

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**MOŽNOSTI A ÚSKALÍ SPOLUPRÁCE MEZI UČITELEM A
ASISTENTEM PEDAGOGA NA 1. STUPNI ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bohumila Hofrichterová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Plzeň, 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň 11. dubna 2016

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu práce panu PHDr. Josefu Slovákovi Ph.D. za odborné vedení a zejména za trpělivost při zpracování diplomové práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Úvod	6
1 INTEGROVANÝ ŽÁK	8
2 ASISTENT PEDAGOGA	10
2.1 VZNIK A VÝVOJ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA.....	11
2.2 POJEM ASISTENT PEDAGOGA V ČR A VE SVĚTĚ	12
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA.....	16
2.4 KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA	17
2.4.1 Kompetence k učení	17
2.4.2 Kompetence k řešení problémů	17
2.4.3 Kompetence komunikativní.....	17
2.4.4 Kompetence sociální a personální.....	18
2.4.5 Kompetence občanské	18
2.4.6 Kompetence pracovní.....	18
3 SPOLUPRÁCE MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA A PEDAGOGEM	20
3.1 MOŽNOSTI SPOLUPRÁCE	20
3.2 MOŽNÉ NEGATIVNÍ FAKTORY PŘI SPOLUPRÁCI.....	21
PRAKTICKÁ ČÁST	24
4 VÝZKUMNÁ OTÁZKA	24
5 METODY POUŽITÉ PRO VÝZKUM	25
5.1 METODA POZOROVÁNÍ	25
5.2 METODA DOTAZNÍKU	26
5.3 METODA INTERWIEV	28
5.4 VÝBĚR METOD PRO VÝZKUM	29
6 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	31
7 OPERACIONALIZACE	33
8 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	34
8.1 ČERVENÁ TŘÍDA.....	34
8.2 MODRÁ TŘÍDA.....	36
8.3 ZELENÁ TŘÍDA	38
8.4 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	40
ZÁVĚR.....	43
RESUMÉ	44
SEZNAM LITERATURY	45
PŘÍLOHY	I

Úvod

Toto téma bylo vybráno, protože je velmi aktuální. Pro mnoho učitelů je spolupráce s asistentem neznámá a i po dlouholeté praxi v učitelství se s ním setkávají v posledních letech poprvé. Pozice asistenta pedagoga je poměrně nová, proto je třeba četných výzkumů, aby se předcházelo neefektivní spolupráci. Zavádění asistentů pedagoga je odpovědí na celosvětový trend inkluze žáků vyžadujících podpůrná opatření. Pro pedagogy je vzdělávání takovýchto žáků vysilující, proto ocení přítomnost asistenta. Diplomová práce pojednává o možnostech a úskalích, které se mohou vyskytnout při spolupráci mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Cílem práce je podat uspořádané informace o práci asistenta a přiblížit efektivní postupy, aby se dalo předcházet negativním stylům spolupráce. Tato práce i její výzkum byla zaměřena na třídy základních škol prvního stupně, ale obecně by se dala vztáhnout i na další stupně vzdělávání, jde v ní totiž hlavně o spolupráci dvou a více pedagogických subjektů, které působí současně v jedné třídě.

Diplomová práce je členěna na dvě části. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. Jsou věnovány analýze a srovnání odborné literatury. Je zde popsáno legislativní zařazení asistenta pedagoga, jeho kompetence, kvalifikace a historie vývoje profese. Pojednává také o porovnání pojmu asistenta pedagoga u nás, v Evropě a ve světě a věnuje se i možnostem spolupráce mezi asistentem a pedagogem, zmiňuje také možné negativní faktory.

Ve výzkumné části je zformulován cíl šetření, následují kapitoly o zvolených výzkumných metodách, další se věnují operacionalizaci, výzkumnému vzorku a samotnému výzkumu, jeho analýze a shrnutí. Pro výzkum byla stanovena kvalitativní strategie v podobě krátkodobého pozorování v čase 2 x 45 minut, polostrukturovaných rozhovorů a malé ankety. Rozhovory probíhaly po pozorování zvlášť s učitelem a zvlášť s asistentem pedagoga. Anketu vyplnili žáci, kromě integrovaného, jednalo se jen o čtyři otázky, kvůli soustředěnosti žáků a jejich zájmu o pravdivé vyplnění.

Tato práce by měla sloužit stejně asistentům pedagoga jako učitelům. Jsou zde popsány návody, metody a postupy pro ideální spolupráci, ale také varuje před negativními faktory a problémy, které se mohou při kooperaci vyskytnout. Spolupráce jakýkoliv dvou lidí je

vždy složitá, protože záleží na osobnostech, charakteru a zkušenostech obou zúčastněných. Je nutné zamezit, aby se do ega a možné společné problémy promítly do vyučování, a podepsaly se tak na atmosféře třídy. Tato práce se těmito riziky a možnostmi zabývá.

1 INTEGROVANÝ ŽÁK

Jednou z možností, jak podpořit žáky se speciálními potřebami ve vzdělávání, je přiřazení asistenta pedagoga do třídy s integrovaným žákem. Ve školství se jedná o novou pedagogickou profesi. Tato služba pomáhá žákovi v plnění svých školních povinností s ohledem na zdravotní postižení či jiné poruchy dle jeho potřeb. Dohlíží také na žakovu přípravu na vyučování (pomůcky, potřeby), ale podílí se i na celkovém třídním klimatu, tedy pomáhá žákovi začlenit se do kolektivu a školního prostředí. Asistent pedagoga má také za úkol vytvářet pozitivní vztahy a zamezit konfliktům nebo negativnímu chování. *„Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga – třídního učitele nebo učitele odborných předmětů, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání.“* (Teplá, Šmejkalová 2007) To znamená, že mezi asistentem pedagoga a pedagogem musí probíhat komunikace ohledně příprav na vyučovací hodiny, chování, zlepšení či zhoršení žáka nebo při konzultaci stavu s rodiči. Asistent pedagoga má tedy velký vliv na vzdělávání žáka se speciálními potřebami, ale rozhodně se nejedná o zástup pedagogického působení.

Náplň práce stanovuje ředitel školy - rozsah hodin, popřípadě individuální vzdělávací plán. *„Podpůrná služba asistenta pedagoga se doporučuje upřednostnit v 1. třídách školy, v dalších postupných ročnících se předpokládá postupné omezování asistenční služby v souladu s věkovým i sociálním osamostatňováním žáků. Rozhodující je věk i aktuální stav žáků se zdravotním postižením, jejich individuální potřeby a z nich vyplývající potřeba podpory asistenční službou.“* (Špičáková Profousová 2014, str. 8) Tím, že asistent žáka podporuje v samostatnosti, se může v budoucnu lépe zařadit do běžného života i do pracovního procesu, což je jeden z cílů vzdělávání žáků se speciálními potřebami.

Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu. Je třeba zaslat žádost spolu s doporučením školského poradenského zařízení – speciálně pedagogického centra (dále jen SPC) nebo pedagogicko-psychologickou poradnou (dále jen PPP). Bez podkladů SPC nebo PPP je nepodnětné žádat o zařazení podpůrné služby. Rozhodnutí o přiřazení asistenta není ANO či NE *„Doporučení SPC zpravidla obsahuje zdůvodnění potřeby zřízení této funkce v konkrétní škole, rozsah činnosti asistenta pedagoga (navrhovaná výše pracovního úvazku asistenta pedagoga, popř. i doba jeho uplatnění ve škole – doba trvání pracovního poměru), obsah jeho pracovní činnosti (návrh*

pracovní náplně) a návrh na další poskytované podpůrné služby.“ (Teplá, Šmejkalová 2007, str. 22) Ředitel bere návrh na vědomí, ale konečný rozsah i obsah práce asistenta určuje sám s ohledem na organizaci výuky. Doporučení SPC nebo PPP může být podkladem pro vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP).

2 ASISTENT PEDAGOGA

Zavedení asistenta pedagoga pro žáky s potřebou podpůrných opatření (se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním) je legislativně zakotveno v resortu MŠMT v následujících dokumentech:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů,
- Zákon č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů,
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů,
- Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, ve znění pozdějších předpisů.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem. Proto by neměl asistent pracovat pouze se integrovaným žákem, ale pomáhat hlavně vedoucímu učiteli. Pomáhá v začleňování žáka do kolektivu, ale i kolektivu přijmout žáka. Asistent pedagoga je podle autorky Uzlové (2010, str. 43): *„Na rozdíl od osobního asistenta není (neměl by být) asistent pedagoga „k ruce“ pouze začleněnému žákovi, ale je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem, který pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky, spolupracuje s učitelem a po domluvě s ním věnuje svou pozornost podle potřeby také ostatním žákům ve třídě.“* Potvrzuje zde, že asistent pedagoga by měl spolupracovat s celou třídou dle pokynů učitele, žák s potřebou podpůrného opatření by neměl sedět odděleně.

Význam funkce asistenta pedagoga popisují Teplá a Šmejkalová (2007, str. 8): *„Ustanovení funkce asistenta pedagoga představuje v České republice novou podpůrnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich následné lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení.“* Velmi snadno pochopitelné vysvětlení kdo asistent pedagoga je a proč ho integrování žáci potřebují. Zmiňuje také velmi dobrý argument, proč je pro společnost dobré, dá se říci i výhodné, takové děti vzdělávat a dát jim větší pocit autonomie. Mohou se pak v životě spolehnout sami na sebe a nebudou úplně odkázáni na pomoc okolí, finanční podporu státu. Pokud asistent dělá svou práci

optimálně, můžeme říci, že zajišťuje velmi příznivou prognózu dětem se speciálními potřebami.

2.1 VZNIK A VÝVOJ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA

Změny, které se odehrávají ve všech odvětvích v průběhu věků, se nevyhnuly ani otázce podpůrných opatření žáků se speciálními potřebami (asistent pedagoga). S vyvíjející se společností se také měnily postoje a přístupy k takovýmto dětem. Vztah společnosti k lidem a dětem s postižením se měnil a tím se i rýsovala profese asistenta pedagoga, protože nelze zavádět takovou roli, pokud společnost není nakloněna integraci.

První období můžeme označit jako dobu segregace až likvidace. Jedinci s postižením byli bráni jako zátěž společnosti a proto se jich lidé zbavovali různými nehumánními způsoby jako například házením ze strže, utopením nebo ponechání napospas divé zvěři. (Opatřilová 2009)

Druhé období bylo silně ovlivněno křesťanským vzestupem, jedná se o středověk. VB této době se zakládá charita a starobince, kde se zajišťovala péče, ale ne vzdělávání. Na konci této doby (středověku) bylo narození postiženého dítěte bráno za dílo ďábla a často likvidováno i s matkou. *„Počet tělesně postižených jedinců ve středověku byl značná nejen jako následek vrozených postižení, ale také válek, nedostatečné výživy a zdravotnické péče.“* (Opatřilová 2009, str. 15) Byl to první posun k zájmu o tělesně či jinak postižené. Ani zde se ještě nemluví o inkluzi, a proto zde nemá asistent pedagoga zastoupení.

Ve třetím období se objevují ideje Jana Amose Komenského, které jsou naprosto odlišné od středověkých názorů. Upozorňuje, že jsou určité rozdíly mezi zdravými a postiženými dětmi, ale je třeba vychovávat a vzdělávat obě skupiny, například ve svém díle Vševychova. První založená škola pro tělesně postižené byla založena ale až v roce 1920 při ústavu pro tělesně postižené. (Opatřilová 2009) O asistentech pedagoga se zde ale ještě nemluví. Postižení byli většinou v péči svých rodin nebo charitativních institucí.

Ve čtvrtém období u nás vzniká první ústav pro tělesně postižené v Praze v roce 1913 zásluhou MUDr. Rudolfa Jedličky. *„V krátkém časovém rozpětí vznikly čtyři ústavy sociální péče, kam byla až do roku 1989 soustředěna možnost vzdělávání a předprofesní přípravy tělesně postižených.“* (Opatřilová 2009, str. 17) Do 90. let 20. století čelili jedinci s postižením nebo potřebou podpůrných opatření spíše segregaci. Existovaly profese jako

školní asistent, ty ale neměly legislativní zakotvení a bylo nejasné, co mají za kompetence a kdo je bude financovat. Tuto službu vykonávali hlavně mladí muži, kteří nenastoupili na základní vojenský výcvik, ale přijali civilní službu. Kromě těchto mladíků mohli být přijati i důchodci s pedagogickým vzděláním nebo osoby spřízněné s rodinou handicapovaného dítěte.

Dnes se prosazuje názor, že je efektivnější defektům předcházet, než je napravovat. V současné době je také trend inkluzivního vzdělávání, jedná se o přijetí handicapovaných do běžné společnosti a zároveň jejich vzdělávání v běžných školách za pomoci podpůrných opatření, z nichž jedna možnost je asistent pedagoga.

Od 1. 9. 2016 vyjde v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., podle které bude možno vzdělávat ve třídách běžných škol děti se speciálními vzdělávacími potřebami častěji než doposud. Děti s různým druhem a stupněm postižení navštěvovali speciální školy, teď je snaha tyto žáky integrovat do škol hlavního proudu. Je třeba také zajistit podpůrná opatření, jedním z nich samozřejmě zůstává asistent pedagoga, který může ve třídě pomáhat až čtyřem žákům. *„Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.“* (Předpis č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

2.2 POJEM ASISTENT PEDAGOGA V ČR A VE SVĚTĚ

Asistent pedagoga samozřejmě není záležitostí pouze České republiky, ale můžeme se s ním setkat v Evropě stejně jako v některých zemích celého světa. Začneme nejbližšími sousedy České republiky. Na Slovensku jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávány v běžných školách. Jsou tedy integrovány individuálně nebo skupinově.

V Polsku může vyučování dětí s potřebou podpůrných opatření probíhat v běžné škole, integračních školách a třídách, speciálních školách a třídách a speciálně pedagogických centrech. *„Ve školách pro děti se středně těžkou a těžkou mentální retardací, pro děti neslyšící a nevidomé a děti s jiným či vícečetným postižením může být zaměstnán asistent učitele.“* (Bazalová 2006, str. 67) Může se jednat i o dobrovolnou podporu, nebo náhradní vojenskou službu.

V Německu se mohlo dlouho mluvit o segregačním charakteru vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Nyní ale existuje několik forem pomoci (speciálně pedagogické podpory) ve speciálních školách, ve speciálně pedagogických centrech, v běžné škole, v preventivním opatření, v kooperaci (se školami hlavního proudu se pořádají akce, kterých se účastní i děti ze speciálních škol, tříd), ve speciálních jednotkách (co nejblíže k domovu) a ve speciálních třídách.

V Rakousku se pro podporu vzdělávání zařazuje dodatečný učitel, používání speciálních pomůcek a materiálů. V integrační třídě, kde se vzdělává 4-6 žáků s postižením a 17-20 žáků bez postižení, působí třídní učitel se speciálním pedagogem. Podpůrný učitel pracuje na poloviční úvazek ve třídě s jedním až dvěma žáky. *„Bylo určeno, že žák má speciální vzdělávací potřeby díky fyzickému, psychickému postižení, znamená to, že žák má právo na každou dostupnou formu asistence, a to buď ve škole hlavního proudu, nebo speciální škole.“* (Bazalová 2006, str. 72)

V Itálii se prosazuje úplná integrace. V integrované třídě je omezený počet žáků na 25 plus 1 žák s postižením. Asistent učitelů i osobní asistent jsou zde naprostou samozřejmostí stejně jako bezbariérové přístupy. V různých stádiích je toto praktikováno již od roku 1977. Zajímavostí je, že nechávají integrované žáky postoupit do dalších ročníků (i přesto, že učivo pro něj už není zvládnutelné) se třídou, kterou již znají, pokud se ukáže, že jsou přínosem pro ostatní žáky. Zde pomáhají IVP (individuální vzdělávací plány).

Ve Finsku jsou buď přidružené speciální třídy v běžných školách, nebo se zřizují speciální školy. Asistenti se přiřazují do tříd se sníženým počtem žáků (do speciálních tříd), například na 8 dětí mohou být až 4 dospělí. U jednotlivých dětí se asistenti střídají, což také není obvyklé. U nás je snaha o přiřazení jednoho asistenta k jednomu určitému žákovi. Ve Švédsku se k dětem se speciálními potřebami přistupuje bez rozdílu. Je snaha o vzdělávání všech dětí ve školách hlavního proudu. Třídy mohou být mimo jiné podpořeny i třídním asistentem.

V Norsku mají pravidlo *„stejně možnosti pro všechny“*. Jen velmi malé procento (0,6 %) dětí navštěvuje specializovaná zařízení. *„Je důležité, že systém podpory žáků ve školách hlavního proudu zde není postaven na tzv. navštěvujících učitelích či podpoře speciálních škol.“* (Bazalová 2006, str. 87)

Ve Francii se vzdělávají děti ve speciálních institucích pouze tehdy, když je to nezbytně nutné. Integrace je zde brána jako prioritní. Jako podpora se nabízejí například dobrovolníci, rodiny nebo se organizují školení.

V Anglii je snaha uplatňovat integraci v co nejvyšší míře. Většina dětí je tedy vzdělávána v běžných školách, ve kterých učitelům pomáhají asistenti nebo podpůrní učitelé. Stejně jako v ČR (Česká republika) je zodpovědným člověkem za vyučování, plnění žákových potřeb, učitel. I v Irsku platí, že integrace je na prvním místě, segregace jen velmi v omezené míře, pouze kde je to nutné. Existují zde granty pro (mimo jiné) podpůrné učitele.

V Lucembursku mají heslo „*Dítě se učí skrze jiné děti a díky jiným dětem.*“, díky kterému se integraci dává prioritní charakter. Asistence je zde běžná a vyžaduje úzkou spolupráci se zákonnými zástupci a profesionály, kteří rodičům radí a pomáhají. V Nizozemsku podobnou práci jako asistent vykonává tzv. navštěvující učitel. Další speciální podporu zajišťují pro děti s Downovým syndromem a mentální retardací.

V Dánsku se také snaží vzdělávat co nejvíce dětí se speciálními potřebami v běžných školách, kde je jim zajištěn individuální přístup přizpůsobený jejich požadavkům. Zodpovědným za žáka zde ale není učitel, ale tzv. kancléř. Ten spolupracuje s třídním učitelem a ostatními učiteli, jeho funkce se ale od asistenta pedagoga liší, hlavně v již zmiňované zodpovědnosti.

V Portugalsku se do tříd přiřazují speciální pedagogové jako podpůrné opatření a ve školách hlavního proudu s integrací pomáhají podpůrní učitelé v rámci IVP (individuální vzdělávací plán). Ve Španělsku je používán tzv. Průvodce k inkluzi. „*Je to dokument obsahující inkluzivní školy a dostupné zdroje v dané oblasti řízené Ministerstvem školství a kultury.*“ (Bazalová 2006, str. 111) Děti mimořádně nadané jsou zařazovány do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mimo Evropskou unii jsou přístupy ke vzdělávání dětí se speciálními potřebami různé. Zaměříme se spíše na přístup k postiženým nebo jinak znevýhodněným celkově, protože si prošel zcela jiným vývojem, než jaký známe v Evropě. V Japonsku nebylo velmi dlouho o lidi s potřebou podpory postaráno. O postižené, ať už o tělesně nebo mentálně, se staraly jejich rodiny bez nároku na finanční podporu, což bylo velmi náročné. V roce 1961 byla

uzákoněna legislativa, která finančně podporovala péči o postižené v rodinách. Existuje také možnost umístit postižené v rehabilitačních zařízeních, které využívá stále více rodin, které nejsou schopny se o příbuzné postarat. Dříve tato centra byla určena pouze pro válečné veterány, kteří přišli o údy, nebo zůstali nehybní. V roce 1961 se také uskutečnilo velmi významné jednání. *„Toto sezení bylo historicky důležitým krokem na cestě k integraci osob s tělesným postižením, v tomto případě osob s mozkovou obrnou, do společnosti.“* (Bazalová 2006, str. 129) Své místo má v Japonsku i role osobního asistenta. V Malajsii jde integrace velmi pomalu a lidé s postižením v ulicích téměř nejsou vidět. Plánovaná integrace dětí do škol i dospělých do společnosti jde velmi pomalu a lidi zde trpí stálými předsudky vůči postiženým. Děti s postižením nejsou často vzdělávány ve školách hlavního proudu, protože by nezvládly běžné kurikulum. Žáci jsou vyčleňováni za to, že něco nezvládnou, ale měli by být vzděláváni k rozvoji na základě jejich schopností, neboli co jsou schopni zvládnout.

V Austrálii je snaha o začlenění všech lidí s různými druhy postižení do společnosti. Legislativně je zde také zakotvena rovnoprávnost a lidská práva takovýchto lidí.

Ve Spojených státech amerických se lidé s postižením snaží žít nezávisle, užívají (pokud je to alespoň trochu možné) samostatné bydlení bez osobního asistenta. Tento přístup dává stejné možnosti a příležitosti lidem s postižením nebo bez něj. *„Jako rovnoprávní občané musí mít lidé s postižením zabezpečeny základní lidské potřeby: stravu, hygienu, ošacení, bydlení, zdravotní péči, technické pomůcky, pečovatelskou službu, vzdělání, pracovní uplatnění, informace, komunikaci, dopravu, přístup do veřejných a kulturních zařízení, právo na sexualitu, sňatky a děti.“* (Bazalová 2006, str. 137) Na základě této zásady se vedou velmi intenzivně k nezávislosti od malička i děti s postižením.

V některých částech Afriky jsou handicapovaní považováni za posedlé zlými duchy, panuje zde velká pověřivost a postižení jsou tu považováni za čaroděje apod. Léčení je zde nahrazeno vymítáním, je těžké změnit, nebo jim vymluvit tento zvyk. (Bazalová 2006) Je třeba, aby se státy od sebe přiučily v tom, co funguje, ale také poučily v tom, co rozhodně nefunguje.

2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA

Asistentem pedagoga se dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů se může stát člověk, který získá odbornou kvalifikaci následujícími způsoby: a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku, c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů, d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělání studiem pedagogiky, nebo e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízeními dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Studiem asistent získá základní kompetence. Asistent se vyzná v systému školy, orientuje se v organizačních záležitostech, předpisech právních i vnitřních. Asistent bude schopen pracovat s pedagogem ve smyslu kooperace. Podpoří žáky ve zvládnutí požadavků školy. Zvládá obecné zásady práce učitelů, jako je příprava na výuku nebo klasifikace. (Uzlová 2010) *„Přípravou asistentů pedagoga se v ČR zabývá více institucí, dlouhodobě se vzděláváním asistentů pedagoga zabýval Institut pedagogicko-psychologického poradenství, nyní Národní ústav pro vzdělání, který má v současné době ve své vzdělávací nabídce dva základní kurzy, zaměřené svým obsahem na průpravu asistentů pedagoga dvou základních okruhů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“* (Autorský tým, odborný garant PhDr. Hana Palatová 2012, str. 5) První kurz má 100 hodin, které zahrnují přednášky, semináře a praktická cvičení. Studium s názvem „Studium pedagogiky pro asistenty pedagoga u žáků se zdravotním postižením“ je ukončeno testem, ústní zkouškou a obhajobou závěrečné práce. Dalším kurzem je „Asistent pedagoga“, který obsahuje odborné stáže na školách nebo školských zařízeních a spolupracujících institucích. Představuje práva a povinnosti asistenta pedagoga, neboli seznamuje s tím, kdo asistent pedagoga je a co vlastně dělá. Připravuje na možnou spolupráci s rodiči žáků a pomáhá rozvíjet osobní dovednosti, které lze uplatnit při práci s dětmi. (Autorský tým, odborný garant PhDr. Hana Palatová 2012)

Podle Uzlové (2010, str. 58) se rozlišuje několik druhů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP): studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a studium k prohlubování odborné kvalifikace.

2.4 KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA

Kompetence asistenta pedagoga určuje koncepce RVP (rámcový vzdělávací program) pro základní vzdělávání.

2.4.1 KOMPETENCE K UČENÍ

Asistent pedagoga musí samostatně vyhledávat informace, které se týkají problematiky integrace a speciálních vzdělávacích potřeb. Lze použít literaturu i webové zdroje. Na kvalifikačních kurzech není možno obsáhnout všechny okruhy, které budou v praxi potřebovat, proto je důležité se neustále vzdělávat a zdokonalovat. Je třeba, aby se učil i od zkušenějších asistentů pedagoga, od třídních učitelů i od těch, se kterými přijde do styku při výuce. Pokud má být vývoj asistenta kvalitní, musí se poučit ze svých chyb a dívat se kriticky na vlastní metody a způsoby. (Morávková 2014)

2.4.2 KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Asistent pedagoga vnímá a citlivě reaguje na atmosféru ve třídním kolektivu, zvláště pokud jde o konflikt. Asistent se snaží na základě svých zkušeností konfliktům předcházet, podchycovat příčiny a plánovat případné řešení. Asistent musí mít odpovídající fyzickou zdatnost, hlavně pokud jde o tělesné postižení integrovaného žáka, protože je velmi náročné pomáhat se sebeobsluhou, přenášením žáka z patra do patra, pokud chybí bezbariérové přístupy nebo výtahy. Fyzickou zdatnost vyžadují také žáci se sklony k agresii. Asistent pedagoga má také přirozenou autoritu, například při vzdělávání žáků se speciálními potřebami z určité minority je vhodné, aby asistent patřil ke stejné menšině. Lépe rozumí problematice a snadněji komunikuje s rodiči. Při předcházení konfliktů nebo řešení stávajících, je možno využít spolupráce kromě učitelů i se školskými poradenskými zařízeními. (Morávková 2014)

2.4.3 KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ

Asistent pedagoga zvládne zformulovat své myšlenky, názory a postoje do písemné i ústní podoby. Musí být komunikativní, tuto schopnost využívá ke spojení s pedagogy, učiteli i zákonnými zástupci. Umí správně zvolit styl komunikace v závislosti na možnostech a dispozicích osoby, se kterou komunikace probíhá. Asistent se umí podřídit autoritě

vedoucího učitele, ale zároveň umí říci svůj názor. Asistent je schopen odlišit empatii a citové hodnocení, které je nežádoucí. Schopnost vcítění je jednou z hlavních vloh, které musí asistent disponovat. Je důležité mít porozumění nejen pro žáky, ale i pro rodiče. Další schopností nutnou pro profesi je aktivní naslouchání, je třeba vyslechnout prosby i problémy. Lze také využít alternativní komunikaci, a to i prostřednictvím technologie a dalších prostředků. Ovšem jen ve snesitelné míře. (Morávková 2014)

2.4.4 KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ

Asistent vytváří pozitivní atmosféru v žákovském kolektivu ve spolupráci s celým pedagogickým sborem. Podílí se na přípravách vyučovacích hodin, pokud je potřeba. O potřebách žáků informuje ostatní pedagogy stejně jako o důležitých údajích. *„K žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přistupuje s dostatečnou trpělivostí; uvědomuje si, že charakteristikou společnou mnoha žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je potřeba častého opakování, navzdory kterému stejně často dochází jen k malým a pomalým pokrokům.“* (Morávková 2014, str. 55) Asistent je důsledný ve svém jednání a používá respektující přístup při veškeré komunikaci a jako prevenci konfliktů. Zajišťuje dostatečný kontakt mezi školským zařízením a zákonnými zástupci žáků.

2.4.5 KOMPETENCE OBČANSKÉ

Asistent pedagoga ovládá svá práva a povinnosti v poměru se školou, pedagogy, žáky i rodiči. Uvědomuje si odpovědnost za žáky a jejich bezpečí. Asistent chápe přítomnost integrovaného žáka jako obohacení celého žákovského kolektivu. Respektuje odlišnou kulturu, hlavně minorit, ze které pochází integrovaný žák. K těmto menšinám i k postiženým (tělesně i mentálně) musí mít kladný vztah. Asistent přispívá ke kladné atmosféře ve třídě, a vytváří tak pozitivní klima. Tímto předchází výskytu sociálních patologických jevů, jako jsou násilí nebo šikana. (Morávková 2014)

2.4.6 KOMPETENCE PRACOVNÍ

Asistent pedagoga umí využít svých znalostí obecné pedagogiky, vývojové psychologie, speciální pedagogiky při práci se žáky, kteří vyžadují speciální péči, hlavně při práci s tělesně a mentálně postiženými. Asistent zná speciální vzdělávací potřeby žáků a další specifika. Je seznámen s rodinným prostředím žáka, s jeho koníčky, denním režimem, postavením v kolektivu nebo například s častým a oblíbeným trávením času. *„Má znalosti odpovídající obsahu výuky; v praxi asistenta pedagoga je důležité, aby podporoval žáky ve*

výuce pouze takových vzdělávacích obsahů, které má sám velmi dobře osvojené; má základní znalosti v oblasti práce s informačními technologiemi, umí pracovat s e-mailem, elektronickými dokumenty, webovými vyhledávači.“ (Morávková 2014, str. 56)

3 SPOLUPRÁCE MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA A PEDAGOGEM

Spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem je klíčovou součástí vzdělávání žáka se speciálními potřebami. Je třeba znát kompetence obou pedagogických pracovníků. V dalších dvou kapitolách přiblížíme možnosti spolupráce, tedy efektivní metody a možné negativní faktory při spolupráci, rizika. Žádný, tedy ani vztah asistenta pedagoga a učitele, se neobejde bez dobré vůle.

3.1 MOŽNOSTI SPOLUPRÁCE

Je důležité vymezení kompetencí. Učitel je vedoucím, asistent pracuje dle pokynů pedagoga, ředitele a dalších vyučujících. Vlastní iniciativa je ovšem vítána, dokonce vyžadována. *„Důležité jsou pravidelné pracovní schůzky, na nichž konzultují průběh a výsledky dosavadní práce a asistent získá od učitele instrukce pro další práci, nejedná se o začleněným žákem, ale i s ostatními dětmi ve třídě.“* (Uzlová 2010, str. 50) Učitel sice dává podněty a návrhy, ale od asistenta se očekává aktivita, kreativní nápady a určitá dávka improvizace.

Učitel za pomoci asistenta by měl směřovat výuku k začlenění žáka se speciálními potřebami, v přípravě na vyučování by měla převažovat kolektivní práce nad samostatnou. Tím se žák lépe integruje. Učiteli zůstávají povinnosti, jako je klasifikace žáků, hodnocení jejich práce i zadávání domácích úkolů. V mnoha případech na asistenta připadne i dozor o přestávkách.

„Na prvním stupni základní školy (1.-5. ročník) bývá spolupráce snadnější, a to z důvodu spolupráce asistenta pedagoga většinou jen s třídním učitelem.“ (Špičáková, Profousová 2014, str. 15) Komunikace musí probíhat totiž se všemi učiteli, kteří žáka vyučují. Je naprosto nezbytná vzájemná spolupráce, kde pomoci by měl při domluvě s ostatními vyučujícími hlavně třídní učitel. Kooperace mezi všemi je za přispění třídního učitele snazší a účinnější.

Dle dotazníkového výzkumu z metodické publikace (Autorský tým pod vedením PhDr. Hany Palatové 2012) vyplynulo, že velmi významným faktorem je časová organizace. Aby měl asistent dostatek času na přípravu pomůcek a materiálů na vyučování, protože jak bylo již zmíněno, asistent často vykonává dozor o přestávkách, ale i na kulturních a sportovních akcích školy.

„Asistent pedagoga po výuce vyrábí nejrůznější modely, pomůcky pro grafická znázornění na ploše, schémata, barevně názorné přehledy učiva, tabulky, kopíruje výukové materiály, připravuje metodické listy, kartičky aj.“ (Autorský tým pod vedením PhDr. Hany Palatové 2012, str. 14) Příprava takovýchto materiálů vyšla po úzké spolupráci s třídním učitelem, dohledem nad žákem a spolupráci s vedením školy čtvrtou nejčastější aktivitou. Pro vyhovující vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nutné mít vhodné technické vybavení, hlavně pokud se jedná o možnost pohybu žáků po škole. Je důležité vytvořit podnětné prostředí a také je vhodné snížit počet žáků ve třídě a obeznámit je s problematikou postižení.

Při vzdělávání dětí se zrakovým postižením je nutné zařídit odpovídající materiály, jako jsou optické pomůcky. „Velkou pozornost při vzdělávání žáků se zrakovým postižením je nutné věnovat rozvoji jemné motoriky. Velmi podstatnou částí těla je pro postižené dítě ruka.“ (Autorský tým pod vedením PhDr. Hany Palatové 2012, str. 40) Dotyky jsou používány pro poznávání okolí a získávání informací a pro rozvoj rozumových schopností. Proto je důležitá spolupráce s učitelem a přizpůsobení programu a náplně vyučování těmto potřebám.

Při vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra je nutné vytvořit pozitivní klima, protože tyto děti mají narušené sociální kontakty a neumějí navazovat vztahy se svými vrstevníky, protože s nimi mají problémy komunikovat. Necítí se součástí kolektivu a nejsou schopni s ním sdílet emoce (radost, smutek). Je v tomto směru spíše nezúčastněný, proto je nutné se pokoušet ve spolupráci s učitelem aktivně zapojovat žáka do společných prací. Je také dost často zvyklý na určitý sled událostí, proto by se učitel ve své vedoucí roli měl vyvarovat výjimečných situací, aby se nenarušila jistota integrovaného žáka. Může dojít k rizikovému chování ze strany žáka (agrese, úzkost, panika), tomu se musí přizpůsobit jak asistent, tak učitel.

3.2 MOŽNÉ NEGATIVNÍ FAKTORY PŘI SPOLUPRÁCI

Jedním z důležitých faktorů fungující spolupráce je vzájemný respekt. Je složité, ne-li nemožné, spolupracovat každý den s někým, kdo o kooperaci nemá zájem. Může dojít k povýšenosti učitele jako vedoucího elementu. Není výjimkou ponižování asistentů. Na druhou stranu podrývání autority učitele z pozice asistenta také není známkou dobré a úspěšné spolupráce. „Narušený vztah mezi učitelem a asistentem může negativně ovlivnit

kvalitu pedagogické práce, efektivitu výchovné práce a atmosféru ve třídě.“ (Autorský tým pod vedení PhDr. Hany Palatové, 2012, str. 27) Nejde nesouhlasit, děti reagují na třídní klima velmi citlivě a možné rušivé vlivy se mohou negativně podepsat na vyučovacím procesu, schopnosti se soustředit i na uznávání jak asistenta pedagoga, tak učitele. Řešením by se jevilo stanovit si jasně vymezení kompetencí, ale samozřejmě ideálním stavem je takovýmto situacím předcházet.

Základem optimální spolupráce je řešení konfliktů. Způsobů je mnoho, ale cílem je problémy vyřešit a zajistit fungování pracovních vztahů pro vyhovující průběh vyučovacího procesu. Chybný postup je řešení rozporů před žáky, negativně to ovlivňuje jejich pohled na obě pedagogické autority. Nelze také akceptovat stěžování si jeden na druhého před dětmi, pokud jsou mezi asistentem pedagoga a učitelem nesváry, je nevhodné do toho žáky zatahovat.

Nevyhovující prostředí může zapříčinit asistent, pokud se při práci chová hlučně, a tím ruší vyučování. Má vliv na soustředění žáků i učitele. *„Na počátku spolupráce může vzájemný vztah učitele a asistenta také narušovat určitá téma učitele před další osobou. Asistent pedagoga je od učitele často vnímán jako někdo, kdo bude kontrolovat jeho práci. Proto je dobré, aby se asistent snažil tyto pedagogovy obavy co nejdříve rozptýlit.*“ (Autorský tým pod vedením PhDr. Hany Palatové 2012, str. 28)

Uzlová (2010) rozděluje prohřešky, kterých se může dopustit učitel a kterých asistent. Učitel může podcenit důležitost asistenta jako nově příchozí osoby, pokud ho nepředstaví, mohou ho ostatní zaměstnanci považovat za určitý druh kontroly. Nechápu správně důvod jeho přítomnosti. Ten samý problém může nastat ve třídě. To, že se vyučování účastní další osoba, může děti rozptylovat. Dalším problémem může být již zmiňovaná nedostačující komunikace. Učitel také z pohodlnosti přenesl své povinnosti a odpovědnost na asistenta, který pak ručí za vzdělávání integrovaného žáka. Dokonce se může stát, že učitel nechává asistenta ve třídě samotného. Na druhou stranu asistent může dělat také dost chyb. Není žádoucí ani přílišná aktivita (mohlo by dojít k narušení kompetencí učitele), ani pasivita, kdy asistent čeká pouze na přímý pokyn pedagoga nebo se dostatečně nepřipravuje na hodiny. Ideální spolupráce je otázkou také osobnostních vlastností jak asistenta, tak učitele. Je velmi nežádoucí, aby se do pracovního vztahu

odrážely vzájemné sympatie, nebo spíše nesympatie. Může to vést k jakémusi vyřizování účtů přes žáky, nebo dokonce před žáky, což je nepřijatelné.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Profese asistenta pedagoga má v dnešní době velkou pozornost. Integrace se týká všech ve vyučovacím procesu, myslí se tím – žáků, ředitelů, učitelů, asistentů, rodičů dětí, ale i ostatních zaměstnanců školy. Cílem této práce je přiblížit správné nebo ideální postupy a metody spolupráce, které budou podloženy kvalitativním výzkumem. Proč je spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga důležitá, je již objasněno v předchozích kapitolách, ale pro výzkum je třeba stanovit jasně formulovanou otázku. Výzkum se týká hlavně pedagogických pracovníků, kteří působí v jedné třídě současně. Získáním poznatků z pozorování, popř. z rozhovorů lze stanovit nebo doporučit účelné metody spolupráce a také způsoby kooperace, které z pozorování vyplynou jako efektivní. Ostatní, které nefungují, možno zavrhnout jako neefektivní. Způsoby zjištěné jako správné a fungující je třeba následovat a vyzdvihnout jejich působivost v celém procesu vyučování. Výzkumná otázka, v závislosti na cíli této práce, byla stanovena takto: „Jaké jsou efektivní postupy a překážky spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem?“

5 METODY POUŽITÉ PRO VÝZKUM

Pro řádný výzkum je třeba použít správnou metodu či metody. Je důležité vybrat optimální postup pro vytyčený cíl šetření, podle toho jako pedagogickou realitu chceme analyzovat. Pedagogickou realitou rozumíme výchovně vzdělávací procesy a jevy, jako jsou například sportovní trénink a samozřejmě školní výuka. Zkoumání započneme stanovením výzkumného problému, který se ale nesmí pojmout příliš zešíroka, aby byl výzkum proveditelný.

Sběr a zpracování údajů vyžaduje plánování, stanovení cílů a úkolů a musí přinést závěry. Použité metody jsou základními stavebními kameny výzkumu jak kvalitativního, tak kvantitativního. Kvantitativní výzkum je orientovaný na číselné údaje a je typický hypotézami, tedy domněnkami a jejich testováním. Hypotézy jsou formulovány stručně a jednoznačně a je třeba dodržet jejich stanovení před nashromážděním údajů. V tvrzení je třeba vyjádřit vztah mezi dvěma proměnnými, který chceme ověřovat. (Čábalová 2011) Ve vztahu lze promítnout rozdíly nebo následky.

Na počátku šetření se stanovuje otázka, na kterou se snažíme v záběru odpovědět, ale může také spět k podnětu k dalšímu zkoumání. Je třeba správně koncipovat plán a provádět ho v přirozených podmínkách v určitém čase, na určitém místě, aby se mohlo objasnit, jak lidé jednají v daných situacích a jaké k tomu mají důvody. *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního a lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* (Hendl 2008) Každá metoda je zde popsána podle jiného autora, všechny jsou velmi srozumitelné a snadno pochopitelné.

5.1 METODA POZOROVÁNÍ

Nejsrozumitelněji je tato metoda popsána v díle PhDr. Dagmar Čábalové, *Pedagogika 1*, 2011. Před zahájením pozorování je třeba si připravit pozorovací arch, do kterého se realita bude zaznamenávat. Výzkumnou metodu pozorování lze jednoduše rozdělit podle jistých kritérií. Například podle účasti výzkumníka. Jedná se o pozorování přímé, kdy se přímo pozorují zkoumané jevy, nebo nepřímé. U nepřímého pozorování jsou činnosti buď sepsány, nebo nahrávány předem, může jít o audio nebo video nahrávky. Z časového

hlediska lze rozlišovat pozorování dlouhodobé, krátkodobé nebo průřezové, při kterém se vybere úsek ze sledování dlouhodobého.

Podle orientace výzkumu se rozlišují dva způsoby pozorování. Při prvním, strukturovaném, se stanovují oblasti, které chceme sledovat, a používá se pro kvantitativní výzkum. Pro kvalitativní výzkum se určují jevy nebo osoby, které sledujeme, tento způsob se nazývá nestrukturované pozorování. Čábalová zmiňuje ještě omezení, která provází metodu pozorování. Jedním z nich je subjektivní hodnocení získaných údajů, zkreslení výsledků z důvodu přítomnosti pozorovatele, který může narušit přirozené prostředí, a nelze také při krátkodobém sledování předvídat, zda se situace vyskytne. Další překážkou může být časová náročnost, zvláště pokud se kombinuje s dalšími metodami, doporučuje se rozhovor nebo dotazník. Z textu uvedené knihy je vše snadno pochopitelné a pozorování lze podle postupů provést.

5.2 METODA DOTAZNÍKU

Tuto metodu popisujeme podle knihy *Úvod do pedagogického výzkumu*, Gavora P., 2000. Základem metody dotazníku jsou otázky a odpovědi v písemné podobě. Sestavení dotazníku ale není snadné, přestože je velmi oblíbený pro zdánlivou jednoduchost. Když se ale sestaví špatně, nesplní svůj úkol. Správně konstruovaným dotazníkem je možné získat velké množství údajů za málo času, proto je tato metoda považována za nejvíce ekonomickou, co se časové náročnosti týče.

„Osoba, která vyplňuje dotazník, se nazývá respondent. Jednotlivé prvky dotazníku se nazývají otázky. Otázka dotazníku se však někdy označuje jako položka. Položka je vhodnější označení tehdy, když výrok nemá tázací, ale oznamovací formu. Zadávání dotazníku se nazývá administrace.“ (P. Gavora 2000) Tato citace byla vybrána, protože obsahuje vše ze základní terminologie. Prvním krokem před tvorbou dotazníku je stanovení cíle. Přesná formulace je klíčem k úspěšnému sestavení dotazníku.

Struktura musí být velmi promyšlená, základní otázka se rozdělí do několika oblastí, ty se pak naplňují položkami. Nikdy se netvoří obráceně, tedy od položek k oblastem, kvůli vyváženosti otázek a oblastí. Dotazník se skládá ze tří částí. V úvodu se nachází kromě hlavičky i otázky, které slouží jako motivace pro respondenty, pokyny pro vyplnění většinou s ukázkou. V druhé části už jsou samotné otázky, na začátek se dávají lehčí,

doprostřed těžší a na konec osobní, když už máme respondentovu důvěru. V závěru se píše poděkování za čas a spolupráci. Připravené otázky je třeba vyzkoušet v předvýzkumu, kdy respondenta vyzpovídáme, jak otázkám rozumí, protože se to může velmi lišit od naší původní myšlenky. Je také velký rozdíl při sestavování dotazníku pro dospělé a pro děti, hlavně v jednoduchosti položených otázek, je třeba ověřit, že dítě znění rozumí. V konstrukci otázek je na výběr několik typů – uzavřené otázky, otevřené otázky, polouzavřené otázky nebo škálované.

Uzavřené otázky jsou určeny k tomu, aby respondent pouze zatrhl, zakroužkoval nebo zakřížkoval odpověď, což velmi zjednodušuje zpracování výsledků, spočítá se, kolik dotazovaných zaškrtnlo kterou odpověď. Často bývají jednoduché možnosti *ano, ne, neumím se vyjádřit/jiné/neumím se rozhodnout*. Alternativa *jiné* zabraňuje zkreslení výsledků, respondent není donucen odpovědět *ano* nebo *ne*. Rozdílné jsou otázky otevřené, dávají velkou svobodu v odpovídání, protože se nevybírání z alternativ, ale ptá se na názory, respondenta neomezují ve vyjádření. Výzkumník tak získá nové informace a údaje, které se ale obtížněji zpracovávají.

Polouzavřené otázky nabízejí možnosti výběru a objasnění v podobě otevřené otázky, například *popište, vysvětlete, proč*. Odstupňované otázky poskytují škálu hodnocení jevu. Sestavený dotazník by neměl stále střídat typy otázek, protože rozptylují respondenta. V předvýzkumu je také důležité sledovat čas, za který je možné dotazník vyplnit, mohlo by se stát, že koncentrace dotazovaného zkreslí výsledek kvůli únavě. V metodě dotazníku je zvláštní jev, který může narušit pravdivost odpovědí, respondenti mají totiž sklony „přibarvovat“ a svou osobnost si vylepšovat, tomu lze předcházet anonymním výzkumem. Nebo můžeme použít speciální metodu L-otázek (lži-otázky), kdy se vloží do dotazníku otázky, podle kterých se vypočítá lži-skóre, například „*Stává se vám občas, že se rozhněváte a neovládnete se?*“ (Gavora P 2000) Čím nižší je respondentovo lži-skóre, tím věrohodnější jsou jeho ostatní odpovědi.

Délka dotazníku závisí na schopnostech a věku respondentů, doporučuje se u dospělých maximálně 30 minut vyplňování. Dalším elementem, který je třeba zohlednit, je návratnost. Podle toho, kolik odeslaných dotazníků se vrátí výzkumníkovi, nejvýhodnější je osobní setkání a počkat si. P. Gavora doporučuje připojit ještě průvodní dopis, který objasňuje důležitost tématu pro společnost, představíte se, zmíníte, kolik zabere dotazník

času, poprosíte o vyplnění a také za něj předem poděkujete. Dotazník je hodnocen jako jedna z jednodušších metod výzkumu, i když sestavení není snadné.

5.3 METODA INTERWIEV

Tato metoda se jeví jako nejsložitější jak na přípravu, tak na závěry z ní vyvozené. Jan Hendl tuto metodu popisuje ve své knize *Kvalitativní výzkum, Základní metody a aplikace*, 2005. Před začátkem rozhovoru je nutné vyjasnit si délku a věnovat pozornost hlavně překonání psychických bariér mezi výzkumníkem a dotazovaným. J. Hendl zmiňuje typy otázek podle Pattona (1990), existuje jich v zásadě šest. „*Otázky vztahující se ke zkušenostem nebo chování se týkají aktivit zpovídané osoby.*“ Respondent odpovídá na otázky typu: „*Kdybych byl neustále pohromadě se zpovídanou osobou, co bych viděl, že dělá?*“ (Patton 1990)

Další typ se vztahuje k názorům a poznávacím procesům dotazovaného, snaží se zjistit jedincovy cíle, hodnoty, přání. Další oblastí jsou pocity, které je nutno rozlišit od názorů. Zjišťujeme, co respondent cítí, proto pokud odpověď začíná slovy Myslím, že, pak nebyla otázka správně položena. Dále jsou to znalostní otázky, jde v nich o fakta. Otázky, které se týkají vnímání, zase zkoumají, co dotyčný viděl nebo slyšel. A poslední typ jsou otázky demografické a kontextové. Jde v nich o věk, zaměstnání, vzdělání a další identifikační charakteristiky jedince.

Dalším krokem je řazení otázek, zde Patton zdůrazňuje, že nejsou stanovené jasné a dané postupy. Je vhodné začít neproblémovými otázkami a ty postupně prohlubovat, je důležité prolomit nedůvěru, aby se mohlo pokračovat otázkami, které mohou vyvolat negativní reakce. Zakončuje se zpravidla demografickými a identifikačními otázkami, které jsou považovány za nudné, někomu i nepříjemné, proto se jimi nikdy nezačíná. Podle toho, jak je otázka položena, dostaneme odpověď. Proto je nejdůležitější způsob kladení otázek a jejich formulace.

Měli bychom se vyvarovat vnucené odpovědi určitou stylizací otázky, pokud mají být opravdu otevřené. Jan Hendl uvádí několik příkladů správné formulace: „*Jak se cítíte při této činnosti? Jaký je váš názor na tuto činnost? Jak je pro vás důležitá? V čem vidíte problém?*“ Tazatel má za úkol dávat jasné otázky, aby byly srozumitelné pro respondenta, a tak mu daly možnost zvolit svá slova a směr.

Žádný návod na efektivní interviu neexistuje, ale uvádí se pár zásad zkušených výzkumníků. Je nutné a vlastně i zdvořilé informovat dotazovaného o důležitosti sbíraných informací a o tématu rozhovoru. Musí se přihlídnout k časovým možnostem dotazovaného, přistupovat citlivě k odlišnostem, věku a pohlaví, tím navodit pocit důvěry. Klást pouze jednu otázku a dát respondentovi dostatek času na odpověď. O kvalitu rozhovoru se musí postarat výzkumník důkladnou přípravou, cíl výzkumu určuje průběh interviu, proto je důležité být reflexivní.

5.4 VÝBĚR METOD PRO VÝZKUM

Pro tento výzkum byly vybrány následující metody. Přímé, krátkodobé pozorování ve třídě, kde je přítomen integrovaný žák. Záznamový arch je zaměřený na několik oblastí. Jednou z nich byla komunikace, jedná se o verbální i neverbální komunikaci mezi pedagogem a asistentem pedagoga a mezi pedagogem a žákem s inkluzí. Položky z archu jsou následující: komunikace verbální, komunikace neverbální, komunikace mezi učitelem a žákem s inkluzí, žák s inkluzí reaguje na učitele, pochvala práce asistenta od učitele, pochvala práce žáka s inkluzí od učitele. Neverbální komunikaci se rozumí i vizuální kontrola samostatné práce.

Další oblastí je práce, samostatná nebo kolektivní, pozoruje se v ní, jestli asistent s žákem pracují převážně mimo kolektiv, nebo se zapojují do skupinových prací, soutěží apod. Položky pro tuto oblast jsou: asistent pedagoga pracuje sám s dítětem, třída pracuje samostatně pod vedením učitele, asistent pomáhá dětem ve třídě, žák s inkluzí pracuje s kolektivem. Další položky jsou nezařazené do oblastí: učitel má vedoucí úlohu, upravené materiály nebo úkoly pro žáka s inkluzí, nesrovnalosti v plnění úkolů mezi učitelem a asistentem pedagoga. Pozorovací arch je rozdělen do 9 sloupců, každý zastupuje 5 minut z vyučovací hodiny, do okének se zaznamenávají pouze čárky za každý probíhající jev. Ve spodní části je prostor pro poznámky a postřehy z pozorování.

Polostrukturovaný rozhovor byl zvolen jako druhá výzkumná metoda. V rozhovoru s pedagogem byly stanoveny otázky:

- Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?
- S asistentem ve Vaší třídě se setkáváte poprvé?
- Myslíte, že je komunikace mezi Vámi a asistentem dostatečná?

- Splňuje asistent vaše požadavky?
- Myslíte, že ve spolupráci s asistentem něco nefunguje, nebo by mohlo fungovat lépe?

Ostatní otázky vyplynuly z pozorování, nebo z odpovědí na připravené otázky. Pro rozhovor s asistentem pedagoga byly připraveny otázky:

- Myslíte, že je mezi Vámi a pedagogem dostatečná komunikace?
- Myslíte, že ve spolupráci s pedagogem něco nefunguje, nebo by mohlo fungovat lépe?
- Reaguje žák s inkluzí i na pedagoga?

Rozhovory probíhají odděleně.

Poslední metodou zvolenou pro tento výzkum je anketa, kterou vyplní žáci, kromě žáka s inkluzí. Na vyplnění není potřeba více než pět minut času. Anketa obsahuje 4 jednoduché otázky zaměřené na třídní klima za přítomnosti asistenta. Položené otázky byly zformulovány takto: Věnuje se asistent i ostatním žákům? Jak často? Zvládl by žák (se kterým pracuje asistent) výuku i bez něj? Vyjmenuj alespoň tři věci, které dělá asistent. Ruší Tě někdy práce asistenta? Všechny otázky se žákům přečtou nahlas a je důležité ujištění, že žáci otázky pochopili. Je vhodné žáky ujistit, že nejde o vědomostní otázky, ale o vyjádření jejich názoru. Zaručením anonymity se podpoří důvěra žáků a jejich otevřenost. K vyjmenovávání činností asistenta se dodává, ať napíše to, čeho si všimli, že asistent dělá. Pokud napíše, že pomáhá, tak komu a s čím.

6 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Účastníci výzkumu byli předem seznámeni s účelem šetření, s časovou náročností i výzkumnými metodami. Tři respondenti (myšleno 3 učitelé a 3 asistenti pedagoga) byli vybráni jako zástupci zaměstnanců těchto typů škol: městská škola, maloměstská škola a vesnická škola. Účastníci také podepsali souhlasy s písemným a hlasovým záznamem a také záruku, že se nezveřejní žádné identifikační údaje. Kvůli zachování anonymity účastníků jsou jména učitelů nahrazena počátečními písmeny abecedy a jména asistentů k nim přiřazená čísla. Jména integrovaných žáků jsou zaměněná v rámci zaručení anonymity.

Pedagog A

Pedagog A je padesátiletá žena s praxí třicet pět let, vyučuje na velké plzeňské škole (dále jen Červená třída) druhou třídu základní školy. Do třídy jí byl přiřazen asistent 1 k žákovi s diagnostikovaným dětským autismem. Asistent je žena ve věku dvacet čtyři let, tedy velký věkový rozdíl mezi pedagogem a asistentem. Asistentka plní tuto profesi druhý školní rok. Ve třídě při výzkumu bylo přítomno 23 žáků včetně integrovaného. Pozorování probíhalo při první vyučovací hodině matematiky a třetí hodině českého jazyka. Šetření bylo mírně narušeno školní akcí, která probíhala druhou vyučovací hodinu. Hodina českého jazyka tak byla zkrácena kvůli dostatečně dlouhé přestávce na svačinu o 10 minut. Ušlý čas se z dalších hodin nenahrazoval.

Pedagog B

Pedagog B je žena, která učí dvacet pět let na prvním stupni základní školy v okolí města Plzně (dále jen Modrá třída), okres Plzeň-město. Je třídní učitelkou čtvrté třídy. Asistent 2 je žena ve věku dvacet devět let, k žákovi, který má dětský autismus byla přidělena již v první třídě. Její praxe je tedy čtvrtý školní rok. Při šetření bylo přítomno 23 žáků včetně integrovaného. Pozorování probíhalo opět při prvních dvou vyučovacích hodinách – matematika a český jazyk.

Pedagog C

Pedagog C je žena, která učí třicet let na prvním stupni základní školy na vesnici (dále jen Zelená třída), jež je ale součástí nedalekého města. Je třídní učitelkou sdružené čtvrté a páté třídy. Asistent 3 je dvaceti osmiletý muž, který s žákem pracuje druhým školním

rokem, byl přidělen žákovi, který trpí Aspergerovým syndromem a ADHD. V této třídě se střídá asistent 3 s asistentkou, která ale s žákem pracuje pouze jeden den v týdnu a při provádění výzkumu nebyla přítomna. Při šetření byli přítomni žáci čtvrté třídy v počtu 12 (včetně integrovaného) a páté třídy v počtu 4. Pozorování probíhalo v ranním bloku českého jazyka a matematiky, který zastupuje dvě vyučovací hodiny.

7 OPERACIONALIZACE

Výzkum byl prováděn v březnu 2016 během tří po sobě jdoucích dnů. V každé třídě proběhlo pozorování prvních dvou vyučovacích hodin (2 x 45 minut). Zvoleny byly kvůli pozornosti žáků, která je po ránu nejpříznivější výzkumu. Sledování bylo provedeno během vyučování českého jazyka a matematiky ve všech zvolených třídách, aby se vytvořily co nejvíce podobné podmínky. Rozhovory nebylo třeba nahrávat na diktafon, učitelé i asistenti při zápisu odpovědí měli chvíli na přemýšlení, tím se jejich reakce mohla rozšířit o další poznatky. Písemný záznam je doslovný zápis odpovědí. Rozhovory byly realizovány po pozorování o přestávce zvlášť s pedagogem a zvlášť s asistentem pedagoga, interview mělo polostrukturovaný charakter a trvalo kolem pěti minut. Dalším krokem byla anketa o čtyřech otázkách pro žáky třídy, kde je integrovaný žák. Časová náročnost nebyla vysoká kvůli ochotě žáků odpovídat. Ankety byly totiž vypracovávány o přestávce. Vysvětlení a vyplnění netrvalo více než pět minut, přesto byly všechny otázky optimálně zodpovězeny. Čas se mírně prodloužil vysvětlováním žákům, o co se jedná, proč jsou žádáni o své názory a byli ujištěni o anonymitě. Opakované vysvětlení otázek bylo samozřejmostí, dokonce bylo od žáků vyžadované.

8 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Analýza byla provedena na základě dat získaných z pozorování, rozhovorů a ankety. Nutno zmínit, že výsledky nelze zobecňovat vzhledem k počtu respondentů, má pouze nastínit možné problémy ale i efektivní postupy ve spolupráci mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Pro výzkum byly vybrány třídy na odlišných školách jako zástupci skupin, městská škola, maloměstská škola a vesnická škola. Výzkumné metody byly zvoleny na základě stanovených cílů šetření. Výsledky šetření jsou popsány níže v několika podkapitolách. První tři podkapitoly se zabývají průběhem šetření v každé jednotlivé třídě a následuje srovnání a shrnutí výzkumu.

8.1 ČERVENÁ TŘÍDA

Výzkum byl proveden ve druhé třídě základní školy. Ve třídě byl přítomen žák Metoděj s diagnostikovaným dětským autismem (dále jen Metoděj), který potřebuje asistentku 1. Pedagožka A pracuje druhým rokem s asistentkou 1, je prvním asistentem přiděleným do její třídy. Výzkumu se zúčastnilo 22 žáků včetně integrovaného.

Pozorování proběhlo ve dvou vyučovacích hodinách, z nichž první byla matematika. Z pozorování této hodiny vyplynulo, že Metoděj málokdy reaguje na dotazy nebo připomínky učitelky (za 45 minut učitelka oslovila Metoděje 8 x, ale on jí odpověděl pouze 6 x a to jen díky snaze asistentky ho upozornit na tuto probíhající komunikaci).

Metoděj při samostatné práci následuje pokynů asistentky. S učitelkou mají dle rozhovoru domluvu, že pokud Metoděj chce pokračovat v práci například v pracovním sešitě, asistent nechává plnit další úkoly. Učitelka: „*S Metodějem nikdy nevíte. Asistentka už odhadne, zda pomůže přesvědčování a kdy se zasekl tak, že s ním nehnete celý den.*“ Metoděj má totiž své specifické stavy, kdy pracovat nechce a motivaci nebo přesvědčování ignoruje. Učitelka je s tímto obeznámena a podle interview postup podporuje. V tyto chvíle ostatní žáci učivo „doženou“.

Verbální komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem proběhla pětkrát při ujišťování, že je vše v pořádku. Neverbální komunikace ve smyslu pokynutí hlavou, přikývnutí byla zaznamenána dvakrát. V rozhovoru obě zúčastněné uvedly, že komunikace mezi nimi je dostačující i mimo vyučování, což potvrdilo i pozorování, nedošlo k žádným nesrovnalostem v domluvě mezi učitelkou a asistentkou.

Zatímco žáci pracovali celkově dvacet minut z hodiny samostatně, Metoděj třicet pět. Do aktivit kolektivu se zapojil na začátku hodiny dvakrát, na konci hodiny taktéž. Na každou reakci se správnou odpovědí byl Metoděj od učitelky pochválen, asistentka ocenila každý správně vyřešený úkol buď verbálně, nebo pohlazením.

Učitelka měla po celou dobu vyučování vedoucí úlohu, asistentka se, až na malý moment, kdy kontrolovala práci slabší žákyně, věnovala pouze integrovanému žákovi. Asistentka byla jednou slovně pochválena za odvedenou práci, a to za upoutání pozornosti Metoděje ve chvíli, kdy začal ztrácet pozornost. Učitelka v interview poznamenala: *„Metoděj se mě občas stydí, proto někdy pomůže, když se do toho vložím a zkusím ho přesvědčit.“*

Hodina českého jazyka byla zkrácena kvůli školní akci (divadlo). Žáci měli krátkou rozcvičku a pak psali diktát pod vedením učitelky. Metoděj po celou dobu pracoval s kolektivem, asistenci nepotřeboval během psaní, pouze mu dělalo problém zapsat datum. Na základě tohoto problému proběhla verbální komunikace mezi učitelkou a asistentkou a mezi učitelkou a Metodějem, šlo o ujištění, že se může s diktátem začít. Asistentka během diktátu pomáhala slabším žákům, po hodině opravovala sešity, udělovala známky.

V rozhovoru s učitelkou i asistentkou byla položena otázka: Myslíte, že něco ve spolupráci nefunguje, nebo by mohlo fungovat lépe? Obě odpověděly, že vše funguje optimálně, zavádějí často i výměnu rolí, kdy asistentka vede hodinu a učitelka pracuje s integrovaným žákem, když to jeho stav dovoluje, nebo pokud ve škole chybí. Učitelka se pak věnuje slabším žákům. *„Když tu Metoděj není, asistentka učí a já pracuji se slabšími žáky, na které za normálních okolností nemám moc času.“*

A otázku, zda by měla učitelka věnovat více pozornosti Metodějovi, asistentka odpověděla, že zájem je dostatečný vzhledem k tomu, že na učitelku málokdy reaguje. Je si velmi jistý s asistentkou. *„On se jí Metoděj trochu stydí (tedy učitelky), občas na ní nereaguje a musím mu to říct já.“*

Posledním krokem ve výzkumu byla anketa pro žáky třídy, vyjma integrovaného. Z tohoto průzkumu vyplývá, že asistentka se věnuje občas i ostatním žákům, pouze jeden odpověděl, že neví, jestli se věnuje i jemu. Většinou byla odpověď doplněna o poznámku, že se jedná o pomoc přibližně jednou za týden. Z dalšího dotazu, zda by Metoděj zvládl

proces učení i bez asistentky, se vyvodilo, že 3 žáci z 22 nevědí. 12 žáků by nepovažovalo absenci asistenta za problém a 7 žáků shledává asistenci za nezbytnou. Ve vyjmenovávání věcí, které asistentka ve třídě dělá a obstarává, se opakovaly tyto odpovědi: pomáhá s kreslením a obrázky, počítá s námi, kontroluje sešity, známkuje, čte s námi, pomáhá nám a integrovanému Metodějovi pomáhá s učením. Uspokojivé zjištění se ukázalo v poslední otázce, tedy zda jsou žáci rušeni prací asistentky. 16 žáků není rušeno, 3 někdy a 3 odpověděli, že je komunikace mezi žákem a asistentkou brzdí.

8.2 MODRÁ TŘÍDA

Výzkum byl proveden ve čtvrté třídě základní školy. Ve třídě byl také přítomen žák Oliver s diagnostikovaným dětským autismem (dále jen Oliver), se kterým pracuje asistentka 2. Pedagožka B spolupracuje s asistentkou 2 čtvrtým rokem, tedy od nástupu Olivera do první třídy. Je prvním asistentem přiděleným do její třídy. Výzkumu se zúčastnilo 23 žáků včetně integrovaného.

Pozorování proběhlo dvou vyučovacími hodinami, první byl český jazyk. Asistentka s Oliverem seděla ve třídě úplně vzadu. V rozhovoru pak asistentka podává vysvětlení, že Oliver má individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), a proto je umístění vyhovující. Asistentka v rozhovoru uvedla: *„Oliver v posledních dvou měsících začal ztrácet, co se vědomostí týče, na ostatní. Do teď zvládal učivo s přehledem, ale nyní jsme už mírně pozadu a neprobíráme učivo dopodrobna.“*

Na začátku hodiny se Oliver účastnil za dohledu asistentky ranního kruhu, to byl za celou hodinu jediný moment, kdy učitelka s žákem komunikovala, zbytek času pracoval jen a pouze s asistentkou. Verbální komunikace proběhla mezi učitelkou a asistentkou dvakrát, týkala se dotazu, zda bude Oliver pracovat s kolektivem, nebo má zrovna rozdělanou svou práci. Oliver si nepřál práci takto přerušovat, proto se kolektivní aktivity nezúčastnil. Když ho ale zaujme povídání paní učitelky, probírané učivo nebo obrázek na interaktivní tabuli asistentka čeká, než se pozornost vrátí k jejich věci, což podle jejích slov netrvá více jak 2 minuty. *„Já ho nechávám, když ho něco zaujme, on pak nevnímá ani mě.“*

Učitelka dvakrát prošla kolem Olivera, aby zkontrolovala práci, více již s asistentkou ani s žákem nekomunikovala. Učitelka měla po celou dobu vyučování vedoucí úlohu, pod jejím vedením třída pracovala samostatně celkem 25 minut, Oliver (pod vedením

asistentky) 40 minut. Po celou dobu výuky používala asistentka pro zhodnocení výkonu Olivera buď zdvížený palec nahoru, nebo palec ukazující dolů. V interview systém okomentovala: „*Je to pro něj pochopitelné, potřebuje vizuální hodnocení.*“ Má proto i připravené upravené materiály, využívali i učební pomůcku LOGICO.

Další pozorování se uskutečnilo při hodině matematiky. Při této hodině byla zaznamenána neverbální komunikace (myšleno kontrola práce, když učitelka prochází kolem) mezi asistentkou a učitelkou dvakrát. Oliver se na začátku hodiny zapojil do hry Početní král, soutěžení a pravidla nechápe, ale učitelka dávala příklady jen pro něj. Oliver odpověděl správně, byl pochválen od učitelky a pak nastal příjemný moment, kdy bez pokynu učitelky třída Oliverovi zatleskala. „*Oni to dělají sami od sebe, Oliver je pro třídu velkým přínosem.*“ Takto situaci okomentovala učitelka v interview. Zbytek hodiny Oliver pracoval s asistentkou, pro výuku využili notebook, který mají neustále k dispozici. Třída pracovala samostatně celkově 20 minut pod vedením učitele.

Interview se odehrálo stejným způsobem jako předchozí den, tedy zvlášť s učitelem a zvlášť s asistentem. Dotaz, zda si myslí, že je komunikace mezi nimi dostatečná, odpověděly obě, že ano. Asistentka dodala: „*Komunikace i náš vztah funguje velmi dobře, jsme na sebe zvyklé, vždyť spolupracujeme už 4 roky. Problémy řešíme diskuzí.*“ Učitelka se k fungování vztahu vyjádřila takto: „*Vztah funguje ideálně, komunikace je dostačující, pro naši věc ideální.*“

Dotaz, jestli se může učitelka integrovanému žákovi věnovat více, asistentka odpověděla: „*Není to v jejích silách, máme zde ve třídě velmi problémové žáky, kteří mají poruchy chování i učení. Ti jí obírají o čas i pozornost.*“ Učitelka to v rozhovoru potvrdila. Asistentka také uvedla, že Oliver se třídní učitelky trochu stydí, ale komunikuje s ní. Ovšem učitelů, které nevidá každý den, se stydí hodně a většinou vůbec nereaguje a schovává se k asistentce.

V anketě se ukázalo, že se asistentka věnuje při vyučování i ostatním žákům, ale díky krátkodobému charakteru pozorování se tento fakt neobjevil. Všichni žáci, kteří anketu vyplňovali (počet 22), odpověděli ano, někteří doplnili: občas, jednou za týden, dvakrát do měsíce nebo když něčemu nerozumím. 7 žáků si myslí, že by Oliver zvládl proces učení i bez asistenta, proti je 11 žáků. Objevily se i odpovědi: nevím, možná, jen při některých hodinách a maximálně 2 dny, víc ne. Ve vyjmenovávání činností, které asistent vykonává,

se opakovaly odpovědi: někdy učí, pomáhá paní učitelce, pomáhá Oliverovi, pomáhá nám při čtení, uklidňuje Olivera, pomáhá mi, když něco nechápu, má dozor o přestávkách, zastupuje paní učitelku, když je nemocná. Ojedinelé odpovědi zněly například: udělala přednášku o nerostech, dělá Oliverovi vlastní učitelku. Nikdo z žáků se necítí rušen prací asistentky s Oliverem, všech 22 žáků odpovědělo, že je nevnímají nijak negativně.

8.3 ZELENÁ TŘÍDA

Učitelka C je zároveň ředitelkou školy, svou třídu vyučuje pouze český jazyk a matematiku. Ve třídě je vzděláván žák Jáchym s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem (dále jen Jáchym) a ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder – porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou). Učitelka C pracuje s asistentem 3 druhým rokem. Je prvním asistentem přiděleným do její třídy. Při šetření bylo přítomno 12 žáků čtvrté třídy včetně integrovaného a 4 žáci páté třídy, skupina je tvořena dvěma ročníky. Třída je rozdělena, každý ročník má svou tabuli na jedné straně místnosti. Žáci různých ročníků k sobě sedí zády, tím je zajištěn potřebný klid pro vyučování.

Pozorování proběhlo v ranním bloku, předměty nejsou rozděleny na 45 minut, celý blok trvá hodinu a půl. Prvním předmětem byl český jazyk. Na začátku vyučování se zapsaly plánované školní akce do notýsků. Na zapsání u Jáchyma bylo třeba dohlédnout. Podle slov učitelky: *„Jáchym je lajdák, když se na vše nedohlédne, tak nemá ani domácí úkoly, proto jsme zavedli úkolníček po dohodě s rodiči. Já a asistent dohlídíme, že si to Jáchym zapíše a doma dohlídí na plnění.“*

Verbální komunikace mezi asistentem a učitelkou proběhla za celou dobu pětkrát, neverbální jednou, čímž je myšleno pokynutí hlavou a přikývnutí. Jáchym byl osloven učitelkou desetkrát a vždy jí odpověděl, ne vždy správně (pokud šlo o vědomostní otázku). Z rozhovoru vyplynulo, že asistent i učitelka považují komunikaci za dostatečnou i mimo vyučování. Při rozhovoru s asistentem zmínil, že jsou s učitelkou příbuzní: *„Je to moje máma, když dělám něco špatně, neostýchá se mi to říct. S komunikací není vůbec žádný problém.“*

V první polovině vyučování měli žáci samostatnou práci na koberci, procvičovali vzory podstatných jmen hrou podobnou Člověče, nezlob se. Hru podle svých slov vytvořila učitelka sama. Jáchymovi nečinila práce s kolektivem žádné potíže. Hráli ve skupinkách a

ostatní děti s ním také neměly problém. 30 minut měla třída kolektivní práci, po celou dobu se jí účastnil i Jáchym. Asistent kontroloval všechny skupiny, Jáchym asistenci během hry nepotřeboval. Asistent dohlížel na dodržování pravidel, případně řešil menší rozmíšky mezi žáky. Učitelka v této době pracovala s pátou třídou. I když měla učitelka vedoucí úlohu, asistent jí v takových situacích velmi pomáhá.

V druhé polovině plynule přešlo vyučování na matematiku. Charakter výuky se změnil a žáci pracovali, včetně Jáchyma, v lavicích. V tomto druhu výuky Jáchym asistenci potřeboval a většinu času (32 minut) se asistent věnoval jen jemu. Několik ostatních žáků nepochopilo zadání úkolů, které měli splnit samostatně, neostýchali se asistenta zeptat, což potvrdilo učitelčina slova: *„Děti jsou na něj zvyklé, když jsem u druhé třídy, vždy se zeptají jeho, pokud něco nechápou. Občas dává práci navíc těm rychlejším, dokáže improvizovat.“*

Při kontrole učitelka vyvolávala postupně žáky po lavicích, včetně Jáchyma, který odpověděl a byl pedagožkou pochválen. Asistent mu ale musel vždy ukázat, kde v pracovním sešitě jsou. Zbytek hodiny pracovali samostatně.

Interview proběhlo zvlášť s učitelkou a zvlášť s asistentem. Ohledně komunikace učitelka odpovídala takto: *„Nevidím žádný problém, komunikujeme dostatečně a problémy řešíme ihned.“* K fungování procesu učení se asistent vyjádřil takto: *„Myslím, že je to ideální. Na druhou stranu je vždy co zlepšovat.“* Učitelka: *„Myslím, že to takhle vyhovuje všem, i rodičům, se kterými často stav konzultujeme. Pokud si jedna ze stran všimne zhoršení nebo něčeho, co je možné vylepšit, upozorní ostatní. Vždyť jde hlavně o děti.“* Práci asistenta si učitelka chválí.

Následovala anketa pro žáky, kromě integrovaného. Za čtvrtou třídu vyplnilo anketu 11 žáků. Všichni žáci potvrdili, že se asistent věnuje i ostatním žákům. Ně kterým více, jiným jen když se zeptají. V druhé otázce, zda by výuku zvládl Jáchym i bez asistenta, se odpovědi rozcházejí. 3 si myslí, že ano, 4 ne a u 4 z nich se objevovaly poznámky jako: možná, jen některé předměty, někdy. U vyjmenovávání toho, co asistent dělá, se opakovaly tyto odpovědi: kontroluje sešity, pomáhá Jáchymovi i nám, zaskakuje za učitelku, když tu není, vysvětlí nám, pokud něco nechápeme, pomáhá nám s počítačem, když nefunguje, někdy mi píše příklady, abych byl rychlejší, radí nám. Za zmínění stojí i

poznámky: je hodný a vtipkuje. 9 dětí se necítí rušeno prací asistenta s Jáchymem. Ve dvou případech prý občas slyší, jak asistent Jáchymovi něco vysvětluje a rozptyluje je to.

Dotazník byl vyplněn i žáky páté třídy v počtu 4. Všichni potvrdili, že se asistent věnuje i ostatním žákům, nejen Jáchymovi. Všichni si také myslí, že by to Jáchym nezvládl sám. Všimli si, že asistent pomáhá Jáchymovi, spravuje počítače, supluje učitelku, když tam není. Nikoho z nich asistent s Jáchymem neruší.

8.4 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Z použité metody pozorování vyplynulo, že ani jedna pedagožka neměla během hodiny jakýkoliv problém ohledně práce asistenta, přestože komunikace (verbální i neverbální) mezi nimi probíhala například jednou až pětkrát za 45 minut. V rozhovorech učitelky uvedly na otázku: „Myslíte si, že je mezi Vámi a asistentem/učitelem komunikace dostačující?“ obě strany, že ano. Nejspíše je to dlouhodobou spoluprací mezi nimi. Mají podle jejich slov již nastolený určitý vzorec a jsou na sebe zvyklí. Nabízí se otázka, zda tato „sehranost“ může být zaručena spíše sympatiemi, nebo určitými postupy a metodami spolupráce. Další výzkum se může zabývat počáteční spoluprací asistenta pedagoga a učitele, který před tím žádného asistenta neměl. Jde o prostředí třídy, kde je asistent přiřazen poprvé a učitel nemá s touto kooperací zkušenosti a je pro něj nová. Může to být ovšem i oboustranná nezkušenost jak učitele, tak asistenta pedagoga. Tento výzkum by byl zajímavý tím, že by se pokusil zjistit, jak začíná dobrá spolupráce a co je pro ni nutno udělat.

V pozorování se nepotvrdilo, že integrovaný žák je vyloučen z kolektivních aktivit. V kvantitativním výzkumu by se mohly tyto domněnky potvrdit, pokud by anonymně odpovídali asistenti pedagogů. Pokud se v našem výzkumu žáci se speciálními potřebami neúčastnili kolektivních aktivit, nebylo to v jejich silách. V rozhovorech byla tato skutečnost objasněna jak asistenty, tak učiteli. V jednom případě, u Zelené třídy, byl žák schopen naprosto spolupracovat s ostatními. V ostatních případech to stav žáků nedovoloval.

V pozorovacím archu byla položka, do které se zaznamenávalo, zda byl asistent během pozorování pochválen za práci s integrovaným žákem. Stalo se tak pouze jednou v případě Červené třídy, v žádné jiné. V rozhovoru učitelka Zelené třídy uvedla: „Nevím, proč bych

měla chválit někoho za práci, za kterou je placený. Vždyť je to jeho práce. Když pochválím práci žáka, беру to tak, že jsem pochválila i asistenta, protože by to žák sám nezvládl. Asistent ví, že to máme takto nastavené a pochvaly nevyžaduje.“ V dalším výzkumu, kvantitativním, je možno zjistit, zda se tento jev (tedy pochvala) objevuje v jiných třídách, nebo jde spíše o ojedinělou situaci.

Z pozorování také vyplynulo, že pouze v Zelené třídě se asistent intenzivně věnuje i ostatním žákům ve třídě. V ostatních pouze velmi výjimečně, v Červené třídě pouze jednou za 45 minut a v Modré třídě v hodině matematiky ani jednou a v hodině českého jazyka jednou. Stav žáků to jednoduše nedovoloval a děti vyžadovaly asistenci po celou dobu vyučování. Asistentka z Modré třídy v rozhovoru odpověděla na otázku, zda si myslí, že by bylo možné zapojovat integrovaného žáka do kolektivních aktivit více, takto: *„On by o to asi moc nestál, je rád, když pracujeme pouze spolu. Když ho zaujme, co dělají ostatní, přidáme se. Jinak ne.“*

V rozhovorech se ukázalo, že všichni učitelé spolupracují s asistentem pedagoga poprvé. Mohl by následovat kvalitativní výzkum, který by zjistil, zda má některý učitel zkušenost s více asistenty. Učitelé v našem výzkumu měli 25letou, 35letou a 30letou praxi. Přesto se s asistenty pedagoga ve svých třídách setkávají poprvé. Je přirozené, že pokud spolupráce funguje a není jiný důvod pro změnu asistenta, asistent zůstává s přiřazeným integrovaným žákem do dokončení školy, nebo dokud se jeho stav nezlepší do zvládnutelné úrovně. Případně by bylo zajímavé zjistit příčiny pro výměnu (propuštění) asistenta pedagoga, mohl by sloužit jako příručka nefungujících metod ve vztahu učitel a asistent. Šetření by obsáhlo problémy, se kterými se dotazovaní setkali, a také je nedokázali vyřešit. Mohlo by prospívat jako návod, čeho se vyvarovat ve spolupráci.

Učitelky měly ve všech případech vedoucí úlohu po celou dobu vyučování. V Červené třídě učitelka při rozhovoru uvedla, že se s asistentkou, pokud integrovaný žák pracuje samostatně nebo chybí, střídají ve vedoucí roli. Asistentka tedy učí a učitelka pracuje se slabšími žáky. V Modré třídě v případě nepřítomnosti paní učitelky učí asistentka. V Zelené třídě asistent také učí, když učitelka chybí. Má pak na starost čtvrtou i pátou třídu. Paní ředitelka (je zároveň třídní učitelkou) kvůli zdravotním potížím chybí často a asistent je na suplování zvyklý. Mohlo by proběhnout šetření, které by zjistilo schopnost asistenta pedagoga převzít vedoucí úlohu v nepřítomnosti učitele.

Výzkum také ukázal, že žáci ve třídě nejsou rušeni prací asistenta s integrovaným žákem. Většinou napsali do anket, že jim asistent občas pomáhá a jeho přítomnost jim vlastně vyhovuje. Nikdo nenapsal, že by je asistent vyloženě rušil, spíše se objevily odpovědi *občas*. Podle slov učitelek si děti po nějakém čase zvykly, že je ve třídě kromě pedagoga ještě někdo další a přestaly asistenta vnímat. Zde se nabízí výzkum, zda to takto funguje ve většině tříd, protože pokud asistent žáky ruší, nedělá svou práci optimálně.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo objasnit správné, ideální metody spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. S asistentem se poprvé setkává stále více učitelů a je důležité, aby věděli, jak spolupráce funguje. Bohužel jsou vztahy velmi individuální a je těžké si v případě neshod zachovat profesionální přístup. Tato práce by mohla podnítit další výzkumy ohledně spolupráce a správných postupů.

Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou umístěny kapitoly o inkluzivním vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření. Obecně se tato kapitola zabývá hlavně jedním z podpůrných prostředků, a to asistentem pedagoga. V další kapitole je popsána profese asistenta pedagoga dle odborné literatury. Zmiňuje vznik a vývoj této profese, srovnání pojmu asistenta pedagoga v České republice a v Evropské unii. Dotýká se tématu integrace lidí s postižením i ve světě mimo Evropu. Následuje neméně důležitá kapitola o vzdělávání asistentů, které se od vzdělávání učitelů liší. V poslední kapitole v teoretické části se autorka zabývá spoluprací mezi asistentem pedagoga a učitelem, možnostmi i negativními faktory, které je nutné brát na vědomí.

V praktické části se jedná hlavně o kvalitativní výzkum. Šetření probíhalo na třech různých školách, nicméně bylo třeba vybrat vhodné metody, než se začal výzkum plánovat. Bylo vybráno pozorování, rozhovor a krátká anketa. Šlo o spolupráci asistenta pedagoga a učitele, jak již bylo několikrát zmíněno výše. Pozorování tedy proběhlo ve třídách, kde je přítomen asistent pedagoga a integrovaný žák. Rozhovory byly uskutečněny zvlášť s asistentem a zvlášť s učitelem. Anketu vyplňovali žáci, kromě integrovaného. Otázky se týkaly hlavně působení asistenta pedagoga jako dalšího elementu. Výzkum byl prováděn v krátkém časovém úseku, během tří dnů. Pozorování zabralo dvě vyučovací hodiny a krátké rozhovory spolu s vyplněním anket nebylo časově náročné, jednalo se tedy jen o dopoledne.

Výzkumem byl splněn cíl a zároveň poskytl náměty pro další výzkumy, tentokrát kvantitativní. Může být pomůckou a zároveň inspirací.

RESUMÉ

Cílem této práce bylo objasnit správné, ideální a optimální metody spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Vztahy mohou být složité a velmi individuální a je těžké si případné problémy nepřipustit. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, ve které je popsán provedený výzkum. V teoretické části jsou kapitoly, které popisují vzdělávání integrovaného žáka, asistenta pedagoga a jeho profesi, vývoj profese a pojem asistenta pedagoga ve světě. Další kapitola se věnuje vzdělávání asistentů a poslední kapitola se zabývá možnostmi a možnými negativními faktory ve spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem. Pro výzkum byly vybrány metody krátkodobé pozorování, interviu a ankety. Šetření probíhalo ve třech různých třídách, kde je přítomen asistent pedagoga a integrovaný žák. Cíl byl splněn a zároveň poskytl náměty pro další výzkumy, tato práce může být pomůckou a zároveň inspirací.

The aim of this diploma thesis was to clarify the correct, ideal and optimal methods of cooperation between a teacher's assistant and a teacher. The relations can be complex and very individual and it's hard not to admit possible problems. The thesis is divided into the theoretical and practical part, where is described the performed research. In the theoretical part are the chapters, which describe the education of an integrated pupil, a teacher's assistant and a teacher, profession's development and the teacher's assistant term in the world. The next chapter is dedicated to the education of teacher's assistants and the last one is dealing with the possibilities and possible negative factors in teacher's assistant and teacher cooperation. Short term observation, interview and the questionnaire were the methods used in the research. The examination took place in three different classes, where were teacher's assistant and integrated pupil present. The aim was accomplished and simultaneously provided the suggestions for following researches. This thesis can be a utility as well as an inspiration.

SEZNAM LITERATURY

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších zemích*. Šlapanice, OL Print Šlapanice: 2006. ISBN 80-210-3971-X.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika 1: Studijní opora k předmětu KPG/PG1 – první část*. Plzeň, Investice do rozvoje vzdělávání: 2011.

ČESKO. Vyhláška č. 27 ze dne 21.ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

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

MORÁVKOVÁ, Monika. *Standart práce asistenta pedagoga*. 2014.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5030-3.

PALATOVÁ, Hana a autorský tým. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha, Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků: 2012. ISBN 978-80-87652-65-7.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR: 2007. ISBN 978-80-86856-35-3.

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

PŘÍLOHY

Záznam pozorování

Škola:

Třída:

Komunikace verbální									
Komunikace neverbální									
Komunikace mezi učitelem a žákem s inkluzí									
Reaguje žák s inkluzí na učitele									
Asistent pedagoga pracuje sám									
Učitel má vedoucí úlohu									
Třída pracuje samostatně pod vedením učitele									
Asistent pomáhá dětem ve třídě									
Upravené materiály, úkoly pro žáka s inkluzí									
Žák s inkluzí pracuje s kolektivem									
Nesrovnalosti v plnění úkolů mezi učitelem a asistentem									
Pochvala práce asistenta od učitele									
Pochvala práce žáka s inkluzí od učitele									