

Role asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu

Tereza Dostálová

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Tereza Dostálová
Osobní číslo: H20344
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Role asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti práce asistenta pedagoga, třídního kolektivu a profesieografie.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace smíšeného výzkumu pomocí sociometrie, rozhovoru a pozorování.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2021. Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra. Praha: Pasparta. ISBN 9788088290971.
- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 9788024727424.
- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOŠMIK, 2019. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe. ISBN 9788074964190.
- HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum: základy metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. Asistent pedagoga. Praha: Raabe. ISBN 9788074963490.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Julie Junaščíková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 21. 4. 2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být již nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracovníti vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejnění práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, sděje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělení svolení bez válného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z vydělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží ke výši vydělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá rolí asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu. Cílem práce je zjistit, jakou má roli asistent pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu. Bakalářská práce se skládá z teoretické části, která popisuje inkluzivní vzdělávání, inkluzi, podpůrná opatření, asistenta pedagoga, třídní klima a vztahy ve třídě. Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem s prvky kvantitativního výzkumu. Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů, kvalitativního a kvantitativního pozorování. Data z polostrukturovaných rozhovorů byla zpracována metodou tematické analýzy. Jako design výzkumu byla zvolena případová studie.

Klíčová slova: asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání, vztahy ve třídě, podpůrná opatření, role

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the role of the teaching assistant in improving the quality of the relationship in the classroom team. The aim of the thesis is to find out what is the role of the teaching assistant in improving the relationship in the classroom collective. The bachelor thesis consists of a theoretical part that describes inclusive education, inclusion, support measures, teaching assistant, classroom climate and classroom relationships. The practical part deals with qualitative research with elements of quantitative research. Data were collected through semi-structured interviews, qualitative and quantitative observations. The data from the semi-structured interviews were processed using thematic analysis method. A case study was chosen as the research design.

Keywords: teaching assistant, inclusive education, classroom relationships, support measures, role

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala osobám, bez jejichž pomoci by tato bakalářská práce nevznikla. V první řadě mnohokrát děkuji vedoucí práce Mgr. Julii Junaščíkové za její odborné vedení, lidský přístup, ochotu a cenné rady. Také všem účastníkům výzkumného šetření. A nakonec mé rodině a partnerovi za podporu při studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
2 ASISTENT PEDAGOGA.....	17
2.1 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA.....	18
2.2 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA.....	19
2.3 KOMPETENCE.....	21
2.4 PŘEDPOKLADY PRO PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA.....	22
3 VZTAHY VE TŘÍDĚ.....	25
3.1 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	25
3.1.1 Vztahy mezi žáky.....	26
3.1.2 Vztahy mezi žáky a pedagogem.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
4 VÝZKUM.....	30
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	31
4.2 POJETÍ VÝZKUMU.....	31
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	32
4.4 METODA SBĚRU DAT.....	32
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	34
5 ANALÝZA DAT.....	35
5.1 ROZHOVORY A TEMATICKÁ ANALÝZA.....	35
5.1.1 Spolupráce.....	37
5.1.2 Vztah asistenta pedagoga s žáky.....	38
5.1.3 Schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga.....	39
5.1.4 Vztahy mezi žáky.....	42
5.1.5 Asistent z pohledu učitele.....	44
5.2 KVANTITATIVNÍ POZOROVÁNÍ.....	46
5.3 KVALITATIVNÍ POZOROVÁNÍ.....	48
6 INTERPRETACE DAT.....	51
ZÁVĚR.....	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	55
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	57
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	59
SEZNAM GRAFŮ.....	60
SEZNAM TABULEK.....	61

SEZNAM PŘÍLOH	62
----------------------------	-----------

ÚVOD

V posledních dvou desetiletích došlo v českém školství k několika změnám. Jednou z klíčových změn je implementace školní inkluze, která by měla řešit problémy vzdělávání nejen žáků, ale i studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Se zavedením konceptu inkluze došlo k úpravě zákonů, vzdělávacích plánů a podpůrných opatření, které jsou nezbytné pro integraci těchto žáků, mají je podpořit a pomoci uspět na maximální možné úrovni. Jedním z nejčastějších podpůrných opatření je asistent pedagoga, který působí jako podpora učitelům a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga většinu svého času tráví ve třídě mezi žáky, a tak by měl aktivně podporovat vytváření zdravých sociálních vztahů. Je tedy zřejmé, že svým působením ovlivňuje třídní klima a tím i vztahy ve třídě.

Téma bakalářské práce bylo zvoleno i na základě osobních zájmů k této profesi. Bakalářská práce je strukturována do dvou hlavních částí, teoretické a praktické, které jsou dále rozděleny na jednotlivé kapitoly a podkapitoly. První kapitola je věnována inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání, a snaží se přiblížit inkluzi v České republice. Popisuje podpůrná opatření, která jsou klíčovými prvky v inkluzi. Druhá kapitola je věnována jednomu z podpůrných opatření a tím je asistent pedagoga. Zabývá se jeho náplní práce dle legislativy, kompetencemi, osobnostními a legislativními předpoklady, a také spolupráci s učiteli, organizacemi, žáky a jejich zákonnými zástupci. Třetí, poslední kapitola se zabývá vymezením třídního klimatu a tím co ho ovlivňuje. V poslední řadě se věnuje vztahům ve třídě, jako jsou vzájemné vztahy mezi žáky a vztahy mezi žáky a učitelem.

Po teoretické části bakalářské práce následuje praktická část, která je realizována pomocí kvalitativního výzkumného pojetí s prvky kvantitativního. Hlavním cílem výzkumu je **zjistit jaká je role asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu**. Pro výzkumné šetření bylo zvoleno kvalitativní a kvantitativní pozorování a polostrukturovaný rozhovor s asistentem pedagoga a třídním učitelem. Jako design výzkumu byla zvolena případová studie.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

První kapitola je věnována pojmu inkluze dle různých autorů, protože v této problematice se často neshodují. Následně se věnuje inkluzivnímu vzdělávání, integraci a segregaci v rámci českého školství. V poslední řadě se zabývá podpurným opatřením, mezi které patří i asistent pedagoga. Prvně se ale zaměří na význam inkluzivního vzdělávání a pojem inkluze.

V současné době je inkluzivní pedagogika jedním z nejdiskutovanějších pedagogických jevů v Evropě. Světoví autoři často odlišně definují koncept inkluze ve vzdělávání, proto inkluzi a inkluzivní vzdělávání nelze jednoznačně definovat z jedné myšlenky jednoho autora (Zichler, Svoboda, 2019). Pojem inkluze je odvozen z anglického slova „inclusion“, co v překladu znamená *zahrnutí*. Dle Hájkové a Strnadové (2010) se jedná o koncept, který zdůrazňuje, že všechny děti by měly být začleněny do tříd hlavního vzdělávacího proudu, bez ohledu na jejich úroveň postižení. Nicméně Lechta a kol. (2010) přichází s myšlenkou, že inkluze ve školství spočívá v akceptování různorodosti, pokud jde o rasu, národnost, pohlaví, jazykový původu, sociální zázemí, výkon nebo úroveň postižení. Inkluze není pouze zdokonalená a rozšířená forma integrace. Ainscow (2006) in Zichler a Svoboda (2019) od přechozích autorů dále rozděluje inkluzi podle odlišných šesti typů pohledů na inkluzi ve vzdělávání:

1. Inkluze jako koncept, kdy jedinci s postižením jsou označováni jako jedinci, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby.
2. Inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování.
3. Inkluze jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi vyčleněním ze společnosti.
4. Inkluze jako podpora vytváření škol, které jsou přístupné pro všechny.
5. Inkluze na principu „vzdělání pro všechny“.
6. Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a celkové společnosti.

Toto rozdělení ukazuje různé druhy přístupů k inkluzi, v některých typech inkluze cílí na jedince v jiných i na celkovou společnost mimo vzdělávání (Zilcher, Svoboda, 2019).

UNICEF (2017) světová organizace ve svém dokumentu nepracuje s pojmem inkluze, ale pracuje s pojmem inkluzivní vzdělávání. V dokumentu termín inkluzivní vzdělávání shrnula jako vzdělávací systém, který přijímá všechny studenty, vítá je a aktivně podporuje v jejich učení, bez ohledu na to, kdo jsou, jaké mají schopnosti nebo požadavky. To zahrnuje zajištění, že výuka a učební plány, hřiště, školní budovy, třídy, doprava a hygienické zařízení

budou přizpůsobeny tak, aby vyhovovaly potřebám všech dětí. Dále inkluzivní vzdělávání znamená, že by nikdo neměl být vyloučen a všechny děti by se společně měly učit ve stejných školách. Každé dítě má nárok na inkluzivní vzdělávání, včetně dětí se zdravotním postižením (UNICEF, 2017). S jinou myšlenkou o inkluzivním vzdělávání přicházejí autorky Hájková a Strnadová (2010), podle kterých je inkluzivní vzdělávání, vzděláváním podporující rozvíjení kultury školy k sociální soudržnosti. Vítová a kol. (2022) popisují inkluzivní vzdělávání jako moderní mezinárodně uznávaný vzdělávací přístup, který prosazuje férové a kvalitní vzdělávání pro všechny. Pojetí férové zahrnuje myšlenku, že každý žák by měl mít rovnocennou příležitost dosáhnout úspěchu ve škole, díky stejným možnostem. Pojetí kvalitní vzdělávání, zahrnuje poskytování vhodných vzdělávacích příležitostí pro všechny žáky, aby mohli získat potřebné dovednosti pro úspěch v životě (Vítová a kol, 2022). Obecně se tedy dá říct, že inkluzivní vzdělávání je přístup ke vzdělávání, který zajišťuje rovné příležitosti a podporuje účast všech žáků bez ohledu na jejich rozdílné potřeby a předpoklady. Také se snaží o to, aby každý jedinec měl možnost se plně zapojit do vzdělávacího procesu (Pivarč, 2020).

Definovali jsme pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání, nicméně jsou tu i další pojmy, které bývají často zaměňovány a tím je integrace a segregace, které budeme nyní definovat. Pojem integrace vychází z latinského slova „integrare“, které znamená slovo *sjednocovat*. Švarcová-Slabinová (2011) chápe integraci jako proces, který se nesoustředí pouze na jednotlivce s nějakým druhem postižením, ale vztahuje se na všechny žáky školy, bez ohledu na jejich pohlaví, věk nebo sociální postavení. V oblasti vzdělávání dle Pivarče (2020) integrace usiluje začlenit do hlavního vzdělávacího proudu žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mezi své vrstevníky. Na druhou stranu segregace se snaží o opak. Segregační přístup ve vzdělávání vychází z myšlenky, že žáci s různými specifickými potřebami v oblasti vzdělávání budou nejlépe saturováni do škol mimo hlavní vzdělávací proud (Pivarč, 2020). Ale podle Zilchera a Svobody (2019) segregace by neměla být chápána nijak negativně, mělo se jednat o předpoklad pozitivní korelace mezi homogenitou vzdělávací skupiny a jejími výsledky. V následující podkapitole se vrátíme zpátky k inkluzi, konkrétně v České republice.

1.1 Inkluze v České republice

Legislativní změny, které vstoupily v platnost začátkem školního roku 2016/2017 související se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, pomalu otevřely možnosti prosazování konceptu inkluzivního vzdělávání v České republice (Zichler, Svoboda, 2019). Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 by mělo být inkluzivní vzdělávání chápáno jako vzdělávání vysoce kvalitní, které nejen že umožňuje rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, ale také spravedlivou a adekvátní podporu podle různých vzdělávacích potřeb žáků (MŠMT, 2024). Odpovědnost za podporu pedagogických principů má podle Michalíka, Baslerové, Felcmanové a kol. (2015) ředitel školy, tyto principy významně přispívají k inkluzivnímu přístupu školy. Aby škola mohla aktivně podporovat inkluzivní principy, musí ředitel získat další pracovníky školy, ze kterých ustanoví tým odborníků školního poradenského pracoviště s přesně stanovenými kompetencemi a povinnostmi. Pro efektivní fungování týmu je vhodné, aby ho tvořil výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, kariéerní poradce, metodik prevence a asistent pedagoga. Každý žák má nárok na vzdělávání, a právě učitel je ten, který je povinen přizpůsobit podmínky vzdělávání tak, aby umožnily každému žákovi dosáhnout jeho potenciálu a rozvinout jeho schopnosti. K tomu učitel musí mít povědomí o zdravotním stavu žáka, porozumění dopadům zdravotních postižení na vzdělávání, pochopení sociálního pozadí žáka, schopnost používat vhodné formy, metody a přístupy ve vzdělávání a mnoho dalšího. Pro vytvoření těchto podmínek je důležitá komunikace a spolupráce všech zúčastněných. Učitel patří do kolektivu odborníků a má nárok na pomoc a asistenci ze strany poradenských pracovníků ze školského poradenského zařízení. Konkrétně, třídní učitel má u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami více úkolů než u ostatních žáků, měl by: monitorovat zapojení žáka do třídního kolektivu, kontrolovat, zda plnění školních cílů odpovídá schopnostem a možnostem žáka, monitorovat jednotný přístup k žákovi ze strany všech pedagogů a dalších pracovníků školy atd. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Pro podporu práce pedagoga s žákem, kdy jeho vzdělávání vyžaduje upravit průběh jsou stanovena podpůrná opatření, kterým je věnována následující kapitola.

Podpůrná opatření v rámci inkluze

V dnešní době je zcela normální že se rodí děti s různými druhy zdravotního postižení, proto respektujeme každé dítě takové, jaké je a usilujeme o poskytnutí vzdělání, které odpovídá jeho individuálním učebním schopnostem. Jestliže dětem se zdravotním postižením nebo jakýmkoliv jiným znevýhodněním neumožňuje jejich handicap vzdělávat se za stejných podmínek jako dětem bez postižení poskytují se podpůrná opatření, která jim pomohou zprostředkovat potřebné vzdělávání, které jim také pomůže se začleněním do společnosti (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Také dle Pivarče (2020) podpůrná opatření představují úpravy ve vzdělávání, které jsou nezbytné pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem těchto opatření je zajištění rovných příležitostí ve vzdělávání všem žákům, kteří je z oprávněných důvodů potřebují (Pivarč, 2020). Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. se mezi podpůrná opatření řadí využití služeb poskytované školním poradenským zařízením a školy, speciálních pomůcek, učebnic a didaktických materiálů, speciálních metod a forem ve vzdělávání, snížení počtu žáků ve třídě, úprava organizace, obsahu a hodnocení, využití služeb asistenta pedagoga a další (Slowík, 2022). Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, člení podpůrná opatření podle pedagogické, finanční a organizační náročnosti, které lze mezi sebou kombinovat do pěti stupňů. První stupeň podpůrných opatření navrhuje a zároveň odpovídá za jejich poskytnutí vždy škola, které není poskytována žádná nadstandartní finanční podpora (Pivarč, 2020). V prvním stupni podpůrných opatření by měli pedagogové využívat běžné metody a formy práce, které adaptují na individuální potřeby žáků s určitými obtížemi, aby předešli jejich neúspěchu. Podpůrná opatření v prvním stupni jsou navržena tak, aby pomohla žákům s mírnými obtížemi ve vzdělávání, jako je pomalejší tempo, menší problémy se čtením, psaním, počítáním a jiné. Tyto obtíže lze zlepšit pomocí drobných úprav v režimu výuky ve škole a domácí přípravy (Slowík, 2022). Stanovení podpůrných opatření 2.-5. stupně vykonává školské poradenské zařízení na základě odborné diagnostiky žáka, kdy poté vydá Doporučení o poskytnutí (Pivarč, 2020). Podpůrná opatření druhého stupně jsou určena pro žáky, jejichž vzdělávání je výrazně ovlivněno opožděným vývojem, aktuálním zdravotním stavem nebo odlišnou kulturou. Dále jsou určena pro žáky s poruchami učení a chování, nadané žáky, žáky s mírným zdravotním postižením nebo neznalostí vyučovacího jazyka. Tato opatření vyžadují individuální přístup, včetně úprav v organizaci a metodách výuky, hodnocení žáka, případně vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Kromě toho se využívají speciální učebnice, učební a kompenzační

pomůcky (Slowík, 2022). Podpůrná opatření třetího stupně se často vztahují k žákům s vážnými specifickými poruchami učení a chování, odlišnou kulturou, těžkými poruchami řeči, zrakovým nebo sluchovým postižením, lehkým mentálním postižením, poruchami autistického spektra a dalších. Obvykle je nutná podpora pro pedagoga v běžné třídě přítomností asistenta pedagoga. Pro žáky se závažným zdravotním postižením, závažnými poruchami chování a mimořádně nadané žáky jsou primárně určena podpůrná opatření čtvrtého stupně. Tito žáci potřebují zásadní úpravy v metodách a organizaci vzdělávání, modifikace obsahu vzdělávání a možnost úpravy vzdělávacích výstupů podle jejich schopností a potřeb. Podpůrná opatření pátého stupně jsou zaměřena výhradně na žáky s nejtěžšími stupni zdravotního postižení, často s více kombinací, kteří potřebují vysokou úroveň podpory. Zde je nezbytná nejvyšší míra přizpůsobení organizace obsahu i průběhu vzdělávání s pomocí asistenta pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka (Slowík, 2022). Právě asistent pedagoga je v České republice legislativně vymezen jako podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jako podpora učitele (Hájková a kol., 2018), kterému bude věnována následující kapitola.

2 ASISTENT PEDAGOGA

V rámci inkluzivního vzdělávání mají žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo se vzdělávat nejen na základních, ale i středních a vysokých školách. Aby se tito žáci mohli vzdělávat je jim poskytnuto jedno z podpůrných opatření a tím je asistenta pedagoga. Tato kapitola se věnuje pozici asistenta pedagoga dle platné legislativy.

Během několika málo let prošel náš vzdělávací systém významnou proměnou. S přijetím nové školní legislativy v roce 2004 vznikla profese asistenta pedagoga. Jedná se o pedagogickou profesi, která je poměrně nová. V polovině roku 2016 vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která podpořila společné vzdělávání (Kendíková, 2020). Dle Hájkové a kol. (2018) je v dnešní době role asistenta pedagoga v českém vzdělávacím systému chápána jako podpora při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ale právě hlavním úkolem asistenta pedagoga je poskytovat pomoc a podporu jinému pedagogickému pracovníkovi, obvykle učiteli, jak při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, tak při práci s ostatními žáky. Cílem práce asistenta pedagoga ve třídě je ulehčení práce učiteli, což mu umožňuje mít více času a prostoru pro individuální podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Z toho plyne, že asistent pedagoga není primárně určen pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale je určen jako pomoc pro pedagoga, kterému poskytuje podporu při realizaci a organizaci vzdělávání (Hájková a kol., 2018). V České republice ve školním prostředí se nejčastěji setkáváme se dvěma typy asistentů: asistenty pedagoga a školními asistenty. V některých případech však mohou ve školách pracovat i osobní asistenti. Školní asistent není pedagogickým pracovníkem, ale je zaměstnancem školy. Jedná se o profesi definovanou v projektech Operačního programu Výzkumu, vývoje a vzdělávání (OP VVV MŠMT, 2017). Školní asistent je podle toho profese zřízena na podporu žáků ohrožených předčasným odchodem ze školy a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zaměstnavatelem pro školní asistenty mohou být přímo školy, ale v některých případech také neziskové organizace (Kendíková, 2020). Oproti tomu osobní asistent podle Matouška a Lisé (2011) pomáhá lidem s postižením zvládat úkoly, které by dělali sami, kdyby jim v tom nebránilo jejich postižení. Zákonní zástupci většinou využívají osobního asistenta k hlídání, pomoci s dopravou žáka do školy a ze školy, a s oblékáním a přezouváním před vyučováním. Osobní asistent může na školní půdě působit, ale není pedagogickým pracovníkem (Kendíková, 2020). Zmínili jsme asistenty, se kterými

se můžeme setkat ve školním prostředí, v následující podkapitole se vracíme zpátky k asistentovi pedagoga a jeho náplní práce.

2.1 Náplň práce asistenta pedagoga

Z hlediska legislativy pracovní povinnosti asistenta pedagoga vycházejí zejména z těchto právních předpisů:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších novel

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou hlavními činnostmi asistenta pedagoga:

- pomoc pedagogům při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc při komunikaci se žáky, jejich zákonnými zástupci, a i s komunitou, ze které žák pochází,
- pomoc žákům při adaptaci na školní prostředí,
- pomoc žákům při přípravě na výuku a při výuce,
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích které škola pořádá (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Pro pracovní náplň asistenta pedagoga je klíčový pracovní dokument, který detailně specifikuje vykonání konkrétních činností v rámci svého působení ve škole. Pracovní náplň by měl sestavit ředitel školy, který také rozhoduje o tom, jaký rozsah času bude asistent pedagoga věnovat přímé pedagogické činnosti a nepřímé pedagogické činnosti. Jeho rozhodnutí se opírá o odborný posudek školského poradenského zařízení (Staněk a kol., 2022). Přímou pedagogickou činností se rozumí práce, kterou asistent vykonává během vyučování, kdy jsou žáci přítomni ve výuce. Pracovní doba asistenta pedagoga je

60minutová, což znamená, že je přítomen ve třídě i během přestávek. Přímá pedagogická činnost může dále zahrnovat doučování nebo pedagogickou intervenci. Naopak nepřímá pedagogická činnost zahrnuje účast asistenta na pedagogických radách, přípravy na výuku, konzultace s pedagogem a mnoho dalšího (Hájková a kol., 2018; Staněk a kol., 2022). Z výzkumná studie „Deployment and Impact of Support Staff“, která proběhla v Anglii a Walesu plyne, že 1,4 hodiny denně asistenti pedagoga spolupracují s pedagogem a zhruba hodinu se věnují jiným aktivitám. Dále více než 4 hodiny denně se asistenti věnují přímé pedagogické činnosti s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, podporují jeho komunikaci s ostatními žáky a zapojují ho do třídního kolektivu (Webster et al., 2010). Jak ale uvádí Staněk a kol. (2022), pracovní náplň asistenta pedagoga je rozmanitá, vždy ji ale přizpůsobuje ředitel školy individuálním schopnostem žáka nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při vykonávání profese asistenta pedagoga je nutná spolupráce nejen s pedagogy a žáky, ale i se zákonnými zástupci žáků, popřípadě i s dalšími organizacemi.

2.2 Spolupráce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga při vykonávání své práce spolupracuje s pedagogickými pracovníky, zákonnými zástupci žáka, se samotnými žáky a i organizacemi. V této podkapitole spolupráci mezi jednotlivými aktéry více popisujeme.

Spolupráce s pedagogy

Aby se asistent pedagoga mohl efektivně zapojit do práce se žáky a do celkového života třídy a školy, je nutná funkční spolupráce s vyučujícím pedagogem. Pedagogové jsou nejbližšími spolupracovníky asistenta pedagoga, proto by si na začátku spolupráce měli společně stanovit přesná pravidla, která budou společně dodržovat (Kendíková, 2020). Staněk a kol. (2022) doporučují stanovit pravidla v následujících oblastech:

- jak bude žákům asistent pedagoga představen,
- jaké bude vymezení pracovního prostoru asistenta pedagoga s žákem,
- rozdělení, kdo bude kdy pracovat s žákem,
- přípravy na vyučování,
- vymežit si kdy asistent má zasahovat do vyučování,

- domluva na stejném systému hodnocení žáka, formě evaluace a konzultacích s rodiči a další.

Klíčem k úspěšné integraci žáka se speciálními potřebami je podle Gabašové a Vosmika (2019) spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Pedagogičtí pracovníci by měli komunikovat s asistentem pedagoga na základě partnerské spolupráce, protože asistent pedagoga přispívá hodnotnými informacemi, poznatky, návrhy řešení a je schopný identifikovat problémy v raném stádiu (Gabašová a Vosmik, 2019). Neefektivní spolupráce nebo konflikt mezi učitelem a asistentem pedagoga bude mít dopad nejen na žáka, ale i na celou třídu, ve které asistent pracuje. Proto by asistent pedagoga měl s učitelem nejprve přesně probrat, co se od něj očekává a jaké dovednosti může využít (Staněk a kol., 2022; Hájková a kol., 2018).

Spolupráce se zákonnými zástupci žáka

Důležitým faktorem k úspěšnému vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je spolupráce asistenta pedagoga se zákonnými zástupci žáka. Je nutné, aby škola stanovila pro komunikaci asistenta pedagoga se zákonnými zástupci žáka pravidla, aby asistent nepřekračoval své kompetence bez vědomí pedagoga (Čadilová a Žampachová, 2021). Staněk a kol. (2022) doporučují, aby se na začátku spolupráce proběhlo setkání, na kterém bude přítomen asistent pedagoga, zákonní zástupci a třídní učitel. Účelem setkání by mělo být specifikování konkrétní spolupráce na kterém se můžou také domluvit na následující formě komunikace. Může se jednat o pravidelný e-mailový report, konzultační hodiny, elektronické třídní knihy nebo zavedení komunikačního deníku, který bude žák nosit (Staněk a kol., 2022). Většinou ve školním prostředí má asistent pedagoga k žákovi nejbliž, a tak má nejlepší možnost vnímat jeho problémy i potřeby. Asistent pedagoga by měl komunikovat s rodiči citlivě a předávat pouze informace, které jsou klíčové pro řešení daných situací. Neměl by přenášet řešení na rodiče ale společně s nimi ho najít (Čadilová a Žampachová, 2021).

Spolupráce se žáky

Specifika potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami můžou být různá, proto z nich musí vždy asistent pedagoga vycházet, především v komunikaci se žákem. Hlavním cílem proto je porozumět těmto potřebám, o kterých musí mít asistent pedagoga i pedagog dostatečné informace. Všeobecně lze říci, že zásadní je vždy trpělivost, projevený zájem a akceptování žáka (Gabašová a Vosmik, 2019). Dle Staňka a kol. (2022) by asistent pedagoga měl být přijímán celou třídou, protože pracuje se všemi žáky, a měl by teda být její součástí.

Dále by měl mít zájem o žáky, rozvíjet se všemi komunikaci, a snažit se jít jim příkladem. Také by se měl účastnit na organizačních událostech školy, jako jsou školní výlety, akce, exkurze a další události. Také by měl mít přehled o dění ve třídě a zapojovat se do třídnických záležitostí, jako mohou být třídnické hodiny (Staněk a kol., 2022). Nicméně Kendíková (2020) uvádí, že důležitým momentem ve vzdělávání žáků je pravdivá, funkční a pravidelná komunikace, protože ta vytváří kladný a fungující vztah mezi asistentem pedagoga a žáky. I když mohou vzdělávací proces žáka se speciálními vzdělávacími potřebami doprovázet různé obtíže, včetně problémového chování, je klíčové, aby mezi žákem a asistentem vznikl důvěrný vztah (Kendíková, 2020).

Spolupráce s dalšími organizacemi

Asistent pedagoga může spolupracovat s dalšími subjekty. Školní poradenské zařízení se podílí na nastavení podpůrných opatření, kterým je i asistent pedagoga, a na integraci žáka. Jedná se konkrétně o pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálně pedagogické centrum, kde může asistent pedagoga konzultovat své výukové možnosti. Do spolupráce s asistentem se mohou zapojit i další organizace, záleží to na druhu postižení nebo problému. Může to být logoped, Orgán sociálně-právní ochrany dětí, organizace pomáhající cizincům i neziskové organizace, které mohou zajišťovat doučování. Důležité je, aby asistent pedagoga byl v každém případě připraven na takovou možnou spolupráci (Staněk a kol., 2022). Bylo uvedeno, s kým asistent pedagoga může spolupracovat, nicméně pro vykonávání této profese jsou důležité i kompetence.

2.3 Kompetence

V první řadě definujeme pojem kompetence podle Průchy, Walterové a Mareš (2003) jako, soubor profesních vlastností a dovedností, které by měl mít daný pracovník, aby mohl účinně vykonávat své povolání. Asistent pedagoga může pracovat na základě vystudovaného studijního programu sociální pedagogika. Sociální pedagog dle Bakošové (2005) má tyto kompetence:

- výchovno-vzdělávací,
- poradenské,
- preventivní,
- manažerské,

- převýchovné.

Sociální pedagog ve vzdělávání dětí a mládeže plní roli vychovatele a podporovatele při jejich osobnostním rozvoji. Pomocí poznávání osobnosti skrze výchovu, komunikaci a prostředí, hledá příležitosti k dalšímu rozvoji své osobnosti. Pro svoji práci potřebuje mít všeobecné i konkrétní znalosti, které by měl získat sebevzděláním. Dále by měl umět aktivně naslouchat, mít schopnost empatie, umět řešit problémové situace v rámci převýchovy. Vyžaduje se po něm schopnost komunikovat s organizacemi, úřady a dalšími státními institucemi. V rámci preventivní kompetence může provádět pouze primární a sekundární prevenci (Bakošová, 2005).

Avšak Morávková Vejrochová a kol. (2015) uvádí klíčové kompetence přímo asistenta pedagoga. Řadí je do tří stupňů vzhledem k rozdílné úrovni asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zároveň vycházejí z koncepce Rámcově vzdělávacího programu pro základní školy. Jedná se o:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Zmínili jsme kompetence, které jsou nezbytné pro práci asistenta pedagoga, ale zároveň asistent pedagoga by měl mít kvalifikační a osobnostní předpoklady, kterým je věnována následující podkapitola.

2.4 Předpoklady pro práci asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, aby mohl vykonávat svou činnost musí, stejně jako ostatní pracovníci ve školství, splňovat určité předpoklady, které jsou na tyto zaměstnance kladeny. Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících mezi tyto předpoklady patří:

- plná způsobilost k právním úkonům,

- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou pracovník vykonává,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- prokázání znalosti českého jazyka.

Každý uchazeč o práci asistenta pedagoga by měl doložit výpis z evidence Rejstříků trestů o jeho bezúhonnosti. Znalost českého jazyka prokazuje jen ten uchazeč, který získal dostatečné vzdělání v jiném jazyce než v českém. Zároveň vzdělání, kterého asistent pedagoga dosáhl, určuje jeho úroveň činnosti, která se odráží nejen v platovém zařazení, ale také v povaze jeho pracovních povinností. Se středoškolským vzděláním ukončené maturitou a s odpovídajícím pedagogickým vzděláním může asistent pedagoga vykonávat činnosti vyšší úrovně. V tomto případě jde o přímou pedagogickou činnost, která se odehrává ve třídě, ve které jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ale může se jednat i o integrované žáky. Aby práci asistenta pedagoga mohl vykonávat uchazeč se středním vzděláním, ukončené výučním listem, nebo jen základním vzděláním musí uchazeč absolvovat kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga. V tomto případě mohou asistenti pedagoga vykonávat ve škole nebo školském poradenském zařízení pouze pomocné výchovné práce (Kendíková, 2020). Nicméně podle Staňka a kol. (2022) absolvováním příslušného kurzu vzdělávání pedagogických pracovníků nekončí. Každý asistent pedagoga by měl pokračovat ve svém vzdělávání účastí na kurzech pro další rozvoj pedagogických dovedností nebo prostřednictvím samostudia (Staněk a kol., 2022).

Osobností předpoklady

Podle Kendíkové (2020) by měl mít stejně jako pedagogové i asistent pedagoga kladný vztah k dětem, hlavně k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a neměl by mít předsudky vůči cizincům, žákům s postižením a určitým sociálním skupinám. Kladný vztah k dětem je považován za nejdůležitější předpoklad, aby nedošlo k tomu, že na této pozici budou pracovat osoby jen z toho důvodu, že nemají jiné pracovní možnosti. Asistent pedagoga by měl mít schopnost empatie, která je v tomto povolání klíčová, díky této schopnosti může porozumět mnoha stavům, situacím a přispět k jejich řešení. K tomuto slouží i schopnost komunikace. Dalším předpokladem je spolehlivost a trpělivost, asistent pedagoga by měl být spolehlivý a trpělivý nejen při práci s žáky. Je také součástí personálu školy a očekává se od něj schopnost efektivní spolupráce s ostatními pracovníky. Měl by být schopen pracovat pod vedením učitele a poradenských pracovníků a aktivně s nimi sdílet informace (Kendíková,

2020). Staněk a kol. (2022) uvádí, i další kompetence, které by podle nich měl asistent pedagoga mít. Měl být pracovitý, důsledný, ochotný se vzdělávat, diskrétní a měl by mít i vědomostní předpoklady. Ve svém výzkumu Hájková a kol. (2018) zjistili, že i podle samotných asistentů pedagoga by správný asistent měl být hlavně empatický a trpělivý. Tyto dvě charakteristiky považují jako základní pro profesi. Asistenti pedagoga ve výzkumu zdůrazňují, že pro jejich práci je komunikativnost klíčová, tato domněnka vyplývá z nároků jejich běžné praxe. Práce asistentů je primárně založena na aktivní komunikaci s žáky, jejich zákonnými zástupci, učiteli, vedením školy, poradenskými pracovníky a dalšími účastníky vzdělávacího procesu. Dále uvádějí, že neodmyslitelnou dispozicí profese je pozitivní vztah k žákům, s nimiž spolupracují. Díky pozitivnímu vztahu k žákům si asistent postupně může budovat i pozitivní vztah i ke své práci. Umění vnímat žáka jako individualitu v rámci jeho individuálních schopností a požadavků je podle asistentů také důležité. Dále by měl být asistent pedagoga důsledný a spravedlivý, aby se angažoval ve vytváření rovnocenných příležitostí a podmínek pro každého žáka. V poslední řadě by měl mít asistent schopnost motivovat žáky k pochopení významu vzdělání pro jejich budoucnost (Hájková a kol., 2018).

V této kapitole bylo uvedeno legislativní ukotvení asistenta pedagoga, náplň práce a vše podstatné pro tuto profesi. Tím že asistent pedagoga vykonává práci ve třídě, svou přítomností třídní klima i vztahy mezi žáky ovlivňuje. Čemuž je věnována následující kapitola.

3 VZTAHY VE TŘÍDĚ

Vztahy ve třídě jsou interpersonální vztahy mezi jednotlivými žáky a učitelem. Kromě těchto vztahů mohou být ve třídě i další dospělí, kteří se podílejí na vzdělávání a podpoře žáků. Jedním z nich je asistent pedagoga, který může být přidělen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci podpůrného opatření. Asistent pedagoga může mít vztahy s jednotlivými žáky nebo s celou třídou, ať už prostřednictvím podpory v učení nebo vytváření příznivého prostředí. Je tedy důležité, aby i tyto vztahy byly pozitivní a podporovaly třídní klima.

3.1 Klima školní třídy

Nejdříve se zaměříme na definici třídy dle Průchy, Walterové a Mareše (2003), podle kterých je třída kolektiv žáků ve stejném věku, kteří navštěvují společné vzdělávání ve škole, tvoří základní sociální a organizační jednotku v rámci školního vzdělávání. Avšak podle Kendíkové (2020), jde chápat třídu dvojím způsobem. Třídu jako učebnu, kde se žáci vyučují, a jako skupinu ve které jsou žáci stejného věku, kteří se společně vyučují. V prostředí školní třídy probíhá třídní klima, které Čapek (2010) definuje takto: „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“. Oproti Čapkovi (2010), Gabašová a Vosmik (2019) chápou třídní klima, jako individuální hodnocení atmosféry ve třídě a školního prostředí, které zahrnuje způsob, jakým ji vnímají a jak o ní hovoří všichni účastníci vzdělávacího procesu. I když klima třídy se může měnit, jedná se spíše o dlouhodobý fenomén, kdy jeho subjektivita je klíčová, protože někteří účastníci mohou klima vnímat jako pozitivní, zatímco jiní ho mohou považovat za negativní. Způsob, jakým se hovoří o klimatu, má velký dopad na to, jaké bude ve skutečnosti (Gabašová a Vosmik, 2019). Grecmanová (2008) přichází s myšlenkou, že klima ve třídě není pouze spojené s úrovní kvality výuky a také to není pouze souhrn nebo vyvážení různorodých forem vyučovacích klimat. Třídní klima se tvoří jak během výuky, tak během odpočinkových pauz jako jsou přestávky, výlety organizované školou, a i při různých společenských událostech třídy. Dle Giroux a Crossings (2024) třídní klima má vliv na získávání znalostí žáků. Může vyvolat jak negativní, tak pozitivní emoce, které ovlivňují proces učení. Také může mít vliv na to, jak dlouho žáci vytrvají ve studiu a na další aspekty spojené s jejich vzděláváním. Z definic výše

lze odvodit, že klima ve třídě je utvářena nejen interakcemi mezi žáky, ale podílí se na něm i učitelé. Aby učitel působil pozitivně na klima, neměl být v roli soudce, dozorce ani policisty. Svoji mocenskou roli by měl co nejvíce upozadit a dát prosto pro iniciativu a aktivitu žákům (Čapek, 2010). Třídní klima podle Gabašové a Vosmika (2019) ovlivňuje dostupnost učitelů a asistentů pedagoga, zda můžou s nimi žáci snadno navázat kontakt před i po vyučování a během přestávky. Také jestli si žáci s nimi mohou promluvit v soukromí, přičemž v tomto hraje asistent pedagoga významnou roli, měl by být více k dispozici než právě učitel, kteří bývá často zaneprázdněný přípravou na výuku. Tito autoři také zmiňují že i schopnost vzájemné spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem ovlivňuje třídní klima, protože díky ní je možné lépe individualizovat výuku (Gabašová a Vosmik, 2019).

Dále podle Gabašové a Vosmika (2019) třídní klima ovlivňují také vzájemné vztahy mezi žáky, a i vztahy mezi žáky, učitelem a asistentem pedagoga, které budou více popsány v dalších podkapitolách.

3.1.1 Vztahy mezi žáky

Ve školním prostředí představují důležitý aspekt vzájemné vztahy mezi žáky, které mají dopad nejen na jednotlivé žáky ale také na celkovou atmosféru ve školní třídě. Průcha, Walterová, Mareš (2003) definují vztah mezi žáky jako „*mezilidský vztah, který ovlivňuje žákovo učení a chování ve škole, žakovou spokojenost ve třídě, sociální roli ve třídě apod. Je determinován: pohlavím, věkem, osobnostními zvláštnostmi (temperament, charakter, emoce, motivace, sebepojetí, zájmy, schopnosti), příslušností k určité sociální či zájmové skupině, postoji (kladné, neutrální, záporné) a vzájemným působením*“. Také uvádějí, že vztahy mezi žáky jsou spojeny i s jejich sociálními potřebami (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Jak již bylo výše zmíněno také žák se podílí na utváření klima ve školní třídě. Dle Čapka (2010) žák během školního vzdělávání prochází změnami, které ovlivňují jeho postoje i charakteristiky třídy, které se mohou lišit v průběhu různých etap školní docházky. Na začátku mladšího školního i předškolního věku žáci nejsou schopni utvářet stálou skupinu, proto tvoří dočasná a hravá seskupení. V mladší školní třídě je struktura třídy a vztahy mezi žáky převážně formovaná učitelem. Žáci v nižších ročnících základní školy, především v první a druhé třídě, ještě automaticky přijímají autoritu dospělých. Učí se také novým pravidlům, normám a začínají se seznamovat se základními aspekty fungování ve skupině (Čapek, 2010). Spolužáci jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak plní

normy a jak je učitel hodnotí. V tomto věku vztahy mezi žáky a solidarita, i když jsou přátelství již vytvořena a utvářena, nemají takovou váhu. Za správného vedení může být třída bez vážných konfliktů a mít harmonickou atmosféru. Kvůli odlišnostem ostatních žáků dokážou být spolužáci velmi krutí a nekompromisní. Může se jednat o neúspěchy, barvu kůže, výšku, státní příslušnost, společenské postavení, a jiné fyzické nedostatky (Čapek, 2010). Právě podle Gabašové a Vosmika (2019) při výskytu problému mezi žáky by měl být asistent pedagoga tím, kdo zachytí první signály. Jeho všímavost tak může hrát důležitou roli v prevenci rizikového chování. V pozdějším věku mezi osmi a deseti lety si žáci vytvářejí sociální skupiny. Členství v těchto skupinkách je obvykle dočasné a záleží na tom, jestli to je v daný moment pro jednotlivce výhodné. S příchodem prepubertálního a pubertálního vývoje osobnosti dochází ve vývoji skupiny ve třídě k významné změně. Zároveň s tímto příchodem roste touha po rovnoprávném partnerství mezi vrstevníky (Čapek, 2010, Vágnerová a Lisá 2021). Nicméně během vyučování často nebývá dostatek času na budování kvalitních vztahů, proto Gabašová a Vosmik (2019) kladou důraz na školní výlety, třídnické hodiny a preventivní programy, které nabízejí čas a prostor, kde může asistent pedagoga společně s učitelem aktivně podporovat zlepšení vztahů všech účastníků ve třídě. Jestliže se takový prostor učiteli společně s asistentem pedagoga podaří vytvořit, usnadní se stanovení a dodržování pravidel se kterými se současnělepší i školní výsledky (Gabašová a Vosmik, 2019).

3.1.2 Vztahy mezi žáky a pedagogem

Pozitivní vztahy mezi pedagogem a žáky přispívají k příjemnému klimatu ve třídě. Průcha, Walterová, Mareš (2003) popisují vztah mezi pedagogem a žákem jako „*mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepce, emocionální a motivační aspekty výuky*“. Dále autoři zmiňují, jakými faktory je tento vztah ovlivněn. Může se jednat o druh vyučovacího předmětu, učivo, sociální role, statusy, konkrétní zvláštnosti obou aktéru, trávení a četnost jejich společných setkání a také o vzájemné působení. Je zásadní, aby mezi pedagogem a žáky zavládaly pozitivní vztahy, protože to má vliv na celou třídu. Tyto vztahy hrají dle Bendové (2019) důležitou roli při dosahování lepších výsledků v oblastech kognitivních, psychomotorických a také afektivních. Usilování o posílení těchto vztahů by mělo být klíčovým cílem zlepšení celkové kvality třídy. K vytváření pozitivních vztahů ve třídě přispívají vlastnosti pedagoga, jako je empatie, důslednost, autoritativnost, schopnost odpouštět a spravedlivá přísnost. Dále

by pedagog měl mít dovednost motivovat žáky (Bendová, 2019). S podobnou myšlenkou přicházejí Gabašová a Vosmik (2019), kteří uvádí, že také asistent pedagoga by neměl svou rolí zvyšovat v žácích pocit kontroly, řízení nebo moci, ale spíše postupně vytvářet prostředí a místo, kde bude převažovat radost, žáci se tak budou cítit pohodlně a budou mít pocit, že mají něco ve své moci.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Ve výzkumu se zaměřujeme na **roli asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu.**

S nárůstem počtu žáků na základních školách se také zvyšuje počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve Statistické ročence školství uvádí (MŠMT, 2024), že ve školním roce 2021/2022 bylo na základních školách 964,5 tisíc žáků, také uvádí, že ve školním roce 2022/2023 počet žáků vzrostl přes 1 milion. Dále ministerstvo (MŠMT, 2024) uvádí, že vzrůstá i počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školním roce 2021/2022 bylo na základních školách 132 360 tisíc, ve školním roce 2022/2023 počet těchto žáků vzrostl na 142 744 tisíc, to je o 10 384 víc než v předchozím školním roce. Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných rozjela inkluzivní vzdělávání. Tedy vzdělávání žáků, kteří pro naplnění svých vzdělávacích možností nebo pro uplatnění svých práv potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů v § 16 definuje podpůrná opatření a rozděluje je do pěti stupňů dle jejich náročnosti, kdy první stupeň podpory poskytuje škola, ale o druhém až pátém stupni podpory podpůrných opatřeních rozhoduje školské poradenské zařízení. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují podpůrné opatření a druhým nejčastějším doporučovaným podpůrným opatření je právě asistent pedagoga, který dává podporu pedagogovi při jeho práci. Těmto žákům se sám pedagog nemůže v plné třídě dostatečně věnovat, proto byla zřízena tato pozice asistenta pedagoga. S příbytkem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přibývají i asistenti pedagoga, MŠMT dále uvádí, že ve školním roce 2021/2022 jich působilo 22 460 (MŠMT, 2024). Pro vytvoření pracovní pozice asistenta pedagoga jako podpůrné opatření je podmínkou Doporučení školského poradenského zařízení a získat informovaný souhlas zákonného zástupce žáka (Staněk aj., 2022). Asistent pedagoga může hrát klíčovou roli při podpoře žáků s integrací, zejména těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby nebo potřebují individuální podporu při začleňování do běžné třídy. Segregace může mít negativní dopady na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jak sociálně, tak akademicky, může tedy přispívat k pocitu izolace a nízké sebeúcty. Také komunikace mezi asistentem pedagoga a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitá hlavně v poskytování individuální podpory a vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí (Staněk a kol., 2022). Pozice asistent pedagoga je zaměřena nejen na individuální práci s žáky se

speciálními vzdělávacími potřebami, ale i na pomoc při vytváření dobrých sociálních vztahů v třídním kolektivu (Staněk aj., 2022). Proto se výzkum zabývá právě rolí asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu.

4.1 Výzkumný cíl a výzkumná otázka

Na základě stanovení výzkumného problému jsme formulovali cíl výzkumného šetření a tím je zjistit, **jaká je role asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu.**

Výzkumná otázka tedy zní:

1. Jaká je role asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu?

4.2 Pojetí výzkumu

Za účelem zjistit, jaká je role asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu, volíme kvalitativní výzkum s prvky kvantitativního výzkumu. Na základě výzkumného cíle jsme zvolili případovou studii. Proud, který se rozvíjí v pedagogickém výzkumu, se snaží o kombinaci obou přístupů s cílem co nejefektivněji využít silných stránek v kvalitativním i kvantitativním přístupu. Kvalitativní a kvantitativní přístupy se odlišují v základních epistemologických předpokladech, obvykle se zaměřují na rozdílné problémy, využívají odlišné analytické postupy a končí s rozdílnými závěry. Pokud se použije kvalitativní metodologie a následně kvantitativní, může být vytvořena hlubší teorie, která je potvrzena na rozsáhlejší vzorku. Je tedy možné použít oba přístupy, kvůli zjištění a doplnění různých aspektů (Švaříček, Šedřová 2007). Obecně není žádný univerzálně uznávaný způsob, jak přesně definovat kvalitativní výzkum. Problém spočívá v tom, že kvalitativní výzkum zahrnuje různé přístupy a metody, což ho činí velmi rozmanitým (Hendl, 2016). Jednou z definicí kvalitativního výzkumu je podle významného metodologa Creswella, 1998 (dle Hendla, 2016) tato: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ Konkrétně kvalitativní výzkum umožňuje podrobněji prozkoumat danou problematiku, objasnit, popsat, a hlavně ji lépe porozumět (Švaříček, Šedřová 2007).

4.3 Výzkumný soubor

Výběr výzkumného souboru byl záměrný, tvoří ho asistent pedagoga a třída, ve které působí. Konkrétně se jedná o 11 žáků pátého ročníku 1.stupně na základní škole v Olomouckém kraji. Na této škole působí více asistentů pedagoga a jedná se o malotřídní školu. Pro výběr participantů byla vymezená následující kritéria. Muselo se jednat o třídu, ve které působí asistent pedagoga jako podpůrné opatření s pedagogickým vzděláním a delší pedagogickou praxí. A také zájem a ochota se na našem výzkumu podílet. Byly osloveny 3 základní školy, na kterých pracují asistenti pedagoga, ale jen jedna splňovala dané podmínky. Tato škola se nachází na vesnici poblíž větších měst, ze kterých žáci dojíždějí. Na této základní škole asistent pedagoga působil již před zvýšenou vzrůstající tendencí nárustu asistentů.

Participanty výzkumu jsou žáci a žák se speciálními vzdělávacími potřebami, třídní učitel a asistent pedagoga. Asistent pedagoga má již 30letou praxi ve školství a disponuje bohatými zkušenostmi i z jiných nemalotřídních základních škol. Na této základní škole působí na pozici asistenta pedagoga 10 let, zároveň působí jako vychovatel v družině a má vystudovanou střední školu pedagogickou.

4.4 Metoda sběru dat

Výzkum se ubírá kvalitativním směrem s prvky kvantitativního, proto bylo zvoleno pro získání dat pozorování a rozhovor. Provedli jsme dva druhy pozorování, první druh pozorování je kvantitativní, pro který jsme zvolili záznamový strukturovaný arch od Mrázkové, Kucharské a kol. (2014), na zmapování četnosti jevů. Jedná se o pozorování s vysoce standardizovaným a strukturovaným charakterem, což umožňuje získání přesně definovaných dat. Stanovuje, kdo bude subjektem pozorování, co bude předmětem pozorování či sledování, jakým způsobem má být provedeno a kdy a kde se bude pozorování konat (Hendl, Remr 2017). Záznamový arch obsahuje 44 položek a z toho 7 otevřených rubrik. Dělí se do 6 oblastí, které jsou: pozice asistenta pedagoga vzhledem k žákovi, komunikace asistenta pedagoga – žák během vyučovací hodiny, činnosti asistenta pedagoga během vyučovací hodiny, činnosti asistenta pedagoga během přestávky, asistent pedagoga – učitel, asistent pedagoga – ostatní žáci. Obsahuje 2 hodnotící škály: první – ano, ne a nemohu posoudit, a druhou nikdy, občas, často a velmi často. Kvantitativní pozorování nám umožňuje získat kvantitativní data, která vyjadřují četnost a relativní četnost událostí, které je možné doplnit o časové informace (Hendl, Remr 2017).

Pro druhé pozorování jsme zvolili kvalitativní nestrukturované zúčastněné pozorování, pro které byl použit nestrukturovaný záznamový arch. Podle Hendla a Remra (2017) podstata v kvalitativním nestrukturovaném pozorování spočívá v sledování všech relevantních jevů, kdy výzkumník si během toho dělá detailní poznámky. Pozorování často probíhá v prostředí, které je přirozené a není pevně stanoveno, co všechno bude předmětem pozorování. Zásadní je aktivní účast výzkumníka na dění v terénu protože, během pozorování má výzkumník kontakt s ostatními účastníky zkoumané skupiny. I přes to se pozorování ukazuje jako vhodné pro zkoumání školní třídy, jelikož neovlivňuje průběh sociální interakce a vzdělávacích procesů v rámci školy. Pomocí pozorování může výzkumník zaznamenat běžné situace, o kterých respondenti zřídka hovoří v rozhovorech, protože si jich nejsou vědomi, nebo se jim o nich nechce hovořit. Avšak tato metoda může mít svá omezení, může být nepřesně reprodukovatelná, ovlivněna zkreslením výzkumníka a data mohou být náročná na zpracování (Švaříček, Šedřová, 2007). Pozorování probíhala současně a trvala jeden pracovní týden.

Další metodu sběru dat jsme použili polostrukturovaný rozhovor, který je nejčastější metodou v kvalitativním výzkumu. Polostrukturovaný rozhovor kombinuje prvky otevřeného a strukturovaného rozhovoru. Jde o rozhovor, který má určitou strukturu vzhledem k předem připravenému seznamu otázek, ale v průběhu dotazování může dojít k určité flexibilitě v pořadí otázek a formulaci, co umožňuje hlouběji prozkoumat dané téma (Švaříček, Šedřová, 2007; Hendl, 2005). Rozhovory s asistentem pedagoga a třídním učitelem byly uskutečněny po pozorování. Před započítím rozhovoru byli účastníci obeznámeni o účelu výzkumu a jeho provedení. Dále byli informováni o anonymitě a požádáni o souhlas se zvukovým nahráváním, které bude sloužit výhradně pro potřeby bakalářské práce, se kterým souhlasili. Rozhovory trvaly okolo 40 minut.

Záznamový arch v rámci kvantitativního pozorování Příloha P I.

Záznamový arch v rámci kvalitativního pozorování Příloha P II.

Otázky do rozhovoru s asistentem pedagoga Příloha P III.

Otázky do rozhovoru s třídním učitelem Příloha IV.

4.5 Způsob zpracování dat

Pro zpracování dat získaných z pozorování a rozhovorů byl zvolen design případové studie. Případová studie umožňuje získat pochopení dané problematiky, protože se zaměřuje na důkladné zkoumání jednoho nebo jen několika mála případů. V případové studii se snažíme zachytit složitost jednotlivých případů a popsat vztahy v jejich celkovém kontextu, a proto je nutné sbírat velké množství dat (Hendl, 2005). Podle Švaříčka a Šed'ové (2007), není vždy shoda mezi autory při vymezení případové studie, ale obecně se dá vymezit jako empirický design který má za cíl důkladně zkoumat a porozumět jednomu nebo několika málo případům. Klíčovým prvek při případovém šetření je sběr reálných dat vztahujících se k případu. Yin (2003) in Švaříček a Šed'ová (2007) poukazuje na to, že zkoumání sociálního jevu se má odehrávat v reálném prostředí, za co nejpřirozenějších podmínek. Pro případovou studii podle Hendla a Remra (2017) jsou data typicky získávána z přímého pozorování, rozhovorů, dokumentace a archivů.

5 ANALÝZA DAT

V této kapitole se zabýváme analýzou dat získaných z rozhovorů, pomocí metody tematické analýzy. Poté se zabýváme kvantitativním pozorováním, které jsme vyhodnotili pomocí čárkovací metody a následným převodem na procenta. A v poslední řadě analýzou dat z kvalitativního pozorování.

5.1 Rozhovory a tematická analýza

Získána data z pořízených audiozáznamů z rozhovorů byla podrobena transkripci. Hendl (2005) definuje transkripci jako proces převodu mluveného projevu z rozhovoru do písemné podoby. Po přepisu dat jsme použili techniku zvanou anonymizace dat (Švaříček, Šedřová, 2007). Následně je provedena analýza dat ze získaných rozhovorů. K analýze byla použita metoda tematické analýzy. Braun a Clarke (2006) definují tematickou analýzu jako „*metodu pro identifikaci, analýzu a reportování vzorců (témat) uvnitř dat*“. Metodu tematické analýzy lze aplikovat, pokud vycházíme z nějakého teoretického rámce. Minimálně organizuje a popisuje soubor dat. Před prováděním výzkumu je vhodné si nastudovat odbornou literaturu, což umožní výzkumníkovi nezanedbat klíčové aspekty zkoumaných dat. Jedním z přínosů tematické analýzy je její flexibilita. Výzkumník vždy hraje aktivní roli při identifikaci témat a vybírá z nich data, která jsou zajímavá a důležitá. Zapisování je neodmyslitelnou součástí analýzy, nikoli pouze fáze, která nastává na konci procesu. Z tohoto důvodu by zapisování nápadů a potencionálních kódovacích schémat mělo začít již v počáteční fázi (Braun a Clarke 2021; 2006). K lepšímu porozumění postupů tematické analýzy Braun a Clarke (2006) rozčleňují do šesti kroků.

1. Seznámení se s daty – Výzkumník přepisuje data a následně si je opakovaně čte. Aktivně pracuje, hledá významy a vytváří prvotní kódy.
2. Generování počátečních kódů – Výzkumník sleduje vzorce, které se opakují a jsou poutavé – zajímavé. Vytváří počáteční přehled kódů z dat.
3. Hledání témat – Výzkumník zkoumá kódy a třídí je do možných témat. Srovnává všechna relevantní kódovaná data v rámci určených témat. Používá tabulky, myšlenkové mapy nebo stručný popis na papír, kde si je uspořádá podle témat.

4. Kontrolování témat – Tato fáze zahrnuje dvě úrovně kontroly. Výzkumník opakovaně prochází získané poznatky. Upřesňuje si hranice mezi jednotlivými tématy a prověřuje, zda nezapomněl na nějaký významný aspekt.
5. Definování a pojmenování témat – Výzkumník stanovuje témata, hledá jejich podstatu a určuje spojitost mezi tématy.
6. Vypracování zprávy – Výzkumník vypracuje zprávu na základě definitivních témat (Braun a Clarke, 2006).

Během analýzy byly dodržovány kroky, které jsou výše uvedeny. Rozhovory byly opakovaně čteny a následně byly hledány významové jednotky, pro přehlednost barevně zaznačeny. Nad zvýrazněné části byly psány kódy, které byly následně propojeny do příslušných významových skupin (extraktů) do jednotlivých podtémat. Dále byly rozhovory znovu přečteny. Na základě podobnosti a významové propojenosti byla podtémata dále seskupena.

Z rozhovorů s oběma participanty vzešlo za pomoci tematické analýzy několik témat, která se prolínají napříč rozhovory. Tato témata jsou v tabulce č. 1 zobrazena včetně jejich subtémat, později se každému z nich budeme věnovat.

Zakódovaný rozhovor s asistentem pedagoga Příloha P V.

Přehled zkratk participantů použitých v tematické analýze:

AP – asistent pedagoga

TU – třídní učitel

Tabulka 1 – Přehled témat a subtémat

Téma	Subtéma
Spolupráce	S třídním učitelem
	S rodiči
	Komunikace s žáky
Vztah asistenta pedagoga s žáky	Nadstandartní vztah
	Přirozená důvěra
	Opěrný bod
Schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga	Motivovat
	Kreativita

	Schopnost naslouchat
	Emocionální podpora
	Reakce na osamělé žáky
Vztahy mezi žáky	Reakce na konflikty
	Příjem žáků mezi sebou
Asistent z pohledu učitele	Přínos pro žáky
	Přínos pro žáka se SVP
	Náplň práce
	Asistent jako odlehčení

Zdroj: vlastní výzkum (2024)

5.1.1 Spolupráce

Prostřednictvím prvního tématu, je nahlédnuto na spolupráci asistenta pedagoga s ostatními spoluúčastníky vytvářející třídní klima. Je nahlédnu to na to, jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem, rodiči žáků a samotnými žáky.

Tabulka 2 – Charakteristika tématu Spolupráce

Téma	Subtéma
Spolupráce	S třídním učitelem
	S rodiči
	Komunikace s žáky

Zdroj: vlastní výzkum (2024)

Z výpovědí jednotlivých participantů se můžeme domnívat, že nejen pro asistenta pedagoga je důležitá spolupráce **s třídním učitelem**, která podle teoretických východisek má vliv na klima třídy. Asistent zmiňuje, že jeho spolupráce s třídním učitelem je: „*Naprosto bezproblémová, perfektně se doplňujeme, nemusíme ani jedna druhé říkat. Je úplně přirozená. Jsme tu totiž skvělý kolektiv, jak pedagogů, tak i ostatních asistentů*“ (AP). Myslí si, že jejich dobrá spolupráce pozitivně působí na žáky. „*A jde to strašně cítit, když ti dospělí spolu vychází, hlavně ti žáci cítí, ty naše emoce*“ (AP). Následně třídní učitel popisuje, jak vypadá spolupráce a rovnou i potvrzuje výpověď asistenta pedagoga. „*Na začátku hodiny sdělím svůj plán, náplň hodiny a řeknu s čím bych potřebovala pomoci, nebo jak bych si to představovala, jaká by byla ta úloha a vždy se mi dostane ochoty. Pracujeme spolu skvěle a*

dost dobře spolu vycházíme. Navzájem se respektujeme i v té třídě a tím vytváříme pro žáky dobré pracovní podmínky a prostředí“ (TU). Asistent dále uvádí, zda učitel zasahuje do toho, co s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v hodině dělá. „Když vidí, že nám to jde tak ne, protože nemusí. Ale když je něco těžší tak ano“ (AP). I sám asistent se na třídního učitele obrátí. „Někdy se i já na něho obracím, s tím, jestli to děláme dobře. Taková přirozená spolupráce tam je“ (AP). Učitel uvádí, že vstupuje do spolupráce asistenta pedagoga a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, podle situace. „Když spolupracují a já vnímám, vím o tom, co mezi nimi probíhá a že to je tak jak to má být, tak do toho nevstupuji a nechám je to vyřešit“ (TU).

Subtéma spolupráce s **rodiči** přináší, nahlédnutí na to, jak asistente pedagoga spolupracuje a komunikuje s rodiči žáků. Asistent uvádí, že také spolupracuje i s rodiči žáků, se kterými si píše i volá v situacích, které to vyžadují. „Ano, spolupracujeme a komunikujeme, když se něco děje, tak si s rodiči píšou nebo volám. Některé rodiče znám i z osobního života, tak třeba i na messengeru. Takže ano jsme v kontaktu, snad se všemi“ (AP). Dále zmiňuje, že všichni rodiče spolupracují. „Nevím snad o nikom, kdo by s námi nespocoval“ (AP).

Další vzniklé subtéma je **komunikace s žáky**. Asistent se věnuje a komunikuje s ostatními žáky, a to i o přestávce. Také zmiňuje, že se neschovává během přestávky v kabinetě. „Jsem o přestávce ve třídě, a ano věnuji, mají hrozně rádi ten kontakt, když byli menší tak se chtěli i tultit. I teď jsou hrozně zlatí. Vlastně teď to dělají ti mladší. Nezašíváme se nikde v kabinetě“ (AP).

5.1.2 Vztah asistenta pedagoga s žáky

Z dat nám vzešlo téma vztah asistenta pedagoga s žáky, kde je nahlédnuto na to, jaký asistente pedagoga má s žáky vztah, zda žáci mají v asistenta pedagoga důvěru a jak si asistent pedagoga myslí, že ho žáci vnímají.

Tabulka 3 – Charakteristika tématu Vztah asistenta pedagoga s žáky

Téma	Subtéma
Vztah asistenta pedagoga s žáky	Nadstandartní vztah
	Přirozená důvěra
	Opěrný bod

Zdroj: vlastní výzkum (2024)

Subtéma **nadstandartní vztah** přináší, jaký má vztah asistent pedagoga s ostatními žáky. Třídní učitel popisuje asistenta jako: „*Je neoddlnou součástí té třídy, protože naši žáci stoprocentně asistenta přijímají*“ (TU). Dále asistent popisuje svůj vztah k žákům a jací podle něj žáci jsou. „*Ti žáci jsou moje srdcovka ale nejen oni. Jsou hrozně dobrosrdeční, taková dobří, fajn, mají smysl pro humor. Jsem naladěni na stejnou notu. Je tu velice příznivé klima, sedli jsme si*“ (AP). Následně popisuje, jaký mají žáci vztah k němu. „*Žáci mě respektují a máme se hodně rádi. Hodně se na mě obracejí i ze svými nějakými problémy. Máme spolu moc pěkný vztah a mají ke mně důvěru*“ (AP). Podle třídního učitele všichni žáci vnímají asistenta na stejné úrovni. „*Já si myslím, že všichni vnímají stejně paní asistentku, protože ano je tam určená jedné té žákyni se SVP, ale je nápomocná všem, kdykoliv je potřeba*“ (TU). I dle asistenta pedagoga ho všichni žáci berou stejně, a nepociťuje žádné rozdíly. „*Ne, všichni mě berou úplně stejně, tady vůbec žádný rozdíly nepociťuji*“ (AP).

Dle vyplývajících výpovědí, mají žáci k asistentovi velkou a **přirozenou důvěru**, která představuje další vzniklé subtéma. „*Žáci se často asistentovi svěřují, jaká se situace doma, když třeba mají doma nějaké problémy ať už to jsou finanční nebo i vztahy v rodině, ti žáci to řeknou a asistenti na to můžou reagovat. Aji mně jako pedagogovi se často svěřují ale když to já nevím tak ten asistent mi to řekne*“ (TU). Následně třídní učitel udává důvody, proč se žáci svěřují. „*U nás se žáci hlavně ani nebojí říct si o tu pomoc a vědí že se jim dostane podpory. Mají v ty asistenty velkou důvěru, a ne jenom ti se SVP, ale všichni v celé třídě*“ (TU). Asistent svou výpovědí potvrzuje, že sami žáci mají potřebu se mu svěřovat. „*Oni se nám to snaží říct i normálně ve vyučování, když mají s něčím problémem, nebo když něco zažili, to samé i o přestávkách, prostě mají potřebu nám to říkat*“ (AP).

Poslední vzniklé subtéma tohoto téma je **opěrný bod**, poukazuje na to, jak se asistent pedagoga vnímá vzhledem k žákům. „*Vnímám se jako opěrný bod, jako rádce, pomocník. Žáci jsou rádi že mě tam mají, i v jiných třídách u nás ve škole, když zaskakují.*“ (AP) Asistent zmiňuje že si v hodinách všiml, že žáci s ním často navazují oční kontakt pro jejich ujištění. „*Všimla jsem si, že všichni se mnou často navazují i ten oční kontakt, jestli to řekli správně, tak jen očima naznačím že jo, a oni se uklidní. Myslím si, že jsem jejich takový opěrný bod*“ (AP).

5.1.3 Schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga

V rámci této kapitoly jsou popsány schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga, které v rámci jeho působení ve třídě vykonává. Více si také přiblížíme, jaký asistent pedagoga je.

Tabulka 4 – Charakteristika tématu *Schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga*

Téma	Subtéma
Schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga	Motivovat
	Kreativita
	Schopnost naslouchat
	Emocionální podpora
	Reakce na osamělé žáky

Zdroj: vlastní výzkum (2024)

Z výpovědí jednotlivých participantů se můžeme domnívat, že pro asistenta pedagoga je jednou z důležitých schopností **motivovat** žáky.

„Ale jinak chodím kolem všech žáků, protože někdy potřebují i jenom povzbudit, pochválit, ujistit že to dělají dobře. Hodně ty žáky podporuji, chválím je“ (AP). Asistent také uvádí důvod, kvůli kterému, ty žáky motivuje. „Protože někteří mají takový stresy i když to vlastně vše umí. Oni ty děcka to potřebují slyšet to povzbuzení, a rádi to slyší“ (AP). Že asistent podporuje motivaci, ověřil i třídní učitel, který s tvrzením souhlasil. „Určitě podporuje motivaci, tím že, ujišťuje toho žáka, že takhle postupuje správně“ (TU). Také dodává, že žák, kterému asistent pedagoga asistuje, dostává více pochval. „Samozřejmě se mu dostává větších pochval, protože vlastně teoreticky u každého příkladu může být pochválen, že ano jde na to dobře“ (TU). Podle třídního učitele asistent pedagoga může žákovi formou motivace předat pokrok. „Ten asistent ji ten pokrok může i takhle ukázat a předat – např. „Viděla jsi dneska, že jsi to už vypočítala sama? Že jsem ti neradila? Že jsi to zvládla úplně sama“, a ona řekne „No jo vlastně“. A ta její vnitřní radost ji pak žene dál (TU).

Kreativita asistenta pedagoga přináší další subtéma, která se také pojí s motivací. „Pak děláme s nimi i často aktivity, hlavně teda nějaké netradiční, dost často mě i nějaké napadnou. Jak na začleňování do kolektivu, tak i na rozšiřování slovní zásoby, myslím si, že toho děláme dost, aby žáci měli vyučování pestré. Jim se to i dost líbí, nejradši by někdy jeli i přes přestávku. Já jsem taková dost akční, takže si řeknu že zrovna toto probíráme, tak bychom mohli na to zrovna tohle dělat, takže začleňujeme dost netradiční aktivity nebo hry“ (AP). I třídní učitel zmiňuje, že asistent pedagoga je kreativní. „Navíc paní asistentka je

velmi kreativní, občas tam aji prohodí nějaký vtípek, když máme třeba sloh a máme nějaké vypravování, tak může dat do toho i nějakou scénku a takhle může obohatit tu výuku“ (TU). Dalším subtématem je **schopnost naslouchat**. Z teoretických východisek vyplývá že schopnost empatie se také řadí mezi jednu z nejdůležitějších. Asistent zmiňuje že žáci mají neustálou potřebu sdílet svoje pocity s ním i s třídním učitelem. „*Oni (žáci) mají furt velkou potřebu mi něco sdělovat i paní učitelce. Takže je vyslechneme, a povídáme si o všech těch věcech, co ty děti trápí, co je tíží, co mi chtějí říct, když na ně třeba někdy nemá doma čas*“ (AP). Dále také zmiňuje, že na to je i prostor ve výtvarné výchově, kde si může přisednout ke konkrétnímu žákovi, a potichu si spolu povykládat, ale ne moc nahlas, aby nerušili ostatní. „*Také je vlastně prostor i ve výtvarné výchově, tam si můžu sednout vedle toho žáka a potichu si něco povykládat, samozřejmě ne moc nahlas abychom nerušili. Oni mi vše povypráví, a já jim poradím, je to pro mě takové přirozené*“ (AP). Dále zmiňuje, že to vlastně dělá i ve vyučování jako je čtení. „*Když něco čteme a narazíme na nějaký problém, tak si to rozebereme a povykládáme si o tom*“ (AP). Asistent zmínil i další předměty ve kterých mají žáci možnost si s ním mluvit. Dále si asistent zmiňuje, že si myslí, že měl na hodně dětí, co mu prošli životem vliv. „*Já si i myslím že jsem měla na hodně dětí co mi prošly životem vliv, i mi to tak zpětně vrací, když už jsou velcí a potkám je, tak mi říkají že: „vy jste nám říkala toto, a to byla pravda“. I povykládat si za mnou chodily do družiny, když jsem ještě dělala na předchozí základní škole*“ (AP). Následně i dodává odůvodnění, proč si myslí, že žáci ho chodili zpětně navštěvovat. „*Já jsem se jim nikdy totiž neposmívala a nepovyšovala jsem se nad nimi ani jsem jim nedávala ten pocit, že já jsem nadřazená nad nimi. Také jsem je vždycky vyslechla, poradila a udělala jsem si na ně hlavně čas. Neponižovala jsem je a oni to strašně cítí si myslím, ten nenucený vztah, a i tu úctu k nim.*“ (AP)

Na to navazuje další subtéma a tím je **emocionální podpora**. Asistent by měl umět emocionálně podpořit žáky. Třídní učitel zmiňuje že asistent pedagoga se na žáky umí víc napojit a tím se mu žáci svěří. „*Když žáci mají nějaké problémy, tak tím že u nich ten asistent sedí nebo je poblíž, tak se dokáže na ně víc nacítit, než když já mám celý ten kolektiv. I když já to mnohdy taky poznám, ale oni se jim víc tak svěří*“ (TU). Asistent to více specifikuje a popisuje, jak to přesně dělá. „*Když má žák plačtivou, tak je rozeberu, promluví si s nimi a převedu na jiné téma, udělám nějakou legraci. Je to hrozně blokuje, když se seknou, tak je musím hned rozebrat*“ (AP). U konkrétní žákyně se SVP, která má dyskalkulii je to podle třídního učitele opravdu znát, když tam ten asistent pedagoga zrovna není. „*... to její tempo jde strašně dolů, takže ona potřebuje extrémně ujišťovat. „Ano, takhle to udělej, děláš to dobře“ a ona pak počítá. Ona si něco myslí, myslí si to dobře, ale vy jí to neodkýváte, tak*

ona prostě nepočítá ze strachu, že je ten postup špatný a tím se dostává do nějaké své vnitřní nepohody a je konec. Strašně potom těžko se ji motivuje k další práci, a abych ji přiměla k tomu, aby něco dělala tak už je to strašně složité, takže tam je ten asistent strašně platný“ (TU). Asistent tuhle myšlenku potvrzuje. „Ona (žákyně se SVP) ví, že se na mě může obrátit, že jsem tam, a uklidní se“ (AP).

Asistent by si měl být vědom detekce osamění a na to se zaměřuje další vzniklé subtéma **reakce na osamělé žáky**. Asistent popisuje, jak reaguje na to, když vidí osamělé žáky. „Když vidím že si hraje nějaké dítě v koutě o přestávce nebo v družině samo, tak jdu za ním a zeptám se, jestli si chce hrát sám. Když odpoví ostatní žáci si teď se mnou hrát nechtějí, tak řeknu všem žákům, že si půjdeme zahrát nějakou společnou hru, nebo půjdeme dělat nějakou společnou aktivitu „(AP). Dále dodává, že někdy ti žáci si potřebují hrát sami, ale na nich to už pozná. „Ale ty děti si někdy potřebují hrát samotné, ale na nich to už poznám, kdy to tak není“(AP).

5.1.4 Vztahy mezi žáky

Z dat nám vzešlo téma vztahy mezi žáky, které se zaměřuje na to, jak asistent pedagoga reaguje na konflikty mezi žáky. Jak ostatní žáci přijímají žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jak asistent dokáže žákům vysvětlit odlišnosti, které jsou mezi nimi.

Tabulka 5 – Charakteristika tématu Vztahy mezi žáky

Téma	Subtéma
Vztahy mezi žáky	Reakce na konflikty
	Příjem žáků mezi sebou

Zdroj: vlastní výzkum (2024)

První vzniklé subtéma **reakce na konflikty** poukazuje na skutečnost, jak asistent pedagoga reaguje na konflikty mezi žáky. „Vždycky zasáhnu. Třeba když se hádají o nějaké hračky, ale jinak se tu nemají ani tak o co hádat“ (AP). Dále zmiňuje, jak konflikty řeší. „Tak si je vezmu stranou a vyřešíme to, i svoje zkušenosti z dětství jim třeba řeknu, každý se totiž může s někým neshodnout“ (AP). Třídní učitel vyzdvihuje schopnosti asistenta při řešení konfliktů. „V tomto případě zrovna tato paní asistentka je báječná, protože ona dokáže naprosto skvěle reagovat na ty vztahy v té třídě. Při skupinové práci jde trošičku cítit to

napětí a ona to dokáže vysvětlit, že musíme vycházet i s někým jiné povahy, než je nám třeba nejpříjemnější. Má na to takový dobrý cit“ (TU). Třídní učitel pokračuje a popisuje, jak postupují při řešení větších a závažnějších problémech. „Když jsme měli výchovné problémy a byly závažnějšího charakteru tak jsme je řešili jako celý pedagogický sbor, včetně asistentů pedagogů. A nějakým způsobem jsme si řekli, jak na tu situaci budeme reagovat“ (TU). Dále zmiňuje problémy menšího vzrůstu, na které asistent reaguje sám od sebe. „Když je to jen nějaké drobný konflikt, právě když se žáci rozdělují do těch skupin a mají problém, že zrovna dostanou do skupiny pro ně neoblíbeného spolužáka, tak to je situace kdy paní asistentka reaguje bez nějakého, nechci říct mého souhlasu ale bez mého navádění“ (TU). Podle třídního učitele asistent v těchto případech jedná intuitivně. Asistent navazuje na konflikty, které nepodceňuje, ale zároveň rozlišuje, jestli se nejedná o hlouposti. „Nepodceňuji to a ani ostatní asistenti nebo pedagogové to nepodceňují, nenecháváme to zajít daleko aby z toho nebyl velký problém. Samozřejmě pokud je to nějaká hloupost, tak to musím rozlišit, ale řešíme to téměř vždy“ (AP). Asistent dále dodává, že ve škole učí žáky od první třídy, jak se k sobě mají navzájem chovat a respektovat. „Jsme malotřídka a jsou tu děti od 1 až do 5 třídy a my je tu máme už tak naučené od první třídy, jak se k sobě mají chovat, že se mají respektovat, pomáhat si, a chovají se všichni k sobě moc pěkně. Vlastně kdyby se někdo někomu posmíval, tak to řešíme ihned, aby nedocházelo k něčemu většímu“ (AP). Díky podchyťování problémů a konfliktů v čas, nemusí asistent ani třídní učitel řešit problémy závažnějšího charakteru. „Jelikož to podchyťujeme včas, tak ti žáci vědí, jak se mají chovat a nemusíme tu řešit žádnou šikanu, nebo nějaké vyčleňování“ (AP).

Druhé vzniklé subtéma **přijem žáků mezi sebou** přináší nahlédnutí na to, jak žáci přijímají žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jak se respektují navzájem. „Ano. Ostatní ji (žákyni se SVP) přijímají naprosto v pohodě, je oblíbená, má kamarádky a kamarády a jejich vztahy jsou bezproblémové“ (AP). Následně dodává, že není potřeba žáka se SVP integrovat, ale i tak to začleňují do některých hodin. „Tady ani není potřeba integrovat, oni se tak sami integrují. Ale v hodinách, které to dovolí, tak to děláme a začleňujeme to“ (AP). Učitel již mluví o více žácích se SVP, ale má na to stejný názor, jako asistent pedagoga. „Ti žáci jsou normálně přijímáni a setkávají se i třeba po škole, vím že tam probíhá kamarádství. Tady v tomto žádný problém není. Ale myslím si, že je to i tím malým kolektivem, že pedagog si to může ohlídat“ (TU). Následně udává i důvod, že to může být i tím, že ve škole byli nebo jsou závažnější handicap. „Oni tady ty odlišnosti vnímají docela dobře, možná i tím, že ve škole máme i závažnější handicap, jako třeba žákyni s Downovým syndromem a předtím

tady byli autisté“ (TU). Učitel se domnívá, že by na žáka, ke kterému je přidělen asistent pedagoga nemělo mít mezi ostatními žáky žádný vliv ať už pozitivní, tak negativní. „To si nemyslím že by to mělo nějaký vliv, ať už by to byl pozitivní, že by se k němu víc nějak stahovali, i když to může být bráno i negativně, že od něho vyžadují nějakou pomoc, ale ani negativní, že by se mu třeba posmívali“ (TU). Podle něho jsou ve škole vztahy takové, že se všichni přijímají. „Ano, já si myslím že, tady ty vztahy jsou takové, že se všichni navzájem akceptují, samozřejmě se někdo kamarádí s někým více a s někým méně“ (TU). Následně důvod toho, že se všichni žáci přijímají, by měl být, že se setkávají po vyučování v družině. „Je to asi tím že jich je tu méně než na normální základní škole, a taky tím že tady všichni spolu chodí do družiny, takže se potom vídají i vlastně po tom vyučování. Nemyslím si, že by byla nějaká potřeba extrémně zasahovat do těch jejich vztahů“ (TU).

5.1.5 Asistent z pohledu učitele

Pomocí posledního vzniklého tématu nahlédneme na asistenta pedagoga z pohledu třídního učitele. Objevují se zde přínosy asistenta pedagoga pro žáky, i náplň práce asistenta pedagoga z pohledu třídního učitele.

Tabulka 6 – Charakteristika tématu Asistent z pohledu učitele

Téma	Subtéma
Asistent z pohledu učitele	Přínos pro žáky
	Přínos pro žáka se SVP
	Náplň práce
	Asistent jako odlehčení

Zdroj: vlastní výzkum (2024)

První subtéma tohoto tématu je **přínos pro žáky**, které ukazuje že podle třídního učitele je asistent pedagoga přínosem pro žáky důvody podle něj jsou, že žáci si nepřipadají sami, a ví že se na něj mohou kdykoliv obrátit. „Žáci si nepřipadají sami, ví že se mohou na něj kdykoliv obrátit. A dává takové lehké podněty, že si prostě nepřipadají na ten úkol sami a mohou sdělit svoje pocity, utvrdit se v tom, že ta jejich myšlenka je správná a pak se všem lépe pracuje“ (TU). Dále učitel zmiňuje, že i když si odskočí do vedlejší třídy, tak žáci nezůstanou samotní a mohou se na asistenta obracet. „Ten asistent je pořád s nimi, a oni

mají nějakou interakci a mohou se ujišťovat. To si myslím že nepotřebují jen žáci se SVP ale všichni žáci na prvním stupni. Ten asistent tam je a vidí že se tam třeba hýbou špatným směrem, tak je nasměruje, a žáci už budou vědět, a pokračují sami. I žákům, kteří právě nemají poruchy učení se může stát, že na to půjdou špatně. Tady je ten průběh monitorován pořád tím asistentem“ (TU).

S tímto se pojí i další vzniklé subtéma **přínos pro žáka se SVP**. Z výpovědi třídního učitele můžeme konstatovat, že asistent pedagoga je pro žáka se SVP velkým přínosem. *„Sto procentně je přínosem“ (TU)*. Následně zmiňuje, čím asistent pedagoga upevňuje žákovi se SVP základy. *„Takže asistent pedagoga tomu žákovi dopomáhá, znovu přeřikává to, co já jsem už jednou řekla. Tím pádem to ten žák slyší znovu a upevňuje si tu základní znalost. To si myslím že je určitě moc přínosné, protože mě poslouchají a znovu jim to asistent opakuje a oni si to víc vštípí do hlavy, než kdybych to řekla jen jednou“ (TU)*. Učitel dále uvádí, že vidí při té dopomoci asistentem smysl a myslí si, že ubytek asistentů pedagoga uškodí hlavně samotným žákům. *„Určitě je v tom smysl. Právě protože je spousta žáků s nějakými problémy nebo poruchami učení, a hlavně úrovněmi těch poruch – stupňů té podpory, kterou ten žák potřebuje, plus ještě do toho máme víc ročníků dohromady, a kdyby u těch žáků ten asistent pedagoga nebyl, nebo ten počet těch asistentů byl hodně omezen, tak si myslím že to uškodí hlavně těm žákům, že nebudou stíhat, nebudou tak koncentrování protože, oni nejenom že napomáhají tomu aby pochopili to učivo, tak i udržují trošku koncentraci, pomáhají právě i v orientaci, uspořádání věci“ (TU)*.

Náplň práce asistenta pedagoga z pohledu učitele představuje další subtéma. Podle učitele je hlavní náplň práce asistenta pedagoga pomáhat pedagogovi ve třídě. *„Tak hlavním úkolem nebo náplní práce asistenta pedagoga je pomáhat pedagogovi v té třídě. V případě že, pedagog zadá nějakou práci, tak asistent dohlíží na to, jak žáci tento úkol plní, případně jim poskytne nějakou drobnou pomoc“ (TU)*. Dále asistent dohlíží na pořádek ve třídě v případě pomoci, dopomůže. *„Takže asistent dohlíží na ten pořádek, aby ti žáci pracovali a v případě že potřebují nějakou drobnou pomoc, tak pomůže“ (TU)*. Učitel dále vysvětluje, že asistent je ve třídě pro všechny žáky, nejen pro jednoho žáka. *„Když se vysvětluje učivo, tak ano asistent sedí u něj vypomáhá mu, když mají samostatnou práci a já odejdu a nechám tam toho asistenta, který vstane a pomáhá všem, je tam pro všechny“ (TU)*.

Posledním subtématem je **asistent jako odlehčení**. Podle učitele jsou na této základní škole asistenti i na takové odlehčení. *„U nás to určitě tak je, že ti asistenti jsou tady i na takové to odlehčení. Ti asistenti jsou víc takoví kamarádští k těm žákům“ (TU)*. Následně dodává, že asistenti nemusí být až tak autoritativní jako učitelé. *„Ale ten asistent přece jen nemusí být*

až tak autoritativní nebo jak to říct“ (TU). Podle výpovědi asistenta si musí vymezit nějaké meze. „Zas na druhou stranu, když neposlouchají nebo nedávají pozor tak je sprdnu (smích), upozorním je, že mají dávat pozor. Ale snažím se z toho spíš dělat legraci, nebo spíš to odlehčuji, ať nejsou ve stresu. Samozřejmě někdy je musím „okřiknout“, nějaké meze prostě musí být, bez nich to nejde“ (AP).

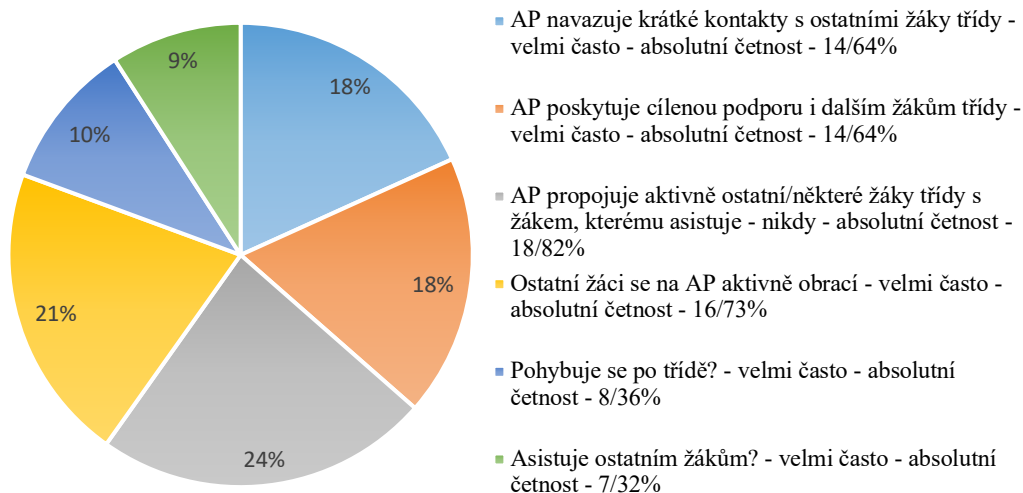
5.2 Kvantitativní pozorování

Bylo vyhodnoceno čárkovací metodou, převedeno na relativní četnost a procenta, která jsou zaznačena v legendě. Pro lepší přehlednost byly použity následující grafy.

Legenda ke grafům:

- Číslo uvnitř grafů značí celkové procento činnosti v porovnání s ostatními činnostmi v konkrétním tématu.

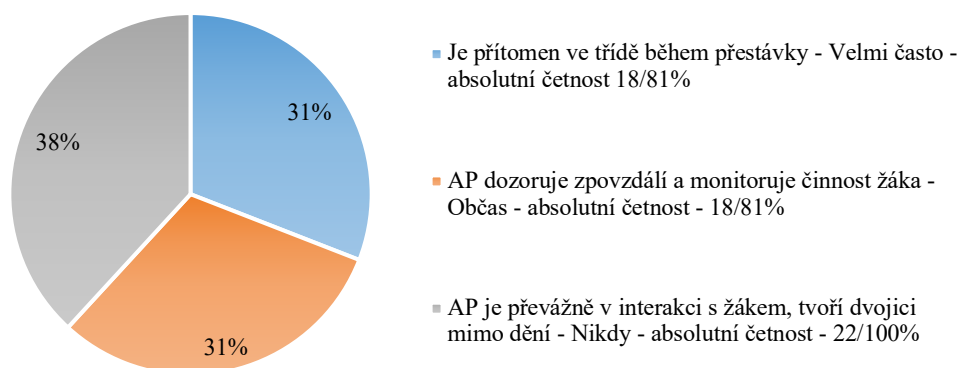
Graf 1 – Asistent pedagoga – ostatní žáci



Zdroj: vlastní výzkum (2024)

Z pozorování nám vyplynulo že ostatní žáci ve třídě se velmi často aktivně obrací na asistenta pedagoga. Také že, asistent nepropojuje žáka s ostatními žáky ve třídě, žák v tomto podporu nepotřebuje, tím pádem to asistent pedagoga nedělá. Asistent poskytuje podporu všem žákům ve třídě a také s nimi navazuje krátké kontakty.

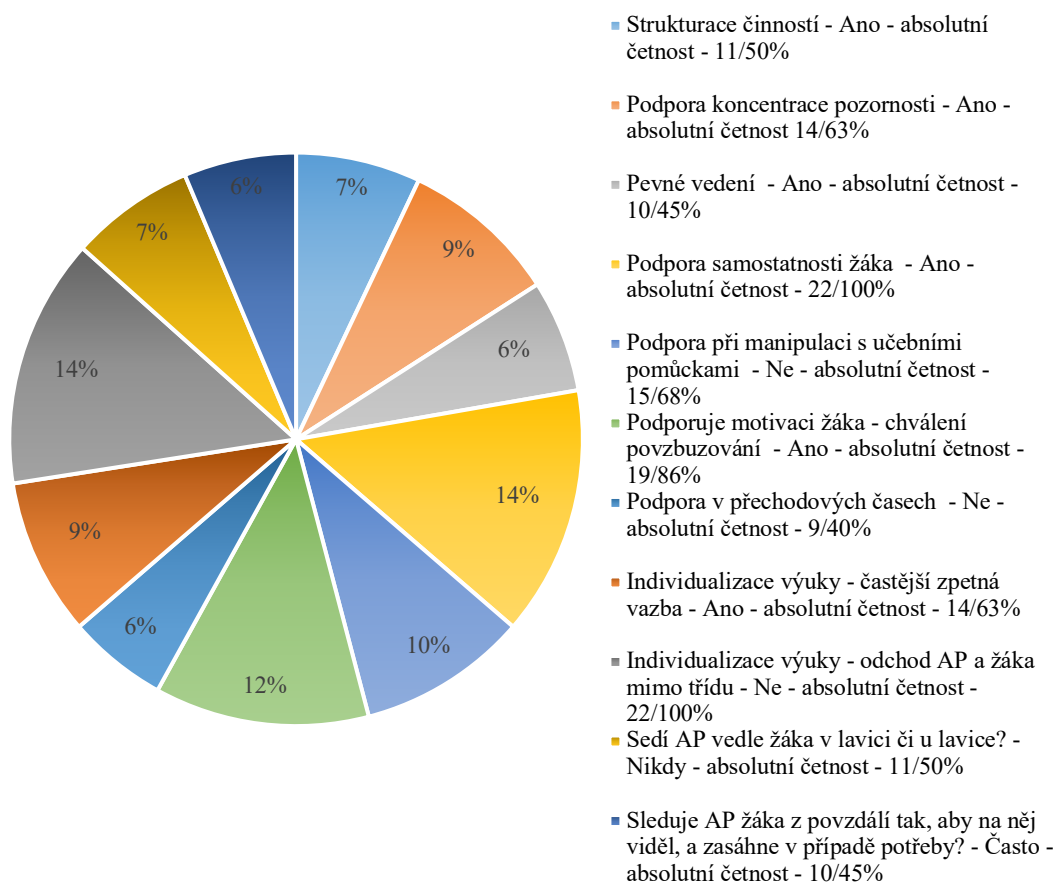
Graf 2 – Činnosti AP během přestávky



Zdroj: vlastní výzkum (2024)

Graf znázorňuje činnosti asistenta pedagoga během přestávky. Asistent během přestávky byl 81 % času převážně ve třídě. A na 100 % netvoří o přestávce s žákem ke kterému je přidělen jako podpůrné opatření dvojici mimo dění.

Graf 3 – Činnosti AP během vyučovací hodiny

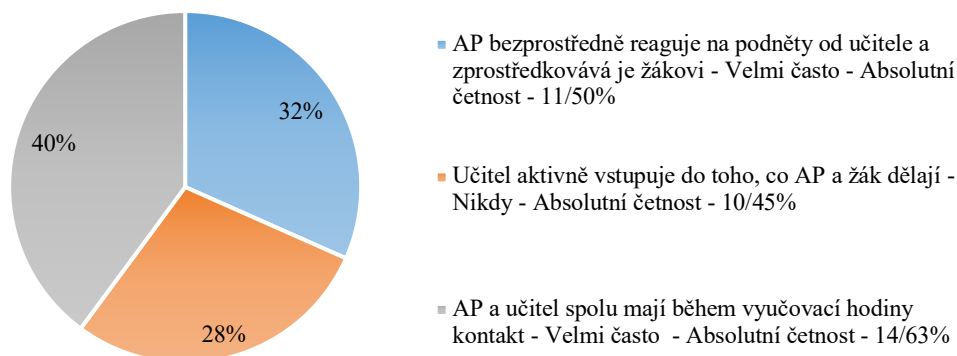


Zdroj: vlastní výzkum (2024)

Graf znázorňuje činnosti asistenta pedagoga. Asistent během vyučovací hodiny na 100 % podporuje samostatnost žáka. Z 86 % podporuje motivaci žáka, konkrétně chválením a

povzbuzováním. A s žákem, ke kterému je přidělen jako podpůrné opatření neodchází během vyučovací hodiny mimo třídu.

Graf 4 – Asistent pedagoga – učitel



Zdroj: vlastní výzkum (2024)

Graf značí spolupráci asistenta pedagoga a učitele. Asistent pedagoga má během vyučovací hodiny s učitelem velmi často kontakt a na 50 % bezprostředně reaguje na podněty od učitele a zprostředkovává je žákovi.

5.3 Kvalitativní pozorování

V rámci kvalitativního pozorování jsme pozorovali třídu žáků, asistenta pedagoga a učitele, kteří v dané třídě působili. Nyní jsou zmiňovány stěžejní momenty z pozorování.

Tabulka 7 – Stěžejní momenty z pozorování

Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem
Nápomoc i při tělesné výchově
Monitorování dění ve třídě
Individualizace výuky
Hmatatelná pomoc žákovi
Podpora samostatnosti
Motivace žáků
Věnování se všem žákům
Žáci se svěřili s pozitivními emocemi ze školní události
Žáci si navzájem pomáhají

Zdroj: vlastní výzkum (2024)

Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem

Z pozorování vzešlo, že mezi asistentem pedagoga a pedagogem probíhá přirozená spolupráce, díky které vytváří příznivou atmosféru ve třídě. Dokládají to úryvky z pozorování: *Učitel a asistent společně vysvětlují, co znamenají některá slova, co žáci nemusí znát.; Učitel komunikuje s asistentem a domlouvají se na následující hodinu.*

Nápomoc i při tělesné výchově

Asistent pedagoga je nápomocný pedagogovi i při tělesné výchově, při které dohlíží na žáky a pomáhá jim. Vyplývá to i z následujícího úryvku z pozorování: *Učitel i asistent pedagoga kontrolují žáky, zda správně cvičí, následně asistent pomáhá žákům, kterým daný cvik nejde.*

Monitorování dění ve třídě

Asistent během vyučovací hodiny monitoruje dění ve třídě. V případě potřeby asistent zasahuje, když pedagog momentálně nemůže. Vyplývá to i z následujícího úryvku z pozorování: *Žákyně se posadí a od spolužačky zjišťuje v jaké učebnici dělají ostatní cvičení. Asistent přichází k žákyni a taky radí a zapojuje ji do hodiny.*

Individualizace výuky

Asistent pedagoga individualizuje výuku žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami pomocí opakování instrukcí po pedagogovi, také dovysvětluje. Vyplývá to z následujícího úryvku z pozorování: *Žák si neví moc rady. Asistent sedí u žáka se SVP, opakuje a dovysvětluje mu co říkal učitel, jak má cvičení dělat. Asistent s žákem společně počítají.*

Hmatatelná pomoc žákovi

Z dat z pozorování vzešlo, že asistent pedagoga je žákům nápomocný i při hmatatelné pomoci, jako je slepení stránky k sešitu, přičemž se žáci sami obracejí na asistenta pedagoga pro radu. Dokládá nám to tento úryvek z pozorování: *Žák se ptá asistenta na radu. Asistent pomáhá žákovi slepit stránku k sešitu.*

Podpora samostatnosti

Asistent podporuje samostatnost žáka, nejdříve se snaží, aby to žák vypočítal sám, v případě potřeby zasáhne a je nápomocný. Dokládá nám to tento úryvek z pozorování: *Žák se SVP stále počítá předchozí cvičení s asistentem. Asistent se snaží, aby žák na to přišel sám a naukává ho.*

Motivace žáků

Asistent pedagoga podporuje motivaci žáků. Motivaci vykonává formou chválením, ujišťováním a rozveselováním. Dokládají to následující úryvky z pozorování: *Žáci odpovídají a učitel je chválí. Chválí je i asistent pedagoga. Učitel žákům sděluje, že se mají*

naučit zpaměti básničku a od příští hodiny ji bude zkoušet na známky. Žáci z tohoto sdělení nejsou vůbec nadšení. Asistent se je snaží rozveselit. A ujišťuje je, že je to krásná básnička.

Věnování se všem žákům

Asistent se věnuje všem žákům ve třídě, nejen žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Potvrzuje to následující úryvek z pozorování: *Asistent obchází všechny žáky, zatím co třída pracuje, zastavuje se u dvou žáků, kteří si neví rady a opakuje jim to co vysvětloval učitel.*

Žáci se svěřili s pozitivními emocemi ze školní události

Dále nám z dat vyplynulo, že žáci sami iniciují konverzaci s asistentem pedagoga, a sdělují mu pozitivní emoce z představení, také se ptají asistenta na jeho emoce. Dokládá nám to tento úryvek z pozorování: *Po svačince žáci přicházejí za asistentem a vykládají mu o představení.*

Žáci si navzájem pomáhají

Mezi žáky probíhá vzájemná pomoc. Žáci si navzájem pomáhají, jak při spolupráci nad úkolem, tak i při půjčování věcí, když některý žák něco zapomene. Dokládá to tento úryvek z pozorování: *Jeden žák sděluje že si mazací folii zapomněl doma. Žákyně se nabídne, že má jednu navíc a půjčuje ji spolužákovi, který ji nemá.*

6 INTERPRETACE DAT

Cílem výzkumu bylo zjistit jaká je role asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu. Na základě získaných dat z výpovědí dotazovaných a pozorování, se dle výzkumu domníváme že, role asistenta pedagoga ve vztahu k žákům tkví v tom, že se asistent pedagoga věnuje všem žákům, nejen žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro všechny žáky je významnou oporou nejen při výuce, ale i o přestávce kdy jim poskytuje větší individuálnější přístup než právě učitel. Dále žákům naslouchá, emocionálně je podporuje a motivuje. Tyto domněnky se shodují s Deanem (2005), který uvádí že asistent pedagoga je další osoba, která žákům pomáhá s jejich prací, naslouchá a pomáhá jim s učením. Také s Morávkovou Vejrochovou a kol. (2015) kteří uvádějí, že žáci vedle vzdělávacích potřeb mají také množství individuálních sociálně emočních potřeb, kdy asistent pedagoga může efektivně pomoci s jejichž naplnění. Je vhodným využitím, protože nenesou přímou zodpovědnost za výsledek vyučovacího procesu. Na prvním stupni je třídní kolektiv utvářen jako rodina, dospělý je zde nejen důležitou autoritou, ale také láskyplným průvodcem. Asistent pedagoga zahrnuje ve své péči všechny děti ve třídě, stejně jako učitel a během přestávek je ke sdílení zážitků žáků otevřený (Morávková Vejrochová, 2015). Usuzujeme tedy že asistent pedagoga je pro žáky významným opěrným bodem, nejen při výuce ale i o přestávce, protože tráví ve třídě s nimi veškerý čas. Dále se domníváme, že jeho role spočívá v komunikaci mezi žáky a třídním učitelem, neboť se žáci častěji svěřují asistentovi pedagoga než třídnímu učiteli. S touto domněnkou se shoduje Kendíková (2020), která uvádí, že asistent pedagoga by měl představovat komunikační můstek nejen mezi žáky, rodinou a školou ale taky mezi žáky a učitelem, kteří by si měli vyměňovat informace o žácích a jejich aktuálních potřebách, popřípadě jejich obtížích. Na základě výzkumu dále usuzujeme, že role asistenta pedagoga také spočívá v tom, že asistent nepodceňuje začínající problémy a umí na ně správně reagovat. Tato všímavost podle Gabašové a Vosmika (2019) může hrát důležitou roli v prevenci rizikového chování. Podle těchto autorů by asistent pedagoga měl být tím, kdo jako první zachytí počáteční signály při výskytu problému mezi žáky.

Dle výzkumu se dále domníváme, že role asistenta pedagoga ve vztahu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami tkví také v podpoře samostatnosti žáka. Asistent je výrazně žákovi nápomocný jen v hodinách matematiky, jelikož má žák dyskalkulii. V jiných hodinách nebo o přestávkách asistent netvoří s žákem dvojici mimo dění, tím žák není oddělený od ostatních žáků a asistent pedagoga se věnuje všem žákům ve třídě. S tímto

korespondují Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015), kteří uvádí, že úkolem asistent pedagoga je pomáhat žákovi rozvíjet jeho samostatnost, učit ho dovednostem, které mu umožní snížit jeho závislost na ostatních osobách. Z výzkumu vyplývá, že asistent pedagoga podporuje přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami třídním kolektivem. Tato domněnka se shoduje s Michalíkem, Baslerovou, Felcmanovou a kol. (2015) podle kterých, asistent pedagoga může hrát důležitou roli v ovlivňování pozitivního třídního klimatu, a proto by měl podporovat přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami třídním kolektivem. Domníváme se tedy, že podporování samostatnosti a přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami kolektivem třídy je důležité.

Na základě výzkumu se také domníváme že, role asistenta pedagoga ve vztahu k učiteli tkví ve spolupráci, kdy asistent pedagoga respektuje učitele a poskytuje mu oporu při vyučování. Svoji bezproblémovou spoluprací vytvářejí ve třídě pro žáky příznivé podmínky. S touto domněnkou pracuje Kendíková (2020), která tvrdí, že aby se asistent pedagoga mohl efektivně zapojit do práce se žáky a do celkového života třídy a školy, je nutná funkční spolupráce s vyučujícím pedagogem. Můžeme tedy předpokládat že respektování a bezproblémová spolupráce výrazně zkvalitňuje vztahy v třídním kolektivu.

Z výzkumu vyplývá že, role asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu spočívá nejen v udržování pořádku ve třídě, ale i ve snaze podporovat vztahy mezi žáky navzájem a i učitelem. Vhodná a bezproblémová spolupráce asistenta pedagoga s třídním učitelem přispívá k příznivým podmínkám při vzdělávání. Asistent poskytuje žákům různé formy podpory a žáci ho vnímají jako opěrný bod, které mu se můžou s čímkoliv svěřit, asistent zná žáky lépe a dokáže se na ně víc nacistit než učitel, protože ve třídě s žáky tráví více času. Domníváme se tedy, že asistent pedagoga svou rolí pojí všechny aktéry ve třídě.

ZÁVĚR

Na základě výše uvedených zjištění je sepsán závěr této bakalářské práce. Cílem této bakalářské práce bylo zjistit roli asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahů v třídním kolektivu a také přiblížit profesi asistenta pedagoga jako podpůrné opatření. Dle mnohých pozicí asistent pedagoga spočívá jen v tom, že je asistent pedagoga určen jako podpora právě žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nýbrž učiteli.

Bakalářská práce se dělí na dvě části, první teoretická část a poté praktická část. Teoretická část se skládá ze tří kapitol, první z nich se věnovala inkluzivnímu vzdělávání, jež se snažila vysvětlit pojem inkluze, inkluzivní vzdělávání i často zaměňující pojmy jako je integrace a segregace. Následovala podkapitola, která usilovala o stručné přiblížení rámce školské inkluze v České republice podle platné legislativy. Následně se zabývala podpůrnými opatření, které se dělí do pěti stupňů, a zároveň jsou klíčovými prvky inkluze. Druhá kapitola se celá věnovala pozicím asistenta pedagoga, který je právě taky jedním z podpůrných opatření. Také byly zmíněni další asistenti, se kterými se můžeme ve školství setkat. Dále jsme se věnovali náplni práce asistenta pedagoga dle platné legislativy, jehož hlavním úkolem je podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelů. Následovaly další podkapitoly, a to spolupráce asistenta pedagoga, kompetence asistenta pedagoga a jeho legislativní a osobnostní předpoklady, které jsou důležité pro vykonání této profese. Poslední, a to třetí kapitola bakalářské práce se zabývala vymezením třídního klimatu i tím co ho ovlivňuje. Následně navazovaly vztahy ve třídě, jako jsou vztahy mezi žáky navzájem a vztahy mezi učitelem a žáky, které také ovlivňují třídní klima.

Ke splnění stanoveného cíle sloužily poznatky z teoretické části práce a z výzkumného šetření praktické části práce. Výzkumné šetření se realizovalo pomocí kvalitativního výzkumu s prvky kvantitativního. Výzkum byl prováděn na 1. stupni v základní škole, která je malotřídní. Ke sběru dat bylo použito kvalitativní i kvantitativní pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Výzkumný soubor je tvořen žáky pátého ročníku a asistentem pedagoga. Hlavní a jediným cílem bylo tedy **zjistit jaká je role asistenta pedagoga při zkvalitňování vztahu v třídním kolektivu**. Design výzkumu byla případová studie. Rozhovory byly realizovány s asistentem pedagoga a třídním učitelem, kteří působí v dané třídě. Analýza dat rozhovorů byla provedena pomocí metody tematické analýzy, analýza dat z kvantitativního pozorování byla vyhodnocena pomocí čárkovací metody a převedena na procenta. Z kvalitativního pozorování jsme zmínili jen stěžejní momenty. Data nás utvrdila v již známých teoriích, avšak zároveň přinesly nové poznatky týkající se role asistenta

pedagoga. Výzkum odhalil velmi příznivé vztahy mezi asistentem pedagoga a žáky, kterým se asistent pedagoga hodně věnuje a naslouchá jim. Asistent pedagoga zkvalitňuje vztahy ve třídě tím, že žáky motivuje, poskytuje jim velkou oporu a podporuje vzájemné vztahy mezi žáky. Také svou všímavostí, díky které včas reaguje na začínající problémy. Dále i bezproblémovou a vhodnou spoluprací s učitelem přispívá ke zkvalitňování vztahů v třídním kolektivu.

Při zpracování práce jsme vycházeli z odborné literatury, která byla zaměřená na klima třídy, profesi asistenta pedagoga, inkluzivní vzdělávání, metodologii aj. Díky tomu i poznatkům z výzkumu jsme mohli rozšířit naše odborné znalosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Univerzita Komenského, 2005. ISBN 9788089236008.
2. BRAUN, Virginia and CLARKE, Victoria. *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE, 2021. ISBN 978-1-4739-5323-9.
3. ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2021. ISBN: 978-80-7603-009-1.
4. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
5. DEAN, Joan. *A Teaching Assistant's Guide to Primary Education*. Abingdon: Routledge, 2005. ISBN 0-415-35234-7.
6. GABAŠOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Dobrá škola. Praha: Raabe, 2019. ISBN: 978-80-7496-419-0.
7. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 9788074090103.
8. HÁJKOVÁ, Vanda a kol. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN: 978-80-7603-009-1.
9. HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
10. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.
11. HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.
12. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2020. ISBN: 978-80-88290-50-6.
13. LECHTA, Viktor. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

14. MATOUŠEK, Oldřich a LISÁ, Lidka. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0041-3.
15. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-7290-712-0.
16. PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.
17. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
18. SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.
19. STANĚK, Martin, KNESLOVÁ, Martina, OKROUHLÁ, Jana, FIALOVÁ BAUEROVÁ, Lenka a SMITKOVÁ Šárka. *Asistent pedagoga – Praktický rádce*. Praha: V lavici s. r. o., 2022. ISBN 978-80-88466-04-8.
20. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace – vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889-0.
21. ŠVARÍČEK Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0.
22. VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. přepracované a doplněné vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
23. ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE

1. BENDOVÁ, Alena. *Jak přežít třídnictví aneb Inspirace pro začínající třídní učitele*. Online. In: Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy. 30. 7. 2019. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/jak-prezit-tridnictvi-aneb-inspirace-pro-zacinajici-tridni-ucitele>. [cit. 2024-04-12].
2. BRAUN, Virginia and CLARKE, Victoria. *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*. Online. 2006. Roč. 3, č. 2, s. 77-101. Dostupné z: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. [cit. 2024-04-09].
3. ČESKO. Vyhláška č. 27 ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [cit. 2024-03-03].
4. ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2024-03-03].
5. ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>. [cit. 2024-03-03].
6. GIROUX, Henry a CROSSING, Border. *The first question is: Can learning take place if in fact it silences the voices of the people it is supposed to teach? And the answer is: Yes. People learn that they don't count*. Online. In: Carnegie Mellon University. 2024. Dostupné z: <https://www.cmu.edu/teaching/designteach/teach/classroomclimate/>. [cit. 2024-04-12].
7. MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka a kol. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Online. In: Univerzita Palackého v Olomouci. 2015. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>. ISBN: 978-80-244-4675-2. [cit. 2024-04-19].
8. MRÁZKOVÁ, Jana, KUCHARSKÁ, Anna a kol. 2014. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z:

- https://is.muni.cz/el/ped/podzim2020/SZ6006/105816357/Spoluprace_skolního_specialního_pedagoga_a_asistenta_pedagoga_pozorovaciarch.pdf. [cit. 2024-01-13].
9. MŠMT. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. Online. © 2013-2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivního-vzdelavani-na-období-2016-2018>. [cit. 2024-04-12].
 10. MŠMT. *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání*. Online. ©2017. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/default.aspx>. [cit. 2024-04-12].
 11. Sekce informatiky, statistiky a analýz MŠMT. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Online. ©2024 Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>. [cit. 2024-01-06].
 12. UNICEF. *Inclusive Education: Including Children with Disabilities in Quality Learning*. Online. © 2017. Dostupné z: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf. [cit. 2024-02-02].
 13. VÍTOVÁ, Jitka; WOLF, Janet; SKUTIL, Martin a MANĚNOVÁ, Martina. *Inkluzivní vzdělávání na plně organizovaných základních školách*. Online. In: *Pedagogika*. 2022, roč. 72, č. 2. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2067>. [cit. 2024-04-12].
 14. 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*. Online. *European Journal of Special Needs Education*. 2010, roč. 25, č. 4, s. 319-336. ISSN 0885-6257. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513533>. [cit. 2024-04-05].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
aj.	a jiné
AP	asistent pedagoga
č.	číslo
kol.	kolektiv
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
Sb.	sbírka
TU	třídní učitel

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – <i>Asistent pedagoga – ostatní žáci</i>	46
Graf 2 – <i>Činnosti AP během přestávky</i>	47
Graf 3 – <i>Činnosti AP během vyučovací hodiny</i>	47
Graf 4 – <i>Asistent pedagoga – učitel</i>	48

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – <i>Přehled témat a subtémat</i>	36
Tabulka 2 – <i>Charakteristika tématu Spolupráce</i>	37
Tabulka 3 – <i>Charakteristika tématu Vztah asistenta pedagoga s žáky</i>	38
Tabulka 4 – <i>Charakteristika tématu Schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga</i>	40
Tabulka 5 – <i>Charakteristika tématu Vztahy mezi žáky</i>	42
Tabulka 6 – <i>Charakteristika tématu Asistent z pohledu učitele</i>	44
Tabulka 7 – <i>Stěžejní momenty z pozorování</i>	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Záznamový arch kvantitativního pozorování

Příloha P II: Záznamový arch kvalitativního pozorování

Příloha P III: Otázky do rozhovoru s asistentem pedagoga

Příloha P IV: Otázky do rozhovoru s třídním učitelem

Příloha P V: Zakódovaný rozhovor s asistentem pedagoga

PŘÍLOHA P I: ZÁZNAMOVÝ ARCH KVANTITATIVNÍHO POZOROVÁNÍ



A) Pozorování práce asistenta pedagoga ve třídě

Jméno žáka	
Třída	
Jméno učitele	
Jméno asistenta	
Jméno administrátora	
Datum	

Základní parametry pozorované hodiny:

Počet žáků ve třídě	
Vyučovaný předmět	
Pořadí vyučovací hodiny v rámci dne	
Počet žáků s identifikovanými SVP	
Počet žáků se zvýšenou mírou pedagogické podpory (např. žáci nediodagnostikovaní či s menšími obtížemi, ale vyžadující nějaký druh podpory nad rámec běžného přístupu)	
AP oficiálně přidělen k jednomu žákovi/ více žákům	
Délka praxe AP obecně	
Délka praxe AP u identifikovaného žáka/skupiny žáků	
Diagnóza/stanovené potřeby žáka ke kterému je AP přidělen (vypsat např. z IVP):	

Asistent pedagoga – žák

Pozice AP vzhledem k žákovi (vyberte odpovídající frekvenci):

Sedí vedle něj v lavici či u lavice?			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Sleduje jej zpozzdálí tak, aby na něj viděl, a zasáhne v případě potřeby?			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Pohybuje se po třídě?			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Asistuje ostatním žákům?			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Jiná pozice (vypište):			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Komunikace AP - žák během vyučovací hodiny:

AP žaka pozorně sleduje			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Neverbálně – ukazování, t'ukání, aktivace žaka dotekem, užití dalších běžných gest			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Neverbálně – vypracovaný funkční systém s kartičkami /signály			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Verbálně šeptem			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Propojuje AP žaka s děním ve třídě? (propojení s činnostmi a pozorností ostatních žáků)			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Jiné formy komunikace (vypište):			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Činnosti AP během vyučovací hodiny:

Strukturace činností		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit
Podpora koncentrace pozornosti (navrácení k činnosti)		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit
Pevné vedení (práce s pravidly)		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit
Podpora samostatnosti žáka		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit
Podpora při manipulaci s učebními pomůckami		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit
Korekce chování, nabídka alternativního vhodného chování		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit
Ochrana žáka samotného a žáků ostatních před afektivním chováním žáka		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit
Podporuje motivaci žáka (vypište jak):		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit
Podpora v přechodových časech		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit
Individualizace výuky – změna tempa		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Individualizace výuky – krokování		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Individualizace výuky – dovysvětlování		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Individualizace výuky – názorně-demonstrační praktiky		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Individualizace výuky – častější zpětná vazba		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Individualizace výuky – odlišná práce od zbytku třídy (s jinými materiály, jiný obsah)		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Individualizace výuky – odchod AP a žáka mimo třídu		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Individualizace výuky – relaxační chvilka		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Jiné činnosti AP ve třídě (vypište):

Využívání pomůcek používaných nad rámec výuky s ostatními žáky:
Vypište co nejkonkrétněji, jaké pomůcky AP využívá a jak s nimi pracuje

Pokud AP opouští s žákem během vyučování učebnu, popište přesně důvody:

Činnost AP během přestávky:

AP je přítomen ve třídě během přestávky			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP dozoruje zpovzdálí, monitoruje činnost žáka, do kontaktu vstupuje v případě, že si to vyžádá situace			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP aktivně podporuje či usměrňuje kontakt žáka s ostatními			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP je převážně v interakci s žákem, tvoří dvojici mimo dění			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Asistent pedagoga – učitel

AP bezprostředně reaguje na podněty od učitele a zprostředkovává je žákovi			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Učitel aktivně vstupuje do toho, co spolu AP a žák dělají			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP a učitel spolu mají během vyučovací hodiny kontakt			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Jiná vypořádaná kvalita kontaktu AP-U (popište):			

Asistent pedagoga – ostatní žáci

AP navazuje krátké kontakty (povzbuzení, rychlá korekce) s ostatními žáky třídy			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP poskytuje cílenou podporu i dalším žákům třídy			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP propojuje aktivně ostatní/některé žáky třídy s žákem, kterému asistuje			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Ostatní žáci se na AP aktivně obrací			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Jiné formy kontaktu AP – ostatní žáci (vypište):

PŘÍLOHA P II: ZÁZNAMOVÝ ARCH KVALITATIVNÍHO POZOROVÁNÍ

Pozorovací záznamový arch

Třída:	
Počet žáků:	
Datum pozorování:	
Čas pozorování:	
Předmět:	

Podrobný scénář výuky

Čas:	Náplň hodiny:

PŘÍLOHA P III: OTÁZKY DO ROZHOVORU S ASISTENTEM PEDAGOGA

Úvodní otázky:

1. Jaké je Vaše vzdělání?
2. Kolik let praxe máte v tomto oboru?
3. Absolvoval/a jste kurz pro asistenta pedagoga?

Hlavní otázky:

1. Jaké obtíže má žák, ke kterému jste ve třídě přiřazeny jako podpůrné opatření? Jak probíhá Vaše spolupráce s žákem?
2. Věděla jste o této diagnóze a jak s žákem pracovat?
3. Jaká je Vaše náplň práce?
4. Pracujete také se zbytkem třídy? Pokud ano, tak s kolektivem nebo jen s žáky u kterých se objeví obtíže?
5. Mají žáci zájem se s Vámi pouštět do aktivit?
6. Myslíte si, že přidělení asistenta pedagoga žákovi se speciálními potřebami má vliv na postavení tohoto žáka v třídním kolektivu?
7. Jak Vás vnímají žáci ve třídě?
8. Jak Vás vnímá žák se SVP?
9. Pociťujete rozdíly vnímání Vaší osoby mezi žákem se SVP a ostatními žáky?
10. Dle Vašeho názoru, jaké je klima v této třídě?
11. Jak se Vy sám/a vnímáte ve třídě? Přijímají Vás žáci?
12. Dle Vašeho názoru, ovlivňujete Vy svou přítomností klima třídy?
13. Když vidíte ve třídě nějakou nepříznivou situaci, zasáhnete? Můžete mi zmínit nějakou konkrétní situaci?
14. Je žák se SVP přijímaný kolektivem?
15. Pracujete jen s žákem v jedné třídě nebo přecházíte do jiných tříd k jiným žákům?
16. Účastní se akcí školy? Jako je škola v přírodě, výlety, kultura atd.
17. Jak vypadá vaše komunikace s třídním učitelem?
18. Spolupracujete s rodiči žáka?
19. Jste o přestávce ve třídě?
20. Děláte i nějaké aktivity mimo třídu?
21. Jakých hodinách jste nejvíce potřeba? Potřebuje Vás žák i v hodinách, jako jsou tělesná výchova, pracovní činnosti, výtvarná výchova atd?
22. Podporujete motivaci žáka?
23. Podporujete samostatnost žáka?
24. Individualizujete výuku?
25. Vstupuje aktivně učitel do toho, co spolu děláte?
26. Poskytujete cílenou podporu i dalším žákům třídy?

PŘÍLOHA P IV: OTÁZKY DO ROZHOVORU S TŘÍDNÍM UČITELEM

Úvodní otázky:

1. Jak dlouho působíte ve školství jako pedagog?
2. Jste třídní učitel této třídy od prvního ročníku?
3. Máte zkušenost i se školou která není malotřídní? Pokud ano, můžete říct klady a zápory výuky na malotřídní škole?

Hlavní otázky:

1. Co je podle Vašeho názoru úkolem asistentem pedagoga?
2. Je asistent pedagoga přínosem pro žáka se SVP? V čem pomáhá tomu žákovi?
3. Je asistent pedagoga přínosem i pro ostatní žáky?
4. Jak vidíte komunikaci mezi asistentem pedagoga a ostatními žáky? Přijímají ho ostatní žáci?
5. Jaká je komunikace mezi Vámi a asistentem pedagoga?
6. Ovlivňuje asistent pedagoga podle Vás klima v této třídě?
7. Všimla jste si nějakého konfliktu ve třídě? Jak na to reagoval asistent pedagoga?
8. Dělá asistent pedagoga nějaké aktivity pro začleňování žáka se SVP mezi ostatní žáky?
9. Jak ve třídě vnímáte asistenta pedagoga?
10. Jak vidíte práci asistenta pedagoga se žákem se SVP a ostatními žáky?
11. Podporuje motivaci žáka se SVP / ostatních žáků podle Vás asistent pedagoga žáky?
12. Myslíte si, že přidělení asistenta pedagoga žákovi se SVP má vliv na postavení tohoto žáka v třídním kolektivu?
13. Pociťujete nějaké rozdíly mezi vnímání asistenta pedagoga žákem se SVP a ostatními žáky?
14. V jakých hodinách je asistent pedagoga nejvíce potřeba?
15. Vstupujete do toho, co asistent pedagoga dělá se žákem se SVP?
16. Dle Vašeho názoru, zkvalitňuje asistent pedagoga vztahy v třídním kolektivu?

PŘÍLOHA P V: ZAKÓDOVANÝ ROZHOVOR S ASISTENTEM PEDAGOGA

Rozhovor s asistentem pedagoga

T1: Jaké je vaše vzdělání?

I1: Já mám vystudovanou Střední pedagogickou školu v Píerově.

T2: Kolik let praxe máte v tomto oboru?

I2: Tento rok mám přesně 30 let praxe v tomto oboru. V této škole působím jako asistentka 10 let, předchozí škole jsem taky několik let působila jako asistentka, jak ty asistence začínaly, ale presně už nevím. Zároveň ale jako vychovatelka a to už, jak jsem zmínila 30 let.

T3: Absolvoval/a jste kurz pro asistenta pedagoga?

I3: Ano, vlastně i s mou praxí jsem musela absolvovat kurz asistenta pedagoga. To bylo v době, kdy se muselo, teď už by stačilo vystudovat pedagogickou školu a nemusí se.

T4: Jaké obtíže má žák, ke kterému jste ve třídě přiřazeny jako podpůrné opatření? Jak probíhá Vaše spolupráce s žákem?

I4: Nela má dyskalkulii třetího stupně a prvky dysgrafie. Je vlastně pomalejší, hlavně v té matematice. V češtině je celkem dobrá, tam nemá nějaký velký problém, ale v té matematice skoro všechno miň chápe a potřebuje pořád povzbuzovat - např. „A toto si tady poznač“. Pořád jí musím trochu povzbuzovat, ujišťovat a popohánět. Nela je hodně citlivá, kolikrát když jí dané cvičení třeba nejde, tak začne plakat, tak jí musím nejdřív uklidnit, aby byla v klidu a mohla se soustředit. Taky mívá miň příkladů, tak jí uklidním, že nemusí toho dělat tolik jak ostatní, aby stihala. Ale není jediná, kdo nestihá, i ten žák co sedí vedle a žák který sedí před ní dost často nestihají, ale ti teda nemají poruchy učení. Skoro celá třída je vždy brzo hotová, kromě tady těchto tří, kterým často pomáhám. Pro tu učitelku je to strašně těžký zkombinovat, když tady ti 3 nestihají, zbytek třídy to má hotové. Tak si nedokážu představit, kdybych tu já jako asistent pedagoga, a i ostatní asistenti nebyli. V této třídě je vlastně velký rozdíl u těch žáků s rychlostí, a i s tím, jak vše chápou. V češtině taky musím na ně dávat pozor, i na ty, kteří nemají ty opatření, jestli si vše píšou, když ne, tak jim musím říkat at' si to zapisují, že jinak nebudou

Diagnóza GPU

Pomalé pracovní tempo

čestina bez dotek

dotize u matematice

Positivní motivace

Emocionální podpora

Individualizace výuky

Všimavost ke druhým žákům

Rozdílné pracovní tempo

Mnohost AP při pomoci TU

Věnování se všem žákům

stíhat, pak teda i upozornit ať dávají pozor a věnují se tomu. Takže vlastně se věnuji všem a kontroloju je, a takto pomáhám tomu učiteli, že vlastně nemusí furt všechny ^{Pomoc učitelů} jen neustále kontrolovat, dívat se, jestli to chápou. Když to nepochopí, tak jim to vysvětlím, nebo řeknu učiteli, že tomu někteří nerozumí, a ona to znovu vysvětlí. To si myslím že hodně tomu učiteli pomáhá.

T5: Věděla jste o této diagnóze a jak s žákem pracovat?

Znalost diagnóze

dlouhá praxe

Schopnost umění pracovat se všemi žáky

15: Ano věděla. Už mám vlastně 30letou praxi, já za tu dobu už vlastně umím pracovat se všemi.

Když to dítě vidím už od první třídy, tak já tu diagnózu ani nepotřebuji vědět, poznám ji už a vím instinktivně jak s tím žákem mám pracovat. Mnohdy když vidím, že má žák nějaké problémy, tak si myslím že má nějakou diagnózu a podle zpráv z PPP se mi to vždy potvrdilo.

Umění pracovat i bez znalosti diagnóze

Takže ano věděla jsem o této diagnóze a také jsem věděla, jak s žákem mám pracovat.

T6: Jaká je vaše náplň práce?

Věnování se všem

I6: Moje náplň práce je vlastně se věnovat celé té třídě, já jako asistent pedagoga bych se měla

věnovat všem. Takže chodím po třídě a kontroloju všechny žáky. Ale v té matematice jsem ^{Hlavní uplatnění asistentka v matematice}

vlastně převážně u Nely, a taky u těch dalších dvou kluků, kteří jsou pomalejší jako zbytek

třídy, a často opakuju instrukce po učiteli. Anebo si to s tou učitelkou prohodíme, a já kontroloju ^{Opakování instrukcí}

ostatní žáky a ona těm u kterých vidí ty potíže, snažím se je ale vést ke samostatnosti. Takže ^{vedení ke samostatnosti}

vlastně to, co mi ten pedagog řekne, že mám dělat. Ale my jsme s paní učitelkou už tak seřané, ^{Seřaná spolupráce s pedagogem}

že mi vlastně ani už poněmhu nemusí říkat, co mám dělat. Také dozoruju o přestávkách, na ^{dozor}

školních akcích; pomáhám, když se stane nějaký konflikt, snažím se o příjemné prostředí pro ^{Pomoc při konfliktu} ^{Kvalitní prostředí}

žáky. Myslím, že dělám vše, co by asistent pedagoga měl dělat.

Výpomocí veškeré náplně práce AP

T7: Pracujete také se zbytkem třídy? Pokud ano, tak s kolektivem nebo jen s žáky u kterých se objeví obtíže?

Práce s kolektivem

Individuální práce s žákem

17: Pracuji s kolektivem, ale když si všimnu, že má nějaký žák potíže, tak jdu za ním a pomůžu mu, poradím, dovysvětlím nebo zopakuji instrukce po učiteli. Ale jinak chodím kolem všech, protože někdy potřebují i jenom povzbudit, pochválit, ujistit že to dělají dobře. Protože někteří mají takový stresy i když to vlastně vše umí, třeba žákyně Adélka, ta bývá taky někdy plačtivá. Tak je uklidním, že je vše v pohodě, odlehčím to, rozveselím je a je to všechno úplně v pohodě. Pak děláme s nimi i často aktivity, hlavně teda nějaké netradiční, dost často mě i nějaké napadnou. Jak na začleňování do kolektivu, tak i na rozšiřování slovní zásoby, myslím si, že toho děláme dost, aby žáci měli vyučování pestré. Jim se to i dost líbí, nejradši by někdy jeli i přes přestávku. Já jsem taková dost akční, takže si řeknu že zrovna toto probíráme, tak bychom mohli na to zrovna tohle dělat, takže začleňujeme dost netradiční aktivity nebo hry. Myslím si že, jak asistent pedagoga, tak i pedagog, který má svoji práci rád, tak takové aktivity dělá pořád. Není to jenom o těch hrách a aktivitách, když vidím že si hraje nějaké dítě v koutě o přestávce nebo v družině samo, tak jdu za ním a zeptám se, jestli si chce hrát sám. Když odpoví ostatní žáci si teď se mnou hrát nechtějí, tak řeknu všem žákům, že si půjdeme zahrát nějakou společnou hru, nebo půjdeme dělat nějakou společnou aktivitu. Ale ty děti si někdy potřebují hrát samotné, ale na nich to už poznám, kdy to tak není. Tyto případy nejsou tak časté, jasně někdy se ty děti pohádají, ale není to prostě tak časté. Myslím si, že ty aktivity děláme dost často a přirozeně. Jsme malotřídka a jsou tu děti od 1 až do 5 třídy a my je tu máme už tak naučené od první třídy, jak se k sobě mají chovat, že se mají respektovat, pomáhat si, a chovají se všichni k sobě moc pěkně. Vlastně kdyby se někdo někomu posmíval, tak to řešíme ihned, aby nedocházelo k něčemu většímu.

T8: Mají žáci zájem se s Vámi pouštět do aktivit?

18: No jejej (smích), my máme spíš opačné problémy, že s těmi aktivitami nechtějí přestávat a musím říct že už stačí. Protože tady všechno bereme tak s humorem, tak nadlehčeně, když se něco děje tak jim to pěkně vysvětlujeme. Sami vlastně mají o tyto aktivity zájem. Máme velké spektrum těchto aktivit. Pracuji i jako vychovatelka v družině, kam chodí všichni žáci od 1 až do 5 třídy, a já jak ve volném čase malují, tak je učím různé malířské techniky, tak mi říkají, že

komunikace a setřvaní mezi žáky a AP

si chtějí se mnou malovat. Nebo jsem si vymyslela „kecka klub“, kdy vlastně v družině jdeme
po obědě do tělocvičny, kde si sedneme na žíněnky a povídáme si o všech těch věcech, co ty
děti trápí, co je těžší, co mi chtějí říct, když na ně třeba někdy nemá doma někdo čas. Oni mi vše
povypráví, a já jim poradím, je to pro mě takové přirozené. Ale dělám to i vlastně ve vyučování
jako je třeba čtení, když něco čteme a narazíme na nějaký problém, tak si to rozebereme a
po vykládáme si o tom. Oni se nám to snaží říct i normálně ve vyučování, když mají s něčím
problém, nebo když něco zažili, to samé i o přestávkách, prostě mají potřebu nám to říkat. Také
je vlastně prostor i ve výtvarné výchově, tam si můžou sednout vedle toho žáka a potichu si něco
po vykládat, samozřejmě ne moc nahlas abychom nerušili. Ještě vlastně v přírodovědě je taky
na to někdy prostor. Takže takové aktivity já používám často, snažím se jim to zpestřit, oživit,
Dát jim to vlastně takovou formou, aby si to zapamatovali a aby je třeba to dané téma zaujalo.

T9: Myslíte si, že přidělení asistenta pedagoga žákovi se speciálními potřebami má vliv na postavení tohoto žáka v třídním kolektivu?

Přidělení asistenta nemá vliv na postavení žáka

I9: Tady ne, tady to žáci takto vůbec neberou, nehledí na toho žáka se SVP, že je něco jiného,
když má asistenta. My jsme jim to od 1 třídy vysvětlovali, že každému jde něco jiného, a proto
to tak je. A oni se nad tím už vlastně ani nepozastavují. Vysvětlovala jsem jim to takto: „každý
umíte něco, někdo umíte líp počítat, někdo míň, někdo je rychlejší, někdo potřebuje víc času,
tak paní asistentka, v tomto případě já, mu s tady tím pomůžu, a kdykoliv pomůžu i tobě, když
něco nepochopíš. Tady se žáci nad tím absolutně ani nepozastavují, že by byl někdo jiný, nebo
že by byl nějaký méněcenný že má asistenta. Takže všechno jim vysvětluji i paní učitelky, aby
nedošlo třeba k tomu, že by se na někoho nedívali zle. Myslím si, že je to všechno hlavně o té
komunikaci. Třeba žák Daniel z 2. třídy, ten šel na operaci a má vývod, tak jsem jim vysvětlila,
že má problém se střevem a kvůli tomu má vývod, takže kdyby náhodou slyšeli že tu něco
žbluňkalo, tak že to jde do toho pytlíčku. A nikdo se nad tím nepozastavuje.

T10: Jak Vás vnímají žáci ve třídě? Respektují vás?

Respekt *Nadstandardní vztah* *Důvěra v asistenta*

I10: Žáci mě respektují a máme se hodně rádi. Hodně se na mě obrazejí i ze svými nějakými problémy. Máme spolu moc pěkný vztah a mají ke mně důvěru. Všimla jsem si, že všichni se mnou často navazují i ten oční kontakt, jestli to feklí správně, tak jen očima naznačím že jo, a oni se uklidní. Myslím si, že jsem jejich takový opěrný bod. *Asistent jako opěrný bod žákům*

T11: Jak Vás vnímá žák se SVP? Respektuje vás?

Respekt *Uvědomost žáků*

I11: Ano respektuje a hodně, Nela je totiž ráda, že ji pomůžu, že ji poradím, a i vlastně všichni žáci. Nevidím mezi nimi nějaký velký rozdíl. *Namíhání rozdílů mezi žáky*

T12: Pociťujete rozdíly vnímání Vaší osoby mezi žákem se SVP a ostatními žáky?

Bez rozdílu vnímání asistenta

I12: Ne, všichni mě berou úplně stejně, tady vůbec žádný rozdíl nepociťuji.

T13: Dle Vašeho názoru, jaké je klima v této třídě?

Skvělé klima třídy *Nadstandardní vztah* *Pozitivní ryby žáků*

I13: Úžasné, co na to říct. Ti žáci jsou moje srdcovka ale nejen oni. Jsou hrozně dobrosrdeční, takoví dobří, fajn, mají smysl pro humor. Jsem naladěni na stejnou notu. Je tu velice příznivé klima, sedli jsme si. *Vzájemné porozumění*

T14: Jak se vy sám/a vnímáte ve třídě? Přijímají vás žáci?

Sebevnímání ve třídě *Uvědomost žáků z asistenta*

I14: Vnímám se jako opěrný bod, jako rádce, pomocník. Žáci jsou rádi že mě tam mají, i v jiných třídách u nás ve škole, když zaskakují.

T15: Dle Vašeho názoru, ovlivňujete Vy svou přítomností klima třídy?

Vliv na klima třídy *Pozitivní motivace* *Udržování si respektu*

I15: Ano, velice. Hodně ty žáky podporuji, chválím je. Zas na druhou stranu, když neposlouchají nebo nedávají pozor tak je sprdnu (smích), upozorním je, že mají dávat pozor. Ale snažím se z toho spíš dělat legraci, nebo spíš odlehčuji, ať nejsou ve stresu. Oni ty děcka to potřebují slyšet to povzbuzení, a rádi to slyší. *Oslehčení situace* *Potřeba motivace*

T16: Všimla jsem si, že když někdo řekne něco špatně, tak že ostatní se mu neposmívají.

Uvažování přijemného prostředí pro žáky
I16: Ano snažíme se, aby se žáci nestresovali, prostě ať to řeknou, i když to bude třeba špatně.

Sebereflexe
Protože každý se může splést já. Říkám jim, že i já se můžu splést, a i někdy třeba něco nevim.

Bez výsměchu
Takže to posmívání tu nemáme, a když už, tak jedině když je to vtipný, tak se všichni spolu zasmějeme, ale nikdy žádné výsmívání, jedině v rámci legrace. Já to posmívání osobně úplně *Osobní vztah na posmívání nepěkně chování*

nesnáším a vždycky jsem jim to od první třídy vysvětlovala, „ano ten neumí to, a ty neumíš

tohle, ale nikdy se nebudete nikomu posmívat, protože se ti to může vždycky v životě vrátit“.

Snaha o hezké chování
Fakt to posmívání nemám vůbec ráda ani to, když se k sobě chovají nepěkně. Snažíme se jim

Osobní vliv na žáky
to prostě od té první třídy vysvětlovat. Já si i myslím že jsem měla na hodně dětí co mi prošly

Zpětná vazba od minulých let
životem vliv, i mi to tak zpětně vrací, když už jsou velcí a potkám je, tak mi říkají že: „vy jste

Nesaditelnost nad žáky
nám říkala toto, a to byla pravda“. I povykládat si za mnou chodily do družiny, když jsem ještě

dělala na předchozí základní škole. Já jsem se jim nikdy totiž neposmívala a nepovyšovala jsem

se nad nimi ani jsem jim nedávala ten pocit, že já jsem nadřazená nad nimi. Také jsem je

Schopnost naslouchat
vždycky vyslechla, poradila a udělala jsem si na ně hlavně čas. Neponižovala jsem je a oni to

Sjednání respektu
strašně cítí si myslím, ten nenucený vztah, a i tu úctu k nim. Samozřejmě někdy je musím

„okřiknout“, nějaké meze prostě musí být, bez nich to nejde.

T17: Když vidíte ve třídě nějakou nepříznivou situaci, zasáhnete? Můžete mi zmínit nějakou konkrétní situaci?

Druh konfliktu
I17: Vždycky zasáhnu. Třeba když se hádají o nějaké hračky, ale jinak se tu nemají ani tak o

Reakce na konflikt
co hádat. Možná ještě že „ten si se mnou nechce hrát“, „ten mě vzal to“, nebo „ten mi řekl to“

tak si je vezmu stranou a vyřešíme to, i svoje zkušenosti z dětství jim třeba řeknu, každý si totiž

Nepodceňování problémů
může s někým neshodnout. Nepodceňuji to a ani ostatní asistenti nebo pedagogové to

nepodceňují, nenecháváme to zajít daleko aby z toho nebyl velký problém. Samozřejmě pokud

Rozlišování situací
je to nějaká hloupost, tak to musím rozlišit, ale řešíme to téměř vždy. Jelikož to podchytáváme

leasně podchycení problémů
včas, tak ti žáci vědí, jak se mají chovat a nemusíme tu řešit žádnou šikanu, nebo nějaké

Nemoc často frekvence
vyčleňování. Ale moc často se to nestává. Za mlada jsem to konzultovala, ale teď po těch 30

konfliktů

letech si už vím rady, a vím, jak zasáhnout, ^{Pozdější konzultace proběhnu} ale s kolegy to samozřejmě pak prokonzultujeme,
jsme tu dobrý kolektiv, což si myslím že dělá taky hodně.
^{Dobry kolektiv pedagog oboru} ^{Vliv kolektivu na žáky odněho}

T18: Je žák se SVP přijímaný kolektivem?

^{Právni příjem žáka se SVP}
I18: Ano. Ostatní ji přijímají naprosto v pohodě, je oblíbená, má kamarádky a kamarády a jejich
^{Bezproblémové vztahy} ^{Není nutno integrace}
vztahy jsou bezproblémové. Tady ani není potřeba integrovat, oni se tak sami integrují. Ale v
^{začlenění aktivit na integraci}
hodinách, které to dovolí, tak to děláme a začleňujeme to.

T19: Pracujete jen s žákem v jedné třídě nebo přecházíte do jiných tříd k jiným žákům?

^{Práce i v jiných třídách}
I19: I do jiných, když máme spojené hodiny. 3 a 2 tam bývám na čtení. Takže i s jinými žáky
^{Schopnost pracovat i s jinými žáky}
pracuji, jsem taková multifunkční. (smích)

T20: Účastní se akcí školy? Jako je škola v přírodě, výlety, kultura atd?

^{Účast na školních akcích}
I20: Ano samozřejmě, myslím si že snad všech. Já, když řeknu ze srandy, že nepojedu na školu
^{Smutnost žáků z návštěvy AP na SVP} ^{Školní akce vedou ke většímu sblížení}
v přírodě, tak všichni žáci začnou křičet „néééé“ a jsou smutní. Protože tam se ještě víc
sblížíme a všichni tam rádi jezdí.
^{Pozitivní reakce na SVP ze strany žáků}

T21: Jak vypadá vaše komunikace s třídním učitelem?

^{Bezproblémová komunikace AP a TU}
I21: Naprosto bezproblémová, perfektně se doplňujeme, nemusíme ani jedna druhé říkat. Je
^{Dobry kolektiv pedagog. oboru}
úplně přirozená. Jsme tu totiž skvělý kolektiv, jak pedagogů, tak i ostatních asistentů. A jde to
strašně cítit, když ti dospělí spolu vychází, hlavně ti žáci cítí, ty naše emoce.
^{Vliv komunikace TU a AP na žáky}

T22: Spolupracujete s rodiči žáka? Jak?

^{Aktivní komunikace s rodiči} ^{Forma komunikace s rodiči}
I22: Ano, spolupracujeme a komunikujeme, když se něco děje, tak si s rodiči píšu nebo volám.
Některé rodiče znám i z osobního života, tak třeba i na messengeru. Takže ano jsme v kontaktu,
snad se všemi. Nevím snad o nikom, kdo by s námi nespolečoval.
^{všichni rodiče spolupracují}

T23: Jste o přestávce ve třídě? Věnujete se žákům?

^{Aktivní účast o přestávce}
I23: Ano. Jsem o přestávce ve třídě, a ano věnuji, oni mají furt velkou potřebu mi něco sdělovat ^{potřeba žáků komunikovat}
^{naslouchání} i paní učitelce. Takže je vyslechneme, ^{Fyzický kontakt} mají hrozně rádi ten kontakt, když byli menší tak se ^{Aktivní účast o přestávce} chtěli i tult. I teď jsou hrozně zlatí. Vlastně teď to dělají ti mladší. Nezašíváme se nikde v ^{Neformální vztahy} kabinetě. Máme takové pěkné vztahy, takže si tu někdy přijdu že je to tu jako má náhradní ^{konstantní pocit náhradní rodiny} rodina.

T24: Děláte i nějaké aktivity mimo třídu?

^{Potřeba žáků komunikovat}
I24: Ano v družině, i o přestávkách, potřebuji si i se mnou a paní učitelkou povykládat, a i mezi ^{Uzájemný kontakt mezi žáky} sebou. Vlastně i ti žáci jsou navzájem v kontaktu, a vymýšlí si spolu nějaké aktivity. Aktivity s kolektivem také děláme, někdy si řeknou sami, že chtějí dělat nějakou aktivitu co jsme dělali z dřívějšíka, že se jim líbila a bavila je. Pořád jsem s nimi v kontaktu i paní učitelka. ^{Aktivní kontakt s žáky}

T25: Jakých hodinách jste nejvíce potřeba? Potřebuje vás žák i v hodinách, jako jsou tělesná výchova, pracovní činnosti, výtvarná výchova atd?

^{Největší uplatnění AP u žáků s VP}
I25: U Nely jsem nejvíce potřeba v matematice, v češtině tolik ne jak v matematice, tam ji spíš tak povzbuzuji, třeba někdy ji říkám ať dáva pozor a nemaluje si. V ostatních předmětech je to u ní bez problému. Takže se věnuji celé třídě a nejvíce jsem potřeba v těch hlavních předmětech. ^{Musí být uplatnění v jiných předmětech u žáků s VP}

T26: Podporujete motivaci žáka? Jak?

^{Podpora při motivaci}
I26: Ano, samozřejmě. Chválím ty žáky, povzbuzuji. Když má žák plačtivou, tak si rozeberu, promluví si s nimi a převedu na jiné téma, udělám nějakou legraci. Je to hrozně blokuje, když se seknou, tak je musím hned rozebrat. ^{Positivní motivace} ^{Emocionální podpora}

T27: Podporujete samostatnost žáka?

^{Podpora samostatnosti}
I27: Ano, snažím se. První vždy zkusím, aby to ten žák nebo i konkrétně Nela vypočítala sama, pak když jim to nejde tak pomáhám. Ale u té Nely je to v té matematice těžší, k ní si skoro vždy ^{Individuální práce se žákem s VP}

musím sednout, ale jde vidět, že se dost snaží. Když si je jistá, tak sama jede, počítá, Reaguji ^{Individuální práce se žákem BUP}
na tu momentální situaci, a samozřejmě je dobré, když ten žák tu samostatnost vyvíjí sám. ^{Podpora samostatnosti}
Nejsem pořád u ní, takže vždy ji nechám ať si to zkusí, a pak teprve zasáhnu a pomůžu jí, i ^{Emocionální podpora}
ylastně všem ostatním. Zkusíme, uvidíme, vyzkoušíme, nepůjde? Pomůžu. ^{Ona ví že se na mě může obrátit, že jsem tam, a uklidní se.}

T28: Individualizujete výuku?

I28: V matematice u Nely určitě, ona ani nedělá těch příkladů tolik. I nějaké příklady, když ^{Snížený obsah v matematice}
nestihá přeskakujeme, a ty pak s jinou paní učitelkou dodělává v doučování. Tam je to i lepší,
tam je důležitý, aby ona tomu rozuměla. Pak i strukturuji činnosti, vždycky reagujeme na tu ^{Individualizace výuky}
aktuální situaci. Něco jí jde líp, něco pochopí, a když ne, tak se k tomu musíme znovu vrátit.
Když na to doučování chodí, tak jde hned vidět, že to s paní ředitelkou opakovala, že to má v ^{Pozitivní dopad doučování}
té živé paměti. Když to dýl nedělá, tak na to zapomeno. Ale to hodně žáků. Takže když se
některý sekne, tak se snažím jim to připomenout třeba i neverbálním ukazováním. Já i když ^{Připomenutí neverbální komunikací}
někdy jim něco vysvětluji, i při té asistenci, tak se snažím neverbálně ukazovat. Mozek si to
zapamatuje, a pak si na to snadněji vzpomene. Myslím si, že ty neverbální věci dost pomáhají.
Musím také krokovat, třeba jim říct, ať si to napíšu, vezmou samostatný papír, rozkreslí si to, ^{Individualizace výuky}
i paní učitelky jim to říkají. Takže často něco rozkrokováváme.

T29: Vstupuje aktivně učitel do toho, co spolu děláte?

I29: Když vidí, že nám to jde tak ne, protože nemusí. Ale když je něco těžší tak ano. Někdy se ^{Vstup učitele do spolupráce A1 a žáků dle náročnosti}
i já na něho obracím, s tím, jestli to děláme dobře. Taková přirozená spolupráce tam je. ^{Spolupráce učitelé a AP}

T30: Poskytujete cílenou podporu i dalším žákům třídy?

I30: Ano, jednoznačně. Obrací se na mě, jak jsem již předtím zmiňovala. ^{Podpora všem žákům}