MASARYKOVA
UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Reflexe výroby pomůcek

Bakalářská práce

LUCIE MUSILOVÁ

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Pitnerová, Ph.D

Katedra speciální pedagogiky PdF MU
Speciální pedagogika

Brno 2023

MUNI
PED

Bibliografický záznam

Autor: Lucie Musilová
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Katedra speciální pedagogiky PdF MU

Název práce: Reflexe výroby pomůcek

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Pitnerová, Ph.D

Rok: 2023

Počet stran: 73

Klíčová slova: Didaktické pomůcky, reflexe, sebereflexe

Bibliographic record

Author: Lucie Musilová
Faculty of Education
Masaryk University
Department of Special and Inclusion Education

Title of Thesis: Reflections on the creation of didactic tools

Degree Programme: Special Education

Field of Study: Special Education

Supervisor: PhDr. Pavla Pitnerová, Ph.D

Year: 2023

Number of Pages: 73

Keywords: Teaching aids, reflection, self-evaluation

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá tématem reflexe tvorby pomůcek asistenty pedagoga. Práce má za cíl zkoumat, co je reflexe, jaké jsou pomůcky používané asistentem pedagoga a zda probíhá reflexe při tvorbě těchto pomůcek. Studie se zaměřuje na zjišťování, jak asistenti pedagoga přistupují k reflexi své práce a jak tato reflexe ovlivňuje kvalitu výsledných pomůcek. V úvodní části práce je popsána teoretická problematika reflexe, její význam a důležitost v pedagogickém procesu. Dále jsou představeny různé druhy pomůcek a jejich význam pro podporu výuky a rozvoj schopností žáků. V metodologické části je uveden popis výzkumného designu, zahrnujícího průzkum, analýzu a vyhodnocení dat. Výzkum probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků s asistenty pedagoga, kteří se podíleli na tvorbě pomůcek.

Abstract

This bachelor's thesis deals with the topic of reflection on the creation of teaching aids by an assistant teacher. The aim of the thesis is to explore what reflection is, what teaching aids are used by the assistant teacher, and whether reflection occurs during the creation of these aids. The study focuses on determining how assistant teachers approach the reflection of their work and how this reflection influences the quality of the resulting teaching aids. The theoretical issues of reflection, its significance and importance in the pedagogical process are described in the introductory part of the thesis. Various types of teaching aids and their significance for supporting learning and developing students' skills are also introduced. The methodology section includes a description of the research design, which involves surveying, analyzing and evaluating data. The research was conducted through semi-structured interviews and questionnaires with assistant teachers who participated in the creation of teaching aids.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně 17. dubna 2023 .....

Lucie Musilová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Pavle Pitnerové, PhD. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce. A v neposlední řadě také členům facebookové skupiny "Jsme Asistenti pedagoga" za jejich ochotu.

Obsah

1 Úvod 13

2 Základní pojmy 15

2.1 Reflexe ... 15

2.1.1 Reflexe a sebereflexe jako klíčová dovednost učitele – pedagogického pracovníka ... 19

2.1.2 Co jsou to pedagogické dovednosti/kompetence ... 20

2.1.3 Rozvoj pedagogických dovedností: ... 22

2.1.4 Reflexe a profesní růst učitelů – pedagogických pracovníků 22

2.2 Inkluze ... 26

3 Asistent pedagoga 27

3.1 Základní definice ... 27

3.2 Pedagogická činnost ... 28

3.3 Role asistenta pedagoga ... 30

4 Pomůcky 31

4.1 Kategorizace pomůcek ... 33

4.2 Speciální pomůcky ... 36

4.3 Tvorba pomůcek ... 38

5 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami 39

5.1 Žák s mentálním postižením ... 41

5.1.1 Didaktické zásady u žáků s mentálním postižením ... 43

5.2 Žák s poruchou autistického spektra ... 44

6 Metodika výzkumu 45

7 Výzkum reflexe tvorby pomůcek 49

7.1 Výsledky dotazníkového šetření ... 49

7.2 Rozbor výzkumu ... 49

7.2.1 Tvorba pomůcek 49
7.2.2 Příklady pomůcek 56
7.2.3 Pojem reflexe a sebereflexe 59
7.3 Shrnutí výzkumu 65

8 Závěr **66**

Použité zdroje **71**

Příloha A Dotazník **74**

1 Úvod

Předkládaná bakalářská práce se zabývá tématem reflexe tvorby pomůcek asistenty pedagoga a jejím významem pro efektivitu výuky a podporu žáků ve školním prostředí. Asistenti pedagoga hrají klíčovou roli ve výukovém procesu, jelikož poskytují podporu žákům, učitelům a školským zařízením. Tato pracovní pozice se v dnešní době jeví již jako nezbytná pro celý výchovně-vzdělávací proces a to na všech stupních škol. Tvorba pomůcek je jednou z jejich základních a zásadních činností, která může mít významný dopad na kvalitu a účinnost vzdělávacího procesu. Nejen z tohoto důvodu je důležité a nezbytné, aby asistenti pedagoga pravidelně reflektovali svou práci a zdokonalovali své dovednosti v oblasti tvorby pomůcek.
V kapitole číslo 2 této práce je představena problematika reflexe a její význam v pedagogickém procesu. Reflexe představuje zásadní prvek profesního růstu pedagogických pracovníků, včetně asistentů pedagoga, jelikož jim umožňuje zhodnotit své metody, postupy a materiály, a přizpůsobit je potřebám a požadavkům žáků a učitelů. V dalších kapitolách práce zkoumá, jaké jsou různé druhy pomůcek používaných nejen asistentem pedagoga a také jak mohou tyto pomůcky napomáhat rozvoji schopností a dovedností žáků a efektivitě výuky.

Klíčovým aspektem této práce je zkoumání, zda a jakým způsobem asistenti pedagoga reflektují svou práci při tvorbě pomůcek. To je důležité zejména z hlediska identifikace možných nedostatků a zlepšení procesu tvorby pomůcek, což může přispět k vyšší kvalitě a účinnosti výuky.

Práce je strukturována do několika částí. V teoretické části jsou představeny základní pojmy týkající se reflexe, asistenta pedagoga a pomůcek. V metodologické části je popsán výzkumný design a postupy použité pro sběr a analýzu

dat. Následně jsou prezentovány výsledky výzkumu a jejich interpretace. V závěru práce jsou uvedeny hlavní závěry a doporučení pro praxi. V příloze práce je také přiložen přepis dotazníku, který byl určený pro asistenty pedagoga a přepis rozhovor

2 Základní pojmy

2.1 Reflexe

Reflexe (ohlédnutí za danou aktivitou) je proces, který pomáhá člověku ujasnit a lépe zpracovat zkušenost z dané aktivity. Je podstatný ve výuce i v takzvaně běžném životě. Takzvaná sebereflexe, tedy ohlédnutí a zamyšlení se nad vlastním jednáním, je podstatná pro rozvoj sebe sama, svého potenciálu (Svobodová, Vítečková 2017).

V současné době je pojem reflexe neobyčejně častý v různých oblastech, jako například ve vzdělávání, psychologii, filosofii či sociologii, a to v souvislosti s mnoha různými konotacemi. (Nehyba 2011).

S tímto pojmem se v posledních letech tedy setkáváme čím dál častěji, a byť se její důležitost neustále zdůrazňuje, pedagogové se jí pravděpodobně nevěnují v takové míře, jak by bylo třeba. Jako hlavní důvod takovýchto opomenutí se obvykle uvádí především nedostatek času a také energie. Poměrně často propíraným faktem je bezpochyby značná byrokratickou zátěž pedagogů. Nedílnou součástí jejich práce je také vyplňování různých formulářů, dotazníků, zpráv a hlášení. A pokud mají na výběr, jak naložit se svým časem, zda více energie věnují přímé činnosti se žákem, anebo rozebírat již hotovou práci, většina z nich se rozhodne věnovat žákům.

V dnešní době však schopnost reflexe patří na základě společenských změn ke kompetencím ideálního učitele, který by měl být podle společnosti flexibilní, měl by mít rozvinutou sociální kompetenci, měl by reflektovat nové pedagogické směry, metody a postupy učení sebe sama i svěřených žáků (Vašutová 2007).

Co tedy rozumíme pod pojmem reflexe? Obvykle se rozumí schopnost člověka (ne tedy nezbytně jen pedagoga) zpětně se ohlížet na své vlastní myšlenky, reakce, pocity a jednání, analyzovat je a posuzovat, zda by se v dané situaci dalo jednat lépe či efektivněji. V kontextu vzdělávání je reflexe například chápána jako způsob, jakým se studenti učí sami sebe reflektovat a zpětně posuzovat své vlastní učení a výkon, což má vést k efektivnějšímu učení a zlepšování výsledků. V psychologii se reflexe využívá jako metoda k rozvoji sebepoznání a zvyšování osobního růstu, a v sociologii pak slouží jako prostředek k hlubšímu porozumění společenským jevům a jejich příčinám. Všechny tyto definice ale mají něco společného. Vždy jde o možný rozvoj a zlepšení v určité oblasti osobního růstu a vývoje.

Hartl (2004), v Psychologickém slovníku, vysvětluje, že reflexe zahrnuje pozorování sebe sama, přemýšlení o svých zážitcích a uvědomování si svého vědomí. Reflektivní myšlení je charakterizováno hypoteticko-deduktivním způsobem uvažování a vývojem této schopnosti přichází většinou v období mezi 11 a 12 lety věku. Reflektivní myšlení je spojeno s tím, že jedinec dokáže vytvářet hypotézy a používat formální logiku.

Do pedagogiky přinesl tento pojem již John Dewey (1859-1952), ten byl mimo jiné také průkopníkem progresivní pedagogiky, která se zaměřuje na přizpůsobení vzdělávání potřebám moderní společnosti a individuálním potřebám a zájmům žáků. V jeho pedagogické filozofii hrály důležitou roli otázky významu zkušeností v učení a organizace vzdělávání. Dewey byl silným zastáncem reflektivního myšlení, které považoval za klíčový aspekt vzdělávání a života obecně.

Dewey tvrdil, že učení by mělo být založeno na aktivitě žáků, kteří by měli být zapojeni do procesu učení a měli by se učit skrze zkušenost a experimentování. Jeho přístup k vzdělávání měl velký vliv na vzdělávací systémy po celém světě. Dewey byl jedním z hlavních představitelů pragmatismu, filosofického směru, který klade důraz na to, aby filosofie měla praktické využití v každodenním životě.

Dewey zdůrazňoval význam experimentování a praktických zkušeností v procesu učení a navrhoval, aby se vzdělávání soustředilo na konkrétní problémy a situace, které mají vztah k reálnému světu. Jeho pedagogická teorie podporovala kritické myšlení a samostatnost u studentů

Dewey se také zajímal o problematiku vzdělávání a přispěl zásadně k rozvoji konceptu reflexe a reflektivního myšlení v pedagogické teorii. Podle něj by měli studenti aktivně zúčastňovat se svého vlastního vzdělávání a reflektovat nad svým učením, aby mohli lépe pochopit a využít nové informace.

Popsal reflexi jako důslednou a uspořádanou posloupnost myšlenek, kde každá fáze je krokem od jedné věci k druhé, zanechávající vklad využitelný v další fázi. Tento proces vytváří tok nebo řetěz myšlenek, který podporuje a roste z každé fáze do další fáze, místo pouhé náhodné směsi myšlenek.

Na jeho dílo navázal také Donald Schön, který zdůrazňuje, že reflexe je klíčovým prvkem, který proměňuje zkušenosti v učení. Schön (1991) rozlišuje dva typy učení: reflexi v průběhu akce (reflection-in-action) a reflexi po akci (eflection-on-action).

Reflection-in-action se týká procesu reflexe, který se odehrává během konkrétního děje nebo situace. Tento typ reflexe umožňuje člověku přizpůsobit se aktuálním podmínkám a situaci a reagovat na ni. Schön tvrdí,

že reflexe v průběhu akce je mnohem účinnější při řešení problémů a učení se, protože umožňuje rychlé přizpůsobení a úpravu chování na základě probíhající situace.

Reflection-on-action se týká reflexe, která se odehrává po dokončení určitého děje nebo situace. Tento typ reflexe umožňuje člověku ohlédnout se za minulým chováním a posoudit, co bylo správné a co by bylo možné udělat lépe. Schön tvrdí, že reflexe po akci umožňuje zlepšení budoucího chování a učení se z minulých zkušeností.

Oba typy reflexe jsou důležité a navzájem se doplňují, protože reflexe v průběhu akce umožňuje člověku rychle reagovat na situaci, zatímco reflexe po akci umožňuje člověku se poučit z minulých zkušeností a zlepšit své budoucí chování/činnost.

K získání lepší představy o struktuře procesu reflexe lze uvést Gibbsovo schéma modelu reflexe (dle Nehyba 2011), které zahrnuje následující kroky:

1. Popis situace – Co se přesně stalo?
2. Obrat k pocitům – Jaké pocity a myšlenky jsem prožíval při této aktivitě?
3. Hodnocení – Co bylo dobrého a špatného na této situaci?
4. Analýza – Jaký je smysl této situace?
5. Závěr – Co jsem se z této situace naučil?
6. Akční plán – Co bych udělal jinak, kdybych se dostal do podobné situace znovu?

Jak je z předchozího textu patrné, reflexe je považována za nedílnou součást procesu učení a podle některých autorů její absence může způsobovat neúplnost či nedostatečnost učebního procesu, tak jak jej v dnešní době chápeme a prožíváme. Reflexe by se měla týkat všech osob, které

ve výchovně-vzdělávacím procesu figurují. To znamená učitelů, asistentů, ale v neposlední řadě také samotných žáků.

2.1.1 Reflexe a sebereflexe jako klíčová dovednost učitele – pedagogického pracovníka

"Sebereflexe, analýza a evaluace vlastních edukačních postupů ve vyučování vytváří základní dimenzi postupné profesionalizace pedagoga." (Hájková 2010)

Důležitým úkolem učitelů je tedy vést žáky k této reflexi a sebereflexi, pro učitele samotné je reflexe jejich práce důležitá i v jejich profesi (Nezvalová, 2000), tuto reflexi můžeme nazvat buď sebereflexí, nebo reflexivitou.

V procesu zdokonalování pedagogických dovedností je důležité, aby učitel byl schopen sebereflexe. To zahrnuje uvědomění si, popisování, analyzování a hodnocení vlastních zkušeností v rámci řešení pedagogických situací a problémů, kde jsou pedagogické dovednosti potřebné. Pro účinnou sebereflexi je nezbytná zpětná vazba o pedagogické činnosti učitele, kterou lze získat například prostřednictvím videozáznamů, názorů žáků na výuku a hodnotících postojů kolegů, kteří poskytují zpětnou vazbu při hospitacích v hodinách učitele. (Kyriacou)

"*Reflektování a hodnocení vlastní práce tvoří přirozenou součást učitelského povolání. Učitel nemůže úspěšné splnit všechny požadavky, které jsou kladeny na vyučování, bez plánování, organizování a hodnocení činností, které vykonává. Jednotliví učitelé se však navzájem liší v tom, jak dovedně a systematicky toto sebehodnocení provádějí."* (Kyriacou s141.)

2.1.2 Co jsou to pedagogické dovednosti/kompetence

David Kyriacou ve své knize "Klíčové dovednosti učitele" identifikuje sedm kategorií pedagogických dovedností, které jsou nezbytné pro úspěšné vyučování. Tyto kategorie podle něj jsou:
1. Plánování a příprava: schopnost plánovat a organizovat vyučovací aktivity v souladu se vzdělávacími cíli a potřebami studentů.
2. Realizace vyučovací jednotky: schopnost efektivně a jasně prezentovat učivo a interagovat s žáky tak, aby si co nejvíce osvojili nové znalosti a dovednosti.
3. Řízení vyučovací jednotky: schopnost udržovat pozornost studentů a řídit chování žáků v rámci vyučovací jednotky.
4. Klima třídy: schopnost vytvářet a udržovat prostředí v třídě, které podporuje učení a zapojení studentů.
5. Kázeň: schopnost udržovat řád v třídě a efektivně řešit chování problémových studentů
6. Hodnocení prospěchu žáků: schopnost hodnotit pokrok a výkon studentů a poskytovat jim zpětnou vazbu na základě kritérií a standardů.
7. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení): schopnost reflektovat a hodnotit svou vlastní pedagogickou praxi s cílem ji zlepšit v budoucnu.

Jak je patrné, tak také podle tohoto autora je nezbytnou a důležitou dovednosti každého učitele schopnost reflexe a evaluace vlastní práce.

E. Perrot (Kyricaou) identifikoval tři etapy získávání a rozvoje pedagogických dovedností, které vedou ke kvalitní a efektivní pedagogické praxi. Jsou to:
1) Kognitivní etapa

2) Praxe
3) Zpětná vazba

První etapa je kognitivní, kdy učitel získává teoretické znalosti a pochopení o tom, co, jak a proč učit. Tato etapa je zásadní pro přípravu učitele na výuku a lze ji interpretovat jako fázi získávání znalostí a porozumění základním principům a konceptům. Poskytuje mu základní konceptuální rámec pro výuku.
Druhou etapou je praxe, během které učitel využívá své teoretické znalosti a praktické dovednosti při výuce. V této fázi se učitel učí aplikovat teorii a získává zkušenosti, které mu pomáhají zdokonalovat se jako pedagog. Je to období, kdy se učitel snaží aktivně využít získané znalosti a dovednosti v konkrétních situacích a praktických úkolech. Tato etapa je klíčová pro rozvoj zkušeností a prohloubení porozumění pedagogické praxi.
Poslední etapa je zpětná vazba, kdy učitel přijímá názory a hodnocení svého výkonu a používá je ke zlepšení své praxe. Tato etapa navazuje na první etapu, protože umožňuje učiteli reflektovat na své teoretické znalosti a použít je k zlepšení své praxe. Zpětná vazba je důležitá pro učitele, aby mohli přizpůsobit své metody výuky podle potřeb svých studentů a zlepšit výsledky svého vyučování. Tuto etapu lze interpretovat jako fázi reflexe, kdy se učitel snaží získat zpětnou vazbu na svou práci a přemýšlet o tom, jak ji vylepšit a zdokonalit. Zpětná vazba pomáhá učiteli identifikovat silné a slabé stránky své práce a zlepšit se v oblastech, které potřebují zlepšení.

2.1.3 Rozvoj pedagogických dovedností:

Rozvoj pedagogických dovedností je dle Kyricoua kontinuální proces, který probíhá po celou dobu kariéry učitele. Důležité je, aby učitelé nezůstávali na dosažené úrovni a aby stále pracovali na rozvoji svých schopností. Je nezbytné, aby učitelé neztráceli motivaci a nepřestávali se učit nové techniky a metody výuky. Pedagogické dovednosti se neustále vyvíjejí a mění se, a proto je důležité, aby učitelé udržovali krok s těmito změnami a nezůstávali pozadu. Pouze tak mohou zajistit úspěšnou výuku a vzdělání pro své studenty.

2.1.4 Reflexe a profesní růst učitelů – pedagogických pracovníků

Reflexe a odborný růst jsou pro učitele velmi důležité, aby byli schopni nejen zlepšovat své výukové metody, ale také aby mohli lépe porozumět potřebám svých studentů a poskytovat jim kvalitní vzdělání.

Všichni učitelé by měli být motivováni k pravidelnému reflexivnímu přemýšlení o své práci a jejím dopadu na studenty. Zahrnuje to zhodnocení vlastních výukových metod a technik, reakce studentů na tuto metodu a zvažování způsobu, jakým by se tyto metody mohly zlepšit. Někdy může být tento proces náročný a vyžadovat si čas a úsilí, avšak výsledkem by mělo být zlepšení kvality vyučování a studentů.

Jakmile učitel získá dostatečné množství pedagogických dovedností, měl by se zaměřit na využívání toho, co mu přináší nejlepší výsledky. Tím se zlepší efektivita výuky a výsledky studentů. Nicméně, může se stát, že některé výukové metody, které učitel používá, přestanou být účinné v závislosti na změnách v potřebách studentů a vývoji moderního světa.

Proto je také důležité, aby učitelé měli otevřenou mysl pro nové přístupy, technologie a pedagogické trendy, které se vyvíjejí v oboru.

Odborný růst učitele by neměl být pouze jeho vlastní záležitostí, ale měl by být podporován školami a dalšími institucemi. Tyto instituce mohou poskytnout učitelům kurzy, semináře a další formy odborného rozvoje, aby se učitelé mohli naučit nové pedagogické techniky, osvojovat si nové poznatky a zlepšovat své dovednosti. Učitelé by měli být schopni převést tyto nové poznatky a dovednosti do praxe, což by mělo vést ke zlepšení kvality vyučování a tím k většímu prospěchu pro studenty.

Výsledkem pravidelné reflexe a odborného růstu učitelů by měla být kvalitní výuka, která dokáže inspirovat a motivovat studenty k učení a rozvoji svých schopností. Učitelé, kteří se snaží zlepšit své dovednosti a upravovat své vyučovací metody, mohou poskytnout studentům lepší základy pro další studium a rozvoj kariéry.

Další výhodou pravidelné reflexe a odborného růstu učitelů je také větší spokojenost učitelů samotných s jejich prací. Když učitelé vidí, jaký je pozitivní dopad jejich reflexe a odborného růstu na jejich studenty, mohou se cítit více motivováni a spokojení s výsledky své práce. Zkrátka, pravidelná reflexe a odborný růst jsou klíčové pro úspěšnou kariéru učitele a zajišťují kvalitní vzdělání pro studenty. Je důležité, aby učitelé měli otevřenou mysl pro nové přístupy a technologie a aby mohli upravovat své metody v závislosti na potřebách studentů. Školy a další instituce by měly podporovat tento proces a poskytovat učitelům dostupné možnosti odborného rozvoje, aby mohli lépe plnit své povinnosti a vést studenty k úspěchu.

Seberozvoj

„Seberozvoj přenáší prvotní odpovědnost za proces učení na učícího se jedince." s.44 (Rozvoj a vzdělávání manažerů -Ivana Folwarczná)

S rozvojem technologie a ekonomiky se mění i společenské potřeby a očekávání. V důsledku toho se stává stále důležitější mít schopnost neustále se učit a vyvíjet. Proto vzniká idea celoživotního vzdělávání a koncept učící se společnosti (Skalková 2004). Tento koncept znamená, že lidé se učí nejen v době studia, ale i během celého života, aby mohli být úspěšní v rychle se měnícím světě. Tento trend k celoživotnímu učení se stává stále populárnější, a to jak v soukromém, tak v pracovním životě. Lidé se stále více snaží zlepšit své dovednosti a znalosti, aby mohli uspět v konkurenci a dosáhnout svých cílů. Tento trend má také výhody pro společnost jako celek, protože lidé s neustále se rozvíjejícími dovednostmi a znalostmi mohou přinášet nové nápady a inovace.

Lewinova (Folwarczná) rovnice změny F (D,V,S) > R je jedním z jeho klíčových přínosů teorie změny. Tato rovnice popisuje proces změny a ukazuje, jaké faktory jsou důležité pro úspěšné dosažení změny. V rovnici jsou tři proměnné: D, V a S, které musí být větší než R, aby se změna mohla uskutečnit.

Proměnná D znamená nespokojenost se současným stavem a je motivujícím faktorem pro jedince k uskutečnění změny. Pokud člověk není spokojen se svým současným stavem, má větší motivaci a energii k dosažení změny.

Proměnná V představuje vizi budoucnosti a ukazuje, jaký by měl být cíl změny. Vize budoucnosti pomáhá jedinci udržovat si motivaci a usilovat o dosažení cíle.

Proměnná S znamená znalost prvních kroků, které musí být podniknuty, aby se změna stala realitou. Tato proměnná pomáhá jedinci orientovat se v situaci a ukazuje mu, jakými kroky by měl začít, aby změna byla úspěšná.

Nakonec, R znamená náklady na změnu a odpor ke změně. Tyto faktory mohou bránit jedinci v uskutečňování změny. Náklady na změnu zahrnují čas, energii a další zdroje, které musí být investovány do změny. Odpor ke změně může vycházet jak z osobních předsudků jedince, tak z neochoty a strachu z přijetí nového.

Lewinova rovnice změny ukazuje, že pro úspěšné dosažení změny musí být větší motivující faktory, jako nespokojenost se současným stavem, vize budoucnosti a znalost prvních kroků, než náklady na změnu a odpor ke změně. Tato rovnice se používá v různých oblastech, včetně oblasti změn v organizacích a osobního rozvoje.

2.2 Inkluze

Společenskými změnami nejsou ovlivněni jen pedagogové, ale i celé školy. Klade se dnes důraz na inkluzivní školu. Tou dle Průchy (2013) lze rozumět:

„1. Škola umožňující začlenění žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.
2. Škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech."
Nejen z těchto důvodů je tedy jasné, že pokud má škola umožňovat vzdělávání podle těchto principů, jsou nezbytná nejrůznější podpůrná opatření. Může se jednat například o instalaci bezbariérových doplňků (typu nájezdy a plošiny), úpravy interiérů škol, přes zakoupení pomůcek až po zavedení nového pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga.

3 Asistent pedagoga

3.1 Základní definice

Odpovědět na otázku, kdo je vlastně asistent pedagoga, jaké jsou jeho konkrétní pravomoci, úkoly a celkově náplň práce, není úplně snadné a jednoznačné.

Asistent pedagoga je pojem, s nímž se setkáváme již dlouhé roky, ne-li desetiletí. Z historického hlediska se první ustanovení dvou pedagogů ve třídách na základě vyhlášky 127/1997 Sb. (Čadilová 2021) objevuje od roku 1997. Dnes se stal již nedílnou součástí mateřských, základních i středních škol, tedy v podstatě téměř všech stupňů vzdělávání v České republice. Tato pozice je specifická tím, že ačkoli se s ní setkáváme již dlouho, tak se stále jedná o poměrně novou a ne přesně definovanou pracovní pozici ve školství. To znamená, že není jasně daná náplň práce, vztah s učitelem, častá je bohužel malá metodická podpora školského poradenského pracoviště a ostatních pracovníků ve školství (Kendíková 2017).

I definice v Pedagogickém slovníku je velmi zběžná a nekonkrétní, týká se v podstatě jen vymezení způsobu získání kvalifikace a popisu, na kterých školských pracovištích se s touto pozicí můžeme setkat.

„*Nově zavedená kategorie pedagogických pracovníků. Předpokladem pro výkon asistentské činnosti je získání odborné kvalifikace: a) vysokoškolským studiem bakalářského stupně v pedagogických oborech; b) vyšším odborným vzděláním pedagogického nebo sociálního zaměření; c) středoškolským vzděláním v oboru. Asistentem se může stát i osoba se základním vzděláním po absolvování akreditovaného programu dalšího vzdělávání. Asistent pedagoga může působit ve školách nebo školských zařízeních,*

zejména v těch, kde je větší počet žáků znevýhodněných zdravotně nebo sociálně, např. v přípravných třídách pro romské žáky, ve školách vzdělávajících děti imigrantů, ve školách kde jsou integrování žáci se zdravotním postižením či ve školách speciálních nebo v zařízeních sociální péče.“ (Průcha 2013)

O něco více konkrétní je vyhláška 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde se v §5 vymezuje definice asistenta a náplň jeho práce. Zákonem 561/2014 Sb. - Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - §16 odstavec 2., písmeno g je asistent pedagoga definován jako jedno z podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.2 Pedagogická činnost

Ze všech pedagogických pracovníků mají asistenti pedagoga nejmenší podíl nepřímé pedagogické činnosti. Při plném úvazku 40 hodin týdně mají určeno zákonem (č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů) 32 až 36 hodin přímé činnosti a tedy maximálně 8 hodin nepřímé pedagogické činnosti. Úvazek se však mění dle stupně podpory, kterou dítěti určila pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum, a také dle věku dítěte, v závislosti na tom, kolik vyučovacích hodin je standardem v daném ročníku školy, kterou dítě navštěvuje. Jen velmi výjimečně se například u prvostupňových žáků dostane podpora asistenta také do školní družiny nebo školních klubů a kroužků. Což potvrzuje i Kendíková ve své knize Asistent pedagoga (2017):

„Pobyt žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školní družině bývá bohužel mnohdy poněkud problematický.“
Tento fakt znesnadňuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami využívání tohoto druhu nepovinného zájmového a mimoškolního vzdělávání a výchovy.

Běžný úvazek asistenta pedagoga proto bývá často menší než čtyřiceti hodinový, s tím tedy dochází také k výraznému zkrácení doby nepřímé pedagogické činnosti. Dle webu www.asistentpedagoga.cz jsou výše úvazků nastaveny (dotacemi, které poskytuje stát škole na dítě na základě nastaveného podpůrného opatření) takto:

Úvazek 0,25 = 9 hodin přímé a 1 hodina nepřímé pedagogické činnosti;
Úvazek 0,3889 = 14 hodin přímé a 1,556 hodiny nepřímé pedagogické činnosti;
Úvazek 0,5 = 18 hodin přímé a 2 hodiny nepřímé pedagogické činnosti;
Úvazek 0,6389 = 23 hodin přímé a 2,556 hodiny nepřímé pedagogické činnosti;
Úvazek 0,75 = 27 hodin přímé a 3 hodiny nepřímé pedagogické činnosti;
Úvazek 0,8889 = 32 hodin přímé a 3,556 hodiny nepřímé pedagogické činnosti;
Úvazek 1,0 = 36 hodin přímé a 4 hodiny nepřímé pedagogické činnosti.

Z uvedených dat by se dalo usuzovat, že podstata práce asistenta pedagoga je primárně v přímé pedagogické činnosti. Je tomu ale opravdu tak?

3.3 Role asistenta pedagoga

Asistent pedagoga má pomáhat v celé šíři vzdělávacího procesu. Netýká se to pouze přímé činnosti během vyučování, práce během školních hodin, plnění zadaných úkolů, organizace času během výuky i po ní, motivace k práci, uspořádání pracovního místa, organizace poznámek (především u starších dětí), kontrola domácí přípravy, apod. Do sféry působení asistenta patří v neposlední řadě také regulace vztahů s vrstevníky, vyučujícímu a ostatními osobami, s nimiž se žák může ve škole setkat.
Role asistenta se mění také dle toho, jak dítě roste a mění se jeho potřeby nejen vývojové, ale i psychické a sociální. Zcela jiné potřeby a odlišná pomoc asistenta bude potřeba v předškolním zařízení, na prvním stupni, jiná v prepubertálním a pubertálním období na stupni druhém a zcela rozdílná na prahu dospělosti, na střední škole.
A mění se také v závislosti na oblasti specifických potřeb a osobnostní individuality daného žáka.
Dle Pedagogické encyklopedie (Průcha 2009) spočívá role asistenta zejména v navrhnutí použití pomůcek, různých výukových metod na základě toho, že má přehled o možnostech žáka, jeho možné motivaci, zájmech a prioritách.

Otázkou zůstává, kde bere asistent pedagoga inspiraci k navrhování a používání pomůcek a kde získává právě tyto doporučené pomůcky.

4 Pomůcky

„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo převáděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné uchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu. A může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.“ (Komenský)

Používání pomůcek patří neodmyslitelně k pedagogice v podstatě už od dob jejího vzniku. Zabývá se jimi už i Jan Ámos Komenský, který ve své Velké didaktice zmiňuje důležitost názornosti, doporučuje, aby se děti učily z přírody, aktivním poznáváním spíše než opakováním textů z knih. Chtěl, aby učitelé zapojovali všechny smysly svých žáků.

Pomůcky tvořily nedílnou součást výuky i v době před vznikem reformních školních systémů, které s pomůckami a názorností pracovaly lépe než klasická monotónní frontální výuka.

Mapy, vycpaná zvířata, sbírky hornin atd. se daly běžně nalézt i ve vesnických školách. V pozdější době se začaly objevovat modely, začaly se provádět nejrůznější pokusy v přírodních vědách a postupem času došlo i na pomůcky elektronické a v dnešní době i digitální. Didaktické pomůcky tedy prošly vývojem, od hliněných či voskových destiček, přes břidlicové tabulky, diapozitivy, fólie pro projektory až po dnešní mazací white boardy, interaktivní tabule či notebooky a tablety. Pomůcky patří do skupiny metod zprostředkovávající přenos poznatků.

Velký posun přinesly dva tzv. „covidové“ roky, kdy kvůli pandemii museli žáci, studenti i vyučující na všech stupních vzdělávacího systému čelit výzvám, které přinesla distanční výuka. A nejpodstatnějšími a snad i nejvy-

užívanějšími pomůckami se tak staly kamery, sluchátka s mikrofony, notebooky a programy, ať již pro střih videa či webové aplikace typu Quizlet, Kahoot či Padlet a podobné.
Podstatná není forma učebních pomůcek, ale to zda aktivizují žáky. Pokud žáci zůstávají pasivními, je sebelepší či sebedražší, sebemodernější pomůcka k ničemu. (Čapek 2015)

V tradiční české pedagogické a didaktické literatuře můžeme narazit na různé definice učebních pomůcek a jejich různorodé třídění. Například můžeme pod učební pomůckou rozumět:
„Tradiční označení pro objekty, předměty, zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku, např. přírodniny, obrazy, schémata, symboly, modely. Současná nabídka učebních pomůcek zahrnuje širokou škálu auditivních, vizuálních, obrazových a technických pomůcek, které jsou součástí vyučování.“ (Průcha 2013)

Příprava pomůcek je důležitou a nedílnou součástí přípravy výuky. Při přípravě pomůcek učitelé projevují svůj zájem o žáky a ukazují, že jim na nich záleží, tím, že věnujeme čas a úsilí na přípravu kvalitních materiálů. Připravování pomůcek nám umožňuje vytvořit prostředí pro efektivní učení a projevit žákům, že se snažíme poskytnout jim co nejlepší vzdělání.

Při přípravě pomůcek je důležité zjistit, zda jsou již k dispozici nebo zda je potřeba je pořídit. V některých případech mohou být pomůcky vytvořeny ručně, nebo mohou být potřeba některé informace zkopírovat. Příprava pomůcek může být také příležitostí k spolupráci s kolegy, kteří mohou nabídnout své zkušenosti a nápady a pomoci učiteli připravit po-

můcky ještě efektivněji. Některé pomůcky a předměty mohou být opakovaně použity, takže je vhodné je připravit tak, aby se hodily i pro další lekce a pro další kolegy. Celkově lze říci, že kvalitní příprava pomůcek může pozitivně ovlivnit průběh výuky a přispět k úspěšnému vzdělávání žáků. (Kyricou)

4.1 Kategorizace pomůcek

V této oblasti mezi autory nepanuje úplná shoda; co autor, to různé pojetí kategorizace pomůcek.

Dělení dle Rambouska (1989):

1. Originální předměty a reálné skutečnosti

a) přírodniny

b) výrobky a výtvory

c) jevy a děje

d) zvuky

2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností

a) modely

b) zobrazení

c) zvukové záznamy

3. Textové pomůcky

a) učebnice

b) pracovní materiály

c) doplňková a pomocná literatura

4. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou

a) pořady

b) programy

5. Speciální pomůcky

Rambousek (1989) řadí učební pomůcky do skupiny materiálních didaktických prostředků. Zde zaujímají nejpodstatnější místo, neboť se od ostatních kategorií odlišují tím, že mají velmi těsný vztah k obsahu výuky a jsou významnější ve svém působení na učící proces žáka.
Zajímavější je však dělení učebních pomůcek i podle toho, zda byly záměrně pedagogicky upraveny či ne. Rozlišuje tedy pomůcky na pedagogizované a nepedagogizované. Obě skupiny jsou ve výuce nezastupitelné. I ty, které pedagog nijak neupravuje. Ty pak slouží zejména jako realitě věrné, konkrétní příklady skutečnosti.

Například Valenta (1997) obdobně jako Hapala (1965) pomůcky rozlišuje na základě jejich funkce, kterou mají pro dítě v procesu učení:

Valenta:
- motivační
- expoziční
- fixační
- klasifikační

Hapala:
- získání vědomostí
- zobecnění a upevnění vědomostí
- praktické využití dovedností

Další možností jak pomůcky třídit mohou být dle Valenty kategorie:
- podle věku žáka

- podle podstaty – statické/dynamické
- podle vztahu ke skutečnosti
- podle předmětů

Nejvíce se však věnuje dělení na pouze dvojrozměrné nebo trojrozměrné pomůcky.
Podle Hapaly lze učební pomůcky ještě dělit na vizuální (obrazové), auditivní (poslechové) a audiovizuální.
Pole Dostála (2008) lze pomůcky dělit do následujících kategorií:
1. původní předměty a reálné skutečnosti – výrobky
2. modely
3. vizuální pomůcky
4. auditivní pomůcky
5. audio-vizuální pomůcky
6. literární pomůcky
7. počítačové programy a internet
8. speciální pomůcky

Poslední kategorie by se mohla zdát podstatnou pro tuto práci, avšak Dostál kategorií speciální pomůcky nemá na mysli pomůcky speciálně pedagogické, ale spíše soupravy pro experimenty a trenažéry. Stejně tak tuto poslední kategorii vnímal Rambousek (1989) jehož původní dělení Dostál modernizoval a rozšířil.

Obdobné třídění je u většiny tradičně citovaných autorů obecného didaktického proudu. Dlouhou dobu se na didaktické pomůcky shlíželo jako pouze na pomocné, nedůležité prostředky vyučovacího procesu. Dnes jsou však brány za zcela rovnocenné (Valenta 1992).

Ale i dnes zcela vypouští zvláštní kategorií didaktických pomůcek určenou žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto pomůcky dříve nebyly potřebné pro hlavní vzdělávací proud a tak nebyl důvod pro to, aby se jim věnovala větší pozornost mimo literaturu určenou jen pro speciální pedagogy. Dnes vstupují do popředí v důsledku inkluze, kdy se do škol hlavního vzdělávacího proudu zapojuje více a více dětí, které dříve končily ve speciálních školách pro děti se smyslovým či tělesným postižením, zvláštních školách, praktických školách a podobně.

4.2 Speciální pomůcky

Speciální pomůcky pro žáky a studenty jsou jedním z podpůrných opatření dle zákona 561/2014 §16 odstavec 2, písmeno d *„použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících…."*

V minulosti byly pomůcky pro speciální vzdělávání děleny především na základě jejich fyzikálních vlastností. Například v Defektologickém slovníku (1978) jsou speciální pomůcky na:

- akustické
- audiovizuální
- plastické
- kombinované
- optické
- textové

Většina kategorií pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v této publikaci je více méně typově shodná s učebními pomůckami

hlavního vzdělávacího proudu, výjimku mají učebnice, kde autor zdůrazňuje, že na rozdíl od klasických učebních textů, které obsahují souvislý výklad, poučky, musí ty pro žáky, vyžadující podpůrná opatření na základě mentálního postižení, obsahovat více aktivní činnosti, aby pomáhali překonávat pasivitu žáků. Jejich těžiště je tedy v kladení otázek a zadávání úkolů.

S postupem času a rozvojem poznání se stále více zdůrazňovala důležitost funkční klasifikace speciálních pomůcek, tedy dělení podle toho, jakým účelem slouží a jaký problém mají pomoci řešit. To umožňuje lepší porozumění a využití speciálních pomůcek v různých situacích a pro různé cíle.

Dělení pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dle funkce, kterou zastávají při výuce lze nalézt u Valenty a Müllera (2003, jsou to:

1. Poznávací funkce – pomáhají při tvorbě názorných představám

2. Psychologická funkce – rozvíjejí poznávací funkce, dokáží žáka s mentálním postižením zaujmout a motivovat, posilují jeho citovou angažovanost na učebním procesu

3. Výchovná funkce – působí pozitivně, esteticky, z hlediska emoční i rozumové výchovy

4. Didaktická funkce – souvisí přímo s obsahem učiva

5. Ekonomická funkce – šetří čas a snižují nadměrnou verbalizaci

4.3 Tvorba pomůcek

Maňák (1997) považuje tvorbu pomůcek za potřebnou, pokud současné vybavení nevyhovuje a nedostačuje. Nesmí se však zapomínat na všechna hlediska, které správná učební pomůcka musí obsahovat, tedy jde zejména o hledisko didaktické, technické, ekonomické, ale třeba i estetické.

Zmiňuje postup tvorby pomůcek:

1) koncepce
2) analýza
3) projekt
4) realizaci

V tomto postupu však chybí reflexe a evaluace, jimiž jsem se chtěla zabývat.

5 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Dle paragrafu 16 v tzv. školském zákoně 561/2004 Sb.: „se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Mezi podpůrná opatření se řadí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

V školském zákoně byly tedy vymezeny tři kategorie žáků s ohledem na specifické potřeby vzdělávacího procesu. Těmito kategoriemi jsou:

- žáci se zdravotním postižením
- žáci se zdravotním znevýhodněním
- žáci se sociálním znevýhodněním

Toto dělení je však kritizováno například v Katalogu podpůrných opatření, neboť zde dochází k rozporům, kdy žáci se specifickými poruchami učení patří do skupiny zdravotně postižených a žáci s onemocněním (které co se týče zdravotnictví a sociální oblasti, spadá pod zdravotní postižení) jsou pouze zdravotně znevýhodněni. Nikde v dalších zákonech či vyhláškách není zdravotní znevýhodnění více a konkrétněji definováno a není vyřešen způsob jejich podpory. Škola tak dostane více finančních prostředků na dítě s dyslexií než na dítě s cystickou fibrózou, která přístup ke vzdělání omezuje více než specifická porucha učení. Zapomíná se také

legislativně na děti, které nespadají do žádné z těchto kategorií, například děti v hraničním pásmu inteligence. Neboť jak uvádí Katalog podpůrných opatření, tyto děti nespadají do žádné z kategorií žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nemají tak nárok na podpůrná a vyrovnávací opatření, přestože by je i oni potřebovali. Proto nelze nesouhlasit se zmiňovaným dokumentem, který zdůrazňuje, že podstatnější než definice kdo je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, je naplnění práva na vzdělání. A to dle školského zákona dává žákům právo na vzdělání, které odpovídá jejich potřebám a možnostem.

Jde tedy o změnu, kdy namísto horizontálního dělení na kategorie je podstatnější dělení vertikální, dle hloubky a míry znevýhodnění (na jakémkoliv základě) a tedy jaký stupeň podpory je potřeba žákovi nabídnout (Opatřilová in Bočková 2016).

V rámci novely školského zákona, konkrétně v zákoně č. 82/2015 Sb., byla provedena úprava definice žáka se specifickými potřebami směrem k obecnějšímu vymezení. Nyní se za dítě, žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami považuje osoba, jejíž naplnění vzdělávacích možností a rovnoprávné uplatnění práv vyžaduje poskytnutí podpůrných opatření. Na tuto novelu pak navázala vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V ní se mluví o různých stupních podpory (1–5), které zahrnují i pomůcky či asistenta pedagoga. Což více odpovídá požadavkům, které vznesli autoři Katalogu podpůrných opatření.

5.1 Žák s mentálním postižením

„Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti.“ (MKN – 10, F70 – F79)“.

Mentální postižení se dělí dle Mezinárodní klasifikace nemocí - revize 10 – na tato pásma.

F70 Lehká mentální retardace

„IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let). Stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je, ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti.“

F71 Střední mentální retardace

IQ dosahuje hodnot 35-49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6-9 let). Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, avšak mnozí se dokážou vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnostem ve společnosti.

F72 Těžká mentální retardace

IQ se pohybuje v pásmu 20-34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3-6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.

F73 Hluboká mentální retardace

IQ dosahuje nejvýše 20 (což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybování, komunikaci a hygienické péči.

F78 Jiná mentální retardace

Mentální retardaci nelze přesně určit pro přidružená postižení smyslová a tělesná, poruchy chování a autismus.

F79 Nespecifikovaná mentální retardace

Je určeno, že jde o mentální postižení, ale pro nedostatek znaků nelze jedince přesně zařadit.

Ovšem tyto pásma jsou stanovena uměle, nezahrnují individuální rozdíly, v praxi jsou používány nepřesně, neboť nemá jít o nějaké síto či pevně dané hranice, které by určovaly životní dráhu daného jedince (Pipeková 2006)

U osoby s mentálním postižením je snížení a zpomalené vnímání, a to ve všech rovinách. U zrakového vnímání je například narušena diskriminace figury a pozadí, je běžná inaktivita vnímání. Nesnaží se poznat to co je před ním do detailu. Stačí mu povrchní seznámení. Fonematická diferenciace je u lehkého mentálního postižení o dva až tři roky pozadu oproti intaktní populaci, u těžších forem nikdy nedosáhne normy. Zasažen je i hmat a motorika.
Nedokonalé vnímání tak brzdí a znesnadňují vývoj a rozvoj psychických a kognitivních procesů (Bartoňová 2007).

5.1.1 Didaktické zásady u žáků s mentálním postižením

Didaktické zásady jsou doporučení pro co nejvyšší účinnost učebního procesu. Neustále se vyvíjí a obnovují. Co se týče didaktiky žáků s mentálním postižením, nejsou žádné speciálně didaktické zásady, které by se lišily od běžných. Typický je však pro speciální školství především požadavek princip individuálního přístupu.

Zásada názornosti
Zásada přiměřenosti
Zásada soustavnosti
Zásada trvalosti
Zásada uvědomělosti
Zásada individuálního přístupu
Zásada integrovaného vyučování

Potřeba názornosti

Žáci s mentálním postižením mají menší zobecňovací schopnost, proto je verbalismus výuky velkým nedostatkem při jejich výuce. Podstatnější než u intaktní populace je ona, již Komenským doporučována, zásada názornosti.

"Zásada názornosti vyučování platí pro zvláštní školu dvojnásob, mentálně postiženému dítěti musíme věci a jevy překládal prostřednictvím co možná největšího počtu analyzátorů (multiplicita vjemů), aby mohly vzniknout mnohačetné spoje mezi vnímanými jevy a později představami." (Valenta 1992)

Aby tedy žáci mentálním postižením mohli získávat ucelenější představu o světě kolem nich, o tom co se mají naučit a proč se to mají učit, je

vhodné zvýrazňovat podstatné, usnadňovat výběr informací a odlišit to co je důležité od toho méně podstatného.
Aby toto mohli pedagogové naplnit, je potřeba většího množství pomůcek, které musí pedagog pro své žáky připravit, ke slovu tak přichází pedagogické tvořivost (Valenta 1992).

5.2 Žák s poruchou autistického spektra

Pervazivní vývojové poruchy, kam jsou dle Mezinárodní klasifikace nemocí (revize 10) řazeny poruchy autistického spektra jsou jedny z nejzávažnějších poruch dětského vývoje. Vývoj je zásadně narušen v mnoha směrech. Následkem postižení mozkových funkcí dítě nezvládne vyhodnocovat vjemy a informace tak jako jeho vrstevníci. Protože jinak vnímá tak se i jinak chová. Symptomy jsou velmi variabilní, nicméně již v 70. letech 20. století vymezila L. Wing tzv. triádu poškození. Tyto tři oblasti, na nichž je patrná výrazná změna oproti intaktní populaci jsou: sociální oblast, komunikaci a představivosti. (Thorová 2016).

Žáci s PAS jsou vzděláváni jak ve speciálních školách zřízených podle §16 tak i v běžných školách. Podstatou úspěšného vzdělávání je pak individualizace, strukturalizace a vizualizace (Horáková, Vítková 2017).
A to jak v oblasti vzdělávací, tak i v oblasti výchovné a orientační. Neboť často asistenti pedagoga pro děti s autismem připravují například plánky rozmístění tříd, či harmonogramu toho co má dítě udělat během přestávky.

6 Metodika výzkumu

Tématem praktické části mé bakalářské práce je výzkum reflexe tvorby pomůcek asistentů pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání.
Na toto téma jsem se zaměřila, protože není dostatek informací o reflexi asistentů pedagoga. Což představuje důležitý problém, který má potenciál ovlivnit kvalitu vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Reflexe je klíčovým nástrojem pro zlepšování a vývoj práce všech pedagogických pracovníků. Pokud probíhá, může vést ke zlepšení podpory a úspěchu inkluzivního vzdělávání. Proto je důležité zjistit, jak často a jakým způsobem asistenti pedagoga provádějí reflexi své práce a tvorby pomůcek, aby mohla být poskytnuta relevantní a užitečná doporučení pro zlepšení jejich práce a přispění ke zvýšení úspěšnosti inkluzivního vzdělávání.
Hlavním cílem této práce je tedy této práce je zjistit, zda vůbec a pokud ano jak často asistenti pedagoga reflektují svoji práci a tvorbu pomůcek, aby mohli zlepšit svou práci, podporu, kterou poskytují žákům i učitelů.
Výzkum je podstatnou součástí získávání znalostí. Díky němu můžeme potvrzovat nebo vyvracet poznatky o světě kolem sebe. Výzkum potvrzuje či odmítá teorie. Abstraktní názory mění na podložené, ověřené informace, které jsou zdokumentované, dokázané. (Gavora 2010).
Buď se jedná o kvantitativně anebo kvalitativně orientovaný výzkum. Pro svoji bakalářskou práci jsem si vybrala kvantitativní výzkum, který mi měl pomoci odpovědět na otázku: Jak často a zda vůbec provádějí asistenti pedagoga reflexi své práce a tvorby pomůcek a jaký vliv má tato reflexe na jejich práci.

Pro kvantitativní výzkum jsem zvolila náhodný výběr. Hlavní metodou byl dotazník, který jsem vytvořila na platformě Survio (www.survio.com). Neboť je tato forma velmi dostupná a vyplnit ji mohou dotazovaní z pohodlí domova.

Tato metoda sběru dat má své výhody, není nákladná, v poměrně krátkém časovém horizontu se dají shromáždit data od většího počtu respondentů než při interviích či pozorování. (Chráska 2007). Při vyplňování dotazníků nemusí být přítomen tazatel, lze jej snadno automaticky vyhodnotit pomocí online nástrojů.

Nevýhodou bývá tzv. „stylizace" respondentů, tedy že odpovědi jsou zkreslené tím, jak dotazovaní vnímají sami sebe a zkoumanou realitu či dokonce tak jak by chtěli, aby byli vnímáni okolím, tedy tazatelem (Chráska 2007). Vzhledem k tomu, že však chci provést výzkum oblasti, která je ve své podstatě subjektivní, sebereflexi, nevnímám toto jako zásadní chybu.

Dotazník (viz. Příloha bakalářské práce) byl rozdělen do několika částí. V prvních několika otázkách jsem si chtěla udělat obecný obrázek o tom, kdo dotazník vyplňuje. Byly zde tedy otázky na téma pohlaví, získaného nejvyššího vzdělání, délky praxe, kde a jakým způsobem získal/a dotazovaný kvalifikaci pro práci asistenta pedagoga. Další část byla zaměřena na to kde a v jaké instituci dotazovaní pracují, jaký mají úvazek, poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti. Poslední část se týkala právě pojmů reflexe, sebereflexe, zda je asistenti pedagoga znají a zda ji provádějí.

Většina otázek v dotazníku byla uzavřeného typu, což znamená, že respondent mohl vybírat z předem stanovených možností, které nejlépe vyjadřovaly jeho situaci nebo názor. Nicméně, v dotazníku se také obje-

vily některé otevřené otázky, kde měli účastníci výzkumu možnost vyjádřit své zkušenosti a názory na téma podrobněji. Tyto otevřené otázky sloužily k tomu, aby respondenti mohli konkrétněji popsat své zkušenosti a poskytnout ucelenější pohled na problematiku. Kromě toho bylo v dotazníku také několik otázek položených škálovacím způsobem, kde bylo možné udělit body na základě stupnice.

Dotazník jsem zveřejnila ve dvou nejpočetnějších skupinách na sociální síti Facebook zaměřené na asistenty pedagoga: „Jsme Asistenti Pedagoga“ a „Asistent pedagoga v MŠ, ZŠ vs. učitelé, ředitelé, rodiče“.

V ČR působí přibližně 20 000 asistentů pedagoga (podle zdroje MŠMT). Pro určení minimální velikosti vzorku jsem použila vzorec, který ukázal, že je nutné získat odpovědi od přibližně 377 asistentů pedagoga.

$$S = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N}\right)}$$

S = Minimální velikost vzorku
N = Celková velikost populace
e = Okraj chyby.
z = Jak si můžete být jisti, že by populace vybrala odpověď v určitém rozmezí. Procento spolehlivosti se promítne do z-skóre, počet směrodatných odchylek v daném poměru je mimo průměr.
p = Směrodatná odchylka (v tomto případě 0.5 %).

To se však ukázalo téměř nemožné, protože jsem prezentovala dotazník ve skupinách, které momentálně (v únoru 2023) zahrnují přibližně 13,5 tisíce členů. Pro dosažení 5% chyby by bylo třeba získat alespoň 374 odpovědí. S velkým úsilím se mi podařilo nasbírat pouze 198 odpovědí, což zvyšuje možnou chybovost na 7%. Nicméně jelikož se nejedná o výzkum kontroverzních otázek, tato mírně zvýšená chybovost není z mého pohledu zásadním problémem.

7 Výzkum reflexe tvorby pomůcek

7.1 Výsledky dotazníkového šetření

Pro tvorbu, šíření a základní vyhodnocení dotazníku byla použita platforma survio.com.
Dotazník byl čířen sdílením na sociálních sítích, ve skupinách zaměřených pro asistenty pedagoga apod.
Na dotazník odpovídal 198 respondentů, přičemž drtivou většinu tvořily ženy asistentky.

7.2 Rozbor výzkumu

Moji respondenti z výzkumu byli obvykle ženy (98 %) se středoškolským vzděláním s maturitou (57,6%), které získaly kvalifikaci pro práci jako asistent pedagoga pomocí absolvování kurzu. Je však důležité poznamenat, že většina těchto vzdělávacích kurzů nebyla organizována vysokými školami. Ve skutečnosti bylo 67,4 % takových kurzů realizováno jinými institucemi či organizacemi. Co se týče pracovní pozice, zjistilo se, že nejvíce respondentů bylo zaměstnáno na prvním stupni základních škol, kde se podíl vyšplhal na 42,9 %.

Pokud jde o úvazek, zde byla nejčastější volbou částečný úvazek s rozsahem 0,75. Tento úvazek zastávalo 38,6 % asistentů pedagoga. Na druhém místě se s 29,3 % umístil plný úvazek, což naznačuje, že asistenti pedagoga pracují ve velké míře na částečné úvazky.

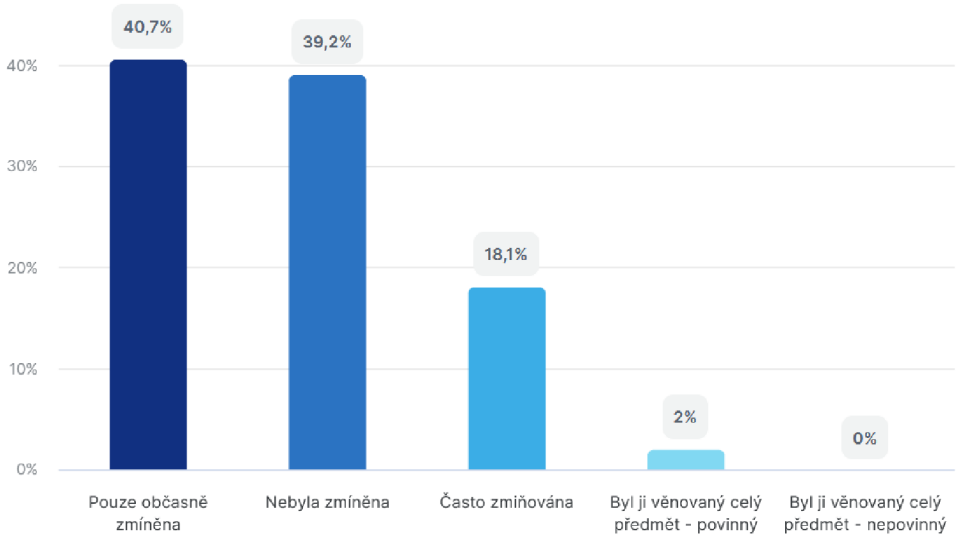
7.2.1 Tvorba pomůcek

Významnou otázkou bylo, zda je v rámci vzdělávání asistentů pedagoga dostatečně zdůrazňována problematika týkající se obsahu jejich

práce, konkrétně tvorby pomůcek. Tuto problematiku zmiňuje i dotaz, zda asistenti pedagoga vytvářejí pomůcky pro učitele nebo žáky. Z analýzy dotazníku vyplývá, že minimálně občas tvoří pomůcky 89 % respondentů. Často, což znamená nejméně jednou za dva týdny, vytváří pomůcky 30,5 % asistentů pedagoga. Aspoň jednou měsíčně vyrábí nějakou pomůcku dalších 23 % (Podrobnější informace o tom, jaké typy pomůcek asistenti nejčastěji vytvářejí, jsou uvedeny v následující sekci v rámci otázky 21.).

Tvorba pomůcek tedy představuje poměrně častou část jejich pracovní náplně, a proto bylo důležité zjistit, zda je této problematice věnována dostatečná pozornost již během vzdělávání asistentů pedagoga.

Výsledky tohoto zkoumání jsou následující:

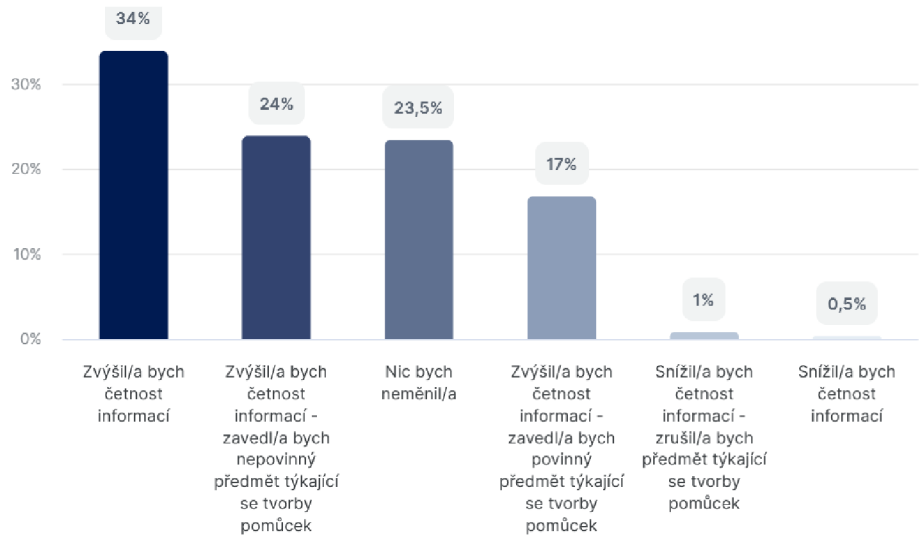


Značný podíl respondentů (37 % hodnotilo 1 nebo 2 body na pětibodové škále) má pocit, že tvorba pomůcek nebyla dostatečně probírána. Další zhruba třetina (33 %) hodnotilo přínos vcelku jako dobrý, a zhruba

čtvrtina respondetů, byla velmi spokojená s informacemi, které při svém vzdělávání ohledně pomůcek získala.

Toto rozložení názorů potvrdila i další otázka, která se týkala, zda se má tato oblast vzdělávání rozšířit.

Respondenti tohoto výzkumu si přejí, aby se v rámci vzdělávání asistentů pedagoga tématu věnovalo více pozornosti a častěji. Celkem 74,2 % účastníků dotazníku by uvítalo více informací o dané problematice v rámci vzdělávacího kurzu. Toto zjištění poukazuje na potřebu zahrnutí podrobnějšího prozkoumání tvorby pomůcek do osnovy vzdělávacích programů, aby asistenti pedagoga měli lepší představu o tom, jak efektivně vytvářet a využívat pomůcky ve své práci s učiteli a žáky.



Pokud jde o zadávání tvorby pomůcek nebo to, zda si asistenti vyrábí pomůcky na základě své osobní iniciativy, jsou odpovědi z průzkumu vyvážené. Z celkového počtu respondentů 47 % uvedlo, že jim nikdo nezadává tvorbu pomůcek, což znamená, že si je většina z nich vyrábí na základě vlastních potřeb.

Ze zbývajících 53 % respondentů, kteří uvedli, že jim zadávají tvorbu pomůcek, pouze 9 % dostává zadáno, co mají vytvářet za pomůcky, které potřebují. To znamená, že zbylých 44 % respondentů dostává zadání vytvářet jen některé z pomůcek, které potřebují, zatímco zbytek si vyrábí sami na základě své volby.

Celkově lze tedy říci, že většina asistentů si vyrábí potřebné pomůcky na základě své vlastní iniciativy a pouze malá část z nich dostává zadání vždy od jiných lidí.

Školské poradenské pracoviště a speciální pedagog

Na pracovišti by měli asistenty pedagoga řídit a koordinovat učitelé, se kterými asistenti pedagoga pravidelně komunikují a spolupracují. Avšak nejdůležitější roli v profesionálním rozvoji a podpoře asistentů pedagoga by mělo hrát školské poradenské pracoviště, především pak speciální pedagogové, kteří jsou součástí daného vzdělávacího zařízení.

Je důležité zmínit, že přítomnost dostatečné podpory ze strany speciálních pedagogů není všude samozřejmá. Více než polovina respondentů z dotazníku uvedla, že takovou podporu nemají, případně že je její úroveň pouze velmi základní. Na druhou stranu, jenom malá část, konkrétně 20 % dotázaných, se domnívá, že poskytovaná podpora je konkrétní, častá a dostatečná pro jejich potřeby.

Tato situace ukazuje, že je důležité věnovat pozornost posílení podpory asistentů pedagoga ze strany školských poradenských pracovišť a speciálních pedagogů. Je třeba pracovat na zlepšení podmínek a zpětné vazby, aby mohli asistenti pedagoga co nejlépe plnit své úkoly

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
Žádnou	61	30.5%
Částečnou - občasné schůzky, obecné rady	51	25.5%
Minimální - jen schůzky na poradách, obecné rady	47	23.5%
Častou a konkrétní	41	20.5%

Jak jste spokojeni s prací vašeho ŠPP a školního spec. pedagoga

Výsledky dotazníku týkající se spokojenosti s prací školského poradenského pracoviště a speciálního pedagoga přinášejí poněkud optimističtější pohled na situaci. Na pětibodové škále se většina respondentů, konkrétně 41 %, vyjádřila, že jsou se svým speciálním pedagogem a ŠPP spíše spokojeni, přičemž hodnotili práci těchto institucí 4 až 5 body (na pětibodové škále, kdy 1 bod značí nespojenost a 5 bodů naprostou spokojenost).

Na druhou stranu, nespokojenost s prací školského poradenského pracoviště a speciálního pedagoga vyjádřilo o něco méně respondentů, tedy 34,7 %. Z tohoto pohledu lze usuzovat, že na přibližně třetině škol nejsou asistenti pedagoga úplně spokojeni s podporou, kterou jim poskytuje školské poradenské pracoviště.

Ačkoli výsledky ukazují, že většina asistentů pedagoga je se svým ŠPP spíše spokojena, je důležité se zaměřit na zlepšení situace na těch školách, kde je podpora neadekvátní. Zvýšením spokojenosti asistentů pedagoga s podporou školského poradenského pracoviště a speciálního pedagoga může dojít ke zlepšení kvality vzdělávacího procesu a efektivitě práce asistentů pedagoga.

Zde se můžete k podpoře ze strany vašeho školního poradenského pracoviště vyjádřit konkrétněji. Ať už v pozitivech či negativech

Vyjádřilo se pouhých 15 procent respondentů, většina se této otázce vyhnula. Nicméně je zde jasné, že na odpověď psali více respondenti nespokojení se situací na jejich pracovišti. Neboť

celkově je v odpovědích na otázku více negativních vět než pozitivních. Zároveň se ale objevují i některé pozitivní názory, které potvrzují, že v některých případech může být spolupráce se školským poradenským zařízením úspěšná a prospěšná. Negativní názory se týkají především nedostatku času, personálního nedostatku, špatné komunikace a nedostatečné pomoci pro žáky s vzdělávacími potřebami. Z některých odpovědí je patrné, že dotazovaný/á nezná rozdíl mezi školním poradentským pracovištěm (ŠPP) a pedagogicko psychologickou poradnou (PPP) nebo speciálně pedagogickým centrem (SPC), ty jsem tedy vyřadila, neboť neopovídali na otázku.

Pozitivní komentáře:

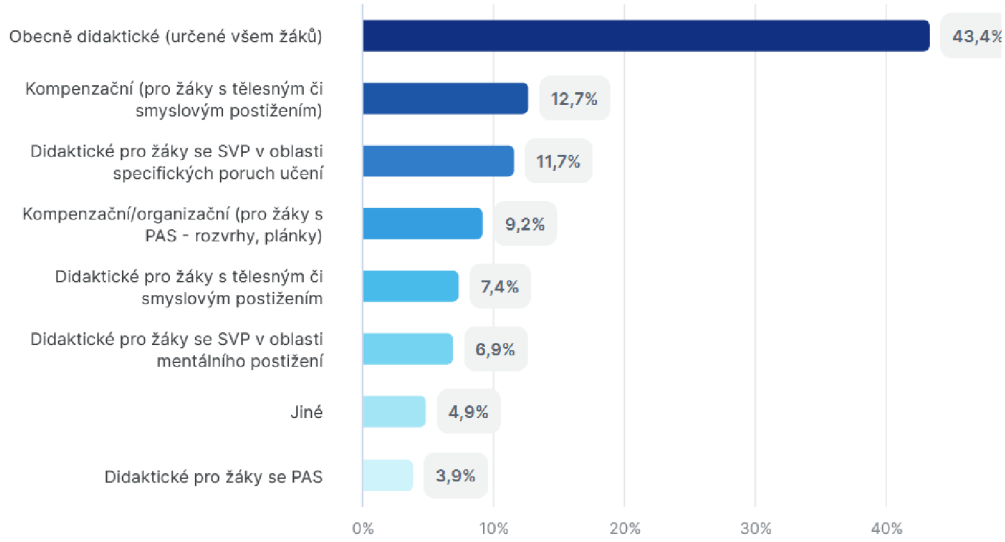
- ŠPP pomáhá ochotně, řeší každý problém individuálně a konkrétně.
- Spolupráce a zpětná vazba dle možností funguje.
- ŠPP je pro mě vyhovující, když nastane výchovný problém dětí, které už překračuje hranice.
- Na škole mohu kdykoli komunikovat s kýmkoli bez problémů.
- Mám skvělou podporu, báječný kolektiv okolo sebe a moc mi to pomáhá v mě práci.
- Jsou vždy velice konkrétní.
- Často konzultuji se speciálním pedagogem.

Negativní komentáře:

- Tento rok hledáme již třetího spec. pedagoga, psychologa nemáme, ostatní členové ŠPP se asistenty příliš nezabývají.
- Špatná komunikace a spolupráce ze strany výchovné poradkyně.
- Spíš se SPP ptá nás na informace, než abychom nějaké dostali.
- Speciální pedagog není, ŠPP funguje na jejich 100 %, ale potřebná pomoc je na polovině.
- Pracuje s dětmi z prvního stupně, na druhý nemá čas. Na mimořádne schůzky také nemá čas. Přitom efektivnost jeho práce je malá.
- Pokud mám problém, a potřebuji konkrétní opatření pro jakéhokoli žáka dostanu někdy jen obecné informace, či knihy, nikoli rady.
- Podpora žádná, vše zamítá, takže žák 9.tř. s ADHD a mírné mentální opoždění pracuje vše jako ostatní žáci.
- ŠPP zde funguje pouze na papíře.
- Nejsem spokojen s přístupem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Je povýšená, skoro nepustí ke slovu, dělá důležitou, bere mi hodiny, které bych mohla využít pro doučování žáka.
- Doporučení a rady jsou jako přes kopírák ať už jsou diagnózy jakékoli.
- Naprosto chybí konkrétní použitelné zdroje, pomůcky a rady ke konkrétnímu postižení. Toto se týká i učebnic, pracovních sešitů apod.

7.2.2 Příklady pomůcek

V následující tabulce uvádím přehled, jaký typ pomůcek asistenti pedagoga vytváří nejčastěji. Je patrné, že významnou roli hrají pomůcky určené všem žákům, nejen tedy žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.



Na otázku s podrobnějším popisem co vyrábí, která však nebyla povinná, odpověděla zhruba polovina respondetů, vyplynulo z ní, že asistenti pedagoga vyrábí různé pomůcky a materiály, které pomáhají žákům lépe se učit a porozumět učivu. Tyto pomůcky jsou přizpůsobeny individuálním potřebám a schopnostem žáků, a mohou se lišit v závislosti na předmětu, věku a stupni vzdělání. Následující seznam shrnuje některé z nejčastěji vyráběných pomůcek a materiálů:

- Český jazyk: přehledy gramatiky, tabulky vyjmenovaných slov, vzory podstatných jmen, obrázkové karty, hry na pády a slovní druhy

- Matematika: číselné osy, násobilka, pomůcky na geometrii, vizuální karty, pracovní listy, skládačky, pexeso
- Fyzika: vzorce a převody jednotek, přehledy jevů, názorné manipulativní pomůcky
- Zeměpis: slepé mapy, obrázkové karty, přehledy učiva
- Přírodopis: vizuální karty, lapbook, přehledy učiva
- Angličtina: gramatika, slovní zásoba, vizuální karty, pexeso
- Hmatové portfólio: přehledy učiva, vizuální karty, manipulativní pomůcky, lapbook
- Strukturovaný režim dne: tabulky, karty na suché zipy, logopedické karty, malé stolní hry, pexesa
- Rozvoj jemné motoriky: různé skládačky na češtinu, kartičky na grafomotoriku, manipulativní pomůcky
- Podpora komunikace: komunikační obrázky, pomůcky pro děti s PAS a SVP, logopedické karty
- Pomůcky pro zrakově postižené děti: omalovánky, pracovní listy, obrázkové karty, manipulativní pomůcky
- Pomůcky pro děti s poruchou autistického spektra: tabulky, piktogramy, manipulativní pomůcky

Tyto pomůcky a materiály jsou často vyráběny pomocí laminace, kartonů, papíru, či dalších materiálů a jsou přizpůsobeny potřebám jednotlivých žáků.

Kde získáváte informace a inspiraci k tvorbě pomůcek?

Vzhledem, k tomu, že průzkum probíhal na Facebookové stránce (jsme Asistenti Pedagoga: https://www.face-

book.com/groups/447614612068713) není překvapivé, že více než třetina respondentů uvedla jako primární zdroj inspirace, právě facebokové skupiny, diskuzní fóra aŤ už v českém či jiném jazyce. Zajimavé je i to, že pouze 4 % uvedli jako zdroj inspirace při tvorbě pomůcek své ŠPP, stejně tak je téměř zanedbatelný vliv SPC, které by měli být také místem odkud asistenti pedagoga mohou získat podporu a nové znalosti ohledně potřeb svých svěřenců,

Sdílení

Respondeti uvedli, že nejvíce sdílí své nápady na pomůcky s učiteli pro jejichž předmět je vytváří 46 % dotazovaných, případně s ostatními asistenty pedagoga pracujících na stejné škole – 28 %.

Odpovědi na ideální představu sdílení nápadů a návodů ohledně tvorby pomůcek:

V odpovědích se vyskytují různé nápady na to, jak by mělo vypadat sdílení nápadů a inspirace týkající se tvorby pomůcek. Někteří respondenti by preferovali jednu centrální skupinu nebo internetovou stránku, kde by mohli najít všechny potřebné informace a pomůcky bez nutnosti procházet mnoha odkazy. Někteří by chtěli, aby jejich výtvory byly k dispozici ostatním asistentům na škole, aby se nemuselo vyrábět to samé znovu. Navíc by se někteří chtěli poradit s kolegy nebo se inspirovat u jiných asistentů nebo učitelů. Existuje také myšlenka na vytvoření centrálního portálu, kde by uživatelé mohli své výtvory sdílet a získávat kredity za sdílení a používání výtvorů ostatních. Důležitý je také přehledný systém filtrování a kategorizace podle různých kritérií, jako jsou věk dítěte, předmět, typ materiálu atd. Někteří respondenti se chtějí poradit s

vyučujícími, u kterých asistují, aby jejich výtvory měly efekt, nebo se chtějí radit a inspirovat se s dalšími asistenty na škole

Příklady odpovědí:

- ideální představu nemám. To, co potřebuji, si dohledám na internetu, sociálních sítích, s nikým nic nesdílím. Sama jsem nic nevymyslela, proto nemám potřebu zveřejňovat, co jsem odkoukala
- Kdyby existoval portál, kam by ti, kteří chtějí sdílet, své výtvory vkládali. Buď na bázi dobrovolnosti a důvěry (s rizikem, že někteří budou jen brát a nebudou dávat) nebo na bázi nějakého kreditového systému (vložíš - dostaneš kredity, někdo si stáhne/použije - dostaneš další kredity - někdo ocení - další kredity, a za kredity získáš přístup k výtvorům ostatních). Hlavně ale, aby to bylo přehledné, s mnoha způsoby filtrování (podle druhu SVP včetně nadání, podle věku, podle předmětu, podle tématu, podle typu materiálu, podle typu úlohy/hry...)
- Ideální by bylo, když něco vyrobím, aby k tomu měli přístup další asistenti na škole. Proč vyrábět stejné, když už to někdo dělal.
- vytvoření společného portfolia na škole

7.2.3 Pojem reflexe a sebereflexe

Znáte pojem reflexe a sebereflexe? Setkali jste se s nimi během studia potřebného pro kvalifikaci AP

Z celkového počtu 200 respondentů pouhých 8 osob nebylo obeznámeno s pojmy reflexe a sebereflexe. Během vzdělávání pro pozici asis-

tenta pedagoga bylo alespoň seznámeno s těmito termíny 45 % respondentů. Nicméně hlouběji tyto pojmy probíralo pouze 34 % dotázaných během svého vzdělávacího procesu.

Zajímavé je porovnávat respondenty, kteří získali kvalifikaci asistenta pedagoga absolvováním kurzu u jiných institucí než vysokých škol, s těmi, kdo absolvovali kurz pořádaný vysokou školou. Je zde zřetelný rozdíl v tom, že na vysokoškolských kurzech se tématu sebereflexe a reflexe věnují více (přibližně 50 % oproti 26 %). Avšak je důležité podotknout, že ve skupině respondentů, kteří absolvovali kurz pořádaný vysokou školou, je celkový počet osob výrazně nižší ve srovnání s první skupinou.

Tato analýza poukazuje na nutnost zvýšit důraz na pochopení a osvojení si pojmů reflexe a sebereflexe během vzdělávacího procesu asistentů pedagoga. Je zřejmé, že intenzivnější začlenění těchto konceptů do výuky může napomoci k lepšímu zvládnutí těchto dovedností a zlepšení kvality práce asistentů pedagoga.

	Ne, neznám	Ne, s těmito pojmy mě neseznámili, ale znám je	Ano, bylo to letmo zmíněné	Ano, věnovali jsme se tomut tématu
Absolvováním kurzu AP	6	25	68	35
Absolvováním kurzu AP organizovaného vysokou školou (včetně CŽV spec.ped)	0	2	7	9

Věnujete se vědomě sebereflexi ohledně vaší práce AP?

Většina asistentů pedagoga, kteří se zúčastnili dotazníkového průzkumu, uvedla, že se alespoň příležitostně věnují reflexi své práce. Konkrétně téměř tři čtvrtiny dotazovaných, což je 72 %, potvrdily, že se zamýšlejí nad svým profesním působením a jeho důsledky.

Když byli dotazováni na překážky, které brání častější vědomé sebereflexi, více než 80 % respondentů na tuto otázku neodpovědělo. Z těch, kteří poskytli odpověď, většina uvedla, že hlavní důvod, proč se častěji nezamýšlejí nad svou prací, spočívá v nedostatku času a velkém zatížení jinými povinnostmi.

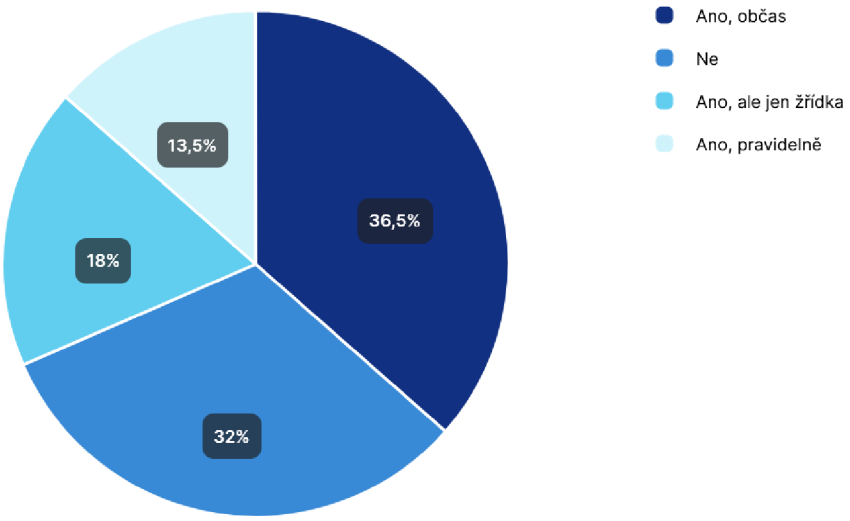
Následuje několik příkladů odpovědí asistentů pedagoga ohledně překážek v sebereflexi:

- V podstatě sebereflektuji pořád a vidím ty nedostatky a prostor pro zlepšení. Ale "viditelně" sebereflektuji, když je to po mě vyžadováno - např. když nám ředitelka školky zádá vypracovat otázky zaměřené na směřování školky a mé role ve školce. Nebo máme napsat, za co si zasloužíme odměny. Měli jsme i osobní pohovory s ředitelkou školy. Dělá se to v rámci leader shipu... Co mi brání? Pocit nedostatku času, energie... ale když musím, tak se zmobilizuji a udělám, co se po mě chce.
- Nic mi nebrání, vyhovuje mi to tak. Pracovně jsem velmi vytížená (tisknu pro učitelku, tvořím pomůcky, opravuji sešity s domácími úkoly, pomáhám s výzdobou, s přípravami na VV) Některé přípravy si dělám ve volném čase. Nechci se práci věnovat ještě víc. Mám volný čas, rodinu. Když mě něco napadne, co jde jinak a lépe, tak to udělám, ale nehloubám

nad tím každý den. Nejsem ředitelka školy, jsem jen AP. Mé kompetence jsou velmi omezené.

- Jsem hodně energická osobnost, která často dříve jedná, než myslí obzvlášť, když jí něco vadí a vytáčí. V takových chvílích je pro mě těžké se na sebereflexi zaměřovat, ale snažím se si to už nějakou dobu hlídat. A občas mě i upozorňují kolegyně, když vidí, že se chystám startovat, za to jsem jim opravdu vděčná.

Obdobné rozložení odpovědí, jako u otázky týkající se sebereflexe celkové, bylo zaznamenáno i v otázce ohledně reflexe samotné tvorby výukových pomůcek. Zhruba třetina dotázaných asistentů pedagoga uvedla, že se takové reflexi nevěnuje. Tento trend ukazuje, že podobně jako u celkové sebereflexe, i v případě zpětného hodnocení vlastní tvorby výukových pomůcek, existuje značný prostor pro zlepšení a podporu těchto dovedností.



Změna výukových pomůcek na základě reflexe jejich tvorby představuje důležitý aspekt pro zlepšení vytváření a efektivity daných pomůcek. Zhruba 48 % dotazovaných asistentů pedagoga se vyjádřilo, že své vytvořené pomůcky upravují či mění v důsledku jejich přehodnocení.

Avšak zbývajících 52 % respondentů přiznalo, že se ke změně pomůcek na základě reflexe staví odlišně. Z tohoto počtu 32 % uvedlo, že své pomůcky vůbec neupravují, zatímco dalších 19 % se přiznalo, že tak činí pouze velmi málo či zřídkakdy.

Tato situace poukazuje na potřebu zvýšit povědomí o důležitosti reflexe tvorby výukových pomůcek a jejich pravidelného přizpůsobení či inovace. Asistenty pedagoga je třeba podpořit v tom, aby své pomůcky pravidelně přehodnocovali a modifikovali, což by přispělo ke zlepšení kvality výuky a podpory žáků.

Změna pomůcek na základě reflexe

Asistenti pedagoga změnili své pomůcky na základě reflexe jejich tvorby různými způsoby. Někteří upravili barvy, detaily nebo provedení pomůcek, zatímco jiní opravili gramatické chyby. Jiné změny zahrnovaly úpravy barvy a velikosti textu či obrázků, přizpůsobení podle specifických potřeb dětí, zjednodušení nebo zvětšení pomůcek a zlepšení přehlednosti.

Někteří respondenti zdůraznili význam spolupráce se svými žáky při vytváření a upravování pomůcek, což zahrnovalo diskusi a společné

rozhodování. Například, asistenti se zaměřovali na přizpůsobení pomůcek potřebám dětí s ADHD nebo autismem, upravovali materiály podle schopností dětí a zvažovali oční vady, které by mohly ovlivnit čitelnost.

Některé změny zahrnovaly použití lepších materiálů nebo upravení velikosti karet a tabulek. Také byly zmiňovány konkrétní příklady, jako je zlepšení přehlednosti učiva, zvětšení písma, přizpůsobení pomůcek pokročilosti úchopu nebo zvýraznění důležitých informací.

Celkově se zdá, že asistenti pedagoga, kteří se věnují sebereflexi a reflexi tvorby pomůcek se snaží přizpůsobit své výtvory potřebám svých žáků a na základě svých zkušeností. To zahrnuje spolupráci s dětmi, kolegy a rodiči, aby co nejlépe vyhověli individuálním potřebám každého dítěte a zajistili tak co nejlepší výsledky vzdělávání.

Příklady odpovědí:

• Žádnou změnu jsem neprováděla, než pomůcku vyrobím, pořádně si promyslím, k čemu a jak má sloužit.

• Měla jsem pomůcky pro chlapce s ADHD a nyní jsem u autisty, musela jsem vše předělat, zjednodušit a upravit podle jeho potřeb.

• Předkládat žákovi konkrétní jeden list a ne celý sešit se suchými zipy, protože byl schopen všechno "otrhat" a nechat být.

• Například vytvořím cvičení a vidím, že je pro žáka příliš těžké, a změním ho. Třeba ve wordwallu je to otázka několika kliknutí - nezvládá hledat nová slova v osmisměrce, tak mu cvičení změním na spojování slov s obrázky nebo na přesmyčky.

7.3 Shrnutí výzkumu

Díky dotazníkovému šetření jsem byla schopna zodpovědět svou výzkumnou otázku, která zněla: "Jak často a zda vůbec provádějí asistenti pedagoga reflexi své práce a tvorby pomůcek a jaký vliv má tato reflexe na jejich práci."

Z výsledků provedeného průzkumu totiž vyplývá, že většina asistentů pedagoga si uvědomuje důležitost reflexe své práce a tvorby pomůcek. Nicméně stále existují určité mezery a někteří pedagogičtí pracovníci se nevěnují sebereflexi a reflexi své práce zejména kvůli nedostatku času nebo neznalosti této problematiky a její důležitosti.

Zajímavým zjištěním je, že třetina asistentů pedagoga tvorbu pomůcek vykonává ve svém osobním volnu kvůli nedostatečně velké časové dotaci na nepřímou pedagogickou činnost. Tyto výsledky ukazují na potřebu věnovat více pozornosti vzdělávání a podpoře asistentů pedagoga v oblasti reflexe a tvorby pomůcek, aby mohli lépe plnit své pedagogické úkoly.

Dále z průzkumu vyplývá, že i když je tvorba pomůcek, včetně těch didaktického charakteru určených pro všechny žáky, zodpovědností asistentů pedagoga, většina z nich si uvědomuje, že nebyli dostatečně připraveni na tuto část své práce. To naznačuje potřebu zlepšit vzdělávání a podporu asistentů pedagoga v této oblasti, aby mohli lépe plnit své pedagogické úkoly a poskytovat kvalitní podporu vzdělávání.

8 Závěr

V této bakalářské práci byl prováděn výzkum zaměřený na zjišťování, zda se asistenti pedagoga věnují sebereflexi a reflexi tvorby pomůcek, které vytváří jak pro učitele, tak pro svoji vlastní práci se žáky. Výzkum měl kvantitativní charakter a zahrnoval dotazník, který byl rozeslán účastníkům ze skupiny "Jsme asistenti pedagoga" na Facebooku. Z celkového počtu 13 500 členů skupiny na dotazník odpovědělo 200 účastníků, což představuje 7 % chybu při výpočtu velikosti vzorku.

Výsledky výzkumu naznačují, že asistenti pedagoga, kteří se zúčastnili dotazníku, považují za důležité, aby se výuka ohledně tvorby pomůcek věnovala větší pozornost během získávání kvalifikace pro tuto pozici. Tvorba pomůcek je totiž jedním z klíčových pilířů práce asistenta pedagoga a zajišťuje efektivní podporu učitelům a žákům v jejich každodenní činnosti.

Dále výzkum naznačuje, že by bylo vhodné věnovat více pozornosti získávání informací na téma reflexe a sebereflexe v rámci vzdělávání asistentů pedagoga. Tím by mohlo být umožněno širší uplatňování těchto dovedností mezi pedagogickými pracovníky. Rozvoj těchto schopností by mohl přispět ke zlepšení kvality práce asistentů pedagoga, posílení jejich profesního růstu a zvýšení celkové efektivity ve vzdělávacím procesu.

V závěru lze konstatovat, že zlepšení výuky v oblasti tvorby pomůcek a rozvoje dovedností reflexe a sebereflexe by mělo být prioritou ve vzdělávání asistentů pedagoga. Tímto způsobem by bylo možné dosáhnout lepší přípravy asistentů pedagoga pro jejich profesní praxi, což by mělo

za následek efektivnější spolupráci s učiteli a žáky a zvýšení kvality poskytované podpory v rámci vzdělávacího procesu.

Shrnutí

Bakalářská práce zaměřená na výzkum reflexe tvorby pomůcek asistentů pedagoga využila kvantitativního dotazníkového šetření na skupině "Jsme asistenti pedagoga" na Facebooku, kde na dotazník odpovědělo 198 účastníků z celkového počtu 13 500 členů. Výsledky ukázaly, že asistenti pedagoga, kteří se zúčastnili dotazníku, vnímají tvorbu pomůcek jako klíčový pilíř své práce a považují za důležité, aby byla věnována více pozornosti v rámci získávání kvalifikace pro tuto pozici.

Další zjištění ukázala, že vzdělání a získávání informací na téma reflexe a sebereflexe by měly být prioritou pro asistenty pedagoga, aby bylo umožněno širší uplatňování těchto dovedností mezi pedagogickými pracovníky. Rozvoj těchto schopností by mohl přispět k posílení profesního růstu a zvýšení celkové efektivity ve vzdělávacím procesu.

Výsledky výzkumu naznačují, že je nutné věnovat více pozornosti výuce v oblasti tvorby pomůcek a rozvoji dovedností reflexe a sebereflexe v rámci vzdělávání asistentů pedagoga. Tím by bylo možné dosáhnout lepší přípravy asistentů pedagoga pro jejich profesní praxi a efektivnější spolupráce s učiteli a žáky, což by mělo za následek zvýšení kvality poskytované podpory v rámci vzdělávacího procesu.

Summary

A bachelor's thesis focused on researching the reflection of educational assistants' tool creation utilized a quantitative questionnaire survey on the "Jsme asistenti pedagoga" Facebook group, where 198 participants out of a total of 13,500 members responded to the questionnaire. The results showed that educational assistants who participated in the survey perceive tool creation as a crucial pillar of their work and consider it essential to pay more attention to it when acquiring qualifications for this position.

Further findings indicated that education and acquiring information on reflection and self-reflection should be a priority for educational assistants to enable wider application of these skills among educational professionals. Developing these abilities could contribute to enhancing professional growth and overall effectiveness in the educational process.

The research results suggest that more attention needs to be given to teaching tool creation and developing reflection and self-reflection skills within the education of educational assistants. This could lead to better preparation of educational assistants for their professional practice and more effective collaboration with teachers and students, resulting in improved quality of support provided in the educational process.

Použité zdroje

Bazalová, B. (2006). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a dalších vybraných zemí. Grada Publishing.

Bullough, R. V. (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity. Journal of Teacher Education, 40(2), 15-21. https://doi.org/10.1177/002248718904000204

Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2015). Metodika práce asistenta pedagoga. Univerzita Palackého.

Čadilová, V., Donevová, H., Kebertová, D., Sedmidubská, I., Švandelíková, Z., Vystrčilová, H., & Žampachová, Z. (2021). Povolání: Asistent pedagoga. Univerzita Palackého.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. New York, NY: D. C. Heath.

Edelsberger, L. & Sovák, M. (1978). Defektologický slovník. [Dictionary of Defectology]. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Folwarczná, I. (2010). Rozvoj a vzdělávání manažerů. Praha: Grada.

Hájková, V. (2019). Asistent pedagoga: Profese utvářená v dialogu (Vol. 1). Univerzita Karlova.

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada.

Iwanicki, E. F., & McEachern, L. (1984). Using Teacher Self-Assessment to Identify Staff Development Needs. Journal of Teacher Education, 35(2), 38-41.

Kendíková, J. (2017). Asistent pedagoga. Praha: Raabe.

Klapal, V. (1997). Co nám ukázala studentská sebereflexe po praxi. Pedagogická orientace, 4, 64-68.

Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kohoutek, R. (1998). Osobnost a sebepoznání studentů. Brno: CERM.

Kyriacou, C. (2008). Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování. Portál.

Málková, G. (2009). Zprostředkované učení. Praha: Portál.

Maňák, J. (1997). Nárys didaktiky. Brno: Masarykova univerzita.

Nehyba, J., Kolář, J., & Hak, M. (2011). Reflexe a její podoba v procesu učení a osobnostně sociálním rozvoji. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu (s. 356-361). Brno: Masarykova univerzita.

Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). Asistent pedagoga v mateřské škole. Raabe.

Nezvalová, D. (2000). Reflexe v pregraduální přípravě učitele. Univerzita Palackého.

Lebeer, J. (Ed.). (2006). Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Portál.

Průcha, J. (Ed.). (2009). Pedagogická encyklopedie. Portál.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. London: Temple Smith.

Sergiovanni, T. J. (1986). Understanding Reflective Practice. Journal of Curriculum and Supervision, 1(4), 355-359.

Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). Osobnost předškolního pedagoga. Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení. Portál.

Švec, V. (2013). Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace, 4(2), 26-32.

Švec, V. (2015). Vztah teorie a praxe ve vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace, 5(15), 11-22.

Švec, V. (1999). Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace. Paido.

Valenta, M., & Krejčířová, O. (1997). Psychopedie. Kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných. : Netopejr.

Vašutová, J. (2007). Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi: studijní text. (2. přeprac. vyd.).Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Příloha A Dotazník

Reflexe tvorby pomůcek

5 Působíte v

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Mateřské škole
- ◯ Základní škole - 1. stupeň
- ◯ Základní škole - 2. stupeň
- ◯ Základní škole speciální
- ◯ Střední škole či Praktické škole

6 Vaše pracoviště je v oblasti

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Praha
- ◯ Středočeský kraj
- ◯ Jihočeský kraj
- ◯ Plzeňský kraj
- ◯ Karlovarský kraj
- ◯ Ústecký kraj
- ◯ Liberecký kraj
- ◯ Královéhradecký kraj
- ◯ Pardubický kraj
- ◯ Kraj Vysočina
- ◯ Jihomoravský kraj
- ◯ Zlínský kraj
- ◯ Olomoucký kraj
- ◯ Moravskoslezský kraj

7 Jaký máte úvazek?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď, v případě potřeby zaokrouhlujte.*

- ◯ Plný
- ◯ Částečný - 0.75
- ◯ Částečný - 0.60
- ◯ Částečný - 0.50
- ◯ Částečný - menší než 0.50

8 Kolik hodin činí oficiálně vaše nepřímá pedagogická činnost? (týdenní úvazek)

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ 6 hodin a více
- ◯ 5 hodin
- ◯ 4 hodiny
- ◯ 3,5 hodiny
- ◯ 3 hodiny
- ◯ 2,5 hodiny
- ◯ 2 hodiny
- ◯ 1,5 hodiny
- ◯ méně než 1,5
- ◯ 0 hodin

9 Nepřímou pedagogickou činnost

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ musíte vykonávat na pracovišti
- ◯ můžete vykonávat na pracovišti i mimo pracoviště

10 Její náplň si

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ určuji sám/sama
- ◯ část je určena (např. dozor na chodbách či obědě) a část si vybírám sám/sama
- ◯ je určena (např. dozor na chodbách či obědě, plnění požadavků učitelů atd.)

32

Reflexe tvorby pomůcek

15 Jaký typ a pomůcek vyrábíte?

Nápověda k otázce: *Rozdělte 100 bodů, dle četnosti a tématu pomůcek, které vyrábíte*

Rozdělte: 100 points

Obecně didaktické (určené všem žáků)	
Kompenzační (pro žáky s tělesným či smyslovým postižením)	
Kompenzační/organizační (pro žáky s PAS - rozvrhy, plánky)	
Didaktické pro žáky s tělesným či smyslovým postižením	
Didaktické pro žáky se PAS	
Didaktické pro žáky se SVP v oblasti mentálního postižení	
Didaktické pro žáky se SVP v oblasti specifických poruch učení	
Jiné	

16 Na tvorbu pomůcek mi nepřímá pedagogická činnost

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Dostačuje	◯ Dostačovala by, kdybych neměl/a jiné povinnosti (dozor atd.) - pomůcky vyrábím ve vém volnu	◯ Dostačovala by, kdybych neměl/a jiné povinnosti (dozor atd.) - pomůcky proto vyrábím jen omezeně	◯ Dostačovala by, kdybych neměl/a jiné povinnosti (dozor atd.) - pomůcky proto nevyrábím
◯ Nedostačuje, vyrábím je ve svém volnu	◯ Nedostačuje a proto je vyrábím jen omezeně	◯ Nedostačuje a proto je nevyrábím vůbec	

17 Zadává vám někdo konkrétně výrobu pomůcek?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano, vždy ◯ Ano, někdy ◯ Ne

Reflexe tvorby pomůcek

18 Jakou máte podporu z vašeho školního poradenského pracoviště a od školního speciálního pedagoga?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Žádnou ◯ Minimální - jen schůzky na poradách, obecné rady ◯ Částečnou - občasné schůzky, obecné rady ◯ Častou a konkrétní

19 Jak jste spokojeni s prací vašeho SPP a školního spec. pedagoga

Nápověda k otázce: *1 hvězdička nespokojnost - 5 hvězdiček maximální spokojenost*

☆☆☆☆☆ ☐ / 5

20 Zde se můžete k podpoře ze strany ŠPP vyjádřit konkrétněji. Ať už v pozitivech či negativech

Nápověda k otázce: *Otázka není povinná*

21 Můžete uvést příklad konkrétních pomůcek, které jste vyrobil/a?

Nápověda k otázce: *Otázka není povinná*

35

Reflexe tvorby pomůcek

26 Věnujete se vědomě sebereflexi ohledně vaší práce AP?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano, ale jen žřídkakdy ◯ Ano, občas ◯ Ano, pravidelně ◯ Ne

27 Co vám brání v častější vědomé sebereflexi?

Nápověda k otázce: *Otázka není povinná*

28 Věnujete se reflexi postupu výroby pomůcek?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano, ale jen žřídka ◯ Ano, občas ◯ Ano, pravidelně ◯ Ne

29 Věnujete se reflexi pomůcek účinnosti a přínosu pro žáka?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano, ale jen žřídka ◯ Ano, občas ◯ Ano, pravidelně ◯ Ne

30 Změnili jste či upravili jste některou z pomůcek na základě reflexe její výroby a užití?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

◯ Ano, ale jen žřídka ◯ Ano, občas ◯ Ano, pravidelně ◯ Ne

31 Můžete uvést nějaký příklad změny/úpravy pomůcky na základě vaší reflexe?

Nápověda k otázce: *Otázka není povinná*

37