

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce
Markéta Gelnarová

Vnímání asistenta pedagoga z pohledu třídního učitele
na prvním stupni základní školy

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a že veškerou použitou literaturu i jiné zdroje jsem uvedla v seznamu použité literatury.

Poděkování:

Děkuji Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D. za odborné vedené mé bakalářské práce, cenné připomínky a trpělivost.

Děkuji všem pedagogům, kteří se zúčastnili mého průzkumu, za jejich ochotu a upřímnost.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za pomoc a podporu během celého mého studia

Anotace

Jméno a příjmení:	Markéta Gelnarová, DiS
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Vnímání asistenta pedagoga z pohledu třídního učitele na prvním stupni základní školy.
Název v angličtině:	Perception of a teacher's assistant from the point of view of a class teacher at the first stage of primary school.
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na vztah třídního učitele a asistenta pedagoga. Jejím cílem je zjistit, jaké zkušenosti mají třídní učitelé s asistentem pedagoga, jaká je jejich vzájemná spolupráce a komunikace. Teoretická část je věnována asistentovi pedagoga, profesi učitele a základní škole. Průzkumná část je realizována prostřednictvím kvalitativního výzkumu a jako metoda sběru dat je zvolen polostrukturovaný rozhovor. V praktické části jsou zpracovány názory, postoje, zkušenosti a vnímání profese asistenta pedagoga z pohledu třídního učitele na prvním stupni základní školy.
Klíčová slova:	Asistent pedagoga, třídní učitel, základní škola, školský zákon, spolupráce, komunikace, vnímání asistenta pedagoga

Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis is focused on the relationship between a class teacher and a teaching assistant. Its aim is to find out what experiences class teachers have with a teaching assistant, what is their mutual cooperation and communication. The theoretical part is devoted to the teaching assistant, the class teacher profession and primary school. The exploratory part is realized through qualitative research and a semi-structured interview is chosen as a method of data collection. The practical part deals with the opinions, attitudes, experiences and perceptions of the profession of teaching assistant from the perspective of a class teacher at the first stage of primary school.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Teaching assistant, class teacher, primary school, school law, cooperation, communication, perception of a teaching assistant</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Rozhovor pro pedagogy prvního stupně základní školy Příloha č. 2: Ukázka přepisu jednoho rozhovoru</p>
Rozsah práce:	<p>53 stran</p>
Jazyk práce:	<p>Český jazyk</p>

Obsah

Úvod.....	8
1 Asistent pedagoga.....	9
1.1 Vymezení asistenta pedagoga	9
1.2 Náplň práce asistenta pedagoga	10
1.3 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga.....	11
1.4 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	13
1.5 Kompetence asistenta pedagoga.....	14
1.6 Současná situace asistenta pedagoga v České republice	14
2 Profese učitele.....	16
2.1 Osobnost učitele	16
2.2 Kompetence učitele	17
2.3 Náplň práce a role třídního učitele	18
2.4 Asistent pedagoga ve vztahu k třídnímu učiteli	20
2.5 Doporučení pro úspěšnou spolupráci mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem ...	21
3. Základní škola	23
3.1 Školský zákon v České republice	23
3.2 Cíle základního vzdělávání	24
PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
4 Vnímání asistenta pedagoga z pohledu třídního učitele na prvním stupni základní školy.....	26
4.1 Úvod	26
4.2 Cíle průzkumu	26
4.3 Průzkumný soubor.....	26
4.4 Metoda sběru	27
4.5 Nástroj sběru	28
4.6 Typ průzkumu	28
4.7 Průzkumné prostředí.....	29
4.7.1 ZŠ a MŠ T.G.Masaryka.....	29
4.7.2. ZŠ J.A.Komenského.....	29
4.8 Hlavní průzkumná otázka a specifické průzkumné otázky.....	29
4. 9 Výsledky výzkumného šetření	30
4. 9.1. Interpretace dat.....	30
5 Diskuze	41
Závěr	44

Seznam literatury	45
Seznam použitých zkratk	48
Seznam příloh	49
Příloha č. 1: Rozhovor pro pedagogy prvního stupně základní školy	49
Příloha č. 2: Ukázka přepisu jednoho rozhovoru	50

Úvod

„Je normální lišit se“.

Richard von Weizsacker

V dnešní moderní době dochází ke změnám ve všech oblastech lidského života a ani ve školství tomu není jinak. Dochází ke snaze v co největší možné míře začlenit všechny děti s různým typem postižení, což souvisí s často diskutovaným inkluzivním vzděláním. Toto vzdělání se snaží o vytvoření vhodných podmínek, tzv. podpůrných opatření. Podpůrné opatření má několik stupňů, do kterých spadá i asistent pedagoga.

Asistent pedagoga v současné době působí už na většině českých škol a patří do často probíraných témat. Tito pracovníci jsou ve většině případů vnímání pozitivně, ale stále se najdou případy, kdy asistent pedagoga není vítán. A jelikož asistent pedagoga patří neoddelitelně k třídnímu učiteli, považují za velmi důležité, aby tato dvojice společně tvořila tým, který se bude snažit zaštitit co nekvalitnější inkluzi každého začleněného dítěte.

Když jsem zvažovala výběr tématu mé bakalářské práce, tak tomu přispěla má první pracovní zkušenost na pozici asistenta pedagoga na základní škole. Zde jsem se poprvé setkala s nevráživostí třídního učitele vůči asistentovi pedagoga a začala jsem přemýšlet, zda nás pedagogové vnímají jako své rovnocenné kolegy nebo narušitele jejich vyučovacích hodin.

Dalším důvodem, proč jsem si toto téma zvolila, je určitá provázanost s mým studovaným oborem. Jednou z možností nabídky práce je i pozice asistenta pedagoga a to buď na klasické základní škole, nebo i na základní škole speciální. Myslím si, že kladný, pozitivní či přátelský vztah mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga je základem pro dobrou spolupráci po celý školní rok.

Cílem této práce je zjistit, v jaké pozici se nachází asistenta pedagoga ve vztahu k spolupracujícímu třídnímu učiteli. Zda je asistent pedagogem vnímán jako značná pomoc při jeho profesní činnosti anebo naopak jako přítěž.

Má práce je tvořena dvěma propojenými složkami. První část je rozdělena do tří hlavních kapitol. V první kapitole se zabývám asistentem pedagoga. Druhá kapitola je věnována třídnímu učiteli. Třetí kapitola je zaměřena na školský zákon.

Myslím si, že v této uspěchané a hektické době je důležité, aby se člověk v zaměstnání cítil dobře a chodil tam rád. S tímto blízce souvisejí dobré vztahy na pracovišti, které závisí na každém člověku.

1 Asistent pedagoga

„Soucit a tolerance nejsou známkou slabosti, ale znamením síly“.

Dalajláma

O asistentech pedagoga se hodně hovoří zejména v souvislosti s inkluzí. V diskuzích, jak odborných, tak laických zaznívají nejrůznější argumenty. Můžeme slyšet i názory, že tato pozice je zbytečná, že na pozicích nepracují kvalifikovaní lidé, kteří do vzdělávacího systému nepřinášají nic nového. Kdo však pracuje se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ví, že asistent pedagoga je potřebnou skupinou pedagogických pracovníků, která napomáhá jak žákům, tak pedagogům v každodenní práci a procesu učení. (Kendíková, 2017)

1.1 Vymezení asistenta pedagoga

„Asistent pedagoga je pedagogický pracovník a hlavně zaměstnanec školy nebo školského zařízení, jehož činnosti a statut jsou definovány v platné legislativě. Jde především o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění“ (Kendíková, 2017, str. 37)

„Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy na základě souhlasu příslušného krajského úřadu“ (Kendíková, 2017, str. 38)

Souhlas na zřízení funkce asistenta pedagoga je zpravidla udělován na dobu určitou – 2 roky, z toho důvodu se žádá opakovaně. (Bréda a kol., 2017)

Asistent pedagoga působí ve třídě, do které je integrováno dítě nebo žák se speciálně vzdělávacími potřebami. Vedle učitele působí jako další pedagog, který se podílí na chodu výuky, spolupracuje s učitelem, integrovaným dítětem, ale také s intaktními žáky ve třídě. (Uzlová, 2010)

Působí především ve školách nebo školských zařízeních, kde je větší počet žáků znevýhodněných zdravotně nebo sociálně – např. přípravné třídy pro romské žáky, školách vzdělávající děti imigrantů, školách, kde jsou integrováni žáci se zdravotním postižením nebo ve speciálních školách. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Můžeme říct, že se stále jedná o novou pedagogickou profesi, která je chápána jako jedna z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška č. 27/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, odst. 4 sděluje, že: „Není-li stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při

vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků“. (in Kendíková, 2017, str. 16)

„Hlavním cílem jeho činnosti je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří potřebují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání“. (Bréda a kol., 2017, str. 65)

1.2 Náplň práce asistenta pedagoga

Ředitel školy stanovuje asistentům pedagoga náplň práce a zařazuje je do příslušné platové třídy, a to na základě jejich nejnáročnější činnosti, kterou vykonávají, a na základě jejich odborné klasifikace. (Kendíková, 2016)

Funkce asistenta pedagoga patří mezi vyrovnávací a podpurná opatření při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga pracuje ve třídě, kde se takové dítě, žák nebo student vzdělává. Pracuje vždy pod metodickým vedením pedagoga, protože ten zodpovídá za průběh a výsledky vzdělávání. (Horáčková, 2015)

„ Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří:

- pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází,
- podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc žákům při výuce a přípravě na ní,
- pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou“. (Kendíková, 2016, str.6)

Lechta (2016) vymezuje úlohu asistenta pedagoga v několika směrech, a to pomáhat dítěti při realizaci činnosti, usilovat o začlenění do kolektivu a vést dítě k samostatnosti. Účelem není suplovat činnosti žáka, ale podporovat ho k vlastní aktivitě. Už samotný název této profese ukazuje jistý směr, který určuje účel, za jakým byla zřízena.

Při vytváření náplně práce pro asistenty pedagoga by vedení školy mělo spolupracovat s odborníky ze školního poradenského pracoviště, kteří mají přehled o konkrétních vzdělávacích potřebách žáků a o míře poskytovaných podpurných opatření. Činnosti asistentů pedagoga jsou podrobně popsány v individuálních vzdělávacích plánech jednotlivých žáků. Asistenti pedagoga si často stěžují na nejasnosti v náplni práce, nevědí, co mohou a nemohou dělat, a co se přesně od nich očekává. Součástí pracovní smlouvy je i náplň práce, ale často se stává, že je příliš obecná nebo nejasná. (Kendíková, 2017)

1.3 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Často se stává, že nepromyšlený výběr asistenta pedagoga patří mezi nejčastější chyby. Funkce asistenta pedagoga je stále často vnímána jako neplnohodnotná a výběr podléhá názoru, že na ní stačí každý, což úzce souvisí s jejím finančním ohodnocením. (Horáčková, 2015)

Asistent pedagoga patří mezi pedagogické pracovníky školy, proto musí stejně jako učitelé, splňovat obecné požadavky, které jsou uvedené v paragrafu 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změnách některých zákonů, v platném znění.

„Patří mezi ně:

- plná způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou pracovník vykonává,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,“
- prokázána znalost českého jazyka“. (Kendíková, 2017, str. 28)

Dle § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění, mohou pozici asistenta pedagoga vykonávat osoby:

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a
1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
 2. studiem pedagogiky, nebo
 3. studiem pro asistenty pedagoga.

Dle Kendíkové, (2017) lze asistenta pedagogika rozdělit do dvou skupin, dle dosaženého vzdělání:

- 1) asistenti pedagoga se středoškolským vzděláním s maturitou a odpovídajícím pedagogickým vzděláním mohou vykonávat činnosti vyšší úrovně – přímá pedagogická činnost ve třídě, kde jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole s integrovanými žáky.
- 2) asistenti pedagoga se středním vzděláním s výučním listem nebo základním vzděláním a absolvovaným kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga jsou oprávněni vykonávat pomocné výchovné práce.

Dle Horáčkové (2015) může další vzdělávání asistentů pedagoga probíhat formou:

- seminářů a kurzů organizací akreditovaných pro DVPP,
- setkání asistentů pedagoga, která organizují poradenská zařízení,
- kvalifikační kurzy zajišťovaných vysokými a vyššími odbornými školami,
- samostudia. (Horáčková, 2015)

Aby asistenti pedagoga svou práci vykonávali kvalitně, měli by si pravidelně doplňovat své vzdělání a to především pomocí kurzů, které jsou zaměřené na práci s žáky s konkrétními diagnózami. (Kendíková, 2016)

V českých školách stále častěji poskytují asistenti pedagoga podporu také žákům s odlišným mateřským jazykem, kde je důležitá znalost příslušného cizího jazyka, který představuje základní komunikační prostředek. Adaptace takového žáka na české školní prostředí díky asistentovi pedagoga se znalostmi daného jazyka probíhat snadněji. (Kendíková, 2017)

1.4 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Kendíková (2017) uvádí, že stejně jako učitelé by i asistenti pedagoga měli splňovat určité osobnostní předpoklady, které jsou:

- kladný vztah k dětem,
- empatie,
- komunikativnost,
- spolehlivost,
- trpělivost,
- schopnost spolupráce.

Kantorová (2008) se domnívá, že největší význam pro formování učitelské osobnosti má jeho samostatná pedagogická činnost. Kendíková (2017) zase uvádí, že nejdůležitější předpoklad je kladný vztah k dětem a schopnost empatie. Nadále je pro vykonávanou práci důležitá spolupráce s kolegy, zvládat pracovat pod vedením učitele, umět plnit pokyny a samostatně se rozhodovat.

Gabášová, J. a Vosmik, M. (2019) se domnívají, že nejdůležitější předpoklady pro práci asistenta pedagoga jsou: ochota naslouchat, psychická odolnost, nadhled a odstup, vstřícnost a laskavost v přístupu jak k dětem, tak k dospělým, komunikační dovednosti a pozitivní myšlení.

Mezi další osobnostní profil asistenta pedagoga můžeme řadit:

- kladný vztah k žákům se sociálním znevýhodněním, vnitřní motivace a ochota jim pomáhat,
- žádné předsudky vůči menšinám a odlišnostem,
- měl by být vybaven znalostmi a dovednostmi, které odpovídají jeho náplni práce,
- empatie, porozumění, znalost prostředí, ze kterého sociálně znevýhodnění žáci pocházejí,
- správná komunikace s rodiči a komunitou, umět přizpůsobit obsah a formu sdělení, budit důvěru a umět s rodiči jednat respektujícím a partnerským způsobem,
- umět pracovat pod metodickým vedením pedagoga a umět se poučit z rad zkušenějších,
- korespondovat velkou mírou tolerance a trpělivosti. (Horáčková, 2015)

Asistenti pedagoga by také neměli mít předsudky vůči postiženým, cizincům a určitým sociálním skupinám. Měli by umět vytvořit partnerský vztah, který je založený na otevřenosti,

spolehlivosti a trpělivosti. Asistent pedagoga představuje informační můstek mezi žákem, jeho rodinou a školou. (Bréda a kol., 2017)

1.5 Kompetence asistenta pedagoga

„Asistent pedagoga je asistent učitele, nikoliv asistent žáka“. (Němec, Šimáčková – Laurenčíková, Hájková, 2014, str. 55)

Zatím je zcela na řediteli školy, jak se postaví k práci asistenta pedagoga a na učitelském týmu, jak k němu budou přistupovat. (Jindráková, Vanková, 2003)

Asistenti pedagoga by měli disponovat takovými kompetencemi, aby mohli poskytnout žákovi potřebnou míru podpory, ale zároveň dokázali vytvořit i dostatečný prostor pro rozvoj samostatnosti a pozice v kolektivu. (Bartoňová, Vítková, 2010)

Asistent pedagoga by měl být vybaven těmito pedagogickými dovednostmi a kompetencemi:

- ovládání metodiky výuky čtení, psaní a základů počítání (mnohdy žákovi stačí, vysvětlí-li mu asistent pedagoga učivo tempem, které dítěti vyhovuje),
- ovládání metody pozorování žáků a vyhodnocování pozorování (na základě získaných informací individualizovat péči o žáky v maximální možné míře),
- ovládat metody výuky, které umožňují individualizaci vzdělávacího procesu,
- dovednost týmové spolupráce (asistent s učitelem musejí být schopni improvizace a pružného jednání v aktuálních situacích, přičemž spolupráci řídí učitel, protože právě on zodpovídá za výsledky vzdělávání svých žáků). (Jindráková, Vanková, 2003)

1.6 Současná situace asistenta pedagoga v České republice

Navzdory tomu, že s pracovní pozicí asistenta pedagoga se již lze dnes setkat ve většině našich škol, si myslím, že širší veřejnost stále ještě nemá úplně jasnou představu o tom, co vše obnáší. Vede to potom k různým nedorozuměním, když si někteří rodiče například myslí, že asistenti pedagoga jsou ve třídách proto, aby vykonávali úkoly za děti se speciálně vzdělávacími potřebami, k nimž jsou přiděleni. Velký problém pak představují situace, kdy o náplni práce asistentů pedagoga nemají jasné povědomí ani samotní učitelé. Výsledkem pak je, že se na ně snaží přenášet některé své povinnosti, jindy může docházet k nemístnému střetu o kompetence.

Pokud si chce člověk udělat představu o současné pozici asistenta pedagoga ve výuce, měl by se nejprve seznámit s vyhláškou č. 27/2016 Sb. § 5. V té je uvedeno, že nejdůležitější činností asistenta pedagoga ve výuce je pomoc a podpora učitelů v průběhu procesu vzdělávání dítěte,

žáka nebo studenta se SVP. Důležité je, aby přítomnost asistenta pedagoga ve výuce byla přínosem nejen pro konkrétního žáka, ale pro celou jeho třídu. (Vyhláška, 2016)

Specifikem práce asistenta pedagoga je podle mého názoru skutečnost, že nejlepším důkazem toho, že odvádí svoji práci kvalitně, je fakt, že ho jeho svěřenec potřebuje stále méně. To si podle mého názoru stále ještě neuvědomuje i celá řada asistentů pedagoga, kteří v obavě z toho, aby nebyli obviněni, že nic nedělají, dělají úkoly za své svěřence, i když by na to dotyční stačili sami. Kvalitní asistenti pedagoga se přitom o svoji práci podle mě nemusí bát, protože potřeba asistentů pedagoga je u nás dnes stále vyšší. (Valenta, 2013)

V některých třídách se lze jistě i dnes setkat se situací, kdy asistent pedagoga představuje se svým svěřencem ve třídě jakýsi „stát ve státě“, což je samozřejmě chybou. Asistent pedagoga by měl naopak usilovat o to, aby měl učitel možnost začlenit jej co nejvíce do výuky. V opačném případě je zbytečné uvažovat o efektivní integraci žáka do školní třídy.

Zmiňovaná vyhláška nenechává stranou ani další pracovní činnosti asistenta pedagoga, k nimž patří nejen pomoc v průběhu výchovné a vzdělávací činnosti, ale i při komunikaci se žáky, jejich zákonnými zástupci a komunitou, z níž žák pochází. Právě na asistentovi pedagoga je, aby zákonným zástupcům žáka se SVP vysvětlil, jaká je jeho úloha ve třídě, čímž se předejde případným nedorozuměním. (Vyhláška, 2016)

Žádoucí je, aby si asistent pedagoga vytvořil nejen se žákem, ale i s jeho zákonnými zástupci kvalitní vztah. Zde je podle mého názoru opět možné najít v českém školství značné rezervy. Pouze v případě, kdy asistentovi pedagoga žák důvěřuje, může být proces inkluze úspěšný. Nikdy by nemělo docházet k situaci, že žák vnímá asistenta pedagoga jako přítěž, která jej před ostatními spolužáky dostává do méněcenné pozice. (Valenta, 2013)

Osobně se domnívám, že pozice asistenta pedagoga se v současnosti bezesporu těší vyšší prestiži, než tomu bylo ještě v nedávné minulosti. Česká veřejnost si konečně začíná uvědomovat důležitost a potřebnost této pracovní pozice, což jde podle mě ruku v ruce s větším povědomím o specifických poruchách učení i o problematice inkluze. Na druhou stranu si myslím, že pracovní náplň asistenta pedagoga není ještě vždy úplně jasně chápána, což vede k situacím, které jeho práci znehodnocují. V každém případě dnes většina lidí přizná, že pracovní pozice asistenta pedagoga má na českých školách svoje opodstatnění.

2 Profese učitele

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje“.

Charles Farrar Browne

Učitelskou profesi nelze vnímat pouze jako oblast profesních znalostí, ale také jako oblast dovednostních a praktických zkušeností a postojů. Mění se podmínky vzdělávání ve školách, úzce souvisejí i se změnou role učitele. Základy profesních dovedností získává budoucí učitel v rámci vysokoškolského studia učitelství na fakultách připravujících učitele. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

2.1 Osobnost učitele

Většina učitelů svou profesi vnímá jako poslání, což znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa. Patří mezi významné činitele ve společnosti a slouží jako zprostředkovatelé teorií, poznatků, hodnot, vzorců jednání, návyků a tradic. (Vališová, Kasíková, 2011)

„Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností“. (Vališová, Kasíková, 2011, str. 16)

V pedagogickém slovníku je učitel definován jako „jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník vykonávající učitelské povolání. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáka, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 326)

Kantorová (2008) učitele definuje jako člověka, který soustavně vzdělává a vychovává děti, mládež či dospělé a je rozhodující složkou ve výchovném procesu. Učitel řídí a organizuje svou vlastní pedagogickou činnost, tak i činnost žáků a podílí se na výchově a rozvoji osobnosti svých žáků. Úkolem každého učitele je pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj žáka.

Holeček (2014) uvádí, že na učitele jsou kladeny dva důležité požadavky. První z nich je schopnost vychovávat, což znamená formovat osobnost žáků, spolupodílet se na vytváření jejich charakteru, vůle, postoje, hodnot, zájmů, vlastností a temperamentu. Druhý požadavek je schopnost vzdělávat, což znamená utvářet klíčové kompetence, řídit osvojování návyků, dovedností a vědomostí.

Vališová a Kasíková (2011) uvádějí čtyři znaky, které by u žádného kantora neměly chybět:

- empatie – schopnost vcítit se do složité situace jak žáka, tak jeho rodiny,

- emoční stabilita – schopnost ovládat své emoční stavy, které mohou negativně ovlivnit výchovnou a vzdělávací činnost, pozitivní vyjadřování – podpora komunikace ve školním prostředí,
- seberozvoj – aktivně pracovat na osobnostním růstu a dodržovat psychohygienu.

Průcha (2005) uvádí jako důležité rysy u osobnosti učitele:

- motivaci k povolání,
- talent pro povolání,
- kognitivní vybavenost – zdravý rozum, zdravé rozvážení, dobrá paměť a přirozený vtip.

Kantorová (2008) ve své publikaci uvádí, jak osobnost učitele definoval J.A. Komenský: „Od učitele se požaduje schopnost učit, aby uměl, mohl a chtěl vyučovat. J. A. Komenský na učiteli tedy vyžaduje:

- znalost věci, kterou má vyučovat,
- profesionální připravenost,
- kladný vztah k učitelství“. (Kantorová, 2008, str. 167)

Povolání učitele je také náročné proto, že učitel působí celou svou osobností. Velmi často je pro své žáky celoživotním vzorem. Žáci ho napodobují v jeho způsobu života a přebírají jeho postoje, hodnoty a názory. (Holeček, 2014)

„Největší význam pro formování učitelské osobnosti má však jeho samostatná pedagogická činnost“. (Kantorová, 2008, str. 169)

2.2 Kompetence učitele

Kompetence pedagoga můžeme charakterizovat jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“. (Průcha, 2005, str. 219)

V pedagogickém slovníku (2009) jsou kompetence učitele definovány jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 129).

Pedagogické dovednosti učitele charakterizuje Kyriacou (2012, str. 18) jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení“.

Základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnému vyučování, popisuje Kyriacou (2012) takto:

- plánování a příprava na vyučování – výukové cíle, učební pomůcky, zvolení vhodných prostředků k dosažení cílů,
- realizace vyučování – úspěšné zapojení žáků do činnosti ve vyučování,
- řízení vyučování – udržení pozornosti žáků, jejich zájmu a aktivity,
- klima třídy – udržení kladných postojů žáků a motivace k aktivní účasti ve vyučování,
- kázeň – udržení pořádku, řešení nežádoucích projevů chování žáků,
- hodnocení prospěchu,
- reflexe vlastní práce – hodnocení vlastní pedagogické praxe.

2.3 Náplň práce a role třídního učitele

Třídního učitele můžeme charakterizovat jako toho, kdo může jako první zaregistrovat řadu potenciálních problémů týkajících se vztahů ve třídě, poklesu výkonnosti dětí, rozvoje poruch učení a chování. Na základě pozorování a každodenní komunikace s žáky je tím, kdo iniciuje debatu s rodiči, navrhuje další možné řešení a spolupracuje s výchovným poradcem, školním psychologem a doporučuje vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně. (Vališová, Kasíková, 2011)

Čapek (2013) charakterizuje třídního učitele jako koordinačního a integračního činitele s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům, rodičům, k ostatním učitelům školy, vedení a někdy také k širší veřejnosti. Třídní učitel se stává výchovným subjektem, který ovlivňuje duševní, tělesný a sociální vývoj jednotlivých žáků a celé třídy.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 317) definuje třídního učitele jako „učitele, který organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech vyučujících ve třídě a spoluprací s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve třídě“.

„Jde být dobrým třídním učitelem i v nekvalitní škole, ale nejde mít kvalitní školu s nedobrymi třídními učiteli“. (Čapek, 2013, str. 12)

Funkce třídního učitele:

- sleduje vývoj žáků a jejich vztah k učení,
- má odpovědnost za výsledky, ukázněnost, kulturu chování, potřeby, přátelské vztahy k jiným žákům, postavení mezi spolužáky v kolektivu, plnění společenských funkcí, zdravotní stav, vztah ke škole, učitelům a rodičům,
- pečuje o prospěch a kázeň žáků, aby o výsledcích mohl informovat rodiče,

- sleduje docházku žáků,
- pravidelně pořádá třídní schůzky. (Opatřil, 1985)

Jana Hanšpachová se v publikaci učitelské noviny (2004) také zmiňuje o náplni práce třídního učitele:

- na prvním stupni jsou třídní učitelky mnohdy „druhé mámy“ dětí - starají se o základní hygienické návyky dětí, řeší počáteční začlenění dětí do kolektivu, pomáhají dětem na každém kroku, aby se úspěšně zapojily do školního života,
- na prvním stupni spolupracuje třídní učitel s vychovatelkou ze školní družiny, předává jí dokumentaci o dětech, průběžně s ní konzultuje problémy,
- eviduje absenci dětí a počítá omluvené hodiny,
- během absence dítěte připravuje rodičům přehled učiva k doplnění,
- u neomluvených hodin zjišťuje důvod záškoláctví, příčinu absence a komunikuje s rodiči,
- zodpovídá za správnost a úplnost údajů v třídní knize a za aktuální dokumentaci žáků (adresy, telefony, zaměstnání rodičů, zdravotní dokumentaci),
- zodpovídá za správně zapsané známky,
- společně s dětmi se stará o výzdobu třídy,
- organizuje volbu samosprávy třídy a určuje třídní služby,
- vybírá peníze od dětí na různé školní akce,
- řeší vztahy mezi žáky ve své třídě (problémy s agresivitou dětí, náznaky šikany, ničení školního majetku, porušování školního řádu),
- konzultuje s rodiči problémy žáků,
- účastní se zasedání výchovných komisí a na pedagogické radě předkládá návrhy výchovných opatření a sníženou známku z chování,
- připravuje a řídí třídní schůzky,
- zodpovídá za zařazení integrovaných dětí a dle potřeby vypracovává slovní hodnocení dětí, spolupracuje s OPPP,
- organizuje účast žáků ve školních soutěžích a mimoškolních akcích,
- při organizaci výjezdů dětí mimo školu shání zdravotníka, vychovatele a zajišťuje veškerou organizaci zájezdu, za bezpečí a dětí nese při pobytech dětí mimo školu plnou zodpovědnost,

- vybírá na konci školního roku učebnice, rozhoduje o platbách za jejich poškození, zajišťuje předání učebnic na další školní rok.

2.4 Asistent pedagoga ve vztahu k třídnímu učiteli

„Role asistenta pedagoga je v českém vzdělávacím systému stále poměrně nová a mnozí učitelé se s nimi ještě nenaučili spolupracovat“. (Kendíková, 2017, str.51)

Pro úspěšnou týmovou práci je dobré si uvědomit specifika spolupráce s třídním učitelem, s učiteli odborných předmětů, s vedením školy, výchovným poradcem, školním psychologem, speciálním pedagogem a školním preventistou, tedy se všemi pedagogickými pracovníky školy. (Horáčková, 2015)

Partnerství mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem by mělo obnášet sdílení zkušeností, rozbor odučených hodin, názory na žáky a jejich pokroky, společné uvažování nad problémovými situacemi, snahu o celoživotní vzdělávání, modernizaci výukových metod, strategii a diskuzi nad hodnocením žáků. (Horáčková, 2015)

Asistent pedagoga by měl respektovat všechny pedagogy, s kterými spolupracuje jako kompetentní osoby. Respektuje rozdíly v názorech a praktické zkušenosti svých kolegů a kritické připomínky k nim vyjadřuje vhodným způsobem a na vhodném místě. (Kendíková, 2016)

Podle Němce, Šimáčkové - Laurenčíkové a Hájkové (2014) je vhodně nastavená spolupráce taková, kdy pedagog oceňuje přítomnost a spolupůsobení asistenta pedagoga ve výuce. Pedagog a asistent pedagoga se společně podílí na přípravě na výuku a zároveň umí přijmout názory, metody a postupy toho druhého.

V praxi je mnoho modelů spolupráce, kde některé jsou funkční a některé nikoli. Stále je mnoho pedagogů, kteří se domnívají, že si se žáky poradí sami a asistenta pedagoga vnímají jako vetřelce, kteří je v hodinách pozorují, kritizují a „donášejí“ vedení. Také je stále často považují ze své poskoky, nikoli za rovnocenné partnery. Mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem je klíčové vytvoření kvalitního vztahu spolupráce, což znamená, že pedagog by měl asistenta pedagoga správně vést a plánovat činnosti ve výuce. (Kendíková, 2017)

Učitel patří mezi nejbližší spolupracovníky asistenta pedagoga, z toho důvodu by měli společně diskutovat o jednotlivých vyučovacích hodinách, činnostech a formách práce s žáky. Měli by si vyměňovat informace o žácích, jejich potřebách a obtížích. Měli by také spolupracovat se zákonnými zástupci a s poradenskými pracovníky, a to jak ve škole, tak ve školských poradenských zařízeních. Obecně můžeme říci, že spolupráce mezi pedagogem

a asistentem pedagoga se více daří na prvním stupni základní školy. Je to z toho důvodu, že jejich spolupráce je častější a intenzivnější, více se znají a mají možnost lépe poznat své žáky. (Kendíková, 2016)

2.5 Doporučení pro úspěšnou spolupráci mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem

„Bezproblémová spolupráce asistenta pedagoga s učitelem je základním stavebním kamenem jeho práce“. (Horáčková, 2015, str. 26)

Učitel a asistent pedagoga by měli pozitivně ovlivňovat klima třídy a to jak budováním bezpečného prostředí, podporováním spolupráce žáků začleňovaných i intaktních, příkladem chuti do práce, otevřeností a nasloucháním. Na některých školách může nastat situace, že asistent pedagoga je v oblasti inkluze, integrace nebo speciální pedagogiky vzdělán a připraven více než samotný pedagog. Poté je důležité, aby asistent uměl své znalosti a zkušenosti vhodně nabídnout a učitel je na oplátku dokázal přijmout. Autoritativní prosazování jedné nebo druhé strany může být rizikem konfrontace a blokády vzájemné spolupráce. (Horáčková, 2015)

Horáčková (2015) zmiňuje ve své publikaci desatero předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učitelem:

- kladný postoj asistenta pedagoga a učitele k inkluzi a integraci jako k přirozené a správné cestě ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (i sám učitel musí přijímat žáka se všemi jeho odlišnostmi a potřebami a věnovat mu individuální přístup a péči),
- učitel si uvědomuje potřebu přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce a nevnímá ho jako rušivý prvek,
- role asistenta je jasně vymezena, nevyvazuje učitele z jeho běžných povinností, ani z individuálního přístupu k žákům, zodpovědnost za vzdělávací proces je stále na učiteli, asistent pedagoga není sekretářkou ani osobním asistentem jak žáka, tak učitele,
- asistent pedagoga a učitel mají vyhrazený čas pro společné přípravy a konzultace,
- asistent pedagoga by se měl účastnit organizačních a pedagogických porad, aby bylo jeho působení v souladu s koncepcí školy jako celku,
- důležitou roli hraje osobnostní dispozice asistenta pedagoga a učitele, jejich komunikační dovednosti a dobrá vůle – profesionální a partnerský vztah obou

pedagogických pracovníků nemůže vzniknout bez dobře míněného úsilí asistenta i učitele,

- často je potřeba v prvních vyučovacích hodinách potlačit pocit učitele, že další dospělá osoba ve třídě je jakýmsi kontrolním prvkem, a nikoliv prostředkem pomoci a partnerem,
- pro vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem je přínosné, když se učitel také vzdělává v oblasti speciálních potřeb žáka,
- pedagog by měl umět najít správnou míru „zviditelnění“ asistenta pedagoga a jeho zapojení do výuky,
- asistent pedagoga by měl být také seznámen se zásadami a systémem klasifikace každého učitele a podílet se na hodnocení žáka, může sledovat prospívání žáka v předmětech a dnech, kdy se třídní učitel se žákem nevidí.

3. Základní škola

„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost“.

Jan Amos Komenský

Základní škola poskytuje svým žákům základní vzdělávání v délce trvání devět let. Jejím absolvováním žák splní tzv. povinnou školní docházku. Vzdělávání na českých základních školách je rozděleno do dvou stupňů – primárního a sekundárního. Primární stupeň trvá pět let, sekundární čtyři roky. Ve většině případů žák nastupuje na základní školu ve věku šesti let, takže primární stupeň žák absolvuje v jedenácti letech a sekundární stupeň ve věku patnácti let. Stupeň, který předchází základnímu vzdělání je předškolní vzdělávání v mateřských školách, následujícím stupněm je pak vzdělávání na středních školách - gymnáziích, středních odborných školách, středních odborných učilištích. (Školy a školská zařízení, 2015)

Žáci mohou získat základní vzdělání na různých školách, které mohou využívat různé typy vzdělávacích programů. Nejčastěji žáci navštěvují běžnou devítiletou základní školu nebo mají možnost se přihlásit na šestiletá nebo osmiletá gymnázia, a to buď po pátém, nebo sedmém ročníku základního vzdělávání. Gymnázia jsou školy zaměřené na konkrétní oblasti studia, ale stále poskytující žákům základní vzdělání. Kromě toho si studenti také mohou zvolit konzervatoř, například osmiletou taneční konzervatoř. Všechny tyto různé typy škol poskytují studentům základní vzdělání, které jim umožňuje pokračovat v dalším studiu na střední a následně vysokoškolské úrovni. (Vzdělávání v České republice – příručka pro rodiče, 2017)

3.1 Školský zákon v České republice

Podle Listiny základních práv a svobod má každý člověk právo na vzdělání. Na základě platného znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jsou stanoveny obecné podmínky vzdělávání v České republice. Vzdělávací soustavu v České republice tvoří škola a školská zařízení, na nichž děti, žáci a studenti absolvují základní vzdělání. Školská zařízení poskytují vzdělávání a služby, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách. Tato zařízení také poskytují ústavní a ochrannou výchovu, případně preventivně výchovnou péči, přičemž vzdělávání

realizují podle školního vzdělávacího programu. Kromě školského zákona jsou s realizací základního vzdělávání spojeny i další zákony: zákon o pedagogických pracovnících, zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a zákon o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením. Podle školského zákona účinného od 1. ledna 2005 je vzdělávání v České republice založeno na vzdělávacích programech. Povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání stanovují tzv. Rámcové vzdělávací programy. (Školy a školská zařízení, 2015)

Školský zákon „stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství“. (Školy a školská zařízení, 2015, str. 5).

Pro základní školy je určen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. „Základní vzdělávání, kterým se dosahuje stupně základní vzdělání, se realizuje v oboru vzdělání základní škola. V souladu se školským zákonem je pro realizaci základního vzdělávání vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, str. 7)

S problematikou asistentů pedagoga pomáhajícím žákům s odlišným mateřským jazykem souvisí část školského zákona nově obsahující ustanovení upravující vzdělávání cizinců. Článek 20 zákona stanoví podmínky vzdělávání cizinců v tuzemsku. Cizinci, kteří se legálně zdržují na území ČR, mohou získat vzdělání na základních a středních školách a také na vysokých školách. Zákon rozlišuje vzdělávání dvou kategorií cizinců – občany Evropské unie, kteří mají stejné práva jako občané České republiky a další cizince (z tzv. třetích zemí). Cizinci ze třetích zemí mohou studovat v případě, že prokážou oprávněnost svého pobytu v ČR nejpozději do začátku školní docházky. Povinná školní docházka je organizována na základních školách, speciálních školách a školách ústavní a ochranné výchovy a je poskytována zdarma. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon))

3.2 Cíle základního vzdělávání

Cíle základního vzdělávání definuje školský zákon takto: „Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni

k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)).

Rámcový vzdělávací program pro základní školy (2017) nám cíle základního vzdělání definuje takto. Základní vzdělávání by mělo pomoci žákům formovat, utvářet a postupně rozvíjet jejich klíčové kompetence a poskytnout jim spolehlivé základy všeobecného vzdělávání zaměřeného zejména na situace, které jsou blízké jejich reálnému životu, ale také na praktické chování. V základním vzdělávání je proto vyvíjeno úsilí k dosažení následujících cílů:

- vytvořit předpoklady pro žáky k osvojení základních strategií učení a motivovat je k celoživotnímu učení,
- podněcovat a povzbuzovat žáky ke kreativnímu myšlení, logickému uvažování a řešení problémů,
- vést žáky k efektivní a otevřené komunikaci,
- rozvíjet schopnosti žáků vzájemně spolupracovat a oceňovat jejich vlastní práci a úspěchy i práci a úspěchy ostatních,
- vést žáky k tomu, aby se stali svobodnými a odpovědnými jednotlivci, kteří uplatňují svá práva a plní své povinnosti,
- vyvolat u žáků nutkání vyjadřovat pozitivní pocity a emoce v jejich chování a jednání,
- naučit žáky aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví a nést za ně odpovědnost,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k ostatním lidem, k jejich kultuře a duchovním hodnotám a naučit je společně žít,
- pomáhat žákům objevovat a rozvíjet jejich vlastní schopnosti a dovednosti a naučit je využívat jejich schopnosti a dovednosti v kombinaci se získanými znalostmi při rozhodování o cílech jejich vlastního života a profese.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Vnímání asistenta pedagoga z pohledu třídního učitele na prvním stupni základní školy

4.1 Úvod

Praktická část je zaměřena na vnímání asistenta pedagoga třídním učitelem na prvním stupni základní školy. Průzkumné šetření bylo provedeno pomocí polostrukturovaného rozhovoru na základní škole J.A.Komenského a základní škole T.G.Masaryka ve Fulneku. Výběr škol, byl ovlivněn skutečností, že se jedná o město mého dosavadního bydliště. Z důvodu pandemické situace nebylo možné uskutečnit rozhovory osobně. Díky vstřícnosti vedení školy, která mi poskytla kontakty na třídní učitelé prvních stupňů, jsem měla možnost se s respondenty setkat online přes aplikaci Skype, kde rozhovory proběhly. Samotné rozhovory s pedagogy se uskutečnily v odpoledních hodinách a trvaly v průměru 15 minut. Získaná data byla zpracována kódováním zakotvené teorie.

4.2 Cíle průzkumu

Cílem této práce je zjistit, v jaké pozici se nachází asistenta pedagoga ve vztahu k spolupracujícímu třídnímu učiteli. Zda je asistent pedagogem vnímán jako značná pomoc při jeho profesní činnosti, anebo naopak jako přítěž.

Sestavený rozhovor si kladl za cíl zjistit, jaké zkušenosti mají třídní učitelé s asistenty pedagoga, kteří pracují ve třídě. Zda jejich vzájemná komunikace a spolupráce je dostatečná anebo kvůli špatným vztahům nefunguje tak, jak by měla.

Cílem průzkumu bylo najít pravdivé odpovědi na předem připravené výzkumné otázky, které byly rozděleny na hlavní a specifické.

4.3 Průzkumný soubor

Výběr osob v kvalitativním výzkumu je:

- záměrný,
- postupný,
- postavený na ochotě zapojit se do výzkumu. (Skutil, 2011)

Pro účely mé bakalářské práce jsem zvolila dvě základní školy v místě svého bydliště ve Fulneku. Průzkumný vzorek tvořili třídní učitelé na prvním stupni. Během mého průzkumu bylo osloveno 6 respondentů, kteří byli ochotni se anonymně mého průzkumu zúčastnit. Z důvodu pandemické situace nebylo možné uskutečnit rozhovory osobně, z toho důvodu probíhaly pomocí online cesty přes aplikace Skype.

Všichni respondenti byly ženy, a to z důvodu, že ani na jedné základní škole se na prvním stupni nevyskytoval muž. Paní **Jarmila** je učitelka s nejdelší praxí a naopak paní **Pavla** je učitelka s nejkratší praxí. Všechny učitelky, kromě paní **Jarmily** mají vystudováno učitelství pro 1. stupeň základní školy. Paní **Bára** a paní **Pavla** mají k tomuto oboru navíc vystudovanou také speciální pedagogiku. Jediná paní **Jarmila** má vystudovanou aprobaci český jazyk a dějepis.

Všechny rozhovory v mé práci jsou chráněny zákonem o mlčenlivosti č. 101/200 Sb. o ochraně osobních údajů.

4.4 Metoda sběru

Metoda rozhovoru nám umožňuje získat informace o názorech, postojích a záměrech nebo o tom, jak respondent rozumí určité věci.

Pro vytvoření optimálního rozhovoru je vytvoření vstřícného a příjemného ovzduší a navození tiché a klidné atmosféry.

Rozhovor sebou nese spoustu výhod, ale i nevýhod:

- Výhody – přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou, volnost a pružnost v kladení otázek, umožňuje dovysvětlit otázky a to jak ze strany výzkumníka, tak ze strany respondenta, možnost získání důvěrných či osobních informací, sledování verbálních i neverbálních reakcí respondenta, eliminace obtíží při psacím projevu.
- Nevýhody – časová náročnost, obtížné zaznamenání odpovědí, menší soubor respondentů, kvalita informací záleží na kvalitě výzkumníka a na kvalitě interakce mezi výzkumníkem a dotazovaným, obtížnější vyhodnocení.

Druhy rozhovoru:

- strukturovaný rozhovor – předem připravené otázky, které můžeme charakterizovat jako dotazník podaný ústní formou, kde se pořadí jednotlivých otázek nemění,

- polostrukturovaný rozhovor – kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, kdy se výzkumník drží předem připravených otázek, ale může aktuálně reagovat na podněty ze strany respondenta,
- nestrukturovaný rozhovor – podobá se běžnému rozhovoru, důraz je kladen na přirozenost hovoru, je to tzv. dialog nad určitým tématem. (Skutil, 2011)

Pro svůj průzkum jsem konkrétně zvolila polostrukturovaný rozhovor. „Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu“. (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 13)

Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených témat a otázek a je nutné, aby si výzkumník udělal jasno v tom, na co se chce ptát a proč se chce na to ptát. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Výběr této metody ovlivnila skutečnost, že jsem chtěla do zkoumaného jevu nahlédnout hlouběji a získat skutečné názory a pocity všech respondentů. Podstatou bylo především vytvořit prostor a podmínky pro vyjádření, což tato metoda průzkumu splňuje. Metoda mi umožnila předem si připravit otázky, které v rámci rozhovoru nesmím opomenout, ale současně mi dala určitou volnou v získávání dalších informací.

Při použití této metody byla vytvořena jedna hlavní průzkumná otázka a tři specifické otázky. Všechny rozhovory byly anonymní, což bylo každému třídnímu učiteli sděleno.

4.5 Nástroj sběru

Nástroj sběru tohoto výzkumu byl Rozhovor s třídním učitelem prvního stupně ZŠ. Tento rozhovor byl vytvořen strukturovaně a obsahuje 17 otázek. Dotazování proběhlo přes aplikaci Skype po předchozí domluvě. Odpovědi byly nahrávány na diktafon a poté přepsány do Microsoft Wordu.

4.6 Typ průzkumu

Pro tento kvalitativní výzkum byl vybrán model tzv. zakotvené teorie. Existuje několik přístupů v kvalitativním výzkumu, ale tento model byl shledán jako nejvhodnější, a to z důvodu podstaty výzkumného problému. Dle Strauss, Corbinové (1999) je základem modelu zakotvené teorie možný výskyt sociálního problému. To znamená, že netestujeme již existující teorii a nevytváříme předem hypotézy. Hledáme zcela nové skutečnosti a jevy, které poté analyzujeme

a popisujeme. V zakotvené teorii zpracováváme data pomocí kódování, které má tři základní analytické fáze, jimiž jsou otevřené, axiální a selektivní kódování. Tyto fáze jsou zcela nezbytné pro správnou analýzu získaných dat.

4.7 Průzkumné prostředí

4.7.1 ZŠ a MŠ T.G.Masaryka

První zmínky o této škole pocházejí už z roku 1895, kdy byla postavena jednopatrová dívčí škola. V roce 1905 se budova rozšířila a vznikla zde měšťanská škola. Po válce v roce 1945 byl Fulnek na 70 % zcela zničen, ale škola zůstala skoro nepoškozená. S postupným rozvojem města, docházelo i k rozvoji školy a postupnému navyšování počtu žáků. Z důvodu nedostatku míst byla v roce 1992 zahájena přístavba nové školní budovy. V roce 2007 byla přičleněna k základní škole také škola mateřská, která má další 3 pracoviště v Jerlochovicích, Děrném a Stachovicích. V roce 2019 prošla škola rozsáhlou rekonstrukcí – výměna oken, zateplení fasády a výstavba výtahu. Na základní škole pracuje 23 pedagogů včetně paní ředitelky a pana zástupce, čtyři asistentky pedagoga a tři vychovatelky.

4.7.2. ZŠ J.A.Komenského

Základní škola J.A.Komenského vyučuje podle ŠVP pro základní vzdělávání Škola hrou nově, s přílohami pro vzdělávání žáků s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením a více vadami. Škola disponuje velmi dobrým materiálním vybavením – odborné pracovny pro vyučování cizích jazyků, přírodopisu, výtvarné výchovy, hudební výchovy, fyziky, chemie, pěstičství, dílen, kuchyní a informatiky. Na základní škole pracuje 24 pedagogů včetně paní ředitelky a paní zástupkyně, deset asistentek pedagoga a dvě vychovatelky. Nedílnou součástí základní školy jsou již 10. rokem speciální třídy, které se vzdělávají ve třech kombinovaných třídách. Ve speciálních třídách pracují s dětmi speciální pedagogové společně s asistenty pedagoga.

4.8 Hlavní průzkumná otázka a specifické průzkumné otázky

Hlavní otázka:

1. Jaký postoj zaujímají třídní učitelé k asistentovi pedagoga?

Specifické otázky:

1. Jakým způsobem učitel a asistent spolu pracují a komunikují?
2. Jaké zkušenosti mají učitelé s asistentem pedagoga?

3. Jaký je vztah a názor rodičů na asistenta pedagoga?

4. 9 Výsledky výzkumného šetření

Tato část slouží k prezentaci získaných dat z rozhovorů, která byla přepsána doslovně do Microsoft Wordu. Poté byly zpracovány pomocí kódování. Z rozboru odpovědí respondentů vzniklo 5 hlavních kategorií, které jsou následně důkladně rozebrány v kapitole Interpretace. Z jejich analýzy poté vyplynuly specifické skupiny učitelů. Data byla uspořádána podle respondentů – jednotlivců. Výsledky slouží k naplnění stanovených cílů.

4. 9.1. Interpretace dat

I. UČITEL

Kategorie vztahující se k otázkám z rozhovoru č. 1, 2 a 3

Učitelská praxe

Bylo zjištěno, že většina respondentek má zkušenosti se všemi ročníky prvního stupně základní školy. Pouze Miroslava a Jarmila nemají vůbec žádnou zkušenost s prvními ročníky. Naopak jediná respondentka Pavla, měla možnost ve své praxi, učit ve všech ročnících základní školy. Zkušenosti s druhým stupněm má i Jarmila. Je tedy zřejmé, že dotazované respondentky jsou a byly v zásadě pouze učitelkami na prvním stupni základní školy.

Odpovědi respondentek byly pouze ve strohé číselné podobě, bez využití možnosti širšího rozvinutí.

Z analýzy výpovědí vyplývá jedna skupina respondentů:

A. Učitelé se zkušeností vyučování v prvních ročnících ZŠ.
--

Třídnictví

Součástí zjišťování základních informací o pedagogické práci respondentek, byla také délka trvání jejich pozice třídního učitele. Zjistili jsme tedy, že Pavla má s třídním managementem nejkratší délku praxe. Její délka praxe činí 8 let. Naopak Jarmila, která dodala „*během svého zaměstnání jsem asi 6 let nebyla třídní učitelkou*“, je respondentkou s nejdelší praxí, a to 37 let. Poté následuje Lenka s 28 lety a Dáša s 26 lety. Miroslava a Bára mají délku praxe 20 a 15 let. Miroslava sdělila, že „*pouze první rok po nástupu do školy jsem nebyla třídní učitelkou*“. Bára, dle své odpovědi „*třídnictví jsem dostala po 3 letech své praxe*“, získala třídnickou funkci

až po delší době jejího působení ve školství, než její ostatní kolegyně. Délka praxe s třídnickou prací je tedy v celku rozmanitá.

Z analýzy výpovědí vyplývají dvě skupiny respondentů:

- | |
|-----------------------------------|
| A. Učitelé s praxí 20 let a výše. |
| B. Učitelé s praxí 20 let a níže. |

První setkání

Podstatou bylo také zjistit, po jak dlouhé době učitelské praxe byl do jejich třídy zařazen žák se speciálními potřebami společně s asistentem pedagoga. Tento fakt je ovlivněn výše zjištěnými informacemi o délce praxe respondentek. Proto první setkání Pavly s integrovaným žákem a jeho asistentem bylo už po 7 letech. Naopak Jarmila se s nimi setkala až po 32 letech, a to dle její odpovědi bylo „celkem nedávno, byl to rok 2016“. Ze zjištěných informací vyplynulo, že integrování žáci se do tříd zařazovali postupně, nikoli zároveň do všech tříd najednou.

Z analýzy výpovědí vyplývají dvě skupiny respondentů:

- | |
|--|
| A. Učitelé se zkušeností práce s asistentem po méně než 10 letech praxe. |
| B. Učitelé se zkušeností práce s asistentem po více než 10 let praxe. |

II. NÁZOR, POSTOJ A VNÍMÁNÍ

Kategorie vztahující se k otázkám z rozhovoru č. 5, 6, 7 a 12

Vzdělání asistenta pedagoga

Respondentkám byly položeny otázky týkající se vzdělání asistenta pedagoga. První otázkou bylo minimální vzdělání, které by měl asistent pedagoga mít. Druhou otázkou bylo, zda vnímají respondenti kurz asistenta pedagoga jako dostačující k jeho profesi. Všechny respondentky se shodly na střední škole ukončené s maturitní zkouškou. Dalším vyšším požadavkem byla střední škola s pedagogickým zaměřením, jako odpověděla Miroslava „*minimálně střední školu s maturitou s pedagogickým zaměřením, ale ještě lepší by bylo bakalářské ukončení.*“ Z odpovědi bylo zjištěno, že bakalářské studium je pro ni výhodou. Paní Jarmila ke své odpovědi, která se z poloviny shoduje se všemi odpověďmi respondentek, přidala také jeden důležitý fakt, jímž je „*že na 1. stupni je nejdůležitější přístup k žákovi, vzdělání není to*

nejdůležitější“. Podobný názor zaujímá Lenka, která na otázku, zda je kurz asistenta pedagoga dostačující, odpověděla slovy „*ano, ale k tomuto také chut' do práce a umět pracovat s dětmi*“. Bára, Dáša a Miroslava zaujímají ten názor, že pouze kurz asistenta pedagoga není v žádném případě dostačující. Slova Báry obsahují také její špatnou zkušenost, která tento názor zřejmě silně ovlivnila. Sdělila, že „*dostačující není, i když se nechci nikoho dotknout, ale bohužel mám takové zkušenosti*“. Naopak Jarmila odpověděla zcela opačně, a to, že „*od toho r. 2016 jsem se setkala s více AP, kteří měli různé vzdělání a většina byla od začátku výborným přínosem pro daného žáka a pomocníkem pro mne. Takže za mě mohu říct, že je dostačující*“. Dotazována respondentka Pavla si nebyla svým názorem tak úplně jistá, a bylo pro ni velice těžké posoudit, zda je kurz dostačující. Proto odpověděla, že „*s umem pracovat s dětmi se člověk již narodí. Jsou lidé, kteří jsou vynikající AP ještě před tím, než kurz AP absolvují a zároveň lidé, kteří přesto, že mají kurz za sebou, kvalitní AP nejsou*“.

Z analýzy výpovědí vyplývají tři skupiny respondentů:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">A. Učitelé požadující vyšší vzdělání, než pouze kurz asistenta pedagoga.B. Učitelé, jimž vyhovuje pouze kurz asistenta pedagoga.C. Učitelé preferující jiné hodnoty než je vzdělání. |
|--|

Přítomnost asistenta ve výuce

Součástí výzkumu bylo zjistit, jak jsou respondentky s přítomností asistenta pedagoga ve výuce spokojeny. Bylo zjišťováno, zda jsou asistenti opravdu velice nápomocní anebo jsou naopak velkou přítěží. Žádná z dotazovaných respondentek nezmínila, že by jim asistent pedagoga jakýmkoli způsobem narušoval práci. Jarmila jejich práci ohodnotila více než pozitivně. Ve své výpovědi zmínila několik aktivit, které asistent pedagoga vykonává. Řekla, že „*výrazně pomáhali při práci s integrovaným dítětem, byli schopni pracovat samostatně podle plánu výuky a posouvat dítě dále, pomáhali také při drobných pracích ve třídě - ofoitit zapomenutý pracovní list nebo přinést potřebnou knihu z knihovny, takže za mě určité důležitá pomoc*“. Z toho vyplývá, že pro paní Jarmilu je asistent nepostradatelnou součástí výuky. Miroslava, Pavla i Dáša také vnímají profesi asistenta za velice důležitou. Pavla také dodala, že „*pokud se jedná o kvalitního AP, pak je jeho pomoc velice přínosná*“. Jediná Bára odpověděla slovy „*bohužel mám i zkušenost s tím, že byl AP přítěž nejen pro učitele*“. Je zřejmé, že Bára neměla vždy pouze pozitivní zkušenosti s asistenty pedagoga, ale i přesto vnímá jeho práci přínosně.

Z analýzy výpovědí vyplývá jedna skupina respondentů:

A. Učitelé vnímající práci asistenta pedagoga jako přínos.

Rovnocennost

Pro celkové posouzení toho, jak respondentky vnímají asistenta pedagoga, bylo podstatné zjistit, jestli je pro ně asistent rovnocenný kolega anebo někdo, kdo pro ně pouze pracuje, a kdo si pouze plní své povinnosti. Každá z respondentek uvedla, že asistent pedagoga je rozhodně jejich kolegou, nikoli pouze jakýmsi „sluhou“. Asistenta vnímají jako člověka, který je jim velice nápomocen, a u kterého si váží jeho práce. Například Jarmila uvedla, že *„dobrý asistent je vždy přínosem nejen pro integrovaného žáka, ale i pro celou třídu. Zná žáky, poradí, někdy odlehčí atmosféru ve třídě, pomůže prosadit záměr třídního učitele nebo vedení školy.“* Pro Pavlu je to *„rovnocenný partner, parťák, se kterým vše konzultuji a plánuji“*. Také Miroslava zastává názor, že asistent pedagoga nepomáhá pouze svému přidělenému integrovanému žákovi, ale pomáhá víceméně celé třídě.

Z analýzy výpovědí vyplývá jedna skupina respondentů:

A. Učitelé vnímající asistenta pedagoga jako rovnocenného partnera.

III. SPOLUPRÁCE

Kategorie vztahující se k otázkám z rozhovoru č. 4, 8, 9 a 15

Výběrové řízení

Klíčovým faktorem pro výběr asistenta pedagoga je účast třídního učitele při výběrovém řízení. Cílem zkoumání bylo zjistit, zda se respondentky tohoto řízení účastní. Dle odpovědí respondentek lze tvrdit, že je tato skutečnost ovlivněna školou, ve které pracují. Tři z respondentek odpověděly, že takovouto možnost vedení školy nenabízí, a třem z nich jejich škola účast při výběrovém řízení umožňuje. Bára tuto skutečnost komentuje slovy, že jí nikdy *„nebylo ani nabídnuto, což je možná škoda.“* Můžeme tedy říci, že by byla ráda, kdyby dostala možnost se výběru zúčastnit. Miroslava a Dáša se také výběru neúčastní. Miroslava dodala, že *„paní ředitelka si vybírala sama“*. Je tedy zřejmé, že daná škola pedagogům neumožňuje účast na výběrovém řízení, avšak jedinou Báru tato skutečnost mrzí. Naopak Jarmila, Lenka a Pavla se výběru účastní a dodaly, že je to především díky velice vstřícnému přístupu školy. Pavla odpověď více rozvinula a sdělila nám, z jakého důvodu jim vedení školy účast umožňuje. Pověděla, že *„vedení naší základní školy si zakládá na tom, aby byla v kolektivu dobrá atmosféra. Také ví, že je důležité, aby si učitel s AP pracovním rozuměl, takže je zvykem, že se*

výběrového řízení příslušný učitel účastní, i má možnost mu položit nějaké otázky či se s ním sejit ještě individuálně“.

Z analýzy výpovědí vyplývají dvě skupiny respondentů:

- A. Učitelé s účastí výběrového řízení asistenta pedagoga.
- B. Učitelé bez možnosti účasti výběrového řízení asistenta pedagoga.

Seznámení se s asistentem

Součástí výzkumu bylo zjištění, zda si učitelé na přítomnost asistenta pedagoga museli dlouhou dobu zvykat anebo neměli s jeho přítomností žádný problém. Dle analýzy odpovědí bylo zjištěno, že tři z respondentek přítomnost asistenta pedagoga víceméně vůbec nevnímaly. Dáša k tomu dodala, že „*vnímala jsem ho jako pomoc, takže jsem byla ráda, že ho tam mám*“. Bára s přítomností asistenta žádný problém neměla, a tuto zkušenost má také Jarmila, která to okomentovala slovy „*s dospělým člověkem ve třídě nemám žádný problém. Je to především ale tím, že v počátcích mé kariéry byly hospitace vedení školy, inspekce a návštěvy kolegyň ve výuce naprosto pravidelné a normální*“. Další tři z dotazovaných respondentek také s přítomností asistenta neměla výrazný problém, ovšem u nich trvalo nějakou dobu, než si na něj zvykly. Například Pavla řekla, že „*nejdříve jsem pocítovala nervozitu, protože jsem pořád myslela na to, že mě při práci neustále někdo sleduje, nějak jsem se nedokázala úplně uvolnit. Ale časem jsem to přestala vnímat a byla zase sama sebou*“. To ovlivnila ta skutečnost, že měla Pavla ve třídě kvalitního asistenta pedagoga, se kterým si naprosto rozuměli, a dokázali spolu bez problémů spolupracovat. Miroslava a Lenka si na svého asistenta také velice rychle zvykly. Obě se shodly na tom, že přítomnost další osoby ve výuce není úplně zcela běžná věc, se kterou se pedagog sžije okamžitě.

Z analýzy výpovědí vyplývají dvě skupiny respondentů:

- A. Učitelé nevnímající ze startu přítomnost asistenta pedagoga.
- B. Učitelé s potřebou delšího přizpůsobení se přítomnosti asistenta pedagoga.

Komunikace třídního učitele s asistentem

Hlavním stanoveným výzkumným problémem, z čehož vyplynula specifická výzkumná otázka, bylo zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace, která úzce souvisí se spoluprací pedagoga a jeho asistenta. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak taková komunikace probíhá a jak pravidelně

spolu komunikují o rozsahu učiva. Žádná z respondentek neodpověděla, že by komunikace neprobíhala dostatečně často, naopak všechny respondentky uvedly, že komunikace je opravdu pravidelná. Jarmila uvedla, že náplní komunikace je dle jejích slov: „*další postup výuky, na určení základního učiva, na přípravě testů, na tom, co integrovaný žák skutečně zvládá a co ne.*“ Stejný způsob zaujímá Miroslava, která zmínila, že „*bez konzultací s asistentem by výuka žáka neprobíhala dobře, obě musíme vědět, co po žákovi chceme a co zvládne*“. U Pavly a Lenky je komunikace na denním pořádku. To stejné platí u Dáši, která dodala, že častá komunikace je „*základem dobré spolupráce*“. Bára ve své odpovědi zmínila, že asistent pedagoga se musí řídit úkoly učitele. Řekla, že „*je potřeba o těchto věcech diskutovat, asistent pedagoga tam není od toho, aby o těchto věcech rozhodoval*“.

Z analýzy výpovědí vyplývá jedna skupina respondentů:

A. Učitelé v časté komunikaci s asistentem pedagoga.
--

Komunikace třídního učitele a asistenta s rodiči integrovaného dítěte

Komunikace s rodiči integrovaného dítěte je také součástí pedagogické práce. V rozhovoru byla položena otázka, zda s rodiči respondenti komunikují současně s asistentem anebo s nimi komunikují zvlášť. Bára, Dáša a Miroslava odpověděly velice stručně. Řekly, že komunikace je vždy společná. Další tři respondentky uvedly značné rozdíly. Například Jarmila řekla, že komunikují zvlášť, a to proto, že „*asistent zná svého svěřence lépe, takže já s rodiči komunikuji na třídních schůzkách a tehdy, pokud jeho chování neodpovídá školnímu řádu, jinak s nimi komunikuje AP. Ted' při distanční výuce s integrovaným dítětem pracuji při videokonferencích, zadané úkoly s ním přes PC plní AP*“. Ve své odpovědi také zmínila současnou situaci. Lenka naopak odpověděla, že je to „*hodně individuální, je to podle situace, potřebě nebo vzájemné dohodě*“. Pavla jako poslední z nich má komunikaci mezi rodiči s asistentem nastavenou zcela jiným způsobem. Její způsob komunikace probíhá prostřednictvím deníku. Tento deník, dle jejích slov, funguje následovně: „*po dohodě se mnou zadává DÚ apod., já je informuji o případných potížích při výuce a hodnocení. Vyskytne – li se problém, který je třeba vyřešit při osobním setkání, jsme přítomny určitě obě*“. Můžeme tedy říci, že komunikace je v celku rozmanitá. Polovina z dotazovaných respondentek volí jiné způsoby komunikace, než první polovina, která komunikuje s rodiči integrovaného dítěte zásadně společně se svým asistentem.

Z analýzy výpovědí vyplývají čtyři skupiny respondentů:

A. Učitelé komunikující s rodiči integrovaného dítěte vždy společně s asistentem.

- B. Učitelé komunikující s rodiči integrovaného dítěte dle individuální situace.
- C. Učitelé komunikující s rodiči integrovaného dítěte zásadně zvlášť.
- D. Učitelé komunikující s rodiči integrovaného dítěte prostřednictvím deníku.

IV. ZKUŠENOSTI

Kategorie vztahující se k otázkám z rozhovoru č. 10, 11, 13 a 14

Konflikty a rozpory

Spolupráce dvou osob na jednom pracovišti často zapříčiňuje vznik konfliktů a rozporů. Pomocí výzkumu bylo cílem zmapovat, zda se takovéto konflikty u respondentů vyskytují. Otázka zněla, zda už někdy ke konfliktu či vzájemnému nepochopení došlo. Opět u třech respondentek ke konfliktu nedošlo, ale u zbylých tří ano. Bára odpověděla jednou větou, kterou nám sdělila, že ke konfliktu došlo, ale nerada by se k této zkušenosti více vyjadřovala. Jarmila rozpor se svým asistentem už také měla. Jednalo se o skutečnost, že si asistenti nebyli vědomi všech svých povinností. Řekla, že „*AP, kteří si zpočátku nevedli dobře, jen seděli ve třídě a dávali pozor na dítě, aby sedělo a pokud možno nenarušovalo výuku, časem pochopili, že jejich úkolem je dítěti pomoci s látkou, poradit, co má dělat, kam co napsat a jak odpovědět*“. Podobný rozpor potkal i Lenku, která měla také problém s prací asistenta. Ve své odpovědi rozvinula, že „*pozorovala na paní asistentce, že ji práce nebaví a nemá zájem o integrované dítě, práci brala pouze jako zdroj příjmu, což je určitě špatně*“. Zbylé tři respondentky Pavla, Miroslava a Dáša konflikt se svým asistentem neměly. Dáša a Pavla se shodly na tom, že doposud měly kvalitní asistenty, kteří své práci porozuměli a dělali ji, tak by měli. Pavla k tomu ještě dodala: „*na názor AP hodně dám, jsou s žákem nejčastěji, vycítí jeho momentální náladu a průběh výuky jí přizpůsobí, takže si nestojím za svým, že to musí být přesně tak*“.

Z analýzy výpovědí vyplývají dvě skupiny respondentů:

- A. Učitelé bez zkušeností s konflikty a rozpory.
- B. Učitelé se zkušeností s konflikty a rozpory.

Způsob řešení konfliktů a rozporů

Bylo logické také zjistit, jak případné konflikty a rozpory učitelé se svým asistentem řeší. Pavla, Miroslava a Dáša žádný konflikt se svým asistentem pedagoga neměly, čili prostor pro případně

řešení takovýchto konfliktů nedostaly. Lenka, Jarmila a Bára určité neshody se svými asistenty už měly, a řešení těchto situací bylo u nich odlišené. Jarmila odpověděla, že konflikt žádným specifickým způsobem neřešila. Řekla, že „*naštěstí jsem měla inteligentní asistentky, které na to přišli samy a vše se vyřešilo*“. To znamená, že k poznání přišel asistent sám. Lenka situaci osobně neřešila, jelikož situace se vyřešila tak, že její asistent podal výpověď. Bára ovšem situaci, jako jediná, řešila osobně, a to podáním stížnosti na svého asistenta vedení školy. Dodala, že „*AP sám podal výpověď, což udělal to nejlepší, co mohl*“. U dvou respondentek se tedy situace vyřešila odchodem asistenta pedagoga ze školy.

Z analýzy výpovědí vyplývají dvě skupiny respondentů:

- | |
|---|
| A. Učitelé bez možnosti řešení konfliktů a rozporů. |
| B. Učitelé bez osobního způsobu řešení konfliktů a rozporů. |
| C. Učitelé s osobním způsobem řešení konfliktů a rozporů. |

Pozitivní zážitky a zkušenosti

Dalším cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, s jakými pozitivními zážitky či zkušenostmi se učitelé za dobu spolupráce s asistentem pedagoga setkali. Čtyři ze šesti respondentek ve své odpovědi uvedly jako pozitivum pomoc ve výuce a pomoc s žáky obecně. Na této skutečnosti se shodla Pavla, Miroslava, Lenka a Dáša. Pavla to shrnula slovy „*získala jsem novou kolegyni, která mi pomáhá zkorigovat práci s žáky*“. Další respondentka Bára uvedla, že její pozitivní zkušenost s asistentem pedagoga je taková, že se na něj může spolehnout, a tím je její práce usnadněna. Miroslava je také s prací asistenta spokojená, a jako pozitivum uvedla následující: „*asi kladný a chápavý přístup k žákovi, důslednost kontroly jeho práce*“. Jarmila svou odpověď ze všech dotazovaných respondentek nejvíce rozvedla. Přítomnost asistenta pedagoga vnímá jako opravdu velice pozitivní, jelikož dle jejích slov zlepšil celkovou atmosféru třídy. A to proto, že „*se zlepšilo chování žáků ve třídě, žáci se chovají k sobě lépe*“. Dále uvedla, že „*žáci neútočí na integrovaného žáka, nekomentují jeho odpovědi, daný žák díky AP se chová přijatelně. Když jsem učila žáka postiženého fyzicky i mentálně, díky AP se ostatní žáci třídy zapojovali do pomoci při přesunu invalidního vozíku a ke svému spolužákovi se chovali ohleduplně a pomáhali mu tam, kde potřeboval*“. Žádná z respondentek nám nesdělila konkrétní zážitek, ale sdělily pozitivní zkušenosti, které se svými asistenty mají. Lze říci, že učitelé vnímají asistenta pedagoga jako velikou pomoc, oporu a přinašeče příjemné atmosféry, která je ve třídě velice důležitá.

Z analýzy výpovědí vyplývají tři skupiny respondentů:

- | |
|--|
| A. Učitelé s pozitivní zkušeností týkající se pomoci ve výuce. |
| B. Učitelé s pozitivní zkušeností týkající se navození příjemné atmosféry. |
| C. Učitelé s pozitivní zkušeností týkající se přístupu asistenta pedagoga k práci. |

Negativní zážitky a zkušenosti

Jestliže cílem bylo zmapování pozitivních zážitků a zkušeností, bylo zcela logické stanovit si za cíl zjištění také negativních zkušeností a zážitků. Odpovědi dotazovaných respondentek byly opravdu různorodé, a odvíjely se od odpovědí na otázku, s jakými pozitivními zkušenostmi a zážitky mají co do činění. Bára nám výše odpověděla, že je velice spokojena se vstřícností, ochotou a dobrou spoluprací asistenta. Naopak má ale také v tomto směru s asistenty špatnou zkušenost. Odpověděla, že za negativní zkušenosti a zážitky považuje „*nezájem o integrované dítě, nekolegiálnost a neochota*“. Dáša má na rozdíl od Pavly opačný problém. Stěžovala si na přílišnou aktivitu asistenta pedagoga, kterou doplnila slovy: „*přílišná aktivita paní asistentky zapojovat se do problému ostatních dětí a řešit konflikty s rodiči*“. Jarmila uvedla, že „*ne vždy jsme se s asistentkou správně pochopily*“, což znamená, že mezi ní a asistentem občas dochází k rozdílným názorům. Lenka zaregistrovala asistentovu nechuť do práce a zjevný nezájem o práci, a Miroslava si stěžovala konkrétně na „*zpočátku hlasité diskuze asistenta s integrovaným dítětem*“. Pavla, jako jediná z respondentek, sdělila, že žádné negativní zážitky a zkušenosti s asistenty pedagoga nemá.

Z analýzy výpovědí vyplývají čtyři skupiny respondentů:

- | |
|--|
| A. Učitelé s negativní zkušeností týkající se nesprávného přístupu asistenta k práci. |
| B. Učitelé s negativní zkušeností týkající se přílišného aktivního přístupu asistenta k práci. |
| C. Učitelé s negativní zkušeností týkající se výskytu odlišných názorů. |
| D. Učitelé s negativní zkušeností týkající se komunikace mezi asistentem a integrovaným žákem. |

V. RODIČE A ASISTENT PEDAGOGA

Kategorie vztahující se k otázkám z rozhovoru č. 16 a 17

Vztah rodičů integrovaného dítěte k asistentovi pedagoga

Jedním ze stanovených výzkumných problémů bylo zjistit, jak vnímají rodiče asistenta pedagoga, a to rodiče jak integrovaného žáka, tak rodiče ostatních žáků ve třídě. V poslední části rozhovoru byla položena otázka, zda se již respondent setkal se stížnostmi rodičů na asistenta pedagoga, který byl přidělen k jeho dítěti. Tři ze šesti respondentek se ještě nesetkaly s tím, že by si rodič integrovaného žáka na asistenta nějakým určitým způsobem stěžoval. Dáša, Lenka a Pavla odpověděly velice stručně, a to tak, že se s touto situací ještě nesetkaly. Na Jarmilu se také rodiče neobrátili se stížnostmi na práci asistenta, ale setkala se s problémem ohledně výpovědi asistenta, která znamenala pro jejich dítě opětovné zvykání si na jiného asistenta. Což je ovšem fakt, který učitel žádným způsobem neovlivní. Miroslava na otázku odpověděla, že „*první asistentka si bohužel nepochopila a nesedla s rodiči integrovaného žáka, komunikace mezi nimi nějak vázla a rodiče s asistentkou odmítali řešit výuku dítěte*“. Stížnosti se tedy objevily hlavně ohledně špatné komunikace, která mezi rodiči a asistentem panovala. Bára také uvedla, že se stížnosti zkušeností má, ale nechtěla se více vyjadřovat.

Z analýzy výpovědí vyplývají čtyři skupiny respondentů:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">A. Učitelé nesetkávající se se stížnostmi rodičů integrovaného žáka na asistenta pedagoga.B. Učitelé setkávající se se stížnostmi rodičů integrovaného žáka týkající se odchodu asistenta ze zaměstnání.C. Učitelé setkávající se se stížnostmi rodičů integrovaného žáka týkající se špatné komunikace.D. Učitelé setkávající se se stížnostmi rodičů integrovaného žáka bez bližšího objasnění. |
|--|

Názory a postoje rodičů ostatních žáků na asistenta pedagoga

Poslední částí páté kategorie je zmapování názorů, postojů a celkového vnímání rodičů ostatních žáků, co se týče přítomnosti asistenta. Respondentky byly dotazovány, zda se již setkaly s negativními či pozitivními ohlasy rodičů ostatních žáků na asistenta pedagoga. Během analýzy bylo zjištěno, že většina respondentek zaznamenala pouze pozitivní ohlasy rodičů. Například Jarmila odpověděla, že „*rodiče ostatních dětí ve třídě si působení AP velmi pochvalují*“. Dáša také odpověděla, že dostává pouze kladné ohlasy rodičů žáků. Také Pavla a Lenka zaznamenaly jenom pozitivní ohlasy. Oproti tomu Bára se, jako jediná, setkala s negativním ohlasem, který se týkal zařazení dítěte s postižením do klasické třídy. Odpověděla následovně: „*měla jsem ve třídě autistu a zde přicházely ohlasy od ostatních rodičů, že chlapec zde nepatří*“. Nebylo z její strany ovšem vyřčeno, jak takovýto postoj rodičů vyřešila. Je tedy

zřejmé, že většina respondentek má pouze pozitivní zkušenosti s názory a postoji rodičů ostatních dětí. Většinou jsou rodiče spokojeni a ke konfliktům nedochází.

Z analýzy výpovědí vyplývají čtyři skupiny respondentů:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">A. Učitelé se zkušeností negativního postoje rodičů ostatních žáků k integrovanému žáku.B. Učitelé se zkušeností pouze s pozitivními názory a postoji rodičů ostatních žáků k asistentu pedagoga. |
|--|

5 Diskuze

Školní rok 2020/2021 bohužel nadále velmi ovlivňuje pandemická situace, která se dotýká všech forem vzdělávání. Žáci a studenti museli přejít na distanční formu výuky, kdy se opět začalo vyučovat pomocí počítačů a veškerá komunikace a kontakt probíhaly tímto způsobem. Cílem této práce bylo zjistit, jaké zkušenosti mají třídní učitelé s jejich asistenty pedagoga, jaká je jejich vzájemná komunikace, a zda jejich spolupráce funguje tak, jak by měla. Pro tento průzkum jsem vybrala učitelé prvního stupně ze dvou základních škol. Průzkumný soubor tvořily pouze ženy a to z důvodu, že se ani na jedné z vybraných základních škol nevyskytoval muž. Rozhovory probíhaly jednotlivě a obsahovaly sedmáct jednoduchých a cíleně zaměřených otázek. Každý rozhovor probíhal zhruba patnáct minut.

V této části práce bych ráda shrnula výsledky, ke kterým jsem v průzkumu došla, a jak vnímají třídní učitelé svého asistenta pedagoga, se kterým je potřeba po celý školní rok úzce spolupracovat.

Bohužel pandemická situace spojená s Covid – 19 zapříčinila, že základní školy jsou od října 2020 uzavřené, z toho důvodu jsem byla nucena najít jinou možnou alternativu, jak vypracovat svou praktickou část bakalářské práce. Jako nejvhodnější možná forma uskutečnění rozhovorů, se nabízela možnost využití aplikace Skype.

Všechny dotazované respondentky byly velmi ochotné a vstřícné, ale bariéra počítače byla znát. Většina respondentek, kromě paní Jarmily, odpovídaly velmi stroze a jednoduše. Na položenou otázku zazněla jasná odpověď. Pouze paní Jarmila dokázala o své pedagogické praxi více hovořit a věty rozvíjet do souvětí.

Po zpracování dat vzniklo pět hlavních kategorií, které se vztahují k předem stanoveným specifickým otázkám. Byli jimi učitel, názor, postoj a vnímání, spolupráce, zkušenosti a rodiče a asistent pedagoga.

První stanovená kategorie byla **učitel**. Mého průzkumu se účastnilo 6 třídních učitelů ve věku od 35 do 62 let. Z průzkumu je zřejmé, že všichni učitelé mají zkušenost s výukou jak na prvním stupni, tak i na druhém stupni základní školy. Funkce asistenta pedagoga byla u nás ustanovena v roce 2004, takže je zřejmé, že s touto pozicí se ve výuce už setkaly všechny dotazované učitelky. Některé z respondentek měly možnost spolupráce s asistentem pedagoga už před několika lety, ale některé se s ním ve výuce setkaly poměrně nedávno. Myslím se, že je to také dáno i lokalitou, kde se daná základní škola nachází.

Druhá kategorie byla **názor, postoj a vnímání**, která se skládá z názorů na vzdělání asistenta pedagoga, z postoje, který má učitel na přítomnost asistenta pedagoga ve výuce a také na vnímání jeho profese jako celku. Tyhle tři indicie byly hlavní příčinou výběru tématu mé bakalářské práce. Po první mateřské dovolené jsem dostala nabídku práce na pozici asistenta pedagoga na základní škole, kterou jsem vykonávala dva školní roky. Za tuto dobu jsem se seznámila s dalšími asistenty a také s jejich spolupracujícími učiteli. Bohužel, kolegyně neměla takové štěstí na výborného pedagoga jako já a jestli to můžu posoudit z vlastního pohledu, tak vztah učitele k asistentovi hraničil až se šikanou na pracovišti. Kolegyně byla před ostatními pedagogy, ale i dětmi, shazována, na její rady a názory nebyl brán zřetel a dospělo to do fáze přehlížení. A zde nastala má otázka, co vlastně asistent pedagoga znamená a jaká je jeho pozice? Z mého průzkumu bylo jasně zjištěno, že všichni učitelé svého asistenta pedagoga vnímají jako rovnocenného partnera a kolegu. Bohužel si ale myslím, že to ještě stále není ve všech případech a předsudky vůči této pozici byly, jsou a nadále budou.

Třetí kategorie je **spolupráce**, která zahrnuje především komunikaci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Jak uvádí Uzlová (2010), tak asistent pedagoga působí ve třídě, do které je integrováno dítě nebo žák se speciálně vzdělávacími potřebami. Vedle učitele působí jako další pedagog, který se podílí na chodu výuky, spolupracuje s učitelem, integrovaným dítětem, ale také s intaktními žáky ve třídě. Z toho důvodu je důležité, aby měl učitel možnost účastnit se výběrového řízení asistent pedagoga, protože je to právě on, kdo s tímto dalším pedagogem bude nucen spolupracovat po celý školní rok. Bohužel je zřejmé, že možnost účastnit se výběrového řízení má malé procento učitelů, i když v mém průzkumu tuto možnost má polovina respondentek. Všechny respondentky, které se účastnily průzkumu, také uvedly, že komunikace s asistentkou pedagoga probíhá pravidelně a je velmi důležitá při kvalitním vzdělávání integrovaného dítěte. Při zjišťování, jak probíhá komunikace s rodiči integrovaného dítěte, bylo prokázáno, že polovina respondentek komunikuje s rodiči převážně se svým asistentem pedagoga. Druhá polovina nechává komunikaci na asistentovi pedagoga a s rodiči komunikují pouze v důležitých záležitostech. Ze svých pracovních zkušeností se mohu přiklonit k názoru, který uvedla paní Jarmila: „asistent zná svého svěřence lépe“. Asistent pedagoga tráví s integrovaným dítětem veškerý čas, který věnuje z velké části pouze jemu, proto je očividné, že rodičům dokáže o vzdělávání jejich dítěte mnohdy říct více než samotný pedagog.

Čtvrtá kategorie jsou **zkušenosti**, které má třídní učitel se svým asistentem pedagoga a to jak pozitivní, tak i negativní. Z průzkumu je jasné, že nejhorší zkušenosti a celkové vnímání asistenta pedagoga má Bára, která asistenta pedagoga kritizovala nejvíce. Také další dvě

respondentky neměly pouze pozitivní zkušenosti. Jako jednu z negativních zkušeností uváděly nezáměr o integrované dítě, což Kendíková (2017) uvádí, že nejdůležitější předpoklad je kladný vztah k dětem a schopnost empatie. S tímto tvrzením se naprosto ztotožňuji, jelikož bez přátelského přístupu k našim nejmenším tato práce nelze vykonávat poctivě a svědomitě. S přímým konfliktem na pracovišti se také setkaly tři z dotazovaných respondentek a to především z důvodu, že přesně nevěděly, jaká je jejich náplň práce, a tímto docházelo k neshodám mezi učitelem a asistentem. Myslím si, že je zde důležitá funkce ředitele školy, který, jak uvádí Kendíková (2016), stanovuje asistentům pedagoga náplň práce. Také se zde prokázalo, jak je důležitá komunikace na pracovišti mezi učitelem a asistentem.

Poslední kategorií jsou **rodiče a asistent pedagoga**. Tato kategorie zahrnuje názory rodičů integrovaného žáka na asistenta pedagoga, ale také názory ostatních rodičů. Jako jeden z důvodů stížností na asistenta pedagoga byla stížnost na jeho výpověď, kdy je integrované dítě nuceno si opakovaně zvykat na nového asistenta. Myslím si, že tento problém je aktuálním tématem, které se týká mnoho rodičů společně s jejich integrovanými dětmi. Jak uvádí Bréda a kol. (2017), souhlas na zřízení funkce asistenta pedagoga je zpravidla udělován na dobu určitou – 2 roky, z toho důvodu se žádá opakovaně. V průzkumu se také podělila Bára o názor, s kterým se setkala ze strany rodičů intaktních žáků, že autista do jejich třídy nepatří. Jelikož funkce asistenta pedagoga je v České republice už sedmnáct let, tak pevně věřím, že tyto předsudky se objevují už velmi vzácně.

Asistent pedagoga je ve třídě, kde se nachází integrovaný žák nepostradatelnou součástí výuky. Dopomáhá učiteli ve třídě vytvářet pozitivní klima, protože dokáže dopomoci tomu, aby byl vytvořen pěkný a pozitivní vztah mezi všemi dětmi.

Závěr

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaký je vztah třídního učitele na prvním stupni základní školy k spolupracujícím asistentovi pedagoga. Zda jejich spolupráce a komunikace je dostatečná či nikoliv.

První část bakalářské práce se teoreticky zabývala všemi faktory, které jsou s tímto tématem úzce spjaty. V první kapitole byla přesně vymezena pozice asistenta pedagoga, jeho náplň práce, osobnostní a kvalifikační předpoklady a kompetence. V této kapitole je nastíněno to, co by měl každý asistent pedagoga alespoň z malé části mít a umět.

Druhá kapitola se zabývá profesí učitele, jeho náplní práce, osobnostními předpoklady a kompetencemi. Zabývá se také vztahem mezi asistentem pedagoga a pedagoga a doporučením pro jejich úspěšnou spolupráci.

Třetí kapitola byla věnována základní škole, školskému zákonu a cílům školského zákona. Tato kapitola neodmyslitelně patří k českému školství a vzdělávání. A jak nám říká jeden z právních principů, který vychází už ze starého římského práva: „neznalost zákona neomlouvá“.

K nalezení mých odpovědí jsem použila kvalitativní výzkumnou metodu a pomocí polostrukturovaného rozhovoru jsem získala data, které mi poskytlo šest respondentek, které pracují na základních školách ve Fulneku.

Z provedeného průzkumu vyplynulo, že třídní učitelé mají se svými asistenty jak pozitivní, tak ale i negativní zkušenosti. Ale ani tato skutečnost jim nezabránila v tom, aby všechny respondentky své asistentky vnímaly jako své kolegy a rovnocenné partnery. Také se všechny respondentky shodly na tom, že vzájemná a pravidelná komunikace je velmi důležitá pro kvalitní výuku integrovaného dítěte. Přesto, že se ještě i v této době najdou rodiče, kteří trpí předsudky vůči integrovanému dítěti do běžné základní školy, začínají převažovat pozitivní ohlasy a vděk za pozici asistenta pedagoga.

Bakalářská práce objasnila vnímání asistenta pedagoga ze strany třídního učitele na prvním stupni základní školy, z čehož vyplývá, že uvedený cíl byl naplněn. Tato bakalářská práce může přispět k bližšímu poznání profese asistenta pedagoga a také k nahlédnutí postoje, který zaujímají ostatní pedagogové vůči této profesi. Všechny poznatky mohou být přínosem jak studentům, tak i asistentům pedagoga či učitelům na základních školách.

Díky této práci jsem získala spoustu nových informací, které dokáži využít i ve své nové pracovní pozici vychovatele v dětské domově. Mimo jiné mi tato práce také prohloubila znalosti týkající se kvalitativního výzkumu.

Seznam literatury

- BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ, *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN. 978-80-7315-158-4
- BRÉDA, J. a kol. *Třídní učitel jako kouč*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, 2017. ISBN. 978-80-7496-293-6
- ČAPEK, R. *Učitel a rodič*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.
- DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ, *Učitel, příprava na profesi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN. 978-80-247-2863-6
- GABAŠOVÁ, J. a M. VOSMIK, *Asistent pedagoga a klima třídy*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019. ISBN. 978-80-7496-419-0
- HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HORÁČKOVÁ, I. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4502-1.
- HORÁČKOVÁ, I. *Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce s učitelem*. I. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN. 978-80-247-5326-3
- JIDRÁKOVÁ, L. a K. VANKOVÁ. *Spolupráce s vychovatelem - asistentem učitele, aneb jak ve škole vytvořit tandem*. 1. vyd. Praha: Nová škola o.p.s., 2003. ISBN 80- 239-6342-2.
- KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: nakladatelství Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KENDÍKOVÁ, J. *Asistent pedagoga*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, 2017. ISBN. 978-80-7496-349-0
- KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. 1. vyd. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o., 2016. ISBN. 978-80-88163-12-1
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN. 978-80-262-0052-9
- LECHTA, V. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN. 978-80-262-1123-5
- NĚMEC, Z., K. ŠÍMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a V. HÁJKOVÁ, *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN. 978-80-7290-712-0

- OPATRIL, S. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. ISBN. 46-00-32-1
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. ISBN. 80-7367-047-X
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN. 978-80-7367-647-6
- SKUTIL, M. *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN. 978-80-7367-778-7
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1 vyd. Brno: Boskovice: Albert, 1999. ISBN. 80-85834-60-X
- ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN. 978-80-7367-764-0
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 80-244-0698-5.
- VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ, *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN. 978-80-247-3357-9

Internetové zdroje:

- BAČÁKOVÁ, M. *Vzdělávání v České republice – příručka pro rodiče*. 2. vyd. Praha: Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky, 2017. Dostupné z: <https://docplayer.cz/68135260-Vzdelavani-v-ceske-republice-prirucka-pro-rodice.html>
- HANŠPACHOVÁ, J. *Učitelství noviny č. 18, almužna pro třídní učitele*, 2004. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4212>
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Praha: MŠMT, 2017. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/43792_1_1/
- ŠKOLY A ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ V ČESKÉ REPUBLICE. Praha: Český statistický úřad, 2015. Dostupné z: <http://docplayer.cz/28434832-Skoly-a-skolska-zarizeni.html>
- VYHLÁŠKA Č. 27/2016 Sb. *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- ZÁKON Č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZÁKON Č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*, ve znění pozdějších předpisů, 2004.

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA T.G.MASYRYKA FULNEK. Dostupné z:

<http://www.fulnek.cz/zs-masaryka.asp?p1=12405>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA J.A.KOMENSKÉHO FULNEK. Dostupné z: <http://www.fulnek.cz/zs-komenskeho.asp>

Seznam použitých zkratk

AP	Asistent pedagoga
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
J.A.Komenský	Jan Amos Komenský
MŠ	Mateřská škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
T.G.Masaryk	Tomáš Garrigue Masaryk
TZV	Tak zvaně
ZŠ	Základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1: Rozhovor pro pedagogy prvního stupně základní školy

- Jméno
 - Pohlaví
 - Věk
 - Délka praxe
 - Aprobace
1. Se kterými ročníky ZŠ máte zkušenosti?
 2. Jak dlouho jste třídní učitelem/učitelkou?
 3. Po kolika letech své praxe jste poprvé měl/měla ve třídě integrovaného žáka s asistentem pedagoga?
 4. Máte možnost účastnit se výběrového řízení AP, který bude součástí Vaší třídy? Pokud ne, tak z jakého důvodu se neúčastníte?
 5. Myslíte si, že kurz asistenta pedagoga je dostačující pro výkon tohoto povolání?
 6. Jaké minimální vzdělání by podle Vás měl mít asistent pedagoga?
 7. Vnímáte tuto profesi jako důležitou pomoc při práci s integrovaným dítětem nebo Vám v hodinách spíše přidává starosti a práci navíc?
 8. Trvalo Vám zvyknout si na dalšího pedagoga ve svých hodinách nebo jste ho od počátku dokázala vytěsnit a soustředit se pouze na probírané učivo a své žáky?
 9. Diskutujete pravidelně se svým asistentem o rozsahu učiva, které má integrovaný žák zvládnout?
 10. Došlo už někdy k nějakému konfliktu či vzájemnému nepochopení?
 11. Jak jste popřípadě tuto situaci řešil/a?
 12. Vnímáte asistenta pedagoga jako svého kolegu nebo člověka pracujícího pro vás anebo člověka, který Vás víceméně nezajímá a vnímáte ho pouze jako asistenta integrovaného dítěti?
 13. Co byste zařadil/a do pozitivních zážitků či zkušeností?
 14. Co byste zařadil/a do negativních zážitků či zkušeností?
 15. Komunikujete s rodiči integrovaného dítěte společně/zvlášť/vůbec?
 16. Máte zkušenost se stížnostmi ze strany rodiče integrovaného dítěte na asistenta pedagoga?
 17. Setkal/a jste se s pozitivními či negativními názory ze strany rodičů ostatních dětí ve třídě na asistenta pedagoga

Příloha č. 2: Ukázka přepisu jednoho rozhovoru

Dobrý den p. učitelko,

jmenuji se Markéta Gelnarová a jsem studentkou 3. roč. na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dovolila jsem si Vás oslovit a požádat Vás o spolupráci na mém rozhovoru, který bude sloužit jako podklad pro mou bakalářskou práci na téma: Vnímání asistenta pedagoga z pohledu třídního učitele na prvním stupni základní školy.

Pro svou práci jsem si vybrala jako výzkumnou metodu polostrukturovaný rozhovor, ale bohužel mi aktuální pandemická situace spojená s Covid - 19 nedovoluje se s Vámi osobně setkat, tak jsem využila této možnosti rozhovoru.

Ujišťuji Vás, že rozhovor je zcela anonymní, proto Vás prosím o pravdivě názory a zkušenosti s Vašimi asistenty. Ráda bych Vás také seznámila s průběhem rozhovoru, kdy s Vaším dovolením bude rozhovor nahráván a poté doslovně přepsán do Microsoft Word. Po přepsání rozhovoru bude nahrávka smazána.

*** T – tazatel, P- pedagog**

T: Souhlasíte prosím s tímto postupem?

P: Jistě

T: Můžete se mi prosím trošku představit? Především mě zajímá věk, délka praxe a Vaše aprobace.

P: Tak jdeme na to Smích Jmenuji se Jarmila, je mi 61 let, učit jsem začala ve svých 24 letech a vystudovala jsem učitelství pro 2. st. základní školy, konkrétně český jazyk a dějepis. Stačí to takto?

T: Ano, moc děkuji.

T: Můžete mi prosím povědět, s jakými ročníky máte zkušenosti?

P: Tak kromě první třídy úplně se všemi: 2. – 9. třídy

T: Jak jste se dostala na první stupeň základní školy, když máte vystudovaný druhý stupeň?

P: No ...Smích...Nedostatek učitelů a nabídka od kamarádky, která byla ředitelkou na jedné nejmenované základní škole, tuto nabídku jsem přijala a už zůstala učit na prvním stupni.

T: Jak dlouho jste třídní učitelkou?

P: Já mám třídnictví pořád... smích ... Ne, během svého zaměstnání jsem asi 6 let nebyla třídní učitelkou.

T: Vzpomenete si, po kolika letech své praxe jste poprvé měla ve třídě integrovaného žáka s asistentem pedagoga?

P: Jelikož to bylo celkem nedávno, tak to si ještě vzpomenu ... Smích byl to rok 2016, myslím, takže to bylo po 32 letech.

T: Máte možnost účastnit se výběrového řízení AP, který bude součástí Vaší třídy? Pokud ne, tak z jakého důvodu se neúčastníte?

P: Já mám díkybohu štěstí na skvělé vedení, takže mám možnost být přítomna u výběrového řízení, ale i když tuto možnost mám, tak jsem neměla nikdy žádné připomínky.

T: Myslíte si, že kurz asistenta pedagoga je dostačující pro výkon tohoto povolání?

P: Od toho r. 2016 jsem se setkala s více AP, kteří měli různé vzdělání a většina byla od začátku výborným přínosem pro daného žáka a pomocníkem pro mne. Takže za mě mohu říct, že je dostačující.

T: Jaké si myslíte, že by asistent pedagoga měl mít minimální vzdělání?

P: Tak asi by měl mí alespoň střední školu s maturitou, ale myslím si, že na 1. stupni je nejdůležitější přístup k žákovi, vzdělání není to nejdůležitější.

T: Vnímáte tuto profesi jako důležitou pomoc při práci s integrovaným dítětem nebo Vám v hodinách spíše přidává starosti a práci navíc?

P: Tak já jsem naštěstí zažila většinou asistenty, kteří mi výrazně pomáhali při práci s integrovaným dítětem, byli schopni pracovat samostatně podle plánu výuky, a posouvat dítě dále, pomáhali také při drobných pracích ve třídě, jako například ofotit zapomenutý pracovní list nebo přinést potřebnou knihu z knihovny, takže za mě určitě důležitá pomoc.

T: Trvalo Vám zvyknout si na dalšího pedagoga ve svých hodinách nebo jste ho od počátku dokázala vytěsnit a soustředit se pouze na probírané učivo?

P: Podívejte, netrvalo... já s dospělým člověkem ve třídě nemám žádný problém. Je to především ale tím, že v počátcích mé kariéry byly hospitace vedení školy, inspekce a návštěvy kolegyň ve výuce naprosto pravidelné a normální. Teď jsou na tom ti mladší kolegyně hůře, protože hospitace nejsou tak časté.

T: Diskutujete pravidelně se svým asistentem o rozsahu učiva, které má integrovaný žák zvládnout?

P: To samozřejmě ano, vždy se domlouváme na dalším postupu výuky, na určení základního učiva, na přípravě testů nebo na tom, co integrovaný žák skutečně zvládá a co ne. Bez komunikace by to nešlo.

T: Řeknete mi, zda už někdy došlo k nějakému konfliktu nebo vzájemnému neporozumění?

P: Tak to se mi teď nic nevybavuje, takže asi žádný velký konflikt jsem se svou asistentkou nikdy neměla. Jediné, co mě tak napadá je, že ne, vždy jsme se domluvili a byly naladěné na stejnou vlnu. Ale nakonec i asistenti, kteří si zpočátku nevedli dobře, jen seděli ve třídě a dávali pozor na dítě, aby sedělo a pokud možno nenarušovalo výuku, časem pochopili, že jejich úkolem je dítěti pomoci s látkou, poradit, co má dělat, kam co napsat a jak odpovědět.

T: Řešila jste toto nedorozumění nějak?

P: Nijak, naštěstí jsem měla inteligentní asistentky, které na to přišli samy a vše se vyřešilo....Smích

T: Vnímáte asistenta pedagoga spíše jako svého kolegu nebo člověka pracujícího pro vás anebo člověka, který Vás víceméně nezajímá a vnímáte ho pouze jako asistenta integrovaného dítěti?

P: Myslím, že dobrý asistent je vždy přínosem nejen pro integrovaného žáka, ale i pro celou třídu. Zná žáky, poradí, někdy odlehčí atmosféru ve třídě, pomůže prosadit záměr třídního učitele nebo vedení školy.

T: Takže ho vnímáte jako kolegu?

P: Samozřejmě ano.

T: Je něco, co byste zařadila do pozitivních zážitků a zkušeností?

P: Tak nejvíce asi vnímám, že díky AP se zlepšilo chování žáků ve třídě, žáci se chovají k sobě lépe, atmosféra v hodině je klidná, žáci neútočí na integrovaného žáka, nekomentují jeho odpovědi, daný žák díky AP se chová přijatelně. Když jsem učila žáka postiženého fyzicky i mentálně, díky AP se ostatní žáci třídy zapojovali do pomoci při přesunu invalidního vozíku a ke svému spolužákovi se chovali ohleduplně a pomáhali mu tam, kde potřeboval...toto bych asi zařadila do kladných zážitků, protože je fajn, že se děti učí vzájemně si pomáhat.

T: Co byste naopak zařadila do negativních zážitků či zkušeností?

P: Aha, tak to můžu zařadit asi tady tu odpověď výše, že ne vždy jsme se s asistentkou správně pochopily.

T: Můžeme mi sdělit, zda komunikujete s rodiči integrovaného dítěte společně nebo zvlášť?

P: Tak my komunikujeme každá sama za sebe, myslím si, že asistentka zná svého svěřence lépe, takže já s rodiči komunikuji na třídních schůzkách a nebo tehdy, když jeho chování neodpovídá školnímu řádu. Teď při distanční výuce s integrovaným dítětem pracuji při videokonferencích, zadané úkoly s ním přes PC plní AP.

T: Setkala jste se někdy se stížnostmi ze strany rodiče integrovaného dítěte na asistenta pedagoga?

P: To ne, takovou zkušenost nemám, ale mám zkušenost s tím, že si rodiče stěžovali, že AP ukončila pracovní poměr a odešla pracovat jinam. Rodičům vadilo, že si jejich dítě musí zvykat na nového AP, což asi samozřejmě všichni chápeme.

T: Setkala jste se s pozitivními nebo negativními názory ze strany rodičů ostatních dětí ve třídě na asistenta pedagoga?

P: To setkala, ale jen s pozitivními, rodiče ostatních dětí ve třídě si působení paní asistentky velmi pochvalují.

T: Tak z mé strany je to vše, já Vám moc děkuji za Váš čas a za veškeré odpovědi, mějte se hezky, na shledanou

P: Já také děkuji, ať se Vám daří a vše dopadne dobře. na shledanou