

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Spolupráce s asistentem pedagoga z pohledu žáka

Pupils' perception towards cooperation with a teacher assistant

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Karolína Burešová, Ph.D.

Autor práce:

Nikola Falešníková

Praha 2024

Poděkování

Velice děkuji své vedoucí PhDr. Karolíně Burešové, Ph.D. za ochotu, trpělivost, čas, energii a velmi přínosné rady pro vypracování této bakalářské práce. Dále děkuji oběma základním školám, které mi umožnily sbírat potřebné informace pro výzkumné šetření. Samozřejmě děkuji žákům, kteří byli ochotni se mnou spolupracovat a sdílet své názory. Děkuji také všem, kteří se podíleli na korekci textu. Na závěr děkuji rodině za trpělivost a podporu v průběhu studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou prací „Spolupráce s asistentem pedagoga z pohledu žáka“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1.8.2024

Nikola Falešníková

Anotace

Bakalářská práce „Spolupráce s asistentem pedagoga z pohledu žáka“ se nejprve snaží ukázat, proč pracovní pozice asistenta pedagoga vznikla, jakými změnami za uplynulé roky prošla a jaká je současná situace. Dále je přiblížen postup vedoucí k utváření podmínek inkluzivního prostředí uvnitř školy. Opomenuty nejsou ani předpoklady asistenta pedagoga, které jsou důležité pro vykonávání této profese. Pozornost je věnována i tomu, jak asistent pedagoga může ovlivňovat klima třídy, jaká je jeho spolupráce nejen s vyučujícími, ale hlavně i s žáky v dané třídě.

Výzkum v empirické části je proveden prostřednictvím kvalitativního šetření na základě hloubkových rozhovorů s žáky druhého stupně. Po zodpovězení otázek vznikly ucelené kazuistiky přibližující práci dvou asistentů pedagoga.

Cílem je poukázat na informovanost žáků 2. stupně základní školy ohledně asistentské činnosti. Dále také upozornit na to, jak asistent pedagoga může ovlivňovat chování žáků a jak jej žáci vnímají.

Klíčová slova

asistent pedagoga, klima školní třídy, základní škola, žák, osvěta, spolupráce

Annotation

Bachelor's degree thesis " Pupils' perception towards cooperation with a teacher assistant" firstly tries to show why the employment position of a teaching assistant was created, what changes it has undergone over the past years and what the current situation is. Next, the procedure for creating an inclusive environment within the school is described. In addition, the employment requirements of a teaching assistant, which are important for practicing this profession, are also discussed. Attention is also paid to how a teacher's assistant can influence the climate of a class, how he cooperates not only with teachers, but especially with pupils in a given class.

Research in the empirical part is carried out through a qualitative investigation based on in-depth interviews with the lower secondary school students. After answering the questions, comprehensive case studies of two teacher assistants were created.

The objective is to highlight the awareness of lower secondary school pupils regarding teaching assistant activities and to demonstrate how the teaching assistant can influence pupils' behavior and how pupils perceive the role of teaching assistant.

Keywords

teacher's assistant, climate of a school class, primary school, pupil, awareness, cooperation

Obsah

Seznam zkratek.....	7
Úvod	8
1. Asistent pedagoga.....	10
1.1. Potřebnost asistenta pedagoga ve školství.....	11
1.2. Vývoj pozice asistenta pedagoga	14
1.2.1. Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga.....	15
1.2.2. Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	18
1.2.3. Náplň práce AP	20
2. Ovlivnění klimatu třídy asistentem pedagoga	23
2.1. Spolupráce asistent x učitel	24
2.2. Spolupráce asistent x ostatní žáci ve třídě.....	26
3. Empirické šetření	29
3.1. Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek	29
3.2. Metodologie.....	29
3.3. Výzkumný vzorek.....	32
3.4. Etika výzkumu	33
3.5. Vyhodnocení dat	34
9. ročník.....	34
3.5.1. Jak jsou žáci informováni o profesi AP?	34
3.5.2. Jak žáci popisují své pocity při spolupráci s AP?	37
3.5.3. Jak žáci vnímají absenci AP ve třídě?	43
Asistent pedagoga č.1	46
8. ročník.....	48
3.5.4. Jak jsou žáci informováni o profesi AP?	48
3.5.5. Jak žáci popisují své pocity při spolupráci s AP?	51
3.5.6. Jak žáci vnímají absenci AP ve třídě?	56
Asistent pedagoga č.2	58
4. Diskuze	60
Závěr	64
Seznam použitých zdrojů.....	66
Seznam tabulek a grafů	68

Seznam zkratek

AP – asistent pedagoga

atd. – a tak dále

cca – cirka (přibližně)

cit. – citováno

č. – číslo

ČR – Česká republika

EU – Evropská unie

IVP – individuální vzdělávací plán

kol. – kolektiv (autorů)

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NAPIV – Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

odst. – odstavec

OSN – Organizace spojených národů

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

R – respondent

s. – strana

Sb. - Sběrka zákonů a mezinárodních smluv

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

tzn. – to znamená

***** - anonymita žáka

Úvod

Práce se zaměřuje na vnímání žáků asistenta pedagoga, který se denně vyskytuje v jejich třídě. Důvodem, proč jsem si toto téma vybrala, byla zkušenost s dětmi na nejmenované základní škole za Prahou. Rok před výběrem tématu jsem zde sbírala data pro seminární práci na vysokou školu. V dotazníkovém šetření se objevily velmi zajímavé informace, které mi vnučily myšlenku více se zaměřit na žáky, kterým asistent pedagoga není přímo přidělen, ale interaguje s nimi v průběhu školního dne. Stále jsem přesvědčena o minimálním zájmu o to, jaký vliv může mít pedagogický asistent na ostatní žáky třídy, nejen na žáky se SVP. Proto mým cílem bylo zjistit, jak tito žáci vnímají spolupráci s asistentem pedagoga a jaký má dopad na jejich vzdělávání. Jelikož tato pracovní pozice existuje v České republice poměrně krátce, mnoho lidí nemá o kompetencích a vlivu těchto pedagogických pracovníků přehled. Zákony se však upravují a neustále probíhá zlepšování praktického pojetí této profese.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V první, teoretické části, se zaměřuji na historické vytváření této pracovní pozice až do současnosti. Dále je popisována příprava školy na přijetí těchto pedagogických pracovníků. Nejsou také opomenuty důležité předpoklady, které by asistent pedagoga měl mít, aby byl přínosem pro školu, rodiče, ostatní pedagogické pracovníky a vzdělávání žáků. Důležitou součástí této profese je definice náplně práce AP. Kvůli lepší specifikaci jsem také zařadila kapitolu, která podrobně náplň práce rozebírá.

Poslední teoretickou kapitolou, je ovlivnění klimatu třídy pedagogickým asistentem. Jelikož žáci a pedagogové tráví ve třídě někdy i více času než ve svých domovech, je důležité, aby toto prostředí bylo co nejvíce pozitivně ovlivněno. Na utváření klimatu třídy se podílejí jak žáci, tak učitelé a ovšem i asistenti pedagoga. Pokud mezi nimi nedochází k vzájemnému respektu, komunikaci a spolupráci, jen obtížně lze zamezit negativní atmosféře ve třídě. Stěžejním tématem této práce je především spolupráce pedagogického asistenta a žáků třídy.

Na první polovinu práce navazuje závěrečná část, která pracuje s daty, jež byla sebrána pro empirické šetření. Nejprve má čtenář možnost seznámit se s cílem a výzkumnými otázkami, které korigují vyhodnocení dat. Je popsáno, jak probíhal sběr dat, jací respondenti byli vybráni a jaká metoda byla použita na zpracování informací od respondentů. Poté jsou dopodrobna rozebrány jednotlivé výpovědi dotazovaných a

v patřičných kategoriích vloženy do zřehledňujících grafů. Pro zorientování se v datech jsou nejprve popsány názory prvních šesti respondentů ze ZŠ 1, následuje kazuistika přibližující práci asistenta pedagoga z pohledu žáků. Stejným způsobem je zpracována třída a AP na ZŠ 2. V závěru práce se nachází polemika nad výsledky zkoumání, kde je porovnávána praxe s teorií.

Ráda bych podotkla, jak důležité je brát ohledy i na žáky, kteří se musí naučit vycházet s další dospělou osobou ve třídě. Nejen při vyučování, ale mnohdy i o přestávkách. Zkrátka asistent pedagoga je třídě přidělen a obě strany, jak AP, tak žáci, se spolu musí naučit spolupracovat. Pokud se tak nestane, může být nepříznivě ovlivněno klima ve třídě a následkem toho i vzdělávání dětí. Do konverzace s takovými žáky jsem byla ve svém výzkumu velice motivována, jelikož mi přijde důležité vyslyšet jejich názory. Domnívám se, že prací poskytnu jiný úhel pohledu na tuto problematiku.

1. Asistent pedagoga

Pracovní zařazení „Asistent pedagoga“ se v současnosti neustále považuje za jednu z relativně nových pedagogických profesí a diskutuje se o ní především v souvislosti s inkluzí. Inkluze je pedagogický koncept, který se snaží pomoci žákům s nějakým typem znevýhodnění (Bartoňová, Vítková et al., 2016, s. 313). Jejím cílem je poznat a odstranit diskriminaci mezi žáky, která pramení z jejich rozdílností v sociální oblasti. Tito žáci se souhrnně označují jako děti se speciálně-vzdělávacími potřebami (dále SVP). Jako opora a pomoc (nejen) pro tyto děti slouží právě asistent pedagoga. Jedním z jeho cílů je pomoci učitelům ve třídě. Pedagogický asistent se věnuje žákovi se SVP, tudíž vyučující má více prostoru pro zbytek třídy. Nicméně asistent pedagoga by neměl pracovat jen s žáky se SVP, jak se mnozí domnívají. Měl by spolupracovat s pedagogem, zajišťovat plynulost vyučovacích hodin a v případě potřeby poskytnout pomoc ostatním žákům ve třídě (Uzlová, 2010, s. 43). Bohužel se na tyto kompetence často zapomíná. Úspěšná inkluze znamená, že pedagog, asistent pedagoga a celá třída budou pracovat jako tým. To se ale často dosud neděje.

V České republice se vyskytují tři typy asistentů – asistent pedagoga, osobní asistent a školní asistent (Kendíková, 2017, s. 37). Avšak často nejsou správně pochopeny a v praxi rozlišeny rozdíly mezi těmito pozicemi. Na základě toho poté vznikají mylná přesvědčení o jejich přínosech ve školství. V této bakalářské práci se budu zabývat pouze asistentem pedagoga. Pedagogický asistent je zaměstnanec školy. Jeho činnosti a stanovy jsou definovány především v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění a v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění (tamtéž). Podrobnější informace o asistentovi pedagoga najdeme ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

1.1. Potřebnost asistenta pedagoga ve školství

Historické utváření profese

Vzdělání žáků se SVP upravují některé legislativní předpisy, hlavně zákony a s nimi související vyhlášky.

Nejprve je třeba zmínit první dokument, kterým bylo přijato právo každého jednotlivce na bezplatné vzdělání. Jedná se o Všeobecnou deklaraci lidských práv a svobod z roku 1948. Přijalo ji Valné shromáždění OSN. Nicméně i přes vydání tohoto dokumentu byli lidé s těžšími formami postižení takzvaně od vzdělávání osvobozeni (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 60-61). Můžeme tedy říci, že i přes důležitost tohoto dokumentu, bylo ustanovené jen bezplatné vzdělávání pro všechny. Bohužel ale nebylo více definované vzdělávání pro žáky s postižením (tamtéž). Pokud děti nebyly správně diagnostikovány, dostávaly se do zvláštních nebo pomocných škol. Až díky vlivu zahraničí se i Česká republika rozhodla, že vytvoří pro žáky se SVP lepší podmínky (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 6).

V 90. letech minulého století postupně dochází k úpravě legislativy, která blíže určovala pojetí inkluze. V této době byly dvě linie práce asistenta pedagoga. Jedna zahrnovala žáky se zdravotním postižením a druhá žáky se sociálním znevýhodněním (Nová škola, o.p.s., online, cit. 2024-03-07).

Nejprve se zaměříme na znevýhodněné žáky. V roce 1997 byla přijata Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Na jejím základě byl možný vznik speciálních tříd, ve kterých mohli působit až dva pedagogičtí pracovníci. V této době jako asistenti pedagogů působili pracovníci civilní služby. Ta byla od roku 1990 v Československu uzákoněna místo služby vojenské (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 6). Také bylo možné získat pracovní pozici pedagogického asistenta přes úřady práce. Byla to sice velká podpora pro vzdělávání žáků se SVP, nicméně se asistenty stávali často lidé bez kvalifikace (tamtéž).

Pro žáky se sociálním znevýhodněním se nejprve nacházeli asistenti pedagoga se zaměřením na podporu romských dětí. Tito asistenti se poprvé objevili v roce 1993 na soukromé základní škole v Ostravě. Až do roku 2000 „...byla pozice asistenta ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků výhradně vázána na romskou etnickou příslušnost a rozšířila se do mnoha škol po celé ČR...“ (Nová škola, o.p.s., online, cit. 2024-03-07). Někteří učitelé se zavedení těchto pedagogických pracovníků zpočátku bránili (Průcha, 2009, s. 425). Báli se, že přijdou o dominanci ve třídě. Na druhé straně se

však našli tací, kteří hledali možnosti spolupráce. I v dnešní době můžeme pozorovat velmi rozmanité přístupy učitelů k pedagogickým asistentům.

Mezi lety 2000-2001 se zavedl pojem „vychovatel – asistent učitele“, který byl od této chvíle přístupný všem sociálně znevýhodněným žákům (Němec a kol., 2014, s.10). Jeho úkolem bylo dobře znát prostředí, ze kterého žáci pocházejí.

Ke sjednocení těchto dvou linií došlo až v letech 2004-2005.

Současnost

V knize Němec a kol. (2014, s. 10) nalezneme, že od roku 2004, kdy vyšel zákon č. 561/2004 Sb., jsou žáci se zdravotním postižením nebo znevýhodněním souhrnně v §16 označováni jako žáci se SVP. Tito žáci mají možnost získat buď asistenta pedagoga, či osobního asistenta. Podle tohoto zákona je pozice asistent pedagoga zřizována ředitelem školy. Aby vůbec mohl ředitel školy pozici asistenta zřídit, musí získat povinný souhlas krajského úřadu a vyjádření školského poradenského pracoviště – speciálně pedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP) (Uzlová, 2010, s. 27).

V důsledku zvyšování počtu dětí se SVP přibývala potřeba pedagogických asistentů. Na to reagovala v roce 2005 důležitá Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve které v § 7 byly formulovány hlavní činnosti asistenta, dále také informace ohledně zřízení asistentenské funkce (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 7). Od této doby mohou ve třídě působit až tři pedagogičtí pracovníci. Alespoň jeden z nich musí být asistent pedagoga (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 8). Avšak chyběl zde předpis pro způsob financování asistentů. V některých případech tak docházelo k nerespektování stanovisek školských poradenských zařízení. V důsledku toho žáci se SVP selhávali ve vzdělávání a vyústilo to až do takové fáze, kdy asistenta pedagoga z části financovali rodiče dětí (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 7). Ve vyhlášce také nalezneme, že žák se zdravotním postižením je vzděláván v běžné škole nejen pokud jsou zabezpečeny potřeby a možnosti žáka, ale také pokud škola představuje dobré podmínky pro žáka (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 63). Z toho vyplývá, že každá škola má právo posoudit, zda je pro takové žáky dostatečně připravena. Pokud není, žáky se SVP nemusí přijmout. Možnost nepřijetí žáků a financování asistentů pedagoga změnila až Vyhláška č. 27/2016 Sb. s dalšími souvisejícími předpisy.

Dostáváme se až do září 2009, kdy byla v České republice schválena Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, přesněji zákon č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon (Bartoňová, Vítková et al., 2016, s. 23). Tímto podpisem došlo k výraznému podpoření inkluze v ČR. Úmluva sice nevyslovuje žádná nová práva, ale zakládá si na důležitosti jejich plnění. Jejím cílem je rovnost všech osob bez ohledu na jejich zdravotní postižení. O rok později, v roce 2010, MŠMT připravilo dokument Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV), který chce „*posílit inkluzivní pojetí výchovy a vzdělávání na všech stupních a typech škol a implementovat principy a metody inkluze do vzdělávání na všech úrovních školského systému, v němž se žákovská heterogenita stane sociální normou*“ (MŠMT, 2010 cit. podle Hájková a Strnadová, 2010, s. 90). Jeho cílem je, aby škola umožnila studium všem bez ohledu na individuální rozdíly a respektovala tak všechny potřeby, které k jednotlivým žákům či studentům náleží. I přes veškeré tyto snahy se Česká republika řadí mezi země, které v inkluzivním vzdělávání zaostávají za jinými zeměmi EU (Hájková a Strnadová, 2010, s. 90). Stává se, že žáci se SVP nejsou dostatečně přijímáni svými vrstevníky či učiteli. V takovém případě nemůžeme mluvit o zdařilé inkluzi.

Čadilová a Žampachová (2021, s. 9) píše, že funkci asistenta pedagoga blíže určuje Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se specifickými potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Objevují se v ní velmi patrné proinkluzivní tendence a ruší se ní výše zmiňovaná Vyhláška č. 73/2005 Sb. (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 65). Změnami, které zde nalezneme, se stala značně průlomovou. V prvním odstavci § 5 této vyhlášky je popsána funkce asistenta pedagoga (Kendíková, 2017, s.15). V druhém odstavci nalezneme velmi důležitou informaci, která říká, že v případě potřeby je možné, aby asistent pedagoga pracoval rovněž s ostatními žáky třídy (tamtéž). Není tedy jeho hlavní povinností zabývat se pouze žáky se SVP. S touto domněnkou se ve společnosti často setkáváme a odvíjí se od ní různé mylné interpretace a spory.

Jak jsem již zmínila, tato vyhláška také vymezuje výši úvazku asistentů pedagoga. Do platové třídy pedagogické asistenty zařazuje ředitel školy na základě odborné kvalifikace a činností, které vykonávají (Kendíková, 2017, s. 38). Údaj o úvazku vloží do školní matriky a každý měsíc zhotoví výkaz R-44-99 (Kendíková, 2017, s. 17). Na základě toho škola obdrží příslušné prostředky ze státního rozpočtu na plat pedagogického asistenta.

V minulosti tomu bylo jinak. Stávalo se, že školy nedostávaly plnou výši financí a musel se najít jiný způsob, jak prostředky dokrýt (tamtéž).

I přes nedostatky, které ve vymezení této profese jsou, je asistent pedagoga důležitou součástí inkluzivního vzdělávání (Hájková a kol., 2018, s. 61). Proto by se školy o své asistenty pedagoga měly zajímat a věnovat jim dostatek času pro zaškolení, uvedení mezi ostatní pedagogické pracovníky, pro formulaci hlavní náplně práce, role a v případě potíží jim být nápomocny.

1.2. Vývoj pozice asistenta pedagoga

Utváření inkluzivního prostředí uvnitř školy

Dříve, než se škola pro inkluzi rozhodne, je podle Zilcher a Svoboda (2019) důležité, aby s tímto záměrem nejprve seznámila ostatní pracovníky školy. Je dobré předložit důvody, proč je žádoucí, aby se škola stala inkluzivní, proč by se o takové změny měla pokusit. Dále také jaká pozitiva z takového rozhodnutí plynou, jaké základy pro tuto změnu škola má a kde jsou naopak nedostatky, na které je potřeba se zaměřit. Je také podstatné, aby výsledkem inkluze na dané škole byl příznivější stav pro žáky, pedagogy a rodiče než doposud (Svoboda a kol., 2015, cit. podle Zilcher a Svoboda, 2019, s. 100). Pokud se vyskytnou námitky, proč k inkluzi nesměřovat, je důležité je vyslechnout a zároveň společně najít řešení, jak překážky úspěšně překonat. Jako žádoucí se prokázaly různé workshopy zaměřené na inkluzivní vzdělávání (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 101-102). Na workshopech se prezentují nejen cíle inkluze, ale také prostředky a současný stav českých škol a podmínky pro její rozvoj. Dále představují překážky, ale také pozitiva, která může inkluze přinést. Je otevřen prostor pro diskuzi, při které je možné vyjasnit případné nejasnosti, pochybnosti, nesouhlasy, či náměty. Pokud nakonec škola s inkluzí souhlasí, je vhodné vytvořit takzvaný školní akční tým. Ten se zaměří na vytvoření návrhu změn, které s tímto rozhodnutím přicházejí. Je vhodné, aby se členy této skupiny stali lidé, kteří „*mají důvěru, dostatečnou chuť a motivaci pracovat a v neposlední řadě schopnost svá rozhodnutí obhájit a vysvětlit před svými kolegy*“ (tamtéž). Pokud se této role ujmou lidé, kteří nejsou motivováni zajistit, co nejlepší podmínky pro všechny a budou ke své práci lhostejní, mohou se vyskytnout v budoucnu problémy. Ačkoliv se to na první pohled nemusí zdát, tyto problémy poté mohou velmi nepříznivě ovlivňovat klima školy/třídy.

V případě, že je škola připravena pro inkluzivní vzdělávání a nachází se v nějaké třídě žák, který má 3. a vyšší stupeň podpůrných opatření, může vedení školy vyhledat asistenta

pedagoga. Škola komunikuje se školským poradenským zařízením (ŠPZ), což je pedagogicko-psychologická poradna (PPP) nebo speciálně pedagogická centra (SPC). Tato zařízení hledají nejlepší možnou pomoc pro žáka se SVP. Poté vydají doporučení, kde se uvádí nejen podpůrná opatření, ale také výše úvazku pro asistenta pedagoga (Kendíková, 2017, s. 85). Jak už jsem zmiňovala výše, je nezbytné podat žádost o souhlas s využitím asistenta pedagoga, zapsat potřebné údaje do školní matriky a vygenerovat výkaz R-44-99. Všechny tyto kroky jsou nutné, jinak nelze škole přidělit finanční prostředky pro daného asistenta pedagoga.

Stejně jako při hledání jiných pracovníků, ředitel školy vypíše výběrové řízení, ve kterém vybere nejvhodnějšího kandidáta (Uzlová, 2010, s. 48). Výběrové řízení má většinou dvě kola. V prvním kole je po uchazečích požadováno zaslat svůj životopis a motivační dopis. Z motivačního dopisu lze usoudit, jak velký a vážný je jeho zájem o danou pozici. Do druhého kola je vybrána jen část kandidátů, která přichází na ústní pohovor. Na pozici asistenta pedagoga je vhodné vybrat někoho, kdo vzdělanostně i osobnostně odpovídá potřebám žáků, učitelů i školy (Němec a kol., 2014, s. 51). Domnívám se, že není tak jednoduché vybrat osobu, která splňuje obě podmínky. Jak je psáno dále, ne vždy jsou uchazeči na tuto pozici dostatečně kvalifikováni, i přesto jsou přijati. Co se týče osobnostní stránky, jsem toho názoru, že nelze zaručit bezproblémové vycházení všech se všemi vzhledem k tomu, že každý člověk je jedinečná osobnost. Nicméně pokud uchazeč na tuto pozici je seznámen s filozofií dané školy a splňuje důležité aspekty, které s asistentskou profesí souvisí, pak by mohl kladně přispět ke vzdělávání žáků.

1.2.1. Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Obecné požadavky, které je nutné splňovat, uvádí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, přesněji § 3 odst. 1 (Kendíková, 2017, s. 28). Mezi hlavní požadavky patří plná svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka a odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost (Zákon č. 563/2004 Sb.). Pedagogický pracovník získá odbornou kvalifikaci vzděláním, které je více rozvedeno v § 20 zákona č. 563/2004 Sb. Jak uvádí Hájková a kol. (2018) jsou rozlišeny dvě úrovně pedagogického asistenta. Do první skupiny patří asistenti, kteří vykonávají převážně přímou pedagogickou činnost. Druhá úroveň se týká asistentů, kteří zajišťují jen pomocné výchovné práce. Rozdělení na tyto dvě skupiny záleží na vzdělání jednotlivých uchazečů o pozici asistenta pedagoga.

O místo pedagogického asistenta může žádat jak absolvent vysoké školy, tak také osoba pouze se základním vzděláním. Nicméně musí být splněny určité podmínky, které dále popisuje Uzlová (2010). Vysokoškolskému absolventovi postačí úspěšně ukončit studium v oblasti pedagogických věd. Na vyšších odborných školách je zapotřebí vystudovat obor zaměřený na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku. To samé na středních školách zakončených maturitní zkouškou. Zajímavou informací je, že absolventi středních škol s maturitou jsou podle údajů České školní inspekce nejvíce zaměstnáváni na pozici asistenta pedagoga (CSI, 2017 in Hájková a kol., 2019). Jestliže má uchazeč ukončené středoškolské vzdělání s výučním listem, je potřeba dále studium pedagogiky. V případě, že osoba má ukončené pouze základní vzdělání je nutné absolvovat akreditovaný vzdělávací program pro asistenty pedagoga, který zřizuje zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Studium tohoto vzdělávacího programu získá osoba pedagogické znalosti a dovednosti (Uzlová, 2010, s. 58). Aby osoba získala potřebné osvědčení, je její povinností absolvovat nejméně 120 vyučovací hodiny v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Počet hodin obsahuje přímou výuku, která se skládá z přednášek a seminářů, a cca 40 hodin pedagogické praxe. Na konci studia je nutné úspěšně splnit před komisí závěrečnou zkoušku. Znalosti, které asistenti pedagoga získají kvalifikačním vzděláním, by mu měly pomoci v určení a porozumění potřebám žáků (Hájková a kol., 2018, s. 35).

I přesto, že lidé jsou na tuto pozici kvalifikováni, tak mnozí tuto práci vykonávat nechtějí. A tak se na většině škol setkáváme s nedostatkem asistentů pedagoga (Horáčková, 2019). Jedním z hlavních důvodů je malé finanční ohodnocení, náročnost práce nebo její společenské nedocenění (Uzlová, 2010, s. 44; Čadilová, Žampachová, 2021, s. 19). O pozici asistenta pedagoga mají často zájem mladí lidé, kteří si chtějí v průběhu studia přivydělat (Horáčková, 2019). I přes jejich snahy je těžké, aby na této pozici odvedli maximum, jelikož tato práce není jediným a hlavním předmětem jejich zájmu. Dále se na pozici pedagogických asistentů můžeme setkat s lidmi v důchodovém věku. Ti stejně jako mladí lidé v této profesi vidí alespoň minimální, ale přece jen nějaké finanční ohodnocení, avšak nemají snahu zlepšovat se ve své práci (tamtéž). Proto je těžké požadavky výše uvedeného zákona dodržovat a na tyto pozice jsou často přijímáni lidé bez potřebného vzdělání. Obvykle si lidé potřebnou odbornost doplňují až poté, kdy začnou vykonávat asistentkou profesi. To však nutně neznamená, že nejsou dobrými asistenty.

Aby pedagogická práce asistentů byla úspěšná, je nutné nejen odhodlání pomáhat, ale také metodické vedení. Na předních příčkách v metodické pomoci stojí podpora od vedení školy. Důležitá je zpětná vazba, kdy asistent pedagoga vidí, „že vedení školy jeho práci sleduje, že vedení školy na jeho práci záleží a že si vedení školy jeho práce váží“ (Hájková a kol., 2018, s. 96). Ředitel školy by měl být schopen reagovat na potřeby asistentů, které se týkají jejich úspěšného vzdělávání žáků. Dále by měl podporovat asistenta pedagoga v dalším seberozvoji, aby svou profesí mohl vykonávat co nejlépe. Má právo, na základě svého rozhodnutí, asistentům zajistit další vzdělávání v pedagogické oblasti, ale stejně tak má asistent pedagoga právo podat žádost řediteli školy o kurz či seminář dle vlastní volby (Čadilová a Žampachová, 2021, s.22). Samotná ochota asistentů pedagoga více se vzdělávat je velmi cenná. Dávají tak najevo, že se o svou práci zajímají, a proto chtějí být dobrým přínosem pro pomoc žákům.

Nezákladnější metodickou podporou pro asistenty pedagoga se stává učitel, se kterým ve třídě přímo pracují (Hájková a kol., 2018, s.92). Má možnost pedagogickému asistentovi předat co nejpřesnější instrukce a zajistit tak plynulou spolupráci. Bohužel se stává, že učitelé nemají na odborné vedení asistenta příliš čas. Asistenti tak nemají jasné pokyny, a proto se v jejich práci vyskytují chyby. Pod nejasným vedením také nemají motivaci plnit své povinnosti dokonale (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 19). Vyskytly se i případy, kdy pedagogičtí asistenti nebyli přijati do pedagogického sboru. Pokud metodické vedení selhává, selhává tak i pedagogický asistent a může to vést až k jeho vyhoření (tamtéž).

Hájková a kol. (2018, s.93) uvádí, že málo využívaným zdrojem podpory je pomoc od poradenských pracovníků školy. Především od výchovného poradce, metodika prevence nebo od školního psychologa, či školního speciálního pedagoga, pokud jsou škole k dispozici. Přitom právě tyto pracovníci jsou zásadní pro úspěšné vzdělávání žáků. Vůbec nejméně dostupní jsou pro asistenty pedagogů odborníci ze školských poradenských zařízení (PPP a SPC) (tamtéž). Možnost s nimi přímo konzultovat mají zpravidla jen dvakrát ročně, kdy docházejí na návštěvu školy. Osobně bych pomoc od těchto poradenských pracovníků a školských poradenských zařízení pokládala za jednu z nejdůležitějších. Mají podrobné informace o žákovi se SVP, o kterého se asistent pedagoga stará a mnoho zkušeností, které mohou předávat dále. Kromě toho mohou častými konzultacemi předcházet nesprávným postupům ve vzdělávání těchto dětí.

1.2.2. Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Jelikož asistent pedagoga patří do skupiny pomáhajících profesí, tak jsou na něj kladeny nejen vysoké požadavky kvalifikační, mezi které patří znalosti a dovednosti, ale také osobnostní – vlastnosti a schopnosti (Hájková a kol., 2018, s. 29). Mnohdy jsou osobnostní předpoklady důležitější než kvalifikační. Stává se, že se o pozici asistenta pedagoga ucházejí lidé, kteří hledají snazší způsob pracovního uplatnění, pokud například v předchozím zaměstnání neuspěli nebo mají problém jinou pracovní pozici nalézt (Uzlová, 2010, s. 45). Dle mého názoru je lepší zaměstnat asistenty, kteří jsou motivovaní, jsou ochotni se vzdělávat a přijímají myšlenku inkluze než osobu, která je sice kvalifikovaná pro tuto profesi, ale není dostatečně empatická, tvořivá, flexibilní, spolehlivá, trpělivá, zodpovědná, nedokáže spolupracovat, či komunikovat (tamtéž; Kendíková, 2017, s. 98-99).

Aby byl asistent pedagoga efektivní, nemusí se memorovat z paměti, jaké chování je nutně žádoucí a jaké naopak není (Webb, 2005). Důležité je být sám sebou. I přesto, že je naším vzorem nějaký profesor z našich předchozích studijních let, není dobré snažit se ho napodobit děj se co děj (tamtéž). Každý jsme jiný, takže to, co se osvědčilo jiným, nemusí nutně platit u nás. Navíc dochází k porovnávání mezi námi a naším vzorem. Může tím docházet k frustraci, že se neblížíme našemu požadovanému výsledku. Je prokázáno, že pedagogičtí pracovníci jsou více efektivní, když se chovají přirozeně a jejich styl výuky vychází z jejich osobnosti (Baum, 2002, cit. podle Webb, 2005). I přesto existují univerzální doporučení, kterých pokud se budeme držet, mohou nám usnadnit pedagogické činnosti a spolupráci s ostatními.

Za nejdůležitější osobnostní předpoklad je podle Kendíkové (2017) a Hájkové a kol. (2018) považován kladný vztah k dětem. Pedagogický asistent by měl vytvářet bezpečné prostředí a vnímat žáky jako individuality. To znamená vyhnout se předsudkům vůči žákům, nehledat v nich problémy, ale vytvářet s nimi vzájemný vztah založený na důvěře. Kladný vztah asistenta s žáky přispívá k pozitivnímu vztahu asistenta ke své profesi. Je také žádoucí, aby pedagogický asistent byl důsledný a spravedlivý. Měl by respektovat pravidla, která jsou ve třídě nastavena a bezpodmínečně na nich trvat. I on sám by měl pravidla dodržovat a chovat se tak, jak je vyžadováno od žáků. Tím se stává vzorem a žáci si takové chování osvojují. Další důležitou klíčovou schopností je empatie. Vnímavost, vcítění do druhých, vidět svět očima žáka a snaha porozumět, může přispět k pochopení mnoha situací a být tak nápomocen k jejich řešení. Nad všemi těmito schopnostmi stojí

komunikace, která je v této profesi velmi důležitá a je používaná denně. Je zapotřebí hovořit jak s dětmi ve třídě, tak také s učiteli, rodiči, vedením školy a dalšími. Setkáme se také s mnohými rozmanitými situacemi, na které nejsme vždy předem připraveni (Hájková a kol., 2018, s. 30-31). V tuto chvíli nám nezbyvá nic jiného než si nedostatky doplnit prostřednictvím komunikace například s dalšími pedagogickými pracovníky. Asistent pedagoga by měl být také přizpůsobivý, měl by zvládat práci pod vedením učitele a případně s nimi sdílet potřebné informace (Kendíková, 2017, s. 99). Je důležité, aby byl ochotný plnit pokyny, měl schopnost reflektovat svou práci a v případě chyby ji nadále neopakovat. Klíčovou schopností je umět se samostatně rozhodovat, obzvláště v případech, kdy s žáky pracuje sám.

Jak popisuje Hájková a kol. (2018, s. 18-24), jako součást osobnostní identity asistenta pedagoga se vyvíjí identita profesní. Ta ovlivňuje jeho postoje, chování a od toho se odvíjející školní klima. Utváření profesní identity závisí na hodnotové orientaci jedince, na výsledku socializace asistenta pedagoga, na tom, jak se identifikuje se svou rolí. Profesní identita se vyvíjí jako individuální proces zrání a je proměnlivá. Jedinečnost v oblasti profesního zrání je zapříčiněna odlišnými podmínkami každého asistenta pedagoga ve své profesi. Dokud budou podmínky výkonu činnosti asistentů v každé škole jiné a jejich role nebude jasně definována, včetně popisu pracovních procesů a náplně jejich práce, bude docházet k různým přístupům a metodickým i didaktickým rozdílům, případně dokonce k chybám. Navíc ani po delším časovém období stráveném v této profesi nemají asistenti pedagoga jasně definovanou roli v rámci školy nebo dokonce třídy. Proto se domnívám, že osobnost daného jedince, který tuto práci vykonává, bývá stěžejní. Jako jedinec staví na své vlastní vybavě: osobnostním nastavení, povaze a znalostech, kterými vládne při výkonu této práce. Nejedná se jen o řízení vzdělávacích a organizačních činností, ale také o růst a vzdělávání sebe sama, schopnost sebereflexe a zpřítomnění dřívějších zkušeností ve svém oboru. Situace, do kterých se asistent pedagoga dostává, jsou často nepředvídatelné. Proto se mnohdy rozhoduje spontánně a musí se spoléhat sám na své jednání. *„Stát se vynikajícím asistentem pedagoga je dlouhodobým procesem, v němž pracovník na této pozici musí dokázat formulovat obsah své práce, prosadit profesní hodnoty, ujasnit si cíle svého působení a získat přesvědčení o smyslu své práce“* (tamtéž). Není to jistě lehké. Jsem však přesvědčena, že motivace, odhodlání pomoci žákům a usnadnit jim průběh školní docházkou, jsou dostačujícím odrazovým můstkem na počátku této cesty.

1.2.3. Náplň práce AP

Když je na pozici asistenta pedagoga vybrána vhodná osoba, následuje formulace náplně práce, kterou stanoví většinou ředitel školy. Podle Němce a kol. (2014, s. 52) se při vytváření bere v potaz doporučení poradenských zařízení, požadavky samotných učitelů v dané třídě, kde asistent bude působit, a pokud je asistent pedagoga zaměstnancem školy po delší časový úsek, může při sestavování náplně práce podávat návrhy také on sám. Poté je vhodná konzultace s pracovníky školních poradenských pracovišť, v některých situacích i se zákonnými zástupci dítěte se SVP, v případě zletilosti žáka, také s ním samotným.

Nicméně definování náplně práce závisí na mnoha faktorech. Mnoho autorů poukazuje na nejasnosti v tom, jakou roli ve třídě asistent pedagoga zastává. Například, zda je vymezení náplně práce a role pedagogického asistenta v souladu s potřebami učitelů, žáků, školy a dalších možných vlivů (Giangreco a Doyle, 2017 cit. podle Němec a kol., 2014, s. 17). Němec a Štěpařová (2008 cit. podle Němec a kol.) upozorňují na to, že vedení školy definuje náplň práce asistentů velice široce.

Jedním z vyskytujících se problémů jsou dohady o rozdělení práce mezi asistenta pedagoga a osobního asistenta (Uzlová, 2010, s. 45). Děje se tak v důsledku rozdílného způsobu financování osob na těchto dvou pracovních pozicích. Často žák se SVP potřebuje nejen pedagogické vedení, ale také fyzickou pomoc. Nicméně, pokud se ve třídě nevyskytuje více dětí se SVP, zastává roli asistenta pedagoga i osobního asistenta jeden člověk. O to více je podstatné jasně stanovit náplň práce, aby nedocházelo k překrývání kompetencí a případným nepříjemnostem. Měl by se s ní seznámit nejen pedagogický asistent, ale také ostatní učitelé, nejen třídní, jelikož je na druhém stupni základních škol běžné, že se v jedné třídě střídá několik rozdílných vyučujících (Horáčková, 2019). Tím se usnadní budoucí spolupráce všech.

V odborné publikaci Hájková a kol. (2018) autorka Rosemary Butt rozlišuje tři modely práce pedagogického asistenta. Všechny tři modely mají vliv na činnosti, které asistent vykonává. Prvním modelem je individuální práce s žákem, druhým podpora celé třídy, nejen jednoho žáka a v posledním modelu se jedná o práci asistenta s různými žáky, pedagogy a třídami. První model je v mezinárodním měřítku považován za nejméně inkluzivní (Giangreco, 2013 cit. podle Hájková a kol., 2018, s. 48). Důvodem je sociální izolace dítěte se SVP od ostatních žáků třídy. Druhý model je vnímán inkluzivněji. Asistent více pracuje s pedagogem, pozoruje ho, plánuje s ním jednotlivé vyučovací hodiny a pedagog je naopak nápomocný asistentovi (Giangreco, Doyle, & Suter, 2013 cit. podle

Hájková a kol., 2018, s. 48). Znamená to, že se i pedagog věnuje žákům se SVP a asistent pedagoga tak pracuje se zbytkem třídy. Jedna z respondentek v rozhovoru v odborné literatuře od Hájkové a kol. (2018) připisuje velkou důležitost tomuto druhému modelu. Domnívá se, že asistent pedagoga je brán za dalšího učitele ve třídě a je nutné, aby byl součástí kolektivu. Proto by měl komunikovat s celou třídou, aby byl všemi pozitivně přijat a nebylo tak ohroženo klima třídy. I já se s tímto modelem ztotožňuji nejvíce. Pokud vše funguje tak, jak je zde popsáno, domnívám se, že ve třídě je zajištěno velmi pozitivní klima, díky čemuž dochází k příznivému vzdělávání žáků. Podle autorky těchto modelů práce AP je nejméně efektivní poslední model. Chybí zde komunikace mezi pedagogy a asistenty a následná zpětná vazba. V českých školách převládají první dva modely práce (Hájková a kol., 2018).

Dále je nutné rozdělit činnost pedagogického asistenta na přímou a nepřímou. Pro nepřímou pedagogickou činnost je v České republice nedostatečná časová dotace (Hájková a kol., 2018, s. 49). Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami připadá 90 % na přímou pedagogickou činnost a jen 10 % na pedagogickou činnost nepřímou. Na základě tohoto rozdělení poté škola dostává státní dotace, ze kterých odvádí pedagogickému asistentovi plat. Je v právu ředitele školy, aby asistentovi dal více než 10 % na nepřímou pedagogickou činnost. Nicméně tento čas navíc musí hradit z jiných prostředků než z dotačních. Bohužel na to velká většina škol nemá dostatek financí. Když Hájková a kol. (2018) uskutečnili v roce 2017 výzkum, mnoho pedagogických asistentů ani nevědělo, že se práce takto dělí nebo si nebyli vědomi toho, že by nepřímá pedagogická činnost byla součástí jejich pracovní smlouvy. Autoři výzkumu tuto situaci přisuzují tomu, že v době rozhovorů nebyl poměr pedagogické činnosti jasně stanoven vyhláškou a někteří ředitelé škol se domnívali, že nepřímá činnost do úvazků asistentů nepatří. Naopak se ale našli i ti, kteří pokládali tuto nepřímou práci za součást své profese a neviděli v jejím vykonávání problém. Pro některé asistenty pedagoga je neplacená nepřímá práce motivací, aby lépe pomáhali svým žákům. Jak vyplývá z výše zmíněných 10 %, je zde problém, že na tuto nepřímou pedagogickou činnost pedagogičtí asistenti nemají dostatek času. Proto ji mnozí vykonávají v době svého osobního volna. Další překážkou je nespravedlivé financování nepřímé pedagogické činnosti. Dokonce se může stát, že v rámci jedné školy je někdo za tuto nepřímou práci ohodnocen a jiný nikoliv (tamtéž).

Po tomto úvodu je nutné zmínit, co do přímé a nepřímé pedagogické činnosti patří. Naváží zpočátku na pedagogickou činnost nepřímou. Ta zahrnuje všechny činnosti, které asistent pedagoga vykonává mimo přímý kontakt s žáky (Němec a kol., 2014, s. 57). Například konzultace s učiteli v dané třídě, celým pedagogickým sborem, s pracovníky ŠPP, PPP, SPC, s jinými asistenty pedagoga, se zákonnými zástupci, aktivní přípravu IVP nebo také samostudium. Naopak přímá pedagogická činnost na základních školách podle Čadilové a Žampachové (2021) zahrnuje pomoc žákovi se SVP v době vyučování, kdy mu asistent pedagoga pomáhá zvládnout celý proces vzdělávání (motivace, dovysvětlení pokynů, které klade učitel, dohlížení na jejich splnění...) a o přestávkách, kdy žáka podporuje, mimo jiné, při začlenění do kolektivu třídy. Dále se asistent přizpůsobuje pokynům učitele a dle potřeby pracuje s ostatními žáky ve třídě (Uzlová, 2010, s. 46). Bohužel se ukázalo, že ve skutečnosti tomu tak není. V rozhovorech, které vedli Hájková a kol. (2018), jedna z asistentek pedagoga uvedla, že pojmenování „asistent pedagoga“ není úplně tak odpovídající, jelikož spíše asistuje u daného dítěte a věnuje se právě jemu. Často je to způsobeno náročností, která pramení ze speciálních problémů dítěte.

Mezi lety 2003 a 2009 se v Anglii a Walesu uskutečnila dosud nejrozsáhlejší studie o asistentech pedagoga s názvem „Deployment and Impact of Support Staff“ (Webster et al., 2010). Jejím cílem bylo charakterizovat podpůrné pedagogické pracovníky (v našem případě AP), jak se v průběhu času vyvíjeli, a také jaký mají vliv na učitele, vzdělávání a chování žáků, nejen těch se SVP (tamtéž). Vše, co bylo tímto výzkumem zjištěno lze najít v Blatchford et al. (2008, 2009a a 2009b) (Webster et. al., 2010). Pro nás je důležité zjištění, *„že asistenti pedagoga stráví více než půl dne (více než 4 hodiny) přímou pedagogickou prací s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a podporou jeho zapojení se do třídního kolektivu a podporou jeho komunikace s ostatními. Další 1,4 hodiny asistent pedagoga spolupracuje s pedagogem a necelou hodinu se věnuje jiným činnostem“* (Webster et al., 2010 cit. podle Hájková a kol., 2018, s. 49). Samozřejmě je to u každého pedagogického asistenta rozdílné a závisí to na mnoha okolnostech. Například, jak jsem zmínila výše, někdy je pomoc žákovi se SVP tak časově náročná, že asistentům pedagoga nezbyde prostor pro ostatní činnosti. Nicméně by se měl snažit o vyvážené rozložení času mezi všechny aspekty náplně práce, které jsou zmíněny v pracovní smlouvě.

2. Ovlivnění klimatu třídy asistentem pedagoga

Třída školy je brána jako malá sociální skupina, jejíž aktéři (žáci, učitelé) se podílejí na utváření jejího klimatu (Kalhous, Obst a kol., 2009). Samozřejmě je nám asi jasné, že je klima v různých třídách rozdílné. Kalhous, Obst a kol. (2009) jsou toho názoru, že třídní klima ovlivňuje sociální chování žáků, jejich výsledky v učebních činnostech a celkově motivaci. Pozitivní klima má příznivý vliv na vzdělávání dětí a také na vztahy v dané třídě. Negativní klima třídy je naopak pro všechny osoby ve třídě nežádoucí. Žáci ztrácejí motivaci ke studiu, od toho se poté odvíjejí jejich špatné výsledky, dokonce se mohou vyskytovat různé zdravotní obtíže. Nepříznivě také působí na psychickou stránku učitelů, na jejich motivaci, spokojenost, což se odráží na jejich pracovním výkonu (tamtéž). Jako prevence před nepříznivými dopady klimatu na osoby ve třídě může pomoci včasné a podrobné seznámení učitelů s možnými riziky, odhalení a analyzování příčin a případně možnost je ovlivnit (tamtéž).

S klimatem třídy se zároveň setkáváme s dalšími dvěma pojmy – prostředí a atmosféra, jak popisuje Lašek (2007, s. 40). Atmosféra je krátkodobý situační stav, který závisí na sociálním a emočním naladění ve třídě. Můžeme ji pozorovat v průběhu jedné hodiny, při hodnocení žáků (testy, zkoušení, závěrečné zkoušky...), před pololetím, koncem roku a podobně. V jednotlivých situacích jsou aktéři ve školním prostředí více emočně napjatí, proto celkové klima v těchto případech nemusí působit. Prostor je Laškem (2007) popisováno jako nejširší pojem. Můžeme mluvit o tom, v jakém prostředí je umístěna škola (venkov, město), o jaký typ se jedná (základní, střední, učiliště), anebo také o vybavení dané školy. Klima třídy stojí uprostřed mezi prostředím a atmosférou. „... je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“ (Lašek, 2007, s. 40). I přes toto rozlišení se najdou hodnotitelé, kteří mezi klimatem a atmosférou nedělají rozdíly. Celkově jsem o klimatu třídy/školy nalezla u různých autorů mnoho odlišných definic.

I asistent pedagoga může pozitivně ovlivňovat klima třídy. Aby se všechny osoby cítily ve třídě, co nejlépe je důležitých několik věcí, které popisuje Gabašová a Vosmik (2019). V první řadě hraje bezpochyby důležitou roli zázemí ve třídě. Můžeme si pod tím představit dekorace, učební materiály a jejich úroveň, pořádek, organizaci prostoru a mnoho dalších. Asistent pedagoga například může podpořit žáky v jejich tvořivosti a podnitit je tak k výzdobě třídy. Je ovšem důležité, aby se všichni cítili příjemně, bezpečně a podporovala se tak vzájemná spolupráce. Dalším důležitým bodem je dostupnost asistenta

pedagoga v případě potřeby. Možnost konzultací s pedagogickým asistentem mimo vyučovací hodinu, to znamená během přestávek, před a po vyučování je podle Gabašové a Vosmika (2019) důležitější než jeho přítomnost v hodinách. Též nedílnou součástí, která ovlivňuje klima dané třídy je její složení a organizace. Mám tím na mysli věk dětí, poměr dívek a chlapců, počet žáků ve třídě, počet dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a jiné. Co se organizace týče je důležité postavení pedagogických pracovníků k žákům třídy, také jakým způsobem a do jaké míry se žáci zapojují do organizace dění. V důsledku snižování vnitřní motivace žáků v dnešní době, je nezbytné, aby bylo ve třídě vytvářeno místo, kde se žáci budou cítit v klidu a v bezpečí, kde budou mít oni sami nad něčím převahu a kontrolu (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 39). Tím bude vytvořeno pozitivní prostředí pro jejich individuální rozvoj.

2.1. Spolupráce asistent x učitel

Pro vytváření pozitivního klimatu třídy je bezesporu velmi důležitá kooperace asistenta pedagoga a učitele. Obě dvě strany by se měly snažit spolu vycházet a spolupracovat, nežli si vzájemně konkurovat a soutěžit (Hájková a Strnadová, 2010, s. 128). Na pokroky žáků by měl učitel i pedagogický asistent nahlížet jako na výsledek týmové spolupráce, jelikož oba zasahují do školní práce žáků. Aby však dokázali spolupracovat, je nutné umět reflektovat sebe sama a svou práci. Když si uvědomí sociální potřeby, vytyčí si cíle v profesi a dokáže podléhat sebereflexi a zpětné vazbě od ostatních, je větší pravděpodobnost úspěšné kooperace s dalšími pedagogickými pracovníky. Jedině díky dobře spolupracujícímu týmu je jisté, že se mohou o své kolegy opřít a v případě potřeby pomoc nebo radu také nabídnout (tamtéž).

K ničemu takovému však nedojde bez dobré komunikace. Je dobré mít na paměti, že musíme upřednostňovat naše prožitky nebo vlastnosti druhých a zaměřit se v první řadě na cíl, ke kterému je směřováno (Vališová, 2008, s. 66). Na základě komunikace jsme schopni hledat cesty ke vzájemnému pochopení, sdělovat zpětnou vazbu, vysvětlovat případné nejasnosti a společně se snažit dospět k požadovaným výsledkům. Doporučuje se, aby mezi asistentem pedagoga a učitelem docházelo k pravidelným konzultacím, na kterých jsou schopni hlubší vzájemné komunikace (Uzlová, 2010, s.50). To znamená, mohou se domluvit na dalších krocích ve výuce, hodnotit dosavadní průběh a výsledky, podávat vzájemná doporučení atd. Učitel má možnost na těchto setkáních pedagogickému asistentovi předat pokyny do nadcházejících vyučovacích hodin. Instrukce se týkají

například didaktických pomůcek, jaké vybrat, jak s nimi pracovat, a také práce s žáky se SVP, ale i s ostatními dětmi (tamtéž). Od asistenta se očekává, že vše bude svědomitě plnit.

I v této profesi však dochází k chybám, jichž se asistent pedagoga i učitel dopouštějí. Tyto nedostatky popisuje Uzlová (2010). V první řadě se jedná o nedostatečné představení asistenta pedagoga celému pedagogickému sboru ihned při nástupu na tuto pozici. V tomto případě je to spíše vina vedení školy. Nicméně kvůli tomu dochází k situacím, kdy pedagogického asistenta ostatní vnímají jako někoho podřadného, s kým nemusí spolupracovat. Už v těchto prvních minutách může dojít k ohrožení vytváření pozitivního klimatu a celkové kooperace. K dalším chybám se řadí nedůsledné představení asistenta pedagoga žákům ve třídě. Zároveň s tím by měl učitel vysvětlit důvody, proč se asistent pedagoga ve třídě nachází a jakým může být přínosem. Nepříznivé dopady má také špatné nebo žádné určení rolí a postavení obou pedagogických pracovníků v dané třídě (Uzlová, 2010). Je potřeba rozdělit kompetence a nastavit pravidla, aby nedocházelo k nedorozuměním. Pokud učitel ve třídě přenechá veškerou odpovědnost za žáka se SVP nebo za celou třídu na asistentovi pedagoga, je to bráno také jako chyba. Asistent by měl žáka začleňovat mezi jeho vrstevníky, povzbuzovat jejich vzájemnou komunikaci, a také se věnovat, dle potřeby, celé třídě. Mohu mluvit o situaci, kdy i asistent pedagoga často jedná proti spolupráci s učitelem. Jsou případy, kdy se asistent pedagoga velmi prosazuje a snaží se přebrat roli učitele (tamtéž). V opačném případě je možné setkat se s asistenty, kteří neplní svou náplň práce. Se všemi těmito nedostatky je třeba pracovat a vytvořit vzájemnou rovnováhu mezi oběma pedagogickými pracovníky, aby bylo zajištěno pozitivní klima třídy. Všechny tyto nežádoucí situace mohou být zapříčiněny nedostatečnou informovaností o pozici asistenta pedagoga jak učitelem, tak samotnou osobou na této pozici. Může to být spojeno také s tím, že pedagogové na druhém stupni ZŠ nemají dostatek zkušeností s prací s další dospělou osobou ve třídě (Němec a kol., 2014, s. 58). Často se cítí ohroženi a vnímají pedagogické asistenty jako kontrolu jejich práce.

Aby k těmto nepříznivým situacím nedocházelo a byly splněny cíle, ke kterým učitel i asistent pedagoga směřuje, jsou důležité podmínky, které popisuje Němec a kol. (2014, s. 58). V první řadě je podstatné, aby si oba pedagogičtí pracovníci byli vědomi poslání inkluze a učitel vnímal asistenta pedagoga jako podporu pro vzdělávání žáků v dané třídě. Dále musí být jasně rozdělené role, které budou obě osoby zastávat. Na to se váže přijetí a informovanost o svých kompetencích, respektování jeden druhého a plnění požadavků, které učitel požaduje po asistentovi pedagoga. Vše je podmíněno správnou komunikací

mezi těmito účastníky vzdělávání. Jak jsem zmínila výše, jsou žádoucí pravidelné konzultace, které nemusejí mít dlouhého trvání. Doporučuje se věnovat poradě například 10-15 minut ráno před vyučováním a jednu hodinu týdně po vyučování (Němec a kol., 2014, s. 58). Vše samozřejmě závisí na ochotě, vztahu a časových možnostech obou pracovníků.

2.2. Spolupráce asistent x ostatní žáci ve třídě

Vztah, který mezi sebou mají žáci bez SVP (podle Zilchera a Svobody (2019), tzv. intaktní žáci) s asistentem pedagoga, je velmi důležitý pro pozitivní klima třídy. Bohužel se tomu nevěnuje dostatek pozornosti, protože se spousta lidí domnívá, že asistent pedagoga je přidělen danému žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami a s ostatními žáky nepracuje (Němec a kol., 2014, s. 55). To je však mylná domněnka, jelikož nám samotný název sděluje, že se jedná o asistenta pedagoga, ne však asistenta žáka. Pokud pedagogický asistent věnuje svou pozornost pouze žákovi se SVP, může to mít negativní vliv nejen na začlenění daného žáka do kolektivu, ale také se stává, že je v důsledku toho vystaven útokům ze strany spolužáků.

Děti převážně na druhém stupni základních škol často nevědí, proč je asistent pedagoga ve třídě, pokud je s tím nikdo neseznámí (Uzlová, 2010, s. 53). Je v jejich očích zbytečný, nerozumí tomu, proč je spolužákovi více pomáháno než ostatním. Kromě toho se u těchto dětí setkáváme s tím, že na osoby s postižením nahlízejí s nelibostí (Hájková a Strnadová, 2010, s. 70). V takovém případě adolescenti nechtějí s takovými spolužáky navazovat kamarádské vztahy (Harper a Peterson, 2010 cit. podle Hájková a Strnadová, 2010). Děti přebírají názory o osobách s postižením od svého okolí, například podléhají názorům rodičů, učitelů, ředitelů, ale i spolužáků či kamarádů (Hájková a Strnadová, 2010, s. 71). Od toho se odvíjejí další negativní postoje vůči AP, či již zmiňovanému žákovi se SVP. Proto je podle Uzlové (2010) důležité, aby byla celá třída obeznámena se smyslem a přínosem inkluze a o tom, jakou roli pedagogický asistent ve třídě zastává. Důvodem, podle Němce a kol. (2014), proč by se měl asistent pedagoga věnovat intaktním žákům, je více času pro individuální práci učitele s žákem se znevýhodněním. Například „...*při plnění zadané skupinové práce se učitel intenzivně věnuje skupině s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco asistent dohlíží na práci ostatních žáků...*“ (Němec a kol., 2014, s. 56). Nelze jednoznačně vymezit čas, který by měl připadnout na pomoc žákovi se SVP a který by se měl věnovat intaktním žákům. Nicméně by se měly všechny strany snažit o vyváženou pomoc všem, pokud to okolnosti dovolují.

Pravděpodobně většina z nás podléhá prvnímu dojmu. Na základě toho je též důležité uvedení samotného asistenta pedagoga při nástupu do třídy (Uzlová, 2010). Lidé si nejčastěji všimají oblečení, pohlaví, barvy pleti, výrazu ve tváři, gestikulace, a také toho co říkáme a jakým stylem to říkáme (Petty, 1996, s. 67). Pokud si na základě těchto faktorů učiníme o dané osobě určitou představu, je těžké ji v budoucnu změnit. Například Darwin zjistil, že si snáze zapamatujeme to, co potvrzuje naše prvotní představy než ty informace, které vyvracejí náš první dojem. Důvodem, proč podléháme prvnímu dojmu, je snaha vytvořit si co nejdříve o dané osobě „obrázek“, abychom předvíдали, jaké chování od ní můžeme očekávat a jaký máme vůči ní zaujmout postoj (tamtéž). Nicméně je lepší nesoudit ostatní při prvním seznámení, ale postupně osoby poznávat.

S vystupováním ve třídě také souvisí budování autority. Žáci by měli přijmout a respektovat postavení pedagogických pracovníků ve třídě (Kyriacou, 2012, s. 99). Měli by vědět, že řízení jejich průběhu učení a usměrňování jejich chování patří mezi pravomoci těchto osob. Objevují se tendence autoritu v nějakých chvílích přijímat, jindy odmítat (Vališová a kol., 1998). Pokud potřebujeme pocit bezpečí a jistoty nebo pomoc při dosahování cílů, autoritu uvítáme a je pro nás přínosem. Naopak v případě, kdy nás nějakým způsobem omezuje, dochází k nerespektování a odmítání.

Jak popisuje Vágnerová (2012), s odmítáním autorit se převážně setkáváme v období tzv. puberty. K nadřazeným osobám jsou pubescenti kritičtí, jejich názory neakceptují, rádi argumentují a diskutují o nich. V takovém případě, kdy žáci v rané adolescenci zaujímají negativní vztah k autoritám, může být pro ně další dospělá osoba ve třídě velmi rušivým podnětem. Děti v období puberty velmi lpí na spravedlnosti. Chtějí, aby pravidla dodržovali všichni bez výjimky. Také se snaží osamostatňovat a více se vážou na vrstevnickou skupinu. Celkově se mění vývoj třídní skupiny (Čapek, 2010, s. 21). Krom toho se začínají projevovaly změny v oblasti citového prožívání (Vágnerová, 2012, s. 390). Tyto děti podléhají intenzivním výkyvům nálad. V důsledku toho je těžké odhadnout, jak se ve stejných situacích zachovají příště. Měl by být kladen důraz na vzájemný respekt mezi dospělými osobami a pubescenty, jinak je riziko narušení interpersonálních vztahů (Čapek, 2010, s. 21).

Nepříznivé dopady na klima třídy se mohou objevit v případě, kdy žáci vidí, že je narušen interpersonální vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga (Uzlová, 2010, s. 54). Například mezi nimi neprobíhá kooperace, učitel přenechá veškerou odpovědnost za žáka se SVP na pedagogickém asistentovi a neumožňuje mu zapojit žáka mezi jeho vrstevníky.

Také za nežádoucí jednání je bezpochyby možné považovat situace, kdy si ve třídě před ostatními učitel s AP vyřizují vzájemné neshody, kritizují či zpochybňují práci toho druhého. Děti v tomto věku jsou velmi vnímavé a pokud si takového chování mezi učitelem a asistentem všimnou, je pravděpodobné, že budou proti asistentovi pedagoga zastávat negativní postoj (tamtéž). Proto je velmi důležité ošetření vztahu mezi učitelem a pedagogickým asistentem a řádné představení AP žákům.

Nepříznivé klima třídy v důsledku inkluze může zapříčinit neefektivní vzdělávání žáků. Autoři Zilcher a Svoboda (2019) mluví o tom, že právě díky inkluzi by měli mít všichni bez rozdílů možnost rozvíjet svůj potenciál. Právě proto bychom se měli zaměřovat na všechny členy dané třídy, nejen na žáky se SVP. Upozorňují na mnoho případů, ve kterých nedošlo ke zdařilé inkluzi. Kvůli tomu mnoho lidí nabývá přesvědčení, že inkluze není pro děti přínosem, ale naopak jsou jí omezováni. Někteří rodiče a učitelé se domnívají, že inkluzivním vzděláváním dochází ke snížení kvality výuky a žáci tak dosahují nižších cílů. Vzhledem k tomu bylo provedeno několik výzkumů, které se zaměřují na výsledky žáků ve vzdělávacím procesu v případě, kdy je škola proinkluzivní. Podle nich se nevyskytují žádné výrazné rozdíly v dosahování cílů mezi dětmi z inkluzivních tříd proti žákům z tříd neinkluzivních (Ruijs, Van Der Veen, & Peetsma, 2010 cit. podle Zilcher a Svoboda, 2019, s. 80). Také zmiňují výzkum, kdy byli žáci nejprve rozděleni na nadprůměrné, průměrné a podprůměrné a sledovaly se změny ve vzdělávání, rovněž napříč inkluzivními a běžnými třídami. Opět se nenašla velká diference mezi těmito dětmi, „*což skutečně naznačuje, že inkluze nemá žádný negativní dopad na úspěšnost intaktních žáků*“ (Dessemonted & Bless, 2013 cit. podle Zilcher a Svoboda, 2019). Zilcher a Svoboda (2019) však upozorňují na skutečnost, že výzkumy jsou různého stáří, používali se odlišné metody výzkumu a zkoumali se rovněž jinak staří žáci. Proto je nemůžeme považovat za stoprocentně pravdivé a platné. Nicméně, aby okolí bylo zabezpečeno o pozitivním dopadu inkluze i na ostatní žáky třídy, je důležité, aby se kladl důraz na vytvoření a udržení pozitivního klimatu třídy.

3. Empirické šetření

3.1. Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek

Cílem výzkumného šetření je poukázat na informovanost žáků 8. a 9. ročníku na dvou odlišných základních školách ohledně asistenta pedagoga. Dále také dát těmto respondentům možnost podělit se o své pocity ohledně výskytu AP ve třídě a zmapovat jeho vnímání a vzájemnou spolupráci.

K větší přehlednosti při vyhodnocení dat, jsem volila tři výzkumné otázky:

1. Jak jsou žáci informováni o profesi AP?
2. Jak žáci popisují své pocity při spolupráci s AP?
3. Jak žáci vnímají absenci AP ve třídě?

3.2. Metodologie

Pro sběr dat do výzkumné části této bakalářské práce jsem vybrala kvalitativní přístup. Přesněji se jedná o polostrukturované rozhovory, které jsem provedla na dvou základních školách. Polostrukturované interview stojí mezi interview nestrukturovaným a plně strukturovaným. Máme tak možnost čerpat výhody nebo naopak řešit nevýhody z obou zároveň (Miovský, 2006, s. 161). Zásadou pro tento typ rozhovoru je vytvoření specifických okruhů otázek, které jsou pro tazatele závazné. Je možné zaměňovat jejich pořadí, abychom z rozhovoru vytěžili co nejvíce (tamtéž). Při mém výzkumu jsem se držela stejného pořadí, které jsem si na počátku vytvořila. Plynulost rozhovorů mi tuto nezaměnitelnost otázek potvrdila. Předem dané okruhy se definují jako tzv. jádro interview (Miovský, 2006, s. 160). Jedná se o hlavní témata a otázky, o které se po celou dobu rozhovoru opíráme. Základní jádro interview se dále obohacuje doplňujícími dotazy, kterými se snažíme přesněji pochopit respondenta nebo se ujistit, zda jsme odpovědi správně porozuměli (tamtéž). Dodatkové otázky jsem osobně v rozhovorech použila. Pomáhaly mi nejen k pochopení, či ujištění, ale také se objevily případy, kdy jsem respondenty musela navést zpět k odpovědi na můj dotaz, jelikož se odklonili od původní linie. Nemyslím si, že by k tomu, ze strany dotazovaných, docházelo záměrně. Domnívám se, že vzhledem k věkové kategorii respondentů jsou tyto situace běžné.

Pro zaznamenávání interview využíváme různé pomůcky (Miovský, 2006, s. 161). Jedná se například o záznamový arch, osnovy rozhovorů, audio či videozáznam a další. Osobně jsem si před zahájením rozhovoru připravila menší osnovu otázek a důležitých informací, které bylo třeba zmínit. V mé osnově můžeme nalézt nejen jádro interview, ale také

základní informace o mně jakožto tazateli, důvody a požadavky pro rozhovor. Vše jsem respondentům před zahájením sdělila. Jako další pomůcku pro sběr dat jsem volila audiozáznam, který je v takových případech velkým pomocníkem. Zachycuje kvality mluveného slova respondentů, je na něm zachyceno vše tak, jak to doopravdy proběhlo (Miovský, 2006, s. 197). Zatímco zařízení nahrává celý rozhovor, máme možnost dělat si poznámky o věcech, které záznam nezachytí (tamtéž). Mám tím na mysli neverbální komunikaci. O poznámky jsem se zpočátku snažila. Bohužel však moji pozornost poutaly jednotlivé odpovědi respondentů a má snaha dozvědět se od nich, co nejvíce. Tudíž jsem poznámky odsunula stranou. Nicméně v případě, kdy by něco upoutalo mou pozornost, věřím, že bych to nezapomněla zmínit.

Po ukončení sběru dat následovalo zpracování odpovědí od daných respondentů. Nejprve jsem audionahrávky přepsala. Pro přepis textu se udává pojem transkripce, což znamená převod mluveného slova z rozhovorů do písemné podoby (Hendl, 2008, s. 208). V knize je popsáno několik metod od autora Mayringa. Z nich jsem si vybrala techniku doslovné transkripce s minimální komentovanou transkripcí. Podle doslovného převodu názorů z interview se mluvené slovo přepisuje doslovně, přičemž se upravuje jen minimálně. Komentovaná transkripce slouží pro zachycení pomlky, smíchu, pauz, tázací intonace, nesrozumitelných výpovědí atd. (tamtéž). Nicméně osobně jsem zdůrazňovala pouze zasmání žáků pro zjemnění jejich odpovědí, aby se předešlo nesprávnému vyložení. Následně jsem zpracovaná data vytiskla a pomocí tematické analýzy podrobila kódování a následnému vytváření témat / kategorií.

Dle autorek Braun & Clarke (2006) je „*Tematická analýza je metoda identifikace, analýzy a vykazování vzorců (témat) v datech*“. Pozitivem u této analýzy je možnost popsat získaná data v bohatých detailech. Často se zachází více do hloubky, kdy se promýšlejí různé aspekty výzkumného tématu (Boyatzis, 1998 in Braun & Clarke, 2006). I přesto, že tematická analýza je mnoha výzkumníky používaná, není jednoznačně definována. V práci s touto metodou je důležité, aby se badatel zdržel svých předpojatých myšlenek a pracoval s daty tak, jak se jeví.

Dále tito autoři rozlišují mezi induktivní a teoretickou tematickou analýzou. Rozdílem je, zda výzkumné otázky jsou předem dané nebo se vytvářejí až v průběhu kódování sebraných informací. Rozhodla jsem se pro teoretickou tematickou analýzu. Výzkumné otázky jsem tedy měla předem připravené a kódování probíhalo v návaznosti na nich.

Pro kvalitní postup při postupu tematické analýzy Braun a Clarke (2006) nabízejí přehledný postup v šesti následujících bodech:

1. Fáze: seznámení se s daty

Po získání příslušných informací a jejich přepisu je důležité data aktivně a opakovaně procházet, abychom se ponořili do myšlenek jednotlivých respondentů. Již v této první fázi je dobré označovat důležité informace a tvořit první kódy.

2. Fáze: generování počátečních kódů

V této fázi už bychom měli být dostatečně obeznámeni s daty. Následuje hledání a vytváření seznamu myšlenek/kódů, které z informací od respondentů vycházejí. Je žádoucí vybrat spíše více dat, protože nikdy nevíme, které se nám v průběhu psaní textu mohou hodit.

3. Fáze: hledání témat

Třetí fáze začíná v případě, kdy máme dostatečné množství kódů a jsme schopni z nich tvořit užší soubor témat. Kódy analyzujeme a rozhodujeme, jaké jsou mezi nimi vzájemné vztahy, či naopak rozdíly. Identické nebo velmi podobné informace spojujeme do celků.

4. Fáze: přezkoumání témat

Pokud se ocitáme v tomto stádiu, je namístě, abychom vytvořená témata více prozkoumali. Jedná se o to, zda zůstanou v této podobě, či je ještě musíme upravit (některá spojit, oddělit, upřesnit či vyřadit).

5. Fáze: definování a pojmenování témat

V 5. fázi určujeme podstatu toho, čeho se jednotlivá témata týkají a co zachycují. Myšlenky respondentů více rozebíráme a tvoříme jakýsi „příběh“. Zde je důležité, abychom dokázali vyjmout z jednotlivých informací to podstatné, o což se ve vyhodnocení dat opřeme. Pro kontrolu, zda jsme pracovali správně, je dobré zjistit, zda jsme schopni o jednotlivých tématech napsat text o několika větách. Pokud je odpověď „ne“, pak je namístě kategorie více upřesnit. Na závěr z pracovních názvů témat určíme názvy kategorií, se kterými budeme v textu pracovat.

6. Fáze: vypracování zprávy

V této konečné fázi začínáme psát ucelený text, který z jednotlivých kategorií vyplývá. Musí být srozumitelný, poutavý a logický. Je dobré zvolit názorné příklady, či výňatky z výzkumných dat, abychom vystihli podstatu věci, kterou chceme sdělit. Je vyžadováno, abychom také brali zřetel na výzkumné otázky, které jsme si určili.

3.3. Výzkumný vzorek

Účastníky výzkumu jsou žáci druhého stupně dvou základních škol ve městě za Prahou. Bylo vybráno 6 žáků z 9.třídy a 6 žáků z 8.třídy. Respondenti se tedy pohybují kolem 13. až 15. roku věku. Cílem bylo zjistit, jak vnímají spolupráci s asistentem pedagoga, který se dennodenně vyskytuje v jejich třídě.

Výběr jednotlivých respondentů byl na každé škole odlišný. V 9.ročníku žáci odmítali vyplnit a přinést informovaný souhlas. Nakonec se podařilo od 6 žáků potřebný dokument získat. Na základě toho byli respondenti určeni. Naopak v 8.třídě bylo vybráno informovaných souhlasů více. Zde žáci dostali pokyn od pana zástupce školy, postupně docházet do knihovny, kde náš společný rozhovor probíhal. Z toho důvodu ani na této škole výběr respondentů nezávisel na mně samotné. Neshledávám v tom však pro mé šetření nevýhody.

Pro větší kontext byli krátce dotazováni jednotliví asistenti pedagoga. Asistentka pedagoga v 9.ročníku se ve školství vyskytuje několikátým rokem. Před tím, než se stala pedagogickým asistentem, na škole vyučovala. Nebylo tedy nutné si vzdělání pro profesi AP doplňovat.

Pedagogická asistentka v 8. ročníku vykonává asistentskou profesi pátým rokem. Ihned po nastoupení, absolvovala kurz potřebný pro tuto pracovní pozici. V současnosti zároveň studuje na vysoké škole.

3.4. Etika výzkumu

Seznámení žáků s tématem a důvodem výzkumu se na základních školách lišilo. Na ZŠ 1 jsem osobně žáky obeznámila s důvody své návštěvy. Podala jsem potřebné informace k výzkumnému šetření. Například důvod své návštěvy, téma a účel výzkumu, zdůraznění anonymity účastníků... Poté byli vyzváni ke spolupráci a spoluúčasti na výzkumném šetření. Následovalo rozdání informovaného souhlasu, který měli předat zákonným zástupcům a požádat je o vyplnění. Informovaný souhlas obsahoval téma bakalářské práce, účel výzkumu, žádost o souhlas s poskytnutím rozhovorů a audionahrávky. Dále kladl důraz na informovanost o anonymitě účastníků, mlčenlivost tazatele, právo kdykoliv odstoupit od spolupráce a v neposlední řadě dovětek o skutečnosti, že z výzkumného šetření pro dítě neplynou žádná rizika. Na závěr byla v informovaném souhlasu žádost o provedení souhlasu se spoluprací. Domnívám se, že vlivem mého předcházejícího studia na této základní škole a vykonávání pedagogické praxe v téže třídě zapříčinilo odlišný přístup a proces celého výzkumného šetření oproti nadcházející škole.

Na ZŠ 2 probíhala komunikace s vedením školy po celou dobu pomocí e-mailu. Informovaný souhlas žáci obdrželi od zástupce školy pro 2.stupeň. Osobně jsem do školy přišla, až při uskutečňování rozhovorů. Žáky jsem na základě toho seznámila s důvodem mé návštěvy, až při sběru dat. Je možné, že má nepřítomnost na počátku a odlišná, respektive žádná spolupráce v minulosti s touto školou způsobila delší průběh celého procesu než na předcházející škole.

Před zahájením interview byli žáci znovu (na druhé škole z mé strany poprvé) obeznámeni o výše zmíněných náležitostech, tázáni, zda souhlasí s pořízením audionahrávky a vyzváni k jakýmkoliv otázkám, aby lépe pochopili nadcházející aktivitu. Předcházela jsem tím případnému nedorozumění, či nežádoucí atmosféře v průběhu rozhovorů.

3.5. Vyhodnocení dat

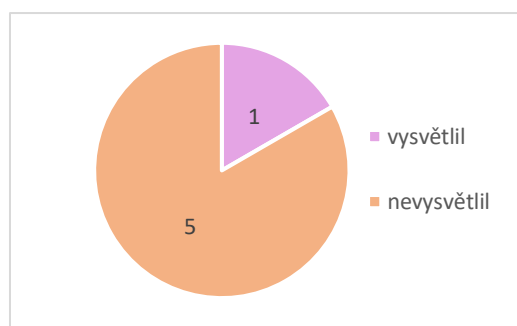
9. ročník

Školu, kterou jsem požádala o spolupráci, jsem si vybrala proto, že jsem zde byla žákyní po dobu devíti let. Ve druhém ročníku na vysoké škole jsem zde také plnila asistentskou praxi, která se odehrávala tehdy v 8.ročníku. Zároveň jsem sbírala data k vytvoření seminární práce na Pedagogickou psychologii. Díky zajímavému výzkumu k této práci mne napadlo téma mé budoucí bakalářské práce. Nyní jsem o rok později ve stejné třídě, kdy se snažím o hlubší zkoumání vztahu žáků s asistentem pedagoga.

3.5.1. Jak jsou žáci informováni o profesi AP?

Vysvětlil vám někdo, proč je AP ve třídě? Jak to probíhalo?

Zajímalo mne, zda žáci byli obeznámeni s tím, proč se asistent pedagoga vyskytuje v jejich třídě. Podle výpovědí byla pouze jedna žákyně obeznámena o pozici asistenta pedagoga. Kladla jsem si otázku, proč tomu tak je. Jelikož se třídy po prvním stupni mění, domnívala jsem se, že odtud budou tyto odlišné odpovědi pramenit. Proto jsem v rozhovoru volila doplňující otázku,



Graf č. 1: Jsou žáci seznámeni o důvodech výskytu AP ve třídě?

zda jsou s žákyní se SVP ve třídě od počátku povinné školní docházky, či až od 2.stupně. Nicméně mi odpovědi žáků nepomohly na toto odpovědět. Všichni respondenti jsou s dotyčnou žákyní, až od 2.stupně základní školy. Znamená to, že si 5 žáků nevzpomíná na tyto podstatné informace? Bohužel se dostávám do začarovaného kruhu. Musela bych provést další rozhovory se zbytkem třídy, či s pedagogickým sborem, abych tento problém vyřešila.

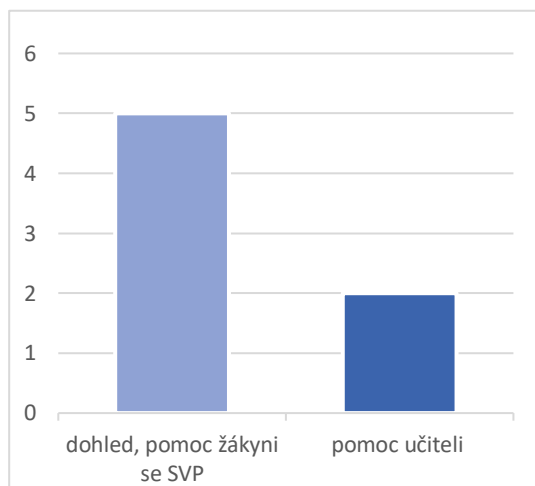
Jak bylo zmíněno, 5 respondentů odpovědělo záporně. Avšak svou odpověď dále rozvedli. „Věděli jsme, že budeme mít **** ve třídě, takže nám bylo jasné, že budeme mít i tu asistentku.“ (R č.3). Na stejném základě odpovídali i zbylí žáci. O přítomnosti asistenta pedagoga u žákyně se SVP, věděli. Nikdo je ale neseznámil s náplní práce této asistentky. Z toho vyplývají nedorozumění, která jsem popsala v dalších odstavcích.

Žákyně, která odpovídala odlišně než ostatní, vylíčila situaci takto: „Popravdě, když jsme nastoupili do 6.třídy, tak nám jenom řekli, že máme asistentku ve třídě kvůli tomu, že máme ****, která je mentálně postižená. A že tam má být jako pedagog pro ní, že jí tam má

pomáhat. A to vlastně bylo jediný, co nám tak řekli. Prý to bude asistent ještě i třídního učitele, že kdyžtak kdyby něco. A to je asi tak všechno, co nám k tomu řekli, poprvý.“ (R č.6). Pokud byly zmíněny tyto informace, považuji to za pozitivní krok k přiblížení situace žákům. Nicméně, se domnívám, že je nutné v takovém případě zacházet více do hloubky, aby se předešlo situacím, se kterými se v této třídě můžeme setkat.

Jaká je podle tebe role AP ve třídě?

Podle většiny žáků je AP ve třídě kvůli žákyni se SVP. Asistentka pedagoga by se, podle dotazovaných, měla o žákyni starat, dohlížet na ni, pomáhat jí, vést ji k učivu. Často však zaznívá: „...ale ona se stará o všechny než jen o ní.“ (R č.2). Tato slova provází většinu rozhovorů s těmito žáky. Bohužel však netuší, že v kompetencích asistenta pedagoga se také objevuje spolupráce, starost a pomoc ostatním žákům ve třídě. Mylně se domnívají, že by se



Graf č. 2: Role AP ve třídě

pedagogická asistentka měla věnovat pouze žákyni se SVP. Otázkou je, zda jsou žáci o těchto rolích AP doopravdy přesvědčeni, či si pouze přejí, aby tomu tak bylo.

Menšina z tázaných jsou toho názoru, že je pedagogický asistent „*Jenom taková vedlejší učitelka. Pořád všem tvrdí, že je asistentka pro všechny*“ (R č.1). „*Podle mě, že jako ne přímo vyučující, ale spíš takový, jako podle jména asi, tak jako asistovat tomu učitelovi, pomáhat s rozdáváním testů nebo předávat různé informace a takhle.*“ (R č.5). Tento respondent je dále přesvědčen, že AP pomáhá také žákovi se SVP (proto si můžeme v grafu všimnout většího množství odpovědí, než je zúčastněných žáků).

<i>Jaká je podle tebe role AP ve třídě?</i>	
1. Kódy	další vyučující starost o žákyni se SVP pomoc znevýhodněné spolužačce asistentka učitele zaměřování pozornosti na žákyni se SVP
2. Kategorie	pomoc učitelů pomoc žákyni se SVP

Tabulka 1

Jaké činnosti nejsou podle tebe v náplni práce AP, ale přesto je provádí ve třídě?

Záměrem této otázky bylo zjistit, které činnosti, podle názoru žáků, do kompetencí AP nepatří. Čtyři žáci ze šesti zmínili nedostatečnou pomoc asistentky pedagoga žákyni se SVP a tím více prostoru a dohledu nad ostatními žáky třídy.

*„...řeší kolikrát více ostatní než ****“ (R č.1),*

*„tomu dítěti tam vlastně jako vůbec nedává ten pozor. Ona vždycky když má něco udělat u ****, tak to dělá u kohokoliv jinýho, jen aby to nedělala u ní“ (R č.2),*

*„...kontroluje nás všechny a nekontroluje tolik ****. Spíš se zaměřuje na ostatní a ignoruje ****, protože někdy odmítá věci dělat a nesnaží se najít jiné řešení, takže ji prostě ignoruje“ (R č. 3),*

*„...u nás je to spíš tak, že **** si vůbec nevšímá“ (R č. 6).*

Avšak vztah AP s žákyní se SVP není podrobněji prošetřen, proto nelze se stoprocentní jistotou tvrdit, že tomu opravdu tak je. Nabízí se vysvětlení této situace. Například asistentka učí dané dítě vést k samostatnosti nebo je přesvědčena, že žákyně látce rozumí, a proto obchází zbytek třídy. Je také možné, že AP chce rozložit spravedlivě svůj čas mezi všechny žáky ve třídě. Ovšem respondenti tuto značnou pozornost od pedagogického asistenta považují za nežádoucí. *„...kibicuje hlavně nás a šikanuje (smích) spíš nás. ...mám pocit, že si myslí, že v té třídě velí a že ona je taková ta druhá třídní. Vlastně v té třídě velí ona, než spíš paní učitelka.“ (R č. 6), „různě nás buzeruje a zaskakuje jakoby učitelku“ (R č. 4).* Respondenty jsem poprosila o rozvinutí odpovědi, co tímto přesněji myslí, co si pod tím mohu představit. Jedná se například o napomenutí, v případě, kdy nepracují, mluví při hodině, používají mobilní telefony nebo žáky upozorní, když nejsou připraveni na výuku. Podle názoru jednoho z dotazovaných *„Stará se o věci, o který by úplně neměla“ (R č. 1).* Nicméně tyto věci jsou v kompetencích asistenta pedagoga a žáci by o tom měli být spraveni. V celých rozhovorech názory tohoto typu převažují.

Když jsem nad jednotlivými odpověďmi přemýšlela, napadlo mne například, zda žáci mají obavu o špatné vzdělání žákyně se SVP nebo volili tyto odpovědi, protože jim přílišná pozornost od asistentky pedagoga ve velké míře nevyhovuje. Pokud jsou žáci přesvědčeni, že rolí asistenta pedagoga je jen pomoc žákovi se SVP, pak není takové překvapení, jaké odpovědi jsem od respondentů získala. Na základě toho se domnívám, že žáci nejsou řádně obeznámeni o poslání asistenta pedagoga ve třídě.

Je důležité, aby žákům bylo řádně vysvětleno, proč se asistent pedagoga ve třídě nachází, jaké jsou jeho role a náplň práce. Pokud tomuto žáci nepochopí, je velmi ohrožené klima třídy. Jak můžeme vidět v tomto případě, domnívám se, že v důsledku špatného, či žádného představení a vymezení kompetencí asistentky pedagoga, dochází k negativnímu vztahu ze strany žáků k pedagogické asistentce.

<i>Jaké činnosti nejsou podle tebe v náplni práce AP, ale přesto je provádí ve třídě?</i>	
1. Kódy	starost o ostatní přílišná kontrola vtírání nadbytečné osočování záskok vyučujícího učitele hlídání ve třídě málo pozornosti pro žáka se SVP malá kontrola žáka se SVP žádná pozornost pro žáka se SVP
2. Kategorie	dohled na ostatní žáky ve třídě nedostatečná pomoc žákyni se SVP náhrada vyučující kontrola třídy

Tabulka 2

3.5.2. Jak žáci popisují své pocity při spolupráci s AP?

Popiš, jak se cítíš, když je AP v průběhu vyučování ve třídě?

Většinu dotazovaných nijak zásadně nevadí, či negativně nevnímají přítomnost asistentky pedagoga v průběhu vyučování ve třídě.

„No tak, jelikož už tam jsem s ní 3 roky, tak úplně normálně.“ (R č.4)

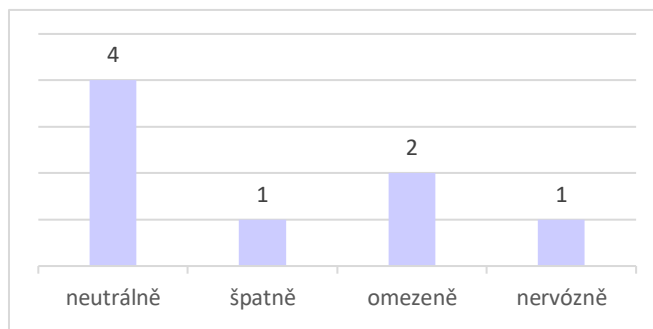
„No cítím se, jako kdyby to byla

normální hodina. Prostě nijak mi to nevadí, že tam je. Je to v pohodě.“ (R č.5)

„Já to nějak jako nevnímám. Mně je to asi tak nějak jedno.“ (R č. 2)

„Tak někdy je otravná, ale jinak v pohodě.“ (R č.3)

Moji pozornost však upoutaly následující tři pocity. Žák, který se cítí jeho slovy při vyučování „hrozně“, následně zdůvodnil svou odpověď. „Ne tak my fakt nemůžeme dělat kraviny o přestávkách nebo o hodinách, když je tam ona. ...třeba ještě na nás řve, ať si to zapíšeme, když nemáme sešit, tak to žaluje učitelkám. Nemůžeme si nic vyřídit sami za sebe



Graf č. 3: Pocity žáků v přítomnosti AP ve vyučování

s učitelkama.“ (R č. 1). Dle mého názoru se tento žák domnívá, že je asistentkou pedagoga omezovaný, což mi vyplývá z první věty respondenta. Je však důležité, aby byl ve třídě v průběhu vyučovacích hodin zajištěn klid a pořádek, aby se všichni žáci mohli plně soustředit na plnění školních povinností. Následující výpověď popisuje situace, ve kterých se pravděpodobně žák cítí špatně. Dle mého názoru je důležité děti učit samostatnosti, odpovědnosti za své činy. Z toho vyplývá, že by žáci měli mít možnost řešit určité záležitosti s vyučujícím sami za sebe.

Omezovaná si přijde také další respondentka. „Když tam je, tak si připadám taková víc, že nemůžu vůbec nic. Že jsem strašně omezená v tom, co chci dělat. Cokoliv, co já udělám nebo cokoliv, kdo jinej udělá, tak ona hned, že je všechno špatně“ (R č. 6). Samozřejmě se dětem v tomto věku nelíbí, pokud jsou přehnaně sledovány. Nicméně určitý pořádek ve třídě být musí.

Jako poslední zmíním žákyni, která se cítí na jedné straně neutrálně, zároveň však jsou situace, kdy ji asistentka pedagoga vystavuje stresovým situacím. „Já to nějak jako nevnímám. Mně je to asi jako nějak jedno. Spíš, když právě píšeme test a ona je u mě, tak jsem víc nervózní, protože se mi do toho testu kouká a nějak ho komentuje. ... No při tom testu mi to vadí hodně, že tam je.“ (R č. 2). Cítí se tak pouze, když třídu obchází asistent pedagoga nebo i v případě vyučujícího? Bohužel tato otázka v průběhu interview nebyla respondentce položena. Nicméně jsem toho názoru, že testy by neměly být komentované v průběhu plnění nikým, protože se jedná o samostatnou práci.

Pokud se na graf ještě jednou zaměříme, vidíme stejný počet neutrálních odpovědi jako těch negativních. Když jsem v roce 2022 ve stejné třídě prováděla se všemi žáky dotazníkové šetření, při rozboru identické otázky se negativní odpovědi od pozitivních lišily pouze o jednoho žáka. Je tedy pravděpodobná stálost názorů jednotlivých žáků ve třídě i s odstupem jednoho roku.

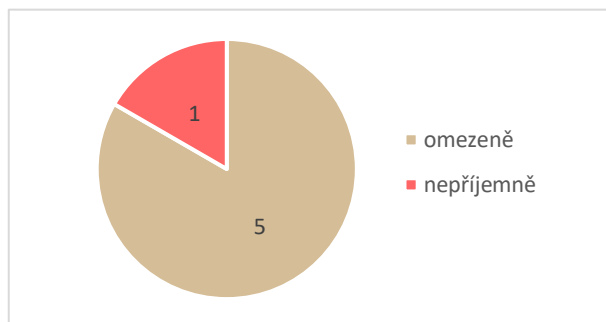
<i>Popiš, jak se cítíš, když je AP v průběhu vyučování ve třídě?</i>	
1. Kódy	přílišná starost omezování volnosti žalování učitelům přehlížení AP stresující testování vědomostí hloupé narážky nabídka pomoci přijetí AP nadbytečné osočování

2. Kategorie	neutrálně špatně omezeně nervózně
---------------------	--

Tabulka 3

Jak se cítíš, když je AP přítomen o přestávkách ve třídě?

Nejprve zmíním žákyni, která se jejími slovy cítí „hrozně“. Z výpovědi by se dalo říci spíše „nepříjemně“. Svou odpověď zdůvodnila: „Ona vždycky prostě přileze s nějakou úplnou kravinou a vždycky nám tam začne povídat, anebo nám tam říká o svém životě. A jako



Graf č. 4: Pocity žáků v přítomnosti AP o přestávkách

nikoho to nezajímá, že jo.“ (R č. 2) Domnívám se, že ze strany asistentky pedagoga se jedná o bližší přiblížení se žákům a navázání přátelských vztahů. Nicméně to vypadá, že žáci nesouzní s příběhy a vyprávěním asistentky. Zdá se, že potřebují jinou formu navazování vzájemných vztahů.

Zbylí respondenti se cítí velmi podobně, a to „omezeně“. Žáci často zmiňovali situace, kdy jsou o přestávkách udržováni převážně ve třídě, v lavici a nemají volnost a svobodu, kterou by si představovali. „...máme zakázáno třeba chodit z třídy do třídy...“ (R č. 1), „Nemůžeme nic dělat, musíme jen sedět a povídat si, protože nic jiného nejde. Abychom si třeba něco zahráli nebo tak.“ (R č. 3) „Vlastně jediný, co tam můžeme dělat, si povídat a sedět. Nic víc tam nemůžeme dělat, protože jinak cokoliv uděláme, tak řekne, že to je blbě a že to dělat nemáme. ... Jako není to zábava té školy.“ (R č. 4) „... každá třída dělá blbosti o přestávkách a my nemůžeme nic v tu chvíli dělat.“ (R č. 6) Jedna respondentka odpověděla, že AP o přestávkách ve třídě moc času nepobývá. Dodala však, že v případě, že ve třídě zůstane i na přestávky, je jejich svoboda značně omezena.

Troufám si říci, že většina z nás zažila v tomto věku přestávky, které nebyly úplně v souladu se školním řádem a odsuzovala jakýkoliv zásah do jejich volnosti. Obzvlášť u této třídy jsou pocity umocněny, protože u ostatních tříd bez asistenta pedagoga vidí větší míru svobody. Není pochyb o tom, že by děti rády vyvinuly nějakou aktivitu o přestávkách, když ve vyučovacích hodinách musí sedět, soustředit se a pracovat podle pokynů vyučujících. Je však otázka, do jaké míry jsou pravidla o přestávkách tak striktní, jak žáci popisují. Musíme mít na paměti, že je nutné dodržovat školní řád, aby se zamezilo

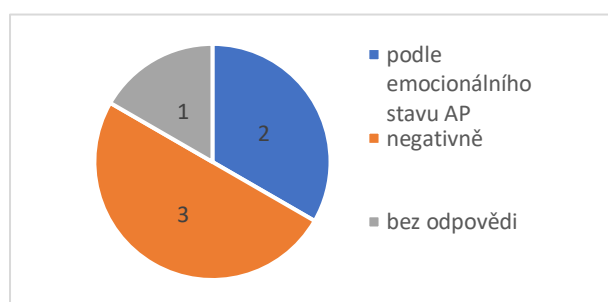
úrazům, negativnímu klimatu jak třídy, tak také školy a mnohému dalšímu. To však vidíme očima dospělých, nicméně žáci v tomto věku takovým věcem jen stěží porozumí.

<i>Jak se cítíš, když je AP přítomen o přestávkách ve třídě?</i>	
1. Kódy	zákaz kontaktu s jinými třídami výřečnost AP přísná pravidla přílišný dozor
2. Kategorie	omezeně nepříjemně

Tabulka 4

Jak podle tebe AP ovlivňuje atmosféru ve třídě?

Nejprve vysvětlím, proč je v grafu znázorněno „bez odpovědi“. V průběhu interview jsem i přes poznámky, které jsem měla vedle sebe, zapoměla vznést tuto otázku u jednoho z respondentů. V takových případech je to jedna z nevýhod rozhovorů.



Graf č. 5: Jak AP ovlivňuje atmosféru ve třídě

Ostatní žáci však odpovídali velmi rozmanitě. Dá se říci, že každý žák ji pojal individuálně. Ovšem i tak se mezi dětmi našly malé shody. Například respondent č.1 s respondentem č.5 se shodují v názoru, že záleží na náladě asistentky pedagoga. Podle toho, jak je v daný den naladěná, se odvíjí atmosféra ve třídě. Je určitě důležité zmínit další odpověď respondenta č.1, který říká: „*Jako když chce, tak dokáže být i v pohodě. Kolikrát není jako učitelka, ale jako kamarádka. Jak kdy. Podle její nálady.*“ Už vícekrát jsem se setkala s odpověďmi, které ve mně vzbudily podezření, že AP chce budovat pozitivní vztah s žáky, nicméně žáci ji nedokážou tak lehce přijmout. Navázala jsem dotazem, zda chování pedagogické asistentky rozebírají spolužáci mezi sebou. Odpovědí bylo: „*Jo. ... Kdy konečně odejde. A pak, že se stará víc o nás než o *****.*“ (R č.1) V první chvíli mi zde vysvětlila naději na snahu o lepší vztahy mezi asistentkou pedagoga a ostatními žáky třídy, nicméně vzápětí jsem byla znovu vrácena na původní linii, která je vůči AP méně pozitivní.

Objevovaly se názory, kdy podle žáků asistentka pedagoga velmi ovlivňuje atmosféru třídy. „*Když tam je, tak jsou všichni takoví zamlklí. Já si myslím, že se jí celkem bojíme. Nebo ne bojíme, ale bojíme se asi cokoliv říct, protože ona vždy jde za třídní, všechno jí řekne. Ještě to řekne podle sebe. Takže to ovlivňuje dost atmosféru ve třídě.*“ (R č.2)

Navází na to 4. respondentem, který potvrdil první část této výpovědi. Sdělil mi, že v případě nepřítomnosti AP jsou se spolužáky více komunikativní, v důsledku toho také více neukáznění. Pokud se podíváme na druhou část odpovědi 2. respondenta, opět se setkáváme se situací, kdy žáci negativně pohlížejí na, použijeme-li slovo dětí v tomto věku, „donášení“ ze strany AP učitelům třídy. Je pro žáky v tomto ohledu AP dobrým příkladem? Co ji k tomu vede?

Podobného názoru je také respondent č. 3, který se domnívá, že se spolužákům mění chování vůči učitelům. Je to podle něj způsobeno AP, která negativně ovlivňuje atmosféru ve třídě. „... mi přijde, že kvůli ní je spousta spolužáků strašně drzých. Víc si dovolují na učitele, protože prostě mi přijde, že to ovlivňuje AP a pak jsou všichni takoví nepříjemní.“ (R č.3) Tato odpověď se krásně pojí s předchozí řečnickou otázkou, zda je AP pro žáky dobrým příkladem. V tomto věku jsou děti velmi náchylní k ovlivňování okolím, ještě více autoritami, se kterými tráví převážnou většinu času celé dny ve škole.

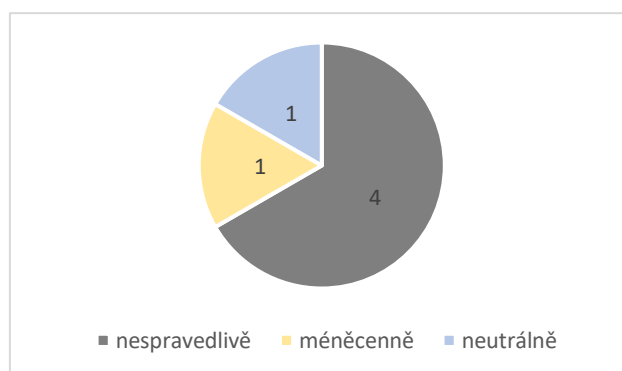
<i>Jak podle tebe AP ovlivňuje atmosféru ve třídě?</i>	
1. Kódy	AP = kamarád AP = učitel troufalost žáků omezování projevu nepravdivá nařčení omezování svobody změna nálad
2. Kategorie	podle emocionálního stavu AP negativně

Tabulka 5

Popiš situaci, ve které na tebe asistent pedagoga reaguje a jak se při ní cítíš?

Odpovědi žáků se mi zpočátku zdály velmi rozmanité. Po delší práci s výpověďmi se některé začaly propojovat a na základě toho jsem vytvořila patřičné kategorie.

Respondenti č.1 a č.6 vnímají negativně situace, při který jsou terčem asistentova bezdůvodného kárání. „... Cokoliv, co udělám, tak hned jde po mně. ... Ne, je to po více lidech. ... Když nikoho neruším, nikoho neotravuju, tak proč ona dělá do mě?“ (R č.1) V případě respondenta č.6 se objevila situace, kdy



Graf č. 6: Pocity žáků při interakci s AP

byl napomenut za věc, kterou neinicioval on sám, nýbrž jeho spolužák. „Tak třeba minulej

rok, kdy já jsem seděla v lavici a házela jsem si papírek s kámoškou. A ona nám to potom sebrala. ... A vlastně to byla jakože její iniciativa a já jsem v tom byla úplně nevinně a obvinila mě z něčeho, co vůbec nebyla pravda. To samé, když se děje u nás ve třídě, tak z toho obviní většinou ty špatný lidi, kteří za nic nemůžou, třeba včetně mě. ...“ (R č.6)

Dále můžeme vidět příklady rozporu mezi požadavky asistenta pedagoga a učitele, což se opět odrazilo na samotných žácích. „No tak třeba jsem nějak vysvětlovala něco spolužačce a ona mě seřvala, že nemám při hodině mluvit a pak to učitelka sama řekla, že je to úplně v pohodě, že jako můžu vysvětlovat, když to nechápe. Že to asi pochopí mýma slovy než jejíma.“ (R č.3) Druhý případ se týkal nepřipravenosti na hodinu. „... když jsem neměl připraveno, protože máme pana učitele na češtinu a nevěděli jsme, jestli si budeme číst nebo koukat na video, tak jsem se nepřipravil a začala na mě trochu rvát a říkala mi, že dostanu poznámku. ...“ (R č.4) Je velmi důležitá kooperace mezi učitelem a asistentem pedagoga. Každý má jinou míru tolerance při určitých situacích. Proto záleží na domluvě těchto dvou osob, kdy je například hluk nebo nevhodné chování ještě přípustné a kdy je potřeba zasáhnout.

Následující příklad se týká žákyně, která se cítila velmi nepříjemně, možná by se dalo říci i méněcenně, v situaci, kdy cítila nepřízeň, až výsměch ze strany pedagogické asistentky za hodnocení jejího výběru střední školy. „Takže to bylo takový jako divný, že se mi jako vysmála, že nejdu na střední. Což mi bylo takový nepříjemné a cítila jsem se kvůli tomu špatně.“ (R č.2)

Poslední situace není, dle mého názoru, negativního charakteru, jako ty předchozí, nýbrž jejich opakem. Žák ve své odpovědi, po dlouhém přemýšlení, popisuje situaci, kdy v případě nekázně žáků asistentka pedagoga rázně zasáhne a třída se zklidní. „Když uděláme nějakou kulišárnu, nějakou blbost, tak samozřejmě našťvaná je nebo zlobí se na nás, že jsme něco provedli. Reaguje tak jako v pohodě. Není to násilí (smích), ale je to takový jako...nevím, jak to popsat.“ (R č. 5) Reakce AP je dle respondenta přiměřená k činu, který žáci vykonají. Tím asistentka projeví svou přirozenou autoritu, na základě čehož se situace zmírní.

Popiš situaci, ve které na tebe AP reaguje a jak se při ní cítíš?	
1. Kódy	nadbytečná nařčení obviňování žáků shazování autoritou útok bez podložených informací víra ve spravedlnost

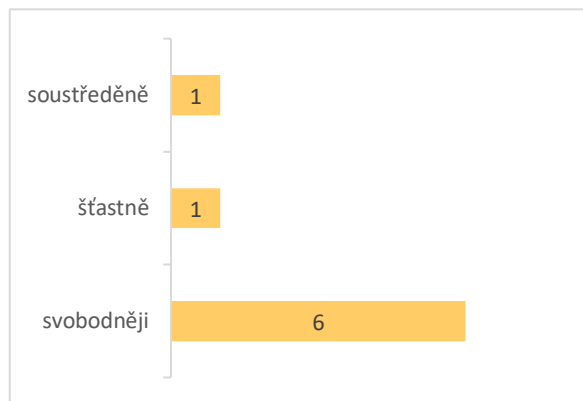
2. Kategorie	nespravedlivě méněcenně neutrálně
---------------------	---

Tabulka 6

3.5.3. Jak žáci vnímají absenci AP ve třídě?

Je něco jinak, když v průběhu vyučování ve třídě AP není? Jak se cítíš?

Můžeme si z grafu všimnout, že všichni dotazovaní žáci se shodli na větší svobodě a volnosti ve třídě při vyučovacích hodinách, když asistentka pedagoga není přítomna. „Dovolujeme si víc věcí, co učitelé nevidí, Děláme si, co chceme a není tam taková hlídka.“ (R č. 3) Je nám asi jasné, že v nepřítomnosti AP mají děti možnost chovat se přiměřeně ke svému věku.



Graf č. 7: Pocity žáků v nepřítomnosti AP ve vyučování

V tomto období vývoje nechtějí být příliš omezováni, rádi tráví čas s vrstevníky a zábava je pro ně na předních příčkách. Když se zamyslíme, jak jsme se v tomto věku chovali my sami, myslím si, že jsme se příliš nelišili a je pochopitelné, proč byly tyto odpovědi žáků voleny.

Mezi respondenty byla také žákyně, která zodpověděla moji otázku dříve, než jsem ji stačila dořici. „Jsem šťastná, nikdo mě nekomentuje.... Nikdo tam na nikoho neřve. A je to prostě lepší, když tam není. A i ta ***** je prostě lepší, když tam ona není.“ (R č. 2) Z rychlosti odpovědi se domnívám, že respondentka byla nadšená, že se o svůj názor může s někým podělit. Překvapivé je pro mne zmínka o znevýhodněné žákyni, která dle respondentky lépe plní školní povinnosti v případě absence AP. V průběhu rozhovoru se k tomuto tématu znovu vrátila. „Vždycky když tam není, tak ale i ta ***** funguje prostě líp..., protože na ní celkem jako pořád řve. A ona se o sebe ***** jako, podle mě, dokáže postarat i bez ní, protože ji stačí okřiknout a funguje normálně.“ (R č. 2) Je těžké soudit do jaké míry je znevýhodněná žákyně schopna samostatnosti. Z nějakého důvodu je asistentka pedagoga této žákyni přidělena. Ostatní žáci ve třídě si však takové mínění jako daná respondentka mohou udělat snadno, jelikož pravděpodobně nejsou důkladně obeznámeni s rolí AP ve třídě a také o znevýhodněné spolužačce patrně nevědí veškeré podrobnosti. V průběhu interview s respondenty této třídy jsem se vícekrát setkala s odpověďmi typu: „...někdy řve na *****...“ (R č. 1) „... někdy nadává na tu *****...“ (R č. 3) Samozřejmě

nemůžeme nahlédnout do situací, které mají žáci namysli. Musíme si také uvědomit, že každý člověk vnímá různé tóny hlasu odlišně. Jsou případy, kdy je nutné zvýšit hlas, či klást větší důraz na sdělení. Neměly by však být tyto situace v převaze. Navíc jsem toho názoru, že na znevýhodněné dítě se musí nahlížet více obezřetněji, s větší trpělivostí a pokorou. Jsme zde svědky toho, jaký vliv má chování AP k žákyni se SVP na ostatní žáky třídy. Může tím být ohroženo celkové klima třídy. V důsledku toho se žáci nemusí dostatečně soustředit, jak v odpovědích dotazovaných bylo také zmíněno.

<i>Jak se cítíš, když v průběhu vyučování AP není?</i>	
1. Kódy	méně dozoru svoboda projevu nekomentování činů absence napomínání změna chování zábavnější prostředí klidnější prostředí koncentrace pozornosti
2. Kategorie	šťastně svobodněji soustředěně

Tabulka 7

Jak se cítíš, když není AP přítomen o přestávkách ve třídě?

Když jsem zadávala tuto otázku, jako první mě napadla odpověď, kterou nakonec také všichni uvedli nejčastěji. Stejně jako v předchozí otázce. A to, že se žáci v případě nepřítomnosti asistenta cítí svobodněji, mají větší volnost. „... *Můžu si dělat co chci.*“ (R č.3) Takové věty zaznívaly poměrně v hojném počtu. Děti mohou jejich slovy dělat blbosti a nemusí být tolik ostražiti. „*Je tam strašná sranda, strašná svoboda. A jenom, když je tady dozor na chodbách, tak to je jediný, co hlídáme. Jinak tam děláme blbosti a je tam sranda a je to úžasný, ty přestávky bez ní.*“ (R č.6) Další z respondentů odpověděl na otázku, jak se cítí v nepřítomnosti AP ve třídě o přestávkách takto: „*Úplně skvěle. Jakože fakt skvěle. Řešíme tam, co chceme, aniž by nás tam někdo komentoval, jak co máme dělat.*“ (R č.2) Odpověď dalšího z respondentů zněla například takto: „*Je to úplně jiné. Mám tam kámoše třeba nebo můžeme být na mobilech. Sice se to nesmí, ale můžeme, když tam nikdo není a dáváme si pozor.*“ (R č.1) Působí to na mne dojmem, že AP velmi ovlivňuje svobodu žáků o přestávkách. Samozřejmě je nutné dodržovat pravidla třídy a celé školy. Dle mého názoru by ale žáci o přestávce měli mít možnost setkat se se svými vrstevníky na chodbách, měla by jim být ponechána alespoň částečná volnost. Nicméně záleží na povaze každého pedagogického pracovníka.

<i>Jak se cítíš, když není AP přítomen o přestávkách ve třídě?</i>	
1. Kódy	přítomnost jiných vrstevníků používání mobilních telefonů žádné připomínky svoboda projevu svoboda jednání zábavnější čas
2. Kategorie	svobodněji volněji

Tabulka 8

Asistent pedagoga č.1

Asistentka pedagoga pracovala na stejnojmenné škole po dobu 14 let jako učitelka. Poté odešla do soukromého podnikání. Nicméně po chvíli byla požádána, aby asistovala ve 2.třídě u žákyně s poruchou autistického spektra jako náhrada za předchozí asistentku. Jak ona sama říká „*Vůbec jsem neplánovala, že budu pokračovat dál. Jenom to byla výpomoc, ale rodiče prostě za mnou chodili a vlastně mě umluvili, že se holčička zlepšila a že je lepší. Tak následovala 3.třída, celý 1.stupeň a jsme v 9.třídě.*“ (AP č. 1). Na základě výpovědi AP se domnívám, že má velkou snahu patřičně dívce pomáhat ve vzdělávání, jelikož s ní prošla (kromě 1.třídy) celou základní povinnou docházkou. Asistentka se sama nepovažuje jen jako osobní asistent, ale je si vědoma svých kompetencí v práci s vyučujícími a dalšími žáky ve třídě. Svou spolupráci s ostatními dětmi pokládá, dle mého názoru, za pozitivní. „*Ale jo jako dobrý. Já to беру tak, že tam nejsem jenom pro tu asistovanou dívku, protože nejsem osobní asistent. Když potřebujou ty děti, tak pomůžu. Pokud teda chtějí. Třeba jim i poradím nějakou záležitost, půjčím jim třeba pomůcky...*“ (AP č. 1) Závěr našeho krátkého rozhovoru zakončila slovy „*No a samozřejmě je teda trošičku okřikuju, když zlobí.*“

Asistentka pedagoga z pohledu žáků

Třída, ve které asistentka pedagoga působí se nově utvořila v 6. třídě. Po skončení prvního stupně část žáků odešla na víceletá gymnázia, či jiné základní školy, proto byly třídy nově poskládány. Asistentka pedagoga společně s žákyní se SVP nastoupila tedy mezi nové žáky. Podle výpovědí, nedošlo k patřičnému seznámení pedagogické asistentky s žáky. V důsledku absence tohoto důležitého kroku, se odvíjí mylná přesvědčení o pozici AP. Žáci nabývají dojmu, že hlavními rolemi asistentky je pomoc žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami. Na základě toho je asistentka kritizována za věnování více pozornosti ostatním dětem.

V průběhu hodiny je spíše nevnímána. Po dobu čtyřletého působení si žáci na další dospělou osobu ve třídě navykli. Vyskytují se ale i výjimky, kdy v žácích způsobuje stres nebo nějaká omezení. Více než v hodinách, žáci o přestávkách vnímají kontrolu jejich svobody a volnosti. Asistentka působí velkými ambicemi o dodržování školního řádu a pořádku ve třídě. Žáky tak drží velmi zkrátka, což nevnímají pozitivně. Nejen kvůli tomu se setkává s nelibostí. I přesto, se snaží upevňovat vztahy navazováním kontaktu s jedinci.

Její působením ve třídě se také změnilo vztahy spolužáků navzájem. Dochází méně ke komunikaci mezi vrstevníky a k prohlubování vzájemných vztahů. Faktorem můžou být

stížnosti asistentky třídnímu učiteli, což způsobuje více negativních postojů k ní samotné. Typickými projevy je větší neukázněnost ze strany žáků jak k AP, tak k vyučujícím. Mnoho žáků se také cítí asistentkou nespravedlivě osočováni. V některých případech došlo až k rozporu mezi ní a učitelem. V těchto chvílích byla před zraky žáků snížena její autorita. Dalo by se říci, že celková komunikace v této třídě není ideální. Ať už mezi asistentem pedagoga a učitelem, tak ani mezi asistentem a žáky. Pokud se však AP ve třídě nevyskytuje po dobu vyučovacích hodin nebo přestávek, žáci pocítují větší míru volnosti, soustředění a propojenosti se svými vrstevníky.

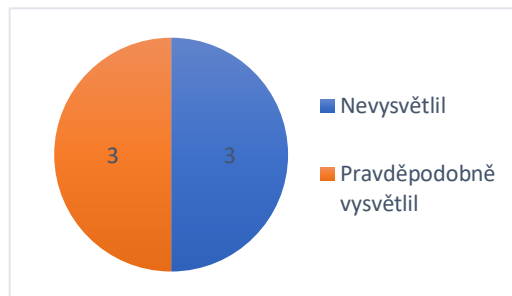
I přes její negativní vnímání žáky, asistentka pedagoga působí sympatickým dojmem, je ochotná, projevuje starost o žáky, snaží se o ně pečovat, pomáhat jim a navazovat s nimi kontakt. Uvědomuje si své postavení. Tzn. nevnímá se jen jako osobní asistent, ale jako asistent pedagoga. Tudíž do vzdělávání žáků zasahuje bez ostychu.

8. ročník

3.5.4. Jak jsou žáci informováni o profesi AP?

Vysvětlil vám někdo, proč je AP ve třídě? Jak to probíhalo?

Polovina dotazovaných žáků tvrdí, že nebyli informováni o výskytu asistenta pedagoga ve třídě. „Věděli jsme, že tam máme nějaké spolužáky, který to potřebují.“ (R č. 1) „Pochopili jsme, že tam je kvůli dvěma spolužákům nejspíš, že jsme sami viděli, jak ty spolužáci..., jak jim to moc nejde, takže.“ (R č.



Graf č. 8: Jsou žáci spraveni o důvodech výskytu AP ve třídě?

6) Třetí respondent z této kategorie odpověděl: „Noo, já upřímně ani jako moc nevím. Jakože vím, že by měl být, ale nevím, za jakým účelem.“ (R č. 2) I on je toho názoru, že jim nikdo žádné informace o AP nepodal.

Druhá polovina grafu je tvořena žáky, kteří si jen stěžují vzpomínají na informovanost o asistentce pedagoga. Přesto se domnívají, že nějaké informace jim sděleny byly. „Tyjo, to už bude docela dávno, ... To už netuším. Myslím si, že asi jo na začátku 6.třídy, že nám to řekli, proč tady ta paní učitelka nebo spíš jako asistentka bude.“ (R č. 3) Podle dalšího z respondentů byli obeznámeni s tím, že je AP ve třídě kvůli nějakým spolužákům. Více informací však, dle něj, nedostali. Poslední dotazovaný z této kategorie tvrdí, že „něco trochu říkali, ale moc si na to nevzpomínám.“ (R č. 5)

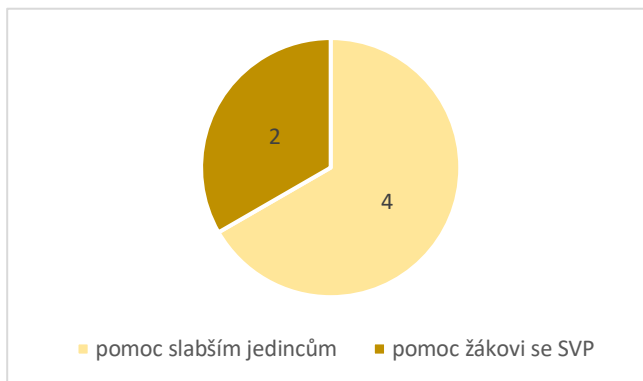
Můžeme v tomto případě spekulovat o tom, zda polovina těch, kteří uvedli ve svých odpovědích „NE“, se opravdu liší od zbytku respondentů nebo si jen také nevzpomínají. V takovém případě by bylo vhodné více pátrat u vedení školy, či samotné asistentky pedagoga, abychom se dozvěděli více informací. Je samozřejmé, že děti v tomto věku si jen stěžují zapamatují tyto tři roky staré informace. Domnívám se, že bych dostala více zajímavých odpovědí, kdyby tato konkrétní otázka byla položena v 6. třídě, v první polovině školního roku.

Jaká je podle tebe role AP ve třídě?

Odpovědi na tuto otázku můžeme vnímat buď tak, jak je vyčteme z grafu nebo všechny odpovědi sloučíme do jedné kategorie „pomoc žákům se SVP“. Nevíme totiž, zda žáci považují za slabší jedince celkově žáky se SVP nebo záleží například na učivu, ve kterém

kdokoliv z žáků čas od času zaostává. V následujícím textu se však budu držet rozdělení na dvě kategorie.

Nejprve zmíním žáky z první skupiny. Respondent č. 1 a č. 3 si myslí, že rolí asistenta pedagoga je pomáhat těm, kteří zkrátka pomoc potřebují. Jiný žák odpověděl takto: „*No určitě pomáhat těm, který maj nějakou tu slabší stránku, aby to zvládali líp ve škole. Ti, kteří jsou lepší, mají lepší*



Graf č. 9: Role AP ve třídě

známky, tak bych jim věnoval míň času a těm, co by to míň dávali, tak víc času jim dávat.“ (R č. 2) Víme, že ve třídě se vyskytuje pouze jeden žák se SVP, zde respondent mluví v množném čísle, proto je odpověď zařazena právě do této skupiny. Poslední z této kategorie je toho názoru, že by asistentka pedagoga měla pomáhat „pomalejším“ jedincům, kteří v látce potřebují více podpory.

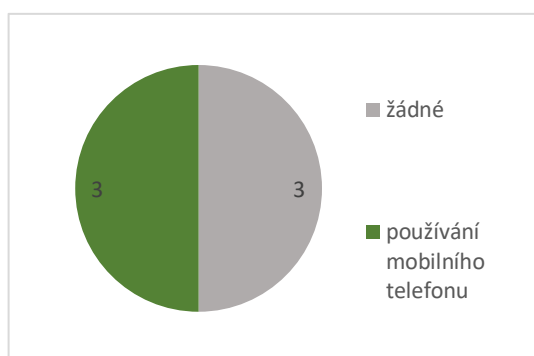
Odpověď, která mne navedla na myšlenku, zda vyjádření žáků rozdělím do dvou kategorií, či je všechny sloučím do jedné, byla u respondenta č. 6. Podle něj by měl AP „*Pomáhat, když prostě někdo třeba je jakoby zpomalenější nebo jak to říct. Když mu to učení moc nejde, tak aby mu pomohla.*“ (R č. 6) Po přečtení této výpovědi jsem byla přesvědčena, že ji zařadím do první kategorie. Avšak navázala jsem na jeho odpověď doplňující otázkou, zda by, dle jeho názoru, měl AP pomáhat jen žákovi se SVP nebo i ostatním ve třídě. Tato odpověď by spadala do druhé kategorie. „*Asi jenom těm žákům, kterým je přidělená, bych řekla.*“ (R č. 6) Začala jsem tedy uvažovat nad tím, jak své odpovědi mysleli ostatní. Nakonec jsem tuto odpověď zařadila do druhé skupiny společně s výpovědí žáka č. 5, u kterého zaznělo: „*No tak asi má jako pomáhat s tím jeho, dejme tomu, psychickým problémem.*“ (R č. 5) Odpověď se bezpochyby vztahuje k žákovi se SVP. Mohli bychom se zde pozastavit nad slovy „psychické problémy“. Ze slov asistentky pedagoga totiž nebylo zřejmé, že by se žák potýkal s těmito problémy, tudíž bychom mohli spekulovat nad tím, proč respondent č. 5 tuto informaci zmínil. Je možné, že spolužáci nemají dostatečné informace o žákovi se SVP nebo jednoduše respondent č. 5 nevěděl, jak jeho slabší stránky pojmenovat. Nicméně toto je spíše téma jiné otázky.

<i>Jaká je podle tebe role AP ve třídě?</i>	
1. Kódy	pomáhat potřebným pomáhat žákům se slabší stránkou pomáhat pomalejším pomáhat žákovi s psychickým problémem pomáhat těm, kteří zaostávají
2. Kategorie	pomoc slabším jedincům pomoc žákovi se SVP

Tabulka 9

Jaké činnosti nejsou podle tebe v náplni práce AP, ale přesto je provádí ve třídě?

V této otázce není velký prostor pro komentáře k odpovědím žáků, jelikož tři z nich nenapadá žádná činnost, která by nebyla v náplni práce AP, a i přesto by ji ve třídě vykonávala. Ovšem druhé polovině dotazovaných přijdou nemístné situace, kdy asistentka tráví čas na mobilním telefonu v průběhu výuky. „... asi jako nemusela by tam pořád koukat do mobilu, s někým telefonovat...“ (R č. 4) „No tak celkem



Graf č. 10: Činnosti, se kterými se žáci setkávají a které dle nich nejsou v náplni práce AP

často je na mobilu a nic jako nedělá. Tak asi to no.“ (R č. 5) „Tak asi nějaký jako prohlížení v mobile třeba...“ (R č. 2) Osobně si myslím, že by asistent pedagoga neměl používat mobilní telefon v průběhu výuky. Není tak dobrým příkladem pro žáky, kterým školní řád zakazuje užívat mobilní zařízení v průběhu celého školního dne. Také tím mohou být žáci vyrušováni při výuce a může být narušena jejich pozornost a soustředění.

Respondent č. 4 ještě dodává: „... ale zas jako dělá věci, který nemusí. Třeba pomáhá tam i ostatním, a tak no.“ (R č. 4) Je mi sympatické, že i přes první negativní odpověď si žák vzpomněl na pozitiva, která on sám shledává důležitými. Nicméně pravděpodobně neví, že i pomoc ostatním žákům třídy je součástí náplně práce AP.

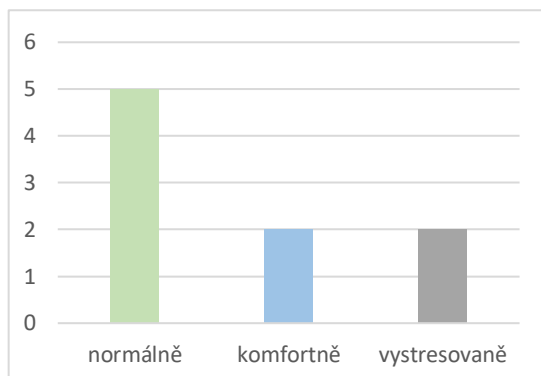
<i>Jaké činnosti nejsou podle tebe v náplni práce AP, ale přesto je provádí ve třídě?</i>	
1. Kódy	prohlížení v mobilním telefonu žádné nápady telefonování
2. Kategorie	žádné používání mobilního telefonu

Tabulka 10

3.5.5. Jak žáci popisují své pocity při spolupráci s AP?

Popiš, jak se cítíš, když je AP v průběhu vyučování ve třídě?

Tento graf obsahuje dohromady devět odpovědí. Ve výpovědích respondentů se totiž vyskytuje někdy i vícero pocitů. Nicméně většina se shodla na tom, že se cítí normálně v přítomnosti asistentky pedagoga při vyučování. Mezi výpověďmi se však vyskytují jisté návaznosti.



Graf č. 11: Pocity žáků v přítomnosti AP ve vyučování

Do první kategorie spadají žáci, kteří si v průběhu vyučování přítomnosti asistentky nevnímají nebo na ně nijak nepůsobí. „*Já jí vůbec, ani moc nevnímám.*“ (R č. 5) „*Tak většinou ji jako ignoruju, protože pomáhá těm jiným a já se většinou věnuju učiteli. ... Je mi to jedno, že tam je.*“ (R č. 1) Tato výpověď se částečně shoduje i s dalším žákem. „*No tak za mě, já se jí jakože snažím nevnímat a přímo se věnovat tomu učení.*“ (R č. 2) Na mou otázku, jak se cítí, když je asistentka v průběhu vyučování ve třídě, odpovídá: „*Celkem komfortně.*“ (R č. 2) Zde pomalu přecházíme do druhé méně početné kategorie. Podobné komfortnosti je také, dle mého názoru, odpověď respondenta, který se cítí dobře. „*Protože jako když něco potřebuju, tak jí můžu říct a ona nám taky pomůže.*“ (R č. 4) Možnost obrátit se na někoho ve třídě, kdo není tak vyčerpán jako vyučující, se mi zdá pro žáky velmi přínosné. Mají příležitost nechat si poradit od další dospělé osoby ve třídě. V tomto má třída výhodu oproti ostatním, kde se asistent pedagoga nevyskytuje.

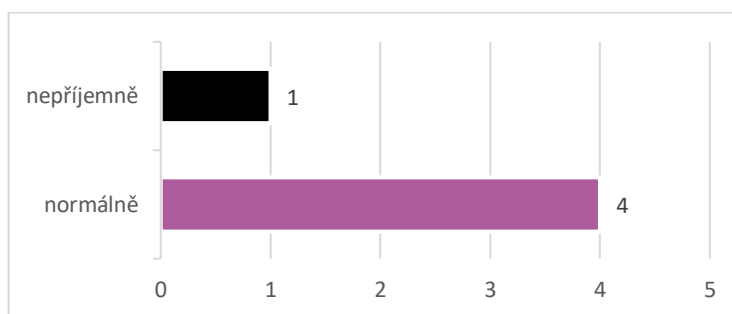
S pomocnou rukou od asistentky pedagoga se také ztotožňuje žák č. 3. Takovou pomoc vnímá pozitivně, nicméně při testování znalostí se cítí mírně vystresovaný. „*Tak občas je to takový to, že jsou to další oči při testu, který dozorují nad těma žákama jestli nepodváděj. Takže tam se trošku bojím, přece jen je to takový míň stresující, když tam ta asistentka není, protože vím, že je tam míň očí.*“ (R č. 3) S podobným pocitem se setkává také respondent č. 6. Avšak nedokáže specifikovat situace, při kterých se cítí nervózně. „*No je to takový, řekla bych, že jako v pohodě, ale občas je to takový jako...nevím proč, ale jsem prostě z něčeho nervózní. Sama nevím proč, ale jinak je to takový jako v pohodě.*“ (R č. 6) I přes situace, které žákyni stresují, se cítí „v pohodě“.

<i>Popiš, jak se cítíš, když je AP v průběhu vyučování ve třídě?</i>	
1. Kódy	přijetí AP koncentrace pozornosti čas věnovaný výuce dozor při testování pomoc potřebným přehlížení AP výskyt stresujících momentů
2. Kategorie	normálně komfortně vystresovaně

Tabulka 11

Jak se cítíš, když je AP přítomen o přestávkách ve třídě?

Jelikož mi dva žáci ze šesti sdělili, že asistentka pedagoga ve třídě o přestávkách nepobývá, nemohu u těchto respondentů popsat jejich pocity. Pracuji tedy pouze se čtyřmi výpověďmi. Dále se u jednoho žáka setkáme s dvěma různými pocity, proto v grafu můžeme vidět pět odpovědí.



Graf č. 12: Pocity žáků v nepřítomnosti AP o přestávkách

U třech respondentů zaznívají slova typu „...mně je to nějak jedno.“ (R č. 6) Dva z nich mi dále sdělili, že asistentka pedagoga moc času ve třídě o přestávkách netráví. „Ale tak, když tam náhodou je, tak ji taky vůbec nevnímám.“ (R č. 5) Z těchto odpovědí cítím, že se žáci necítí odlišně oproti jiným kontaktům s AP. Proto jsem tyto žáky zařadila do první kategorie.

Výjimkou je žák, který ve své výpovědi uvedl dva odlišné pocity. „No tak pokud jako se věnuje svým věcem, tak jako asi v pohodě, ale když se třeba jako montuje (kdybych to tak řekl) do našich konverzací o přestávce, tak mi je to celkem nepříjemný.“ (R č. 2) Na jedné straně žák spadá do první kategorie v případech, kdy si asistentka pedagoga hledí svého. Pokud se však snaží o interakci, necítí se daný respondent příliš komfortně. Je těžké tuto situaci posuzovat. Osobně rozumím oběma stranám. Žákovi se nelíbí, pokud v době „volna“ (přestávky mezi hodinami) asistentka pedagoga přihlíží jejich konverzaci. To je

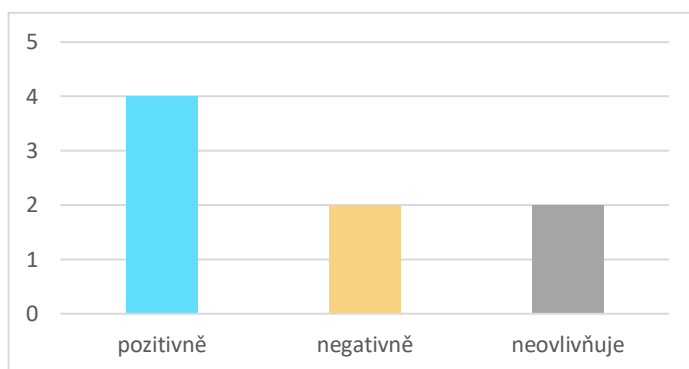
pochopitelné. Děti v tomto věku nechtějí mít nad sebou neustálý dozor dospělé osoby. Na druhé straně cítím ze strany pedagogické asistentky snahu proniknout do sféry těchto dětí a navazovat s nimi pozitivní vzájemné vztahy.

<i>Jak se cítíš, když je AP přítomen o přestávkách ve třídě?</i>	
1. Kódy	neutrální postavení zásah do konverzací přehlížení AP
2. Kategorie	normálně nepříjemně

Tabulka 12

Jak podle tebe AP ovlivňuje atmosféru ve třídě?

Opět se i v tomto případě setkáváme u některých respondentů s vícero odpověďmi. Podíváme se nejprve na první kategorii, avšak s přechodem do třetí. Podle dvou žáků asistentka pedagoga neovlivňuje atmosféru ve třídě. „Nepřijde mi, že to nějak



Graf č. 13: Jak AP ovlivňuje atmosféru třídy

ovlivňuje.“ (R č. 1) Ovšem poté dodává: „Těm, který to potřebujou tak pomáhá, jinak neovlivňuje.“ (R č. 1) To stejné druhý z respondentů. „No tak...občas je ta atmosféra klidnější. Jinak je to stejný.“ (R č. 5) Oba žáci zastávají názory, které spadají do první kategorie, zároveň však dovětky mluví o pozitivním ovlivňování atmosféry třídy. Můžeme více polemizovat nad tím, zda je, dle slov respondenta č. 5, „klidnější atmosféra“ pozitivní či negativní. Nicméně z pohledu pedagogického pracovníka je bezpochyby žádoucí.

Z názoru dvou jiných žáků asistentka pedagoga ovlivňuje atmosféru negativně. „... je tam takový větší dusno, takový nic moc.“ (R č. 4) V průběhu času prý AP změnila své chování ve třídě. Příkladem je to, že „... úplně zbytečně na všechny řve. ... dává poznámky úplně za každou blbost.“ (R č. 4) Respondent č. 6 si naopak všimá změny v chování u svých spolužáků. „... vim, že jsem slyšela od spolužáků, že ji jako moc nemaj rádi právě a občas i při tý hodině si na ní dovolujou.“ (R č. 6)

Do třetí kategorie, která se týká pozitivního vnímání atmosféry ve třídě, se řadí respondenti č. 1 a 5, o kterých je psáno výše. Dále jsou sem zahrnuti zbylí dva žáci, kteří za pozitiva považují pomoc žákům, kteří si například neví rady nebo látku nepochopili. „Přijde mi

třeba, že v těch skupinových pracích, ..., tak že docela pomůže. Že přijde a poradí. ... Takže jako spíš stmeluje.“ (R č. 3) Podobnou odpověď má i druhý žák. „Tak určitě tam je taková ta pomoc. Jakože je fajn se třeba někoho zeptat, když třeba zrovna učitel něco vysvětluje...“ (R č. 2) Z šesti dotazovaných jsou ve výsledku čtyři žáci, kteří vnímají atmosféru ve třídě pozitivně ovlivněnou AP. Zatímco o polovinu méně respondentů je toho názoru, že je v důsledku změny chování buď žáků, nebo asistentky, atmosféra v jejich třídě negativního rázu.

Jak podle tebe AP ovlivňuje atmosféru ve třídě?	
1. Kódy	neovlivňuje pomoc potřebným stmelování třídy zbytečné kárání žádné nápady ovlivňování chování žáků
2. Kategorie	pozitivně negativně neovlivňuje

Tabulka 13

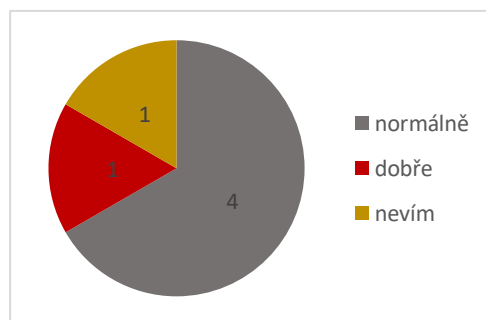
Popiš situaci, ve které na tebe asistent pedagoga reaguje a jak se při ní cítíš?

Po položení této otázky mnoho žáků v první chvíli nenapadaly žádné interakce mezi nimi a asistentem pedagoga. Ně kterým z nich jsem musela nechat chvíli na rozmyšlenou. Přesto jeden respondent zůstal bez názoru.

Druhá kategorie, která je obsazena pouze jedním žákem je v případě, kdy se žák cítí v interakci

s asistentkou pedagoga „dobře“. „Tak určitě jsem měl větší jistotu, když tam byla, takže dobře.“ (R č. 2) Avšak jeho odpověď nepopisuje reakci AP, tudíž si můžeme jen domýšlet, jak to dotyčný myslel. V předchozí otázce v interview popsal důvody, proč je dle něj atmosféra třídy pozitivně ovlivněna. „Tak určitě tam je taková ta pomoc. Jakože je fajn se třeba někoho zeptat, když třeba zrovna učitel něco vysvětluje a má čas, tak určitě to je jako dobrý, když tam je.“ (R č. 2) Domnívám se, že na tuto odpověď navazovala i výpověď k této otázce. Proto soudím, že si pod reakcí můžeme představit pomoc v případě, kdy žák něčemu nerozumí, či si neví rady s momentální prací.

Zbytek respondentů řadím do kategorie, která obsahuje takové pocity, při kterých se v samotném respondentovi neodehrává žádná odchylka od normálu. Jak bylo jedním



Graf č. 14: Pocity žáků při interakci s AP

žákem řečeno: „*Já už jsem na to zvyklá, takže tak nějak normálně.*“ (R č. 4) Jednalo se o situaci, při které na ni asistentka pedagoga reagovala, když zapomněla přinést domácí úkol. I přesto, že se nám možná vybaví reakce při zapomenutí domácího úkolu jako negativní, někteří z žáků však tyto situace, po letech působení AP ve třídě, považují za normu. To stejné je v případě dalšího respondenta. „*Většinou to je ještě, když učitel není ve třídě a ona přijde jako první, tak nám řekne, že začala hodina, ať jsme zticha.*“ (R č. 1) Ve chvíli, kdy jsem tuto odpověď od daného žáka poslouchala, nezaznamenala jsem žádné změny v projevu dotyčného. Proto si trůfám říci, že je respondent na tyto situace stejně navyklý jako žák předcházející.

Jako poslední zmíním dva dotazované, u kterých jsem si nebyla jistá se zařazením do příslušné kategorie. Odpovědi neshledávám výrazně důležitými, i přesto se nacházejí v kategorii, kam řadím žáky, kteří se cítí „normálně“. V první řadě se jednalo o interakci s asistentkou pedagoga, která se potřebovala ujistit, kde momentálně pracují v pracovním sešitě. „*... se mě třeba ptala jako jestli vim, kde jsme jako když jsme dělali třeba v pracovním sešitu a bylo to takový, jakože jsem se jako lekla v tu chvíli, že na mě jako mluví. Ale jako bylo to v pohodě.*“ (R č. 6) Druhá odpověď se týká pochválení dotyčného žáka za dobré známky. „*Nereaguje. Nebo jako občas třeba při testu přijde a „Jee jednička, dvojka.*“ (R č. 3) Jak jsem zmínila na začátku, více žáků mělo problém nalézt příklady k této otázce. Odpovídá to některým výpovědím z předchozích kapitol, kde se pár jedinců shoduje v tom, že se asistentka pedagoga nezapojuje do třídního dění.

<i>Popiš situaci, ve které na tebe asistent pedagoga reaguje a jak se při ní cítíš?</i>	
1. Kódy	utišování třídy více jistoty chvála neutrální postavení žádné nápady rada o pomoc
2. Kategorie	normálně dobře nevím

Tabulka 14

3.5.6. Jak žáci vnímají absenci AP ve třídě?

Je něco jinak, když v průběhu vyučování ve třídě asistent není? Jak se cítíš?

Po položení této otázky se všichni dotazovaní shodli, že se nic zásadního nemění v době, kdy se AP nevyskytuje v průběhu vyučování ve třídě.

„No tak...moc jinak se necítím.“ (R č. 5)

„Tak jako podobně. Asi mě to nijak neovlivňuje jako úplně extra, takže se furt věnuju učení.“ (R č. 2)

„Není to jinak.“ (R č. 1)

„Asi furt stejně.“ (R č. 6)

„Přijde mi to asi podobný. Tím, že nejsem ten znevýhodněný člověk, tak se mě ani moc nevšímá, takže pro mě to je asi stejný.“ (R č. 3)

Poslední odpověď nás zavádí k myšlence, zda se tedy vůbec asistentka pedagoga věnuje i jiným žákům v době výuky, či jen žákovi se SVP. Už výše se vyskytovaly situace, které nám tuto myšlenku předkládají.

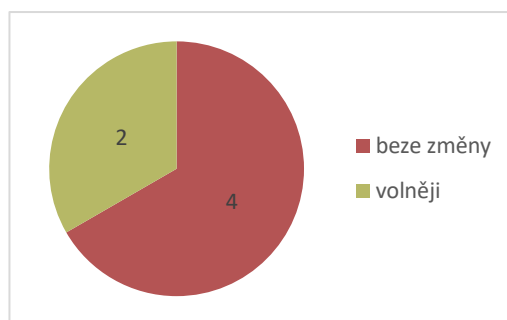
Na konec zmiňuji respondenta č. 4, který mi sice na počátku sdělil, že žádné rozdíly nepocituje, avšak záhy dodal: *„Ale třeba když něco potřebuju, tak musím jít za tím učitelem a nemusím to tak jako zdržovat tu hodinu, když tam je.“ (R č. 4)* Z této odpovědi cítím větší klid u žáka v případě přítomnosti AP. Dle mého názoru, má v takovou chvíli dotyčný větší jistotu v plynulý průběh vyučovacích hodin. V případě nepřítomnosti AP má pocit, že svým nepochopením látky brzdí své spolužáky ve výkladu. Je důležité, aby se s takovými problémy pracovalo. Pokud by se strach žáka, z narušení plynulosti výuky a z pokládání dotazů, zvyšoval, může to zapříčinit postupné selhávání v procesu vzdělávání.

<i>Jak se cítíš, když v průběhu vyučování AP není?</i>	
1. Kódy	beze změny koncentrace na učivo žádné interakce žádné rozdíly starost o plynulost hodiny
2. Kategorie	stejně neklidně

Tabulka 15

Jak se cítíš, když není AP přítomen o přestávkách ve třídě?

Nejvíce žáků, se kterými probíhal rozhovor necítí žádnou změnu v průběhu přestávek po dobu nepřítomnosti asistentky pedagoga. Do této kategorie se také řadí žáci, kteří mi sdělili, že se asistentka pedagoga o přestávce ve třídě vůbec nevyskytuje. Samozřejmě je zvláštní, že zbývající respondenti tvrdí opak. Je možné, že čerpají jen z těch málo momentů, kdy se ve třídě vyskytuje,



Graf č. 15: Pocity žáků v nepřítomnosti AP o přestávkách

aby nějakým způsobem dokázali zodpovědět moji otázku. Můžeme to vidět na jedné z těchto výpovědí. „... *to je tak nějak stejný, když tam je jako chvíli před hodinou.*“ (R č. 4) „Chvíli před hodinou“ sice neznamená v průběhu celé přestávky, nicméně tento respondent výše uvedl, že se o přestávkách ve třídě AP nevyskytuje vůbec. I tak je pro mne jeho odpověď větším přínosem, než kdyby nic nevyprávěl. Další žák připisuje neměnnost tomu, že nemá žádné speciálně vzdělávací potřeby, a proto s asistentkou pedagoga nemá žádné interakce. Poslední dva účastníci interview mají identické odpovědi typu. „*Já bych řek, že je všechno stejně.*“ (R č. 5)

Rozdíly, které zbývající žáci cítí jsou rozdílné. Jeden respondent vidí rozdíl v jiném, horším slovníku svých spolužáků. „... *mají trošku vulgárnější slovník, ale to je tak nějak všechno.*“ (R č. 6) Druhý v případě nepřítomnosti pedagogické asistentky cítí větší volnost. „... *Mám takový to volno.*“ (R č. 2) Odpověď 6. respondenta nepřímo souvisí s odpovědí druhého respondenta, proto jsou zařazeni do jedné kategorie.

<i>Jak se cítíš, když není AP přítomen o přestávkách ve třídě?</i>	
1. Kódy	žádné rozdíly žádné interakce svoboda projevu změna konverzace
2. Kategorie	volněji beze změny

Tabulka 16

Asistent pedagoga č.2

Na ZŠ 2, kde probíhalo výzkumné šetření, působí asistentka pedagoga již pět let. Ihned po nastoupení na základní školu absolvovala kurz na tuto pracovní pozici. Nyní pracuje v 8. ročníku u žáka, který je „...trošku pomalejšího rázu.“ (AP č. 2) Na pochopení látky dotyčný žák potřebuje více času než ostatní spolužáci, „takže se snažím být stále s ním a ptát se ho, jestli něco nepotřebuje, jestli to pochopil. ... Dalo by se říct, že jsem mu stále nápomocná, aby tu látku pochopil a když to právě nepochopí, tak se mu to snažím vysvětlit. O přestávce nebo i v té hodině.“ (AP č. 2) Asistentka však dodává, že do hodin nerada zasahuje, protože je potřeba, aby se žák soustředil primárně na výklad vyučujícího.

Na tuto otázku, jaká je spolupráce s ostatními žáky ve třídě, AP odpověděla následovně: „Úžasná, úžasná. Mám úžasnou třídu.“ (AP č. 2) Dále svou odpověď doplňuje: „Tak samozřejmě já třeba konkrétně mám toho svého žáka, ale nechci, aby se cítil nějak jakoby méněcenný, že tam má tu paní asistentku, takže se snažím být nápomocna právě i jiným dětem, protože za ty roky je už tak nějak znám. A chodím tak po třídě, dívám se, jak pracují, pomáhám jim. Jsou supř tým, můžu říct. Vlastně ten asistent je jakoby v roli takové nějaké jakoby mámy, protože jsem s nima vlastně na každém předmětu, na tom druhém stupni. No, takže máme takový jako moc hezký pouto mezi sebou. Nejenom třeba s tím konkrétním žáčkem, ale i s ostatními.“ (AP č. 2) Velmi se mi zamlouvá přístup této pedagogické asistentky. Uvědomuje si rizika, která by mohla plynout z koncentrace pozornosti jen na žáka se SVP. Jak ona sama tvrdí, chce v něm rozvíjet sebedůvěru a sebevědomí. Pokud vidí, že čas od času potřebují pomocnou ruku i jeho spolužáci, je to pro jeho sebedůvěru a sebevědomí určitě veliké plus.

Rozhovor končí slovy: „... Samozřejmě je také důležité mít kontakt s tím pedagogem, s tím učitelem, abychom si vlastně jakoby řekli, co je potřeba s tím dotyčným žákem procvičit, na co se zaměřit. Já to právě řeknu i paní učitelce, když vidím, že třeba v něčem pokulhává. Takže i práce s tím pedagogem je velice důležitá.“ (AP č. 2) Za mě krásný příklad toho, jak by asistenti pedagoga měli uvažovat o své práci a v nejlepším případě ji také takto vykonávat. Samozřejmě to nemůžeme považovat za stoprocentně platné, jelikož 5minutový rozhovor nám neodkryje vše. Nicméně tato diskuze na mne působila velmi pozitivně. Vidí to však stejně i žáci z této třídy?

Asistentka pedagoga z pohledu žáků

Po nastoupení asistentky pedagoga do 8. ročníku jsme jen stěží schopni říci, zda proběhlo její uvedení a seznámení s žáky. Po dobu výskytu v této třídě se AP věnuje převážně žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami nebo žákům slabším v pochopení látky nebo udržení tempa s vyučujícím. Velmi často tráví čas na svém mobilním telefonu, což žáci vnímají negativně.

Přítomnost asistentky pedagoga v době vyučování u většiny žáků nevykazuje nikterak neobvyklé pocity. Pomoc, kterou respondentům poskytuje v nich vzbuzuje jistotu. Je ale i menšina těch, kteří se dostávají do stresových situací na základě její přítomnosti. I přestávky jsou podobného rázu. Opět ve třídě zastává neutrální postavení. Může to být způsobeno jejím malým výskytem v učebně v době přestávek. Pokud je mezi žáky přítomna, snaží se o navazování kontaktu. Celková atmosféra ve třídě je AP ovlivněna zčásti pozitivně. Žáci velmi oceňují pomoc asistentky všem jedincům bez výjimky. U některých žáků však oblibu nenašla. Dle nich narušuje dění ve třídě, na žáky zvyšuje hlas, často je kárá za malichernosti. Takové chování způsobuje vybíjení negativní nálady žáků na ni samotnou. Pokud je asistentka nepřítomna po celý den, výrazně se dění ve třídě nemění. Chybí zde další dospělý, který nabídne pomocnou ruku v případě potřeby, jiné změny však nenastávají.

Celkově je asistentka pedagoga vnímána jako další rovnocenný partner ve třídě. Po většinu času školního dne na sebe neupozorňuje. Je ceněna za pomoc v případě potřeby, naopak někdy odsuzována za větší zásahy do kázně třídy. Žáci však nejsou tak sdílní a nezastávají tak barvitě názory, jak by k tomuto výzkumu bylo vhodné, proto nemůžeme o asistenci pedagoga říci nic víc než to, že je u převážné většiny vnímána neutrálně.

4. Diskuze

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak žáci ve své třídě vnímají asistenta pedagoga. Bylo vybráno 6 respondentů na ZŠ 1 a 6 respondentů na ZŠ 2, abychom získali různé pohledy na dva odlišné asistenty pedagoga.

Nejprve jsem zjišťovala, jak jsou žáci informováni o profesi AP. Z výsledků výzkumu vyplývá, že převážná většina žáků na obou základních školách si nevzpomíná na představení AP třídě nebo byli odbyti pár větami. Podle Uzlové (2010) je to jedna z chyb, při příchodu asistenta pedagoga na tuto pracovní pozici. V důsledku toho žáci často neví, proč je asistent pedagoga ve třídě a mohou vůči němu zastávat negativní postavení (tamtéž). Z výzkumu, který prováděla Hájková a kol. (2018), jedna respondentka přikládá velkou důležitost zapojení do kolektivu asistenta pedagoga, jelikož se jedná o dalšího učitele ve třídě. V některých případech můžeme vidět nepřijetí asistenta pedagoga na ZŠ 1, kde probíhal rozhovor. Žákům nebylo podrobně vysvětleno, jaké role a kompetence náleží asistentovi pedagoga. Proto většina žáků zastává takový názor, že by se měl asistent pedagoga věnovat spíše žákyni se SVP a odsuzují pozornost, která je upírána na ně samotné. Bohužel však neví, že podle § 5 druhého odstavce Vyhlášky č. 27/2016 Sb., je možné poskytnout pomoc i ostatním žákům třídy (Čadilová a Žampachová, 2021, s. 9). Němec a kol. (2014) je přesvědčen, že díky pomoci tzv. intaktním žákům, má učitel více prostoru pro práci s žákem se SVP. Žádná odpověď v mém interview se názoru Němce a kol. nepodobala. Na ZŠ 2 se respondenti domnívají, že je rolí asistenta pedagoga pomáhat slabším jedincům. Jak je vidět i u zpracování výsledků, je otázkou, co si pod pojmem „slabší žáci“ respondenti představují. Mohlo se jednat o jakékoliv žáky třídy, kteří si s něčím neví rady nebo pouze o žáky se SVP. Pokud odpovědi dotazovaných nebudeme rozebírat do hloubky, spokojíme se s odpověďmi typu „pomoc slabším jedincům“, pak si jsou žáci vědomi toho, že je v kompetencích AP starost o všechny ve třídě.

Ve druhé výzkumné otázce mne zajímalo, jak se žáci cítí při spolupráci s pedagogickým asistentem. V průběhu vyučování není ani na jedné základní škole AP nijak zásadně vnímána. Většina si na její přítomnost zvykla. Naopak o přestávkách je tomu jinak. Na ZŠ 1 v 9. ročníku jsou žáci velmi omezováni přítomností pedagogické asistentky. Na ZŠ 2 respondenti opět nevnímají žádné výrazné rozdíly. Také mi někteří sdělili, že se AP ve třídě o přestávkách spíše nevyskytuje. Je důležité dodat, že to, zda asistent pedagoga je povinen ve třídě zůstat i v době přestávek záleží na řediteli školy (Nová škola, o.p.s., online, cit. 2024-06-18) Vyhláška, kterou se vedení školy řídí, však blíže přítomnost AP o přestávkách

ve třídě nespecifikuje. Nicméně jelikož má být žák se SVP začleňován do kolektivu mezi své vrstevníky, je potřeba přítomnost AP i o přestávkách (Čadilová a Žampachová, 2021).

Důležitým a jedním ze zásadních témat je ovlivňování atmosféry / klimatu třídy. V teoretické části rozlišuji mezi atmosférou a klimatem, kdy atmosféra je krátkodobý stav, který závisí na sociálním a emočním naladění ve třídě (Lašek, 2007, s. 40). Naopak klima je trvalejší stav. V odpovědích žáků se setkáváme s popisem jak klimatu, tak také atmosféry. Proto bych v tuto chvíli nekladla velký důraz na rozlišování mezi nimi. Jak popisuje Lašek (2007), je mnoho autorů, kteří mezi nimi také rozdíly nedělají. Dle žáků 9. ročníku na ZŠ 1 je atmosféra ve třídě při výskytu AP negativního rázu. To je však nežádoucí pro všechny vyskytující se osoby ve třídě. V důsledku toho je možná ztráta motivace, jak ze strany žáků, tak pedagogických pracovníků a změna vztahů k autoritám a mezi vrstevníky (Kalhous, Obst a kol., 2009). Takových případů si v odpovědích respondentů můžeme všimnout. Kvůli negativnímu působení AP, dochází ke změně chování žáků vůči ní samotné, ale také v interakci s učiteli. Dále podle výpovědí asistentka často zvyšuje hlas nejen na intaktní žáky, ale také na žáka se SVP. Abychom zmírnili nepříznivé klima třídy, osobně bych v takových situacích doporučila práci na eliminaci nežádoucího chování AP jak k žákovi se SVP, tak samozřejmě i k ostatním žákům třídy. Jako další příklad, který respondenti uváděli a který vnímají negativně je časté rozebírání nekázně žáků s třídním učitelem. Dotyční se cítí nespravedlivě, jelikož se stává, že předané informace učiteli nejsou, dle nich, zcela pravdivé. Aby pozitivní klima bylo možné vytvořit je potřeba, aby se žáci cítili v klidu, bezpečí a měli možnost mít i oni sami nad něčím kontrolu (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 39). Na základě toho bude pozitivně ovlivňován jejich individuální rozvoj. To znamená, že žáci nebudou neustále řízeny pedagogickou asistentkou, ale získají možnost odpovídat si sami za své činy, což je důležité se naučit. Musíme však mít i na paměti, že by žáci měli přijmout a respektovat kompetence asistentky pedagoga, do kterých spadá i řízení chování žáků (Kyriacou, 2012, s. 99).

Na ZŠ 2 převážná většina vnímá pozitivně ovlivněnou atmosféru / klima ve třídě. To má pak kladný vliv na vzdělávání žáků a na vztahy v dané třídě (Kalhous, Obst a kol., 2009). Část dotazovaných pocítuje změny v chování jak samotného asistenta pedagoga, tak také žáků ve třídě v důsledku negativního působení AP. Odpovědi respondentů z této školy byly velmi rozporuplné. Někteří vnímají působení asistentky pedagoga pozitivně, jiní negativně a část žáků její přítomnost či nepřítomnost neregistruje. Proto bylo těžké zorientovat se

v odpovědích a podat ucelený obrázek o dané pedagogické asistentce. Vycházela jsem však z takových výpovědí, které zastává většina.

Shrnu-li pocity žáků při spolupráci s asistentkou pedagoga, znějí následovně. Na ZŠ 1 v 9. ročníku se žáci cítí při vyučování neutrálně, o přestávkách omezeně a nespravedlivě. V 8. ročníku na ZŠ 2 respondenti vnímají celkovou spolupráci s asistentkou pedagoga neutrálně, tzn. asistentku pedagoga ve třídě nijak zásadně neregistrují. Domnívám se, že si žáci na asistentku pedagoga zvykli jako na další dospělou osobu ve třídě. Jak popisuje Hájková a kol. (2018) je důležité, aby byl asistent pedagoga přijat za součást kolektivu.

Třetí, poslední, výzkumná otázka zahrnovala témata, která se týkají pocitů žáků při absenci asistentky pedagoga. Žáci 9. ročníku ZŠ 1 se cítí svobodněji, pokud asistentka pedagoga není přítomna jak při vyučování, tak o přestávkách. Žáci v 8. ročníku na ZŠ 2 opět nevnímají žádné rozdíly v porovnání s přítomností AP.

V obou případech, na těchto základních školách bych dala doporučení, aby o důvodech příchodu asistenta pedagoga, náplni práce, kompetencích atd. byli žáci dopodrobna informováni. Je to důležitý krok, od kterého se odvíjí fungování ve třídě. Je bezpochyby náročné ze strany dětí v tomto věku přijmou další dospělou osobu ve třídě. Jak říká Vágnerová (2012) v období puberty se setkáváme s odmítáním, kritizováním autorit. Na vše mají děti vlastní názor, za kterým si vytrvale stojí a dlouze o nich dokážou diskutovat. A v případě, kdy najednou mají ve svém okolí autoritu navíc, je to pro ně více omezující. Takovým chováním disponuje většina žáků v 9. ročníku. Nevíme však, zda nešlo jen o hrstku vybraných, kteří zastávají takové názory. Ostatní žáci na asistentku pedagoga mohou mít jiný názor. To se však už nedozvíme. Tento minimální výběr respondentů vnímám jako jeden z limitů výzkumu, jelikož nám nemusí podávat stoprocentně platné odpovědi. Po promýšlení jednotlivých odpovědí jsem narazila na další téma k diskuzi. Je možné, že neukáznění a více problematičtí žáci vnímají napomenutí AP hůře než žáci bez zjevných výkyvů od norem chování. Na základě toho mohly být odpovědi žáků rovněž ovlivněny.

Velmi zajímavé shledávám výpovědi na ZŠ 2 v 8. ročníku, jelikož před sběrem dat na dané škole jsem měla informaci ohledně velmi negativního vnímání asistentky pedagoga žáky této třídy. Ovšem pokud se podíváme na výsledky výzkumu, většina respondentů odpovídala neutrálně, či v pozitivním slova smyslu. Tím, že musím pracovat s podloženými daty, nepřichází v úvahu, abych byla předchozími informacemi ovlivněna. Chtěla jsem tím však upozornit na limity, kvůli kterým náš výzkum může být ovlivněn.

Celkově jsem s výsledky výzkumu však spokojena. Měla jsem možnost nahlédnout do dvou různorodých tříd, poznat dva asistenty pedagoga, kteří tedy alespoň dle výpovědí respondentů, odlišně plní svou pedagogickou činnost. Jak jsem již dříve zmínila, žáci 9. ročníku na ZŠ 1 mi vnukli myšlenku, zabývat se tímto tématem více do hloubky. Jejich odpovědi pro mne proto byly velkým přínosem a jsem ráda, že jimi mohu upozornit na úskalí, která pro ostatní děti ve třídě asistent pedagoga může přinášet. I přesto, že asistentka pedagoga na mne působila sympatickým dojmem, každé dítě je jinak vnímavé. Proto je podle Kendíkové (2017) a Hájkové a kol. (2018) důležité, aby AP vytvářel bezpečné prostředí, žáky vnímal individuálně, dokázal se vcítit a porozumět jejich chování.

V odborné literatuře od Zilchera a Svobody (2019) jsou popsány dva výzkumy, zaměřující se na vliv inkluze na žáky se SVP a ostatní žáky třídy. Pro výzkum do mé bakalářské práce mne více zajímal vliv na intaktní žáky. Autoři Ruijs, Van Der Veen, & Peetsma (2010) a Dessemonted & Bless (2013) cit. podle Zilcher a Svoboda (2019) těmito výzkumy došli ke zjištění, že inkluze nemá negativní dopad na ostatní žáky třídy, tzv. intaktní žáky. Dle vyhodnocení dat, které jsem získala na dvou základních školách, nezastávám stejné přesvědčení. Převážně na ZŠ 1 žáci spíše nepříznivě vnímají pedagogickou asistentku, což má nežádoucí dopad na jejich chování, pozornost a motivaci ve vzdělávání. I mezi respondenty ZŠ 2 se najdou žáci, kteří se důsledkem výskytu asistentky pedagoga dostávají do stresových situací nebo je změněno jejich chování vůči spolužákům či AP. Domnívám se, že je třeba zahájit nové výzkumné šetření napříč inkluzivními školami ČR. Na základě výsledků by se měly učinit kroky převážně ve prospěch vzdělávání intaktních žáků.

Závěr

Mým cílem v bakalářské práci bylo zaměřit se na žáky, kterým asistent pedagoga není přidělen, ale s jeho přítomností se ve třídě musí vyrovnat. Proto je práce směřována ke spolupráci těchto žáků s asistentem pedagoga. Téma mi přijde důležité, jelikož se většina lidí domnívá, že náplní práce AP je práce výhradně s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, a tak nejsou ostatní děti ve třídě předmětem diskuze. Chtěla jsem tak žákům dát možnost podělit se o své názory a jejich výpověďmi apelovat na potřebné změny.

Dle mého názoru není tato problematika ve školství řádně vyřešena. Mé výzkumy potvrzují malou až nulovou pozornost intaktním žákům. Ať už se jedná o vysvětlení důvodů, proč se ve třídě dennodenně vyskytuje další pedagogický pracovník, nebo zda spolupráce pedagogického asistenta s těmito žáky směřuje k pozitivnímu klimatu třídy. Je bezpochyby důležité zajistit vzdělání všem dětem, tudíž i žákům se SVP. Nicméně nesmí se tím snížit možnost kvalitního vzdělávání pro ostatní žáky třídy.

Na práci asistentů pedagoga má okolí různé názory. Tím, že se vedle pedagogických asistentů objevují také osobní asistenti a školní asistenti, je pochopení rozdílů mnohdy velmi náročné. V důsledku krátkého trvání této profese existuje kolem nás mnoho odlišných přístupů k těmto pedagogickým pracovníkům a k jejich náplni práce. V dnešní době je snaha o zavádění více inkluzivního prostředí uvnitř škol a rozšiřování povědomí mezi skupiny obyvatel. Nicméně i přesto se jedná o poměrně novou záležitost. Proto nás asi nepřekvapí, že ne všechny body inkluze jsou do detailu probrány a vyřešeny. Na základě toho se domnívám, že na spolupráci ostatních žáků ve třídě s asistentem pedagoga není upírána taková pozornost. Samozřejmě nemohu podle dvou škol, které jsem si pro sběr dat vybrala, soudit ostatní školy v České republice. Nicméně i při získávání informací ze zdrojů k teoretické části jsem se přesvědčila o malém množství podkladů k tomuto tématu.

Osobně jsem přesvědčena o poslání inkluze. Nicméně je potřeba více se zaměřit na některé body, abychom dokázali přesvědčit i ostatní o pozitivěch, které se začleňováním žáků se SVP do běžných tříd přicházejí. Pevně věřím, že v budoucnosti bude na tyto děti brán větší zřetel a objeví se snahy zlepšovat podmínky pro všechny žáky třídy. Samozřejmě zaleží také na samotných asistentech pedagoga, jak se ke své práci postaví. Je důležité, aby kandidáti na tuto pozici disponovali jak kvalifikačními, tak také osobnostními předpoklady, které jsou mnohdy důležitější. Pro práci s dětmi je potřeba určitý cit, porozumění a

empatii. Ačkoliv si to dotyční asistenti třeba ani neuvědomují, mají velký vliv na vytváření klimatu třídy, jelikož jsou s žáky ve třídě mnohdy po celou dobu školního dne.

Na závěr bych ráda citovala respondentku z 9. ročníku ze ZŠ 1, která náš rozhovor zakončila následující myšlenkou: „*Já bych byla strašně ráda, aby když už jde někdo na tu práci toho pedagoga, tak aby tam šel s tím, že ho to bude bavit ... Protože já mám pocit u naší asistentky, že chodí z donucení a že už ji to tady nebaví, že jí to akorát otravuje a věřím, že kdyby na tu práci měla úplně jinej pohled, tak by to bylo lepší a měla by lepší vztah s těma žákama než má teď*“ (R č. 6).

Seznam použitých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Povolání: asistent pedagoga*. Praha: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

GABAŠOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

HÁJKOVÁ, Vanda; KVĚTOŇOVÁ, Lea; NĚMEC, Zbyněk a STRNADOVÁ, Iva. *Teacher assistant from the perspective of adult education*. Pedagogika.sk: slovenský časopis pre pedagogické vedy. 2019, roč. 10, č. 4, s. 295-305. ISSN 1338-0982.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Asistent pedagoga. Třídní učitel a vedení třídy*. 2019, roč. 2019, č. 1, s. 14-15. ISSN 2570-8279.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, společně pro kvalitní vzdělávání, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.

KVAČKOVÁ, Radka. *Další dospělý ve třídě mě ruší: asistent pedagoga může s výukou pomoci, někteří učitelé se ale s jeho přítomností smířují těžko*. Lidové noviny: založeny 1893 - obnoveny 1988. 2014, roč. 27, č. 247, s. 14. ISSN 0862-5921.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vydání druhé. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Psyché. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

NĚMEC, Zbyněk; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Psychologie pro každého. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5.

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Druhé rozšířené a přepracované vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WEBSTER, Rob; BLATCHFORD, Peter; BASSETT, Paul; BROWN, Penelope; MARTIN, Clare et al. *Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs*. *European journal of special needs education*. 2010, roč. 25, č. 4, s. 319-336. ISSN 0885-6257.

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Pedagogika. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje

BRAUN, Virginia & CLARKE, Victoria (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*. Online. 3(2). pp. 77-101. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> [citováno 2024-07-15].

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 15. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 15. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Nová škola, o.p.s. *Historie asistentů pedagoga*. Webová stránka. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/historie> [citováno 2024-03-07].

Nová škola, o.p.s. *Poradna*. Webová stránka. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/poradna/dotaz/3123> [citováno 2024-06-18].

WEBB, Derek A. (2005). *Twelve Easy Steps to Becoming an Effective Teaching Assistant*. Online. PS: Political Science and Politics, vol. 38, no. 4, pp. 757–761. Dostupné z: JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/30044365>. [citováno 2024-04-13].

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1	35
Tabulka 2	37
Tabulka 3	39
Tabulka 4	40
Tabulka 5	41
Tabulka 6	43
Tabulka 7	44
Tabulka 8	45
Tabulka 9	50
Tabulka 10	50
Tabulka 11	52
Tabulka 12	53
Tabulka 13	54
Tabulka 14	55
Tabulka 15	56
Tabulka 16	57
Graf č. 1: Jsou žáci seznámeni o důvodech výskytu AP ve třídě?	34
Graf č. 2: Role AP ve třídě	35
Graf č. 3: Pocity žáků v přítomnosti AP ve vyučování	37
Graf č. 4: Pocity žáků v přítomnosti AP o přestávkách.....	39
Graf č. 5: Jak AP ovlivňuje atmosféru ve třídě.....	40
Graf č. 6: Pocity žáků při interakci s AP	41
Graf č. 7: Pocity žáků v nepřítomnosti AP ve vyučování.....	43
Graf č. 8: Jsou žáci spraveni o důvodech výskytu AP ve třídě?	48
Graf č. 9: Role AP ve třídě	49
Graf č. 10: Činnosti, se kterými se žáci setkávají a které dle nich nejsou v náplni práce AP	50
Graf č. 11: Pocity žáků v přítomnosti AP ve vyučování.....	51
Graf č. 12: Pocity žáků v nepřítomnosti AP o přestávkách	52
Graf č. 13: Jak AP ovlivňuje atmosféru třídy	53
Graf č. 14: Pocity žáků při interakci s AP	54
Graf č. 15: Pocity žáků v nepřítomnosti AP o přestávkách	57