, e-mail, rozhlasové a televizní přenosy. Multimediální podporu vzdělávacího procesu spojenou s moderními ICT pro zkvalitnění vzdělávání nazýváme pojmem e-learning. Studující získává studijní a informační zdroje prostřednictvím počítačové sítě, díky které také komunikuje se vzdělávací institucí a ostatními studujícími. (CDiV, 2005) E-learningem jako formou distančního vzdělávání se zabývá podkapitola 2.4. Někdy se můžeme setkat s dělením distančního vzdělávání na jednotlivé typy podle používaných technologií. Toto dělení však nemusí být vždy vhodné, neboť s vývojem ICT dochází ke kombinaci těchto typů. (Burns, 2011)

Přes zmíněnou multimediálnost zůstávají stále důležitým studijním materiálem tištěné texty, které se však zásadním způsobem liší od textů používaných v prezenčním studiu. Tištěné pracovní materiály by měly být sestavené problémově, tzn. měly by obsahovat otázky, textové doplňovačky, náměty na cvičení, krátké testy, shrnutí, zadání případových studií apod. Z toho je zřejmé, že studijní texty určené pro distanční vzdělávání jsou dobře použitelné v prezenční výuce, ale nikoli naopak. (CDiV, 2005)

Distanční vzdělávání je založeno na samostatném studiu neboli samostudiu a k tomuto účelu obdrží studující ve vzdělávací instituci kompletní studijní materiály neboli studijní opory. Studijní balíček je součástí kompletního vzdělávacího servisu, tudíž student nemusí složitě shánět studijní materiály, skripta a knihy. Toto studium je průběžně sledováno a koordinováno vzdělávací institucí. Má širokou a logistickou podporu vzdělávací instituce, včetně možnosti zvolit si vlastní studijní tempo, které odpovídá aktuálním možnostem, znalostem a praktickým dovednostem žáků či studentů. Při distanční výuce jsou kladeny vysoké nároky na vzdělávací instituci, která musí zajišťovat kompletní organizační servis tak, aby jeho časové ztráty byly minimální. (Zlámalová, 2006)

Pro distanční vzdělávání nebo distanční studium používáme zkratku DiV a DiS. Malé *i* uprostřed odlišuje slovo *distanční* od slova *dálkové*. V českém jazyce jsou tato slova synonymy, avšak metodický rozdíl mezi tradičním dálkovým a distančním studiem je zásadní. V zahraniční literatuře lze najít distanční vzdělávání pod pojmy *Distance education*, *Fernstudium* nebo *L'enseignement a distance*. (Zlámalová, 2006)

Kombinovaná neboli dálková forma vzdělávání je kombinací prezenční a distanční formy, kdy student může studovat distančně, ale je vyžadována jeho fyzická účast u workshopů, konzultací či přednášek. (Černý et al., 2015) Jedná se o „zhuštěné“ a značně redukované studium, které probíhá formou konzultací a velmi zkratkovitých přednášek například o víkendech. (CDiV, 2005) Na základních školách se však s touto formou vzdělávání nesetkáme. Stejně tak tomu bylo i s distanční formou, avšak při pandemii Covid-19 v letech 2020-2022 se distanční výuka stala nezbytnou součástí každodenního vzdělávání žáků a studentů na všech školách v České republice.

2.2 Historie distanční výuky

Před rozšířením ICT byla poštovní služba nejčastější formou výměny informací na dlouhé vzdálenosti. Za první zdokumentované systematické distanční vzdělávání můžeme považovat korespondenční kurz Caleba Phillipse zahájený roku 1728 v Bostonu. Jednou týdně byly zájemcům poštou zasílány studijní materiály. V Evropě roku 1840 započal první korespondenční kurz sir Izaak Pitman. Oba zmíněné kurzy byly zaměřeny na výuku stenografie neboli těsnopisu. Ve 2. polovině 19. století byla možnost vzdělávání pomocí korespondence nabídnuta na University of London a na Illinois Wesleyan University. Během 20. století nabyla výuka jiných rozměrů díky nově vzniklému telefonu, rádiu a filmu. Roku 1910 byl publikován katalog instruktážních filmů, načež Thomas Alva Edison prohlásil, že vzdělávací systém se přesune od textu k obrazu. Televize jako vzdělávací médium se osvědčila především v průběhu 2. světové války, kdy jejím prostřednictvím byla proškolená spousta žen a mužů v armádě, námořnictvu a letectvu. (Černý et al., 2015; USPA, 2022)

První univerzitou nabízející distanční univerzitní program byla v roce 1946 The University of South Africa. (Černý et al., 2015) V roce 1969 byla Královskou listinou oficiálně založena první otevřená distanční univerzita – Open University ve Velké Británii. Restrukturalizace britského průmyslu za vlády premiérky Margaret Tacherové a zvýšené požadavky na kvalifikaci pracovníků se promítly do nutnosti rozšířit počet vysokoškolských absolventů ze 7 % až na 20 %. Jako sídlo nové univerzity bylo záměrně vybráno město Milton Keynes, ležící zhruba v trojúhelníku mezi největšími britskými univerzitními městy – Oxford, Cambridge a Londýn. V současné době poskytuje Open University velké množství kurzů pro celoživotní zájmové i graduální vzdělávání, včetně plnohodnotného vysokoškolského studia v řadě oborů. (Zlámalová, 2005)

Intenzivní rozvoj distančního vzdělávání v českém prostředí byl nutný především z toho důvodu, že jednou z podmínek akreditace kombinovaných studijních oborů bylo doporučení akreditační komise České republiky minimálně 30 % z celkového rozsahu výuky realizovat distanční formou. (Klement et al., 2012) Co se týče vývoje strojů na učení jakožto předchůdců ICT, ve 2. polovině 60. let se začalo experimentovat s vyučovacími automaty. U nás vznikl stroj nazvaný Unitutor, který byl údajně jedním z nejlepších. Učivo zde bylo rozděleno na dílčí části, ze kterých byl student přezkoušen pomocí testu s nabídkou odpovědí. I přes to byly vyučovací automaty příliš složité a nedostatečně účinné. Proto se ve školství příliš neujaly. (Stříteská, 2003)

V 80. letech se začaly šířit počítače a objevovala se snaha zvyšovat u studentů počítačovou gramotnost. Docházelo tedy k postupnému zavádění počítačů do škol. Ve světě se začaly vyvíjet inteligentní výukové systémy (*Intelligent Tutoring Systems*), které kontrolovaly celý výukový proces. Tyto první systémy uměly nejen poskytovat učivo a zkoušet pomocí testů, ale zvládaly i základní animace, videa, zvuky apod. Celý průchod studenta kurzem byl ukládán a se získanými daty se dalo pracovat. Chyběl však socializační faktor, a to zejména možnost efektivní komunikace s učitelem. V 90. letech se s rozvojem e-mailu tento problém zmenšil. Následně se začal využívat web jako výukové prostředí, které poskytovalo všechny potřebné prvky. Komplexní uchopení však přinesl až vývoj *Learning Management System* (dále LMS). (Černý et al., 2015; Stříteská, 2003) *Systém pro správu vzdělávání* je komplexní e-learningový systém, který v sobě spojuje zejména nejrůznější nástroje pro komunikaci a řízení studia (nástěnky, chatovací

místnosti, diskuzní fóra, evidenci studentů a jejich známek apod.). Zároveň zpřístupňuje studentům učební materiály a výukový obsah. Jedná se například o LMS Moodle, který je celosvětově využíván pro podporu online vzdělávání jak v akademické, tak v korporátní sféře. (Lorenc, 2017) Moodle používá také Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.

V distančním vzdělávání lze vidět několik rozvojových trendů, které jdou ruku v ruce s vývojem ICT a různých pedagogických teorií. Technické možnosti se zlepšily jak po stránce kvalitativní, tak kvantitativní. Technicky orientované trendy v distančním vzdělávání je možné pozorovat ve třech samostatných oblastech:

- 1. plná elektronizace** – v distančním vzdělávání je čím dál častější využívání e-learningu, LMS a internetu;
- 2. využití interaktivních výukových prvků** – do výuky se zapojují simulace reálných dějů a zvyšuje se procento využití her v procesu vzdělávání;
- 3. využití virtuální reality jakožto učebního prostředí** – v domácím prostředí umožňuje navodit atmosféru a klima vzdělávací instituce.

Co se týče pedagogicky orientovaných trendů, jedná se o:

- 1. aplikaci širšího spektra strategií učení** – učitel nevyžaduje pouze memorování, ale ukazuje, jak se orientovat v množství informací a jak je umět dobře využívat;
- 2. efektivní dosahování výukových cílů** – multimediální prvky umožňují dosahovat širšího spektra výukových cílů oproti tištěným materiálům. (Černý et al., 2015; Klement et al., 2012)

V současné době je distanční výuka stále aktuálním tématem jak v České republice, tak po celém světě. V souvislosti s pandemií Covid-19 v roce 2020 české školství prošlo obrovskou a neočekávanou změnou. Ze dne na den došlo k transformaci z běžné prezenční výuky na výuku distanční. Každý, kdo se nějakým způsobem podílí na vzdělávání, tuto změnu pocítil. Někdo ji vítal s otevřenou náručí, pro někoho byla spíše noční můrou. (Frombergerová, 2020)

Onemocnění Covid-19 bylo prohlášeno Světovou zdravotnickou organizací za pandemii 12. března 2020. O den později vláda České republiky vyhlásila nouzový stav a jedním z prvních opatření bylo již zmíněné uzavření škol. Mnoho rodičů muselo zůstat doma, což působilo problém v různých odvětvích ekonomiky. Výuka se přesunula do virtuálního prostoru v takové míře, ve které nebyla nikdy realizována. Jak vyplývá z výše zmíněných informací, distanční výuka se dříve využívala zejména při vzdělávání dospělých nebo kombinovaném studiu na vysokých školách. V srpnu 2020 byl však školský zákon novelizován a došlo k zavedení pravidel pro vyhlášení distanční výuky pro všechny základní školy v České republice. (Rokos, & Vančura, 2020)

Pro e-learning na základních školách je v současné době nejvíce využíván webový program Google Classroom, který umožňuje školám zdarma vytvářet, rozesílat a známkovat výukové materiály. Primárním účelem služby je sdílení souborů mezi žákem a učitelem. Je zde možné také online setkání, tzv. Google Meet, kde učitel simuluje vyučovací hodinu ve třídě a vykládá žákům učivo pomocí nahrané prezentace či obrázků. Na podobném principu funguje také platforma Microsoft Teams, která je integrována v předplatném balíčku Microsoft 365. Tato platforma umožňuje textovou komunikaci, videohovory, datové úložiště pro ukládání souborů a integraci dalších aplikací do tohoto prostředí.

2.3 Specifika distanční výuky

Distanční vzdělávání má v porovnání s prezenční výukou několik odlišností neboli specifik, které by měl jak učitel, tak asistent pedagoga brát v úvahu při přípravě vyučování, v jeho průběhu i při hodnocení. Černý a kol. (2015) komplexně rozvádí výhody a rizika, které jsou s distančním vzděláváním spjaté. Upozorňuje, že to, co pro jednoho studenta může být výhodou, může jiný student považovat za znevýhodnění. Proto je žádoucí si u každého specifika distanční výuky uvést obě tyto strany a možný návod, jak o nich uvažovat. (Černý et al., 2015) Níže jsou popsána ta nejdůležitější specifika distanční výuky, jako je čas, prostor, socializační faktor, výuka praktických dovedností a ICT.

Velkou roli v distančním vzdělávání hraje **čas**. Každý žák či student si volí vlastní tempo učení, což logicky vyžaduje větší míru odpovědnosti a silnou vůli. Právě tato časová volnost způsobuje mnohým žákům problémy, jelikož nejsou schopni si rozvrhnout úkoly do určitého časového období, prokrastinují a zažívají větší stres z nutnosti být více samostatný. Naopak pro určité žáky je tato flexibilita výhodná, neboť si umí vytvořit svůj individuální časový plán a dokážou studium snadno skloubit se svými dalšími činnostmi, jako jsou koníčky či povinnosti v domácnosti. Ze strany učitele je důležité přizpůsobovat obsah učiva do malých dávek, které žák dokáže zvládnout a které zkvalitňují osvojení učiva. Jednou z možností, jak u žáků snížit prokrastinaci, je vhodná motivace k učení a plnění úkolů. Pokud učitel či asistent pedagoga zvolí takovou motivaci, která žáka zasáhne, zvyšuje se pravděpodobnost, že bude studovat pravidelně a poctivě. Proto je nezbytná neustálá komunikace se žákem prostřednictvím e-mailu či školních webových programů. (Černý et al., 2015)

Vedle času je významným specifikem **prostor**. Slovo *distance* je v akademickém slovníku cizích slov definováno jako vzdálenost neboli odstup. (Kraus et al., 2005) Přídavné jméno *distanční* však zde není ve spojitosti s výukou či vzděláváním vůbec zmíněno, což dokazuje, že distanční výuka je v České republice poměrně novou formou vzdělávání. Právě pojem *distanční* označuje vzdělávání, kterého se studující nemusí fyzicky účastnit. Je možné se učit téměř odkudkoliv, tedy z míst, ze kterých se student dostane k materiálům a dalším prvkům kurzu. V současné době se distanční výuka uskutečňuje především prostřednictvím počítačů, notebooků, mobilních zařízení či tabletů, je tedy nezbytné internetové připojení. Studenti často využívají počítače v knihovnách, či dávají přednost studiu na netypických místech, jako jsou kavárny a parky. V těchto případech používají přenosná zařízení. Pokrytí internetem je na mnoha místech k dispozici nebo jej mají studující ve svých zařízeních. Nezpochybnitelnou výhodou distanční výuky je přístup ke vzdělávání osobám se zdravotním postižením či znevýhodněním. Dále je součástí i CŽV, kde si lidé mohou pohodlněji zvyšovat svoji kvalifikaci v průběhu života a pracující lidé si nemusí čerpat dovolenou. (Černý et al., 2015)

Kromě výše zmíněných výhod však s prostorem souvisí i několik rizik. U určitých skupin žáků může docházet k poklesu soustředění kvůli rozptylování vnějšími faktory, které se mnohdy nedají ovlivnit. Doma nemají žáci klid ani čas na učení a chybí jim prostor k učení. Proto je potřebné žákům poskytovat dostatek motivujících podnětů a aktivit, které je zaujmou. Dalším rizikem může být absence okamžité kontroly správného postupu ze strany učitele. Žák nemá s kým konzultovat vzniklé problémy a nemá možnost srovnání se spolužáky. Částečně lze toto riziko podchytit vytvořením různých sebehodnotících testů a průběžných otázek ověřujících, zda student látku pochopil. Toto však neřeší absenci jasné a rychlé rady či odpovědi na vyvstávající otázky v průběhu učení. (Černý, 2015; Zlámalová, 2005)

Mezi specifické problémy spojené s distanční výukou je řazen také **socializační faktor**. Vzhledem k časové a prostorové vzdálenosti je student izolován jak od učitele, tak od svých spolužáků. Student, který potřebuje sdílení, může v distančním vzdělávání pociťovat silný nedostatek komunikace. Studenti si nemohu sdělovat své zážitky ani obavy z výuky a učení se. V oblasti socializace distanční výuka nikdy nemůže zcela nahradit výuku prezenční. Řešením může být alespoň pravidelná online komunikace přes ICT. Dále učitel může žákům nabídnout dobrovolná prezenční setkání, a to jak na formální, tak neformální úrovni. (Černý, 2015)

S absencí prezenčního setkávání žáků a učitele souvisí také nedostatečná **výuka praktických dovedností**. Prostřednictvím distanční výuky se lze velmi dobře naučit teorii a znalosti, avšak není možné přímo od učitele získat praktické dovednosti. Při prezenční výuce učitel před žáky vyrábí předměty, dělá pokusy, využívá různé specifické nástroje a žáci mají následně možnost si to sami vyzkoušet. Distanční vzdělávání se snaží praktické ukázky nahrazovat názornými videi, ve kterých je činnost podrobně zachycena. Je zde však vyšší riziko, že se žák bez dozoru učitele danou dovednost nenaučí nebo naučí nepřesně. K lepšímu pochopení může učitel video opatřit textovým komentářem či audionahrávkou. Malou výhodou je, že video lze libovolně zastavovat, zpomalovat či přehrávat mnohokrát za sebou. (Černý, 2015)

Na závěr této podkapitoly je na místě zmínit specifikum distanční výuky v podobě **ICT**, které mohou výuku zkvalitňovat, ale zároveň s sebou nesou několik rizik, se kterými je nutné počítat. Díky rychlému technologickému vývoji se učitelům dostává vyšší

variability technologií a různých nástrojů. Zaváděním nových technologií se zvyšuje interaktivita studenta a tím i jeho motivace a efektivita učení. Multimediálnost podporuje správné a efektivní chápání učiva více smysly. Kromě psaní zpráv či telefonování je možné využít i přenos zvuku a obrazu, pokud aktéři mají k dispozici mikrofon, kameru a reproduktory či sluchátka. (Černý, 2015) Zvukový a obrazový přenos nabízí v současné době mnoho aplikací a programů, avšak ve školním prostředí jsou nejvíce používané již výše zmíněné Google Classroom a Microsoft Teams. Mezi další programy pro tyto účely patří například Skype či Zoom. Komplexní e-learningový systém LMS umožňuje studentovi procházet kurzem podle vlastních potřeb a vlastní rychlostí. Učiteli naopak poskytuje možnost tento průchod kurzem sledovat a kontrolovat, zda student plní všechny své povinnosti.

Největším rizikem v souvislosti s používáním ICT je fakt, že student nebude moci využívat výše zmíněné výhody, jelikož bude mít nedostatečnou počítačovou gramotnost. Hrozí tak, že si student nedokáže otevřít všechny materiály, nebude si vědět rady při spouštění testu, odevzdávání úkolu apod. Rizikem je také nedostatečná vybavenost studentů ICT, jelikož všechny technologie a nástroje nemusí být dostupné všem vrstvám obyvatel. Jedná se například o přístup k internetu, vlastnění kvalitního počítače či notebooku, mikrofonu apod. Učitel by si již při přípravě kurzu měl zjistit, zda takoví jedinci v kurzu budou, a kurz by měl tomuto faktu mírně přizpůsobit. (Černý, 2015) Za běžné situace však studenti do distančního vzdělávání vstupují dobrovolně a měli by reflektovat, zda na takovou formu vzdělávání mají prostředky a dostatečnou počítačovou gramotnost. Odlišným případem byla povinná, tudíž nedobrovolná distanční výuka na všech školách z důvodu pandemie nemoci Covid-19. Nedostatečná vybavenost a počítačová gramotnost provázely nejen žáky, ale také učitele a asistenty pedagoga, kteří se s ICT museli co nejrychleji naučit pracovat.

Dalším rizikem pro obě strany distanční výuky je neprovádění záloh dat. Učitel by měl mít materiály kurzu zálohované na více úložištích, nejen v prostředí samotného kurzu. Dále by měl vést studenty tomu, aby si všechny stažené materiály zálohovali. Tím získají jistotu, že v případě potřeby se k materiálům dostanou i po skončení kurzu. (Černý, 2015)

2.4 E-learning jako forma distanční výuky

ICT jsou se školstvím spjaty čím dál více. Bez nich by v dnešní době jen velmi těžko fungovalo řízení, administrativa či různé formy komunikace. ICT jsou však využívány i ve vzdělávání a jejich rychlý vývoj přináší stále nové možnosti. Nejsou ani dobré, ani špatné, záleží totiž na kontextu jejich využití. Na tento aspekt je důležité myslet zejména při zavádění nových ICT do vyučování. Vždy záleží na učitelích a žácích, na jejich počítačové gramotnosti, schopnostech, dovednostech, motivaci a kontextu, v jakém bude s ICT pracovat. (Černý, 2015)

Nejčastější formou distančního vzdělávání je e-learning. Tento pojem nemá přesně stanovenou definici, jelikož se tematika velmi blízce dotýká ICT, které se rychle rozvíjí. Definice, která platila před několika roky, již nemusí být zcela přesná. Příliš obecně pojaté definice sice tento problém vývoje řeší, neposkytují však dostatečně přesné vymezení pojmu. (Černý, 2015) Termín e-learning se u nás používá v této anglické podobě nebo se překládá jako „elektronické učení“. Jak uvádí Průcha et al., (2013), jedná se o takový typ učení, při němž získávání a používání znalostí je distribuováno a usnadňováno elektronickými zařízeními. E-learning zahrnuje ucelené učební kurzy, menší stavebnicové učební moduly nebo jen relativně malá učební témata. Propojuje vnější řízení jedince s jeho autoregulací. E-learning se používá především v distančních a kombinovaných formách vysokoškolského studia, v podnikovém vzdělávání a při rekvalifikačních kurzech. Postupně však proniká i na střední a základní školy. (Průcha et al., 2013) Zounek (2009) chápe e-learning jako vzdělávací proces, v němž jsou v souladu s etickými principy používány ICT pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání prostředků ICT a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu. (Zounek, 2009)

Tyto definice hovoří o ICT jako o elektronických médiích a o učícím se jedinci, který je využívá. Trochu jiným způsobem popisuje e-learning Zlámalová (2006), která v něm spatřuje aktuální technologický prvek jak pro distanční, tak pro prezenční vzdělávání. E-learning představuje multimediální a didaktickou podporu vzdělávacího procesu, využívající ICT pro dosažení vyšší kvality a efektivity vzdělávání. V této definici je zmíněna

didaktická funkce, o které můžeme hovořit jako o druhé složce e-learningu, která je v některých definicích opomíjena. (Černý, 2015; Zlámalová, 2006)

E-learning se zpravidla dělí na online a offline. Online e-learning existuje ve dvou základních podobách – synchronní a asynchronní. Synchronní verze vyžaduje neustálé připojení k síti a umožňuje, aby studující byl v daný okamžik propojen s učitelem a spolužáky. Z tohoto úhlu pohledu je zřejmé, že synchronní online studium do jisté míry nedovoluje využití jedné z největších výhod distanční výuky, totiž nezávislost na čase. Naopak velkou výhodou je, že přes velkou prostorovou vzdálenost spolu mohou účastníci edukačního procesu volně komunikovat. Asynchronní verze e-learningu je méně náročná, protože nevyžaduje trvalé připojení k počítačové síti. Komunikace mezi studujícími a učitelem probíhá prostřednictvím elektronické pošty, diskuzních fór apod. Offline e-learning nevyžaduje, aby počítač studujícího byl připojen k jinému počítači prostřednictvím sítě. Tento typ e-learningu je využíván zejména v oblasti dalšího vzdělávání dospělých, kdy se kombinuje samostatné domácí studium s častějšími prezenčními setkáními. Jedná se tedy o kombinované studium, tzv. *blended learning*. Zjednodušeně lze říci, že online e-learning je vzdělávací proces, při kterém využíváme ICT ke zvýšení efektivity distančního vzdělávání. Offline e-learning představuje spíše soubor technologických nástrojů, které podporují samostatné studium. (Zlámalová, 2006) Co se týče distanční výuky na základních školách během pandemie Covid-19, převážně se jednalo o synchronní verzi online e-learningu, jelikož bylo vyžadováno neustále připojení žáků například přes Google Classroom podle daného časového rozvrhu.

Pomocí e-learningu jsou realizované tak další formy distanční výuky, jako jsou webináře, *Massive Open Online Course* (dále MOOC), virtuální světy a projektová výuka. Webináře představují semináře nebo jinou formu výuky realizovanou prostřednictvím webu. Tato definice však není příliš správná, jelikož web a typicky webové technologie se ve webinářích používají spíše sporadicky. Slovo web by spíše mělo být nahrazeno pojmem internet, který lépe odpovídá skutečně použité technologii. MOOC neboli *hromadný otevřený online kurz* je fenomén, který vznikl v roce 2008 a stojí za ním průkopníci konektivismu. Jedná se o kurz s neomezeným počtem účastníků, který je založen na principu sdílení a volnosti. Co se týče virtuálních světů, jedná se o velmi

zajímavou formu e-learningu. Základní myšlenkou je fakt, že žák a učitel mají svého avatara, tedy postavu ve virtuálním světě, a setkávají se v nějakém trojrozměrném virtuálním prostoru. (Černý, 2015) Nakonec v projektové výuce jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. K projektové výuce je však ze strany učitelů i rodičů vyslovována kritika vytykající to, že tato výuka nemůže nahrazovat systematickou výuku orientovanou na vytváření vědomostí a dovedností žáků. (Průcha et al., 2013)

2.5 Distanční výuka jako fenomén koronavirové doby

Po zcela nové zkušenosti s pandemií nemoci Covid-19 v druhém pololetí školního roku 2019/2020 byla ve školském zákoně stanovena pravidla pro vzdělávání distančním způsobem. Tato novela školského zákona platí v některých mimořádných situacích, a to při uzavření škol či zákazu přítomnosti žáků ve školách. Zákonem tedy byla stanovena:

- a) povinnost školy ve vymezených mimořádných situacích zajistit vzdělávání distančním způsobem;
- b) povinnost žáků se tímto způsobem vzdělávat (s výjimkou žáků základních uměleckých škol a jazykových škol). (MŠMT, 2020)

2.5.1 Vzdělávání žáků se SVP při distanční výuce

MŠMT v září 2020 vydalo Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, jehož součástí je také metodické doporučení pro žáky se SVP. Žáci se SVP mají nárok na poskytování podpurných opatření školou, ŠPZ a školským poradenským pracovištěm (dále ŠPP) i při distančním výuce. Podpurná opatření ve zkratce zahrnují poradenskou činnost školy, ŠPZ a ŠPP, speciálně pedagogickou péči, úpravu organizace vzdělávání a očekávaných výstupů, použití kompenzačních pomůcek a speciální učebnic a nakonec využití asistenta pedagoga. (MŠMT, 2020)

Zákonní zástupci žáků se SVP musí být informováni o možnosti využití služeb ŠPP. Tyto služby mohou probíhat buď formou konzultací, nebo formou poskytování péče speciálních pedagogů, případně školních psychologů. V této souvislosti musí škola informovat zákonné zástupce o časových údajích a možných komunikačních cestách pro spojení s tímto pracovištěm. (MŠMT, 2020) Služby ŠPZ a ŠPP byly během pandemie velice potřebné a vyhledávané.

V závislosti na konkrétní situaci, aktuálních potřebách žáků se SVP a možnostech školy se žákům se SVP půjčují kompenzační pomůcky, speciální učebnice a speciální učební pomůcky, které jsou uvedené v doporučení ŠPZ. Jedná se například o notebook, klávesnici pro slabozraké, pomůcky pro alternativní komunikaci, pomůcky pro rozvoj hrubé motoriky apod. Realizace půjčení záleží na individuální domluvě, je však vhodné, aby škola se zákonnými zástupci sepsala smlouvu o výpůjčce. Co se týče hodnocení, u žáků se SVP je výrazně doporučena průběžná formativní zpětná vazba, která může významným způsobem podpořit motivaci k učení. Klasické hodnocení je u žáků se SVP vykonáváno na základě konkrétních pravidel nastavených v doporučení vydaném ŠPZ. (MŠMT, 2020)

Veškerá výuka, pedagogická intervence a pedagogická péče byla během pandemie poskytována pouze prostřednictvím e-learningu, což představuje problém především pro žáky s mentálním postižením. Zejména PAS jsou natolik závažné, že neumožňují vzdělávání pouze prostřednictvím online komunikace. Škola tedy musí umožnit danému žákovi takový způsob vzdělávání, který bude v jeho nejlepším zájmu a bude korespondovat s jeho schopnostmi a dovednostmi. Je nutné pevně nastavit dobu a formu komunikace individuálně přímo na možnosti dané rodiny a stanovit se zákonnými zástupci pravidla komunikace a edukace. (MŠMT, 2020) V ojedinělých případech žáci s mentálním postižením mohli docházet na výuku do školy, kde se vzdělávali za pomoci asistenta pedagoga. Pro žáky s tělesným postižením obecně nepředstavuje distanční výuka takový problém. Naopak se vyhnou mnohdy nelehké dopravě do školy a ztíženému pohybu v budově školy. Nicméně tato výhoda nepředstavuje kompenzaci sníženého sociálního kontaktu.

V případě přiznaného podpůrného opatření asistenta pedagoga musí škola zajistit jeho podporu žákům se SVP i pro distanční výuku. Asistenti mohou poskytovat individualizované učební materiály a podklady, konzultace a podporu na dálku a také technickou pomoc s e-learningem. (MŠMT, 2020) Roli asistenta pedagoga při distanční výuce nastiňuje následující podkapitola. Výsledky vlastního výzkumu se pak komplexně zabývá praktická část této diplomové práce.

2.5.2 Činnost asistenta pedagoga při distanční výuce

Pokud asistenti pedagoga vykonávají svou činnost jako podpůrné opatření pro žáka se SVP, je třeba zdůraznit, že jejich svěřenci mají na podporu asistenta zákonem dané právo, tudíž toto právo musí platit za jakékoli situace. Školy by tedy měly žákům se SVP podporu asistenta pedagoga zpřístupnit i v režimu distanční výuky, nicméně je to možné pouze při zachování všech preventivních opatření. U asistentů se předpokládá převedení jejich práce do distančního modelu v podobné formě, v jaké tato změna probíhá u učitelů. U asistentů je tato změna dokonce podložena legislativou, která platí i za běžných okolností, nejen při výjimečném stavu. (Němec, 2020) Konkrétně u asistentů ve čtvrtém stupni podpůrných opatření vyhláška o vzdělávání žáků se SVP uvádí následující: „Pokud se při vzdělávání žáka využívá činnost asistenta pedagoga, umožní škola po dobu delší nepřítomnosti žáka ve škole, kdy mu jeho zdravotní stav znemožňuje přítomnost na vzdělávání, vzdělávání žáka prostřednictvím asistenta pedagoga, který podporuje vzdělávání žáka společně s pedagogy školy a zajišťuje komunikaci mezi školou, žákem a jeho rodinou.“ (MŠMT, 2016)

Němec (2020) doporučuje činnosti, které mohou asistenti pedagoga vykonávat při distanční výuce:

- pomoc učiteli při přípravě výukových materiálů;
- pomoc žákům se SVP při plnění distančně zadaných úkolů (přes Skype, WhatsApp, mobilní telefon apod.);
- pomoc učiteli při vyhodnocování úkolů;
- pomoc žákům, kteří nemají přístup k internetu (vytiskne učitelem zadané materiály a donese žákům do poštovní schránky);
- vlastní studium odborných materiálů jako součást nepřímé pedagogické činnosti;
- pomoc při práci ve škole (odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání). (Němec, 2020)

V září 2020 organizace Člověk v tísni, v čele s metodičkou Alexandrou Petrů, realizovala výzkumné online dotazníkové šetření mezi asistenty pedagoga, které bylo provedeno v rámci vzdělávacího programu Varianty společnosti. Výzkumné šetření se uskutečnilo s cílem zjistit, jakou roli hráli asistenti pedagoga při distančním vzdělávání v roce 2020 během jarního uzavření škol a následně při návratu do škol v průběhu května, června a září. Pro potřeby této diplomové práce budou zmíněny výsledky pouze první částí výzkumného šetření. Pozornost byla zaměřena na to, jaké činnosti asistenti pedagoga vykonávali během uzavření škol a jaká jsou jejich doporučení k distančnímu vzdělávání. Výzkumného šetření se zúčastnilo 800 asistentů pedagoga napříč všemi kraji České republiky, typy a stupni škol. (Petrů, 2020)

Co se týče činností asistentů pedagoga během uzavření škol, nejčastěji uváděli, že byli v pravidelném kontaktu na dálku s učiteli i žáky, podporovali učitele při přípravě výukových materiálů a podporovali žáky se SVP při plnění distančně zadaných úkolů. Tyto činnosti vykonávalo téměř 60 % asistentů. Kolem 30 % asistentů podporovalo žáky, kteří neměli přístup k internetu, podporovali učitele při vyhodnocování úkolů a účastnili se dalšího vzdělávání. Naopak pouze 4 % asistentů uvedla, že nevykonávali žádnou činnost. Asistenti zmiňovali i jejich využívání v jiných rolích. Jednalo se například o roli vychovatele v družině, vzdělávání žáků 1. stupně, přípravy žáků na přijímací zkoušky, podporu při vzdělávání žáků bez SVP či vykonávání činností, které nesouvisí s pedagogickou činností. Podle výsledků výzkumného šetření by asistenti uvítali eliminaci činností, které nesouvisí s jejich pracovní pozicí, což je například úklid či administrativní práce. (Petrů, 2020)

Ze získaných dat vyplývá, že během uzavření škol vykonávali asistenti pedagoga i samostatnou činnost. Kolem 20 % asistentů participovalo na rozhodování o podobě distanční výuky a necelých 40 % pak participovalo na rozhodování částečně. Až 64 % asistentů iniciovalo kontakty s kolegy a 47 % asistentů samostatně vyhodnocovalo situaci dítěte a reagovali na ni. I když platná legislativa říká, že asistenti pedagoga mohou některé činnosti vykonávat pouze se souhlasem pedagoga, na příkladech samostatného rozhodování se ukazuje, že v krizové situaci jsou schopni zasáhnout a jednat bez odkladu a ku prospěchu všech zúčastněných stran. Pokud by většinu svých činností měli vykonávat se souhlasem pedagoga, výuka by nemohla probíhat ani v nouzovém režimu,

jelikož učitel by byl zahlcen požadavky asistenta, žáků a jejich rodin. To naznačuje, že za běžného provozu škol možná není potenciál asistentů pedagoga plně vystižen. (MŠMT, 2021; Petrů, 2020)

Asistenti pedagoga získali díky distanční výuce nové zkušenosti, které mohou do budoucna ve své profesi využít. Jednoznačně jsou to nově nabyté dovednosti v oblasti ICT. Zvýšení jejich kompetencí tak vedlo k častějšímu využívání online doučování pro žáky se SVP, vytváření nových výukových materiálů a pomůcek a používání nových metod práce. Jako další novou kompetenci asistenti zmiňovali efektivnější plánování časového harmonogramu a zadávání učiva. Kromě toho asistenti začali více reflektovat důležitost komunikace mezi žákem, rodiči a asistentem a nutnost podpory pro rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí, s čímž souvisí i sekundární neboli sociální funkce školy. Uzavření škol přineslo mimo jiné prohloubení důvěry rodičů ke škole a asistentovi. Toto porozumění je klíčové pro další motivaci a spolupráci s dítětem a jeho rodinou, které vede ke zvýšení úspěšnosti dítěte. Asistenti také reflektovali pozitiva distanční výuky pro žáky se SVP, jelikož někteří z nich vykazovali pokroky v učivu díky klidnému domácímu prostředí. Pokroky ve vzdělání vykazovali i sami asistenti, jelikož si rozšířili obzory v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků pomocí samostudia a online seminářů. Za běžné situace se k těmto krokům často neodhodlají. Celkově asistenti ocenili možnost větší samostatnosti, uplatnění pravomocí a využití vlastní kreativity a iniciativy. (Petrů, 2020)

Ačkoli asistenti pedagoga poskytovali obrovskou podporu žákům a učitelům, podpora směrem k jejich osobě byla podle výsledků výzkumného šetření nedostačující. Zmiňovali absenci podpory a návodů ze strany MŠMT, ale i od vedení školy a učitelů. Chyběly jim především informace a povzbuzení. Sami si museli zjišťovat způsoby, jak dítě a jeho rodinu podpořit. Také postrádali technické vybavení a často museli používat vlastní ICT, které nebyly vždy dostačující. (Petrů, 2020)

Výsledky výzkumného šetření organizace Člověk v tísní potvrzují významnou roli asistentů pedagoga v českém vzdělávacím systému. Metodická Alexandra Petrů (2020) také jejich roli spatřuje jako klíčovou při podpoře žáků během distanční výuky. Rolí asistenta pedagoga při distanční se zabývá následující praktická část diplomové práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření se zabývá rolí asistenta pedagoga při distanční výuce, která byla plošně zavedena na školách v České republice v důsledku pandemie onemocnění Covid-19. Výzkumné šetření se především zaměřuje na rozdílné role a činnosti asistentů pedagoga v rámci distanční výuky a dále na jejich komunikaci s učiteli a rodiči.

Praktická část je zpracována na základě kvantitativního výzkumného šetření, kterému předcházela rozhovor s vybranou asistentkou pedagoga, jenž byl využit jako podklad pro tvorbu hlavního nástroje výzkumu – dotazníku. Praktická část obsahuje cíle, metodologii, etické principy, průběh výzkumného šetření, charakteristiku výzkumného vzorku, vyhodnocení výzkumného šetření a diskuzi.

3.1 Cíl a metodologie výzkumného šetření

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaké role zastávali asistenti pedagoga v průběhu distanční výuky. Vzhledem k tomuto cíli jsou stanoveny následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké role zastávali asistenti pedagoga v průběhu distanční výuky?

Dílní výzkumné otázky:

Jaká byla role asistentů pedagoga při distanční výuce u žáků se SVP, kteří potřebovali pomoc při sebeobsluze a pohybu během i mimo vyučování?

Do jakých činností, které přímo nesouvisí se žáky se SVP, zapojovala škola asistenty pedagoga při distanční výuce?

Jak se změnila komunikace asistentů pedagoga s učiteli?

Jak se změnila komunikace asistentů pedagoga s rodiči?

Výzkumné šetření se uskutečnilo na základě kvantitativní metody sběru dat. Data byla shromažďována pomocí dotazníku, který je nejrozšířenější metodou využívanou v pedagogickém výzkumu. Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. (Skutil, 2011) Jak uvádí Chráska (2016, s. 158), „samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“

Dotazníkovému šetření předcházela rozhovor s vybranou asistentkou pedagoga (viz příloha č. 1). Rozhovor je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. V tomto případě se jednalo o strukturovaný rozhovor, který se vyznačuje tím, že při něm tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí. (Chráska, 2016) Na základě informací získaných z tohoto rozhovoru byl vytvořen dotazník, hlavní nástroj výzkumu. Rozhovor autorce poskytl především hlubší vhled do výzkumného problému a ověřil funkčnost otázek, které byly následně použity v dotazníku. Některé otázky v dotazníku se tedy shodují s otázkami v rozhovoru, jiné otázky jsou přidané či pozměněné.

Dotazník (viz příloha č. 2) byl vyhotoven prostřednictvím Google Forms. Jedná se o software pro správu průzkumů, který je součástí bezplatné webové sady Google Docs nabízené společností Google. Google Forms je k dispozici pouze jako webová aplikace, tudíž vyplnění dotazníku probíhá online formou po zaslání URL adresy. Dotazník obsahoval celkem 26 otázek. Začátek dotazníku tvořilo 6 identifikačních uzavřených otázek zjišťujících informace o respondentovi. Poté následovalo 20 hlavních otázek směřujících k výzkumnému cíli. Z celkového počtu otázek bylo 15 otázek uzavřených a 8 otázek (č. 8, 10, 11, 12, 17, 19, 21, 23) otevřených. 3 otázky (č. 3, 24, 25) lze definovat jako polouzavřené, jelikož obsahují kromě nabízených pevných možností také otevřenou možnost *jiné*. Celkem 5 otázek (č. 10, 17, 19, 21, 23) nebylo vyplněno všemi respondenty, jelikož jejich vyplnění bylo podmíněné odpověďmi v předchozích otázkách.

3.2 Etické principy výzkumného šetření

Důležitým etickým principem výzkumného šetření je zachování anonymity respondentů. V úvodu dotazníku byli respondenti informováni, že jejich identita nebude žádným způsobem odhalována a výpovědi slouží pouze k výzkumným účelům.

Z hlediska etických principů výzkumu je před provedením výzkumného šetření na základní škole nezbytný souhlas ředitele či ředitelky dané školy. Ředitelé základních škol, kam byly dotazníky zaslány, potvrdili svůj souhlas s výzkumným šetřením emailem či ústně. Tyto souhlasy byly však nutné pouze v případě, že dotazníky byly distribuovány asistentům pedagoga oficiálně prostřednictvím základních škol. Pokud byly dotazníky rozesílány přes sociální sítě, webové stránky či jiným neoficiálním způsobem, souhlasy samozřejmě nutné nebyly, jelikož se jedná o dospělé respondenty.

3.3 Průběh výzkumného šetření

Jak je psáno výše, vlastnímu výzkumnému šetření předcházela rozhovor s vybranou asistentkou pedagoga. Vzhledem k bezpečnostním hygienickým opatřením, rozhovor probíhal online formou na začátku července 2021. Na základě rozhovoru jsem získala představu o tom, jaké otázky by měly být součástí dotazníku.

Po rozhovoru následovalo samotné výzkumné šetření. Dotazníky byly posílány pomocí URL adresy ředitelům základních škol, ale také na sociální sítě a webové stránky patřící asistentům pedagoga. V případě zaslání dotazníku na základní školy bylo nutné nejprve požádat ředitele o souhlas s provedením výzkumného šetření. Ředitelé byli zároveň seznámeni s cílem výzkumu a informováni o jeho anonymitě. Po souhlasu vedení školy byly dotazníky rozeslány asistentům pedagoga.

Z důvodu nízké návratnosti dotazníků jsem se následně rozhodla pro časově náročnější způsob sběru dat. Základní školy jsem začala navštěvovat osobně s vytištěnými dotazníky. Osobní přítomnost autorky výzkumného šetření vzbudila v respondentech větší důvěru a také zodpovědnost k vyplnění dotazníků. Vyplněné dotazníky jsem následně přepisovala do webové aplikace Google Forms.

3.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořili asistenti pedagoga různého věku. Kritériem bylo, že se jednalo pouze o asistenty pedagoga na 1. a 2. stupni ZŠ, kteří měli alespoň roční praxi. Podmínka roční praxe byla stanovena z důvodu distančního vzdělávání, které bylo vyhlášeno vládou České republiky v březnu 2020. Kdyby tato podmínka stanovena nebyla, mohli by dotazník vyplnit respondenti, kteří při distanční výuce ještě nebyli zaměstnáni jako asistenti pedagoga. Návratnost dotazníků byla velmi nízká, což zkomplikovalo průběh výzkumného šetření. Od respondentů bylo přijato celkem 102 vyplněných dotazníků. Vzhledem k tomu, že dotazníky byly rozesílány i na sociální sítě, není možné stanovit přesnou procentuální návratnost.

Začátek dotazníku tvořilo 6 identifikačních uzavřených otázek zjišťujících informace o respondentovi, a to pohlaví, věk, vzdělání, absolvování kurzu pro asistenty, stupeň ZŠ a délku praxe. Ze zjištěných dat vyplývá, že mezi respondenty patřily pouze ženy (100 %), což potvrzuje celkovou feminizaci školství a této profese. Nejvíce respondentek bylo ve věku 40-49 let (34 %). Ve věku 19-29 a 30-39 let byla celkem polovina respondentek (25 % a 25 %). Nejméně respondentek bylo ve věku 50-59 let (15 %). Dotazník nevyplnila žádná respondentka ve věku 60 a více let (0 %).

Dále bylo zjišťováno nejvyšší dosažené vzdělání. Více než polovina respondentek měla středoškolské vzdělání s maturitou (51 %). Druhá největší skupina respondentek dosáhla vysokoškolského vzdělání s titulem bakalář (21 %). Vysokoškolské vzdělání s titulem magistr a vyšší odborné vzdělání s titulem diplomovaný specialista uvedl podobný počet respondentek (14 % a 12 %). V této otázce byla možnost doplnit jiné vzdělání než výše uvedené. Tři respondenty této možnosti využily a doplnily vysokoškolské vzdělání s titulem inženýr (3 %). Dále měli respondenty uvést, zda absolvovaly kurz pro asistenty pedagoga, jelikož asistenta může vykonávat pouze osoba s pedagogickým vzděláním. Kladnou odpověď zvolilo 67 % respondentek proti 33 %. Dále z dat vyplývá, že více respondentek vykonává pozici asistentky pedagoga na 1. stupni ZŠ, a to 58 % proti 42 %. Co se týče počtu let praxe, nejvíce respondentek pracovalo na pozici asistentky pedagoga po dobu 4-9 let (46 %) a 1-3 let (42 %). 10 % respondentek pracovalo na této pozici 10-15 let a 2 % respondentek 16-20 let. Možnost 21 a více let ne zvolila žádná asistentka (0 %).

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena	102	100 %
Muž	0	0 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 2: Věk respondentů

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
19–29 let	26	25 %
30–39 let	26	25 %
40–49 let	35	34 %
50–59 let	15	15 %
60 a více let	0	0 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 3: Vzdělání respondentů

Vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost
SŠ – maturitní zkouška	52	51 %
VOŠ – diplomovaný specialista	12	12 %
VŠ – bakalářský titul	21	21 %
VŠ – magisterský titul	14	14 %
Jiné: VŠ – inženýrský titul	3	3 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 4: Absolvování kurzu pro asistenty pedagoga

Kurz pro AP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	68	67 %
Ne	34	33 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 5: Místo výkonu práce asistenta pedagoga

Stupeň ZŠ	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. stupeň	59	58 %
2. stupeň	43	42 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 6: Počet let výkonu práce asistenta pedagoga

Praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
1-3 roky	43	42 %
4-9 let	47	46 %
10-15 let	10	10 %
16-20 let	2	2 %
21 a více let	0	0 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

3.5 Vyhodnocení výzkumného šetření

Tato kapitola se zabývá vyhodnocením výzkumného šetření, jehož data byla shromažďována pomocí dotazníku. V první podkapitole jsou vyhodnoceny jednotlivé položky dotazníku a výsledky jsou vyjádřeny pomocí tabulek a grafů zpracovaných v programu Microsoft Excel. Ve druhé podkapitole jsou tyto výsledky interpretovány prostřednictvím výzkumných otázek, které byly stanoveny v úvodu praktické části.

3.5.1 Výsledky výzkumného šetření

Začátek dotazníku tvořily identifikační uzavřené otázky č. 1 až 6 zjišťující pohlaví, věk, vzdělání, absolvování kurzu pro asistenty pedagoga, stupeň ZŠ a délku praxe. Jelikož se jedná o položky charakterizující respondentky, byly vyhodnoceny již v předchozí kapitole. V této podkapitole jsou vyhodnoceny položky č. 7 až 26. Výsledky jsou uvedeny v tabulkách a grafech a ke každé položce je přidán komentář shrnující zjištěná data.

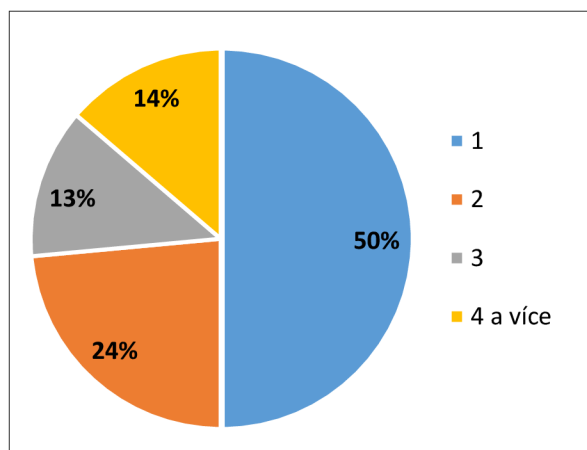
7. Kolika žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) jste asistoval/a v minulém školním roce?

Tabulka č. 7: Počet žáků se SVP

Počet žáků se SVP	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	51	50 %
2	24	24 %
3	13	13 %
4 a více	14	14 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 1: Počet žáků se SVP



Zdroj: vlastní zpracování

Z položky č. 6 vyplývá, že přesně polovina respondentek asistovala jednomu žákovi se SVP (50 %). Druhá polovina respondentek měla 2 a více žáků se SVP.

8. Jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby a s nimi spojená omezení, ať už duševní nebo fyzická, měl Váš žák (žáci) se SVP?

V položce č. 8 nebyly žádné možnosti výběru, nýbrž každá respondentka musela napsat vlastní odpověď. Většina respondentek uvedla typ znevýhodnění svěřeného žáka a

některé respondentky doplnily i to, jaká podpůrná opatření žákům poskytovaly. Z výsledků vyplývá, že asistentky pedagoga měly ve své péči spíše žáky s poruchami učení, duševním postižením či poruchou. Naopak žáci s fyzickým postižením byli zastoupeni méně. Podrobnější výsledky popisuje následující odstavec.

Nejvíce zmiňovaným omezením byly speciální poruchy učení (dále SPU), kam patří dysgrafie, dyslexie, dysortografie a dyskalkulie. Z uvedených údajů vyplývá, že SPU mělo celkem 24 svěřených žáků. Na druhém místě byla porucha pozornosti s hyperaktivitou (dále ADHD), kterou mělo celkem 22 žáků. Porucha pozornosti bez hyperaktivity (dále ADD) byla dle asistentek diagnostikována u 7 žáků. Další velkou skupinou byli žáci s lehkým mentálním postižením (dále LMP), kterých bylo celkem 17. Jeden žák měl střední mentální postižení. PAS mělo celkem 9 žáků a vývojovou dysfázii neboli narušený vývoj řeči 8 žáků. Více než jeden případ byl zaznamenán u následujících postižení či poruch – spinální muskulární atrofie (dále SMA), Duchennova muskulární dystrofie (dále DMD), Aspergerův syndrom, epilepsie, poruchy chování či motoriky, sluchové a zrakové postižení, dětská mozková obrna (dále DMO) a Downův syndrom. Dva případy byly také žáci s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ). Po jednom případě bylo uvedeno následující – mimořádné nadání, diabetes a paréza. Jedna respondentka své svěřence pojmenovala jako „*lumpové, líní přemýšlet*“ a nevedla žádnou diagnózu. Některé respondentky nevedly konkrétní postižení či poruchu, ale pouze obecně fyzické postižení (3 případy), fyzické znevýhodnění (7 případů) a sociální znevýhodnění (2 případy).

Respondentky uvedly následující podpůrná opatření ve vzdělávání žáků se SVP – motivace, psychická podpora, rozkládání slov na hlásky, pomalejší tempo, přestávky na odpočinek, kratší verze testů, přizpůsobování úkolů z hlediska obsahu a grafiky, doučování, časté opakování, dohled na pořádnost a soustředění, usměrňování chování, strukturalizace učiva, pohyb v rámci budovy školy, sebeobsluha, příprava učebních materiálů a pomůcek, začlenění do kolektivu, psaní poznámek, rýsování, rehabilitační cvičení, cvičení prstů, materiály v Braillově písmu, hmatové pomůcky, Pitchův stroj apod.

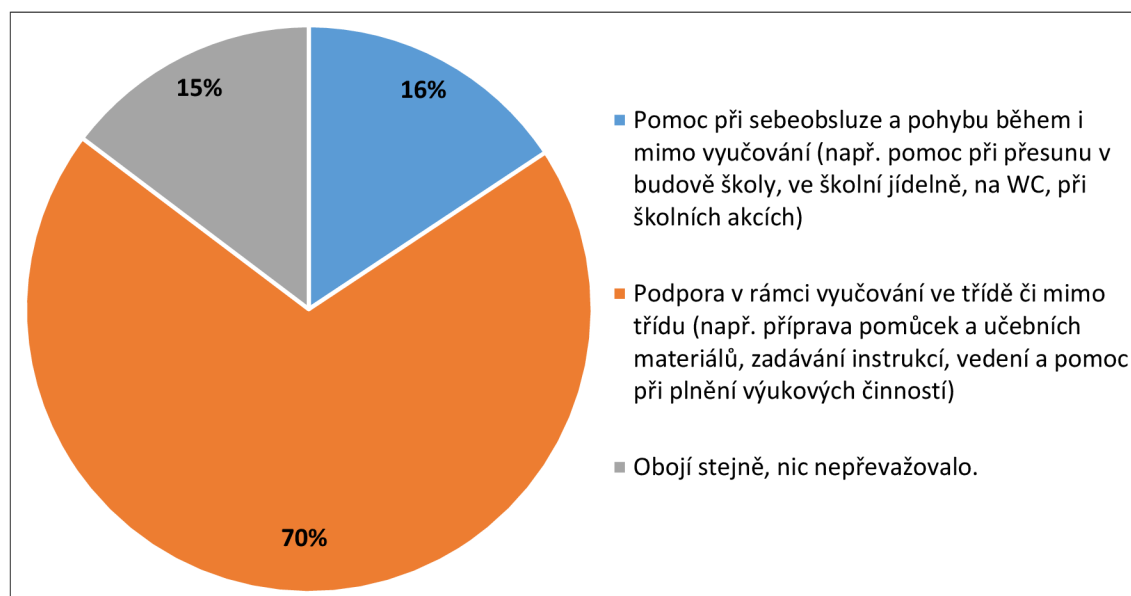
9. Vyberte převažující náplň práce, kterou jste vykonával/a při prezenční výuce v minulém školním roce vzhledem k Vašemu žákovi (žákům) se SVP.

Tabulka č. 8: Převažující náplň práce

Převažující náplň práce	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pomoc při sebeobsluze a pohybu během i mimo vyučování	16	16 %
Podpora v rámci vyučování ve třídě či mimo třídu	71	70 %
Obojí stejně, nic nepřevažovalo.	15	15 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 2: Převažující náplň práce



Zdroj: vlastní zpracování

Položka č. 9 navazuje na položku č. 8 a vychází z předpokladu, že asistent poskytující podporu žákovi s fyzickým postižením vykonává především pomoc při sebeobsluze a pohybu žáka. Naopak asistent poskytující podporu žákovi například se SPU, duševním postižením či duševní poruchou vykonává především podporu v rámci vyučování. Jak vychází z předchozí položky, respondentky asistovaly především žákům se SPU, duševním postižením či duševní poruchou. Proto většina asistentek (70 %) uvedla jako převažující náplň práce podporu v rámci vyučování (např. vedení a pomoc při plnění výukových činností). Naproti tomu pouze 16 % respondentek uvedlo jako převažující náplň práce pomoc při sebeobsluze a pohybu (např. pomoc při přesunu v budově školy).

15 % respondentek vykonávalo oba typy podpory, což je způsobeno kombinovaným postižením žáka či větším počtem svěřených žáků s různými potřebami.

10. Pokud byla Vaše náplň práce tvořena převážně pomocí při sebeobsluze a pohybu, napište, prosím, ve zkratce, jaká byla Vaše náplň práce při distanční výuce.

Vzhledem k tomu, že pomoc při sebeobsluze a pohybu jako převažující náplň práce zvolilo pouze 16 respondentek, odpovědí na tuto otázku je také pouze 16. Celkem 6 respondentek z 16 odpovědělo, že jejich náplň práce nebyla při distanční výuce žádná, tudíž neposkytovaly podporu žákovi se SVP a vedení školy je jinak nezaměstnalo. Tři z nich dodaly, že čas využily k osobnímu rozvoji, občas dobrovolně pomáhaly s úklidem školy či vytvářely podpůrné materiály. 10 respondentek z 16 popsalo svou náplň práce, která byla dána potřebami žáka se SVP, učiteli či vedením školy. Nejčastěji se jednalo o přípravu výukových materiálů a her, výrobu pomůcek, doučování a pomoc s úkoly. Dále asistentky komunikovaly s rodiči žáků, poskytovaly informace, psychickou podporu a pomoc při práci s počítačem. Komunikace probíhala buď telefonicky, nebo prostřednictvím videohovorů na Skypu či sociálních sítích. Pouze jedna respondentka zmínila, že se účastnila všech online hodin.

Kromě výše zmíněného některé asistentky poskytovaly podporu také ostatním žákům ve třídě v podobě doučování a učitelům. Učitelé potřebovali pomoc s přípravou výukových materiálů či se samotnou výukou. Dále byla v odpovědích zmíněna pomoc s úklidem a výzdobou školy. Jedna respondentka pečovala o žáky rodičů integrovaného záchranného systému (dále IZS), kteří denně docházeli do dané školy.

11. Jaká je nebo by měla být podle Vás role asistenta pedagoga při distanční výuce?

Podle respondentek by měla být role asistenta pedagoga při distanční výuce především *podporující, pomáhající, empatická, užitečná a aktivní*. Asistent pedagoga by se měl účastnit online hodin a psát z nich zápisy, pokud to žák potřebuje. Následně by měl zůstat k dispozici i mimo tyto hodiny, pokud žák vyžaduje pomoc s úkoly nebo dovysvětlením nové látky. Dále by měl pomáhat žákovi s přípravou na hodiny a snažit se mu co nejvíce ulehčit neobvyklou situaci. Některé asistentky také souhlasí s donáškou výukových materiálů pro žáky domů, jelikož některým žákům nevyhovují

pouze elektronické materiály. Osobní návštěva žáka je velmi přínosná, pokud to rodiče vzhledem k hygienickým zásadám dovolí.

Kromě podpory žáků a jejich rodičů je důležitá podpora učitele, jak už vyplývá z názvu profese asistent pedagoga. Asistent by měl pomáhat učiteli s přípravou materiálů pro distanční výuku a pod jeho vedením může asistent pomoci žákům při neporozumění učiva.

Mimo jiné by měl být asistent psychickou podporou nejen žáka, ale také rodičů a učitelů. S tím souvisí technická podpora. Asistenti by měli být ochotni pomoci při technických problémech s počítačem, kterých při distanční výuce přibývalo. Asistent by měl pěstovat dobré vztahy s rodinou a školou stejně jako při prezenční výuce. Důležité je neomezovat komunikaci na minimum a zachovat alespoň telefonní hovory. Je třeba motivovat žáky k učení a udržet jejich pozornost, což je na dálku velmi těžké. V některých odpovědích zaznělo, že účast asistenta pedagoga na distanční výuce by měla být samozřejmá, tudíž jeho roli můžeme považovat za nezbytnou v rámci podpory a pomoci jak žákům a jejich rodičům, tak učitelům. Někteří asistenti však zmiňují, že pro žáky s tělesným postižením či znevýhodněním není pomoc asistenta při distanční výuce tolik potřebná. Pokud má asistent při distanční výuce více volného času, měl by ho využít k sebevzdělávání a osobnímu rozvoji.

12. Popište mi, prosím, ve zkratce Váš denní pracovní režim při distanční výuce.

Z odpovědí vyplývá, že pracovní režim respondentek byl převážně stejný, lišil se však v míře náročnosti. Dopoledne se respondentky účastnily online výuky, některé pouze jako posluchačky, některé jako podpora učitele nebo svěřeného žáka, či přímo v roli vyučujícího. Online výuka probíhala většinou pouze v dopoledních hodinách od 8:00 maximálně do 13:00. V odpoledních hodinách se respondentky věnovaly doučování svěřených žáků, se kterými dělaly domácí úkoly nebo probíraly novou látku. Některé respondentky pořádaly doučování také pro ostatní žáky, buď individuálně, nebo po skupinách. Doučování většinou neprobíhalo každý den, nýbrž dle domluvy a potřeb žáků. Kromě doučování se asistentky odpoledne věnovaly tvorbě podpůrných výukových materiálů pro žáky se SVP i ostatní žáky. Vytvářely pomůcky, které si rodiče vyzvedávali, nebo je donášely přímo danému žákovi domů. K časté práci asistentek patřilo také sdělování důležitých informací rodičům či pomoc s technickými problémy.

Pokud to rodiče vzhledem k hygienickým zásadám dovolili, některé asistentky docházely přímo domů ke svěřeným žákům a společně se učili a dělali úkoly, což je vhodné především u žáků s poruchou pozornosti, LMP či PAS.

Pomoc a podporu asistentů potřebovali také učitelé. Respondentky uvedly, že pomáhaly učitelům buď přímo při online hodinách, nebo odpoledne tvorbou výukových materiálů či opravováním odevzdaných úkolů. Některým respondentkám byla dokonce svěřena přímá výuka žáků a jejich následné doučování.

Pokud svěřený žák při distanční výuce nepotřeboval podporu asistenta pedagoga, byla jeho pomoc využita například pro děti rodičů pracujících v IZS či nemocnici. Tyto děti docházely každý den do dané školy a asistentky jim pomáhaly s úkoly a připravovaly volnočasové aktivity. V některých případech se jednalo o malé děti, se kterými si asistentky pouze hrály a hlídaly je. Vyskytly se také případy, kdy žáci neměli doma k dispozici počítač, tudíž docházeli do školy, kde jim s učivem a úkoly pomáhali taktéž asistentky. Jednalo se především o žáky se sociálním znevýhodněním. Jedna respondentka dokonce uvedla, že jednou týdně brala svěřeného žáka na procházku po okolí, aby si odpočinul od online výuky.

K dalším činnostem, které respondentky vykonávaly nepravidelně především v odpoledních hodinách, patřil úklid a výzdoba školy, péče o školní zahradu, inventura, psaní školní kroniky či vedení online motivačních a zájmových skupin. Některé respondentky měly při distanční výuce také více času na osobní vzdělávání a rozvoj.

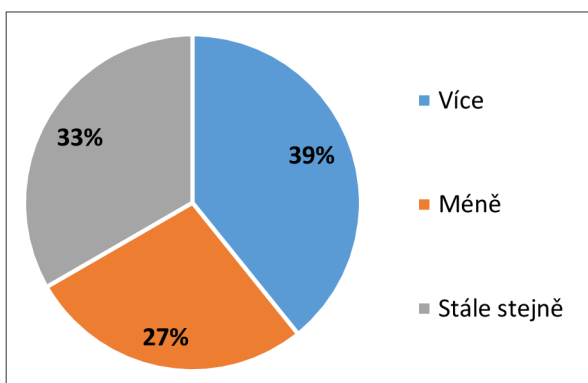
13. Pomáhal/a jste při distanční výuce žákovi se SVP s domácími úkoly více nebo méně než při prezenční výuce?

Tabulka č. 9: Pomoc s domácími úkoly

Pomoc s DÚ	Absolutní četnost	Relativní četnost
Více	40	39 %
Méně	28	27 %
Stále stejně	34	33 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 3: Pomoc s domácími úkoly



Zdroj: vlastní zpracování

Položka č. 13 zjišťovala, zda asistenti pomáhali žákům se SVP při distanční výuce více nebo naopak méně s domácími úkoly. 39 % respondentek uvedlo, že pomáhalo více. O něco menší počet respondentek uvedl, že pomáhaly stále stejně (33 %). Zbytek respondentek pomáhal s domácími úkoly méně než při prezenční výuce (27 %). Rozdíly mezi počtem jednotlivých odpovědí však nejsou zásadní.

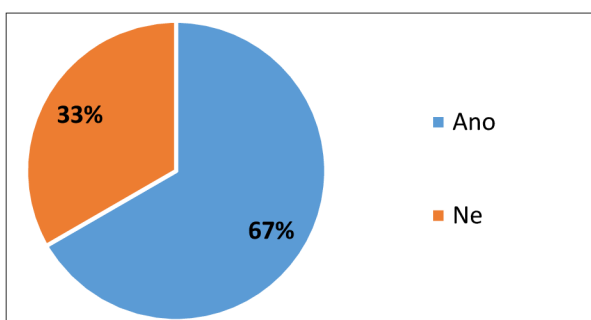
14. Organizoval/a jste mimořádná doučování pro žáka (žáky) se SVP kvůli distanční výuce?

Tabulka č. 10: Mimořádná doučování

Mimořádná doučování	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	68	67 %
Ne	34	33 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 4: Mimořádná doučování



Zdroj: vlastní zpracování

Z položky č. 14 vyplývá, že většina respondentek organizovala kvůli distanční výuce mimořádná doučování pro žáky se SVP (67 %). 33 % respondentek tato mimořádná doučování neorganizovala.

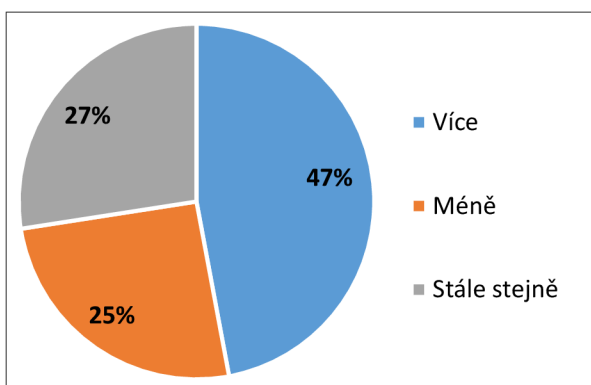
15. Domníváte se, že jste měl/a při distanční výuce více či méně práce než při prezenční výuce?

Tabulka č. 11: Práce při distanční výuce

Práce	Absolutní četnost	Relativní četnost
Více	48	47 %
Méně	26	25 %
Stále stejně	28	27 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 5: Práce při distanční výuce



Zdroj: vlastní zpracování

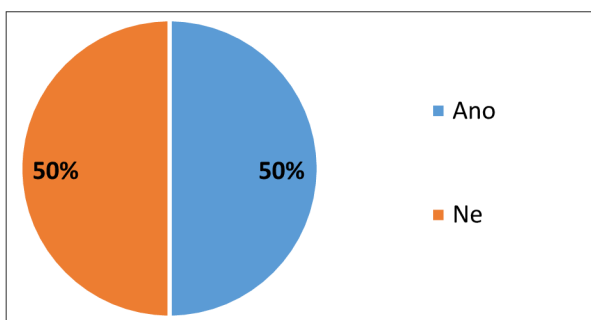
Položka č. 15 navazuje na položky č. 13 a 14 a potvrzuje, že asistentky měly při distanční výuce spíše více práce než při výuce prezenční (47 %). Naopak méně práce mělo 25 % respondentek. 27 % respondentek uvedlo, že měly stejné množství práce jak při prezenční, tak při distanční výuce.

16. Vykonával/a jste v rámci distanční výuky činnosti, které jste v rámci prezenční výuky vykonávat nemusel/a?

Tabulka č. 12: Činnosti navíc

Činnosti navíc	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	51	50 %
Ne	51	50 %
Celkem	102	100 %

Graf č. 6: Činnosti navíc



Zdroj: vlastní zpracování

Zdroj: vlastní zpracování

Položka č. 16 nezjišťuje množství práce jako předchozí položky č. 13 až 15, ale spíše se zaměřuje na druh práce. Zde jsou respondentky rozděleny přesně na polovinu. Jedna polovina vykonávala v rámci distanční výuky činnosti, které v rámci prezenční výuky vykonávat nemusela (50 %). Následující položka č. 17 charakterizuje druh těchto činností na základě odpovědí respondentek. Naopak druhá polovina jiné činnosti nevykonávala (50 %).

17. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ANO, napište, prosím, o jaké činnosti se jednalo.

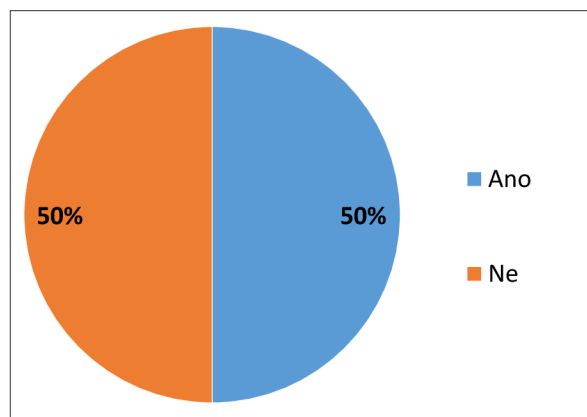
Činnosti, které museli asistenti pedagoga vykonávat při distanční výuce na rozdíl od výuky prezenční, vyplývají již z odpovědí zjišťujících denní pracovní režim asistentů pedagoga (položka č. 12). Výčet těchto činností je následující: intenzivnější doučování svěřených žáků se SVP, mimořádná doučování ostatních žáků, intenzivnější a nová práce s počítačem, administrativní práce, tvoření výukových materiálů a her nejen pro žáky se SVP, osobní roznášení výukových materiálů a pomůcek žákům domů, přímá výuka žáků, intenzivnější telefonní hovory se žáky se SVP, jejich rodiči a učiteli, hlídání a vzdělávání dětí zdravotníků, pomoc ve školní družině, úklid a výzdoba školy, péče o

školní zahradu, psaní školní kroniky, inventura, vedení online motivačních či zájmových skupin a vycházky se svěřenými žáky.

18. Zapojovala Vás škola v rámci distanční výuky i do jiných činností, které přímo nesouvisí se žákem se SVP?

Tabulka č. 13: Činnosti nesouvisející se žákem se SVP Graf č. 7: Činnosti nesouvisející se žákem se SVP

Činnosti nesouvisející se žákem se SVP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	51	50 %
Ne	51	50 %
Celkem	102	100 %



Zdroj: vlastní zpracování

Zdroj: vlastní zpracování

Položka č. 18 je v podstatě kontrolní položkou k předchozí otázce č. 16. Počet odpovědí pro jednotlivé možnosti tedy nemohl přesáhnout počet odpovědí v předchozí položce, jelikož činnosti nesouvisející se žákem se SVP spadají i pod předchozí otázku, která se zabývá všemi druhy činností. Počet odpovědí je totožný s předchozími výsledky (50 % proti 50 %). Z toho můžeme odvodit, že všechny asistentky, které uvedly v předchozí otázce odpověď *ano*, vykonávaly činnosti nesouvisející s podporou žáka se SVP. Tyto činnosti jsou dále charakterizované v následující položce č. 19.

19. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ANO, napište, prosím, o jaké činnosti se jednalo.

Tyto činnosti se částečně shodují s výčtem činností v položce č. 17, avšak sem patří pouze ty, které nesouvisí se žákem se SVP. Jednalo se tedy o tyto činnosti: mimořádná doučování ostatních žáků, intenzivnější a nová práce s počítačem, administrativní práce, tvoření výukových materiálů a her nejen pro žáky se SVP, přímá výuka žáků, hlídání a vzdělávání dětí zdravotníků, pomoc ve školní družině, úklid a výzdoba školy, péče o školní zahradu, psaní školní kroniky, inventura a vedení online motivačních či zájmových skupin.

Z odpovědí na otázky č. 17 a 19 vyplývá, že asistenti pedagoga vykonávali během distanční výuky rozmanité činnosti, které ne vždy souvisely s podporou žáků se SVP, jejich rodičů a učitelů. Většinou to bylo způsobeno tím, že svěřený žák při distanční výuce nepotřeboval (nebo si myslel, že nepotřebuje) asistentovu podporu.

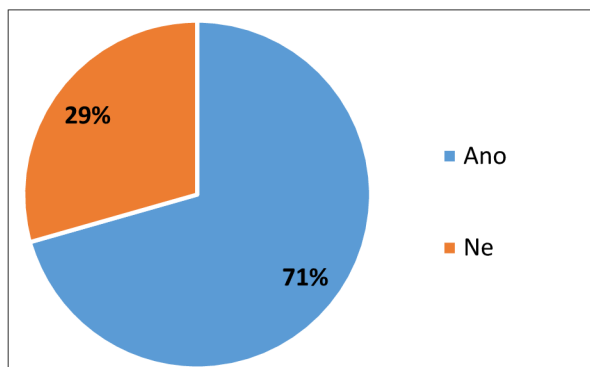
20. Změnila se Vaše komunikace s učiteli při distanční výuce?

Tabulka č. 14: Změna komunikace s učiteli

Změna komunikace s učiteli	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	72	71 %
Ne	30	29 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 8: Změna komunikace s učiteli



Zdroj: vlastní zpracování

Většina respondentek uvedla, že při distanční výuce se změnila jejich komunikace s učiteli (71 %). Tyto změny jsou popsány v následující položce č. 21. Opak uvedlo 29 % respondentek.

21. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ANO, napište, prosím, jak se komunikace změnila.

Z odpovědí vyplývá, že komunikace asistentů pedagoga s učiteli se v mnoha případech změnila nejen v její intenzitě, ale také ve formě. Respondentky, které v odpovědích zmiňovaly intenzitu komunikace, se rozdělují na dvě skupiny. První skupinou jsou respondentky, jejichž komunikace s učiteli byla při distanční výuce intenzivnější a častější než při výuce prezenční. Je třeba dodat, že těchto respondentek bylo více. Respondentky zmiňovaly následující důvody častější komunikace: všeobecná potřeba pomoci a podpory asistenta pedagoga, probírání stylu výuky, společná příprava online výuky, přes telefonní hovory nebylo všechno ihned pochopitelné. Respondentky také zmínily, že díky častější komunikaci se zlepšil a prohloubil jejich vztah s učiteli.

Druhou skupinu tvoří respondentky, jejichž komunikace s učiteli byla při distanční výuce méně častá než při výuce prezenční. Jako hlavní důvod byla uvedena absence osobní komunikace (např. o přestávkách), která nebyla v takové míře nahrazena telefonní či online komunikací. Dalším důvodem bylo, že asistentce byla přidělena jiná činnost, která se netýkala výuky. Svěřený žák totiž zvládal učivo bez obtíží.

Co se týče vyhodnocení formy komunikace, respondentky se s učiteli vzhledem ke snížení osobního kontaktu museli spojovat přes telefon nebo počítač. Z poskytnutých informací vyplývá, že tak činily nejvíce prostřednictvím Google Meet či Microsoft Teams. Jedna respondentka uvedla, že se s učiteli scházela občas i osobně, aby společně naplánovali průběh výuky. Asistentky také potřebovaly pomoc s technickými dovednostmi, které byly při distanční výuce nezbytné.

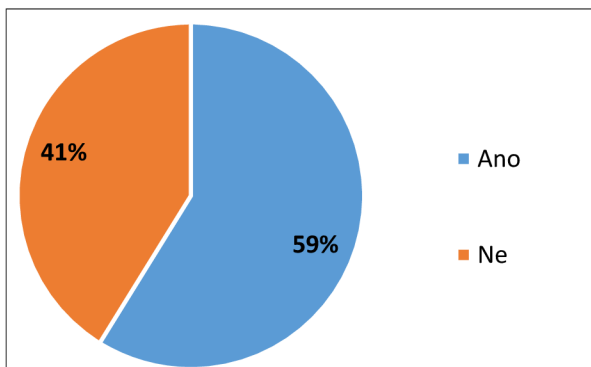
22. Změnila se Vaše komunikace s rodiči při distanční výuce?

Tabulka č. 15: Změna komunikace s rodiči

Změna komunikace s rodiči	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	60	59 %
Ne	42	41 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 9: Změna komunikace s rodiči



Zdroj: vlastní zpracování

Změnu komunikace s rodiči při distanční výuce uvedlo 59 % respondentek. Blíže ji popisuje následující položka č. 23. Tuto změnu naopak nezaznamenalo 41 % respondentek. V porovnání s položkou č. 20 se komunikace mezi asistenty a rodiči změnila méně než komunikace mezi asistenty a učiteli.

23. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ANO, napište, prosím, jak se komunikace změnila.

Změna komunikace asistentů pedagoga s rodiči měla stejné aspekty jako změna komunikace s učiteli. Změny se týkaly jak intenzity, tak formy komunikace. Je však třeba zdůraznit, že až na 4 případy bylo v každé odpovědi zmíněno, že komunikace byla intenzivnější a častější. Byly popsány následující důvody: konzultace týkající se

organizace online výuky a pomoci žákovi s učením, vzájemná pomoc asistentů a rodičů, technické problémy, podpora rodičů v náročné situaci, zvýšení počtu krátkých rozhovorů řešící aktuální situace, mnoho nejasností vedoucí k častější komunikaci, zasílání pomůcek a úkolů. Mnoho respondentek zmiňovalo výhody plynoucí z častější komunikace. Jednalo se především o více zpětné vazby pro obě strany, posunutí komunikace pozitivním směrem, kamarádský přístup, vznik blízkého přátelství. Jedna respondentka zmiňovala také založení komunikace s rodiči ostatních žáků, které předtím neznal.

Jak je psáno v předchozím odstavci, pouze ve 4 případech došlo ke snížení komunikace mezi asistentkami a rodiči, a to z následujících důvodů: svěřený žák zvládal učivo bez obtíží, rodiče komunikovali pouze s učiteli, rodiče nevyžadovali pomoc a podporu asistenta pedagoga.

Změna formy komunikace byla stejná jako v předchozím případě, jelikož probíhala především prostřednictvím Google Meet, Microsoft Teams či telefonních hovorů.

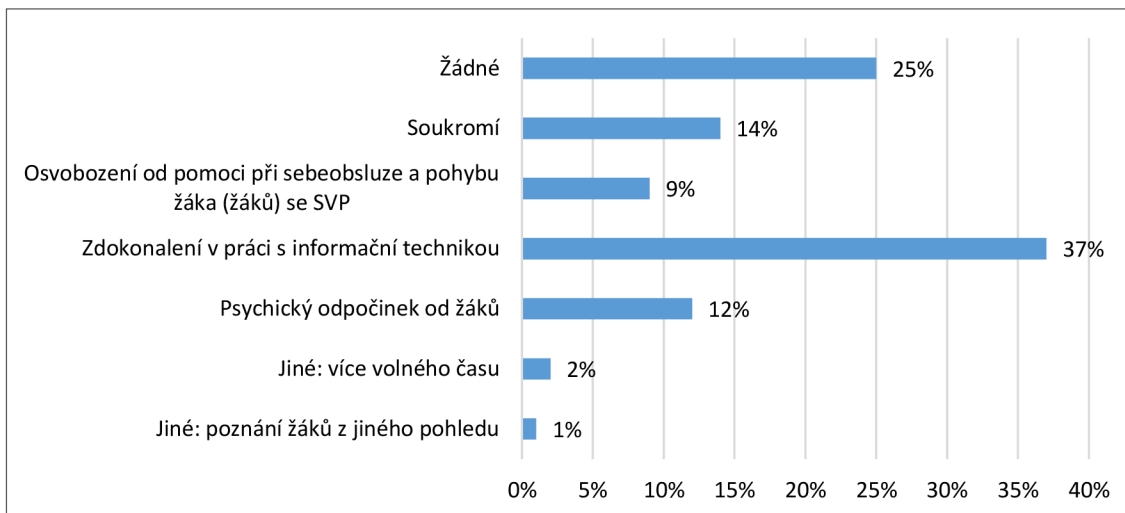
24. Jaké jsou podle Vás výhody distanční výuky vzhledem k Vaší profesi? (možné zaškrtnout více odpovědí)

Tabulka č. 16: Výhody distanční výuky

Výhody	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žádné	38	25 %
Soukromí	22	14 %
Osvobození od pomoci při sebeobsluze a pohybu žáka (žáků) se SVP	14	9 %
Zdokonalení v práci s informační technikou	56	37 %
Psychický odpočinek od žáků	18	12 %
Jiné: více volného času	3	2 %
Jiné: poznání žáků z jiného pohledu	1	1 %
Celkem	152	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 10: Výhody distanční výuky



Zdroj: vlastní zpracování

V položce č. 24 měli respondentky uvést, jaké jsou podle nich výhody distanční výuky. Kromě nabízených 5 alternativ mohly dopsat také další odpovědi. Toho využili celkem 4 respondentky, které jako výhody spatřovaly *více volného času* a *poznání žáků z jiného pohledu*. Jako největší výhodu respondentky zvolily *zdokonalení v práci s informační technikou* (37 %). 25 % respondentek nenašlo na distanční výuce žádnou výhodu. Některé respondentky ocenily *soukromí* a *psychický odpočinek od žáků* (14 % a 12 %). Nejméně volenou možností bylo *osvobození od pomoci při sebeobsluze a pohybu žáka se SVP* (9 %). To je pravděpodobně způsobeno tím, že pomoc při sebeobsluze a pohybu jako převažující náplň práce zvolilo pouze 16 % (viz položka č. 9).

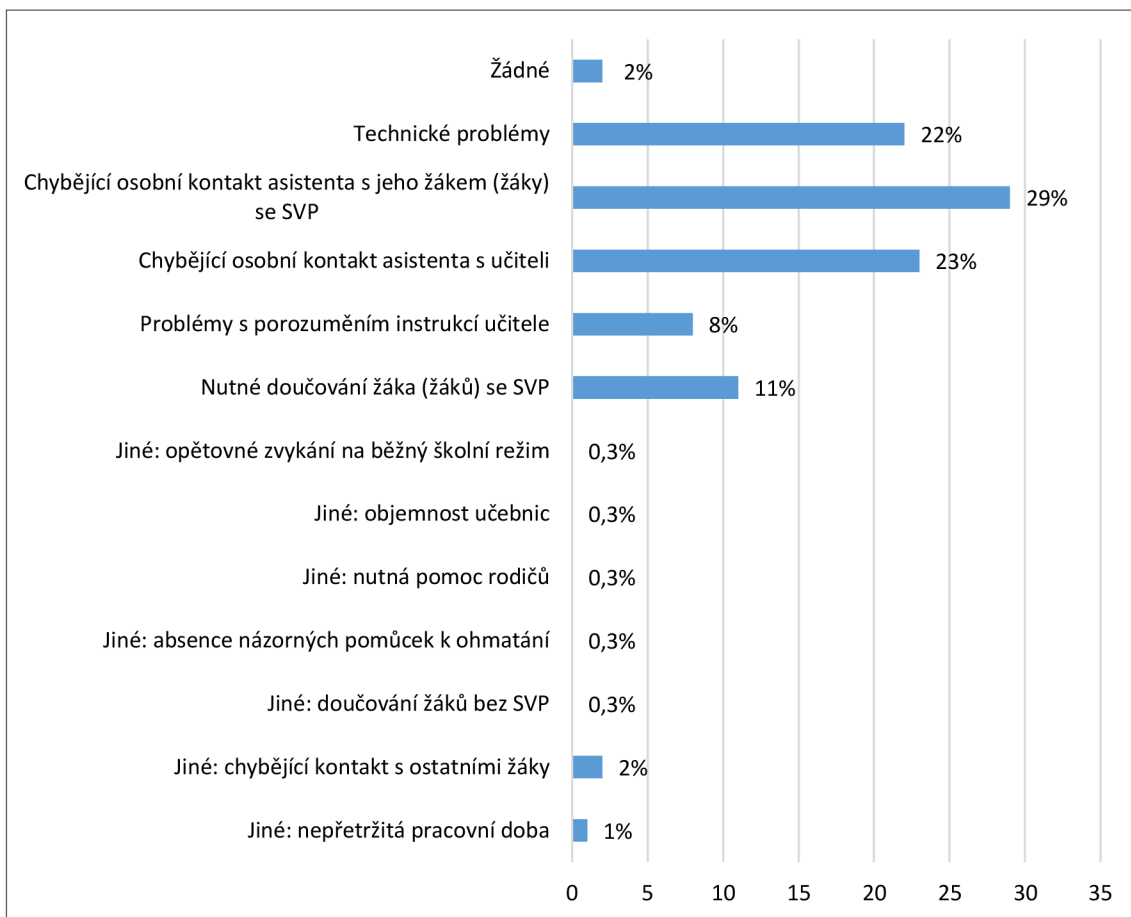
25. Jaké jsou podle Vás nevýhody distanční výuky vzhledem k Vaší profesi? (možné zaškrtnout více odpovědí)

Tabulka č. 17: Nevýhody distanční výuky

Nevýhody	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žádné	6	2 %
Technické problémy	67	22 %
Chybějící osobní kontakt asistenta s jeho žákem (žáky) se SVP	88	29 %
Chybějící osobní kontakt asistenta s učiteli	70	23 %
Problémy s porozuměním instrukcí učitele	23	8 %
Nutné doučování žáka (žáků) se SVP	34	11 %
Jiné: opětovné zvykání na běžný školní režim	1	0,3 %
Jiné: objemnost učebnic	1	0,3 %
Jiné: nutná pomoc rodičů	1	0,3 %
Jiné: absence názorných pomůcek k ohmatání	1	0,3 %
Jiné: doučování žáků bez SVP	1	0,3 %
Jiné: chybějící kontakt s ostatními žáky	6	2 %
Jiné: nepřetržitá pracovní doba	2	1 %
Celkem	301	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 11: Nevýhody distanční výuky



Zdroj: vlastní zpracování

V položce č. 25 měli respondentky uvést, jaké jsou podle nich nevýhody distanční výuky. Kromě nabízených 7 alternativ mohly dopsat také další odpovědi. Toho využilo celkem 13 respondentek, které jako nevýhody spatřovaly *opětovné zvykání na běžný školní režim, objemnost učebnic, nutná pomoc rodičů, absence názorných pomůcek k ohmatání, doučování žáků bez SVP, chybějící kontakt s ostatními žáky a nepřetržitá pracovní doba*. Jako největší nevýhody respondentky zvolily *chybějící osobní kontakt se žákem (žáky) se SVP (29 %), chybějící kontakt asistenta s učiteli (23 %) a technické problémy (22 %)*. Některé respondentky jako nevýhodu viděly *nutné doučování žáka (žáků) se SVP (11 %) a problémy s porozuměním instrukcí učitele (8 %)*. Pouze 2 % respondentek nespatořovalo v distanční výuce žádné nevýhody.

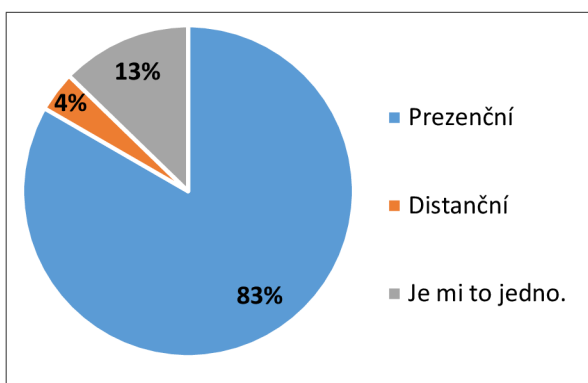
26. Kdybyste si mohl/a vybrat mezi prezenční a distanční výukou, jakou byste zvolil/a?

Tabulka č. 18: Prezenční nebo distanční výuka

Výběr	Absolutní četnost	Relativní četnost
Prezenční	85	83 %
Distanční	4	4 %
Je mi to jedno.	13	13 %
Celkem	102	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 12: Prezenční nebo distanční výuka



Zdroj: vlastní zpracování

Závěrečná položka dotazníku zjišťovala, zda by si respondentky vybraly prezenční či distanční výuku. Velká většina respondentek by v případě možnosti výběru volila prezenční výuku (83 %). Distanční výuka by vyhovovala pouze 4 % respondentkám. Tento výsledek byl očekávatelný, jelikož osobní kontakt je nenahraditelný. Vyplývá to již z odpovědí týkajících se výhod a nevýhod distanční výuky. Mezi respondentkami jsou i takové, kterým je jedno, zda by vykonávali pozici asistenta pedagoga při prezenční či distanční výuce (13 %).

3.5.2 Interpretace výsledků

V úvodu praktické části bylo stanoveno celkem pět výzkumných otázek, které tvoří jedna hlavní výzkumná otázka a čtyři dílčí výzkumné otázky. V této podkapitole jsou výzkumné otázky zodpovězeny prostřednictvím výsledků zjištěných z dotazníku. Stanovené výzkumné otázky spolu souvisí a odpovědi na ně se tedy vzájemně doplňují. Z toho důvodu je hlavní výzkumná otázka okomentována na konci této podkapitoly a reflektuje odpovědi na dílčí výzkumné otázky.

Syntézou zjištěných výsledků dochází ke splnění cíle diplomové práce, kterým je zjistit, jaké role zastávali asistenti pedagoga v průběhu distanční výuky. Cíl práce je okomentován a porovnán s teoretickými východisky v následné diskuzi.

Dílčí výzkumné otázky:

Jaká byla role asistentů pedagoga při distanční výuce u žáků se SVP, kteří potřebovali pomoc při sebeobsluze a pohybu během i mimo vyučování?

Odpověď na tuto dílčí výzkumnou otázku vyplývá z položek č. 8, 9 a 10. Výzkumná otázka vychází z předpokladu, že asistent pedagoga poskytující podporu žákovi s fyzickým postižením či znevýhodněním vykonává především pomoc při sebeobsluze a pohybu žáka, kterou jako převažující náplň práce při prezenční výuce uvedlo 16 % respondentek. Tyto respondentky asistovaly žákům se SMA, DMD nebo jiným fyzickým postižením či znevýhodněním. Otázkou tedy je, jaká byla role těchto asistentů při distanční výuce, kdy vzhledem k okolnostem nebyla nutná pomoc žákovi při pohybu a sebeobsluze.

Jednou z odpovědí na tuto výzkumnou otázku je, že role výše definovaných asistentů nebyla žádná, jelikož neposkytovali podporu žákovi se SVP a vedení školy je jinak nezaměstnalo. Volný čas tedy asistenti využili k osobnímu vzdělávání nebo dobrovolné pomoci škole např. s úklidem či výukovými materiály. Početnější skupina respondentek měla jednoduše řečeno nárazově pomáhající roli, jelikož byla jejich pomoc využita tam, kde bylo v danou chvíli třeba. Nejčastěji se jednalo o nárazovou pomoc žákovi se SVP, jeho rodičům, učitelům, ostatním žákům nebo vedení školy. Druhy vykonávané pomoci byly zmíněny v předchozí kapitole. Asistenti žáků s fyzickým postižením či znevýhodněním tedy pomáhali spíše nárazově s výjimkou těch, kteří se pravidelně účastnili online hodin či pečovali o žáky rodičů pracujících v IZS. V některých

výjimečných případech mohla být pomoc asistenta pedagoga využita mnohem více, jelikož žáci, rodiče a učitelé byli většinou velmi vytíženi.

Do jakých činností, které přímo nesouvisí se žáky se SVP, zapojovala škola asistenty pedagoga při distanční výuce?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku podávají výsledky v položkách č. 12, 16, 17, 18 a 19, přičemž s položkou č. 19 přímo koresponduje. Asistenti pedagoga vykonávali během distanční výuky rozmanité činnosti, které ne vždy souvisely s podporou žáků se SVP, jejich rodičů a učitelů. Většinou to bylo způsobeno tím, že svěřený žák při distanční výuce nepotřeboval (nebo si myslel, že nepotřebuje) asistentovu podporu.

Co se týče pomoci ostatním žákům, respondentky pro ně pořádaly mimořádná doučování, buď po skupinách, nebo individuálně. Doučování většinou neprobíhala každý den, nýbrž dle domluvy a potřeb žáků. Kromě toho respondentky vytvářely pro ostatní žáky podpůrné výukové materiály. Dále respondentky uvedly, že pomáhaly učitelům buď přímo při online hodinách, nebo odpoledne tvorbou výukových materiálů či opravováním odevzdaných úkolů. Některým respondentkám byla dokonce svěřena přímá výuka žáků a jejich následné doučování. Pomoc byla využita také například pro děti rodičů pracujících v IZS či nemocnici. Tyto děti docházely každý den do dané školy a asistenti jim pomáhali s úkoly a připravovali volnočasové aktivity. V některých případech se jednalo o malé děti, se kterými si asistenti pouze hráli a hlídali je. Vyskytly se také případy, kdy žáci neměli doma k dispozici počítač, tudíž docházeli do školy, kde jim s učivem a úkoly pomáhali taktéž asistenti. K dalším činnostem patřil úklid a výzdoba školy, péče o školní zahradu, inventura, psaní školní kroniky či vedení online motivačních a zájmových skupin. Některé respondentky měly při distanční výuce také více času na osobní vzdělávání a rozvoj. Pro asistenty, i ostatní účastníky vzdělávacího procesu, byla v jisté míře nová také intenzivní práce s počítačem, která při prezenční výuce nebyla tolik zapotřebí.

Jak je psáno v odpovědi na předchozí výzkumnou otázku, v některých případech mohla být pomoc asistenta pedagoga využita více, jelikož žáci, rodiče a učitelé byli většinou velmi vytíženi. Na druhou stranu 47 % respondentek odpovědělo, že mělo při distanční výuce v porovnání s výukou prezenční více práce, tudíž u necelé poloviny respondentek jejich pomoc využita byla.

Jak se změnila komunikace asistentů pedagoga s učiteli?

Tato dílčí výzkumná otázka vychází z výsledků zjištěných v položkách č. 20 a 21, přičemž s položkou č. 21 přímo koresponduje. Až 71 % respondentek potvrdilo, že během distanční výuky došlo ke změně komunikace s učiteli. Z odpovědí vyplývá, že komunikace asistentů pedagoga s učiteli se v mnoha případech změnila nejen v její intenzitě, ale také ve formě. Co se týče intenzity komunikace při distanční výuce, převládala varianta intenzivnější a častější komunikace mezi asistenty a učiteli. Důvodem byla především všeobecná potřeba pomoci a podpory asistenta pedagoga, konzultace stylu výuky a společné přípravy online výuky. Výhodou z toho plynoucí je zlepšení a prohloubení vztahu mezi učiteli a asistenty. Pokud byla komunikace mezi asistenty a učiteli méně častá, bylo to způsobeno především ztrátou osobního kontaktu, nebo tím, že žák se SVP zvládal učivo během distanční výuky sám bez potřeby pomoci.

V průběhu distanční výuky se změnila také forma komunikace, jelikož bylo vládou nařízené snížení osobního kontaktu. Asistenti se tedy s učiteli spojovali přes telefon nebo počítač. Nejvíce využívali Google Meet či Microsoft Teams. Pokud to bylo organizačně nutné, docházelo i k osobním schůzkám mezi asistenty a učiteli.

Jak se změnila komunikace asistentů pedagoga s rodiči?

Tato dílčí výzkumná otázka vychází z výsledků zjištěných v položkách č. 22 a 23, přičemž s položkou č. 23 přímo koresponduje. Změnu komunikace mezi asistenty a rodiči potvrdilo 59 % respondentek, což je méně než v předchozím případě. Může to být způsobeno tím, že asistenti byli zvyklí na komunikaci s rodiči například po emailu již za prezenční výuky. Naopak s učiteli byli každý den ve škole a komunikovali především osobně, což při distanční výuce nebylo možné, a proto bylo nutné změnit formu komunikace. Dalším důvodem mohlo být, že učitelé při distanční výuce potřebovali od asistentů větší pomoc například s organizací online výuky a tvorbou výukových materiálů, tudíž byla komunikace častější než při výuce prezenční.

Změna komunikace asistentů pedagoga s rodiči měla stejné aspekty jako změna komunikace s učiteli. Změny se týkaly jak intenzity, tak formy komunikace. Z výsledků vyplývá, že komunikace byla ještě intenzivnější a častější než v předchozím případě. Asistenti poskytovali rodičům konzultace týkající se organizace online výuky a pomoci

žákům s učením. Zásadní byla také psychická podpora a pomoc s technickými problémy. Zvýšil se počet krátkých rozhovorů, které řešily aktuální situace a nejasnosti. Všechno zmíněné vedlo k posunutí komunikace mezi asistenty a rodiči pozitivním směrem ke kamarádskému vztahu, mnohdy až vzniku blízkého přátelství. Ke snížení komunikace mezi asistenty a rodiči došlo pouze v případech, kdy svěřený žák zvládal učivo bez obtíží, nebo rodiče komunikovali výhradně s učiteli a nevyžadovali pomoc a podporu asistenta pedagoga. Změna formy komunikace byla stejná jako v předchozím případě, jelikož probíhala především prostřednictvím Google Meet, Microsoft Teams či telefonních hovorů.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké role zastávali asistenti pedagoga v průběhu distanční výuky?

Hlavní výzkumná otázka reflektuje odpovědi na položky č. 8 až 26 v dotazníku a zároveň vychází z odpovědí na dílčí výzkumné otázky zhodnocené výše, z nichž vyplývá, že asistenti pedagoga vykonávali při distanční výuce různorodé role a s tím spojené činnosti. Jejich role byla klíčová nejen při podpoře žáků se SVP, ale také při podpoře ostatních žáků, učitelů a rodičů.

Asistenti pedagoga zastávali různé role, které jsou následně představeny ve vztahu ke svěřenému žákovi se SVP. První role byla totožná s tou, kterou asistenti vykonávali při prezenční výuce. Spočívá v tom, že asistent dále vykonával podporu žákovi se SVP s tím rozdílem, že se vše odehrávalo v online prostředí. Účastnil se online hodin, pomáhal s úkoly a novou látkou, komunikoval s rodiči a učiteli apod. Druhá role byla odlišná tím, že asistent sice stále vykonával podporu žáka se SVP, ale byla zde určitá přidaná hodnota. Většinou se jednalo o pořádání mimořádných doučování, tvorbu a donášku pomůcek, psychickou podporu žáků i jejich rodičů a pomoc s technickými problémy. Nakonec třetí role ve vztahu k žákovi se SVP byla specifická v tom, že v podstatě nebyla žádná. Žák se SVP nepotřeboval pomoc s učením ani technikou, jelikož mu pomáhali rodiče nebo se obraceli spíše na vyučující. V tomto třetím případě tedy vyvstala otázka, jak využít asistentovu pomoc. Malé množství respondentek odpovědělo, že období distanční výuky pro ně bylo časem pro sebevzdělávání a osobní rozvoj. Většina respondentek však byla vedením školy či učiteli pověřena jinými potřebnými úkoly, které již byly popsány v dílčích výzkumných otázkách. Za připomenutí stojí role vyučujícího při online hodinách

či ve speciálních třídách žáků, jejichž rodiče pracovali v IZS či nemocnici. Mezi další role, které zastávali asistenti pedagoga v době distanční výuky, patřila například uklízečka, školní zahradník, kronikář či koordinátor motivačních a zájmových skupin. Všechny tyto zmíněné činnosti mohli vykonávat samozřejmě i asistenti, jejichž práce byla v této práci zařazena do první či druhé skupiny rolí.

Z výsledků vyplývá, že nejčastějším typem byla druhá role, tudíž podpora žáka se SVP s určitou přidanou hodnotou. Dokládají to i výsledky reflektující jednotlivé položky dotazníku. 39 % respondentek pomáhalo při distanční výuce žákům se SVP s domácími úkoly více, než tomu bylo při výuce prezenční. 67 % respondentek kvůli distanční výuce organizovalo mimořádná doučování pro žáky se SVP. 47 % respondentek se domnívá, že mělo při distanční výuce více práce. 50 % respondentek vykonávalo v rámci distanční výuky činnosti, které v rámci prezenční výuky vykonávat nemusely. Položky dotazníku týkající se výhod a nevýhod distanční výuky měly neomezené množství odpovědí. U výhod bylo uděleno celkem 152 hlasů, zatímco u nevýhod až 301 hlasů, čímž je na nevýhody kladen větší důraz. Jako největší nevýhoda byl zvolen *chybějící kontakt asistenta s jeho žákem (žáky) se SVP*. Naopak *zdokonalení v práci s informační technikou* bylo podle respondentek největší výhodou. V případě volby by distanční výuku zvolily pouze 4 % respondentek.

Co se týče vlastního pohledu respondentek na roli asistenta pedagoga při distanční výuce, charakterizovaly ji především pomocí následujících adjektiv: *podporující, pomáhající, empatická, užitečná a aktivní*. V některých odpovědích zaznělo, že účast asistenta pedagoga na distanční výuce by měla být *samozřejmá*, tudíž jeho roli můžeme považovat za nezbytnou v rámci podpory a pomoci jak žákům a jejich rodičům, tak učitelům. Někteří asistenti však zmiňovali, že pro žáky s tělesným postižením či znevýhodněním nebyla pomoc asistenta při distanční výuce tolik potřebná. Pokud měl asistent při distanční výuce více volného času, měl ho využít k sebevzdělávání a osobnímu rozvoji.

4 DISKUZE

V březnu 2020 vyhlásila vláda České republiky z důvodu pandemie nemoci Covid-19 nouzový stav a výuka se přesunula do virtuálního prostoru v takové míře, ve které nebyla nikdy realizována. Situace byla náročná jak pro žáky a jejich rodiče, tak pro vedení školy, učitele a samozřejmě také pro asistenty pedagoga. Cílem této diplomové práce je zjistit, jaké role a jaké činnosti zastávali asistenti pedagoga v průběhu distanční výuky. Kromě rozdílných rolí a činností asistentů pedagoga se diplomová práce zaměřuje na jejich komunikaci s učiteli a rodiči, která je stěžejní pro úspěšnou inkluzi jak při prezenční, tak distanční výuce.

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 102 asistentů pedagoga, přičemž respondenty byly pouze ženy ve věku 19 až 59 let. Jelikož je asistent pedagoga pedagogický pracovník, musí splňovat odbornou kvalifikaci pro pedagogickou činnost. (MŠMT, 2015) Z toho důvodu až 67 % respondentek absolvovalo kurz pro asistenty pedagoga, kde si doplnily pedagogické vzdělání, pokud ho nezískaly v rámci běžného studia jako zbylých 33 % respondentek.

Během pandemie byla zákonem stanovena povinnost školy zajistit ve vymezených mimořádných situacích vzdělávání distančním způsobem a žáci mají povinnost se tímto způsobem vzdělávat. Pokud má žák se SVP přiznané podpůrné opatření asistenta pedagoga, musí škola zajistit jeho podporu i pro distanční výuku (MŠMT, 2020) Jak vyplývá ze zjištěných výsledků, v ojedinělých případech byla podpora asistenta při distanční výuce omezena, nebo dokonce úplně přerušena, jelikož žák se SVP ji nepotřeboval (nebo si myslel, že ji nepotřebuje). Asistent pak dostal jinou náplň práce nebo volný čas věnoval osobnímu rozvoji.

Jak je psáno v teoretické části, Němec (2020) doporučuje činnosti, které mohou asistenti pedagoga vykonávat při distanční výuce (viz str. 44). Výsledky výzkumného šetření potvrzují, že všechny tyto činnosti byly opravdu asistenty vykonávány. Objevily se však dvě extrémní situace. Za první někteří asistenti vykonávali všechny zmíněné činnosti, tudíž byli velmi časově vytížení. Téměř polovina dotázaných asistentů měla při distanční výuce více práce než při výuce prezenční. Za druhé někteří asistenti naopak popsali distanční výuku jako čas pro osobní rozvoj a sebevzdělávání, tudíž měli mnoho

volného času, který jiným asistentům chyběl. Druhá extrémní situace samozřejmě není chybou asistentů. Vedení školy by tuto skutečnost mělo reflektovat a asistenty organizačně zapojit i do jiných potřebných činností, které třeba přímo nesouvisí se žáky se SVP. Tato situace se týkala především asistentů pro žáky s fyzickým postižením či pro žáky, jejichž rodiče využívali pouze své síly či pomoc učitelů. Nutno podotknout, že ve většině případů byla pomoc respondentek dostatečně využita. Naopak tomu bylo pouze u jednotek případů.

Rolí asistenta pedagoga při distančním vzdělávání se zabývala také organizace Člověk v tísni v čele s metodičkou Alexandrou Petrů. Výzkumné šetření bylo realizováno v září 2020. Co se týče náplně práce, asistenti nejčastěji uváděli, že byli v pravidelném kontaktu na dálku s učiteli i žáky, podporovali učitele při přípravě výukových materiálů a podporovali žáky se SVP při plnění distančně zadaných úkolů. Mezi další činnosti patřila podpora žáků, kteří neměli přístup k internetu, podpora učitele při vyhodnocování úkolů a účast na dalším vzdělávání. (Petrů, 2020) Všechny zmíněné činnosti vykonávaly i respondenty tohoto výzkumného šetření, přičemž převládala pomoc žákovi se SVP. Petrů (2020) uvádí, že 4 % asistentů uvedla, že nevykonávali žádnou činnost. Podobný procentuální podíl platí i v tomto případě, jelikož 6 % respondentek uvedlo, že jejich náplň práce nebyla žádná. Petrů (2020) zmiňuje také využívání asistentů v jiných rolích. Jednalo se například o roli vychovatele v družině, vzdělávání žáků 1. stupně, přípravy žáků na přijímací zkoušky, podporu při vzdělávání žáků bez SVP či vykonávání činností, které nesouvisí s pedagogickou činností. (Petrů, 2020) Ve vlastním výzkumném šetření nebyla zmíněna příprava žáků na přijímací zkoušky, avšak zde byla navíc pomoc pro děti rodičů pracujících v IZS či nemocnici. Mezi činnosti nesouvisející s pedagogickou činností patřil úklid a výzdoba školy, péče o školní zahradu, inventura či psaní školní kroniky.

Petrů (2020) upozorňuje na to, že asistenti by uvítali eliminaci činností, které nesouvisely s jejich pracovní pozicí. Otázkou je, do jaké míry by tato eliminace byla účelná. Samozřejmě u asistentů, kteří byli velmi časově vytíženi, pomáhali žákům se SVP, ostatním žákům, učitelům a vedení školy, je vhodné, aby byla eliminována činnost nesouvisející s jejich pracovní náplní. Avšak v případě, že asistentovu podporu nepotřebovali žádní účastníci vzdělávacího procesu, tato eliminace podle mého názoru nutná není. Vzhledem k tomu, že distanční výuka byla způsobena specifickou

neobvyklou situací, je přirozené, že se může změnit náplň práce. Lze diskutovat o přijatelnosti druhu nepedagogické práce, avšak ve vlastním výzkumném šetření ani ve výzkumu Člověka v tísní nebyla zaznamenána taková činnost, která by byla absolutně nevhodná pro asistenty pedagoga. Nicméně psaní školní kroniky či péče o školní majetek se stále týká školství. Diskutabilní pak může být úklid školy, kdy by asistenti neměli suplovat práci uklízeček. Taková stížnost, ani jiné stížnosti, však ve vlastním výzkumném šetření nebyly zaznamenány. Z výzkumného šetření vyplývá, že asistenti pedagoga si nestěžovali na svoji náplň práce. Svě role při distančním vzdělávání přijali, i když téměř polovina respondentek přiznala, že měla více práce.

Náplň práce stanovuje asistentovi vedení školy. Pokud při prezenční výuce chybí žák se SVP, který je středobodem pracovní náplně asistenta pedagoga, při stanovení činnosti vychází ředitel školy ze skutečnosti, že asistent je pedagogický pracovník školy. Postupuje tedy jako u všech ostatních pedagogických pracovníků. Asistent pedagoga plní přímou pedagogickou činnost v součinnosti s učitelem ve třídě. Je nezbytné, aby za jakékoli situace nebyla narušena kontinuita kvalitního vzdělávání žák. (Morávková Vejrochová, 2015) Pokud však během distanční výuky nebyla potřebná pomoc ani žákovi se SVP, ani učiteli, je logické, že většina ředitelů škol se snažila asistentům najít jinou náplň práce, která mnohdy nesouvisela s pedagogickou činností. Pokud ředitelé tak neučinili, distanční výuka poskytla asistentům více volného času, který mohli využít k rozvoji vlastní osobnosti, svých znalostí a schopností.

Z obou výzkumů vyplývá, že během uzavření škol vykonávali asistenti pedagoga více samostatné činnosti. Důkazem je vedení přímé výuky či pravidelného doučování pro ostatní žáky. Asistenti také častěji komunikovali s rodiči a učiteli prostřednictvím krátkých rozhovorů, během kterých řešili aktuální problémy, které potřebovaly okamžité řešení. Vlivem toho se asistenti museli naučit spoléhat na vlastní rozhodovací schopnosti a více byl využit potenciál pozice asistenta pedagoga. Díky distanční výuce získali nové zkušenosti jak s výukou, tak v oblasti ICT. Celkově měli větší možnost samostatnosti, uplatnění pravomocí a využití vlastní kreativity a iniciativy. (Petrů, 2020)

Během distanční výuky došlo ke zlepšení a prohloubení vztahu mezi učiteli a asistenty. Ve většině případů byla komunikace intenzivnější a častější. Důvodem byla především všeobecná potřeba pomoci a podpory asistenta pedagoga, konzultace stylu výuky a společné přípravy online výuky. Toto pozitivní zjištění by mohlo vést ke konečnému vymýcení stereotypních názorů směřujících k asistentům pedagoga. Jak uvádí Mazánková (2018), stále lze nalézt pedagogy, kteří jsou přesvědčeni o tom, že asistent je ve třídě proto, aby komplikoval proces vyučování, nebo dokonce konkuroval učiteli. Asistenti tak mají často pocit, že jsou jen podřadnými pracovníky na obtíž. Naopak oba dva jsou rovnoprávnými pedagogickými pracovníky, kteří mají svou úlohu a zodpovědnost za úspěšnost vzdělávání a svým chováním a jednáním ovlivňují celkový proces. Jejich vztah by proto měl být partnerský a vzájemně se podporující, a to zejména ve výjimečných situacích, jakou byla právě distanční výuka. (Mazánková, 2018) Pokud byla komunikace mezi asistenty a učiteli během distanční výuky méně častá, bylo to způsobeno především ztrátou osobního kontaktu nebo tím, že žák se SVP zvládal učivo během distanční výuky sám bez potřeby pomoci.

Z výzkumného šetření Člověka v tísní vyplývá, že asistenti začali více reflektovat důležitost komunikace se svěřeným žákem a jeho rodiči. Uzavření škol přineslo prohloubení důvěry rodičů ke škole a asistentovi samotnému. Toto porozumění je klíčové pro další motivaci a spolupráci s dítětem a jeho rodinou, která vede ke zvýšení úspěšnosti dítěte. (Petrů, 2020) Jak potvrzují respondentky, komunikace mezi asistenty a rodiči se posunula pozitivním směrem ke kamarádskému vztahu, mnohdy až vzniku blízkého přátelství. Ke snížení komunikace mezi asistenty a rodiči došlo pouze v případech, kdy svěřený žák zvládal učivo bez obtíží, nebo rodiče komunikovali výhradně s učiteli a nevyžadovali pomoc a podporu asistenta pedagoga.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké role a jaké činnosti zastávali asistenti pedagoga v průběhu distanční výuky, která byla vyhlášena vládou České republiky v březnu 2020. Během této nestandardní situace museli všichni účastníci vzdělávacího procesu spolu efektivně komunikovat a právě komunikace mezi asistenty, učiteli a rodiči je stěžejní pro úspěšnou inkluzi jak při prezenční, tak distanční výuce. Kromě komunikace hraje roli také osobní nasazení a aktivita samotných asistentů, vhodný přístup pedagogů a vedení školy, typ postižení či znevýhodnění svěřeného žáka a spolupráce rodičů. To vše mělo vliv na rozdílné role asistentů během distanční výuky.

V teoretické části jsem shrnula poznatky z aktuálních odborných zdrojů a zaměřila jsem se na dva stěžejní pojmy – asistent pedagoga a distanční výuka. V první kapitole jsem se zabývala vymezením pojmu asistent pedagoga, historickým vývojem této profese v České republice, asistentem jako podpůrným opatřením, kvalifikačním a osobnostním předpokladům, náplní práce a komunikací asistenta s pedagogy a se zákonnými zástupci žáků. Ve druhé kapitole jsem vymezila pojem distanční výuka a věnovala jsem se její historii a specifikům. Dále jsem se zabývala e-learningem jako formou distanční výuky. Závěr teoretické části jsem věnovala distanční výuce jako fenoménu koronavirové doby. Zde jsem se zaměřila na vzdělávání žáků se SVP a na činnosti asistenta pedagoga při distanční výuce. Vzhledem k tomu, že celoplošná distanční výuka na základních školách je novým tématem, nebylo k dispozici velké množství literatury a předchozích výzkumů, se kterými by bylo možné výsledky výzkumného šetření porovnat.

V praktické části jsem na základě teoretických poznatků stanovila cíle a metodologii výzkumného šetření. Cílem výzkumného šetření bylo plošné zjištění rozdílných rolí a činností asistentů pedagoga při distanční výuce. Vzhledem k tomuto cíli bylo stanoveno celkem pět výzkumných otázek. Výzkumné šetření se uskutečnilo na základě kvantitativní metody sběru dat. Hlavním nástrojem výzkumného šetření byl dotazník, který obsahoval uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky. Výzkumný vzorek tvořili asistenti pedagoga různého věku, avšak pouze ženského pohlaví. Po získání dat jsem provedla vyhodnocení výzkumného šetření pomocí tabulek a grafů. Následně jsem zodpověděla výzkumné otázky a výsledky propojila s teoretickými východisky.

Z výsledků výzkumného šetření jsem zjistila, že role asistentů pedagoga byla klíčová nejen při podpoře žáků se SVP, ale také při podpoře ostatních žáků, učitelů a rodičů. Z odpovědí na výzkumné otázky vyplývá, že asistenti vykonávali při distanční výuce různorodé role a s tím spojené činnosti. Pro potřeby diplomové práce jsem tyto role rozdělila ve vztahu ke svěřenému žákovi. První role byla totožná s tou, kterou asistenti vykonávali při prezenční výuce. Asistent dále vykonával podporu žákovi se SVP s tím rozdílem, že se vše odehrávalo v online prostředí. Druhá role byla odlišná tím, že asistent sice stále vykonával podporu žáka se SVP, ale byla zde určitá přidaná hodnota. Většinou se jednalo o pořádání mimořádných doučování, tvorbu a donášku pomůcek, psychickou podporu žáků i jejich rodičů a pomoc s technickými problémy. Z výzkumného šetření vyplynulo, že tato druhá role převládala. Nakonec třetí role ve vztahu k žákovi se SVP byla specifická v tom, že v podstatě nebyla žádná. Žák se SVP nepotřeboval pomoc s učením ani technikou, jelikož mu pomáhali rodiče nebo se obraceli spíše na vyučující. V tomto třetím případě tedy vyvstala otázka, jak využít asistentovu pomoc. Malé množství respondentek odpovědělo, že období distanční výuky pro ně bylo časem pro sebevzdělávání a osobní rozvoj. Většina respondentek však byla vedením školy či učiteli pověřena jinými potřebnými úkoly, které byly pedagogického i nepedagogického rázu. Jednalo se například o roli vyučujícího při online hodinách či ve speciálních třídách žáků, jejichž rodiče pracovali v IZS či nemocnici. Mezi další role patřila například uklízečka, školní zahradník, kronikář či koordinátor motivačních a zájmových skupin. Všechny tyto zmíněné činnosti mohli vykonávat samozřejmě i asistenti, jejichž práce byla v této práci zařazena do první či druhé skupiny rolí. Sami asistenti popsali ideální roli asistenta pedagoga při distanční výuce jako *podporující, pomáhající, empatickou, užitečnou a aktivní*.

Diplomová práce se také zaměřovala na případ asistentů pedagoga, kteří poskytovali podporu žákům s fyzickým postižením či znevýhodněním. Tento asistent ze běžné situace vykonával především pomoc při sebeobsluze a pohybu žáka. Tato pomoc však při distanční výuce odpadla a vyvstala otázka, jaká bude nová náplň práce asistenta. Někteří asistenti volný čas využili k osobnímu vzdělávání nebo dobrovolné pomoci škole. Početnější skupina asistentů měla jednoduše řečeno nárazově pomáhající roli, jelikož byla jejich pomoc využita tam, kde bylo v danou chvíli třeba. Nejčastěji se jednalo o

nárazovou pomoc žákovi se SVP, jeho rodičům, učitelům, ostatním žákům nebo vedení školy. Asistenti žáků s fyzickým postižením či znevýhodněním tedy pomáhali spíše nárazově s výjimkou těch, kteří se pravidelně účastnili online hodin či pečovali o žáky rodičů pracujících v IZS. V některých výjimečných případech mohla být pomoc asistenta pedagoga využita mnohem více, jelikož žáci, rodiče a učitelé byli většinou velmi vytíženi.

Abych se nakonec vrátila ke komunikaci, která byla pro distanční výuku stěžejní, musím ji zhodnotit velmi pozitivně. I když v některých výjimečných případech byla komunikace asistentů s učiteli či rodiči popsána jako méně častá, většinou tomu bylo právě naopak. Komunikace asistenta s učiteli a rodiči nabrala na intenzitě i kvalitě. Výhodou z toho plynoucí je zlepšení a prohloubení vztahu mezi výše zmíněnými účastníky. Specifické okolnosti v některých případech vyústily až ke vzniku blízkého přátelství. Vzhledem k tomu, že byl kvůli Covidu-19 zrušen osobní kontakt, změnila se forma komunikace. Probíhala především prostřednictvím Google Meet, Microsoft Teams či telefonních hovorů.

Vzhledem k výsledkům výzkumného šetření lze tvrdit, že cíl mé diplomové práce byl splněn. Přínos diplomové práce spatřuji zejména v přiblížení role asistenta pedagoga a jeho náplně práce, a to nejen při distanční výuce. Vypracování práce bylo přínosem i pro mě, neboť jsem získala mnoho cenných poznatků, které mohu využít v nastávající profesi učitelky na 2. stupni ZŠ. Je téměř jisté, že se ve třídách setkám s asistenty pedagoga ihned v prvním roce své pedagogické praxe. I když je každý asistent pedagoga jiný, je příjemné vědět, že převážně přistupují ke své práci aktivně a otevřeně novým zkušenostem, které jim přinesla a stále přináší dnešní proměnlivá doba.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). Realizace inkluzivní edukace v České republice. In V. Lechta (ed.), *Inkluzivní pedagogika* (s. 205–219). Portál.
- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods*. Education Development Center, Inc.
- Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Flow.
- Frombergerová, A. (2020). Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace*, 30 (2), 221–230.
- Gabašová, J., & Vosmik, M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy. Management třídy*. Dr. Josefa Raabe.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Grada.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Dr. Josefa Raabe.
- Klement, M., Chráska, M., Dostál, J., & Marešová, H. (2012). *E-learning. Elektronické studijní opory a jejich hodnocení*. Gevak.
- Kraus, J. et al. (2005). *Nový akademický slovník cizích slov A–Ž*. Academia.
- Laznibatová, J., & Ostatníková, D. (2010). Nadprůměrné nadání. In V. Lechta (ed.), *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole* (s. 353–371). Portál.
- Mazánková, M. (2018). *Inkluze v mateřské škole. Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Portál.
- Michalík, J., Baslerová, P. & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření. Obecná část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. MŠMT.

- Morávková Vejrochová, M. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Němec, Z. (2016). *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Nová škola.
- Němec, Z., Šimáčková Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Univerzita Karlova v Praze.
- Petrů, A. (2020). *Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga*. Člověk v tísni.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Portál.
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30 (2), 122–155.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- Teplá, M., Felcmanová, L. & Němec, Z. (2018). *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Verlag Dashöfer.
- Teplá, M., & Šmejkalová, H. (2010). *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Portál.
- Webster, R., Blatchford P., Bassett P., Brown P., Martin C. & Russell A. (2010). Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 319–336.
- Zlámalová, H. (2006). *Distanční vzdělávání a eLearning. Učební text pro distanční studium*. Univerzita Jana Ámose Komenského.
- Zounek, J. (2009). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Masarykova univerzita.

Internetové zdroje:

Centrum distančního vzdělávání. (2005). *Slovník DiV. CDiV*. Dostupné z http://old.cddiv.upol.cz/www/DiV_slovník.htm#s

Česká unie školního plavání. (2016). *Asistent pedagoga vs. osobní asistent, aneb kdo je kdo*. ČUŠP. Dostupné z <http://www.cusp.cz/asistent-pedagoga-vs-osobni-asistent>

Lorenc, P. (2017). *Co je LMS a proč byste ho měli mít?* E-learning designer. Dostupné z <https://pavellorenc.cz/co-je-lms/>

Národní ústav pro vzdělávání. (2011–2022). *Podpůrná opatření*. NÚV. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Němec, Z. (2020). *Co mohou dělat asistenti v době zrušené prezenční výuky ve školách?* Nová škola. Dostupné z <https://www.asistentpedagoga.cz/ke-stazeni/zobrazit/co-mohou-delat-asistenti-v-dobe-zrusene-prezencni-vyuky-ve-skolach>

Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. (2020). *Nadané a mimořádně nadané děti – opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami*. NPI. Dostupné z <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2068-nadane-a-mimoradne-nadane-deti-opomijena-skupina-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů (2021). *Historie*. Nová škola. Dostupné z <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/historie>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů (2021). *Kvalifikační kurzy*. Nová škola. Dostupné z <https://www.asistentpedagoga.cz/vzdelavani-asistentu/kvalifikacni-kurzy>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů (2021). *Spolupráce s pedagogem*. Nová škola. Dostupné z <https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asidenta/spoluprace-s-pedagogem>

Stříteská, H. (2003). *Historie e-learningu v České republice*. Dostupné z <https://www.fi.muni.cz/usr/jkucera/pv109/2003p/xstrites.htm>

US Performance Academy. (2022). *Distance Learning: Then & Now*. USPA. Dostupné z <https://gouspa.org/distance-learning-then-now/>

Votavová, R. (2013). *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze*. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A->

Vrbická, T. (2018). *Začínající učitel a asistent pedagoga*. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21913/zacinajici-ucitel-a-asistent-pedagoga.html>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění zákona č. 94/2021 Sb. (2021). MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění zákona č. 379/2015 Sb. (2015). MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění zákona č. 479/2008 Sb. (2008).

MPSV. Dostupné z https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/zakon_108_2006.pdf/1a87d9ef-d1df-33fc-35fa-b98714ceba87

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADD – Porucha pozornosti bez hyperaktivity

ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou

CŽV – Celoživotní vzdělávání

DMD – Duchennova muskulární dystrofie

DMO – Dětská mozková obrna

ICT – Informační a komunikační technologie

IVP – Individuální vzdělávací plán

IZS – Integrovaný záchranný systém

LMP – Lehké mentální postižení

LMS – Learning Management System

MOOC – Massive Open Online Course

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

PAS – Poruchy autistického spektra

SMA – Spinální muskulární atrofie

SPU – Speciální poruchy učení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Strukturovaný rozhovor s vybranou asistentkou pedagoga

Příloha č. 2: Dotazník pro asistenty pedagoga na 1. či 2. stupni ZŠ

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Strukturovaný rozhovor s vybranou asistentkou pedagoga

Asistentka pedagoga

Věk: 46

Vzdělání: Střední škola obchodní s maturitou České Budějovice, ZVaS České Budějovice

1. Proč jste se rozhodla vykonávat profesi asistenta pedagoga? Jaká byla Vaše motivace?

Mám ráda děti. V dnešní době inkluze je potřeba pomoci dětem s různým handicapem, adaptovat se, přijmout a být přijat.

2. Dostala jste nějaký impulz k vykonávání této profese?

Prvním impulsem pro mě bylo oslovení paní starostky, jestli bych nechtěla dělat asistentku pedagoga v malotřídce v mateřské škole. Předtím jsem uklízela, byla to jednoduchá práce, měla jsem čas na děti. Ale prvním impulsem ke změně byla právě paní starostka. Řekla jsem si, že s dětmi mě to baví, ale nemám z pedagogiky žádné znalosti. Paní starostka mi řekla, že si mohu dodělat kurz, tak jsem se rozhodla, že do toho půjdu.

3. Na jakém stupni nyní vykonáváte práci asistentky pedagoga?

Na druhém stupni.

4. Jak dlouhá je Vaše praxe v této profesi?

Asistentku pedagoga vykonávám čtvrtým rokem.

5. Naplňuje Vás tato profese? Jste v ní spokojená?

Práce s dětmi mě naplňuje každým dnem něčím novým. Dětská duše je nevyzpytatelná a je krásné pozorovat, jak se děti učí od nás a naopak.

V práci na naší škole jsem velmi spokojená. Je důležité, aby fungoval trojúhelník rodič-učitel-žák, a to v naší škole funguje bezvadně. Mám dobrý vztah jak se žákem, tak s jeho rodiči, s třídní učitelkou i s vedením. Musím zaklepat, ať to takhle funguje nadále.

6. Kolika žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) děláte v současné době asistentku pedagoga?

Pracuji u jednoho chlapce s logopedickou vadou.

7. Jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby a s nimi spojená omezení, ať už duševní nebo fyzická, má Váš žák se SVP?

Potřebuje pomoci při čtení. Už je na tom docela dobře. Špatně čte, ale už nemá blok, že by se bál. Říkám mu, „někteří tvoji spolužáci neumí číst doted, což je spíše o lajdáctví ze strany žáků i rodičů, ale ty se snažíš a děláš pokroky“. Dále nepochopí slovní úlohu

z matematiky. Sice si ji přečte, ale nepozná, co se po něm chce. Já mu tedy dovysvětlím, co má počítat, jestli obsah nebo objem. Například musí spočítat, kolik je v bazénu vody, takže ho musím navést k tomu, že má počítat objem. Nechám ho přemýšlet a většinou už ho to napadne samotného, jaký vzoreček použít.

Žádné fyzické omezení nemá.

8. Je vaše práce tvořena převážně obslužnou pomocí žáka se SVP nebo se účastníte přímo jeho procesu vzdělávání?

Žádnou obslužnou pomoc nevykonávám. Pomáhám mu při samotném učení.

9. Popište mi, prosím, Váš denní pracovní režim při prezenční výuce za normální situace.

Záleží na doporučení SPC a také na tom, jaký má asistent úvazek, kolik má hodin. Například u tělocviku a pracovních činností být nemusím.

Někdy jsou ráno dohledy na chodbách. Začínáme třeba matematikou, vím, co se bude probírat, jestli se bude probírat nová látka nebo jestli se bude opakovat. Něco si připravím už doma. Musíme mít připravené tabulky. Chlapec má desky, kde má všechno, co potřebuje, aby to měl k ruce. Na češtině je problém s tím, že neumí aplikovat vyjmenovaná slova, takže potom je to o doučování. Nyní je v 8. třídě a je třeba, aby poznal alespoň podmět a přísudek. Poté jsou hodiny, na kterých být nemusím, například hudební výchova nebo tělocvik. Při těchto hodinách si připravuji podklady na doučování, na co se zaměřit a co opakovat. Doučování probíhá jednou týdně odpoledne po vyučování. Poté mám dohledy na chodbách o přestávkách a v jídelně.

10. Pomáháte při prezenční výuce žákovi se SVP s domácími úkoly?

Domácí úkoly musí být pro žáka co nejsrozumitelnější a zvládnutelné, proto mu utvořím pár pomocných bodů, které žákovi pomohou najít si cestu, aby obsahově splnil zadání v rámci jeho možností.

11. A nyní bychom se přesunuli k distanční výuce. Jaká je nebo by měla být podle Vás role asistenta pedagoga při distanční výuce?

Podle mého názoru by měl být asistent pedagoga součástí distančních hodin. Je důležité vidět a slyšet, jak vyučující látku vysvětluje a jak reaguje žák, čemu nerozumí, rozumí. Předem si mohu připravit pomůcky a příklady na pedagogickou intervenci, která probíhá dle potřeb žáka. Samozřejmě pokud je problém s vypracováním úkolu, probereme společně například jeho část, či někdy postačí napovědět postup, jak při individuální konzultaci, tak při pedagogické intervenci. Důležitá je pochvala, která motivuje. Pracovní tempo a příprava je při distanční a prezenční výuce různá. Pokud je komunikace mezi žákem, asistentem pedagoga, rodičem a třídním učitelem ve stejné pozitivní rovnováze, vše je zvládnutelné.

12. Popište mi, prosím, Váš denní pracovní režim při distanční výuce.

Vyučování začíná normálně v 8 hodin. Musely se samozřejmě trochu opravit hodiny, něco se přendalo na jiný den apod. Byl to trochu problém, ale dá se to vyřešit. Učitelé jsou ve třídách a normálně píšou na tabuli. Prostor na dotazy a dovysvětlení se dává až na konci hodiny. Dejme tomu 10 až 15 minut. Nebo se také přidala hodina jenom na procvičování a na otázky.

Musela jsem být vždycky připojená, takže vlastně stejné jako při prezenční výuce. Důležité je, abych slyšela, jak učitel vykládá látku, abychom jeli podobně. Když učitelka vyvolá mého svěřence, já se do toho nekládám, jenom si píšu chyby. Až poté na doučování to spolu probíráme a já se ho ptám, „proč to ráno nešlo, nevěděl si postup, nevzpomněl sis?“. Nemůže se na něj tlačit. Na něj má vliv víc okolností, jestli se něco stane doma apod. Někdy nemá svůj den, ale učitelé už ho znají a vědí, jak s ním pracovat.

Při online výuce někdy bylo nutné přidat hodinu na procvičení. Hodně jsme trénovali němčinu kvůli té logopedické vadě, hlavně slovíčka.

13. Pomáháte při distanční výuce žákovi se SVP s domácími úkoly?

Ano, stejně jako při prezenční výuce. Úkoly jsme dělali například na té přidané hodině. Maminka třeba poslala zprávu, jestli by bylo možné s ním udělat úkoly.

14. Máte více nebo naopak méně práce při distanční výuce?

Ta distanční pro mě byla horší. Je to náročnější i psychicky, ale neřekla bych, že bych měla více práce.

15. Domníváte se, že Váš žák se SVP má větší problémy s výukou při distančním typu vzdělávání?

To bych neřekla. Třeba zrovna matika mu šla velice dobře. Tam je vidět logopedický problém. Řekla bych, že se cítil dobře, jak byl doma. Tam je super, že maminka mu opravdu hodně pomáhá. Doma se cítí jistěji a je to pro něj příjemnější. To se ale týká i ostatních žáků. Pro stydlivější introverty je distanční výuka fakt dobrá, například když dělají prezentace k různým předmětům, tak se jim to opravdu daří.

16. Jaké činnosti jste vykonávala v rámci distanční výuky, které jste v rámci prezenční výuky nemusela vykonávat?

Napadá mě pouze doučování navíc, jinak nic víc.

17. Zapojuje Vás škola v rámci distanční výuky i do jiných činností, které třeba přímo nesouvisí se žákem se SVP?

Ne, nezapojuje.

18. Jak se změnila vaše komunikace s učiteli při distanční výuce?

Zůstalo to stejné. S učiteli jsme si volali, probírali jsme, co bude. Například v němčině jsme probírali, jak aplikovat časování sloves. Pro mého svěřence to časování bylo horší aplikovat do vět. Časování se naučil perfektně, ale neuměl ho používat.

Dělala jsem si různé materiály a pak jsem s učiteli probírala, jestli je to dobrý, jestli něco dodat apod. Ptala jsem se, jak to vidí učitel. Vlastně to samé se děje i při prezenční výuce, takže jsem nebyla nijak přetěžovaná.

19. Jak se změnila vaše komunikace s rodiči při distanční výuce?

Všechno probíhalo stejně. S maminkou si voláme.

20. Našla byste nějaké výhody distanční výuky vzhledem k Vaší profesi?

Žádné výhody mě nenapadají. Co se týče žáků, určitě to bylo lepší pro ty introverty, ale pro mě žádnou extra výhodu nevidím. Dle mého názoru, v této koronavirové době jsme rádi, že alespoň funguje distanční výuka. Samozřejmě nenahradí dětem osobní výklad ani sociální kontakt s vrstevníky. Myslím si, že distanční výuka v krátké době může udržet „pomyslné“ tempo v nezaostávání, ale to záleží na okolnostech.

21. Jaké jsou zásadní nevýhody distanční výuky vzhledem k Vaší profesi?

Hlavně technické problémy, když je třeba špatný signál.

22. Kdybyste si mohla vybrat, jaký typ výuky byste si vybrala? Prezenční či distanční a proč?

Určitě prezenční výuku hlavně z důvodu sociálního kontaktu, který je nenahraditelný.

Moc děkuji za Váš čas.

Příloha č. 2: Dotazník pro asistenty pedagoga na 1. či 2. stupni ZŠ

Role asistenta pedagoga při distanční výuce

Milé asistentky, milí asistenti,

jmenuji se Alena Reisingerová a jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia učitelství na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Zároveň prvním rokem pracuji jako asistentka pedagoga na gymnáziu.

Obracím se na vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je součástí výzkumu mé diplomové práce, která se zabývá rolí asistenta pedagoga při distanční výuce. Dotazník je zcela anonymní a všechny vámi vyplněné informace budou využity pouze pro zpracování výzkumu.

Prosím, aby dotazník vyplnili pouze ti asistenti pedagoga, kteří mají alespoň roční praxi. Předem vám děkuji za čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku.

Alena Reisingerová
Pedagogická fakulta JU

1. Jaké je vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

2. Kolik Vám je let?

- 19-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60 a více

3. Jaké je Vaše nejvyšší vzdělání?

- SŠ – maturitní zkouška
- VOŠ – diplomovaný specialista
- VŠ – bakalářský titul
- VŠ – magisterský titul
- Jiné:

4. Absolvoval/a jste kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga?

- Ano
- Ne

5. Na jakém stupni jste v minulém školním roce vykonával/a převažující činnost asistenta/ky pedagoga?

- 1. stupeň
- 2. stupeň

6. Kolik let vykonáváte tuto profesi?

- 1-3
- 4-9
- 10-15
- 16-20
- 21 a více

7. Kolika žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) jste asistoval/a v minulém školním roce?

- 1
- 2
- 3
- 4 a více

8. Jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby a nimi spojená omezení, ať už duševní nebo fyzická, měl Váš žák (žáci) se SVP?

9. Vyberte převažující náplň práce, kterou jste vykonával/a při prezenční výuce v minulém školním roce vzhledem k Vašemu žákovi (žákům) se SVP.

- Pomoc při sebeobsluze a pohybu během i mimo vyučování (např. pomoc při přesunu v budově školy, ve školní jídelně, na WC, při školních akcích).
- Podpora v rámci vyučování ve třídě či mimo třídu (např. příprava pomůcek a učebních materiálů, zadávání instrukcí, vedení a pomoc při plnění výukových činností).
- Obojí stejně, nic nepřevažovalo.

10. Pokud byla Vaše náplň práce tvořena převážně pomocí při sebeobsluze a pohybu, napište, prosím, ve zkratce, jaká byla Vaše náplň práce při distanční výuce.

11. Jaká je nebo by měla být podle Vás role asistenta pedagoga při distanční výuce?

12. Popište mi, prosím, ve zkratce Váš denní pracovní režim při distanční výuce.

13. Pomáhal/a jste při distanční výuce žákovi (žákům) se SVP s domácími úkoly více nebo méně než při prezenční výuce?

- Více
- Méně
- Stále stejně

14. Organizoval/a jste mimořádná doučování pro žáka (žáky) se SVP kvůli distanční výuce?

- Ano
- Ne

15. Domníváte se, že jste měl/a při distanční výuce více či méně práce než při prezenční výuce?

- Více
- Méně
- Stále stejně

16. Vykonával/a jste v rámci distanční výuky činnosti, které jste v rámci prezenční výuky vykonávat nemusela?

- Ano
- Ne

17. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ANO, napište, prosím, o jaké činnosti se jednalo.

18. Zapojovala Vás škola v rámci distanční výuky i do jiných činností, které přímo nesouvisí se žákem se SVP?

- Ano
- Ne

19. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ANO, napište, prosím, o jaké činnosti se jednalo.

20. Změnila se Vaše komunikace s učiteli při distanční výuce?

- Ano
- Ne

21. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ANO, napište, prosím, jak se komunikace změnila.

22. Změnila se Vaše komunikace s rodiči při distanční výuce?

- Ano
- Ne

23. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ANO, napište, prosím, jak se komunikace změnila.

24. Jaké jsou podle Vás výhody distanční výuky vzhledem k Vaší profesi? (možné zaškrtnout více odpovědí)

- Žádné
- Soukromí
- Osvobození od pomoci při sebeobsluze a pohybu žáka (žáků) se SVP
- Zdokonalení v práci s informační technikou
- Psychický odpočinek od žáků
- Jiné:

25. Jaké jsou podle Vás nevýhody distanční výuky vzhledem k Vaší profesi? (možné zaškrtnout více odpovědí)

- Žádné
- Technické problémy
- Chybějící kontakt asistenta s jeho žákem (žáky) se SVP
- Chybějící kontakt asistenta s učiteli
- Problémy s porozuměním instrukcí učitele
- Nutné doučování žáka (žáků) se SVP
- Jiné:

26. Kdybyste si mohl/a vybrat mezi prezenční a distanční výukou, jakou byste zvolil/a?

- Prezenční
- Distanční
- Je mi to jedno

Děkuji za spolupráci.