

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Současné postavení asistenta pedagoga
Current position of teaching assistant

Diplomová práce

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Procházková

Autor:

Bc. Aneta Kárová

Praha 2022

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Janě Procházkové za vedení mé diplomové práce, za neskutečnou trpělivost a ochotu. Také bych ráda poděkovala paní doc. Mgr. Pavlíně Janošové Ph.D. za oživení metod užitých k vyhodnocení získaných dat. Dále bych ráda poděkovala všem zúčastněným v průzkumu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „Současné postavení asistenta pedagoga“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 07.07.2022

Jméno a příjmení autora

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá postavením asistenta pedagoga a to hlavně ve vztahu k žákům ve třídě. Teoretická část popisuje pozici asistenta pedagoga, jaká je jeho/její role ve vzdělávacím procesu, jaké jsou jeho/její kvalifikační a osobnostní předpoklady. Praktická část je zaměřena na konkrétní vztah asistenta pedagoga s žáky ve třídě, jak asistenta pedagoga žáci vnímají, zda má jejich respekt a jak na ně jeho/její přítomnost ve třídě působí. V rámci praktické části je zpracováno i srovnání působení asistenta pedagoga v rámci klasické základní školy, Waldorfské základní školy a Montessori základní školy.

Annotation

This diploma thesis deals with the position of the teaching assistant, mainly in relation to the students in the class. The theoretical part describes the position of a teaching assistant, what is his/her role in the educational process, what are his/her qualification and personality requirements. The practical part is focused on the specific relationship of the teaching assistant with the students in the class, how the students perceive the teaching assistant, whether he has their respect and how his/her presence in the class affects them. As part of the practical part, a comparison of the work of a teaching assistant in a classical elementary school, a Waldorf elementary school, and a Montessori elementary school is processed.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, působení, žák, vzdělávací proces

Key words

Teaching assistant, effect, student, educational process

Obsah

OBSAH	5
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	8
ÚVOD	9
I. Teoretická část	10
1. Základní terminologie, pojmy	11
1.1. Školská poradenská zařízení	12
1.2. Podpůrná opatření v inkluzivním vzdělávání	13
2. Asistent pedagoga	15
2.1. Definice pozice asistenta pedagoga	15
2.2. Legislativní vymezení funkce asistenta pedagoga	15
2.3. Zřizování asistenta pedagoga a jeho role při integraci žáka	15
2.4. Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga	17
2.5. Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	17
2.6. Úskalí práce asistenta pedagoga	18
2.7. Vymezení vztahů při práci asistenta pedagoga	19
2.8. Specifikace a náplň práce asistenta pedagoga	20
2.8.1. Náplň práce asistenta pedagoga	20
2.8.2. Specifikace práce asistenta pedagoga	22
3. Dítě se speciálními potřebami a jeho edukace	25
3.1. Speciální vzdělávání	26
3.2. Systém speciálního školství v ČR	27

4. Proces integrace	28
4.1. Legislativa školské integrace	29
4.2. Speciálně pedagogické a psychologické vyšetření	30
4.3. Individuální vzdělávací plán	32
4.4. Úspěšnost školské integrace	33
5. Učitel ve třídě kde se vzdělávají děti se speciálními potřebami	35
5.1. Vzdělání	35
5.2. Osobnost	35
5.3. Profesní kompetence inkluzivního pedagoga	37
5.4. Speciální pedagog a asistent pedagoga	38
6. Komunikace	39
6.1. Komunikace asistenta pedagoga a učitele	39
6.2. Předpoklady asistenta pedagoga pro kvalitní komunikaci	39
6.3. Pedagogická komunikace	40
6.4. Funkce a podoby pedagogické komunikace	40
6.5. Komunikace asistenta se žáky a učiteli	41
6.6. Komunikace se zákonnými zástupci	43
6.7. Komunikační bariéry	44

II. Praktická Část	46
7. Výzkum	47
7.1. Cíl a metoda získávání dat.....	47
7.2. Vzorek respondentů	47
7.3. Metoda a průběh získávání dat	48
8. Vyhodnocení dat z dotazníků	49
8.1. Třídy s asistentem pedagoga	49
8.2. Třídy bez asistenta pedagoga	65
8.3. Srovnání tříd s asistenty pedagoga a bez asistenta pedagoga	70
8.4. Dotazníky učitelé a asistenti pedagoga	79
8.4.1. Dotazník odpovědi učitelé	79
8.4.2. Dotazník odpovědi asistenti pedagoga	83
8.5. Závěr výzkumu	87
9. Diskuze	89
ZÁVĚR	93
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	95
SEZNAM TABULEK	99
Souhrn	102
Summary	102

Seznam použitých zkratk:

SPC – speciálně pedagogické centrum

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

ČR – Česká republika

AP – Asistent pedagoga

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SŠ – střední škola

VOŠ – Vyšší odborná škola

RVP – Rámcový vzdělávací program

PAS – porucha autistického spektra

IVP – Individuální vzdělávací program

ŠVP – Školský vzdělávací program

K – Klasická ZŠ

W – Waldorfská ZŠ

M – Montessori ZŠ

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma Současné postavení asistenta pedagoga. Pozici asistenta pedagoga v dnešní době vnímám jako nedílnou součást vzdělávacího procesu a zajímalo by mě, jak jeho přítomnost ve třídě ovlivňuje žáky. Zda asistenta pedagoga vnímají stejně jako učitele, tedy zda má stejnou autoritu a zda je stejně kompetentní něco vysvětlit, případně v čem a proč dochází k rozdílům. Sama mám zkušenost se zaměstnáním na pozici asistenta pedagoga a myslím si, že výsledky z průzkumu by mohly být přínosem nejen pro mě.

Cílem práce je tedy pochopit, jak vnímají žáci konkrétních tříd asistenta pedagoga a případně zda se v něčem liší na různých školách, konkrétně srovnání klasické základní školy, Waldorfské základní školy a Montessori základní školy.

V rámci teoretické části jsem se zaměřila hlavně na pozici asistenta pedagoga, její legislativu, potřebné osobnostní a kvalifikační předpoklady. Dalším důležitým tématem je správná komunikace.

Praktická část obsahuje dotazníkové šetření a následné vyhodnocení. Respondenti jsou ze tří výše zmíněných škol a cílem průzkumu je zjistit, jak asistenta pedagoga žáci vnímají a zda je výrazný rozdíl mezi různými typy škol. Dále je zde srovnání, jak žáci vnímají asistenta pedagoga mezi třídami, kde pravidelně působí a třídami, kde asistent pedagoga nikomu přidělený není.

Ke zpracování tématu jsem využila odbornou literaturu a internetové zdroje, všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány.

I. Teoretická část

1. Základní terminologie, pojmy

Pro začátek je důležité uvést si základní pojmy, se kterými bude tento text dále pracovat. Jde o běžně používané pojmy v praxi.

Integrace: Proces, při kterém se snaží dvě strany dostat k sobě co nejbliž. Jedná se o skupinu/jednotlivce postižených a nepostižených. Navzájem se snaží změnit a vybudovat si tak určitou sounáležitost. Konkrétním cílem tohoto procesu je, aby měl každý stejnou šanci, aby si obě strany rozuměly a navzájem se akceptovaly. (Vítková, 2004) Průcha pak hovoří o procesu integrace, jako o zapojení žáků se specifickými potřebami do běžných škol, do hlavního proudu vzdělávání. (Průcha et al., 2013)

Integrovaný žák: Žák, který potřebuje speciální vzdělávací přístup. Tuto potřebu zjišťují poradenská zařízení jako je SPC (speciálně pedagogické centrum) nebo PPP (Pedagogicko-psychologická poradna). Školský zákon (§16 Zákona č. 561/2004 Sb) dělí takové děti do kategorií: 1) zdravotní postižení: tělesné, mentální, kombinované atd. 2) Zdravotní znevýhodnění: dlouhodobě nemocní, poruchy učení nebo chování 3) sociální znevýhodnění: žáci, kteří jsou tímto ohroženi patologickými jevy, pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Asistent pedagoga: Asistent pedagoga je funkce, kterou určuje § 2 Zákona č. 563/2004 Sb. Je tedy pedagogickým pracovníkem (nejedná se o osobní asistenci), vykonává přímou pedagogickou činnost. § 20 téhož zákona popisuje přímo výkon práce AP (asistenta pedagoga), působí ve třídě, kde se vzdělává integrovaný žák nebo žáci – individuální integrace. AP musí mít odbornou kvalifikaci.

Pedagogická asistence: MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) popisuje AP jako druhého pedagogického pracovníka ve třídě. Jak je již zmíněno výše, působí ve třídě, kde je integrovaný žák, ale nemusí se věnovat pouze jemu. Je zde podle potřeby pro celou třídu, ne jen pro konkrétní dítě, záleží na domluvě s vyučujícím.

1.1. Školská poradenská zařízení

Vítková (2004) hovoří o poradenských zařízeních jako o podpůrném systému, který patří ke školské soustavě. Má optimalizovat výchovu a vzdělávání, a to jak v oblasti školy, tak rodiny.

Školská poradenská zařízení jsou důležitou součástí inkluzivního vzdělávání. Dvě, dle mého názoru, hlavní a nejvyhledávanější zařízení, která pomáhají při vzdělávání a začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou:

Pedagogicko-psychologické poradny

PPP se nachází v každém kraji, jsou tedy dostupné a také bezplatné. Pomoci se zde dostane dětem v rozmezí od 3 let až po ukončení SŠ nebo VOŠ. Poradna pomáhá jak dětem, tak rodičům a učitelům. Zaměřují se hlavně na děti, které potřebují pomoc při vzdělávacím procesu. Zaměstnanci PPP pracují s dětmi přímo, individuálně nebo ve skupině. Práce probíhá ambulantně nebo zaměstnanci dochází do škol. Hlavním úkolem poradny je zjistit, jak je žák připraven na školní docházku. Provést speciálně pedagogickou diagnostiku a na jejím základě doporučit či nedoporučit začlenění žáka do školy, případně mu stanovit podpůrná opatření. Pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo s žáky z řad mimořádně nadaných. Také poskytují žákům psychologickou pomoc, školám poskytují metodickou podporu atd. Pracují zde speciální pedagogové, sociální pracovníci a psychologové. (Bartoňová, M., Vítková, M., 2007)

Speciálně pedagogická centra

SPC také zřizuje MŠMT po celém území ČR. SPC převážně fungují při speciálních školách. Fungují pro děti s postižením, děti s vadami řeči, autistické děti - tím rozšiřují poradenskou činnost PPP. Pomáhají také jednotlivcům, kteří mají těžké či kombinované postižení a nemohou docházet do školy. (Michalík, J., 2013). Věkově se zde pohybují klienti od 3 let do 19, někdy až 26 let. Stejně jako PPP fungují jejich služby ambulantně, SPC pracovníci také navštěvují školy a někdy navštěvují i rodiny. Jejich práce spočívá ve zjišťování, jak je žák na školu připraven a jaké speciální vzdělávací potřeby jsou na místě, vzhledem ke zdravotnímu stavu. Mimo jiné vypracovávají doporučení ke vzdělávání, píší

zprávy z vyšetření a zpracovávají podklady pro nastavení podpůrných opatření. (Bartoňová, M., Vítková, M., 2007)

1.2. Podpůrná opatření v inkluzivním vzdělávání

Podpůrná opatření jsou vymezena ve školském zákoně 561/2004 Sb., ten hovoří o těchto opatřeních jako o úpravě vzdělání, tak aby bylo umožněno a odpovídalo zdravotnímu stavu dítěte, případně okolnostem jako např. kulturní prostředí, životní podmínky atd.

Podpůrná opatření upravují hlavně metody používané při vyučování, práce je pro dítě přeorganizována, pracuje jinak než zbytek třídy, může být hodnocen různými způsoby, jsou mu poskytovány pomůcky. Každé opatření je cíleno na konkrétního žáka a míru jeho znevýhodnění. Ohled se bere hlavně na to, jaké potíže vzdělávání znesnadňují.

Podpůrná opatření mají pět stupňů:

1. stupeň – plně v kompetenci školy, učitel sám vyhodnotí situaci. Pokud má žák potíže, učitel sám upraví podmínky výuky, může se poradit i s ostatními kolegy, kteří daného žáka vyučují. Pokud takto upravené podmínky nepomohou, je dobré se domluvit a pro žáka společně vypracovat plán pedagogické podpory. Tento plán je vhodné konzultovat s rodiči, kteří mohou spolupracovat a podpořit jej v podobě domácí přípravy, úpravy denního režimu apod. Po nějaké době, zpravidla 3 měsících, se plán pedagogické podpory vyhodnocuje a pokud funguje, pokračuje se dál. Pokud je nefunkční, škola sepíše zprávu pro školní poradenské zařízení a doporučí rodičům žáka navštívit SPC a podstoupit s ním vyšetření, ale ne vždy to rodiče udělají. Může se stát, že žák zůstane zařazen v 1. stupni podpůrných opatření, jen mu budou doporučeny jiné metody. Př. opatření 1. Stupně: delší čas na práci, přesazení atd. (Katalog podpůrných opatření [online] [cit. 16.09.2020])

2.-5. stupeň – vždy stanoveno na základě vyšetření. Školská poradenská zařízení pak poskytují vyučujícím metodickou podporu.

2. stupeň – učitel nezasáhne výrazně do organizace práce s dalšími žáky, obsah odpovídá RVP (rámcový vzdělávací program), pokud se však obsah přeci jen mění, musí

se vypracovat individuální vzdělávací plán. Škola čerpá vyšší finanční příspěvky, náklady na pomůcky, ale ještě nejsou tak vysoké, jsou to např. nástavce na psaní, zvětšené materiály atd.

3. stupeň – zde už je zásah do organizace práce se třídou větší, může dojít i ke snížení počtu žáků ve třídě. RVP je upraven a žák má rovnou vypracovaný individuální vzdělávací plán. Počítá se s velkou spoluprací rodičů. Finanční prostředky škola využívá na speciální učebnice, pomůcky – didaktické, rehabilitační atd. Na vzdělávání se podílí i speciální pedagog a psycholog

4. stupeň – velké změny v organizaci. Žák má většinou své vlastní místo, které je nějak upravené. Pedagog musí mít potřebnou kvalifikaci, vzdělávání probíhá dle RVP pro speciální školy

5. stupeň – obsah je vždy upraven podle možností žáka, redukuje se. Pomůcky pro vzdělávání v 5. Stupni jsou již finančně náročné, mnohdy se užívají terapeutické metody. Je také možné učit žáka individuálně u něj doma

Od 3. Stupně podpůrných opatření je možné k žákovi přiřadit asistenta pedagoga. Podpůrná opatření mohou kombinovat metody z různých stupňů podle potřeb žáka tak, aby byla výuka pro něj nejvíce přínosná. (Katalog podpůrných opatření [online] [cit. 16.09.2020])

2. Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je podpora a pomoc k získání kvalitnějšího vzdělání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, takové vzdělání jim zlepší život, mají díky němu více možností na trhu práce. Je to druhý pedagogický pracovník, vystupuje tak vůči učitelům, rodičům i žákům. Důležité je jak si mezi sebou učitel a AP nastaví spolupráci a jaké si určí kompetence. AP pracuje s konkrétním žákem, ale je tu i pro celou třídu, učitel ho může zapojit do dalších prací jako – příprava materiálů, dozor ve třídě, vedení části hodin. (Kargerová, Stará a kol., 2015)

Pozice asistenta pedagoga je v dnešní době velmi důležitá a prospěšná pro všechny zúčastněné. Věřím, že je důležité začlenit znevýhodněné žáky do kolektivu a dát všem stejnou šanci, nikoho neupřednostňovat nebo nevyčleňovat.

2.1. Definice pozice asistenta pedagoga

Dle MŠMT je AP definován jako „podpůrná služba ve vzdělávání“ Pomáhá žákům se zdravotním postižením od MŠ (mateřské školy) po VOŠ (vyšší odbornou školu), sociálně znevýhodněným, ve speciálních školách pro žáky s těžkým zdravotním postižením. Zkrátka podporuje žáky s nějakým handicapem a je k ruce učitelům, řídí se jeho pokyny (§ 2 zákona č.563/2004 Sb.)

2.2. Legislativní vymezení funkce asistenta pedagoga

Jak je již výše uvedeno funkce AP je uvedena v § 2 Zákona č. 563/2004 Sb. Tento zákon ustanovuje AP jako pedagogického pracovníka. O pozici AP a podmínkách zřízení asistence pro konkrétního žáka hovoří také zákon č. 561/2004 Sb, který i určuje jeho náplň práce.

2.3. Zřízení asistenta pedagoga a jeho role při integraci žáka

Jak je uvedeno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., pro zřízení funkce AP je třeba mít třídu ve které je žák se spec. potřebami. Co se zřízení týče, každý AP musí být povolen krajským úřadem, protože ten AP financuje. O zřízení této funkce žádá ředitel školy.

To jak bude AP pomáhat je závislé na druhu postižení žáka a také na stupni podpůrného opatření či jejich kombinací. Vše je hlavně o individuálním přístupu, ale dají

se najít určité znaky. Obecně ale platí, že asistent by měl být taktní, měli by se se žákem navzájem respektovat a pomoc by měla být co nejméně nápadná (čím starší žák, tím více toto platí) (Uzlová, 2010)

Příklady práce AP se žáky s tělesným, mentálním postižením či jiným znevýhodněním v integrované třídě:

Poruchy autistického spektra

Teplá, Šmejkalová (2010) popisují asistenci a pomoc v rámci pedagogických postupů žákům s PAS (poruchami autistického spektra) hlavně jako pomoc připravit se na změny a předvídat je, AP může upravit učební materiál, dává pozor, aby žák pochopil co učitel říká, takové děti mají často komunikační problémy, zvláště pokud jde o hromadné pokyny. Hodně se věnují nácviku sociálních a komunikačních dovedností, AP je vlastně takový učitel samostatnosti. Pomáhá se zápisem látky, má speciální metodické nebo kompenzační pomůcky. Asistent udržuje žáka v klidu, na všechny změny ho předem upozorní a připraví – proto je důležitá komunikace pedagogického sboru.

Žák s mentálním postižením

Takový žák má většinou individuální vzdělávací plán. Problém bývá v komunikaci s těmito žáky, další překážky v průběhu vzdělávání mohou být nedostatečná paměť, motorika, hyperaktivita atd. AP musí s takovým žákem volit jasnou a srozumitelnou řeč, to je důležité i co se týče zkoušení a psaní testů. Je lepší mít test připravený dopředu a ujistit se, že zadání žák rozumí, případně ho zkoušet v jiném prostředí než je třída, aby nebyl ve stresu ze zbytku třídy. Při učení žáků s mentálním postižením je dobré látku vysvětlit názorně. Vhodné je též s žákem odpočívat, změnit činnost a pak se k učivu vrátit, tím bude zas věnovat větší pozornost probírané látce. (Mahrová et al., 2008)

Žák s tělesným postižením

Záleží na příčině tělesného postižení, může být postihnut i mozek, ale nemusí. Asistent funguje jako pomocník, nosí pomůcky, pomáhá s přesuny, zapisuje látku. Je ku pomoci i u zkoušení, zapisuje odpovědi do testů. Důležité je, aby škola měla relaxační a oddychové místo. Tělesně postižení žáci potřebují mnohdy i osobní asistenci, AP může žáka polohovat, cvičit s ním – to si ale žádá odborné proškolení. (Teplá, Šmejkalová, 2010)

Kategorií a druhů postižení, pro které žáci potřebují pomoc AP, je mnoho. Můžeme zmínit ještě např. sluchové a zrakové postižení. Další důvod ke zřízení AP může být jazyková bariéra u cizinců a dětí z menšin. Z vlastní zkušenosti bych řekla, že na běžné

základní škole se nejvíce setkáváme s dětmi, které mají např. poruchy chování přidružené k ADHD apod., nebo je na ně tempo v hodině příliš rychlé. I tyto děti vyžadují specifický přístup a pomoc, jde však hlavně o jejich vedení, hlídání zápisu látky, domácích úkolů a korigování chování, aby problémový žák nerušil zbytek třídy. Myslím si, že žádný návod na to jak být dobrý AP není, chce to jistou dávku lidskosti a snažit se najít si k sobě cestu, důvěřovat si. Přesvědčit žáka, že tu jsme s ním, jsme tu abychom pomohli – stává se totiž, že žák asistenta odmítá, protože se za něj stydí.

2.4. Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Kvalifikaci také definuje zákon o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.) AP získává odbornou kvalifikaci dle definovaných specifík jeho profese.

AP ve třídě, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole, která umožňuje žákům individuální integraci získává kvalifikaci následovně:

- VŠ studium v akreditovaném oboru pedagogických věd
- VŠ s dalším studiem v jiném akreditovaném oboru: celoživotní vzdělávání, vzdělávací program pro AP
- VOŠ v akreditovaném oboru pedagogických věd
- VOŠ s dalším studiem v jiném akreditovaném oboru: celoživotní vzdělávání, vzdělávací program pro AP
- SŠ s maturitní zkouškou zaměřená na pedagogiku
- SŠ s dalším studiem v jiném akreditovaném oboru: celoživotní vzdělávání, vzdělávací program pro AP

AP vykonávající přímou pedagogickou činnost mimo třídu např. ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních atp.

- SŠ s výučním listem -> studium pedagogiky
- SŠ v oboru vzdělání zaměřeného na přípravu AP
- SŠ ukončená + studium pedagogiky či studium pro AP
- ZŠ a studium pro AP (č. 563/2004 Sb.)

2.5. Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Kvalifikace je důležitá pro výkon práce AP, zásadní roli hraje také osobnost člověka, který chce tuto profesi vykonávat. Podle Uzlové (2010) by v ideálním případě měl mít asistent pedagoga dobrý vztah k dětem a měl by s nimi mít nějakou osobní zkušenost jako třeba vedoucí na táboře nebo ze zájmového kroužku. AP by měl být motivovaný,

komunikativní, tvořivý, kreativní, schopný pracovat v týmu, empatický, trpělivý, odpovědný a důsledný. Jako osobnost by měl být vyrovnaný a pozitivní. Ve vztahu k žákovi, třídě, učiteli i k rodičům dítěte by neměl být nijak výrazně dominantní, ale ani příliš podřízený.

Alespoň část zmíněných osobnostních předpokladů by měl splňovat každý, kdo o pozici asistenta pedagoga uvažuje. Ze své zkušenosti vím, že žáci ocení u pedagogického pracovníka, pokud je spravedlivý. Spravedlivý, empatický, ochotný pomoci, trpělivý, takový by dle mého subjektivního názoru měl být každý pedagogický pracovník, tedy i asistent pedagoga.

2.6. Úskalí práce asistenta pedagoga

Problém s integrovaným žákem

Největším problémem, který může nastat je, že si AP s dítětem neurčí jasné mantinely a to se může později projevit jako zneužívání kompetencí asistenta. Asistent buď může začít rozhodovat za žáka, nedá mu prostor sám se vyjádřit, bere na sebe jeho neúspěch a tak mu ani nedá příležitost zvládnout běžné úkony. A nebo na žáka naopak klade přehnané nároky, které žák není schopen zvládnout. (Uzlová, 2010)

Problém s učitelem

Může vzniknout pokud si AP a učitel neurčí role a nevyjasní si své postavení, nerozdělí si kompetence a neřeknou si pravidla spolupráce. Vážne mezi nimi komunikace. Učitel – převádí zodpovědnost za žáka na asistenta. Asistent – může moc zasahovat do kompetencí učitele, nebo naopak nedělá nic, není iniciativní, nedělá si přípravu na hodiny, nebo je nespolehlivý. (Uzlová, 2010)

Problém s ostatními žáky

Zbytek třídy se s oblibou chová k AP jako vrstevníkovi, považují ho za zbytečného a mají pocit, že je to nespravedlivé, když někdo asistenta má a druhý ne. Asistent by měl plnit roli prostředníka mezi integrovaným dítětem a zbytkem třídy/ostatními dětmi. Pokud má sám v komunikaci se třídou problém, nemůže svou roli naplnit (Uzlová, 2010)

2.7. Vymezení vztahů při práci asistenta pedagoga

AP se při své práci setkává a komunikuje, tedy je ve vztahu, s integrovaným žákem, učitelem, ostatními dětmi ve třídě a rodiči.

Komunikace s integrovaným žákem by neměla být příliš autoritativní, ale ani příliš kamarádká, chce to stanovit si jasná pravidla, žáka nepřetěžovat a nedělat nic za něj. Chce to najít „zlatý střed“ a toho se držet. Může se stát, že integrovaný žák pomoc odmítne a je na AP, aby si k němu našel cestu a krůček po krůčku si s ním vybudoval vztah. (Uzlová, 2010)

V praxi jsem se setkala s tím, že asistent pedagoga si s integrovaným žákem utvořil až nezdravě blízký vztah a působil téměř ochranářsky, či dělal práci za žáka a to i při písemném zkoušení. Je důležité být přítomen pro integrovaného žáka, ujistit ho, že může počítat s pomocí AP, ale pomoci jen pokud je to nutné, nechat integrovaného žáka, aby se také realizoval sám.

Komunikace s učitelem musí být také jasně vymezena, musí být určeny kompetence a určeny jednotlivé činnosti. Je dobré, aby asistent byl ve škole přítomen již v přípravném týdnu a seznámil se s kolegy, aktivně s nimi komunikoval a to hlavně s třídním učitelem. Měl by hned na začátku znát představu, jak spolu s učitelem budou působit v jedné třídě. Učitel by měl AP seznámit se zasedacím pořádkem a najít vhodné místo kam ho usadí, aby nebyl s integrovaným žákem stranou od ostatních. AP by neměl příliš zasahovat do kompetencí učitele a nikdy by neměl učitele kritizovat před třídou. Sám AP by neměl s dětmi pracovat bez přítomnosti učitele. Učitel by měl třídu seznámit s tím, kdo AP je, proč tu je atd., žáci musí chápat, že AP je rovnocenný pedagog, jsou s učitelem tým. Pokud učitel AP podpoří hned na začátku, je menší riziko, že třída asistenta nepřijme. (Uzlová, 2010)

Považuji za důležité, aby komunikace mezi učitelem a AP probíhala pravidelně, aby v každé hodině AP věděl co se bude vyučovat, jaký je cíl hodiny atd. Jedině tak se může ujistit, že integrovaný žák, potažmo další žáci ve třídě, si z hodiny odnáší vše co mají.

Komunikace s rodiči je důležitá a měla by probíhat pravidelně. Je možné tuto komunikaci realizovat skrze zápisky do sešitu, který si asistent spolu s rodiči předávají, popřípadě si domluvit osobní setkání, ale je důležité určit si čas, kdy a kde rodiče asistenta najdou. Komunikace by měla probíhat jen na půdě školy a jen v čas tomu určený. Není

dobré předávat na sebe osobní kontakt a s rodiči komunikovat i mimo pracovní dobu, rodiče pak mají tendenci volat kdykoliv a řešit s asistentem domácí úkoly apod. (Helus, 2007). Při komunikaci s rodiči by asistent neměl upozorňovat na neúspěch žáka, neměl by zpochybnit rozhodnutí rodičů, nekritizovat domácí přípravu a vyvarovat se častých stížností. (Uzlová, 2010)

2.8. Specifikace a náplň práce asistenta pedagoga

2.8.1. Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce AP je vymezena v nařízení vlády č. 222/2010 Sb. – díl 2.16.05, kde se liší náplň práce podle platové třídy a uvádí se zde, že práce AP může být co se náplně týče velmi rozmanitá.

4. Platová třída – přímá pedagogická činnost – pomocné výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí/žáků/studentů. A pomocné, výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních/hygienických/ jiných návyků.

5. Platová třída – rutinní práce při výchově dětí/žáků/studentů, upevnování jejich pracovních/hygienických/jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí/žáků/studentů. Upevnování jejich společenského chování.

6. Platová třída – výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování a také na vytváření základních pracovních/hygienických/jiných návyků u dětí/žáků/studentů

7. Platová třída – výklad textů, popřípadě učební látky. Individuální práce s dětmi/žáky/studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů

8. Platová třída – vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených pokynů a postupů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální/ individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte/žáka/studenta nebo jejich skupin.

9. Platová třída – samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte/ žáka/ studenta podle rámcových pokynů učitele nebo spec. pedagoga. A také samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálně pedagogická činnost v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte/ žáka/ studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.

Dle vyhlášky č. 27/2016 je hlavní činností AP být podporou a ku pomoci učiteli při vzdělávání dítěte/ žáka/ studenta se speciálními vzdělávacími potřebami – formou přímé

práce s konkrétním žákem nebo s ostatními žáky třídy. Přítomnost AP by měla být prospěšná nejen učitelé (pomocník), ale i integrovanému žákovi (podpora) a celé třídě.

Termín AP je nevýstižný, svádí totiž k myšlence, že je tu asistent jen pro potřebu učitele, vhodnější by bylo používat termín třídní asistent (Michalík in Valenta, 2003). Dle Uzlové (2010) se stále můžeme setkat s nesprávným uchopením funkce asistenta pedagoga. Často AP se začleňovaným žákem sedí odděleně od ostatních, pracují jen spolu, učitel se začleňovaným žákem komunikuje jen výjimečně, začleňovaný žák nespolupracuje s ostatními žáky. A v takovém případě nemůžeme mluvit o úspěšném začlenění do kolektivu ani o inkluzivním přístupu ze strany školy. Pokud učitel funkci AP pochopí takto, přenesl na něj téměř výlučně vzdělávání začleňovaného žáka a AP k takové činnosti nemá patřičné kompetence. S takovým přístupem ani nevzniká prostor pro začlenění daného žáka.

Náplň práce asistenta pedagoga dle vyhlášky č. 27/2016 Sb.:

- Pomocné výchovné práce jako podpora pedagoga, zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- Pomoc s organizací činností při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- Pomoc při adaptaci na školní prostředí
- Pomoc při komunikaci se žáky / zákonnými zástupci žáků / komunitou, ze které žák pochází
- Nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování či akcí pořádaných školou mimo školu
- Pomocné výchovné práce zaměřené na nácvik sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Důležitým dokumentem pro plánování speciálně pedagogických postupů v edukaci začleňovaného žáka je jeho Individuální vzdělávací plán (IVP). IVP zpracovává ředitel školy a pověření učitelé na základě žádosti zákonného zástupce, či již zletilého žáka a písemného doporučení ze školského poradenského zařízení. IVP by v ideálním případě měla být týmová práce, protože by se na něm měl podílet každý učitel, který v dané třídě působí a celkový plán by tak měl přinést konkrétní východiska pro práci s daným žákem. IVP vychází ze ŠVP (školního vzdělávacího programu) dané inkluzivní školy, dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. obsahuje náležitosti jako je úprava obsahu, metod, forem, výstupů

a hodnocení vzdělání žáka, také jsou zde obsahové a časové rozvržení vzdělávání daného žáka. IVP by měl být „živý“ dokument, doprovází žáka po celou dobu vzdělávání a v průběhu času se žák vyvíjí a požadavky se mění, obsah by tedy měl být průběžně doplňován a upravován. Pro podporu, kterou může asistent pedagoga začleňovanému žákovi poskytnout je IVP stěžejní materiál.

2.8.2. Specifikace práce asistenta pedagoga

Jak již bylo výše zmíněno, práce asistenta pedagoga se v průběhu spolupráce s integrovaným žákem mění tak, jak se žák vyvíjí. Asistent pedagoga musí být připraven na proměnlivost své práce, měl by být kreativní, a to vše s respektem k učiteli, který o průběhu vzdělávání rozhoduje. Aby vše fungovalo, jak má, měl by asistent pedagoga spolupracovat s učitelem, pravidelně s ním konzultovat a plánovat spolupráci. Pokud má škola zkušenost s funkcí asistenta pedagoga, asistent má již připravené zázemí pro svou práci. Škola, která má jasně vymezené kompetence asistenta pedagoga a učitele umí lépe definovat náplň práce asistenta a je schopna mu poskytnout metodické vedení.

Předpokládá se, že asistent pedagoga má většinou jen povrchní znalost speciální pedagogiky, proto je dobré, když škola může nabídnout konzultace s odborníkem ve svém školském poradenském zařízení, ideálně se školním speciálním pedagogem. (Kucharská et. Al., 2013)

Podle Kucharské (2013) má k sobě asistent pedagoga a školní speciální pedagog blíže, než by se mohlo zdát. Oba se zabývají individuální podporou žáka, mohou se cítit díky své pozici osamoceni v pedagogickém sboru, oběma se překrývají hranice kompetencí, jak pozice asistenta pedagoga, tak pozice školního speciálního pedagoga nemusí být pozitivně přijata a pochopena dalšími pedagogickými pracovníky. U obou zmíněných pozic pak záleží na osobnostním vybavení jednotlivých pracovníků.

To, že asistent pedagoga má určitý odstup a lidský náhled na věc, může být ve vzdělávacím procesu i obohacující, protože jedním z principů týmové práce je právě různý přístup k řešení situací, to poskytuje členům týmu nový pohled na situaci. (Soudná, 2015)

Součástí práce asistenta pedagoga je také komunikace s rodiči či zákonnými zástupci žáka, tato komunikace má také určitá specifika. Komunikace asistenta pedagoga s rodiči sice není v žádném právním dokumentu vymezena, nicméně by bylo vhodné ji jasně definovat, protože pokud tomu tak není přináší to mnohá rizika. Stejně jako v jiných

oblastech, ani zde by neměl asistent pedagoga překračovat své kompetence, např. informace o prospěchu a úspěchu či neúspěchu žáka by měl rodičům předávat výhradně vyučující. Asistent pedagoga může s rodiči či zákonnými zástupci komunikovat o průběhu dne ve škole, jaké má žák obtíže, jak zvládá přípravu na vyučování v domácím prostředí, jaký má denní režim a zda v něm neproběhla změna apod. Komunikace s rodiči má i možná úskalí, asistent by se měl vyvarovat kritizování ostatních pedagogických pracovníků, neměl by znevažovat jejich postupy při práci se začleňovaným žákem. Co se týče citlivých údajů, měl by zachovávat mlčenlivost. Asistent pedagoga by se v žádném případě neměl stát prodlouženou rukou rodičů a tím pádem žáka nepřiměřeně ochraňovat. Je také důležité si uvědomit, že rodič sleduje stejný cíl jako škola. Jen při vzájemném respektu se dají případné obtíže v edukaci dítěte se speciálními potřebami, řešit neoptimálnějším způsobem. Tedy, jen pokud jsou všichni účastníci inkluze na stejné notě, a to včetně rodičů, kteří své dítě znají nejlépe, může být inkluze úspěšná. (Soudná, 2015)

Dle Anderlíka (2014) musí asistent brát v potaz i rodinné prostředí, protože právě z něj vychází žák, a i takové prostředí má mnohdy svá specifika. Rodiče začleňovaného žáka mají své limity a cíle. Komunikačním cílem asistenta by neměla být kritika rodičů, ale jejich podpora a motivace. Někdy musí asistent také umírnit představy a nároky rodičů na výkon samotného žáka či nároky na školní edukaci. Může se stát, že rodiče mají rozdílný postoj ke vzdělávání jejich dítěte a rozhovor s rodiči může být pro asistenta náročnou součástí jeho práce, proto by asistent měl mít komunikační schopnosti na velmi dobré úrovni a je vhodné, aby měl asistent možnost konzultovat s odborníky i tuto oblast svého pracovního působení.

Definovat samotný vztah asistenta pedagoga k žákovi je také poměrně obtížné. Jak již bylo zmíněno výše, asistent pedagoga je určen ku pomoci učiteli, někdy pracuje se všemi žáky třídy, ale stále nejvíce času tráví se začleňovaným žákem a věnuje se mu individuálně, tím mezi nimi vzniká užší vztah. Uzlová (2010) hovoří o základních charakterových vlastnostech asistenta pedagoga a těmi by měly být – trpělivost, vstřícnost, laskavost, empatie a zároveň důslednost a zodpovědnost. Asistent pedagoga by tedy měl i přes užší vztah se začleňovaným žákem zachovávat profesionální přístup a ve všech pracovních vztazích (komunikace s učitelem, rodiči, začleňovaným žákem) by měl najít tu správnou míru. Při své práci se asistent pedagoga setká s různými projevy dětí, mnohdy jde

i o projevy emoční nevyrovnanosti, z tohoto důvodu by měl být asistent pedagoga také vyrovnaný a psychicky odolný.

Obecně platí, že asistent pedagoga by měl mít na paměti jaký je cíl jeho práce, tím je dosažení co největší samostatnosti žáka. Tento cíl je vymezen ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., kde se přímo uvádí „*žák je veden k nejvyšší možné míře samostatnosti*“

Anderlík (2014) říká, že asistent pedagoga by měl dítěti ponechat volnost a sám zasáhnout jen když je to opravdu nezbytné. Zároveň ale žák musí mít jistotu, že se mu dostane pomoci vždy, když ji bude potřebovat, nicméně jen tehdy když ji bude potřebovat.

3. Dítě se speciálními potřebami a jeho edukace

Pokud hovoříme o dítěti se speciálními potřebami, je nutné si nejprve ujasnit co to ony speciální potřeby jsou. Děti, které jsou chápány jako děti se speciálními potřebami se vymykají průměru. Jsou tedy tak odlišné, že jim činí problém zařadit se do společnosti bez obtíží. Slovník tyto speciální výchovné vzdělávací potřeby popisuje jako potřeby zdravotně handicapovaného nebo nadaného žáka používat při učení speciální prostředky a postupy, které odpovídají jeho individuálním možnostem. Tedy takto definovaný pojem klade spíše důraz na individuální práva žáka a jeho možnosti, nikoliv na případná omezení (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Dle Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení je takový žák definován jako „osoba se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, vadou řeči, lékařskou diagnózou autismu, dítě se specifickými poruchami učení či chování, dítě dlouhodobě nebo chronicky nemocné“. (Směrnice k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. *MŠMT* [online].)

Ve školském zákoně 561/2004 Sb. §16 je dítě se speciálními potřebami definováno jako osoba, která potřebuje ke svému vzdělávání podpůrná opatření. Podpůrná opatření pak znamenají nezbytnou úpravu ve vzdělávání a školských službách, které budou odpovídat jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte/žáka nebo studenta. Takové dítě/žák/student má nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Vzdělávání bude pro takové dítě/žáka/studenta uzpůsobeno s ohledem na jejich možnosti a potřeby, zvolí se vhodný obsah, metoda a forma práce.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. také uvádí v čem podpůrná opatření spočívají:

- Poradenskou pomoc školám a školským poradenským zařízením.
- Úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem, metod vzdělávání a školských služeb. Zabezpečení speciální pedagogické péče a prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky
- Úpravu podmínek přijímacích, závěrečných zkoušek
- Použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob

- Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených v RVP
- Vzdělávání podle IVP
- Přidělení asistenta pedagoga
- Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo osoby poskytující dítěti podporu
- Úprava prostor stavebně nebo technicky.

3.1. Speciální vzdělávání

Speciální vzdělávací potřeby jsou žákům zajištěny na základě vyšetření školských poradenských zařízení a jejich výsledků. Na základě tohoto vyšetření dostane žák/dítě/student zprávu a doporučení k poskytnutí speciálních vzdělávacích potřeb. (72/2005Sb.)

Dle směrnice MŠMT je speciální vzdělávání zajišťováno formou individuální integrace, skupinové integrace nebo ve škole přímo určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

- Individuální integrace se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu. V rámci integrace jde o vzdělávání ve třídě mateřské, základní, střední či vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň zajistí odpovídající vzdělávací podmínky ke speciální pedagogické či psychologické péči
- Skupinová integrace je chápána jako vzdělávání žáka ve speciální nebo specializované třídě. V některých předmětech se mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností by měli být zapojeni do aktivit i mimo vyučování
- Vzdělávání ve třídě speciální školy (Směrnice k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. *MŠMT* [online].)

3.2. Systém speciálního školství v ČR

Speciální základní školy a základní školy samostatně zřízené pro žáky s určitým druhem postižení se velmi liší od běžných základních škol, liší se jak formami vzdělávání, tak obsahovým zaměřením výuky. Dle druhu postižení jsou zřizovány následující typy škol:

- Školy pro sluchově postižené
- Školy pro zrakově postižené
- Školy logopedické
- Školy pro tělesně postižené
- Školy pro hluchoslepé
- Školy pro žáky se specifickými poruchami učení
- Školy pro žáky se specifickými poruchami chování
- Školy při zdravotnickém zařízení
- Školy speciální – u speciálních škol může být zřízen i přípravný stupeň, ten je určen pro žáky s těžkým mentálním či kombinovaným postižením.

Důležitým mezníkem ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice je rok 2005, kdy vstoupil v platnost Školský zákon č. 561/2004 Sb. (Bartoňová, 2007)

4. Proces integrace

Integrace je pojem latinského původu, doslovně by se dal přeložit jako „vytvoření celku“. Kromě pedagogiky má tento pojem využití i v matematice či politice. V pedagogické oblasti je význam tohoto pojmu 1. psychologický – jednota mezi člověkem a vztahem k okolí 2. sociologický – jde o vznik společenské jednotky, tato jednotka byla vytvořena z určitého počtu lidí a je zde popisován stav, kdy k integraci došlo (Bartoňová, 2005)

Vymezení pojmu integrace a jeho definice podle pedagogického slovníku je již uvedena v první kapitole této práce.

Vítková (2004) hovoří ve své práci o švýcarském odborníku v oblasti integrace a speciální pedagogiky Aloisu Bürlim. Ten integraci chápe jako snahu poskytnout vzdělání a výchovu jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v různých formách a v prostředí, které je co možná nejméně restriktivní a optimálně odpovídá potřebám integrovaného dítěte. Bürlim uznává tři hlavní procesy přizpůsobování, díky kterým se dá dojít k cílům integrace. A těmi jsou 1. Asimilace – v tomto bodě jde o to, aby se postižený jedinec vypořádal se způsoby chování většiny a tyto způsoby převzal tak dalece, jak jen bude schopen. 2. Akomodace – v tomto bodě integrace je tlak na přizpůsobení se kladen na většinu, jde o uznání práv postiženého. 3. Adaptace – zde se požaduje přizpůsobení obou stran, jak postiženého jedince, tak většinové společnosti.

S pojmem integrace také úzce souvisí pojem inkluze. Inkluze znamená zahrnutí nebo příslušnost k celku. V tomto konceptu jde o společné vzdělávání všech dětí bez rozdílu postižení. (Hájková, 2010)

Inkluze je dle Bartoňové (2007) proces integrace všech žáků do běžné školy, což by mělo být důsledkem naprostého rozpuštění speciálních zařízení. Často bývá integrace používána jako synonymum k pojmu inkluze, nicméně pojem inkluze se používá tehdy, kdy je potřeba poukázat na rozšíření potřeby integrace a také na realizování vhodné integrace pro každého žáka

4.1. Legislativa školské integrace

Dle Müllera (2001) by nemělo docházet k diskriminaci handicapovaných jedinců v oblasti vzdělávání již na základě Listiny základních práv a svobod. Zde se píše, že základní práva a svobody jsou zaručovány všem lidem bez rozdílu pohlaví, rasy, jazyka atd. Dalo by se tedy říci, že sem spadá i právo na integraci.

Základní vztahy ve školství upravuje zákon č. 561/2004 Sb. Tento školský zákon stanovuje práva a povinnosti ministerstva školství, krajského úřadu, ředitelů škol atd.

O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami hovoří vyhláška č. 27/2016 Sb. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má na základě vyšetření nárok na podpůrná opatření. V § 17 hovoří tato vyhláška o organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Určuje skladbu třídy, kolik žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními se může v jedné třídě vzdělávat a kolik může souběžně v takové třídě působit pedagogických pracovníků. V §20 uvádí, kdy lze žáka zařadit do školy či třídy – tedy žák s podpůrnými opatřeními může být do třídy či školy zařazen pouze na základě podpisu zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení, to vše s přihlédnutím na to, zda je to v souladu se zájmem žáka. Po podání žádosti o vzdělávání s podpůrnými opatřeními je škola povinna informovat zákonného zástupce o organizaci vzdělávání, struktuře školního vzdělávacího programu a skladbě předmětů, jaké má škola možnosti při poskytování podpůrných opatření atd.

Integraci také řeší směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, o které se zmiňuji výše. Mimo integraci a její formy, řeší tato směrnice také, jak by měl vypadat individuální vzdělávací plán a uvádí doporučené náležitosti speciálně pedagogického a psychologického vyšetření.

4.2. Speciálně pedagogické a psychologické vyšetření

O speciálně pedagogickém a psychologickém vyšetření také hovoří výše zmíněná směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přesněji jsou zde doporučené náležitosti, které by zpráva ze speciálně pedagogického a psychologického vyšetření měla obsahovat.

- Výsledek vyšetření má pomoci k zajištění podmínek ke vzdělávání žáka a k zajištění speciálně pedagogické a psychologické péče v průběhu vzdělávání žáka. Samotné vyšetření speciálním pedagogem a odborným vyšetřením lékaře je podkladem pro správní rozhodnutí, ze kterého se dále vychází při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu.
- Speciálně pedagogické a psychologické vyšetření žáků se specifickými poruchami chování / učení a péči o ně zajišťuje zpravidla pedagogicko-psychologická poradna. Vyšetření žáků a zajištění speciálně pedagogické a psychologické pomoci žákům s konkrétním druhem postižení provádí speciálně pedagogické centrum. Vyšetření žáků se specifickými a nespecifickými poruchami chování zajišťuje odborné středisko výchovné péče. Toto středisko zajišťuje vyšetření a pomoc i žákům ohroženým negativními společenskými vlivy.
- Všechna zmíněná poradenská zařízení dále zpracovávají na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření žáka odborný posudek. Pokud jde o vyšetření a posudek dítěte či žáka s postižením, může toto poradenské zařízení požádat o výpis ze zdravotní dokumentace odborného lékaře, ve které lékař uvádí doporučení pro potřeby vzdělávání žáka.

Tato směrnice také uvádí, co odborný posudek k potřebám vzdělávání žáka a pro potřebu správního rozhodnutí zpravidla obsahuje.

- 1) Jaký stupeň a druh postižení žák má a následně podle této informace zhodnotí závažnost žákova postižení a oprávnění k zařazení do speciální školy a k čerpání zvýšených prostředků.
- 2) Jaký je závěr z vyšetření pro vzdělávací potřeby, tedy konkrétní popis vzdělávacích potřeb žáka a popis doporučených pedagogických postupů.

- 3) Návrh organizační formy vzdělávání žáka, zda bude žák integrován do běžné školy, do speciální či specializované třídy, do speciální školy pro žáky s jiným postižením, či do diagnostického zařízení. K tomuto návrhu je dále připojeno odůvodnění.
- 4) Návrh způsobu, formy a obsahu poskytované speciálně pedagogické a psychologické péče.
- 5) Dále uvádí, zda je pro potřeby žáka nutný další pedagogický pracovník, který by zajistil výuku speciálních dovedností nebo pracovník, který by zajistil pomoc žákovi. Činnosti takového pracovníka jsou v posudku specifikovány.
- 6) Návrh kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a textů potřebných pro vzdělávání
- 7) Je zde uvedena doba platnosti posudku. Platnost posudku se odvíjí od prognózy, tedy vývoje zdravotního stavu žáka s ohledem na jeho konkrétní případ a typ postižení. V případě trvalého postižení je posudek stanoven na celé vzdělávací období žáka.
- 8) Návrh na případné snížení počtu žáků ve třídě spolu s odůvodněním tohoto návrhu.
- 9) Pro vzdělávání na střední či vyšší odborné škole obsahuje posudek doporučení pro úpravu způsobu konání přijímacích zkoušek, také úpravu celého průběhu vzdělávání a závěrečných zkoušek.

Pokud posudek zpracovává odborný lékař, klinický psycholog, logoped nebo jiné odborné pracoviště zaměřené na danou problematiku, musí poradenské zařízení posoudit náležitosti posudku. Pokud posudek neobsahuje dané informace, mohou si vyžádat doložení těchto informací, či provést vlastní vyšetření. Speciálně pedagogické vyšetření obsahuje mnoho náležitostí, ty jsou však potřebné pro stanovení možností žáka. Na jejich základě dochází k výběru konkrétních možností integrace, to vše v souladu s individuálními možnostmi a potřebami dítěte.

Škola pak spolupracuje s poradenským zařízením při tvorbě IVP (individuálního vzdělávacího plánu) a dále poskytuje pedagogickou a psychologickou péči integrovaným žákům, kterým provedli vyšetření. (Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. *MŠMT* [online].)

4.3. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je jedním z prvků systému podpůrných opatření uvedených ve školském zákoně 561/2004 Sb. Individuální vzdělávací plán může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit ředitel školy.

Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál, slouží každému, kdo se podílí na edukaci integrovaného žáka. Tvoří se na základě spolupráce učitele, speciálního pedagoga, ředitele školy, zákonných zástupců dítěte a odborníka z SPC či PPP. IVP zajišťuje, že je integrovaný žák vzděláván v souladu s jeho individuálními potřebami. Při tvorbě IVP by se mělo dbát těchto zákonitostí:

- Vychází z diagnostiky SPC či PPP a také z pedagogické diagnostiky učitele
- Respektuje závěry z rozhovoru se zákonnými zástupci integrovaného žáka a z rozhovoru se žákem samotným.
- IVP by měl být vypracován hlavně pro oblasti, které činí žákovi největší problémy a kde se nejvíce projevuje jeho handicap
- IVP by měli vypracovávat konkrétní učitelé konkrétních předmětů (Zelinková, 2001)

Konkrétní doporučený postup při tvorbě a zpracování IVP je stejně jako zpracování posudku uvedeno ve Směrnici MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (MŠMT [online].) Dle této směrnice by měl individuální vzdělávací plán obsahovat:

- Obsah, rozsah, způsob a průběh poskytování speciálně pedagogické a psychologické péče
- Vzdělávací cíl, časové a obsahové rozvržení učiva, jaké budou zvoleny pedagogické postupy, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob klasifikace a hodnocení, upravené závěrečné zkoušky, maturitní zkoušky či absolutoria
- Zda je potřeba další pedagogický pracovník nebo pracovník podílející se na práci se žákem

- Seznam doporučených kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, speciálních učebnic a textů nezbytných pro vzdělávání žáka

Pro tvorbu konkrétního individuálního plánu, pro konkrétního žáka je důležité, aby spolupracovali všichni, kdo se na vzdělávání integrovaného žáka podílejí a vytvořili tak optimální podmínky a podporu v každém vyučovaném předmětu. (Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. *MŠMT* [online].)

4.4. Úspěšnost školské integrace

Školskou integraci a její úspěšnost ovlivňují jisté faktory. Hlavní problémy se mohou vyskytovat v oblasti rodiny; školy, do které je dítě integrováno, nebo co se týče učitele a jeho role v integraci.

Hlavní problém v oblasti rodiny může pramenit ze strachu o handicapované dítě, rodič může mít o takové dítě přehnané obavy a tím ho omezovat v přirozených sociálních kontaktech, nemusí pro něj vytvářet dostatečně podnětné prostředí, nebo může být problém náročná, občas až perfekcionista výchova. Rodiče také nemusí důvěřovat některým institucím a jejich zástupcům, mnohdy je problém i nejistota v ekonomické a sociální oblasti. Právě z těchto důvodů je velmi důležitá vzájemná spolupráce rodičů a školy. (Valenta, 2003)

Dle Valenty (2003) by měla škola, která se rozhodne integrovat dítě s postižením, splňovat určité požadavky. V ideálním případě by taková škola měla být schopna poskytnout bezbariérový přístup nebo speciální pomůcky, velmi důležitým aspektem je také celková atmosféra ve škole a jaké je škola schopna nabídnout výchovné metody či vzdělávací možnosti. Celkovou atmosféru mimo jiné ovlivňuje také úroveň pedagogického sboru a vedení školy.

Dalším faktorem, který ovlivňuje úspěšnost integrace, je učitel. Role učitele pro dítě s postižením není jednoduchá a zaslouží si ocenit. Učitel začleněného dítěte musí také splňovat určité požadavky, např. musí mít speciálně pedagogickou kvalifikaci. S přijetím postiženého dítěte se na pedagogy vážou větší nároky, co se týče přípravy na vyučování a přípravy na konkrétní hodiny. Učitel ve třídě s integrovaným žákem by měl umět svůj zájem spravedlivě rozdělit a nepreferovat pouze zbytek třídy, či naopak se nezaměřovat pouze na žáka s postižením. Při práci učitele s integrovaným žákem je důležitá také

spolupráce s odborníky z PPP případně SPC. Předpokládá se, že učitel bude mít zvýšený zájem o problematiku postižení daného žáka a práci s ním. V rámci tohoto zájmu bude navštěvovat různá školení a semináře. Je také vhodné, aby učitel byl kreativní a zaváděl netradiční formy a metody vzdělávání. (Valenta, 2003)

Dle Mülera (2001) má školská integrace prostředky speciálně pedagogické podpory skrze které může být realizována. Těmi jsou:

- Podpůrný / pomocný učitel ve třídě, tedy druhý vyučující
- Asistent pedagoga
- Svozová doprava do školy – škola může nabídnout organizované svozy dětí, a to v případě, kdy rodiče nemohou, či nejsou schopni dítě do školy dopravit sami
- Kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky – v běžných školách se většinou tyto pomůcky půjčují ze SPC nebo se zakoupí z prostředků příplatku na integrované dítě. Dostupnost a možnost využití takových pomůcek je mnohem vyšší ve speciálních školách.

Využití výše zmíněných podpůrných prostředků záleží na individuálních potřebách konkrétního integrovaného žáka.

5. Učitel ve třídě, kde se vzdělávají děti se speciálními potřebami

Učitel ve třídě s integrovaným žákem je velmi důležitý, jak pro vzdělání a míru začlenění postiženého žáka, tak pro práci asistenta pedagoga. Pro tuto roli je důležité, jaké má učitel vzdělání a jakou má osobnost, protože práce je to jistě náročná a není vhodná pro každého.

5.1. Vzdělání

Vzdělání pedagoga je definováno v zákoně č. 563/2004 Sb., dle tohoto zákona je pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost, a to přímým působením na vzdělávaného. Předpokladem pro výkon činnosti pedagogického pracovníka je mimo jiné dosažení odborné kvalifikace. Učitel prvního a druhého stupně základní školy získá odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu. Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci také vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd. (ZÁKON 563/2004 Sb.)

5.2. Osobnost

Obecně se dá jistě říct, že učitel předává svým žákům určité morální vlastnosti a vzorce. Dle mého názoru by učitel měl být hlavně komunikativní a mít kladný vztah k dětem. Také by měl dbát o svůj zevnějšek, být upravený. Měl by být psychicky vyrovnaný a unést zátěž, která s touto profesí jde ruku v ruce. Měl by být spravedlivý, reagovat uvážlivě a měl by si vážit lidí.

Učitel nebo také pedagog je osobou, která je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Podílí se na přípravě, organizaci, řízení a výsledcích vzdělávacího procesu. Věnuje se výchově a vzdělávání žáků a má pro to příslušnou kvalifikaci. Je to učitel, na kom je závislý úspěch či neúspěch žáka, a proto je důležité jakou má osobnost, jaké má vlastnosti, kvality či dovednosti. Na základě těchto faktorů později žáci staví svou společenskou roli (Svobodová, Šmahelová, 2007)

Podle Čápa (2001) jsou na pedagoga, tedy jeho osobnost i činnost, kladeny následující požadavky:

1. Vyučovat, vzdělávat, rozvíjet schopnosti žáků
2. Žáky vychovávat, formovat jejich charakter, postoje či zájmy
3. Být s žáky ve styku, utvářet si s nimi specifické vztahy, soustavně je poznávat, reflektovat jejich vývoj a výsledky vyučování
4. Měl by si osvojit určitý vědní obor a v tomto oboru se soustavně vzdělávat
5. Měl by mít osvojené potřebné pedagogické a psychologické poznatky, způsoby myšlení a metody
6. Měl by jít žákům pozitivním příkladem, a to jak ve způsobu života, tak v projevech osobnosti. Měl by si prohlubovat kulturní rozhled, politický rozhled atd.
7. Měl by umět koordinovat a organizovat činnost jak svou vlastní, tak činnost žáků

Pokud bychom mluvili o osobnosti ideálního učitele a jeho projevu, pak by šlo o vlastnosti jako je přizpůsobivost, uvážlivost, ochota spolupracovat, emocionální stabilita, etické cítění, vyjadřovací schopnosti, síla osobnosti, inteligence, úsudek, objektivita, osobní přitažlivost, tělesná energie, spolehlivost, nápaditost a profesionální úroveň. Každý pedagog by měl dosahovat určitých kvalit a mít některé ze základních vlastností, které jsou typické pro toto povolání. Co je zásadní či podstatné v komunikaci se žáky a co by tedy každý učitel měl mít, je ochota spolupracovat, mít smysl pro přátelství a celkově zájem o práci s lidmi. Určitě by učitel měl být emocionálně stálý, odpovědný a v neposlední řadě také výkonný. (Volný, Fišer, 1972)

5.3. Profesní kompetence inkluzivního pedagoga

Definici kompetencí pedagoga nalezneme např. v Pedagogickém slovníku – jde o soubor profesních dovedností a dispozic. Těmito dovednostmi by měl učitel být vybaven, aby mohl efektivně vykonávat svou profesi. Je zde vymezeno, že kompetence učitel získává z části přípravou, tedy učením a z části jsou dány geneticky jako např. umělecký talent. (Průcha et al., 2013)

Pokud jde o profesní kompetence inkluzivního pedagoga, tedy pedagoga, který pracuje s heterogenní skupinou žáků, pak se tyto kompetence utvářejí až v průběhu jeho působení. Tento vývoj je ovlivněn např.:

- Zkušenostmi z pedagogické praxe
- Přestavbou školského systému a školské legislativy
- Sebehodnocením a přijímáním hodnocení od žáků či kolegů atd.

Samotné kompetence inkluzivního pedagoga by měly být následující:

1. Umět připravit plán / dlouhodobější strategii pro vyučování
2. Zvládnout analyzovat vyučovací postupy a změnit strategii při vyučování
3. Umět stanovit plán individuálního postupu při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
4. Dokázat upravit svá očekávání co se týče přínosu vyučování pro každého žáka
5. Dokázat být pružný, tvořivý, pohotový během výuky
6. Počítat s možnými problémy s kázní během výuky nebo s nepozorností samotných žáků
7. Být si vědom toho, co je třeba změnit, aby byl ve svých příštích edukačních postupech a strategiích úspěšnější

Inkluzivní pedagog by měl tyto kompetence mít a zároveň by měl umět reagovat na hodnocení těchto kompetencí, jak ze strany žáků, tak ze strany kolegů. Případné nedostatky se snažit odstranit a v rámci sebehodnocení se na toto zaměřit. (Hájková, Strnadová, 2010)

5.4. Speciální pedagog a asistent pedagoga

Ve třídě, kde spolupracují učitel a asistent pedagoga je vždy asistent podřízen učiteli, je zde jako jeho podpora. Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením učitele, protože právě učitel zodpovídá za průběh a výsledky vzdělávání. (Teplá, Šmejkalová, 2010)

Z výše zmíněného je jasné, že většina odpovědnosti v procesu vzdělávání, průběhu hodiny a výsledků je na učiteli a jeho přípravě. Asistent pedagoga je ku pomoci učiteli, učitel mu zadává práci a určuje do jaké míry jeho přítomnosti a pomoci využije. Z vlastní zkušenosti vím, že ne každý učitel umí plně využít pomoci asistenta pedagoga. Také jsem se setkala s tím, že učitel vnímal asistenta spíše jako konkurenci než pomoc. Jako asistent pedagoga na druhém stupni jsem měla možnost spolupracovat s různými pedagogy a setkala jsem se tak s různým přístupem.

6. Komunikace

Komunikace je v životě důležitá, týká se každého z nás, skrze komunikaci utváříme a dále udržujeme vztahy. Díky komunikaci se dorozumíváme a je důležitá v každé oblasti našeho života, tedy i v zaměstnání.

6.1. Komunikace asistenta pedagoga a učitele

Pro práci asistenta jsou zásadní pokyny nadřízených, pracovní řád pro pedagogické pracovníky a také směrnice školy ve které je zaměstnaný. Konkrétní náplň práce je v kompetenci ředitele školy, vše s ohledem na specifické potřeby žáka, potřeby učitelů, se kterými asistent pedagoga spolupracuje a také s ohledem na doporučení poradenských pracovníků. Hlavní spolupráce je mezi asistentem pedagoga a učitelem, podle učitelových pokynů se asistent zaměřuje na reedukaci a kompenzaci obtíží při výuce, a to např. pomocí při přípravě pomůcek a materiálů, zápisem textů, individuálním vysvětlením látky nebo dohledem na bezpečnost práce. (Kargerová, Stará a kol., 2015)

Učitel by měl pravidelně komunikovat s AP o obsahu hodiny, asistent pedagoga by měl před začátkem vyučování vědět jaký je cíl hodiny, jedině tak může být efektivním přínosem. Taková komunikace by měla probíhat pravidelně, vždy v určený čas, aby se nestalo že AP nebude před vyučováním vědět o co v hodině půjde a co si mají žáci z hodiny odnést. (Bromley, 2019 [online])

6.2. Předpoklady asistenta pedagoga pro kvalitní komunikaci

Dle Marty Teplé (2016) jsou mimo kvalifikaci asistenta pedagoga, která je dána zákonem, důležité i jisté osobnostní dispozice. Asistent pedagoga by měl mít hlavně kladný vztah k dětem a žákům, měl by mít pochopení k odlišnostem, být empatický, spravedlivý, jít sám osobně příkladem, mít správný životní styl, být komunikativní, tvořivý, laskavý, umět řešit problémy, také by měl být schopen sebereflexe a dbát o svůj zevnějšek. Důležité je také zda je asistent pedagoga fyzicky a psychicky zdatný a mravně bezúhonný.

Myslím si, že výše zmíněné osobnostní dispozice určují nejen to, jak dobře asistent pedagoga odvádí svou práci, ale také to, jak zdatný je v komunikaci. Žáci jistě ocení

spravedlivost, tvořivost či laskavost. V komunikaci s učitelem je na místě právě zmíněná schopnost sebereflexe – přijmout případnou kritiku a z dané situace se ponaučit. A při jednání s rodiči je vhodné být mimo jiné empatický. Konkrétně pro pedagogické pracovníky jsou v nabídce i kurzy, které se věnují pedagogické komunikaci.

6.3. Pedagogická komunikace

Jedná se o specifickou sociální komunikaci. Je nápomocná při vzdělávání, výchově a sleduje pedagogické cíle. Jde o komunikaci mezi učiteli, mezi učiteli a žáky, komunikaci ve škole, ale také v rodině, ve vztahu rodina – škola. V takové komunikaci je základem spolupráce, tedy dialog. Při pedagogické komunikaci je důležitá kvalita sdělení, kvantita sdělení (ideálně informativní sdělení, ale nepřehlcovat žáky), relevance (určit co je důležité k tématu) a způsob komunikace, důležité je mluvit jasně a jednoznačně, aby vše bylo srozumitelné. (Nelešovská, 2005)

Definice pedagogické komunikace: jde o vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, tato výměna informací slouží k výchovně vzdělávacím cílům. Informace zprostředkovává jazykovými a neязыkovými prostředky. Stránky této komunikace jsou obsahová, procesuální a vztahová. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

6.4. Funkce a podoby pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace je prostředkem vzdělávání a výchovy. Účastníky výchovného procesu jsou skupina vychovávajících a vychovávaných. Pedagogická komunikace pak zprostředkovává společnou činnost těchto skupin, pracovní postupy, vzájemné působení účastníků. Určuje, jak probíhá výměna informací, postojů, zprostředkovává vztahy osobní i neosobní, poskytuje zkušenosti, pracuje s emocí, tedy formuje osobnost každého z účastníků. (Trpišovská, Vacínová, 2007)

Komunikace ovlivňuje vztahy mezi lidmi a ti pak na sebe vzájemně působí, má tedy i sociální význam. Sociální život probíhá ve skupinách, ty mají společné cíle, normy a udržují vzájemnou závislost rolí. Základní sociální skupina je rodina, poté nastupují školská zařízení. Sociální vztahy jako takové se postupně rozšiřují během celého života jedince. Učitel v rámci těchto vztahů jedná na základě určitého postavení ve společnosti.

V pedagogické komunikaci se udržují vztahy neosobní a osobní, ty určují interakci určitých sociálních rolí, sociální role = očekávaný soubor chování podle postavení ve společnosti (Trpišovská, Vacínová, 2007)

Co je obsahem osobních i neosobních vztahů má dopad na celkové chování, na konkrétní postoje, nálady, reakce a činnosti. Pokud nastane situace, která se musí vyřešit okamžitě, reaguje učitel i asistent pedagoga nepřipravenou komunikací. Jsou to např. emocionálně napjaté situace, kdy je potřeba pohotová a správná reakce. (Felcmanová a kol., 2013)

Koncept nenásilné komunikace, tedy komunikace s porozuměním, lze vytvořit na základě hodnotového žebříčku, empatie a upřímnosti. Tato komunikace má čtyři základní složky:

- Pozorování děje a komunikace – pozorování probíhá bez jakýchkoliv soudů nebo hodnocení. Vhodná je technika aktivního naslouchání, důležitý je oční kontakt, parafrázování, povzbuzování, zrcadlení pocitů a pochopení.
- Rozpoznání a vyjádření pocitů k této situaci. Negativní pocity mohou být vztek, strach, rozčilení nebo ohrožení.
- Na tyto individuální pocity navazuje odhalení potřeb. Takovou potřebou může být např. porozumění, důvěra nebo bezpečí
- Prosba je čtvrtým krokem nenásilné komunikace. Konkrétní, pozitivní prosbou se vyjadřuje požadovaný dotaz.

Tedy základem komunikace je pozorování bez jakéhokoliv hodnocení, rozpoznat a správně identifikovat pocity, odhalit potřeby na základě pocitů a prosby. (Felcmanová a kol. 2013)

6.5. Komunikace asistenta se žáky a učiteli

Podpora v podobě asistenta pedagoga je určena pro žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, nebo jsou ze sociálně znevýhodněného či kulturně odlišného prostředí. Úkolem asistenta pedagoga je pomoci těmto žákům zvládnout nároky, které na ně klade škola a pomoci úspěšnému začlenění do kolektivu i do vzdělávacího procesu. Asistent pedagoga komunikuje se skupinou i individuálně s jednotlivci. Pro žáky se specifickými potřebami je důležitá motivace, vzbudí u nich snahu a zefektivní jejich zájem. Pro asistenta

pedagoga je důležité nejprve s integrovaným žákem navázat správnou komunikaci. Obecně platí, že vhodné je být klidný, empatický a trpělivý. Pro efektivní komunikaci využívá asistent pedagoga gesta, mimiku, změnu intonace hlasu, používá krátké věty, zadává konkrétní pokyny, využívá vizualizaci a praktické ukázky. Zpětnou vazbou o úspěšnosti asistentovi práce je porozumění žáka. Na specifické poruchy učení se váže potřeba komunikace. Tyto specifické poruchy mohou ovlivnit ve vztahu k učení komunikaci, používání řeči, porozumění textu i počítání. Žáci se specifickými poruchami učení mají často rozptýlenou pozornost, to může způsobit nepřesné sluchové a zrakové vnímání či ovlivnit paměť. (Zelinková, 2015)

Pro žáky se specifickými poruchami je důležité prožít úspěch a ocenění. Je potřeba k takovému žákovi přistupovat individuálně, motivovat jej, ověřovat, zda žák učivo pochopil. Práce s takovými žáky by měla být hravá a zábavná, měla by být individuální a uzpůsobená jejich potřebám. Také je vhodné stanovit jasná pravidla. Asistent pedagoga pracuje zásadně ve škole. Pro jeho práci jsou důležité materiální podklady jako rámcový vzdělávací plán a individuální vzdělávací plán. Díky individuálnímu vzdělávacímu plánu může žák pracovat vlastním tempem a podle svých schopností. Asistent pedagoga, kromě práce s žáky, spolupracuje i s ostatními pedagogy. Má podpořit učitele jako kolegu a cíleně používat takové postupy, které budou, co nejvíce ku pomoci určeným žákům. (Kargerová, Stará a kol. 2015)

V komunikaci s učiteli je dle výzkumu v článku od autorů Jardí, Webster a Petrenas (2021 [online]) důležité do jaké míry jsou učitelé a asistenti pedagoga v souladu. Zda mají stejné praktiky a spolupracují k dosažení stejného cíle. To určuje nakolik si vzájemně věří a nadále se to odráží na efektivitě jejich práce. Co také může přispět k lepší komunikaci a vztahu s učitelem je učitelovo uznání. Např. pokud se zeptá asistenta pedagoga na názor a jeho názor poté zohlední.

6.6. Komunikace se zákonnými zástupci

Jeden z hlavních pilířů inkluzivního vzdělávání je efektivní komunikace. Obecně ve vzdělávání je komunikace ukazatelem kvality. Má být postavena na partnerství, respektu, důvěře a demokratické kultuře. V komunikaci se zákonnými zástupci je důležité, aby byli informováni o vzdělávací koncepci školy, aby byly k dispozici konzultace o pokroku žáka, s důvěrnými informacemi se musí zacházet obezřetně a měla by zde být snaha přizvat rodiče k participaci. Pokud rodič spolupracuje, má zájem o prostředí školy, zná její možnosti a hranice, respektuje školní řád, účastní se třídních schůzek a pohovorů a reaguje vstřícně na potřeby učitele. Samotná spolupráce učitele a rodičů je také jistým vzorem chování pro žáky. (Felcmanová a kol., 2013)

Dle Felcmanové (2013) by měla být transparentní komunikace jasná, srozumitelná, jednoznačná a pravidelná. Rodiče ocení hlavně podporu a pomoc při řešení problémů, motivaci od učitele, ocenění za jejich snahu spolupracovat a za pomoc dítěti s přípravou na vyučování. Důležitý je zájem nejen učitele, ale i asistenta pedagoga, zájem o spokojenost dítěte ve škole a o individuální přístup. Na druhou stranu učitel i asistent pedagoga od rodičů očekává potřebnou úctu a respekt, budování důvěry a plnění požadavků, dosažitelnost, spolupráci a podporu. Komunikaci lze podpořit pochopením druhé strany, uznáním, oceněním. Podpoří jí také společná snaha vyřešit problém, společné hledání cíle. V komunikaci s rodiči je dobré začít něčím pozitivním, pokud je to potřeba, může si asistent pedagoga zajistit v takovém rozhovoru podporu učitele a naopak.

6.7. Komunikační bariéry

Jako komunikační bariéru můžeme chápat vše, co narušuje nebo zkresluje sdělení. Může to být např. šum – fyzický, fyziologický, psychologický nebo sémantický

- Fyzický šum – malá a rozmazaná písmena, hluk, špatná výslovnost
- Fyziologický šum – fyziologické bariéry mluvčího či posluchače, jako je vada zraku, ztráta paměti, špatná výslovnost, vada sluchu
- Psychologický šum – posluchač může být předpojatý, mít psychické problémy, být uzavřený, nebo přejímat myšlenky druhého. Je také možné, že sdělení je zkresleno vlivem mentality posluchače
- Sémantický šum – neporozumění vlivem dialektu, žargonu, použitím profesionálního slangu, příliš složitých výrazů, příliš abstraktních výrazů nebo špatně pochopenými slovy. Bariéra vzniká tím, že mluvčí a posluchač mají odlišný významový systém (DeVito, 2018)

Dle Felcmanové (2013) může být komunikace narušena i shazováním, případně očerňováním účastníků. Nevyřčená očekávání bývají také v komunikaci na překážku. Občas se očekávání kryje s potřebami účastníků. V komunikaci je důležité se vyhnout obecnému výroku. Je potřeba hovořit konkrétně a popisně, vyvarovat se otázkám typu „proč?“, takové otázky vyvolávají potřebu sebeobhajování a je v nich náznak obviňování. Je důležité situaci neřešit v afektu. Pokud jde o komunikaci s rodiči, musíme mít ke svému tvrzení pádné argumenty, není možné nechat hovor odbočit od daného tématu, domýšlet si nevyřčené, nebo snižovat důstojnost druhé strany a jednat s nimi jako s dětmi. Rozhovor by neměl být jednostranně vedený a učitel / asistent pedagoga by se neměl snažit mít za každou cenu poslední slovo. Pedagogická komunikace probíhá zejména na základě vzájemného porozumění a vnímání. Případné chyby v komunikaci mohou být způsobeny neznalostí zákonitostí sociální a pedagogické komunikace. Další komunikační bariéry mohou být např. uzavřenost partnera, nedůvěra nebo antipatie.

Komunikační bariéry mohou vzniknout i ze strany žáka. Při nástupu dítěte k povinné školní docházce se může pedagog / asistent pedagoga setkat s nedostatečně rozvinutou řečí, a to jak po stránce formální, tak po stránce obsahové, může se setkat také s opožděním či vývojovými vadami řeči. Bariéru může tvořit i sociální narušení, to může komunikaci ztížit, omezit či dokonce znemožnit. U některých dětí může být komunikace

jednostranná – slyší, ale nemluví. Pokud mluvíme o znemožněné komunikaci, rozumí se tím, že žák nekomunikuje vůbec, řeči nerozumí a nemluví. Omezení komunikace může nastat v případě, že žák má mírné snížení mentálních schopností či mírnou poruchu sluchu apod. Při ztížené komunikaci žák rozumí i mluví, ale v komunikaci se projevují subjektivní potíže. Rozvoj řeči může brzdit málo podnětné společenské prostředí, nesprávné výchovné působení či nedostatek citového přístupu. To může mít za důsledek odmítavý postoj dítěte k řeči jako takové nebo k lidem vůbec. Špatná výslovnost se může projevit také jako důsledek poruchy zraku, sluchu, poruch mluvicího ústrojí či motoriky. Porucha zvuku řeči je např. koktavost, huhňavost, brebtavost. Pokud se k takovým dětem přistupuje necitlivě, může to způsobit i onemocnění. Komunikace u dětí školního věku může být narušena i neurózami v podobě školní fobie, tiků nebo mutismu. (Nelešovská, 2005)

Komunikační bariérou, tedy neefektivní komunikací mohou být skrytá poselství, direktivní příkazy, křik, výčitky, urážky žáka, ponižování, vyhrožování, obviňování, moralizování, ironie nebo řečnické otázky. Bariérou ze strany asistenta pedagoga může být chybné posuzování práce, výsledků a chování žáka. Problémem může být např. i halo efekt, kdy asistent pedagoga posuzuje žáka podle toho, co se o něm říká nebo unáhlené posouzení žáka při prvním setkání. Problém v komunikaci může nastat vlivem sympatií, nálad, pohlaví nebo projekce svých motivů do žáka. Důležitou roli hraje také fyzický a psychický stav asistenta pedagoga. (Trpišovská, Vacínová, 2007)

II. Praktická část

7. Výzkum

7.1. Cíl a metoda získávání dat

V praktické části své diplomové práce se zabývám současným postavením asistenta pedagoga a to hlavně ve vztahu k žákům. Pro zajímavost jsem o vyplnění dotazníku ve třídách s asistentem pedagoga požádala i samotné asistenty a učitele, zajímalo mě jaký je přístup učitele k práci asistenta a jaké má na něj požadavky. Data potřebná k vyhodnocení jsem získala s využitím vlastních dotazníků sestavených s pomocí odborné literatury. Cílem průzkumu je zjistit jak si asistent pedagoga stojí mezi žáky ve třídě, ve které působí a jak pozici asistenta pedagoga vnímají žáci z tříd, kde asistent pedagoga pravidelně nepůsobí. V rámci vyhodnocení jsem také srovnávala různé školy a to školu klasickou, Waldorfskou a Montessori. Ráda bych v rámci průzkumu zjistila zda žáci jednotlivých škol, ať už klasických, či alternativních vnímají pozici asistenta stejně nebo zda se v něčem liší.

7.2. Vzorek respondentů

Pro vyplnění dotazníku jsem oslovila žáky druhého stupně ZŠ v rozmezí věku 12 – 15 let. Oslovené školy se nachází v různých krajích České republiky. Najít školu ochotnou spolupracovat a splňující filozofii daného alternativního vzdělávání se ukázalo jako poměrně problematické, ne jednou jsem se setkala s odpovědí, že škola je zapsaná např. jako Montessori škola, ale určitě se tak na 100% nevnímají a tím pádem se nemohou zúčastnit. Dotazník byl anonymní a stejně tak oslovené školy vyjádřily přání zůstat v anonymitě. Samotný sběr dat probíhal v rámci výuky v čase poskytnutém vyučujícími. Celkový počet respondentů je 75 ve třídách, kde asistent pedagoga pravidelně působí a 48 respondentů ze tříd bez asistenta pedagoga, dále, spíše pro zajímavost, dotazník vyplnili 3 učitelé a 3 asistenti pedagoga. Montessori školy bohužel mají zastoupení pouze ve třídách s asistentem pedagoga, žádná z oslovených škol s ochotou spolupracovat neměla požadované trojročí bez působení asistenta pedagoga.

7.3. Metoda a průběh získávání dat

Po předchozí domluvě s vyučujícím jsem měla možnost přijít v rámci hodiny a rozdat dotazníky žákům, stejně tak jsem požádala o vyplnění anonymního dotazníku samotné učitele a asistenty. Po příchodu do hodiny jsem se představila a žáky požádala o vyplnění anonymního dotazníku k mé diplomové práci a ujistila je, že dotazníky si ihned po vyplnění vyberu a ani učitelé ani nikdo z asistentů nebude mít prostor si odpovědi přečíst. V rámci vyplňování dotazníků byl ve třídě klid, maximálně se některý z žáků bavil se sousedem, tomu přisuzuji některé „vtipnější“ odpovědi jako např. asistent pedagoga je s námi ve třídě kvůli penězům. Celkový dotazník nebyl příliš dlouhý a tak vyplnění nezabralo moc času, někteří z žáků se zamysleli nad odpovědí více, jiní méně. Celkový sběr dat proběhl v klidu a všichni zúčastnění spolupracovali.

8. Vyhodnocení dat z dotazníků

8.1. Třídy s asistentem pedagoga

1) Kdy jsi se s asistentem pedagoga poprvé setkal?

Tabulka č. 1a – Kdy jsi se s asistentem pedagoga setkal poprvé K a W ZŠ

1. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
MŠ	7	25,00	9	39,13	1,171	-
1. stupeň ZŠ	21	75,00	14	60,87	1,171	-

Tabulka č. 1b - Kdy jsi se s asistentem pedagoga setkal poprvé W a M ZŠ

1. Otázka	Waldorfská ZŠ		Montessori ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
MŠ	9	39,13	9	37,50	0,013	-
1. stupeň ZŠ	14	60,87	15	62,50	0,013	-

Tabulka č. 1c - Kdy jsi se s asistentem pedagoga setkal poprvé M a K ZŠ

1. Otázka	Montessori ZŠ		Klasická ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
MŠ	9	37,50	7	25,00	0,948	-
1. stupeň ZŠ	15	62,50	21	75,00	0,948	-

V první otázce se v porovnávaných třídách ukázalo, že se většina žáků setkala s působením asistenta pedagoga až na 1. Stupni základní školy. Zhruba 30% respondentů z každé třídy zažilo asistenta pedagoga už v předškolním vzdělávání.

2) Je ve třídě někdo, kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč?

Tabulka č. 2a – Je ve třídě někdo, kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? K a W ZŠ

2. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Ano, něco nechápe	1	3,57	0	0,00	0,838	-
Je více pozadu, AP mu pomáhá	10	35,71	0	0,00	10,22	p<0,01
Je cizinec, pomáhá mu s ČJ	11	39,29	0	0,00	11,52	p<0,01
Pomáhá mu s úkoly, učením a zápisy	2	7,14	6	26,08	3,426	na hr. V
Pomáhá mu aby pracoval a nerušil	4	14,29	0	0,00	3,565	na hr. V
Potřebuje fyzickou pomoc	0	0,00	9	39,13	13,3	p<0,01
Ano, nestačí na to sám	0	0,00	8	34,78	11,55	p<0,01

Tabulka č. 2b – Je ve třídě někdo, kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? W a M ZŠ

2. Otázka	Waldorfská ZŠ		Montessori ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano, potřebuje pomoci se zápisem	6	26,08	0	0,00	7,177	p<0,01
Ano, potřebuje fyzickou pomoc	9	39,13	0	0,00	11,62	p<0,01
Ano, nestačí na to sám	8	34,78	0	0,00	10,06	p<0,01
Ano, všichni	0	0,00	9	37,50	10,67	p<0,01
Někdo více, někdo méně	0	0,00	6	25,00	6,591	p<0,05
Učitel, pomáhá mu	0	0,00	9	37,50	10,67	p<0,01

Tabulka č. 2c – Je ve třídě někdo, kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? M a K ZŠ

2. Otázka	Montessori ZŠ		Klasická ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Ano, něco nechápe	0	0,00	1	3,57	0,874	-
Je více pozadu, AP mu pomáhá	0	0,00	10	35,71	10,61	p<0,01
Je cizinec, pomáhá mu s ČJ	0	0,00	11	39,29	11,96	p<0,01
Pomáhá mu s úkoly, učením a zápisy	0	0,00	2	7,14	1,783	-
Pomáhá mu aby pracoval a nerušil	0	0,00	4	14,29	3,714	na hr. v
Ano, všichni	9	37,50	0	0,00	12,7	p<0,01
Někdo více, někdo méně	6	25,00	0	0,00	7,913	p<0,01
Učitel, pomáhá mu	9	37,50	0	0,00	12,7	p<0,01

Z výsledků u druhé otázky vyplývá, že drtivá většina odpovědí má statistickou významnost.

Ve srovnání klasické ZŠ a Waldorfské ZŠ připisují statisticky významné rozdíly ($p<0,01$), či výsledky na hranici významnosti, tomu, že se jedná o popis práce asistenta pedagoga ve vztahu k integrovanému dítěti a znevýhodnění jednoho se liší od znevýhodnění druhého dítěte. Tudíž každá skupina respondentů hovoří o jiném typu spolupráce a výsledek tím pádem vychází jako statisticky významný. Každá statisticky významná odpověď ($p<0,01$) má určité procento četnosti v jedné skupině respondentů a ve druhé skupině 0% respondentů. Jediná společná odpověď obou tříd zní „pomáhá mu s úkoly, učením a zápisy“, z respondentů Waldorfské základní školy tuto odpověď zvolilo 26% a z respondentů klasické základní školy 7%. Tato odpověď je na hranici významnosti.

Ve srovnání Waldorfské ZŠ a Montessori ZŠ vychází všechny odpovědi jako statisticky významné ($p<0,01$). Z odpovědí respondentů vyplývá, že v obou třídách vnímají působení asistenta pedagoga odlišně, na Waldorfské škole je asistent pedagoga hlavně ve vztahu k integrovanému žákovi a na Montessori ZŠ vnímají asistenta pedagoga jako osobu

působící v tandemu s vyučujícím, nevnímají ho jako pomoc pro konkrétního žáka. Žádná z odpovědí v jedné skupině respondentů se nevyskytuje v druhé skupině respondentů a naopak.

Ve srovnání Montessori ZŠ a klasická ZŠ je opět většina odpovědí statisticky významných ($p < 0,01$). Stejně jako v předešlé porovnávané skupině to přisuzují k vnímání asistenta pedagoga, kdy na klasické základní škole je vnímán jako pomoc pro jednotlivce a na Montessori základní škole spíše jako pomoc pro všechny. Žádná z odpovědí v jedné skupině respondentů se nevyskytuje v druhé skupině respondentů a naopak.

Z tohoto srovnání vyplývá, že oproti Waldorfské a klasické základní škole, je práce asistenta pedagoga v kolektivu dětí vnímána na Montessori škole jinak a to ne jako pomoc pro integrovaného žáka, ale jako pomoc pro všechny včetně učitele.

3) Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga?

Tabulka č. 3a – Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? K a W ZŠ

3. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statistický význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	16	57,14	14	60,00	0,072	-
Ne	12	42,86	9	40,00	0,072	-

Tabulka č. 3b – Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? W a M ZŠ

3. Otázka	Waldorfská ZŠ		Montessori ZŠ		Výpočet (X^2)	Statistický význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	14	60,00	24	100,00	11,62	$p < 0,01$
Ne	9	40,00	0	0,00	11,62	$p < 0,01$

Tabulka č. 3c – Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? M a K ZŠ

3. Otázka	Montessori ZŠ		Klasická ZŠ		Výpočet (X^2)	Statistický význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	24	100,00	16	57,14	13,37	$p < 0,01$
Ne	0	0,00	12	42,86	13,37	$p < 0,01$

U třetí otázky v první srovnávané skupině vidíme, že odpovědi obou skupin se shodují a jsou zhruba ve stejném procentuálním zastoupení, tedy nejedná se o statisticky významný rozdíl.

Ve druhé srovnávané skupině už je ale rozdíl větší a výsledky jsou statisticky významné ($p < 0,01$), pokud jde o využití pomoci asistenta pedagoga v Montessori třídě odpovědělo 100% respondentů „Ano“, využil jsem někdy pomoc asistenta pedagoga. A ve Waldorfské třídě zvolilo odpověď „Ano“ 60% respondentů. Waldorfská třída má oproti Montessori třídě i odpověď „Ne“ a tím se stává tato odpověď také statisticky významnou, tuto odpověď zvolilo 40% dotázaných.

Ve třetí srovnávané skupině jsou také odpovědi a jejich rozdílnost statisticky významné ($p < 0,01$). Což je opět způsobeno tím, že 100% respondentů v Montessori třídě zvolilo odpověď „Ano“. Z klasické základní školy stejnou odpověď zapsalo 57% respondentů. Stejně jako v předešlé skupině respondenti z klasické základní školy zvolili i odpověď „Ne“ a to v téměř 43%, čímž je tato odpověď také statisticky významná ($p < 0,01$).

Z odpovědí na tuto otázku máme dle mého názoru i potvrzení výsledků z předešlé otázky. Žáci Montessori třídy vnímají asistenta pedagoga jinak a tím pádem by nikdo neváhal požádat ho/ji o pomoc. Můj subjektivní názor z praxe je, že žáci klasických škol, kde asistent pedagoga působí hlavně po boku integrovaného žáka, si o pomoc většinou

neřeknou, protože asistent pedagoga působí hlavně v interakci se znevýhodněným spolužákem a s tím se nechtějí ztotožňovat, dalo by se říci, že by se za takovou pomoc styděli.

4) Využil bys pomoc asistenta pedagoga, když se učitel věnuje někomu jinému?

Tabulka č. 4a – Využil bys pomoc asistenta pedagoga, když se učitel věnuje někomu jinému? K a W ZŠ

4. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	12	42,86	14	60,87	1,639	-
Možná	7	25,00	5	21,74	0,075	-
Ne	9	32,14	4	17,39	1,447	-

Tabulka č. 4b – Využil bys pomoc asistenta pedagoga, když se učitel věnuje někomu jinému? W a M ZŠ

4. Otázka	Waldorfská ZŠ		Montessori ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	14	60,87	24	100,00	11,62	$p < 0,01$
Možná	5	21,74	0	0,00	5,839	$p < 0,05$
Ne	4	17,39	0	0,00	4,562	$p < 0,05$

Tabulka č. 4c – Využil bys pomoc asistenta pedagoga, když se učitel věnuje někomu jinému? M a K ZŠ

4. Otázka	Montessori ZŠ		Klasická ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	24	100,00	12	42,86	19,81	$p < 0,01$
Možná	0	0,00	7	25,00	6,933	$p < 0,01$
Ne	0	0,00	9	32,14	9,329	$p < 0,01$

V první srovnávané skupině opět vidíme, že jsou zhruba ve stejném poměru zastoupeny všechny odpovědi, žádná zásadní odlišnost nebo statistická významnost zde potvrzená není.

Jinak tomu je v další srovnávané skupině. Odpověď „Ano“ je statisticky významná ($p < 0,01$), v případě Montessori třídy je to opět 100% respondentů, Waldorfské školy mají u této odpovědi pouze 61% . Další odpovědi mají statistickou významnost na 5 % hladině, jelikož se vyskytují pouze v jedné skupině, konkrétně odpověď „Možná“ zvolilo 22% respondentů z Waldorfské základní školy a možnost „Ne“ 17%

U klasické základní školy vidíme, že zvolená odpověď „Ano“ je menší než 50%. Z těchto výsledků se dá říci, že ochota spolupracovat s asistentem pedagoga je ve větší či menší míře vyšší na alternativních školách.

5) Je ti příjemná přítomnost asistenta pedagoga ve vyučování?

Tabulka č. 5a – Je ti příjemná přítomnost asistenta pedagoga ve vyučování? K a W ZŠ

5. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Příjemná	20	71,43	18	78,26	0,31	-
Je mi to jedno	8	28,57	5	21,74	0,31	-

Tabulka č. 5b – Je ti příjemná přítomnost asistenta pedagoga ve vyučování? W a M ZŠ

5. Otázka	Waldorfská ZŠ		Montessori ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Příjemná	18	78,26	18	75,00	0,07	-
Je mi to jedno	5	21,74	6	25,00	0,07	-

Tabulka č. 5c – Je ti příjemná přítomnost asistenta pedagoga ve vyučování? M a K ZŠ

5. Otázka	Montessori ZŠ		Klasická ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Příjemná	18	75,00	20	71,43	0,084	-
Je mi to jedno	6	25,00	8	28,57	0,084	-

U otázky, zda je respondentům příjemná přítomnost asistenta pedagoga ve vyučování, zvolila většina respondentů ve všech skupinách možnost „příjemná“, nikomu není nepříjemná a část respondentů zvolila možnost „Je mi to jedno“. U této otázky nevidíme žádné odlišnosti v porovnávaných skupinách, tedy není zde žádná statisticky významná odlišnost.

6) Co má asistent pedagoga ve třídě na starost?

Tabulka č. 6a – Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? K a W ZŠ

6. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Pomáhá dětem ve třídě	11	39,29	13	56,52	1,506	-
Pomáhá učitelé	4	14,29	7	30,43	1,947	-
Pomáhá spolužákům i učitelé	5	17,86	0	0,00	4,554	p<0,05
Pomáhá těm co nechápou	3	10,71	0	0,00	2,618	-
Nevím	5	17,86	3	13,04	0,221	-

Tabulka č. 6b – Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? W a M ZŠ

6. Otázka	Waldorfská ZŠ		Montessori ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Pomáhá všem ve třídě	13	56,52	11	45,83	0,537	-
Pomáhá učitelé	7	30,43	4	16,67	1,242	-
Vysvětlí čemu nerozumím	0	0,00	9	37,50	10,67	p<0,01
Nevím	3	13,04	0	0,00	3,344	na hr. V

Tabulka č. 6c – Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? M a K ZŠ

6. Otázka	Montessori ZŠ		Klasická ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Pomáhá všem ve třídě	11	45,83	11	39,29	0,227	-
Pomáhá učitelé	4	16,67	4	14,29	0,056	-
Pomáhá dětem i učitelé	0	0,00	5	17,86	4,742	p<0,05
Vysvětlí čemu nerozumím	9	37,50	3	10,71	5,223	p<0,05
Nevím	0	0,00	5	17,86	4,742	p<0,05

V první porovnávané skupině je statisticky významná ($p < 0,05$) jedna odpověď a to „pomáhá spolužákům i učitelům“. Tuto odpověď napsalo téměř 18% respondentů z klasické základní školy. Oproti tomu respondenti z Waldorfské základní školy vnímají asistenta pedagoga buď jako pomoc učitelů nebo jako pomoc integrovanému žákovi, nikoliv v kombinaci.

Ve druhé porovnávané skupině je statisticky významná jedna odpověď ($p < 0,01$) a to „vysvětlí čemu nerozumím“, tu zvolilo 37,5% respondentů z Montessori základní školy. Oproti Waldorfské škole tak vnímají asistenta pedagoga jako pomoc i v samotném procesu vzdělávání, vysvětlí mi učivo stejně jako učitel. Tato odpověď může být samozřejmě u respondentů z Waldorfské školy obsažena v odpovědi pomáhá dětem ve třídě, pouze se nikdo z respondentů konkrétně nerozepsal. Dále je na hranici významnosti odpověď „Nevím“, tu zvolilo 13% respondentů z Waldorfské základní školy a 0% respondentů z Montessori základní školy. Otázkou je, zda opravdu tato skupina respondentů opravdu neví nebo bylo jednodušší zvolit tuto možnost.

Ve třetí srovnávané skupině máme 3 statisticky významné odpovědi ($p < 0,05$). Odpověď „pomáhá dětem a učitelům“ je ve stejném srovnání 18% respondentů z klasické základní školy oproti 0% z Montessori školy. Další odpověď „vysvětlí čemu nerozumím“, tentokrát tuto odpověď napsalo 37,5% respondentů z Montessori základní školy a 11% respondentů z klasické základní školy. Opět je zde otázka zda tato odpověď není již obsažena v odpovědi „pomáhá všem ve třídě“. A třetí statisticky významná odpověď je „Nevím“, tu zvolilo 18% respondentů z klasické základní školy a 0% z Montessori základní školy. Opět bych ale tuto odpověď spíše zhodnotila jako pohodlnost respondentů a tím pádem bych této odpovědi nepřipisovala takovou váhu.

7) Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? Jaké to bylo?

Tabulka č. 7a – Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? K a W ZŠ

7. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano, byl to nezvyk	4	14,29	3	13,04	0,016	-
Ano, bylo to dobré	16	57,14	10	43,48	0,943	-
Úžasná hodina	3	10,71	0	0,00	2,618	-
Běžná hodina	1	3,57	8	34,78	8,464	p<0,01
Nelíbila se mi, musel jsem se učit	4	14,29	0	0,00	3,565	na hr. V
Nebyl v hodině takový klid	0	0,00	2	8,70	2,534	-

Tabulka č. 7b – Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? W a M ZŠ

7. Otázka	Waldorfská ZŠ		Montessori ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano, bylo to dobré	10	43,48	0	0,00	13,25	p<0,01
Běžná hodina / AP se vždy zapojí	8	34,78	5	20,83	1,142	-
Byl to nezvyk	3	13,04	0	0,00	3,344	na hr. V
Nebyl v hodině takový klid	2	8,70	0	0,00	2,18	-
Nevím	0	0,00	19	79,17	30,56	p<0,01

Tabulka č. 7c – Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? M a K ZŠ

7. Otázka	Montessori ZŠ		Klasická ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Ano, bylo to dobré	0	0,00	16	57,14	19,81	p<0,01
Úžasná hodina	0	0,00	3	10,71	2,729	-
Běžná hodina / AP se vždy zapojí	5	20,83	1	3,57	3,773	na hr. v
Byl to nezvyk	0	0,00	4	14,29	3,714	na hr. v
Hodina se mi nelíbila, musel jsem se učit	0	0,00	4	14,29	3,714	na hr. v
Nevím	19	79,17	0	0,00	34,93	p<0,01

V první srovnávané skupině vyšla většina odpovědí pod hranicí statistické významnosti, více méně se obě skupiny respondentů shodují. Zajímavá je odpověď „Běžná hodina“, ta vyšla jako statisticky významná ($p < 0,01$). Při suplování asistenta pedagoga, vnímá takovou hodinu jako běžnou 35% respondentů z Waldorfské školy, oproti tomu vnímá suplovanou hodinu jako běžnou pouze 3,5% respondentů z klasické základní školy. Osobně cítím tento rozdíl hlavně ve vnímání asistenta pedagoga jako autority, řekla bych, že suplovaná hodina asistentem pedagoga se může žákům jevit jako „volnější“. Na hranici významnosti je pak odpověď „hodina se mi nelíbila, musel jsem se učit“, tu napsalo 14% respondentů z klasické základní školy oproti 0% respondentů z Waldorfské základní školy.

Ve druhé srovnávané skupině vyšly jako statisticky významné ($p < 0,01$) dvě odpovědi: „Ano bylo to dobré“ s 44% respondentů z Waldorfské základní školy a 0% z Montessori základní školy. Další takto statisticky významnou odpovědí je odpověď „Nevím“ kterou napsalo 79% respondentů z Montessori základní školy a 0% z Waldorfské základní školy. Obě tyto odpovědi přisuzují tomu, že žáci v Montessori třídě vnímají asistenta pedagoga na podobné úrovni jako učitele a spolupracují s ním běžně, zřejmě z toho důvodu nerozlišují zda vede hodinu jeden nebo druhý. Na hranici významnosti je v této skupině odpověď „Byl to nezvyk“, která má zastoupení pouze ve skupině respondentů z Waldorfské základní školy a to 13%. I tato odpověď zřejmě souvisí s výše zmíněným vnímáním asistenta pedagoga v průběhu výuky.

Ve třetí srovnávané skupině je většina odpovědí na hranici významnosti nebo statisticky významná ($p < 0,01$) ze stejného důvodu jako v předešlé skupině.

Celkově se z výsledků v této otázce dá říci, že skupina respondentů z Montessori třídy nevnímá působení asistenta pedagoga bez přítomnosti vyučujícího jinak než v běžné hodině. A skupiny respondentů z klasické a Waldorfské základní školy považují suplované hodiny, až na pár výjimek, za dobré či srovnatelné s běžnou hodinou.

8) Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele?

Tabulka č. 8a – Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? K a W ZŠ

8. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X ²)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	21	75,00	19	82,60	0,432	-
Možná	7	25,00	4	17,39	0,432	-

Tabulka č. 8b – Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? W a M ZŠ

8. Otázka	Waldorfská ZŠ		Montessori ZŠ		Výpočet (X ²)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	19	82,60	24	100,00	4,562	p<0,05
Možná	4	17,39	0	0,00	4,562	p<0,05

Tabulka č. 8c – Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? M a K ZŠ

8. Otázka	Montessori ZŠ		Klasická ZŠ		Výpočet (X ²)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	24	100,00	21	75,00	6,933	p<0,01
Možná	0	0,00	7	25,00	6,933	p<0,01

V první porovnávané skupině vidíme, že žádné velké rozdíly v odpovědi, a tím pádem ve vnímání asistenta pedagoga jako autority, nejsou. Více jak 3/4 respondentů zvolila možnost „Ano“

Ve druhé skupině už máme ve srovnání statisticky významné výsledky (p<0,05), opět 100% respondentů z Montessori základní školy zvolilo odpověď „Ano“ a z Waldorfské základní školy je to 83% respondentů. A odpověď „Možná“ zvolilo 17% z Waldorfské školy. Z tohoto srovnání tedy plyne, že respondenti z Montessori základní školy by neváhali poslechnout asistenta pedagoga, zatímco část respondentů z Waldorfské základní školy napsala např. odpověď „záleží co by to bylo/možná“.

Ve třetí srovnávané skupině už je rozdíl v počtu respondentů na zvolenou odpověď větší a tím pádem je srovnání statisticky významné (p<0,01). V této skupině je celých 25% respondentů z klasické základní školy, kteří by váhali poslechnout asistenta pedagoga, kdežto u Montessori respondentů je to 0%.

Celkově zde vidíme, že postoj respondentů z Montessori základní školy je konzistentní a vnímají asistenta pedagoga jako autoritu, jako součást vzdělávacího procesu.

9) Pro koho si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je?

Tabulka č. 9a – Pro koho si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? K a W ZŠ

9. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Pro všechny	18	64,29	5	21,74	9,232	p<0,01
Pro konkrétního žáka	7	25,00	12	52,17	3,989	p<0,05
Pro učitele	3	10,71	6	26,09	2,053	-

Tabulka č. 9b – Pro koho si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? W a M ZŠ

9. Otázka	Waldorfská ZŠ		Montessori ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Pro spolužáka co to potřebuje	12	52,17	0	0,00	16,81	p<0,01
Pomáhá učitelé	6	26,09	8	33,33	0,295	-
Pomáhá všem ve třídě	5	21,74	16	66,67	9,591	p<0,01

Tabulka č. 9c – Pro koho si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? M a K ZŠ

9. Otázka	Montessori ZŠ		Klasická ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Pro spolužáka co to potřebuje	0	0,00	7	25,00	6,933	p<0,01
Pomáhá učitelé	8	33,33	3	10,71	3,964	p<0,05
Pomáhá všem ve třídě	16	66,67	18	64,29	0,032	-

V otázce „Pro koho si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je, už můžeme vidět statisticky významné rozdíly ve všech srovnávaných skupinách.

V první skupině je statisticky významně více (p<0,01) respondentů z klasické základní školy 64%, kteří si myslí, že asistent pedagoga je ve třídě pro všechny, ve Waldorfské třídě je to pouze 22%. Další statisticky významným rozdílem (p<0,05) je odpověď, že je asistent pedagoga ve třídě pro konkrétního žáka, který ho potřebuje, tuto

odpověď zvolilo více respondentů (52%) z Waldorfské základní školy a z klasické základní školy 25% respondentů. Tyto odpovědi pravděpodobně odpovídají tomu, jak asistent pedagoga ve třídě působí, v dotazníku vyplněném od asistentů z těchto tříd můžeme vidět, že asistent pedagoga z klasické základní školy chodí po třídě, kdežto asistent pedagoga z Waldorfské základní školy má své místo v lavici s integrovaným žákem.

Druhá skupina má statisticky významné ($p < 0,01$) dvě odpovědi. Odpověď, že asistent pedagoga je pro spolužáka, který ho potřebuje zvolilo 52% respondentů z Waldorfské základní školy oproti 0% respondentů z Montessori základní školy. Další statisticky významný rozdíl je v odpovědi, že asistent pedagoga pomáhá všem ve třídě, tuto odpověď napsalo více respondentů z Montessori základní školy a to 67% oproti 22% respondentů z Waldorfské základní školy.

Statisticky významné odpovědi se vyskytují i ve srovnání třetí skupiny. Větší počet – 33% respondentů z Montessori základní školy si myslí, že asistent pedagoga je ve třídě na pomoc učiteli, to samé si myslí téměř 11% respondentů z klasické základní školy, tedy statistická významnost u této odpovědi je na 5 % hladině významnosti. Na 1 % hladině významnosti je odpověď, že asistent pedagoga je ve třídě pro integrovaného žáka, tu zvolilo 25% respondentů z klasické základní školy a 0% respondentů z Montessori základní školy.

Výsledky v této otázce odpovídají dosavadním výsledkům, ve třídě klasické základní školy vnímají asistenta pedagoga z větší části jako pomoc pro všechny. Ve třídě na Waldorfské základní škole pak asistenta pedagoga vnímají z větší části jako pomoc pro integrovaného žáka a v Montessori třídě z větší části jako pomoc pro všechny.

10) K čemu si myslíš že asistent pedagoga ve třídě je?

Tabulka č. 10a –K čemu si myslíš že asistent pedagoga ve třídě je? K a W ZŠ

10. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X ²)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Aby pomáhal dětem ve třídě	14	50,00	15	65,22	1,192	-
Aby dělal učitelů společně	2	7,14	0	0,00	1,71	-
Aby byla sranda	1	3,57	0	0,00	0,838	-
Pomáhá učitelce	4	14,29	7	30,43	1,947	-
Pro konkrétního žáka	2	7,14	0	0,00	1,71	-
Kvůli penězům	1	3,57	0	0,00	0,838	-
Nevím	4	14,29	1	4,35	1,41	-

Tabulka č. 10b –K čemu si myslíš že asistent pedagoga ve třídě je? W a M ZŠ

10. Otázka	Waldorfská ZŠ		Montessori ZŠ		Výpočet (X ²)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Pomáhá dětem ve třídě	15	65,22	6	25,00	7,685	p<0,01
Vysvětlí čemu nerozumím	0	0,00	10	41,67	12,17	p<0,01
Pomáhá učitelce	7	30,43	8	33,33	0,045	-
Nevím	1	4,35	0	0,00	1,066	-

Tabulka č. 10c –K čemu si myslíš že asistent pedagoga ve třídě je? M a K ZŠ

10. Otázka	Montessori ZŠ		Klasická ZŠ		Výpočet (X ²)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Pomáhá dětem ve třídě	6	25,00	14	50,00	3,413	na hr. v
Vysvětlí čemu nerozumím	10	41,67	0	0,00	14,44	p<0,01
Aby dělal učitelů společně	0	0,00	2	7,14	1,783	-
Aby byla sranda	0	0,00	1	3,57	0,874	-
Protože ho někdo potřebuje	0	0,00	2	7,14	1,783	-
Kvůli penězům	0	0,00	1	3,57	0,874	-
Pomáhá učitelce	8	33,33	4	14,29	2,641	-
Nevím	0	0,00	4	14,29	3,714	na hr. v

V první srovnávané skupině nejsou žádné výrazné rozdíly v odpovědích. Pro obě skupiny platí, že si minimálně polovina respondentů myslí, že asistent pedagoga je ve třídě k tomu aby pomáhal dětem ve třídě.

Ve druhé srovnávané skupině jsou statisticky významné rozdíly ($p < 0,01$) ve dvou odpovědích. A to odpověď „Pomáhá dětem ve třídě“, tu napsalo 65% respondentů z Waldorfské základní školy a z Montessori základní školy jen 25%. Druhou statisticky významnou odpovědí je „Vysvětlí čemu nerozumím“, 42% respondentů z Montessori základní školy a 0% z Waldorfské základní školy. Opět je zde možnost, že tyto odpovědi jsou vlastně duplicitní a to, že asistent pedagoga vysvětlí žákům učivo může být zahrnuto i v odpovědi, že asistent pomáhá dětem ve třídě, pouze tato odpověď není rozepsána.

Ve třetí srovnávané skupině je opět statisticky významný rozdíl ($p < 0,01$) v odpovědi „vysvětlí čemu nerozumím“, kterou zvolilo pouze 42% respondentů z Montessori základní školy. Opět tato odpověď může být u ostatních respondentů obsažena v odpovědi „pomáhá dětem ve třídě“, kterou v této skupině zvolilo 50% respondentů z klasické základní školy a 25% z Montessori základní školy, čímž je tato odpověď na hranici významnosti. Další odpovědí na hranici významnosti je odpověď „Nevím“, tu zvolilo 14% respondentů z klasické školy a 0% respondentů z Montessori školy. Opět si u této odpovědi kladu otázku, zda jde o jednoduchost této volby, nebo opravdu tito respondenti neví jak odpovědět.

Ve všech srovnávaných skupinách tedy platí, že asistent pedagoga má podle respondentů na práci pomáhat dětem/žákům ve třídě, případně vysvětlit to čemu žáci nerozumí. Další čtenější odpovědí je, že pomáhá učiteli.

8.2. Třídy bez asistenta pedagoga

1) Kdy jsi se s asistentem pedagoga poprvé setkal?

Tabulka č. 11 –Kdy jsi se s asistentem pedagoga poprvé setkal? K a W ZŠ

1. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
MŠ	15	57,69	8	36,36	2,172	-
1. stupeň ZŠ	8	30,77	12	54,55	2,772	-
Nesetkal	3	11,54	2	9,09	0,077	-

Ze srovnání klasické a Waldorfské základní školy je patrné, že většina respondentů z klasické základní školy se setkala s asistentem pedagoga již v rámci předškolního vzdělávání, konkrétně tedy 58%. U respondentů z Waldorfské základní školy se většina setkala s asistentem pedagoga až na 1. stupni základní školy.

2) Je ve třídě někdo kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč?

Tabulka č. 12 –Je ve třídě někdo kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? K a W ZŠ

2. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Asi ne	4	15,38	0	0,00	3,692	na hr. v
Ne	14	53,85	15	68,18	1,024	-
Nevím	8	30,77	7	31,82	0,006	-

Z odpovědí na druhou otázku je na hranici významnosti možnost „Asi ne“, tu si vybralo 15% respondentů z klasické základní školy, oproti 0% respondentů z Waldorfské základní školy. Otázkou je, zda jde jen o slovní obrat nebo se respondenti opravdu zamýšlí a napadá je někdo, kdo by pomoc od asistenta pedagoga opravdu potřeboval. Z dalších odpovědí se u obou skupin respondentů více jak polovina přiklání k odpovědi „Ne“.

3) Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga?

Tabulka č. 13 – Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? K a W ZŠ

3. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	11	42,31	9	40,91	0,01	-
Ne	15	57,69	13	59,09	0,01	-

Více jak polovina respondentů z obou skupin nikdy osobně pomoc asistenta pedagoga nevyužila. Ti z respondentů, kteří zvolili možnost „Ano“ dále nespecifikují o jakou pomoc šlo.

4) Co má asistent pedagoga ve třídě na starost?

Tabulka č. 14 – Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? K a W ZŠ

4. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Pomáhá	11	42,31	9	40,91	0,01	-
Všechno, je jako učitel	6	23,08	0	0,00	5,802	$p < 0,05$
Děti	3	11,54	7	31,82	2,972	-
Hlídat	0	0,00	2	9,09	2,466	-
Nevím	6	23,08	4	18,18	0,173	-

Z odpovědí na čtvrtou otázku vychází jedna odpověď na 5 % hladině významnosti, jde o odpověď „Všechno, je jako učitel“. Tuto odpověď napsalo 23% respondentů z klasické základní školy a 0% respondentů z Waldorfské základní školy. Ostatní odpovědi se většinou vyskytují v obou dotazovaných skupinách, ale jsou pod hranicí statistické významnosti.

5) Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? Jaké to bylo?

Tabulka č. 15 –Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? Jaké to bylo? K a W ZŠ

5. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X ²)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Ano, bylo to dobré	7	26,92	5	22,73	0,112	-
Ano, byla to normální hodina	11	42,31	8	36,36	0,176	-
Ano, bylo to zvláštní	4	15,38	5	22,73	0,422	-
Ano, byla to nuda	4	15,38	0	0,00	3,692	na hr. v
Ano, byla to zábava	0	0,00	4	18,18	5,157	p<0,05

Většina respondentů z obou skupin hodnotila suplovanou hodinu asistentem pedagoga jako „Dobrou / normální nebo zvláštní“. Na hranici významnosti je odpověď „Byla to nuda“, tu použilo 15% respondentů z klasické základní školy a 0% respondentů z Waldorfské základní školy. Naopak 18% respondentů z Waldorfské třídy napsalo, že hodina byla velmi zábavná a tím ve srovnání s klasickou základní školou (0%) nabývá tato odpověď statistické významnosti ($p < 0,05$)

6) Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele?

Tabulka č. 16 –Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? K a W ZŠ

6. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X ²)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	14	53,85	19	86,36	5,865	p<0,05
Možná	4	15,38	0	0,00	3,692	na hr. v
Ne	4	15,38	3	13,64	0,029	-
Nevím	4	15,38	0	0,00	3,692	na hr. v

Z obou dotazovaných skupin odpovědělo poměrně dost respondentů, že by asistenta pedagoga poslechl stejně jako učitele. Z klasické základní školy je to 54% respondentů a z Waldorfské školy 86%, tato odpověď je statisticky významná na 5 % hladině významnosti a pro mě osobně velmi překvapivá. Na hranici významnosti jsou pak další odpovědi (Možná / Nevím), které mají obě 15% respondentů mezi žáky klasické základní školy a 0% respondentů mezi žáky Waldorfské základní školy.

7) Pro koho si myslíš, že ve třídě asistent pedagoga je?

Tabulka č. 17 – Pro koho si myslíš, že ve třídě asistent pedagoga je? K a W ZŠ

7. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Pro všechny	15	57,69	14	63,64	0,176	-
Pro učitele	3	11,54	5	22,73	1,074	-
Pro ty kdo ho potřebují	5	19,23	3	13,64	0,269	-
Nevím	3	11,54	0	0,00	2,708	-

Z obou dotazovaných skupin si myslí více jak polovina respondentů, že asistent pedagoga je ve třídě pro všechny. Ze statistického hlediska žádná z uvedených odpovědí neukazuje na významné odlišnosti od celku.

8) K čemu si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je?

Tabulka č. 18 – K čemu si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? K a W ZŠ

8. Otázka	Klasická ZŠ		Waldorfská ZŠ		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Aby pomáhal dětem	10	38,46	10	45,45	0,24	-
Aby pomáhal učitelům	0	0,00	4	18,18	5,157	$p < 0,05$
Je jako druhý učitel	0	0,00	5	22,73	6,596	$p < 0,05$
Aby hlídal, zda stíháme učivo	5	19,23	0	0,00	4,723	$p < 0,05$
Aby nikdo nezlobil	7	26,92	0	0,00	6,934	$p < 0,01$
Nevím	4	15,38	3	13,64	0,029	-

V otázce „K čemu si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je?“ vyšly z odpovědí hned 4, které jsou statisticky významné. A to konkrétně odpověď „Aby pomáhal učitelům“ ($p < 0,05$), tuto odpověď uvedlo 18% respondentů z Waldorfské základní školy a 0% respondentů z klasické základní školy.

Další statisticky významná odpověď ($p < 0,05$): „Je jako druhý učitel“ uvedlo 23% respondentů z Waldorfské základní školy a 0% respondentů z klasické základní školy. Z těchto odpovědí vyplývá, že žáci Waldorfské základní školy více vztahují asistenta pedagoga k vyučujícímu.

Ze zbylých dvou statisticky významných odpovědí je zřejmé, že respondenti klasické základní školy naopak více vztahují asistenta pedagoga k práci s žáky. Konkrétně se statistickou významností na 5 % hladině uvedlo 19% respondentů z klasické základní školy a 0% respondentů z Waldorfské základní školy odpověď „aby hlídal, zda stíháme učivo“.

Na 1 % hladině významnosti uvedli respondenti odpověď „Aby nikdo nezlobil“ a to v poměru 27% respondentů z klasické základní školy a 0% z Waldorfské základní školy.

8.3. Srovnání tříd s asistenty pedagoga a bez asistenta pedagoga

1) Kdy jsi se s asistentem pedagoga poprvé setkal?

Tabulka č. 19a –Kdy jsi se s asistentem pedagoga poprvé setkal? K ZŠ, třída s AP – bez AP

1. Otázka	Klasická ZŠ s AP		Klasická ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
MŠ	7	25,00	15	57,69	5,968	p<0,05
1. stupeň ZŠ	21	75,00	8	30,77	10,61	p<0,01
Nesetkal	0	0	3	11,54	3,421	Na hr. v

Tabulka č. 19b –Kdy jsi se s asistentem pedagoga poprvé setkal? W ZŠ, třída s AP – bez AP

1. Otázka	Waldorfská ZŠ s AP		Waldorfská ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
MŠ	9	39,13	8	36,36	0,037	-
1. stupeň ZŠ	14	60,87	12	54,55	0,184	-
Nesetkal	0	0	2	9,09	2,188	-

V první porovnávané skupině se v MŠ setkalo s asistentem pedagoga 25% respondentů ze třídy s AP, ve třídě bez AP je to 57,7%, tento rozdíl je statisticky významný ($p<0,05$). Na 1. Stupni základní školy se s asistentem pedagoga setkalo 75% respondentů ze třídy s AP a 31% respondentů ze třídy bez AP, tento rozdíl je také statisticky významný ($p<0,01$). Na hranici významnosti je odpověď „Nesetkal“, tu zvolilo pouze 11,5% respondentů ze třídy, kde asistent pedagoga pravidelně nepůsobí.

Ve druhé porovnávané skupině nejsou rozdíly v odpovědích veliké, většina respondentů, tedy více než 50%, se setkala s asistentem pedagoga na 1. Stupni základní školy.

Subjektivně však hodnotím statistickou významnost v této otázce jako nepodstatnou, pro další dotazování nemají tyto výsledky velkou váhu.

2) Je ve třídě někdo kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč?

Tabulka č. 20a – Je ve třídě někdo kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? K ZŠ, třída s AP – bez AP

2. Otázka	Klasická ZŠ s AP		Klasická ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Ano, něco nechápe	1	3,57	0	0,00	0,946	-
Je více pozadu, AP mu pomáhá	10	35,71	0	0,00	11,4	p<0,01
Je cizinec, pomáhá mu s ČJ	11	39,29	0	0,00	12,83	p<0,01
Pomáhá mu s úkoly, učením a zápisy	2	7,14	0	0	1,929	-
Pomáhá mu, aby pracoval a nerušil	4	14,29	0	0,00	4,011	p<0,05
Asi ne	0	0	4	15,38	4,652	p<0,05
Ne	0	0	14	53,85	20,35	p<0,01
Nevím	0	0	8	30,77	10,11	p<0,01

Tabulka č. 20b – Je ve třídě někdo kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? W ZŠ, třída s AP – bez AP

2. Otázka	Waldorfská ZŠ s AP		Waldorfská ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Pomáhá mu s úkoly, učením a zápisy	6	26,08	0	0	6,622	p<0,05
Potřebuje fyzickou pomoc	9	39,13	0	0	10,76	p<0,01
Ano, nestačí na to sám	8	34,78	0	0	9,307	p<0,01
Ne	0	0	15	68,18	23,52	p<0,01
Nevím	0	0	7	31,82	8,666	p<0,01

Ve druhé otázce jsou podle očekávání rozdíly větší. V obou srovnávaných skupinách vychází většina odpovědí jako statisticky významná. Subjektivně si myslím, že tomuto srovnání a statistické významnosti také nelze přičítat velkou váhu, jelikož ve třídě s asistentem pedagoga hovoří respondenti o konkrétním dítěti a konkrétní spolupráci s asistentem pedagoga. Ve třídách kde asistent pedagoga není, respondenti zvolili z více jak 50% odpověď „Ne“, není ve třídě nikdo takový.

3) Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga?

Tabulka č. 21a – Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? K ZŠ, třída s AP – bez AP

3. Otázka	Klasická ZŠ s AP		Klasická ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	16	57,14	11	42,31	1,187	-
Ne	12	42,86	15	57,69	1,187	-

Tabulka č. 21b – Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? W ZŠ, třída s AP – bez AP

3. Otázka	Waldorfská ZŠ s AP		Waldorfská ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	14	60	9	40,91	1,793	-
Ne	9	40	13	59,09	1,793	-

V porovnání obou skupin není žádná z odpovědí statisticky významná, z procentuálního porovnání se však dá říci, že ve třídách bez AP více jak polovina respondentů odpověděla „Ne“. Ve třídách s AP více jak polovina respondentů zvolila odpověď „Ano“.

4) Co má asistent pedagoga ve třídě na starost?

Tabulka č. 22a – Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? K ZŠ, třída s AP – bez AP

4. Otázka	Klasická ZŠ s AP		Klasická ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Pomáhá dětem ve třídě	11	39,29	3	11,54	5,405	p<0,05
Pomáhá učitelům	4	14,29	0	0	4,011	p<0,05
Pomáhá spolužákům i učitelům	5	17,86	11	42,31	3,865	p<0,05
Pomáhá těm, co nechápou	3	10,71	0	0,00	2,95	-
Všechno, je jako učitel	0	0	6	23,08	7,269	p<0,01
Nevím	5	17,86	6	23,08	0,226	-

Tabulka č. 22b –Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? W ZŠ, třída s AP – bez AP

4. Otázka	Waldorfská ZŠ s AP		Waldorfská ZŠ bez AP		Výpočet (χ^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Pomáhá dětem ve třídě	13	56,52	7	31,82	2,779	-
Pomáhá učitelí	7	30,43	0	0	7,929	p<0,01
Pomáhá spolužákům i učitelí	0	0	9	40,91	11,76	p<0,01
Hlídat	0	0	2	9,09	2,188	-
Nevím	3	13,04	4	18,18	0,226	-

V první porovnávané skupině odpovědělo 39% respondentů ze třídy s AP, že asistent pedagoga pomáhá dětem ve třídě, to samé si myslí pouze 11,5% respondentů ze třídy bez AP, tento rozdíl je statisticky významná na 5 % hladině. Na stejné hladině významnosti je odpověď „Pomáhá učitelí“, tu zvolilo 14% respondentů ze třídy s AP a 0% respondentů ze třídy bez AP. Na 5 % hladině významnosti je i odpověď „Pomáhá spolužákům i učitelí“, tu zvolilo více respondentů ze třídy bez AP, konkrétně 42% a ze třídy s AP je to 18% respondentů. Největší rozdíl této porovnávané skupiny je v odpovědi „Všechno, je jako učitel“ tu napsali pouze respondenti ze třídy bez AP a to celkem 23% respondentů.

Ve druhé porovnávané skupině jsou statisticky významné rozdíly ve dvou odpovědích. První z nich je odpověď „Pomáhá učitelí“, tu zvolilo 30% respondentů ze třídy s AP a 0% respondentů ze třídy bez AP, statisticky významný rozdíl je zde ($p<0,01$). Na stejné hladině statistické významnosti je i druhá ze zmíněných odpovědí „Pomáhá spolužákům i učitelí“, tu zvolilo 41% respondentů ze třídy bez AP a 0% respondentů ze třídy s AP.

Dá se tedy říci, že v obou srovnávaných skupinách nerozlišuje většina respondentů ze třídy bez AP, zda je asistent pedagoga ku pomoci spolužákům ve třídě nebo učitelí. Berou ho jako pomoc pro všechny zúčastněné ve výuce, tedy včetně učitele. Dále je zajímavá odpověď “Všechno, je jako učitel“, kterou nenapsal nikdo z respondentů ve třídě s AP.

5) Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? Jaké to bylo?

Tabulka č. 23a – Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? Jaké to bylo? K ZŠ, třída s AP – bez AP

5. Otázka	Klasická ZŠ s AP		Klasická ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano, byl to nezvyk	4	14,29	4	15,38	0,013	-
Ano, bylo to dobré	16	57,14	7	26,92	5,035	$p < 0,05$
Úžasná hodina	3	10,71	0	0,00	2,95	-
Běžná hodina	1	3,57	11	42,31	11,7	$p < 0,01$
Nelíbila se mi, musel jsem se učit	4	14,29	0	0,00	4,011	$p < 0,05$
Ano, byla to nuda	0	0	4	15,38	4,652	$p < 0,05$

Tabulka č. 23b – Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? Jaké to bylo? W ZŠ, třída s AP – bez AP

5. Otázka	Waldorfská ZŠ s AP		Waldorfská ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano, byl to nezvyk	3	13,04	5	22,73	0,721	-
Ano, bylo to dobré	10	43,48	5	22,73	2,179	-
Běžná hodina	8	34,78	8	36,36	0,012	-
Nebyl v hodině takový klid	2	8,70	0	0	2,002	-
Ano, byla to zábava	0	0	4	18,18	4,59	$p < 0,05$

V první porovnávané skupině uvedlo 57% respondentů ze třídy s AP, že suplovaná hodina byla dobrá, stejnou odpověď uvedlo 27% respondentů ze třídy bez AP, tento rozdíl je statisticky významný ($p < 0,05$). Další statisticky významný rozdíl ($p < 0,01$) v porovnávané dvojici je u odpovědi „Byla to běžná hodina“, tu zvolilo 42% respondentů ze třídy bez AP oproti 3,5% respondentů ze třídy s AP. Další statisticky významné odpovědi ($p < 0,05$) jsou „Nelíbila se mi, musel jsem se učit“, tu zvolilo 14% respondentů ze třídy s AP, 0% respondentů ze třídy bez AP. A odpověď „Byla to nuda“, tu zvolilo 15% respondentů ze třídy bez AP a 0% respondentů ze třídy s AP.

Ve druhé srovnávané skupině je pouze jedna statisticky významná odpověď ($p < 0,05$), „Ano, byla to zábava“, tu zapsalo 18% respondentů ze třídy bez AP a 0% respondentů ze třídy s AP.

Ze srovnání je patrné, že žáci klasické základní školy a konkrétně ze třídy s asistentem pedagoga nepovažují suplovanou hodinu za běžnou v takové míře jako respondenti ze třídy bez AP. Subjektivně to přičítám tomu, že asistent pedagoga s nimi denně je a zastává jinou pozici než pozici učitele, proto poté působí hodina zvláště, tedy ne jako běžná hodina. Naopak pro třídu kde asistent pedagoga pravidelně nepůsobí je jen dalším členem pedagogického sboru a přišel/přišla suplovat hodinu.

6) Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele?

Tabulka č. 24a – Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? K ZŠ, třída s AP – bez AP

6. Otázka	Klasická ZŠ s AP		Klasická ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	21	75,00	14	53,85	2,645	-
Možná	7	25,00	4	15,38	0,768	-
Ne	0	0	4	15,38	4,652	p<0,05
Nevím	0	0	4	15,38	4,652	p<0,05

Tabulka č. 24b – Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? W ZŠ, třída s AP – bez AP

6. Otázka	Waldorfská ZŠ s AP		Waldorfská ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Ano	19	82,60	19	86,36	0,121	-
Možná	4	17,39	0	0	4,199	p<0,05
Ne	0	0	3	13,64	3,36	Na hr. v

V první porovnávané skupině je ve třídě bez AP zastoupena i odpověď „Ne“ a „Nevím“, obě tyto odpovědi zvolilo 15% respondentů oproti 0% respondentů ze třídy s AP. Obě tyto odpovědi jsou statisticky významné na 5 % hladině.

Ve druhé porovnávané skupině je statisticky významná (p<0,05) odpověď „Možná“, tu zvolilo 17% respondentů ze třídy s AP a 0% respondentů ze třídy bez AP. Na hranici významnosti je odpověď „Ne“, kterou zvolilo 14% respondentů ze třídy bez AP a 0% respondentů ze třídy s AP.

V obou srovnávaných skupinách odpovědělo více jak 3/4 respondentů, že by asistenta pedagoga poslechli. Zajímavé je, že odpověď „Ne“ se vyskytuje pouze u respondentů ze třídy bez AP.

7) Pro koho si myslíš, že ve třídě asistent pedagoga je?

Tabulka č. 25a – Pro koho si myslíš, že ve třídě asistent pedagoga je? K ZŠ, třída s AP – bez AP

7. Otázka	Klasická ZŠ s AP		Klasická ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Pro všechny	18	64,29	15	57,69	0,247	-
Pro konkrétního žáka	7	25,00	5	19,23	0,26	-
Pro učitele	3	10,71	3	11,54	0,009	-
Nevím	0	0	3	11,54	3,421	Na hr. v

Tabulka č. 25b – Pro koho si myslíš, že ve třídě asistent pedagoga je? W ZŠ, třída s AP – bez AP

7. Otázka	Waldorfská ZŠ s AP		Waldorfská ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Pro všechny	5	21,74	14	63,64	8,091	p<0,01
Pro konkrétního žáka	12	52,17	3	13,64	7,515	p<0,01
Pro učitele	6	26,09	5	22,73	0,069	-

V první srovnávané skupině odpovědělo téměř 60% respondentů z obou tříd, že asistent pedagoga je ve třídě pro všechny. Na hranici významnosti je odpověď „Nevím“, tu zapsalo 11,5% respondentů ze třídy bez AP a 0% respondentů ze třídy s AP. Otázka je, zda opravdu respondenti nevědí nebo se jedná o jednoduchou odpověď bez nutnosti dalšího přemýšlení.

Ve druhé srovnávané skupině už vidíme větší rozdíly. 63% respondentů ze třídy bez AP si myslí, že asistent pedagoga je ve třídě pro všechny, to samé si myslí pouze 21% respondentů ze třídy s AP, tato odpověď je statisticky významná (p<0,01). Další statisticky významnou odpovědí (p<0,01) je, „AP je pro konkrétního žáka“, to si myslí 52% respondentů ze třídy s AP a pouze 14% respondentů ze třídy bez AP.

Dá se tedy z výsledků vyvodit, že ve Waldorfských třídách je rozdíl ve vnímání asistenta pedagoga odlišný, respektive se liší názor na to komu má asistent pedagoga pomáhat. Ve třídách bez AP si více než polovina respondentů myslí, že asistent pedagoga má pomáhat všem. Ve třídách s AP ho vidí jako pomoc pro konkrétního žáka.

8) K čemu si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je?

Tabulka č. 26a – K čemu si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? K ZŠ, třída s AP – bez AP

8. Otázka	Klasická ZŠ s AP		Klasická ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Aby pomáhal dětem ve třídě	14	50,00	10	38,46	0,727	-
Aby dělal učitelí společnost	2	7,14	0	0,00	1,929	-
Aby byla sranda	1	3,57	0	0,00	0,946	-
Pomáhá učitelce	4	14,29	0	0,00	4,011	p<0,05
Pro konkrétního žáka	2	7,14	0	0,00	1,929	-
Kvůli penězům	1	3,57	0	0,00	0,946	-
Aby hlídal, zda stíháme učivo	0	0	5	19,23	5,934	p<0,05
Aby nikdo nezlobil	0	0	7	26,92	8,661	p<0,01
Nevím	4	14,29	4	15,38	0,013	-

Tabulka č. 26b – K čemu si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? W ZŠ, třída s AP – bez AP

8. Otázka	Waldorfská ZŠ s AP		Waldorfská ZŠ bez AP		Výpočet (X^2)	Statisticky význam. Rozdíl
	N	%	N	%		
Aby pomáhal dětem ve třídě	15	65,22	10	45,45	1,779	-
Pomáhá učitelce	7	30,43	4	18,18	0,914	-
Je jako druhý učitel	0	0,00	5	22,73	5,881	p<0,05
Nevím	1	4,35	3	13,64	1,198	-

V první porovnávané skupině je statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$) u odpovědi „Pomáhá učitelce“, tu zvolilo 14% respondentů ze třídy s AP a 0% respondentů ze třídy bez AP. Další statisticky významný rozdíl je v odpovědi „Aby hlídal, zda stíháme učivo“, tu zvolilo 19% respondentů ze třídy bez AP a 0% respondentů ze třídy s AP. Nejvýznamnější rozdíl ($p < 0,01$) je v odpovědi „Aby nikdo nezlobil“ tu zapsalo 27% respondentů ze třídy bez AP a 0% respondentů ze třídy s AP.

Ve druhé srovnávané skupině je pouze jeden statisticky významný rozdíl v odpovědích respondentů. Na 5 % hladině významnosti je odpověď „Je jako druhý učitel“, tu zvolilo 23% respondentů ze třídy bez AP a 0% respondentů ze třídy s AP.

Z výsledků tohoto srovnání se dá říci, že žáci tříd bez AP na klasické základní škole, vnímají asistenta pedagoga a jeho přítomnost jako interakci s žáky, hlídá zda stíháme a chápeme učivo a hlídá aby nikdo nerušil, nezlobil. Ve třídě s AP je vnímán i jako pomoc učiteli. Ve srovnání Waldorfských tříd je zajímavá odpověď „Je jako druhý učitel“. Stejně jako v otázce o suplování, považuje určité procento respondentů asistenta pedagoga za součást pedagogického sboru a subjektivně tuto odpověď vnímám jako potvrzení autority asistenta pedagoga, tedy má stejné postavení jako učitel v obou dotazovaných třídách.

8.4. Dotazníky učitelé a asistenti pedagoga

Dotazníky vyplněné od učitelů a asistentů pedagoga jsou spíše pro zajímavost a ukázkou jak danou pozici vnímá učitel a samotný asistent pedagoga a jak se jim spolupracuje, jaký vidí ve svém zaměstnání smysl atd. Počet respondentů je nedostačující k jakémukoliv dalšímu zpracování. (Zkratky: K = klasická ZŠ, W = Waldorfská ZŠ, M = Montessori ZŠ)

8.4.1. Dotazník odpovědi učitelé

1) Jaká si myslíte, že je funkce asistenta pedagoga?

K: Velmi náročná

W: Měl by se věnovat individuální práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a také by měl spolupracovat s učitelem

M: začlenit znevýhodněné nebo postižené děti a zároveň udržet pozornost těchto dětí při výuce a zajistit, aby nerušili ostatní. Pomoci učiteli a spolupracovat s ním

2) Kdo podle Vás rozhoduje o zavedení asistenta pedagoga do třídy?

K: PPP, SPC a ředitel školy

W: O zavedení AP rozhoduje škola, učitel, lékař, psycholog

M: PPP, SPC, lékař, ředitel školy

3) Jak vnímáte vztah asistent pedagoga – učitel?

K: Velmi dobře, pro vztah žák – učitel – AP je potřeba být v souladu

W: Spolupráce asistenta pedagoga a učitele je nezbytná, společně by se měli připravovat na výuku

M: Pokud je asistent erudovaný, má přirozenou autoritu a empatii, tak výborný

4) V čem se liší role asistenta pedagoga – učitele?

K: V organizačních věcech, ve výuce

W: AP se podle instrukcí učitele věnuje konkrétnímu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, vykonává pomocné činnosti. Učitel pracuje se třídou

M: Učitel vede hodinu, musí obsáhnout celou třídu. AP by mu měl pomoci a zajistit hladký průběh hodiny, dovysvětlit některým žákům látku a pomoci, když je to třeba

5) Jaké jsou úkoly asistenta pedagoga ve třídě?

K: Být k dispozici pedagogovi a pro daného žáka v rámci jeho povinností

W: AP se věnuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, úzce spolupracuje s učitelem, kontroluje plnění úkolů, někdy převezme např. hodinu zpěvu

M: být k ruce učiteli, podílet se na vzdělávání, věnovat se dětem, které to potřebují více než jiné

6) Co pro Vás znamená práce učitele?

K: Náročnou a smysluplnou práci

W: celoživotní láska, koníček

M: možnost předat životní hodnoty nové generaci

7) Jak podle Vás asistenta pedagoga děti vnímají?

K: Dobře

W: každé dítě je individualita

M: V ideálním případě ho nevnímají jako rušivý element

8) Má u nich autoritu? Jak vzniká?

K: Ano, má

W: Měl by mít přirozenou autoritu u všech dětí ve třídě

M: Autoritu má, vzniká spravedlivým a upřímným jednáním s žáky.

9) Jak by se měl projevovat dobrý asistent? Popište:

K: Měl by být vstřícný, asertivní, spolupracovat, nevnučovat se, pomáhat

W: Dobrý asistent pedagoga by měl do třídy „zapadnout“ a být její součástí i mimo výuku samotnou

M: dobrý asistent by měl umět odhadnout potřeby žáků, měl by umět předcházet problémům, konfliktům, měl by být trpělivý, empatický.

10) Jak vycházíte s asistentem pedagoga?

K: Dobře, bez problémů

W: Spolupráce s AP je pro mě přínosná a nepostradatelná

M: Dobře

11) Jak byste hodnotil/a Váš vztah s asistentem pedagoga?

K: Kladně

W: Vztah s AP je korektní, kolegiální. Vždy se spolu domluvíme na konkrétních postupech a společně plánujeme spolupráci v hodině na další dny

M: Na profesionální úrovni

12) Zapojuje se asistent do dění sám od sebe? Má návrhy k průběhu hodin a jaké to pro vás je?

K: Zapojuje se dle potřeby. Sám od sebe do hodin nevstupuje. Velký přínos spolupráce AP při skupinové výuce

W: Ano zapojuje, někdy sama vede hodinu hudební výchovy. Pro mě i pro děti je to přínosné

M: Ano a je to velmi vítané

13) Jak díky svým zkušenostem pohlížíte na inkluzi?

K: –

W: Myslím, že společné vzdělávání je přínosem jak pro integrované dítě, tak i pro zbytek třídy

M: Vyžaduje to od asistenta i učitele mnoho trpělivosti a práce, ale ve většině případů je to ku prospěchu

14) Ruší Vás někdy přítomnost asistenta pedagoga ve třídě?

K: Ne

W: Neruší

M: Ne

15) Probíhají mezi Vámi a asistentem pedagoga společné přípravy pro integrovaného žáka? Pokud ano, jak často?

K: Ano, dle potřeby. Většinou každý den před výukou

W: Ano probíhá, Snažíme se plánovat přípravu vždy den předem, případně před vyučováním

M: Ano, denně

16) Jak asistenta v hodině využíváte v pedagogickém procesu?

K: AP kontroluje zda žák rozumí zadání, objasňuje některé výrazy, v případě potřeby znovu čte zadání. Zapisuje informace do komunikačního deníku pro zákonné zástupce

W: Asistentka zajišťuje, že integrovaný žák pochopí probíranou látku, že má vše zapsané, případně i tím, že dohlíží na práci třídy, když se já věnuji integrovanému dítěti

M: Plně se věnuje každému kdo potřebuje pomoc a postupuje podle předem domluvených pokynů

17) Zapojujete asistenta při klasifikaci žáka?

K: Ano, zohledňuji práci žáka a spolupráci AP

W: Ano

M: Ano

18) Zvete asistenta pedagoga na třídní schůzky?

K: Ano

W: Ano, pravidelně

M: Ano

19) Splňuje asistent pedagoga představu se kterou jste do toho šla/šel? V čem ano – ne?

K: Ano, ve výuce, v organizaci, při pobytu mimo školu

W: Ano, zajišťuje mi prostor pro výuku všech, také zajišťuje více intenzivní práci s integrovaným žákem

M: Ano, plně se věnuje každému kdo to potřebuje

8.4.2. Dotazník odpovědi asistenti pedagoga

1) Jaká si myslíte, že je funkce asistenta pedagoga?

K: Zaměstnání

W: Poskytnout stejné možnosti všem žákům bez ohledu na jejich zázemí nebo znevýhodnění

M: Dnes už téměř nedílná součást výuky

2) Kdo podle Vás rozhoduje o zavedení asistenta pedagoga do třídy?

K: ředitel školy a speciální pedagogické poradny

W: PPP, ředitel školy

M: Ředitel školy, PPP

3) Jak vnímáte vztah asistent pedagoga – učitel?

K: Kladně

W: Je nezbytné, aby měl učitel i asistent pedagoga stejný záměr a aby spolu vycházeli a spolupracovali. Aby fungovali jako jeden celek

M: Je dobrý

4) V čem se liší role asistenta pedagoga – učitele?

K: Ve výuce

W: Učitel vede hodinu, předává žákům znalosti a morální hodnoty, působí na ně více než asistent pedagoga. Asistent pedagoga je ku pomoci učiteli a žákům, kteří to potřebují

M: AP je pomocná funkce, za výuku a děti nese zodpovědnost učitel

5) Jaké jsou úkoly asistenta pedagoga ve třídě?

K: Pomáhat pomalejším žákům ve výuce

W: Pomoci integrovanému dítěti se začleněním, pomoci mu pochopit probíranou látku, motivovat ho a věnovat se mu více intenzivně

M: zajistit plynulý chod v hodině a pomoci kde je to potřeba

6) Co pro Vás znamená práce asistenta?

K: Je velmi náročná

W: Práce asistenta pedagoga je náročná, ale přínosná. V ideálním případě zajišťuje začleněným dětem možnost fungovat v kolektivu bez jakýchkoliv omezení a být přijat mezi své vrstevníky.

M: Věřím, že i znevýhodněný žák může být v životě úspěšný, pokud se mu dostane náležitě péče. Snažím se pracovat tak, aby děti nevnímali žádné rozdíly v mém přístupu

7) Vnímají Vás děti jako autoritu? Jak toho docílíte?

K: Ano

W: Ano, řekla bych že pro získání autority je důležité být asertivní a spravedlivý

M: Ano, autorita se nedá naučit, buď člověk přirozenou autoritu má nebo nemá

8) Jak by se měl projevovat dobrý asistent? Popište:

K: Spolupracuje žák – učitel – AP – zákonný zástupce

W: Měl by být trpělivý, empatický, chápavý, spravedlivý, měl by mít dobré pozorovací schopnosti, vnímat jak žák reaguje na konkrétní situace a snažit se předejít případným problémům

M: Musí detailně znát potřeby a možnosti žáka, musí mít maximální snahu pomoci žákovi začlenit se do kolektivu

9) Jak vycházíte s učitelem?

K: Dobře

W: Dobře

M: Dobře

10) Vyvíjíte samostatnou iniciativu? Máte vlastní návrhy?

K: Ano, dle potřeby

W: Ano, při přípravě s učitelem spolupracujeme

M: Občas ano

11) Jak díky svým zkušenostem pohlížíte na inkluzi?

K: Je velmi náročné začlenit některé žáky

W: Inkluze je poměrně složitá a náročná pro všechny zúčastněné, ale pokud je úspěšná, pak je to jediné dobře.

M: Ve většině případů je přínosem.

12) Probíhají mezi Vámi a učitelem společné přípravy pro integrovaného žáka?

Pokud ano, jak často?

K: Ano, denně

W: Ano, pravidelně, většinou příprava na hodinu probíhá den předem

M: Ano, denně

13) Zapojuje Vás učitel při klasifikaci žáka?

K: Ano

W: Ano

M: Ano

14) Účastníte se třídních schůzek?

K: Ano

W: Ano

M: Ano

15) Splňuje učitel představu se kterou jste do toho šla/šel? V čem ano – ne?

K: Ano, zapojuje do výuky všechny žáky, zohledňuje jejich nedostatky, rozvíjí spolupráci mezi žáky

W: Ano, věnuje se všem dětem stejně, nedělá rozdíly, přihlíží na nedostatky a snaží se pomoci všem

M: Ano, používá metody výuky, které děti zaujmou a baví, zároveň mají dostatek svého prostoru pro učení

16) Pomáháte i ostatním žákům ve třídě nebo pouze tomu Vám přidělenému?

K: Dle potřeby

W: Primárně mám jednoho žáka přiděleného, ale pomohu i pokud potřebuje někdo další ze třídy

M: Jsem tu vždy pro celou třídu, ráda pomohu komukoliv

17) Kde je Vaše pracovní místo ve třídě a jak jste s ním spokojen/a?

K: Vlastní místo, chodím mezi žáky

W: V lavici s integrovaným žákem

M: Chodím mezi žáky

18) Účastníte se porad?

K: Ne

W: Ano, pravidelně

M: Pravidelně

19) Konzultujete potřeby žáka s ostatními členy pedagogického sboru?

K: Pouze s pedagogy, kteří v dané třídě učí

W: Ano, se všemi, kdo se na výuce podílejí

M: Ano

20) Podílíte se na sestavování IVP integrovaného žáka?

K: Ne

W: Ano

M: Ano

21) Komunikujete s rodiči?

K: Ano, ale pouze v přítomnosti pedagoga

W: Ano

M: Ano

22) Suplujete za učitele? Jak často?

K: Ano, občas

W: Ano, není to pravidelné, ale párkrát do měsíce to bude

M: Ne

23) Vykonáváte dozory (chodba, jídelna)?

K: Ano

W: Ne

M: Ne

24) Komunikujete se školským poradenským zařízením – kterým?

K: Ne

W: Ne

M: Ne

8.5. Závěr výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se liší vnímání postavení asistenta na klasické základní škole, na Waldorfské základní škole a Montessori základní škole. Překvapivé zjištění pro mě bylo, že rozdíl ve vnímání asistenta pedagoga a jeho práce byl patrný už ve druhé otázce dotazníku, kdy klasická třída a Waldorfská třída spíše přiřazuje asistenta pedagoga ke konkrétním žákům, kdežto Montessori třída vnímá asistenta pedagoga jako pomoc pro všechny a prakticky nevnímá, že by mezi nimi byl někdo, kdo by pomoc potřeboval více. Samozřejmě i toto může být ovlivněno povahou znevýhodnění žáků v té které třídě.

Celkově je však míra spolupráce mezi asistentem a celou třídou nejvyšší v Montessori třídě, mezi ostatními respondenty se vždy najde někdo, kdo by si o pomoc od asistenta pedagoga neřekl.

Zajímavé je i to, že v otázce zda asistent pedagoga někdy suploval hodinu se najde i procento respondentů z Montessori třídy, kteří nevědí jak na tuto otázku odpovědět. Subjektivně si myslím, že v této konkrétní třídě působí asistent pedagoga tak, že se věnuje každému kdo to potřebuje a vždy když to potřebuje a tím pádem žáci nevnímají rozdíl mezi situací kdy vyučující je či není v průběhu výuky přítomen.

Co se týče autority asistenta pedagoga a zda by ho/ji žáci poslechli odpověděla většina respondentů „Ano“, takže se dá říci, že postavení asistenta pedagoga v dotazovaných třídách je dobré a autoritu u žáků ve své třídě má.

Závěrem lze z výsledků srovnání těchto tří škol říci, že nejlépe si stojí asistent pedagoga v Montessori třídě, kde ho žáci berou jako samozřejmou součást vzdělávacího procesu a dalo by se říci, že nerozlišují kdo je učitel a kdo asistent pedagoga, pokud potřebují něco vysvětlit nebo s něčím poradit / pomoci, jsou jim k ruce oba. Rozdíl ve vnímání, pro koho ve třídě asistent pedagoga je, u dalších dvou tříd připisují spíše k chování a přístupu jednotlivých asistentů. Dle mého názoru, pokud je asistent pedagoga hlavně s integrovaným dítětem, pak bude třídou vnímán jako asistent právě pro tohoto spolužáka. Pokud se asistent primárně věnuje integrovanému dítěti, ale i přes to se pohybuje po třídě a snaží se opravdu pomoci všem, pak ho budou žáci vnímat jako pomocníka pro celou třídu, ne jen pro jedno konkrétní dítě.

Co se týče srovnání tříd, kde asistent pedagoga působí a tříd kde asistent pedagoga nepůsobí, nemám pocit, že by z výsledků průzkumu byl patrný výrazný rozdíl v chápání pozice asistenta pedagoga a v jeho postavení vůči žákům, potažmo jeho autority.

Z výsledků průzkumu vidíme, že asistent pedagoga je v této skupině vnímán jako někdo, kdo pomáhá. Zajímavé je, že ve třídě bez asistenta pedagoga žáci nerozlišují, zda je pomoc směřovaná žákům či učiteli, asistent pedagoga je v těchto třídách chápán jako pomoc pro všechny. Suplovaná hodina byla u většiny respondentů vnímána buď jako normální nebo dobrá. Stejně tak větší část respondentů uvedla, že by asistenta pedagoga poslechla stejně jako učitele, pouze mezi žáky z tříd bez asistenta pedagoga se našlo i pár respondentů, kteří by podle své odpovědi asistenta pedagoga neposlechli.

Myslím, že lze z výsledků říci, že v porovnání třídy s asistentem pedagoga a třídy bez asistenta pedagoga není výrazný rozdíl, celkově je asistent pedagoga vnímán jako pomoc ve vzdělávacím procesu. Žáci tříd s asistentem pedagoga pak rozlišují komu přesně pomáhá, žáci z tříd kde asistent pedagoga pravidelně nepůsobí ho/jí vnímají obecně jako pomoc, bez ohledu na to, zda pomáhá učiteli či žákům. Dá se tedy z výsledků průzkumu říci, že ať už asistent pedagoga s žáky ve třídě denně je nebo není, je vnímán jako pedagogický pracovník a plnohodnotná součást pedagogického sboru.

Také je důležité si uvědomit, že zkoumaný vzorek nebyl tak velký, aby se daly tyto výsledky považovat za podložená fakta, k tomu by bylo potřeba rozsáhlejšího průzkumu. Jak zmiňuji výše, každý člověk je individualita a každý asistent pedagoga působí jinak a pracuje jinak a to se následně odrazí na tom, jak ho žáci vnímají a hodnotí jeho práci.

9. Diskuze

Hlavním tématem mé diplomové práce je postavení asistenta pedagoga, jak si stojí před žáky ve třídě a jak jeho pozici vnímají, tedy proč si myslí, že s nimi ve třídě je.

Postavení asistenta pedagoga ve třídě a jak ho budou žáci vnímat, lze do jisté míry ovlivnit už od samého začátku. Jak říká Uzlová (2010), žáci musí chápat, že asistent pedagoga je rovnocenný pedagog a jsou s učitelem tým, pokud učitel hned na začátku třídu seznámí s tím, kdo asistent pedagoga je a zároveň ho podpoří, je menší riziko, že by asistenta pedagoga třída nepřijala. Z výsledků průzkumu vidíme, že prakticky všichni respondenti vědí jakou roli má asistent pedagoga v dané třídě, že je stejně jako učitel pedagogický pracovník a vnímají ho jako pomoc. Dle respondentů pomáhá buď všem ve třídě, integrovanému žákovi nebo učiteli. Je tedy patrné, že jisté seznámení s asistentem pedagoga a jeho role v dotazovaných třídách proběhlo.

Dle Uzlové (2010) se žáci s oblibou chovají k asistentu pedagoga jako k vrstevníkovi. Z výsledků průzkumu se však dá říci, že většina žáků vnímá asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka a má jejich autoritu. Pouze jeden respondent vnímá asistenta pedagoga jako vrstevníka a myslí si, že asistent pedagoga je ve třídě „aby byla sranda“.

Pro vnímání jak učitele, tak asistenta pedagoga, potažmo pro celé klima třídy je důležité do jaké míry jsou učitel a asistent pedagoga v souladu. Zda mají stejné praktiky a spolupracují k dosažení stejného cíle. (Jardí, Webster a Petrenas et al. 2021 [online]). Z průzkumu vyplývá, že v rámci Montessori třídy je právě tento soulad hodnocen kladně a prakticky všichni respondenti vnímají asistenta pedagoga na stejné úrovni jako učitele. Dalo by se tedy říci, že asistent pedagoga v této třídě funguje v tandemu s učitelem, plně s ním souzní a žáci se bez otálení obrátí jak na jednoho, tak na druhého. To se však potvrdilo pouze v Montessori třídě, zbytek respondentů už asistenta pedagoga vnímá jako učitele podřízeného, je ve třídě ku pomoci, ale hodinu nevede.

Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě, je partnerem učitele. Role asistenta pedagoga je větší než jen přímá podpora integrovaného žáka nebo malé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Morávková, Vejrochová, 2015). Z dotazníků vyplněných asistenty pedagoga můžeme vidět, že všichni dotazovaní pracují více či méně s celou třídou. Je to patrné i z výsledků průzkumu, většina respondentů ze všech dotazovaných skupin říká, že někdy využila pomoc asistenta pedagoga. Stejně tak většina respondentů vnímá asistenta pedagoga jako pomoc pro všechny ve třídě, ne jen integrovanému dítěti.

To, v jaké pozici asistent pedagoga bude, se odvíjí od toho, jak si nastaví spolupráci s vyučujícím, přesněji jaké si určí kompetence. (Kargerová, Stará a kol., 2015) Z průzkumu je patrné, že dotazovaní asistenti pedagoga mají prostor pohybovat se po třídě a pomoci každému, ne jen integrovanému dítěti. Stávají se tak aktivní součástí vzdělávacího procesu, působí na všechny žáky a z toho důvodu je ve všech dotazovaných skupinách většina respondentů ochotná s asistentem pedagoga spolupracovat, řekli by si o pomoc, poslechli by atd.

Komunikace mezi asistentem pedagoga a žáky by měla být efektivní, asistent pedagoga by neměl na žáky křičet, ponižovat je, urážet je, něco jim vyčítat či jim vyhrožovat (Trpišovská, Vacínová, 2007). Z výsledků průzkumu se dá říci, že v dotazovaných třídách komunikují asistenti pedagoga efektivně, celkově působí na žáky pozitivně a jejich přítomnost je pro žáky většinou příjemná. Maximálně v některých případech lhostejná. Nikdo z respondentů nevnímá asistenta pedagoga vysloveně negativně a není mu jeho/její přítomnost nepříjemná.

Jak říká Michalík (in Valenta, 2003), vnímání asistenta pedagoga a jeho pozice / pro koho vlastně ve třídě je, může ovlivnit i nevýstižnost termínu asistent pedagoga, to totiž svádí k tomu brát asistenta jen pro potřebu učitele. To také do jisté míry potvrzují výsledky průzkumu, kdy si nemalé procento respondentů myslí, že asistent pedagoga je ve třídě pro pomoc učiteli.

Trpišovská, Vacínová (2007) říká, že komunikace ovlivňuje vztahy mezi lidmi a ti pak na sebe vzájemně působí. Asistent pedagoga by tedy neměl mít s komunikací problémy, měl by být schopen vysvětlit co není jasné, poradit a pomoci. Z výsledků průzkumu můžeme vidět, že tuto schopnost pozitivně hodnotí téměř 40% respondentů z Montessori třídy. V ostatních dotazovaných skupinách respondenti nehodnotí konkrétní asistentovu schopnost vysvětlit látku. Subjektivně si však myslím, že je tato odpověď zahrnuta v obecné odpovědi „Pomáhá všem / těm co nechápou“.

Dalším osobnostním předpokladem je, že by asistent pedagoga neměl být ve vztahu k třídě, učiteli ani rodičům dítěte výrazně dominantní, ale ani příliš podřízený. (Uzlová, 2010). Z průzkumu je patrné, že např. v Montessori třídě asistent pedagoga není ani dominantní, ani podřízený a žáci to oceňují, je prakticky ve stejné pozici jako učitel. V ostatních dotazovaných školách je vidět, že vnímají postavení asistenta jinak, nikoliv však v příliš podřízené pozici, přesto není na stejné úrovni jako učitel, spíše je zde jako pomoc pro integrovaného žáka, potažmo celou třídu včetně učitele.

Podle Uzlové (2010) je důležité i to, kde se ve třídě asistent vyskytuje, zda sedí odděleně s integrovaným žákem a věnuje se hlavně jemu/jí, či se pohybuje po třídě a pomáhá všem. Z výsledků průzkumu vidíme, že nemalé procento respondentů vnímá asistenta pedagoga jako pomoc pro celou třídu, ačkoliv všichni vědí, že primárně je asistent pedagoga ve třídě pro integrovaného žáka. Pouze v Montessori třídě se z výsledků nedá jasně vyvodit, zda je mezi žáky někdo, kdo asistenta pedagoga potřebuje a komu byl přidělen, respektive žáci nevnímají, že by někdo konkrétní vyčníval. Dva ze tří dotazovaných asistentů dokonce mají vyhrazené vlastní místo ve třídě a pohybují se mezi žáky – pomohou tomu, kdo to potřebuje.

Dle Drotárové (2006) chybí asistentům pedagoga v drtivé většině případů potřebná kvalifikace a praxe např. pro suplování hodin. Už z povahy své funkce by měl pouze asistovat, nikoliv vést samostatně výuku. Z výsledků průzkumu ale vidíme, že v praxi to vypadá jinak. Všichni respondenti, kromě Montessori třídy uvedli, že jim asistent pedagoga někdy hodinu suploval. Žáci většinou tuto hodinu hodnotí kladně či srovnatelně s běžnou hodinou. V dotazníku vyplněném asistenty vidíme, že pouze asistent v Montessori třídě odpověděl, že hodinu nikdy nesuploval. Otázkou je zda tomu tak

opravdu je, pokud ano, pravděpodobně je to důvod proč je Montessori třída jediná skupina respondentů, která uvedla u otázky na suplování odpověď „nevím“.

Dle Vrbové (2015) je za výuku zodpovědný učitel, ale za žáky má zodpovědnost i asistent pedagoga. V ideálním případě by u nich měl mít respekt. Z průzkumu vyplývá, že minimálně 75% respondentů by asistenta pedagoga poslechlo stejně jako učitele. Zbylé procento respondentů zvolilo možnost „možná“. Dá se tedy říci, že v dotazovaných skupinách není nikdo, kdo by asistenta pedagoga nepovažoval za autoritu a neposlechl by ho/ji.

V otázce komu má asistent pedagoga ve třídě pomáhat se respondenti shodují s tvrzením Vrbové (2012), ta říká, že v ideálním případě by měl být asistent ve třídě k dispozici všem zúčastněným ve vzdělávacím procesu. Tedy má pomáhat jak integrovanému žákovi, tak učitelovi a pokud je to možné i celé třídě. Z výsledků průzkumu vidíme, že většina respondentů vnímá asistenta pedagoga jako pomoc pro celou třídu, případně jako pomoc učitelovi. Dle Vrbové (2012) vypadá Český model spíše tak, že asistent pedagoga pracuje s integrovaným žákem izolovaně, sedí společně atd. a to může být problém pro případnou spolupráci integrovaného žáka v kolektivu. Z odpovědí dotazovaných asistentů vidíme, že všichni dávají integrovaným dětem vlastní prostor a pohybují se po třídě. Tedy vybočují z většiny, o které hovoří Vrbová a zřejmě z toho důvodu je respondenti vnímají jako pedagogického pracovníka, který je k dispozici všem, včetně učitele.

Morávková, Vejrochová (2015) říká, že asistent pedagoga významně ovlivňuje klima třídy. Z výsledků průzkumu vyplývá, že žáci berou asistenta pedagoga jako pevnou součást vzdělávacího procesu. Nikomu z respondentů není jeho přítomnost v hodině nepříjemná a jeho působení vesměs hodnotí kladně. Autoritu a respekt u žáků také má. Dá se tedy říci, že asistenti pedagoga z dotazovaných tříd pozitivně ovlivňují klima třídy.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak asistenta pedagoga vnímají žáci ve třídách, kde působí. Asistent pedagoga je dnes běžnou součástí pedagogického týmu a tak se s ním pravděpodobně každý žák v průběhu svého studia setkal, či setká.

V teoretické části je uvedeno, jak by měl asistent pedagoga v ideálním případě fungovat, jaké by měl mít vlastnosti a kvalifikaci, čeho se v praxi vyvarovat a na co si dát pozor, aby byl ve své práci úspěšný.

Samotný průzkum a jeho výsledky jsou pro mě osobně překvapivé. Jedním z cílů průzkumu bylo zjistit, jak si asistent pedagoga stojí před žáky a to následně srovnat mezi tři typy škol – klasická základní škola, Waldorfská základní škola a Montessori základní škola. Z výsledků lze říci, že asistenta pedagoga nejlépe vnímají žáci Montessori třídy, tedy považují ho za druhého učitele a nerozlišují ke komu je primárně přiřazen. Ve zbylých dvou třídách už je patrné, že asistent pedagoga je ve třídě primárně jako pomoc konkrétnímu dítěti, ale funguje v rámci celé třídy, někde více, někde méně.

Co se týče autority asistenta pedagoga, dle výsledků z praktické části lze usuzovat, že asistent pedagoga je vnímán žáky kladně, nikomu ve třídě jeho přítomnost nepřekáží. V otázce, zda by asistenta pedagoga žáci poslechli, většina respondentů odpověděla „Ano“, tedy minimálně v těchto třech skupinách respondentů se ukázalo, že asistent pedagoga má ve třídě respekt.

Dalším cílem bylo srovnat třídy, kde asistent pedagoga pravidelně působí a třídy, kde asistent není nikomu přiřazen a maximálně supluje hodinu. Zdá se, že i ve třídě, kde asistent pedagoga není, mají žáci představu jakou práci zastává a respektují ho/ji, poslechli by ho/ji a nechali by si poradit či vysvětlit látku.

Celkový výsledek je tedy pro postavení asistenta pedagoga kladný, vždy se najde někdo, kdo by neposlechl nebo nespolupracoval, ale to ostatně platí i v případě učitelů. Je však důležité si uvědomit, že počet respondentů, kteří se účastnili tohoto průzkumu není dostatečný pro to, abychom z těchto výsledků vyvozovali jakákoliv fakta. Je možné, že vnímání asistenta pedagoga v alternativních školách není vůbec způsobeno filozofií školy, ale konkrétní osobou.

Výsledek dotazníkového šetření ukazuje, že pokud asistent pedagoga působí tak jak je žádoucí, tedy v souladu s předpoklady a doporučeními v odborné literatuře, vnímají ho žáci kladně.

Na závěr mohu říci, že pro mě osobně byla tato práce přínosem a potvrzením, že pokud člověk na pozici asistenta pedagoga dělá svou práci rád a věnuje se všem podle jejich potřeb, má to dobrý vliv na všechny.

Seznam použité literatury:

ANDERLIK, Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-8663-37-3.

BARTOŇOVÁ,; VÍTKOVÁ, *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 2. přepr. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

ČÁP,; MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, 1. vydání, Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463.

DEVITO, *InterpersonalCommunicationBook*. 15.edition. Pearson, 2018. ISBN 9781292261843.

DROTÁROVÁ. Asistenta pedagoga – stav v ČR 2006. 1. Praha: Institut pedagogickopsychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-22-4.

FELCMANOVÁ, a kol. Rodiče - nečekání spojenci. Praha: Akontext, s.r.o., Člověk v tísní, o.p.s., 2013, ISBN 978 - 80 - 87456 - 45 - 3.

HÁJKOVÁ,; STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HELUS, *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

KARGEROVÁ, ;STARÁ, a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění První stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, ISBN 978 - 80 - 244 - 4499 - 4.

KUCHARSKÁ, et al. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 224 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

MAREŠ,; KŘIVOHLAVÝ, Komunikace ve škole. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1995, ISBN 80-210-1070-3.

MICHALÍK, a kol. *Speciálně pedagogické centrum*. 2. rozš. a doplň. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3487-2.

MICHALÍK, in VALENTA, a kol. Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

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

MÜLLER, Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

NELEŠOVSKÁ, Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, ISBN 80-247-0738-1.

PRŮCHA,; WALTEROVÁ, a MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SOUDNÁ, Vztahové aspekty práce asistenta pedagoga ve školním prostředí. in MORÁVKOVÁ; VEJROCHOVÁ, a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 1. vyd. ISBN 978-80-244-4722-3.

SVOBODOVÁ,; ŠMAHELOVÁ, Kapitoly z obecné pedagogiky, Brno: MSD, 2007, 140 s., ISBN 978-80-86633-81-7

TEPLÁ,; FELCMANOVÁ, Asistent Pedagoga. Praha: Dashofer Holding, Ltd., 2016, ISBN 978-80-87963-33-3.

TEPLÁ,; ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzdělávání žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7.

TRPIŠOVSKÁ,; VACÍNOVÁ, Sociální psychologie. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, ISBN 978 - 80 - 86723 - 30 - 3.

UZLOVÁ, *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VALENTA, *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VOLNÝ,; FIŠER, *Osobnost učitele a učení*, 1. vydání, Praha: Universita Karlova v Praze, 1972, 157 s., ISBN 60-024-71.

VRBOVÁ, *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

ZELINKOVÁ, *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0875-4.

SEZNAM POUŽITÝCH LEGISLATIVNÍCH ZDROJŮ

Nařízení vlády č.222/2010 Sb. verze 4. Zákony pro lidi: o katalogu prací ve veřejných službách a správě

VYHLÁŠKA ZÁKONA 27/2016 Sb. MŠMT: o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 72/2005 Sb.: o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

ZÁKON 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

ZÁKON 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů.

Internetové zdroje:

BROMLEY, The four Cs of effective teaching assistants. *Headteacher update* [online]. 09 May 2019 [cit. 2022-07-06]. Dostupné z: <https://www.headteacher-update.com/best-practice-article/the-four-cs-of-effective-teaching-assistants/214968/>

JARDÍ, WEBSTER a PETRENAS ET AL. Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter?. *Teaching and Teacher Education* 109 (2022) [online]. 2021 [cit. 2022-07-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>

MICHALÍK, BASLEROVÁ, FELCMANOVÁ, *Katalog podpůrných opatření. Obecná část.* [online] [cit. 16.09.2020]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wpcontent/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: *k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení.* MŠMT [online]. [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

Seznam tabulek

Třídy s asistentem pedagoga

Tabulka č. 1a – Kdy jsi se s asistentem pedagoga setkal poprvé K a W ZŠ

Tabulka č. 1b - Kdy jsi se s asistentem pedagoga setkal poprvé W a M ZŠ

Tabulka č. 1c - Kdy jsi se s asistentem pedagoga setkal poprvé M a K ZŠ

Tabulka č. 2a – Je ve třídě někdo, kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? K a W ZŠ

Tabulka č. 2b – Je ve třídě někdo, kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? W a M ZŠ

Tabulka č. 2c – Je ve třídě někdo, kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? M a K ZŠ

Tabulka č. 3a – Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? K a W ZŠ

Tabulka č. 3b – Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? W a M ZŠ

Tabulka č. 3c – Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? M a K ZŠ

Tabulka č. 4a – Využil bys pomoc asistenta pedagoga, když se učitel věnuje někomu jinému? K a W ZŠ

Tabulka č. 4b – Využil bys pomoc asistenta pedagoga, když se učitel věnuje někomu jinému? W a M ZŠ

Tabulka č. 4c – Využil bys pomoc asistenta pedagoga, když se učitel věnuje někomu jinému? M a K ZŠ

Tabulka č. 5a – Je ti příjemná přítomnost asistenta pedagoga ve vyučování? K a W ZŠ

Tabulka č. 5b – Je ti příjemná přítomnost asistenta pedagoga ve vyučování? W a M ZŠ

Tabulka č. 5c – Je ti příjemná přítomnost asistenta pedagoga ve vyučování? M a K ZŠ

Tabulka č. 6a – Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? K a W ZŠ

Tabulka č. 6b – Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? W a M ZŠ

Tabulka č. 6c – Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? M a K ZŠ

Tabulka č. 7a – Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? K a W ZŠ

Tabulka č. 7b – Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? W a M ZŠ

Tabulka č. 7c – Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? M a K ZŠ

Tabulka č. 8a – Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? K a W ZŠ

Tabulka č. 8b – Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? W a M ZŠ

Tabulka č. 8c – Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? M a K ZŠ

Tabulka č. 9a – Pro koho si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? K a W ZŠ

Tabulka č. 9b – Pro koho si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? W a M ZŠ

Tabulka č. 9c – Pro koho si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? M a K ZŠ

Tabulka č. 10a –K čemu si myslíš že asistent pedagoga ve třídě je? K a W ZŠ

Tabulka č. 10b –K čemu si myslíš že asistent pedagoga ve třídě je? W a M ZŠ

Tabulka č. 10c –K čemu si myslíš že asistent pedagoga ve třídě je? M a K ZŠ

Třídy bez asistenta pedagoga

Tabulka č. 11 –Kdy jsi se s asistentem pedagoga poprvé setkal? K a W ZŠ

Tabulka č. 12 –Je ve třídě někdo kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? K a W ZŠ

Tabulka č. 13 –Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? K a W ZŠ

Tabulka č. 14 –Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? K a W ZŠ

Tabulka č. 15 –Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? Jaké to bylo? K a W ZŠ

Tabulka č. 16 –Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? K a W ZŠ

Tabulka č. 17 –Pro koho si myslíš, že ve třídě asistent pedagoga je? K a W ZŠ

Tabulka č. 18 –K čemu si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? K a W ZŠ

Srovnání tříd s asistenty pedagoga a bez asistenta pedagoga

Tabulka č. 19a –Kdy jsi se s asistentem pedagoga poprvé setkal? K ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 19b –Kdy jsi se s asistentem pedagoga poprvé setkal? W ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 20a –Je ve třídě někdo kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? K ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 20b –Je ve třídě někdo kdo asistenta pedagoga potřebuje? Víš proč? W ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 21a –Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? K ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 21b –Využil jsi někdy osobně pomoc asistenta pedagoga? W ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 22a –Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? K ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 22b –Co má asistent pedagoga ve třídě na starost? W ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 23a –Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? Jaké to bylo? K ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 23b –Už vám někdy asistent pedagoga suploval hodinu? Jaké to bylo? W ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 24a – Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? K ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 24b – Poslechl bys asistenta pedagoga stejně jako učitele? W ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 25a – Pro koho si myslíš, že ve třídě asistent pedagoga je? K ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 25b – Pro koho si myslíš, že ve třídě asistent pedagoga je? W ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 26a – K čemu si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? K ZŠ, třída s AP – bez AP

Tabulka č. 26b – K čemu si myslíš, že asistent pedagoga ve třídě je? W ZŠ, třída s AP – bez AP

Souhrn

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části a to teoretickou a praktickou. Tématem je Současné postavení asistenta pedagoga. Teoretická část pojednává o pozici asistenta pedagoga z hlediska legislativy, požadavků na jeho osobu a požadavků na jeho kvalifikaci. Důležité téma je také komunikace a spolupráce s dalšími účastníky vzdělávacího procesu. V neposlední řadě jaké jsou možnosti při integraci různých žáků s různými problémy či znevýhodněními.

Praktická část je zaměřena na šetření, které si klade za cíl pomocí dotazníků zjistit, jak asistenta pedagoga vnímají žáci různých škol – klasická, Waldorfská, Montessori a následně srovnat, zda se výsledky v něčem liší. Dalším bodem srovnání jsou třídy, kde asistent pedagoga pravidelně nepůsobí a třídy, kde asistent pedagoga pravidelně působí. Výsledky těchto srovnání jsou překvapivé a zajímavé

Výsledek dotazníkového šetření ukazuje, že pokud asistent pedagoga působí tak, jak je žádoucí, tedy v souladu s předpoklady a doporučeními v odborné literatuře, vnímají ho žáci kladně.

Summary

This thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The topic is the current position of teaching assistant. The theoretical part discusses the position of teaching assistant from the point of view of legislation, requirements for his person and requirements for his qualifications. Communication and cooperation with other participants in the educational process is also an important topic. Last but not least, what are the possibilities for the integration of different pupils with different problems or disadvantages.

The practical part is focused on an investigation, which aims to use questionnaires to find out how the teaching assistant is perceived by students of different schools - classical, Waldorf, Montessori, and then compare whether the results differ in any way. Another point of comparison are classes where the teacher's assistant does not work regularly and classes where the teacher's assistant works regularly. The results of these comparisons are surprising and interesting

The result of the questionnaire survey shows that if the teacher's assistant acts as desired, and in accordance with the assumptions and recommendations in the professional literature, the pupils perceive him positively.