

Vliv ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem

Bc. Pavelková Alena

Zvolte typ práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Alena Pavelková
Osobní číslo:	H22808
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Vliv ředitele základní školy na spolupráci asistenta pedagoga s učitelem

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti náplně práce vybraných pedagogických pracovníků, školního prostředí a řízení základní školy.

Příprava metodiky empirické čísti, zpracování projektu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: střední školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4502-1.
- NĚMEC, Zbyněk, 2016. Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-905807-3-2.
- SEDLÁČEK, Martin, 2020. První učitel : K roli ředitele školy v pedagogickém vedení. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9718-6.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOMKOVÁ, Anna a kol., 2020. Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7394-842-9.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lucie Cejpek Blašítková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

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

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce počítovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o tématu vlivu ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem. Teoretická část se zaměřuje na vymezení základních oblastí, které se s daným tématem pojí, čímž je vymezení pozice asistenta pedagoga, učitele a ředitele základní školy a také je jedna kapitola věnována samotné spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem. Prostřednictvím kvalitativně orientovaného empirického výzkumu, kde volíme případovou studii, je cílem analyzovat vliv a zjistit, jaké je působení ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem. Data získaná prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru byla analyzována pomocí otevřeného kódování.

Klíčová slova: asistent pedagoga, učitel, ředitel základní školy, první stupeň, spolupráce, vliv

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of the influence of the primary school principal on the cooperation between the teaching assistant and the teacher. The theoretical part is focused on defining the basic areas related to the topic, which are the definition of the position of the teaching assistant, the teacher and the primary school principal, and there is a chapter dedicated to the cooperation between the teaching assistant and the teacher. Through qualitative empirical research, where we have chosen a case study, the aim is to analyze the influence and find out the impact of the primary school principal on the collaboration between the teaching assistant and the teacher. The data collected through semi-structured interview was analyzed using open coding.

Keywords: teaching assistant, teacher, primary school principal, first grade, collaboration, influence.

Poděkování

Těmito slovy bych chtěla poděkovat především paní Mgr. Lucii Cejpek Blašíkové, Ph.D. za spolupráci při psaní diplomové práce, za její odborné vedení, cenné rady a trpělivost během celého procesu psaní a tvorby diplomové práce.

Nadále bych chtěla poděkovat paní Mgr. Karle hrbáčkové, Ph.D., která mi pomohla s tvorbou metodologické části diplomové práce, kdy mi poskytla cenné rady a pomohla mi v této oblasti dobře nasměrovat.

Také bych chtěla poděkovat řediteli základní školy, který mi umožnil zrealizovat výzkum v jejich škole a chtěla bych poděkovat všem účastníkům výzkumu za jejich ochotu spolupracovat a podílet se tak na výzkumu, jelikož bez nich by výzkum nemohl být realizován.

Také bych chtěla poděkovat rodině a přátelům a spolužákům, kteří mě během psaní diplomové práce velmi podporovali, povzbuzovali a dokázali mi poskytnout porozumění během náročného období, což bylo pro mě během psaní diplomové práce velmi důležité.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ASISTENT PEDAGOGA	13
1.1 ASISTENT PEDAGOGA V OBLASTI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.2 HISTORIE ASISTENTA PEDAGOGA V ČESKÉM PROSTŘEDÍ.....	15
1.3 POZICE ASISTENTA PEDAGOGA V SOUČASNOSTI	16
1.4 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY PRO PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA	16
1.5 METODICKÁ PODPORA ASISTENTA PEDAGOGA	18
2 UČITEL.....	20
2.1 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY PRO PRÁCI UČITELE PRVNÍHO STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	21
2.2 PROFESNÍ, DOVEDNOSTNÍ A OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKA UČITELE.....	22
2.3 UČITEL V OBLASTI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	26
2.4 UČITEL VE SPOLUPRÁCI S ASISTENTEM PEDAGOGA	27
3 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S UČITELEM	30
3.1 NÁPLŇ OBSAHU SPOLUPRÁCE MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA A UČITELEM.....	30
3.2 VYTVOŘENÍ KVALITNÍ SPOLUPRÁCE MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA S UČITELEM.....	32
3.3 RIZIKA OBJEVUJÍCÍ SE VE SPOLUPRÁCI MEZI ASISTENTEM PEDAGOGA A UČITELEM.....	35
3.3.1 Výzkumy poukazující na problémové oblasti spolupráce asistenta pedagoga s učitelem	36
3.4 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A UČITELE V PRAXI	38
4 ŘEDITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY	41
4.1 ROLE ŘEDITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	43
4.2 KOMPETENCE ŘEDITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY	45
4.3 ŘEDITEL ŠKOLY JAKO VEDOUCÍ PRACOVNÍK.....	46
4.4 ŘEDITEL A JEHO ROLE V RÁMCI ASISTENTA PEDAGOGA, UČITELE A JEJICH SPOLUPRÁCE.....	48
4.5 ZÁSTUPCE ŘEDITELE ŠKOLY JAKO DRUHÁ RUKA ŘEDITELE	51
II PRAKTICKÁ ČÁST	53
5 DESIGN VÝZKUMU.....	54
5.1 VÝZKUMNÝ CÍL	54
5.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA	54
5.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	55

5.4	POJETÍ VÝZKUMU	55
5.5	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	55
5.6	VÝZKUMNÝ SOUBOR	58
5.7	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	61
6	ANALÝZA DAT.....	63
6.1	OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	64
6.2	VÝSLEDKY Z ANALÝZY DAT	65
7	INTERPRETACE DAT.....	84
	ZÁVĚR	94
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	96
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	100
	SEZNAM TABULEK.....	101
	SEZNAM PŘÍLOH.....	102

ÚVOD

V diplomové práci se budeme zabývat tématem, které se bude týkat oblasti zabývající se tím, jaký vliv má ředitel základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem, jak do této spolupráce zasahuje a jak ji může případně formovat a jaké dopady tento vliv ředitele na spolupráci jsou.

Vlivem ředitele na spolupráci, která se mezi paní učitelkou a paní asistentkou objevuje, se budeme zabývat z důvodu, protože víme, že samotná spolupráce mezi těmito dvěma pedagogickými pracovníky může obsahovat značné problémy a může se jevit jako nefunkční. Například Krivohlavý (2002) hovoří o čtyřech typech interpersonálních konfliktů, se kterými se můžeme v rámci spolupráce setkat. Tyto konflikty mohou zapříčinit ve spolupráci značný nesoulad. Tomková (2020) také hovoří o tom, že ačkoliv je spolupráce mezi asistentem pedagoga s učitelem ve školním prostředí považována za jednu ze stavebních kamenů funkčního zapojování asistentů pedagoga ve školách a naplňování myšlenek společenského vzdělávání v praxi, objevují se v této spolupráci značné nesrovnalosti, které v průběhu spolupráce mohou vyvstat a kvalitu spolupráce tak ovlivňovat. Co se samotné spolupráce týče, dle Valentové a kol. (2015) můžeme říci, že kvalitně nastavená spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem je základním faktorem pro efektivní výuku. Co se ředitele týče, měl by v rámci vedení a jeho vedoucí pozice tuto spolupráci dokázat správně mezi učitelkou a asistentkou nastavit, protože je jakožto ředitel je především kompetentní pozici asistenta pedagoga zřizovat, ale také organizovat jeho práci ve škole, kdy v rámci uzavírání smlouvy stanovuje i jeho náplň práce (MŠMT, 2015), kdy stejně kompetentní je i v rámci učitele, kterého ředitel v rámci jeho kompetencí odborně vede a může mu zasahovat do odborných postupů (Trojan, 2021) a dle Urbanové a Šafránkové (2023) ředitel odpovídá za kvalitu výuky a vzdělávací výsledky a učitelé zajišťuje pedagogické vedení. Ředitel tak v rámci jeho kompetencí může samotnou spolupráci velmi ovlivnit a udávat ji určitý směr.

Výzkum v rámci diplomové práce provedeme pomocí případové studie, která je považována za jednu z metod kvalitativního výzkumu a pomůže nám tak detailně prozkoumat a porozumět danému tématu. V případové studii budeme postupovat následným způsobem, kdy si nejprve zvolíme výzkumný cíl, kterým je zjistit a analyzovat vliv a působení ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem a následně si k němu doplníme jednu hlavní výzkumnou otázku společně s třemi dílčími otázkami. Následně si zvolíme účastníky výzkumu, kterými budou ředitel základní školy,

učitelka prvního stupně a asistentka dané základní školy se kterými následně provedeme rozhovory, ze kterých vytvoříme transkripce. Tyto přepsané rozhovory, čili transkripce poté pomocí otevřeného kódování zanalyzujeme a pokusíme se tak vytvořit kódy a jejich zastřešující kategorie, které si následně v rámci analýzy dat popíšeme. Získané data následně zpracujeme a interpretujeme.

V úvodní teoretické části si uvedeme základní stěžejní teoretické oblasti, které se daného tématu diplomové práce týkají. Teoretickou část rozdělíme do čtyř kapitol. V první kapitole se zaměříme na asistenta pedagoga, kde si vymežíme jeho roli v oblasti inkluzivního vzdělávání, dotkneme se také historického a současného náhledu na pozici asistenta pedagoga v českém prostředí, uvedeme si, jaké jsou jeho kvalifikační předpoklady a co je metodická podpora asistenta pedagoga. V druhé kapitole se zaměříme na učitele, kde si uvedeme, jaké jsou jeho kvalifikační předpoklady, dále si uvedeme určitou charakteristiku učitele, kterou by měl disponovat, jaká je jeho role v inkluzivním vzdělávání a naposled jaká je spolupráce učitele s asistentem pedagoga. V třetí kapitole se zaměříme na samotnou spolupráci asistenta pedagoga s učitelem, kde si vymežíme náplň této spolupráce, co přispívá ke kvalitní spolupráci, s jakými riziky se můžeme v rámci jejich spolupráce setkat a naposled jak by tato spolupráce měla v praxi v nejlepším případě vypadat. Poslední čtvrtá kapitola se zabývá ředitelem základní školy, kde si vymežíme jeho role a kompetence které jakožto ředitel základní školy má, dále jaká je jeho role v rámci asistenta pedagoga s učitelem a jakou roli má v jejich spolupráci. Naposled se v této kategorii podíváme na zástupce ředitele, který je v rámci vedení nejen součástí ale také velmi důležitým článkem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ASISTENT PEDAGOGA

Můžeme říci, že asistent pedagoga má poměrně širokou náplň práce. Dle Klusáčkové a kol. (2014) je ale hlavním smyslem asistenta pedagoga především pomáhat překonávat bariéry mezi žáky a školou a podporovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), kteří potřebují specifickou úpravu. Tato náplň práce, kterou jsme si právě zmínili, je velmi důležitá, nesmíme ale opomenout i oblast kvalitní komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáků se SVP a především spolupráci asistenta pedagoga s učitelem při výuce. V rámci asistenta pedagoga jakožto podpůrného opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se můžeme bavit o tzv. inkluzi, která je jedním z cílů běžných škol. Snahou je v tomto případě uplatňovat a realizovat procesy, které povedou ke zkvalitnění výuky a maximálnímu zapojení všech žáků včetně žáků se SVP. (Booth, Ainscow, 2007).

Stanovení náplně práce asistenta pedagoga

Základní rámec náplně práce asistenta pedagoga stanovuje legislativa, kdy v případě asistenta pedagoga se jedná o vyhlášku č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními, vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která v § 7 uvádí hlavní činnosti, které asistent pedagoga vykonává, a těmi jsou:

- a) *„pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;*
- b) *podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí;*
- c) *podpora žákům při výuce a při přípravě na výuku;*
- d) *nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“* (Němec a kol., 2014, s. 21)

Jednotlivé náplně práce asistenta pedagoga jsou v tomto znění mnohdy velmi obecné, proto je vhodné, aby si již každá škola upravila, formulovala a vymezila náplň práce asistenta pedagoga přesněji a podrobněji. Dané upřesnění by tak mělo vést k tomu, aby bylo nejen asistentovi, ale i učitelům jasné, co konkrétně do povinností a kompetencí asistenta pedagoga spadá a patří. Tato náplň práce se může lišit v závislosti na škole a měla by především vycházet z potřeb konkrétních žáků, učitelů a školy. Na samotném vymezení a formulaci

náplně práce asistenta pedagoga by se mělo podílet především vedení školy, poradenští pracovníci a dále případně poradenští pracovníci pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogické centra. V rámci vymezování náplně práce, úkolů a povinností asistenta pedagoga by měli mít hlavní slovo samotní učitelé, kteří ve svých třídách žáky se SVP mají. (Němec a kol., 2014 s. 21-22)

Přímá a nepřímá pedagogická činnost

Velmi častým problémem, který se může ve stanovování náplně práce asistenta pedagoga objevit, je míra přímé a nepřímé pedagogické činnosti. Zda a v jaké výši bude mít asistent pedagoga přímou a nepřímou pedagogickou činnost, rozhoduje ředitel dané školy. Podle nařízení vlády č. 72/2005 Sb., ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb. asistent pedagoga ve svém úvazku nepřímou pedagogickou činnost mít může, ale nemusí, což by se mohlo následně jevit jako velmi neefektivní, protože pro efektivní práci asistenta pedagoga se jeví činnosti, které spadají do nepřímé pedagogické činnosti, jako jsou příprava na výuku, konzultace se spolupracujícími učiteli, sběr průběžných informací o žácích se SVP a získávání dostatečného metodického vedení od poradenských pracovníků, jako klíčové. Přímá pedagogická činnost zahrnuje přímé činnosti v kontaktu s žáky (Němec a kol., 2014, s. 23). Vzhledem k přímé a nepřímé pedagogické činnosti si můžeme uvést, že většina asistentů pedagoga má ve své pracovní náplni pouze přímou pedagogickou činnost. V praxi tato skutečnost vypadá tak, že asistent pedagoga tráví v přímém kontaktu s žáky stejný počet hodin, jako má uvedený v jeho hodinovém úvazku (Bařinková a kol., 2012). Což jak jsme si již zmínili, není pro efektivní práci asistenta pedagoga vůbec výhodné.

1.1 Asistent pedagoga v oblasti inkluzivního vzdělávání

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a je jedním ze základních podpůrných opatření, které jsou určeny dětem, žákům nebo studentům se SVP. Dané podpůrné opatření, které asistent pedagoga zastává, má přispět k naplnění vzdělávacího potenciálu u všech těchto zmíněných jedinců se SVP. Odborná veřejnost vnímá asistenta pedagoga jako jednu ze základních podmínek, která přispívá k začlenění žáků se SPV do škol s hlavním vzdělávacím proudem (Klusáčková a kol., 2014). Asistent pedagoga má také významné místo i v pojmu inkluze, kdy z pohledu na lidskou společnost v éře globalizace a propojování kultur, která čelí mnoha výzvám, je právě inkluze jednou z těchto výzev, kterou musí společnost překonat. Cílem této inkluze je vznik společnosti, která se může bez rozdílů podílet na běžném životě. Ve školství se v souvislosti s inkluzí bavíme o maximálním

zapojení všech žáků, i těch se SVP, ve vzdělávacím prostředí běžných škol (Němec a kol., 2014).

Abychom pochopili a mohli si vymezit žáka se SVP, musíme se podívat do školské legislativy, přesněji do zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který hovoří o žákovi se SVP jako o žáku se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Žáci se SVP mají na základě tohoto zákona právo na vzdělání, které je vyhovující jejich potřebám a možnostem. Také mají právo na zajištění podmínek, které těmto potřebám a možnostem odpovídají. Naposled mají právo na podpůrnou a poradenskou činnost školy a poradenských zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb.).

1.2 Historie asistenta pedagoga v českém prostředí

Ve vzdělávacím systému České republiky existuje profese asistentů pedagoga už více jak tři desetiletí. V průběhu této doby, kdy se pozice asistentů pedagoga vyvíjela, docházelo ke značnému množství změn nejen v oblasti pracovní náplně a jejího zaměření, ale také v pojmenování pozice asistenta pedagoga jakožto podpůrného pedagogického pracovníka (Němec a kol., 2014, s. 10).

Po roce 1997 se v rámci vzdělávání žáků se zdravotním postižením profese asistentů více rozšířila, jelikož došlo k přijetí Vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, podle které mohli ve speciálních třídách, pro žáky s poruchami autistického spektra, ve třídách pro žáky s více vadami a ve třídách pro žáky hluchoslepé působit dva pedagogičtí pracovníci. Po přijetí této vyhlášky, začali tuto činnost místo učitelů zabezpečovat pracovníci tzv. „civilní služby“ (náhradní plnění povinné vojenské služby). Tzn., že ve třídě zůstal jeden učitel a jeden pracovník tzv. „civilní služby“ (Němec a kol., 2014, s. 10).

Ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním byla podpora asistentů prvotně zaměřená výhradně pro romské žáky, kdy pro tyto asistenty byl v letech 1997-1998 uzákoněn a zaveden do praxe název profese „romský asistent“. Po zavedení této profese narostl v roce 2001 počet těchto asistentů až na dvě stě třicet. V těchto letech 2000-2001 došlo zároveň k odklonění funkce asistenta, který pracoval výhradně s romskými žáky a jejich rodiči a k zavedení pojetí funkce asistenta jako takové, která byla určena pro všechny sociálně znevýhodněné žáky a jejich rodiče bez ohledu na etnickou příslušnost. Název profese byl změněn na „vychovatel-asistent učitele“ (Němec a kol., 2014, s. 10).

V letech 2004-2005 došlo novou školskou legislativou ke sjednocení pozice asistenta pedagoga, který tak začal působit nejen u žáků se zdravotním postižením, ale i žáků se sociálním znevýhodněním. S touto podobou asistenta pedagoga se setkáváme s menšími úpravami dodnes (Němec a kol., 2014, s. 10).

1.3 Pozice asistenta pedagoga v současnosti

Podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), jsou žáci se sociálním znevýhodněním, zdravotním znevýhodněním a žáci se zdravotním postižením souhrnně označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Funkce asistenta pedagoga je dle školského zákona zřizována ředitelem školy společně se souhlasem krajského úřadu. V rámci žáků se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním je nutné i vyjádření školského poradenského zařízení. Jelikož je asistent pedagoga jedním ze zaměstnanců školy, je jeho pracovní mzda plně hrazena ze státního rozpočtu a rodiče žáků tak nemusí hradit náklady spojené finančními ani organizačními nároky. Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a pracuje pod vedením učitele nejen s žáky se SVP ale i s ostatními žáky ve třídě (Němec a kol., 2014, s. 11).

Ve školním prostředí se kromě asistenta pedagoga můžeme ale setkat i s pozicí osobní asistent, který se od asistenta pedagoga liší především tím, že ve škole působí pouze na základě smlouvy mezi školou a neziskovou organizací poskytující tuto službu, ve které je osobní asistent zaměstnaný. Osobní asistent také věnuje veškerou svou pozornost pouze jednomu konkrétnímu žáku, který jeho asistenci potřebuje (Němec a kol., 2014, s. 10-11).

Obecně můžeme říci, že cílem jak asistenta pedagoga tak osobního asistenta je: *„Kvalitnější vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP, jejich následné uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života osob s postižením nebo znevýhodněním.“* (Klusáčková a kol., 2014).

1.4 Kvalifikační předpoklady pro práci asistenta pedagoga

Základní předpoklady pro práci asistenta pedagoga jsou upraveny zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Tento zákon požaduje po všech pedagogických pracovnících a tedy zároveň i po asistentovi pedagoga, tyto obecné předpoklady:

- a) *„plnou způsobilost k právním úkonům;*

- b) odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost;
- c) bezúhonnost;
- d) zdravotní způsobilost;
- e) prokazatelnou znalost českého jazyka.“ (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Tyto zákonem jasně stanovené požadavky jsou v praxi vyžadovány a nelze je nikterak obejít. S rozvojem funkce asistenta pedagoga dochází současně i k dalším požadavkům, které jsou v profesi asistenta pedagoga požadovány a těmi jsou osobnostní předpoklady, schopnosti a dovednosti. Nadále se můžou objevit požadavky, jako jsou: kladný vztah k dětem, trpělivost, důslednost, razantnost, schopnost pracovat pod vedením učitele, nemít předsudky, učit se z každodenních příkladů, empatie a komunikativnost, schopnosti neverbální komunikace a organizační schopnosti (Němec a kol, 2014, s. 38-44).

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících stanovuje základní rámec kvalifikačních požadavků pro asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci pro vykonávání této činnosti v případě, že ukončil:

- a) vysokoškolské studium akreditovaného studijního programu v oblasti pedagogických nebo psychologických věd,
- b) vysokoškolské studium získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a studiem pedagogiky,
- c) vyšší odborné vzdělání akreditovaného vzdělávacího programu v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- d) vyšší odborné vzdělání jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a studiem pedagogiky,
- e) vyšší odborné vzdělání osmiletého nebo šestiletého vzdělávacího programu oboru vzdělání konzervatoře,
- f) střední vzdělání s maturitní zkouškou vzdělávacího programu v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- g) střední vzdělání s maturitní zkouškou jiného vzdělávacího programu než podle písmene f) a studiem pedagogiky (Zákon č. 365/2004 Sb.).

Jak uvádí Němec a kol. (2014) kvalifikace pro výkon asistenta pedagoga může být velmi rozmanitá. Nejvyšší vzdělání, kterého může asistent pedagoga dosáhnout, je vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru.

1.5 Metodická podpora asistenta pedagoga

Jelikož asistenti pedagoga vstupují do praxe s různou úrovní dosaženého vzdělání a předchozí zkušenost, přirozeně se tak liší míra jejich potřeby metodické podpory. I asistent, který dosahuje značně vysokého vzdělání a má za sebou řadu let zkušeností, jednou za čas alespoň minimální míru metodického podpory ocení. Jsou to ale většinou asistenti s nižší úrovní pedagogického vzdělání bez předchozí pedagogické práce, kteří potřebují vyšší míru metodické podpory během nabývání informací o pracovním režimu školy a o vzdělávacím systému obecně (Němec a kol., 2014, s. 92).

Mezi cíle a tematické oblasti metodické podpory asistentů pedagoga můžeme zařadit:

- pomoc s orientací nejen ve vzdělávacích procesech probíhajících v konkrétní škole, kde asistent pedagoga působí, ale i v orientaci ve vzdělávacím systému obecně;
- podporu v poznávání vzdělávacích potřeb žáků společně s jejich interpretací (podpora v této oblasti je pro asistenty pedagoga velmi důležitá hlavně pro to, protože určité výukové potíže jsou v praxi obtížně rozeznatelné, např. odlišit obyčejnou drzost žáka od projevů specifických poruch chování či odlišit rozdíl mezi důsledky odlišné jazykové bariéry od projevů dyslexie);
- zprostředkování informací o obsahu výuky a vyučovacích předmětů, ve kterých asistent pedagoga působí (stala se velmi důležitým prvkem zejména po zavedení rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů, kdy cílem je obeznámit asistenty pedagoga s oblastmi výuky, které byly do vzdělávacího systému zařazeny až v posledních letech);
- zprostředkování a předávání zkušeností od jiných asistentů pedagogů a učitelů společně s poskytnutím psychické podpory při výkonu profese osobní asistence (Němec a kol., 2014, s. 92-93).

Samotná metodická podpora může být zajišťována jak ze zdrojů interních (v rámci školy) kam patří: pověřený provádějící učitel; asistent s delší praxí v dané škole; poradenský pracovník školy (nejčastěji výchovný poradce); vedení školy; pedagogický sbor a užší skupina pedagogických pracovníků. Tak extérních (prostřednictvím dalších

institucí), kam spadají: pracovníci školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra) a pracovníci neziskových organizací působících v oblasti školství nebo sociální práce (Němec a kol., 2014, s. 94).

Během prvního roku by měl být asistent v neustálém, nejlépe každodenním kontaktu s pověřeným učitelem, který ho bude zasvěcovat a uvádět do práce školy i do důležitých a pracovních úkonů, které pro něj budou potřebné (Němec a kol., 2014, s. 94). Valentová a kol. (2015) také uvádí, že právě nedostatečná metodická podpora značně přispívá k nevyjasnění rolí mezi asistentem pedagoga s učitelem, což může být velmi nepříznivé pro kvalitně poskytovanou podporu žákům se SVP a špatné spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem.

2 UČITEL

Pokud se pokusíme odpovědět si na otázku „*Kdo je to učitel?*“, popřípadě „*Kdo může učitelem být?*“, respektive „*Kdo může vykonávat přímou pedagogickou činnost?*“, měli bychom se podívat v rámci legislativy do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. V tomto zákoně nalezneme především odpovědi na kvalifikační předpoklady pedagogů jednotlivých stupňů školských zařízení. Jedná se především o učitele v předškolním zařízení, učitelé prvních a druhých stupňů, učitelé škol středních až po učitele vyšších škol odborných (Zákon č. 563/2004 Sb.). O důležitosti kvalifikace se zmiňuje také Čermák (2017), který říká, že povolání „*učitel*“ vyžaduje náročnou kvalifikační přípravu, která souvisí s tzv. složkou hierarchií typů učitelského povolání, která se vyjadřuje především přiznáváním vysokoškolských titulů.

Pokud se budeme snažit odpovědět na otázku kdo je to učitel, ale odbočíme od legislativy, můžeme si v souvislosti uvést některé definice „*učitele*“ od různých autorů z různých pojetí, kteří mohou učitele vnímat odlišným způsobem. První a zároveň můžeme říci velmi známou definicí, je definice, která je uvedena v pedagogickém slovníku Průchy (2003), která definuje učitele takto: „*Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou.*“ (Průcha a kol., 2003, s. 261).

Jednou z dalších definic, kterou si můžeme uvést, je definice Spilkové (2005). Tato definice je jednou z velmi vyčerpávajících a velmi detailně a kvalitně popisujících učitele a hovoří o něm takto: „*Učitel respektuje právo dětí na individuální rozvoj, dopřává jim více přirozenosti, autenticity, umožňuje jim svobodně prožívat, být sebou samými, odlišovat se, hledat, nalézat, chybovat. Nezabavuje dítě vlastního vidění světa. Učitel respektuje, že tak jako on má svůj svět se svými pravdami, zákonitostmi, zkušenostmi, úhlem pohledu, tak i žák má svůj svět s jeho pocity, názory a zkušenostmi... Učitel už není jen ten, kdo neustále vede,*

určuje, dává, zná, ukazuje, hodnotí, ale umí být také tím, kdo přistupuje k dítěti s otázkou – jaké dítě je, co v něm je, umí být žáky inspirován, překvapován, obohacován. Je spíše tím, kdo uvádí do věcí, doprovází žáka na cestě poznání, nabízí, inspiruje, pomáhá se vyznat ve světě, pochopit smysl a souvislosti, vybavuje pocitem sebeúcty a sebedůvěry. Je tedy především facilitátorem žákova učení a vývoje.“ (Spilková, 2005, s. 55–56).

Poslední definicí učitele, kterou si zde uvedeme, pojímá učitele z pohledu sociálního a hovoří o něm následovně: *„Učitel je ten, kdo udržuje sociální mír, kulturu a hodnoty, má smysl pro všeobecnou slušnost, solidaritu, smysl pro následky svého jednání ve prospěch druhého člověka. Empatie a zodpovědnost jsou podstatnými kvalitami učitelů.*“ (Vašutová, 2004, s. 16).

Sociologická encyklopedie hovoří o učiteli jako o tradiční společenské roli a profesi, kdy pracovní náplní této profese, respektive role, je bezprostřední výchovně vzdělávací činnost. Nejvíce si ji můžeme spojovat s institucí škol a s žáky či studenty, ale vykonávána může být i ve vzdělávacím zařízení jiném nebo dokonce jako individuální činnost. Dále hovoří o učiteli jako o někom, kdo vzbuzuje úctu především vysokými znalostmi a zároveň schopností tyto znalosti ochotně předávat jiným. Jednou z důležitých a nezbytných složek u funkce učitele, je autorita učitele a také pedagogické dovednosti (Čermák, 2017, s. 1).

2.1 Kvalifikační předpoklady pro práci učitele prvního stupně základní školy

Vzhledem k tomu, že pro náš výzkum budeme spolupracovat pouze s učitelem prvního stupně základní školy, vymezí si tedy kvalifikační předpoklady, které jsou uvedené v zákonu č. 563/2004 Sb. Školský zákon, pouze pro tuto skupinu pedagogických pracovníků. Učitel prvního stupně získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním studiem:

- a) *akreditovaného magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů stupně základní školy;*
- b) *akreditovaného magisterského studijního programu oboru pedagogika, případně v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, společně se studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy;*

- c) akreditovaného magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeného na přípravu učitelů prvního stupně základní školy;
- d) akreditovaného magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na přípravu učitelů základní umělecké školy, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu;
- e) akreditovaného magisterského studijního programu v oblasti umění s umělecko-pedagogickým zaměřením, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu;
- f) akreditovaného magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na přípravu učitelů předmětů tělovýchovného nebo uměleckého zaměření druhého stupně základní školy nebo střední školy jen pro výuku odpovídajících předmětů tělovýchovného nebo uměleckého zaměření;
- g) akreditovaného vysokoškolského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na vychovatelství jen pro výuku předmětů tělovýchovného nebo uměleckého zaměření (Zákon č. 563/2008 Sb.).

Pro jasnost si pouze uvedeme, že se nejedná o učitele základní školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o učitele základní školy prvního stupně, který působí na běžné základní škole, na které se objevují žáci se SVP a potřebou podpůrného opatření v rámci asistenta pedagoga.

Měli bychom si také uvědomit, že dosažení tohoto stupně vzdělání u učitelů není konečným. Přestože po splnění těchto podmínek začínající učitel může začít učit, musí mít na paměti, že je dle zákona č. 563/2005 Sb. školského zákona, přesněji dle § 24, povinen se dále vzdělávat a tím upevňovat, rozšiřovat a obnovovat si svou kvalifikaci. Dané další vzdělávání se uskutečňuje většinou například na vysokých školách, samostudiem či v některých ministerstvem akreditovaných zařízeních (Zákon č. 563/2005 Sb.).

2.2 Profesní, dovednostní a osobnostní charakteristika učitele

Při utváření **profesní identity** u učitelů hrají významnou roli tzv. implicitní (nevědomé) procesy. Samotné utváření profesní identity probíhá postupně a dělí se do tří fází. Aby mohla

být profesní identita naplněna, je důležité, aby si učitel uvědomil a poznal sebe, respektive si řekl: „*Kdo jsem?*“ a danou odpověď si porovnal s tím: „*Kým chci být?*“ (Stuchlíková in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 13). Nyní si uvedeme fáze či etapy, kterými učitel v rámci jeho studia a následného přijetí pracovní role učitele prochází. První fází, se kterou se můžeme setkat, je tzv. startovací identita, se kterou se učitel setkává na začátku svého studia učitelství. V této etapě se snaží poznat, jaká je jeho profesní motivace, co k ní vedlo a také si vytváří prekonceptci pojetí výuky, se kterou následně musí pracovat. Druhá fáze se objevuje ve chvíli, kdy dochází ke středu učitele jako připravujícího se studenta s teorií pedagogiky, etiky a psychologie, kdy jsou následně vedeni k identifikaci svých prekonceptcí a k novému konstruování individuální pojetí výuky. Poslední třetí fází je tzv. formování uvědomované koncepce pojetí výuky, kde dochází získání vlastních zkušeností prostřednictvím vlastních vyučovacích pokusů. V tuto chvíli by měl mít učitel propracované pojetí výuky na základě širokého rozhledu, které během studia získal (Spilková in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 13). Můžeme říci, že pojmání výuky učitelem se i přes absolvování pregraduální přípravy dále mění a modifikuje, k této modifikaci dochází především prostřednictvím získávání dalších zkušeností v pedagogické praxi a díky sebereflexi pedagogické činnosti. Profesní identita učitele a její hledání je dlouhodobý proces. Jak jsme si již zmínili, nekončí pouze absolvováním studia učitelství, ale mění se i na základě vnitřní nespokojenosti s vlastním pojetím výuky a následným obrácením se ke změně při setkání s jinou alternativou, která pro něj může být z jeho pohledu přínosná (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 13).

Pokud se podíváme do teorie psychologie osobnosti, zjistíme, že aby byl učitel úspěšný, je potřeba, aby měl na zřeteli nároky spjaté s výkonem a osobnostními předpoklady, které k výkonu této profese patří a zároveň ji determinují. Pro rozvoj formování osobnosti je důležité, aby byl učitel v interakci se sociálním prostředím, pro něj tedy školní institucí a praxí (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 14).

Dle Hulty z roku 2008 (in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 14), by měl každý učitel splňovat podmínky, které jsou považovány jako základ profesní identity. Těmito podmínkami jsou:

- odpovědnost za plánování a organizaci dění ve třídě;
- profesní znalosti a dovednostní základy, které bude využívat k učení žáků;
- využívání metod kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu výuky;
- umět efektivně komunikovat nejen s žáky ale i partnery školy;

- udržovat si profesionální image, profesionálně se rozvíjet, odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat;
- schopnost sebeuvědomění a sebehodnocení nejen z pohledu svého ale i kolegů (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Požadavky na profesi učitele

Některé výzkumy, které řešili problematiku v oblasti požadavků na učitele, které zahrnovali například znalosti, dovednosti a vlastnosti, které by měl mít, a jsou považovány v působení ve škole za potřebné, interpretují, jaké požadavky na učitele v rámci jeho praxe mají. Uvedeme si například soupis požadavků od Kalhouse a Horáka z roku 1996 (in Dytrtová a Krhutová, 2009), kteří nejvíce zdůrazňují určité požadavky, které nazývají „učitelské desatero“, těmi jsou: *umět komunikovat se žáky; adekvátně hodnotit výkon žáka; správně provádět individuální ústní zkoušení; znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě, umět se pohotově rozhodovat v situacích jak standardních, tak neobvyklých; umět, znát a uplatňovat metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků; znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody; mít jasno ve vlastní koncepci výchovy a vzdělávání; znát druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a dokázat je diagnostikovat u žáků a v rodině; chápat významu spolupráce rodiny a školy.*

Aby mohla být naplňována profesní identita, jsou pro učitele také důležité profesní znalosti. Těmito profesními znalostmi jsou především znalosti o obsahu vyučovaného předmětu, znalosti obecně pedagogické, didaktické (zde můžeme zahrnout metody a struktury vyučování a také řízenou práci s žáky), psychologické a také znalosti žáků, systému školy, sociokulturního kontextu školy (který se týká především historické, kulturní a filosofické stránky školy v daném regionu), znalosti kurikulárních dokumentů a znalost sebe sama (znalost vlastních dispozic, hodnot a slabých a silných stránek osobnosti) (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 40).

Pedagogické dovednosti

Pedagogické dovednosti můžeme popsat jako účelnou a cílenou činnost učitele, která je ve většině případů zaměřená na řešení pedagogických situací. Jsou založeny na individuálních zkušenostech a samotný subjekt si je většinou jen málo uvědomuje. Mezi pedagogické dovednosti můžeme dle Kyriacové (in Dytrtová a Krhutová, 2009) zařadit například plánování a přípravu vyučovacích jednotek, kde by si učitel měl umět připravit vyučování,

umět vymezit a dokázat zvolit vhodné prostředky, kterými bude možno cíle dosáhnout. Dále zde patří realizační a řídicí dovednosti, kterými učitel dosahuje stanovených výchovně-vzdělávacích cílů společně s žáky. Také můžeme zahrnout dovednosti, které budou přispívat k udržení příznivého klimatu ve třídě, dále dovednosti formativní, které udržují kázeň žáků a řeší výchovné situace. A naposled zde můžeme zahrnout diagnostické a auto-diagnostické dovednosti, které umožňují kontrolovat a hodnotit činnosti žáků, ale i vést k sebehodnocení učitele.

Osobnostní charakteristiky učitele

Můžeme říci, že osobnost učitele je velmi významným činitelem a hybným faktorem výchovně vzdělávacího procesu. Proto je v tomto případě důležité si uvědomit, že učitelská profese by neměla být pojmána pouze jako tzv. řemeslná činnost, ale měli bychom na ni nahlížet jako na profesionální profesi, která je postavená na pojetí osobnosti učitele jako odborníka, který je ve výchovně vzdělávacím procesu odpovědný za „*lidství*“ budoucích lidí a generací. Učitel by se měl zajímat nejen o to, co učí, ale také koho učí a jak na něj působí (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 16-17).

Učitel by měl klást důraz na tzv. pedagogický optimismus, o kterém hovořil již dříve J. A. Komenský. Můžeme jej charakterizovat jako pozitivní přijímání vzdělávaného, tedy žáka, vzdělavatelem nebo můžeme říci učitelem. V pedagogické profesi se můžeme v souvislosti s tímto termínem bavit o empatii, kterou by měl učitel disponovat. Empatický učitel by měl žáka chápat s celou rozmanitostí jeho projevů a tolerovat jeho autentičnost. V rámci komunikace mezi učitelem a žákem je považována empatie jako jeden z nástrojů vzájemné komunikace. Nadále můžeme zmínit, že velmi důležitými kvalitami, kterými by měl učitel disponovat, jsou sebeovládání, sociální citění a sebeuvědomění a také umění řešit mezilidské vztahy, být přátelský, schopný ovládat vlastní náladu, chápat a umět vyjadřovat pocity. Můžeme tedy říci, že pro učitele má na jeho rozhodování, chování a interakční projevy s žáky velký vliv právě emocionální inteligence. Velmi důležitá je také třídní atmosféra, která ve třídě existuje a ve které jak žáci, tak učitel během edukační reality interagují a na kterou učitel také určitým způsobem působí. Tuto atmosféru ovlivňuje především psychika učitele, jeho temperament a frustrační odolnost (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 16).

2.3 Učitel v oblasti inkluzivního vzdělávání

Vzhledem k tomu, že zákonem č. 561/2004 Sb. školským zákonem, byla v České republice stanovena podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dále také od školního roku 2016/2017 se stala implementace společného vzdělávání ve školách očekávanou realitou, nastal dlouhodobý proces proměn jak školy, tak i výuky. Současný stav, ve kterém se české školství nachází, můžeme dle Štecha (in Tomková a kol., 2020, s. 8) nazvat jako společné vzdělávání vedoucí k inkluzi. Inkluzivní vzdělávání můžeme chápat jako specifickou podobu společného vzdělávání, které se postupnými kroky snaží dojít k dlouhodobě stanovenému cíli, kterým je tzv. vzdělávání společné, kdy Tomková a kol. (2020) chápou společné vzdělávání jako takové, kdy je školní třída přirozeně heterogenní¹.

Na otázku, jakou roli by měl mít učitel ve společném vzdělávání a co by měl učitel jako profesionál vědět, dělat a jak by měl v současné škole či třídě jednat, odpovídá Spilková (in Tomková a kol., 2020), která vyzdvihuje dominantní roli učitele. Učitel by měl být průvodcem žáků na cestě za kvalitním vzděláním (vytvářet bezpečné a podnětné prostředí a podmínky příznivé pro úspěšné učení u všech žáků), měl by být diagnostik (umět poznat individuální předpoklady, potřeby a možnosti žáků), facilitátorem poznávající silné a slabé stránky žáků a na základě tohoto je podporovat v celostním rozvoji a snažit se jim pomoc, aby dosáhli jejich osobního maxima, dále by měl být reflektivním praktikem, který se snaží neustále zlepšovat svoji práci tím stylem, že přemýšlí o učení, jeho procesech, výsledcích, o své práci s žáky a o cílech, kterých by měl dosahovat. Naposled by měl být aktivním členem profesní - navzájem se učící - komunity, kdy nejen že se podílí o své učitelské zkušenosti s ostatními kolegy a zároveň s nimi spolupracuje, ale podílí se i na rozvoji své profesionality a na rozvoji školy. Všechny tyto zmíněné role by měly vést k tomu, aby byl učitel schopný porozumět žákům společně s jejich potřebami, dokázal vytvořit bezpečné a podnětné prostředí na: „*facilitování procesů kognitivního a sociálně-emocionálního učení každého žáka v heterogenní třídě.*“ Zmíněné role také vycházejí z přijímání aktivní role žáků při učení a poznávání (Tomková a kol., 2020, s. 9).

Učitelé, kteří se setkávají a podporují myšlenky společného vzdělávání, by měli nejen umět zvládat specifické nebo zvláštní pedagogické postupy pro práci s odlišnými žáky jako

¹ Za heterogenní třídu je považována třída taková, ve které se objevují žáci nejen různých osobnostních předpokladů, ale i potřeb, zkušeností, zájmů, věku, pohlaví, vzdělávacích možností a především specifik v oblasti vzdělávacích potřeb a možností, které mohou ovlivňovat osobnostní či životní situace či rodinné, kulturní nebo sociální zázemí.

jsou žáci se SVP, ale měli by se také snažit hledat nové funkční pedagogické a didaktické postupy, které jsou v rámci výuky vnitřně diferenciované a individualizované pro všechny žáky ve třídě. Tyto nové pedagogické a didaktické postupy by se měli dotýkat i plánování a hodnocení nejen výsledků ale i pokroků jak kognitivního tak osobnostního učení u žáků, ale i řízení. Aby učitel uměl učit v heterogenní třídě, měl by umět rozpoznat a reagovat na potřeby a možnosti každého žáka a v průběhu výuky upravovat či měnit obsahy výuky, výukové cíle, hodnocení, prostředky učení a využívat různorodé diagnostické, pedagogické a výukové postupy, uzpůsobovat organizaci učení v času i prostoru a především by měl umět spolupracovat s dalšími odborníky, kteří pozitivně přispívají a podporují oblast diferencovaného a individualizovaného učení žáků se SVP. (Tomková a kol., 2020, s. 11-12)

2.4 Učitel ve spolupráci s asistentem pedagoga

S příchodem změn v zákonu, který zapříčinil, že se do hlavního vzdělávacího proudu dostal koncept inkluzivních škol, došlo k zjištění, nejen že tato změna vede ke změně pedagogického myšlení, ale u těchto pedagogů či učitelů, se musí zvýšit profesní vybavenost v oblastech znalostí, dovedností, hodnot a postojů. Stejně jako se mnoho škol muselo vypořádat s konceptem inkluzivních škol a následnou změnou celkové kultury školy, tak se musí i učitele vyrovnávat s tím, že do školního prostředí, ve kterém působí, vstupují i další pomáhající profese, mezi které patří, pro nás klíčový, asistent pedagoga. Většina pedagogů byla dříve na většinu didaktických a pedagogických situací sama, nyní ale dostávají k dispozici systémovou podporu v podobě dalších odborníků, kteří jim pomáhají řešit výchovné a vzdělávací úkoly. I když jsou ve většině případů role a odpovědnosti jednotlivých pomáhajících pracovníků ve školství upřesněné a specializované, je nepochybné, že učitelé s těmito „nově“ přichozími odborníky a pracovníky musí komunikovat, spolupracovat a vytvářet fungující tým či týmy (Tomková a kol., 2020, s. 8-9). Můžeme také říci, že úspěch a spokojenost žáků i dalších aktérů jako jsou učitelé a rodiče, závisí na spolupráci učitelů nejen s pedagogickým sborem, ale také s dalšími odborníky, kteří se ve výchovně vzdělávacím procesu objevují, a také na jasném určení jejich rolí a v podpoře žáků v učení (Tomková a kol., 2020, s. 11).

Přesto, že jsme si kompetence, které by měl učitel ovládat, zmiňovali již výše, neměli bychom opomenout a zmínit dovednosti, do kterých patří tzv. dovednosti měkké. Těmito měkkými dovednostmi jsou umění efektivní komunikace a spolupráce. Můžeme zde

zahrnout umění naslouchat, být vstřícný, otevřený, respektující, sdílný, umět vést dialog, umět podat konstruktivní zpětnou vazbu a spolupracovat. Jak jsme si zmínili, patří zde i dovednost komunikace. Jelikož je učitel a jeho pedagogická profese brána jako profese pomáhající, je tak spojená s prací s lidmi, kam spadají nejen žáci a rodiče, ale i další pedagogičtí pracovníci ale i zástupci dalších pomáhajících profesí. Všechny tyto dovednosti a kompetence jsou pojímány jako součást profesních učitelských kompetencí (Tomková a kol., 2020, s. 14).

Aby učitel společně s dalším pedagogickým či pomáhajícím pracovníkem, v našem případě, s asistentem pedagoga spolupracoval, je důležité směřovat ke společnému cíli, který musí být také dobře komunikován. Musí být oběma stranám jasný, srozumitelný a oběma přijímaný. Jedním z důležitých kroků k dobré spolupráci je také vnímání jednotlivých sociálních rolí, které vznikají v nově spolupracujících týmech, tedy mezi učiteli a asistenty pedagoga, kteří rolím musí rozumět, musí je mít jasně rozdělené, porozumět jim a přijmout je. Ke společnému cíli jménem spolupráce také rovněž vede komunikace, která mezi učiteli a asistenty existuje a bez níž by nemohli dosahovat kvalitní spolupráce. Prostřednictvím komunikace totiž můžou mezi sebou sdílet své zkušenosti, znalosti, řešit situace, nacházet společnou funkční strategii ve společné výuce anebo mezi sebou i argumentovat. Oba odborníci, kteří se na výuce podílí, musí pociťovat přínos z dané spolupráce nejen pro jejich další a dobře fungující profesní vztah ale i pro druhé a především každý pro sebe (Tomková a kol., 2020, s. 14-15).

V našem případě do spolupráce učitele s dalšími odborníky zařazujeme asistenta pedagoga, kterého Najmonová a kol. (in Tomková a kol., 2020) popisuje jako jednoho z pedagogických pracovníků, který je určený na pomoc danému žákovi se SVP a můžeme jej považovat za jedno z využívaných podpůrných opatření. Nojmanová také hovoří o tom, že: *nedílnou součástí profesních činností asistenta pedagoga je také interakce a spolupráce s učitelem na podporu podpořeného žáka, ale i celé třídy.* “ Z čehož nám vyplývá, že asistent pedagoga je nejen s žákem ale i s učitelem v každodenním kontaktu a tento kontakt je pro jejich spolupráci klíčovým.

V rámci koncepce společného vzdělávání a tím spojeným přílivem odborníků působících ve škole, kteří se ve školství „nově“ objevují, můžeme říci, že mohou znamenat pro učitele mnoho pozitivního. Do této skupiny samozřejmě zahrnujeme i asistenta pedagoga, který je jedním z těchto odborníků. To co učitelům přináší je velké množství dalších odborných poznatků a také jiné pohledy na řešení rozsáhlých pedagogických a

didaktických situací, na které se nemusí anebo nedokáží dopředu zcela připravit. Také pomáhají hledat řešení na vzniklé problémové situace, které je nutné v průběhu řešit a zároveň brát ohled na každého žáka a jeho danou konkrétní situaci. Asistent pedagoga může dále v rámci spolupráce brát na sebe určitou odpovědnost a může tak učiteli umožnit dostatečně se soustředit na jeho činnosti ve třídě (Tomková a kol., 2020, s. 18). Můžeme tedy říci, že spolupráce v případě učitele i asistenta pedagoga je velmi důležitým prvkem v jejich profesní oblasti (Tomková a kol., 2020, s. 18).

3 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S UČITELEM

Vymezení vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem

V rámci asistenta pedagoga a učitele nás zajímá jejich interakce v pracovním prostředí, tedy ve škole. Tuto interakci můžeme rozlišovat dle Křivohlavého (1997) na vztah nadřízeného k podřízenému a zároveň na vztah dvou lidí na stejné pracovní úrovni.

I přes to, že asistenta pedagoga můžeme považovat v pracovní hierarchii jako učitele podřízeného, musíme si uvědomit, že tento vztah by měl být především na úrovni partnerské. Jedním z důvodů, proč by tento vztah měl být partnerským je, že asistent pedagoga může disponovat určitými znalostmi, které učitel mít nemusí a může tak pro něj být v této oblasti velmi přínosným. I když zmiňujeme, že vztah by měl existovat na partnerské úrovni, asistent by měl vždy dbát na pokyny učitele a společně s učitelem veškeré činnosti konzultovat. Pokud se podíváme na vztah těchto pracovníků mimo třídu, musíme si uvědomit, že jsou si oba pracovníci, jak asistent pedagoga, tak učitel sobě rovni, protože jsou oba pedagogickými pracovníky. Pokud ale dochází k nevyjasnění a neznalostem postavení mezi asistentem pedagoga a učitelem, může docházet k řadě konfliktů, které pro následnou spolupráci asistenta pedagoga s učitelem nejsou prospěšnými (Uzlová, 2010).

3.1 Náplň obsahu spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem

Samotná spolupráce mezi asistentem pedagoga s učitelem je jak uvádí Tomková a kol. (2020), považována za jednu ze stavebních kamenů funkčního zapojování asistentů pedagoga ve školách a naplňování myšlenek společenského vzdělávání v praxi. Aby samotná spolupráce byla považována za kvalitní, měli bychom do oblasti činností, které asistent pedagoga společně s učitelem naplňují, zahrnout časovou a organizační strukturu hodin, přípravu tematicky zaměřených pomůcek a nakonec pravidelné seznamování asistenta pedagoga s obsahem učiva tak, aby měl dostatečný prostor a čas přichystat si speciální pomůcky a výukové materiály pro žáky se SVP. Díky této přípravě pak může asistent pedagoga pružněji reagovat v průběhu vyučování na konkrétní požadavky nejen učitele ale i žáků (Bařinková a kol., 2012, s. 14).

Velmi důležité pro správné nastavení práce asistenta pedagoga a učitele je, aby si jak učitel, tak asistent pedagoga uvědomovali, že hlavní zodpovědnost za vzdělání všech žáků, i těch se SVP, je vždy učitel. Úkolem asistenta ve vztahu ke vzdělávání žáků se SVP není převzetí zodpovědnosti za vzdělání těchto žáků, hlavním aktérem v jejich výuce je vždy

učitel. V tomto případě je tedy hlavním účelem asistenta pedagoga, aby učitel získal dostatečný čas na práci s žáky se SVP (Němec a kol., 2014, s. 50). Také Giangreco (2010, s. 341–345) upozorňuje na nežádoucí jev, se kterým se můžeme v následné pedagogické praxi bohužel setkat. Tímto jevem je, že se právě asistenti stávají primárními vzdělavateli žáků se SPV, což je ale velmi nežádoucí a nemělo by k tomu v praxi vůbec docházet. Je tedy důležité si uvědomit, že nikoli asistent, ale učitel je zde jediným plně kvalifikovaným pedagogem, který je zodpovědný za to, zda se žáci látku naučí, nebo nenaučí (Němec a kol., 2014, s. 50).

V souvislosti s tímto tématem si můžeme zmínit jeden z největších zrealizovaných výzkumů zaměřeným na práci asistentů, kterým byl pětiletý projekt DISS, o kterém hovoří ve své knize Webster a kol. (2010), kteří se zmiňují o výzkumu britského ministerstva školství, kde došlo k zjištění, že u některých znevýhodněných žáků se kterými asistenti pedagoga pracovali, dosahovali horších studijních výsledků než žáci se SVP, kteří asistenta pedagoga k dispozici neměli. Možné vysvětlení podávají další některá zjištění, které uvádí, že: „zodpovědnost za vzdělávání žáků se speciálními potřebami je v praxi často delegována právě na asistenty a také že ve srovnání s učiteli mají asistenti podstatně nižší vzdělání, častěji žákům napovídají, častěji za žáky odpovídají a častěji poskytují žákům matoucí nebo nesprávné výklady učiva.“ Díky těmto výsledkům můžeme zřetelně říci, že hlavní zodpovědnost ve vzdělávání žáků se SVP, musí být vždy ponechána na učiteli a nesmí být převáděna na asistenty pedagoga, kteří nejsou pro tuto pozici kvalifikováni (Němec a kol., 2014, s. 50).

Aby práce asistenta pedagoga a učitele ve vyučovacím procesu byla správně nastavena, měla by se řídit dvěma předpoklady, kterými jsou: a) *nalezení vhodného poměru mezi aktivitami asistenta ve větším počtu tříd* a za b) *rozdělení odpovědnosti za vzdělávání žáků mezi učitele a asistenta podle jejich kvalifikace* (Němec a kol., 2014, s. 49). Dále za nejvíce efektivní můžeme dle Němce a kol. (2014) považovat, když daný asistent pedagoga působí pouze v jedné nebo maximálně ve dvou konkrétních třídách. V tuto chvíli je totiž nejpravděpodobnější, že se asistent pedagoga mnohem podrobněji seznámí s potřebami žáků a bude mít dostatek prostoru pro konzultace s učitelem a pro potřebné přípravy na hodiny (Němec a kol., 2014, s. 49).

Asistent pedagoga a podpora učitelem ve výuce

Velmi důležitým, ale zároveň problematickým místem v práci asistenta pedagoga bývá oblast podpory učitelem ve výuce a to hlavně z důvodů, že někteří učitelé i asistenti

pedagoga bez dalšího rozvažování považují některé věci mezi nimi za zcela jasné. Jednoduše můžeme říci, že učitel svěří asistentovi pedagoga výuku žáků se SVP a tím vnímá rozdělení práce za uzavřené a vyřešené (Němec a kol., 2014, s. 49). Na tento problém upozorňuje i Valentová a kol. (2015), která hovoří o tom, že jedním z problémů, který následně způsobuje nejednoznačnost rolí s mnoha dalšími problémy je právě nesystémovost řešení metodického vedení. Přitom můžeme říci, že právě učitel je první metodickou oporou pro asistenta pedagoga, proto by jejich spolupráce měla být dobře nastavená (Valentová a kol., 2015, s. 97).

3.2 Vytvoření kvalitní spolupráce mezi asistentem pedagoga s učitelem

Pokud se bavíme o vztahu mezi asistentem pedagoga s učitelem, můžeme si zde zmínit tzv. dyadickou interakci², která je dle S. L. Tubbse a S. Mossové (in Nakonečný, 1999) považována za interakci dvojic, vznikajících v lidských sociálních vztazích většinou mezi dvěma lidmi. Křivohlavý (1997) považuje tyto vztahy za velmi proměnlivé a také hovoří o tom, že jedinci, kteří vstupují do těchto dyadických vztahů, mohou mít a většinou mají různé charakteristiky. Těmito rysy mohou být např. různorodost ve věku, pohlaví, osobnosti, kvalifikaci, profesi apod., které mohou být považovány v dyadické interakci za problémové.

Aby byla vytvořena kvalitní spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, je jednou ze základních podmínek, aby měli jasně stanovené role a místo v kolektivu pedagogických pracovníků školy. Jak již víme, dané nastavení vymezuje vedení školy, které jasně určuje, jakou roli bude mít asistent pedagoga, jak by měla vypadat spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem a jaké bude mít asistent pedagoga kompetence (Nováková, 2017).

Jedním z vhodných kroků, které povedou ke kvalitní a intenzivní spolupráci a zapojení asistenta do vzdělávacího procesu je vhodný výběr kandidáta na pracovní pozici asistenta pedagoga. S podobným názorem se setkáváme i v rámci MŠMT, kde se setkáváme s informací, že ředitel by měl řádně vybírat asistenta pedagoga, snažit se vytvářet vhodné prostředí pro pracovní konzultace mezi asistentem pedagoga a učitelem, kde cílem těchto konzultací by mělo být vyjasnění obsahu činností, rozdělení kompetencí, postojů apod. (MŠMT, 2015). Při tomto výběru by měl být přítomen především učitel, který následně bude s asistentem spolupracovat, aby bylo od začátku jasné, jestli si tito jedinci tzv. sednou nebo

² Verbální či nonverbální interpersonální komunikace mezi dvěma jedinci, kde dochází k vzájemnému působení mezi těmito jedinci.

ne (Horáčková, 2015, s 26). Uzlová (2010) také hovoří o tom, že daný asistent pedagoga by měl být ostatním pedagogickým pracovníkům představen jako jejich rovnocenný kolega a zároveň by jim měl být vysvětlen důvod působení a role asistenta ve škole. Bařinková a kol. (2012) považuje pro dobře stanovenou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem jejich vzájemnou informovanost o důležitých poznatecích, zjištěních či nových údajích a dále také jasné vymezení kompetencí a domluva o pravidelné spolupráci a to vše nejlépe hned na začátku jejich vzájemného působení v edukačním procesu. Učitel by měl asistenta také dobře informovat o tom, jak bude probíhat vyučování, aby asistent získal dostatek času se na výuku připravovat. Asistent by měl zároveň dostávat náměty, které bude používat pro přípravu vhodných materiálů a didaktických pomůcek pro další výuku.

Němec a kol. (2014) popisuje tři klíčové podmínky, které jsou vhodné pro nastavení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga:

- 1) Pedagog přítomnost asistenta pedagoga ve třídě vítá, oba se staví k inkluzivnímu vzdělávání pozitivně, žáky se SVP začleňují do hlavního vzdělávacího proudu a samotné začleňování vnímají jako správnou a velmi přirozenou cestu v rámci vzdělávání těchto žáků.
- 2) Jak učitel, tak asistent pedagoga jsou si ve vzdělávacím procesu vědomi svých rolí a kompetencí, učitel přijímá určitou zodpovědnost za vzdělávání žáků se SVP a tuto zodpovědnost nepřesouvá na asistenta pedagoga a asistent respektuje veškeré rozhodnutí učitele a na základě těchto rozhodnutí také jedná.
- 3) Učitel i asistent pedagoga mají pro svou spolupráci stanovený čas (nejlépe 10 až 15 minut každý den před zahájením vyučování), který mají vyhrazený pro společné přípravy.

Dále si můžeme uvést dle autorů Friend a Cook základní principy, které jsou vhodné pro fungování a přínosem pro spolupráci mezi asistentem a učitelem. Těmito principy jsou: *spolupráce založená na dobrovolnosti* (oba aktéři chtějí a mají zájem spolupracovat), *spolupráce založená na rovnosti* (dosahování společného cíle je rovnocenné), *spolupráce založená na sdíleném cíli* (měli by mít společný cíl), *spolupráce mající různorodou podobu*, *spolupráce založená na sdílené zodpovědnosti za výsledky* (učitel nese hlavní zodpovědnost za výsledky žáků, ale asistent pedagoga má možnost podílet se na těchto výsledcích) a *spolupráce v neustálém vývoji* (čím delší je vztah mezi nimi, tím více je rozvinutá jejich spolupráce) (Lee, 2007).

B. Y. Ashbakerová a J. Morganová (2012) uvádí obecně platná doporučení pro spolupráci asistenta pedagoga a učitele, kteří vycházejí z mezinárodních studií, kam můžeme zahrnout studie australské, americké, finské a irské. Prvním doporučením je ujasnění si rolí a očekávání mezi asistentem pedagoga a učitelem. Učitel by si měl vymezit, jaké kompetence asistentovi předá a co od asistenta bude v rámci těchto kompetencí očekávat. Také je velmi důležité, aby si učitel s asistentem pedagoga vyjasnil hranice, které nebude asistent přesahovat (Ashbaker & Morgan, 2012, s. 324). Uzlová (2010) také zdůrazňuje, že učitel nesmí převádět svou zodpovědnost za vzdělání a výchovu žáků na asistenta, neměl by s ním sedět odděleně od třídy a ani by neměl žáka hodnotit. Dalším doporučením je, že by učitel měl práci asistenta pedagoga sledovat a poskytovat mu zpětnou vazbu. Tato zpětná vazba může mít totiž velmi pozitivní vliv na zefektivnění práce asistenta a jeho následné zaměření se na efektivní metody výuky (Ashbaker & Morgan, 2012, s. 324). Jedním z dalších doporučení je, aby asistent pedagoga společně s učitelem udržovali pozitivní vztah, který bude pro jejich spolupráci velmi prospěšný. Učitelé by měli asistenta pedagoga akceptovat jako rovnocenného kolegu, který se stejně jako oni podílí na výchovně vzdělávacím procesu (Ashbaker & Morgan, 2012, s. 325). Dalšími doporučeními pro lepší spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem je například využívání školení, různých workshopů nebo seminářů asistenty, aby byly zlepšeny jejich znalosti a dovednosti a také budování týmu (učitel, rodiče, školní speciální pedagog, psycholog a asistent pedagoga), kde se asistent bude cítit potřebně a bude respektovaný. Dané budování týmu by mělo zahrnovat pravidelné schůzky, komunikovat, sdílet zkušenosti a znalosti mezi jednotlivými pracovníky a tímto tak přispívat k efektivní spolupráci (Ashbaker & Morgan, 2012).

Horáčková (2015) hovoří o tom, že i když se asistent pedagoga se může ve své praxi setkat s učiteli, kteří s asistentem pedagoga úzce spolupracují, výuku si plánují a jejich vztah je v rámci jejich spolupráce dokonce založen na partnerské úrovni, může se bohužel také setkat s učitelem, který bude vykonávat svou běžnou práci s intaktním žáky a od asistenta pedagoga bude očekávat, aby kompenzoval všechny potřeby žáka a připravoval pro něj speciální materiály a do výuky se nikterak jinak nezapojoval, což není v pořádku a spolupráce by takto vypadat neměla.

3.3 Rizika objevující se ve spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem

Přestože ve výše uvedeném textu máme jasně vymezené, jaké kompetence a role by měl mít asistent pedagoga a učitel ve vzdělávacím procesu s žáky se SVP a jak by se měl vůči učiteli asistent pedagoga vymezovat, tak se bohužel mezi těmito jedinci a v jejich spolupráci objevují problémy. Za tyto problémy bývá ve většině případů považováno nejasné vymezení pozic a rolí asistenta pedagoga ve škole, vnímání role asistenta pedagoga pouze k žákovi se SVP a ne jako pracovníka pro celou třídu a také nejasná náplň práce (Valentová a kol., 2015, s 27). Níže si uvedeme některé příklady problémových oblastí, které se mohou ve spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem objevit.

Jedním z rizik, které se v praxi mohou objevit, jsou případy, kdy mezi asistentem pedagoga a učitelem dochází k tak velkému rozporu během spolupráce, až to zapříčiní komunikační blok mezi nimi, což může vést například k výsledku, že asistent pedagoga pracuje pouze s žákem se SVP a učitel se zbylou třídou. Jak již víme, takto nastavená spolupráce je velmi chybná a za takové situace by mělo dojít k tomu, aby alespoň jeden z účastníků inicioval řešení a informoval vedení školy o dané skutečnosti a formě spolupráce (Horáčková 2015, s. 19).

Nyní si uvedeme některá rizika, kterých se učitelé mohou dopouštět ve vztahu k asistentům pedagoga:

- Pedagogickému sboru není asistent pedagoga při nástupu dostatečně představen;
- asistent pedagoga není učitelem představen třídě a není jim vysvětlen důvod jeho přítomnosti;
- asistent a pedagoga a učitel si nevyjasní role a pravidla pro jejich spolupráci;
- asistent pedagoga nedostává informace o obsahu učiva na jednotlivé hodiny;
- zodpovědnost za vzdělání žáka se SVP ponechá učitel zcela na asistentovi;
- učitel nechává asistenta ve třídě samotného, aby pracoval s celou třídou. (Uzlová, 2010, s 52.)

Dle Uzlové (2010) si také uvedeme rizika, kterých se asistenti mohou dopouštět ve spolupráci s učiteli:

- asistent pedagoga je málo aktivní a čeká na pokyny učitele, nebo naopak, až moc zasahuje do kompetencí učitele;
- asistent kritizuje práci učitele před rodiči a žáky;
- asistent si nevede záznamy o průběhu vyučování a na výuku se nijak nepřipravuje (Uzlová, 2010, s. 52).

Jedním z dalších rizik, které se mohou během spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem objevit a následně ji negativně ovlivnit, je interpersonální konflikt. Za interpersonální konflikt považujeme spor, odehrávající se mezi dvěma lidmi. Křivohlavý (2002) hovoří o čtyřech typech interpersonálních konfliktů, se kterými se můžeme v praxi setkat a těmi jsou:

- konflikt představ (jedná se o konflikt, kdy asistent pedagoga i učitel mají rozdílné představy o náplni práce toho druhého, zde se opět setkáváme s problémem týkající se rolí mezi asistentem pedagoga a učitelem, které musí být pro efektivní a kvalitní spolupráci co nejpřesněji a jednoznačně stanoveny);
- konflikt názorů (konflikt v tomto případě vzniká tehdy, když asistent pedagoga a učitel vlastní rozdílné názory na to, jak má být žák se SVP začleňován a vzděláván);
- konflikt postojů (vzhledem k realitě, kdy si lidé během svého života vytvářejí mnoho postojů a názorů, které ovlivňují především různé sociální interakce nebo sociální vlivy, může i v tomto případě dojít ke konfliktu, pokud se asistent pedagoga a učitel neshodnou v některé oblasti, na kterou má každý z nich jiný náhled a zaujímá jiný postoj);
- konflikt zájmů (je považován za jeden z nejsložitějších a můžeme říci, že se jedná o tzv. souboj mezi jedinci na určité téma) (Křivohlavý, 2002).

3.3.1 Výzkumy poukazující na problémové oblasti spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

V této podkapitole se zaměříme na výzkumy, které uvádí ve své knize Němec (2014), které obsahují některé poznatky i ze zahraničí, jejichž výsledky poukazují na problémové oblasti, se kterými se může asistent pedagoga či učitel v jejich společné spolupráci setkat.

Jako první se zaměříme na kvalitu a intenzitu spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, která může být v jednotlivých případech velmi odlišná. Hlavními problémy, které

můžou způsobit takové rozdíly v intenzitě a kvalitě spolupráce, jsou značné rozdíly objevující se v oblastech předchozí průpravy, nebo také předchozí zkušenosti či alespoň znalosti pro vzájemnou spolupráci. Dalším problémem, který si zde můžeme uvést, je míra sdíleného času pro společnou přípravu na vyučování, kdy někteří učitelé nebo asistenti mohou považovat nutnost pro společné setkání za minimální a posledním problémem jsou zde komunikační dovednosti, kdy za předpokladu, že jeden z nich má s komunikací na pracovišti či celkově problém, budou se v jejich vzájemné spolupráci objevovat problémy (Němec a kol, 2014).

S dalším výzkumem, se kterým se v knize můžeme setkat je výzkum Giangreca a Doyle (2007), kteří v knize upozorňují na různé reakce učitelů na přítomnost asistentů pedagoga ve výuce. Hovoří o tom, že někteří pedagogové mohou vnímat asistenty pedagoga jako velkou podporu, ale zároveň se obávají přítomnosti další dospělé osoby ve třídě, ve které poté společně realizují výuku, což jsou dva výroky, které se poměrně překrývají (Němec a kol, 2014, s. 19).

Výzkum, který prováděli Weber a kol. (2010) ve Velké Británii, poukazuje na četné nedostatky, které hovoří o tom, že značná většina pedagogů nikdy neprošla žádnou tzv. organizovanou přípravou pro spolupráci s asistentem pedagoga. K tomuto zjištění ve výzkumu dále sdělují, že pedagogové, kteří školením pro práci s asistentem pedagoga prošli, jej ve výsledku nikterak nepovažují za užitečné a přínosné. Ve výzkumu se můžeme dále také setkat s informací, že tři čtvrtiny britských učitelů, kteří s asistentem pedagoga spolupracují, většinou nemají vyhrazený čas pro společné přípravy a pro poskytování zpětné vazby asistentovi pedagoga. Dále ve výzkumu uvádí, že více než sedmdesát procent asistentů pedagoga, kteří byli sledováni, pracovalo nad rámec svých stanovených pracovních hodin a veškerá komunikace s pedagogy probíhala v jejich volném čase bez jakékoliv finanční odměny (Němec a kol, 2014, s. 19-20).

V českých výzkumech narážíme na výsledky, které uvádí, že spolupráce mezi asistenty pedagoga s učiteli je v českém prostředí velmi různorodá. Například ve výzkumu Němce a Štěpařové (in Němec a kol, 2014, s. 20) je uvedeno, že účastníci ohniskových skupin, tedy asistenti pedagoga, na kterých byl výzkum prováděn, popisovali zkušenosti, co se týče spolupráce s učiteli jako dobré. Ovšem například výzkumné šetření Bartoňové a Pipekové (in Němec a kol, 2014, s. 20) zjistilo, že více než čtyřicet procent asistentů pedagoga uvedlo, že v jejich praxi je oblast komunikace (která je pro spolupráci velmi klíčová) s ostatními pedagogickými pracovníky nejvíce problémová.

Ve výzkumu od Kratochvílové (in Němec a kol, 2014, s. 20) je uvedeno, že si učitelé začínají uvědomovat důležitost role asistenta pedagoga ve třídách a snaží se jej také vnímat pozitivně a to především z důvodu, že se zvyšuje počet žáků, kteří potřebují podpůrné opatření, tedy asistenta pedagoga. Dále také uvádí, že se souběžně s tímto zjištěním mnoho pedagogů učí vzájemné spolupráce a mnohem více chápou vymezení rolí ve třídě. Jak říká Kratochvílová (in Němec a kol, 2014, s. 20): „učitel je zodpovědný za výuku a jeho povinností je ji plánovat. Asistent je mu ku pomoci a učitel s ním ve výuce musí spolupracovat. Je třeba, aby se naladili jeden na druhého“. Můžeme tedy říci, že učitelé začínají vnímat asistenty pedagoga více pozitivněji a začínají si jich více vážit, jelikož jim poskytují reflexi k výuce a podporují také aktivní účast ve výuce u všech žáků (Němec a kol, 2014, s. 20).

3.4 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele v praxi

V předešlých kapitolách jsme zmínili, jak by měla spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem vypadat a které kritéria by měla dodržovat, aby byla považována za kvalitní. Nyní si uvedeme, jak by tyto kroky měly v praxi vypadat a jak by měl učitel společně s asistentem postupovat (Němec, 2021, s. 1).

Vzhledem k tomu že víme, že klíčovou podmínkou pro správné fungování asistenta pedagoga s učitelem je nastavení dobré spolupráce, měla by řada důležitých předpokladů, které povedou k vytvoření této spolupráce, vzniknout a být vyřešena hned v počátcích, tedy v okamžiku, kdy asistent pedagoga nově nastupuje do dané třídy. V tuto chvíli dochází k určitým očekáváním, které od sebe tito dva jedinci mají. Velmi pozitivní je, pokud mají oba, jak učitel, tak asistent stejnou a zároveň správnou představu o pozici asistenta pedagoga ve třídě a učitel klade přiměřené nároky na práci asistenta pedagoga. V tuto chvíli může fungovat jejich tzv. tandemová výuka od počátku jejich spolupráce, která je ku prospěchu všech žáků, nejen těch se SVP ve třídě (Němec, 2021, s. 1).

Ještě před samotným zahájením spolupráce by měl učitel zjistit základní informace o asistentovi, kam patří vzdělání a jeho předchozí praxe. Tyto informace nejlépe zjistí tak, že se zúčastní pohovoru, při kterém se asistent uchází o místo. Pro pedagoga je důležité, aby věděl, jakého vzdělání asistent dosahuje, aby tak mohl přizpůsobit náročnost úkolů, které mu následně bude v hodinách zadávat (Němec, 2021, s. 1).

Pedagog by měl také na počátku spolupráce zjistit, zdali má asistent předchozí zkušenosti žákem s postižením či znevýhodněním u žáka se SVP, ke kterému má být asistent

pedagoga přiřazen. Pokud dojde k zjištění, že asistent pedagoga zkušenosti s daným postižením či znevýhodněním nemá, je v tuto chvíli vhodné, aby byla odmluvena schůzka, na které bude přítomen nejen učitel a asistent pedagoga, ale i výchovný poradce, případně speciální pedagog a pokud se jedná o žáky se SVP o těžší zdravotní postižení tak s pracovníkem speciálně pedagogického centra. Cílem setkání je především probrat specifika práce s žákem se SVP. Ve chvíli, kdy asistent zkušenosti má, může být pro učitele cenný zdrojem informací (Němec, 2021, s. 1).

Další důležitou oblastí při započatí spolupráce mezi asistentem pedagoga s učitelem je metodické vedení, o kterém jsme výše již mluvili. Nyní si shrneme nejdůležitější informace, které se k metodickému vedení váží. Vzhledem k tomu, že se může stát, že velké množství asistentů pedagoga přichází do škol bez předchozích profesních zkušeností v oblasti vzdělávání, nemají většinou představu o tom, jak by jejich práce ve třídě následně měla vypadat. V tomto případě je tedy potřeba, aby učitel asistenta pedagoga několik prvních týdnů jejich spolupráce vedl a podrobně jej instruoval. Většinou je potřeba, aby asistentovi pedagoga učitel říkal, jaké činnosti od něj očekává v daných chvílích, kde a kdy má být a s jakými žáky má při které aktivitě pracovat. Dané vedení většinou trvá zhruba první čtyři až šest týdnů. Učitel musí během této doby počítat se značnou zvýšenou zátěží, kdy kromě jeho vlastní práce musí zadávat úkoly a kontrolovat asistenta v jeho činnosti. V tomto období učitel může samozřejmě požádat s metodickým vedením o pomoc pracovníky školního poradenského pracoviště, školního speciálního pedagoga nebo výchovného poradce (Němec, 2021, s. 1).

Po zahájení spolupráce musí pedagog počítat s tím, že bude pracovat pod vedením učitele a bude muset respektovat učitelovu autoritu ve třídě. Asistent pedagoga v tomto případě bude dělat vše, co mu učitel sdělí i když s tím nebude vnitřně souznít. Asistent si musí uvědomit, že ve chvílích, kdy si neví rady je zcela normální a nutné se ptát. Měl by se nejlépe ptát po hodině nebo o přestávkách, nikoliv během výuky. Ptát se asistent pedagoga může nejen učitele, ale i výchovného poradce nebo školního speciálního pedagoga (Němec, 2021, s. 1).

V průběhu spolupráce je velmi důležitý respekt, který by oba pedagogičtí pracovníci měli vůči tomu druhému mít. Zároveň je jedním z klíčových bodů ve spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem čas, který by asistent pedagoga a učitel měli mít ve svém rozvrhu na společnou přípravu a konzultace, na sdílení svých postřehů z výuky, mohli

plánovat na další dny a aby se jeden druhého mohli ptát na nejasnosti a postřehy ohledně výuky (Němec, 2021, s. 1).

Aby spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem byla pozitivní a přínosná, vedení školy může tuto spolupráci také podpořit. Podpoří ji tak, že oběma těmito pracovníkům ponechá v jejich úvazku čas pro společné přípravy a konzultace. V tomto případě je vhodné do úvazku zařazovat nepřímou pedagogickou činnost, kdy by mohl asistent pedagoga alespoň jednou týdně mít vyhraněný čas na konzultace s učiteli a výuku si tak mohli plánovat. Dále je vhodné, aby se všichni důležití pedagogičtí pracovníci školy setkali a vyjasnili si společně, jakou úlohu a kompetence bude asistent pedagoga mít a vyhnuli se tak dopředu nejasnostem v uplatnění asistenta pedagoga (Němec, 2021, s. 1).

4 ŘEDITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Pokud se budeme bavit o řediteli školy, můžeme dle Trojana (2021) říci, že si většina lidí ani nedokáže představit, co vše práce ředitele obnáší, jak velká rozmanitost činností je v ní obsažena a kolik odpovědnosti leží na jednom člověku. Pisoňová (in Trojan, 2021) hovoří o tom, že ředitel plní v této funkci dvě poslání, kdy první je funkce manažerská a druhá, nebo spíše současná, je funkce pedagogického zaměstnance, který vyučuje stejně jako jeho kolegové. Obě funkce vyžadují značné profesní nasazení a od ředitele je očekáváno, že bude velmi schopným jak manažerem, který bude ovládat výchovu a vzdělávání na škole, tak učitelem, který bude podávat excelentní výsledky pedagogické činnosti, tak bude ovládat důležité pedagogické kompetence. Dané očekávání se tedy pojí s ředitelem a očekává se od něj, jakožto od ředitele, že bude mít autoritu mezi členy pedagogického sboru, bude podávat kvalitní výkon v pedagogické činnosti, bude rozumět výchovným a vzdělávacím problémům na dané škole a bude schopný koordinovat členy pedagogického sboru společně s jejich úsilím a povede je k tomu, aby dosáhli stanovených strategických úloh či cílů školy. O tom, že ředitel musí dbát na výkon pedagogického týmu, aby tak škola mohla dosáhnout vytýčených cílů a vizí hovoří i Polášková (in Urbanová, Šafránková, 2023). Trojan (2021) také hovoří o tom, že dle legislativního vymezení je ředitel tím, který zodpovídá za pedagogický proces ve všech jeho hlediscích. Do kompetencí ředitele spadá tvorba školního vzdělávacího programu společně s jeho evaluací, realizací, případnou inovací a hodnocení a také výběr pracovníků, následné zabezpečení jejich podpory a podmínek pro realizaci jejich práce.

Pokud se pokusíme ředitele základní školy legislativně uchopit, musíme se podívat do zákona č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, který hovoří především o tom, jaké předpoklady ředitel musí splňovat, aby se ředitelem základní školy mohl stát. V zákoně tedy § 5 říká, že ředitelem základní školy může být fyzická osoba, která splňuje nejen předpoklady, jako jsou svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka ale také odborná znalost. Ředitel musí mít také určitou praxi, kterou získal výkonem přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, ve které jsou potřebné znalosti stejného, nebo alespoň obdobného zaměření. Nebo musí mít znalosti v činnosti řídicí nebo činnosti ve výzkumu. Všechny tyto aktivity musí trvat alespoň v délce 3 roky pro ředitele mateřských škol, 4 roky pro ředitele základních škol a 5 let pro ředitele škol středních (Zákon č. 563/2004 Sb.). Trojan (2021) sděluje, že ředitelem školy se většinou stává pedagogický pracovník, který má určité pedagogické vzdělání a splňuje požadovanou

praxi. Na základě této skutečnosti můžeme říci, že systém požadavků na pozici ředitele je poměrně dynamický a mladým pedagogům dává příležitost, aby se dostali na pozici ředitele poměrně brzo. Přestože se může zdát, že pro získání pozice ředitele postačí pedagogická praxe společně s určitým pedagogickým vzděláním, ta nejnáročnější část přichází při samotném nástupu na ředitelskou pozici. Ačkoliv není vyžadováno při vstupu žádné vzdělání v oblasti managementu a pedagogického vedení, po nástupu na pozici si jej musí jedinec nejpozději do dvou let dodělat. Tato povinnost je paradoxně stanovena v počáteční fázi vstupu ředitele na jeho nové místo, kdy je pro něj vše nové, musí se s novou pracovní pozicí a náplní ztotožnit a můžeme říci, že je tato fáze pro něj jednou z nejnáročnějších (Trojan, 2021, s. 99).

Významnost základní školy

Přesto že se v této kapitole zaměřujeme na ředitele základní školy, rádi bychom část této kapitoly věnovali i samotné škole. Školu můžeme dle Průchy a kol. (in Trojan 2021, s. 310) chápat jako společenskou instituci, která poskytuje v daných věkových skupinách příslušné vzdělání a drží se určitých vzdělávacích programů. Školu můžeme dělit dle věku osob, které se v ní vzdělávají, dle obsahu, který je ve škole vyučován anebo podle zřizovatele. O škole se můžeme také dle autora jménem Pol (in Trojan, 2021, s. 314) bavit jako o: „*instituci, organizaci a pospolitosti*.“ V rámci školy se můžeme bavit o tom, že škola vyvíjí určitou aktivitu, která následně ovlivňuje žáka. Dané ovlivnění má samozřejmě i opačný charakter, kdy žák daným způsobem ovlivňuje i učitele a ve škole tak dochází k neustálé interakci.

Pokud se bavíme o škole, měli bychom zmínit i její důležitou oblast funkcí. Samotná funkce dle Krause (in Trojan, 2021, s. 312) vyjadřuje vztah mezi dvěma veličinami, kdy jedna zapřičiňuje změnu té druhé. Škola společně s jejími funkcemi a prostřednictvím nich tak může vyjadřovat svoji existenci a zároveň smysl její činnosti ve vztahu k potřebám společnosti. Funkce školy se postupně vyvíjeli zhruba od sedmdesátých let dvacátého století a postupně se k nim přidávali další a další. Samotný význam jednotlivých funkcí bude růst či klesat v závislosti na aktuální situaci dané školy. Walterová (in Trojan, 2021, s. 316) uvádí dvanáct funkcí školy, se kterými se ve škole můžeme setkat. Jako první se můžeme bavit o funkci socializační, popřípadě personalizační, která je založená na předávání vzorců chování, propojuje rodinu a školu a snaží se budovat kulturu školy. Druhou funkcí je funkce integrační, nebo také inkluzivní, která má za cíl formovat žáky, aby byli schopní udržovat soudržnost ve společnosti, pěstuje postoje a dovednosti k sociální interakci ve společnosti, která je multikulturní, vede k toleranci a respektu odlišností. Třetí je funkce ochranná, která

by měla v žácích vzbuzovat pocit bezpečí, důvěry a měla by je chránit proti okolním nepříznivým vlivům. Čtvrtá je funkce diagnostická, která by měla pomáhat pedagogickým pracovníkům rozpoznávat zvláštnosti a zájmy žáků dané školy a žáky podporovat ve školní úspěšnosti. Také by prostřednictvím této funkce mělo docházet k hledání příčin u žáků, kteří mají problémy v učení a zároveň by mělo odcházet ke stanovování diagnóz a věnovat se tak případně individuálnímu přístupu. Další pátou funkcí je funkce metodologicko-koordinační, která je založená na řízení procesů učení a získávání dalších poznatků. Šestou je funkce kvalifikační, která rozvíjí potřebné dovednosti a pracovní návyky, které následně vedou k lepšímu uplatnění se v na trhu práce v budoucích životech žáků. Sedmou funkcí je funkce etická, která se žákům snaží interpretovat současný svět. Jako další zde máme funkci selektivní a kulturační. Dále je zde funkce ekologická, která pomáhá a vede žáky k tomu, aby zaujíмали pozitivní přístup k životnímu prostředí. Předposlední funkcí je funkce ekonomická a poslední je politická, která zajišťuje právo na vzdělání a zajišťuje tak všem žákům rovný přístup ke vzdělání. Jednou z úloh školy je také redukovat nezaměstnanost.

Kartouz (in Trojan, 2021, s. 326) uvádí velmi hezkou definici školy, která zní následovně: *„Škola má a bude mít pro společnost zcela zásadní roli instituce, která sice už nedejme monopol nad věděním, zato pořád naplňuje nenahraditelnou roli sociálního, kulturního, občanského tmelu. Škola zůstává jedinou institucí, která za určitých okolností dokáže prostupovat sociálně-ekonomické hranice a vytvářet základní vztah mezi dětmi bez ohledu na to, z jakého prostředí do ní přicházejí.“*

Dle Trojana (2021) by měla škola také poskytovat podporu všem žákům, kteří potřebují některé z podpůrných opatření. V tomto případě by se měla škola zaměřit na identifikaci individuálních potřeb, které žáci v dané škole potřebují při vzdělávání. Škola by také měla spolupracovat s odbornými pracovišti. Každá škola, která se snaží takto podporovat individuální potřeby žáků, by k této podpoře měla mít vlastní strategii společně s danými podpůrnými opatřeními, které vedou k naplňování určené strategie. Škola by měla výsledky a případně pokroky těchto žáků se SVP evidovat a snažit se, aby dosahovali maximálního pokroku v oblasti učení (Trojan, 2021, s. 462).

4.1 Role ředitele základní školy

Pokud se budeme bavit o roli jako o sociálním konstrukt, můžeme říci, že se jedná o očekávané chování a činnost, která je od daných jedinců, kteří zaujímají určité postavení nebo sociální pozici požadována. Můžeme také říci, že se jedná o určité očekávané a závazné

chování, které je po nositeli dané role požadováno uvnitř nějaké sociální skupiny (Urban in Trojan 2021, s. 33). Na roli ředitele se můžeme dle Belbina (in Trojan 2021, s. 33) dívat a chápat ji ve dvou významech, kdy prvním je význam, který vychází z týmových rolí, které se týkají vztahů mezi lidmi v týmu. Význam druhý pracuje s konceptem rozdělení činností v oblasti pedagogického řízení.

Pedagogická literatura většinou pracuje s třemi základními rolmi ředitele školy. Můžeme se bavit o roli lídra, manažera a vykonavatele. Aby byl zajištěn bezproblémový chod školy, žádná z těchto rolí a s nimi spojených činností nesmí být opomenuta a měl by ji poskytnut dostatečný prostor. Nyní si jednotlivé role detailněji rozevíšeme. Jako první si zmíníme roli lídra, která by měla představovat určitý strategický rámec, kdy je třeba umět ho jasně vydefinovat a myšlenky s ním spojené implementovat do života školy. Cílem zde je přesvědčit ostatní pedagogické pracovníky, aby si je správně osvojili a daný strategický záměr směřující k určité vizi, mohl být v prostředí školy realizován. Role lídra s sebou nese kompetence, které jsou směřovány ke schopnosti umět formulovat myšlenky, analyzovat a vyhodnocovat informace, naslouchat, motivovat a umět rozeznávat lidské osobnosti. Ředitel v tuto chvíli, z pohledu praxe, většinou realizuje tuto roli tak, že předkládá koncepci rozvoje, nebo také vizi organizace (Trojan, 2021, s. 36). Co se role lídra týče, hovoří o ní také Urbanová a Šafránková (2023), které říkají, že ředitel je klíčovou osobou v pedagogickém procesu, ve kterém by měl právě roli lídra zastávat. Druhou rolí, kterou by měl ředitel zastávat je role manažera, pomocí které by měl dosahovat strategických cílů a lídrem stanovených pravidel. Tato role s sebou nese kompetence, které vedou k vyhodnocování myšlenek, rozhodování, akceptace myšlenek, řízení lidských zdrojů, definici úloh a umění podat zpětnou vazbu. Ředitel v rámci své praxe se této role dotýká ve chvíli, kdy všechny tyto činnosti provádí ve svém funkčním období (Trojan, 2021, s. 36). Urbanová a Šafránková (2023) rozdělují kompetence manažera ještě na sociální, kam zahrnují schopnosti komunikace, týmové práce, práce s konflikty a kooperativnost. Dále kompetence „ve vztahu k vlastní osobě“, kam patří seberozvoj, sebereflexe a čelení konfliktů a naposled kompetence zaměřující se na oblasti metod jako jsou uplatnění vlastních odborných znalostí, práce s riziky a šancemi, které mu vstupují do cesty a práce s kreativitou. Poslední rolí je role vykonavatele, kdy cílem této role je dosahovat stanovených cílů a plnit úkoly bezprostředně a proměňovat je do reality. V tuto chvíli ředitel jakožto pedagogický pracovník vykonává přímou výchovnou či pedagogickou činnost a vše výše zmíněné realizuje a převádí do praxe. Ředitelská role a její obsáhlost v rolích bezprostředně patří k pedagogickému pracovníkovi,

který se nachází na vedoucí pozici. Ředitel většinou během pracovního dne musí zaujímat všechny tři tyto role a zároveň mezi nimi přecházet, což může jistým způsobem pojetí a funkci ředitele komplikovat (Trojan, 2021, s. 36).

4.2 Kompetence ředitele základní školy

Pokud se budeme bavit o kompetencích ředitele základní školy, podíváme se prvně na slovo kompetence a jeho obsáhlost. Se slovem „kompetence“ se setkáváme v období devadesátých let minulého století a nese v sobě dva termíny, kterými jsou znalost a dovednost. Mimo tyto dva termíny zde můžeme zahrnout i zkušenost, nebo také obsah samotné činnosti daného pracovníka. Trojan (2021, s. 214) uvádí ve své knize výčet kompetencí, které by měl ředitel splňovat a kterými by se měl řídit. Jako první jsou kompetence lídra, které zahrnují činnosti, jako jsou: strategické myšlení; umění sestavit vizi, které odpovídají potřebám školy; umění stanovit priority; rozhodovat o důležitých či naléhavých věcech; propagovat školu navenek a zároveň ji zviditelňovat na veřejnosti; svým působením dosahovat optimálního výkonu všech pedagogických pracovníků, které vede. Druhou kompetencí je kompetence manažera, která zahrnuje činnosti: vedoucí k rozvoji organizace; schopnosti stanovit strategie; v souladu s vizí školy schopnost pojmenovat její cíle, kterými by se škola měla ubírat; zajišťovat získávání financí pro školu mimo rozpočet, který je stanovený; schopnost vybírat pracovníky, pomáhat jim s jejich adaptací, adekvátně je hodnotit, stanovovat kritéria a pečovat o jejich další rozvoj a naposled by měl být schopen vykonávat základní manažerské funkce. Třetí kompetencí je kompetence odborná, která směřuje k samotné profesi ředitele. Tato kompetence zahrnuje: schopnost komunikace v cizím jazyce; řízení školy, které je v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy; schopnost náležitě komunikovat se svými zaměstnanci, kteří jsou zároveň členy jeho pedagogického týmu; náležitě komunikovat s partnery školy a dokáže sledovat, jak se vyvíjí trendy školství, které následně implementuje do školního prostředí. Čtvrtou je kompetence osobnostní, do které můžeme zahrnout: schopnost práce s časem (i pod časovým tlakem), kdy si ředitel dokáže rozvrhnout čas a svoji práci tak lépe stíhat; umět se učit z vlastních chyb a pravidelně se vzdělávat; dokáže se rozhodovat a za své rozhodnutí nést odpovědnost nebo popřípadě následky. Pátou je kompetence sociální, kdy ředitel dokáže: sestavit pedagogický tým a s jednotlivými členy popřípadě dle nutnosti pracovat; umí řešit konflikty vzniklé na pracovišti otevřeně a efektivně; umí pracovat s vnějšími podmínkami, které mohou běh školy ovlivnit; umí navazovat kontakty a spolupráce s partnery, které následně využívá ku prospěchu školy. Poslední kompetencí je kompetence jménem řízení a

hodnocení edukačního procesu, díky které dokáže: plánovat a implementovat školní vzdělávací program, který odpovídá dané škole a žákům; pravidelně zjišťuje výsledky žáků a zjišťuje, jaké jsou nové poznatky ve vzdělávání, aby tak mohl zlepšit edukační proces (Trojan, 2021, s. 214-219). Co se kompetencí týče, hovoří o nich i autorky Urbanová a Šafránková (2023), které zmiňují, že mezi základní kompetence ředitele školy patří: „*jazyková vybavenost, schopnost řídit pedagogický tým, komunikativnost, využívání ICT, manažerské dovednosti, schopnost, sebereflexe, věcnost, odbornost.*“ Pokud se podíváme na výčet těchto kompetencí, můžeme vidět, že se některé prolínají nebo dokonce podobají rolím, které ředitel musí zastávat, což vede ke zjištění, že všechny tyto role a kompetence jsou pro práci a výkon pozice ředitele podstatnými a neopomenutelnými.

4.3 Ředitel školy jako vedoucí pracovník

Ředitel školy je považován také za zaměstnavatele, který musí práci svých podřízených, tedy všech pedagogických i nepedagogických pracovníků koordinovat. Veškeré činnosti, které se týkají personálních záležitostí, jak o tom hovoří Polášková (in Urbanová, Šafránková, 2023): „*musí být v souladu se zákoníkem práce a zákonem o pedagogických pracovnících.*“ Aby škola mohla dosáhnout stanovených cílů a vizí, je důležité, aby ředitel dbal na výkon a kvalitu pedagogického týmu. V tomto případě jsou důležité činnosti jako je motivace k práci a řízení pracovníků a veškeré tyto činnosti by se měli dít soustavně, trvale a měly by se neustále vyvíjet. Ředitel školy všechny tyto zaměstnance vede (bavíme se zde o tzv. leadershipu), kdy tyto zaměstnance motivuje, vědí, co je od nich očekáváno a vykonávaná práce či činnost odpovídají schopnostem a kvalifikací, která je po nich požadována. Ředitel umožňuje těmto pracovníkům dále se vzdělávat, dochází k ocenění a odměňování pracovníků. Řízením, které je takto směřováno, dochází k předcházení selhání zaměstnanců a následnému nesehání celé školy jakožto organizace.

Ředitel v rámci vedení ve škole společně s některými dokumenty, nově vzniklými dokumenty, které v sobě nesou upřesnění rolí, profesní činnosti či požadavky na vzdělání nejen u pedagogických pracovníků a metodickými materiály, se vždy v konkrétní škole dále snaží hledat smysl těchto profesních pozic a snaží upřesnit jejich role. V rámci toho stanovování se snaží spolupracovat s celým pedagogickým týmem a pro kvalitní fungování se snaží zajistit vhodné podmínky (Tomková a kol., 2020, s. 15-16).

Ředitel jakožto vedoucí pracovník, nebo také lídr, by měl vyhodnocovat, v jakém stavu se nachází pedagogický, nebo také výchovně vzdělávací proces a měl by také hodnotit práci

pedagogických pracovníků a poskytovat jim zpětnou vazbu. V rámci této činnosti se můžeme bavit o tzv. hospitaci, což je přímé pozorování a zahrnuje se k jednomu z nástrojů řízení pedagogického procesu. Jedná se o návštěvu jednoho pedagogického pracovníka u druhého v rámci vyučovací hodiny či přednášky s cílem poznání úrovně výchovně vzdělávací práce. Můžeme se bavit o určité kontrole práce jednotlivých pedagogických pracovníků. Probíhá v rámci vedení, kdy se do hodiny přijde na výuku podívat samotný ředitel. Samotnou hospitaci a její podobu si již upravuje sám ředitel, protože není povinností a žádný právní předpis mu povinnost hospitace neukládá a je tedy čistě pouze v jeho kompetencích, jak si hospitaci nastaví. Co se hospitace a její funkcí týče, jedná se o funkci diagnostickou, kdy je snahou najít příčiny určitého nežádoucího stavu, dále je to funkce kontrolní, kdy dochází k přímé kontrole učitele a jeho pedagogické práce, funkce formativní která rozvíjí oblast reflexe a sebereflexe a naposled sumativní funkce, která má za úkol hodnotit výsledky celkového vzdělávání a trendů (Urbanová, Šafránková, 2023, s. 262). Němec (2021) hovoří o tom, že aby byla správně nastavená vzájemné spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, měla by jejich práce podléhat kontrole ze strany vedení školy a to ať už prostřednictvím ředitele, školního speciálního pedagoga či výchovného poradce. Pokud je zjištěno, že tato spolupráce obsahuje řadu chyb, mělo by vedení školy iniciovat nápravu (Němec, 2021, s. 1).

V souladu s tímto zjišťováním a lidrovskými činnostmi by měl těmto pedagogickým pracovníkům zajišťovat další vzdělávání, které bude udržovat kvalitu a úroveň vzdělávání v dané škole. Povinnost dalšího vzdělávání u pedagogických pracovníků uvádí i zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících, dle kterého je nutností, aby se daní pedagogičtí pracovníci vzdělávali po celou dobu výkonu své pedagogické činnosti. Vzdělávání, které tedy následně v průběhu pedagogické činnosti získávají, v podstatě obnovuje, doplňuje či minimálně udržuje jejich kvalifikaci. Ředitel má povinnost jako vedoucí školy dle §24 další vzdělávání organizovat a řídit se převážně potřebami zaměstnanců, rozpočtem školy a také se drží plánu dalšího vzdělávání. Můžeme tedy říci, že pokud ředitel bude investovat do dalšího vzdělávání, tedy do lidských zdrojů, zároveň tak bude investovat do rozvoje samotné školy (Urbanová, Šafránková, 2023, s. 265-267). V rámci dalšího vzdělávání může také dojít ke zlepšení spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli, protože mohou získat značné nové nebo také potřebné informace, které se spolupráce týkají a mohou tak samotnou spolupráci posunout na vyšší a kvalitní úroveň.

Jednou z dalších činností, kterou ředitel jakožto vedoucí pracovník provádí je, že pověřuje pracovníky, nebo můžeme říci zaměstnance jednotlivými úkoly, čímž je myšlena náplň práce těchto jednotlivých zaměstnanců. Dle zákoníků práce musí pracovní smlouva obsahovat druh práce, který má následně zaměstnanec vykonávat a ačkoliv neobsahuje veškeré činnosti, které se danou pracovní pozicí pojí, objevuje se v ní obecné ustanovení, které říká, že pedagogický pracovník musí plnit všechny úkoly nadřízeného (Urbanová, Šafránková, 2023).

Ředitel v rámci jeho vedoucí pozice také pomáhá adaptačnímu procesu u nově příchozích pedagogických pracovníků. V našem případě se můžeme bavit jak o řediteli, tak o asistentovi pedagoga. Touto adaptací prochází vždy každý nově příchozí učitel, který na dané škole začíná působit. Cílem adaptace je, aby se nový pedagogický pracovník přizpůsobil školní kultuře, samotné práci a také vztahům na pracovišti. Samotná adaptace nezávisí pouze na řediteli a jeho opatřeních, které pro ně dělá, ale také na osobnostních předpokladech každého člověka. Jedněmi z determinantů, které do procesu adaptace vstupují, jsou sociální podmínky, ve kterých se proces odehrává. Do adaptace na pracovní místo učitele, patří především uvedení pracovníka do organizace, poskytnutí základních informací, které jsou potřebné k tomu, aby byl jedinec následně schopen rychle a vhodným způsobem pracovat. Rolí ředitele je zde především určit pro začínajícího učitele tzv. uvádějícího učitele, který má zkušenosti a během prvního roku pomůže učiteli se vším potřebným. (Urbanová, Šafránková, 2023, s. 232).

4.4 Ředitel a jeho role v rámci asistenta pedagoga, učitele a jejich spolupráce

Ředitel a jeho role v rámci asistenta pedagoga

Jak již víme, ředitel školy zajišťuje a zřizuje asistenta pedagoga jakožto podpůrné opatření pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Ředitel nejen že pozici asistenta pedagoga zřizuje, ale také organizuje jeho práci ve škole. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (2015) v rámci metodického doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga v části šest o této organizaci hovoří. Asistent pedagoga a jeho organizace práce ve škole musí odpovídat a respektovat zjištěné potřeby žáka/žáků se SVP v celé škále těchto potřeb a také musí vycházet z podmínek a vnitřního nastavení školy. Asistent pedagoga by měl působit pouze ve třídě, kde se žák/žáci se SVP nachází a tyto potřeby vycházející ze SVP jsou důvodem ke zřízení funkce asistenta pedagoga. V rámci

ředitele školy a jeho kompetencí je s ohledem na potřeby školy a doporučení školského poradenského zařízení, stanovit organizaci samotného vzdělávacího procesu. Tato organizace vzdělávacího procesu by měl následně umožnit níže uvedené body:

- a) asistent pedagoga působí ve třídě běžné školy, ve které se žák se SVP a potřebnou podporou asistenta pedagoga vzdělává, s tímto žákem asistent pracuje a dle instrukcí učitele pracuje s dalšími žáky;
- b) asistent pedagoga může působit ve třídě, kde se nachází více žáků se SPV a potřebnou podporou asistenta pedagoga, takovéto sdílení asistenta pedagoga mezi více žáky se SVP pouze tehdy, že součet hodin přímé pedagogické činnosti nebude vyšší než stanovený počet týdenních vyučovacích hodin učebního plánu RVP;
- c) asistent pedagoga může působit ve více třídách běžné základní školy, ve kterých se vzdělávají žáci nebo žák se SVP a potřebnou podporou asistenta pedagoga a nesmí v tomto případě dojít k újmě v rámci kvality ve vzdělávacím procesu v daných třídách a jsou splňovány podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví;
- d) v běžné třídě mohou působit dva asistenti pedagoga, pokud se ve třídě vzdělává více žáků se SVP a potřebnou podporou asistenta pedagoga a charakter obtíží žáků a požadavky na organizaci výuky to vyžadují;
- e) v běžné třídě mohou působit až tři pedagogičtí, pokud se ve třídě nachází žáci s těžkým zdravotním postižením, kdy jedním z těchto pedagogických pracovníků je asistent pedagoga;
- f) asistent pedagoga může působit ve třídě, která je zřízena pro žáky se zdravotním postižením (MŠMT, 2015, s. 8-9).

Ředitel školy dále poskytuje asistentovi pedagoga studijní volno, aby se mohl účastnit kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a tím tak neustále rozvíjet své kompetence a znalosti. Jelikož je asistent pedagoga součástí pedagogického sboru, zúčastňuje se pravidelných setkání, které svolává ředitel školy. Tyto setkání se většinou týkají plánování vzdělávacího procesu, ve kterém asistent pedagoga působí. V rámci pracovní doby asistent pedagoga dodržuje přestávky, které se započítávají do jeho pracovní doby a během kterých může poskytovat nezbytnou pomoc žákům se SVP a potřebnou podporou. Tato podpora se většinou týká regulace chování, orientace, sebeobsluhy a pohybu (MŠMT, 2015, s. 9).

Ředitel a jeho role v rámci učitele

Pokud se podíváme na odpovědnost a kompetence ředitele tak jak o tom hovoří Trojan (2021) zjistíme, že ředitel odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a zároveň v rámci kompetencí odborně vede učitele, kontroluje jejich práci z hlediska odbornosti a zasahuje jim do odborných postupů. Nadále je v jeho kompetencích, aby ukládal pracovníkům školy povinnost, aby zajišťovali dohled nad žáky. Urbanová a Šafránková (2023) hovoří v rámci ředitele o jedné z jeho nejdůležitějších činností, kterou je pedagogické vedení, které má následně vliv na kvalitu výuky, vzdělávací výsledky. Ředitel by měl učitele mentorovat, koordinovat a podílet se na usměrňování jejich dalšího profesního vzdělávání. Jednou z činností, kterou by měl učitel v rámci vedení pedagogického sboru podstupovat je hospitace ve výuce. Urbanová a Šafránková (2023) v rámci manažerských funkcí ředitele školy hovoří o vedení lidí a personálních činnostech, kde říkají, že: *„Efektivní využití lidského potenciálu je základní podmínkou pro úspěšné fungování organizace“* a *„proto je potřeba pohlížet na problematiku lidských zdrojů jako na nedílnou součást řídicích aktivit, tedy jako součást práce každého vedoucího pracovníka.“* (Urbanová, Šafránková, 2023, s. 97). Také Lukas (2009) hovoří o důležitosti ředitele v rámci podpory, kdy ředitelé by se dle něj totiž neměli zaměřovat pouze a jen na žáky nebo vztahy s rodiči žáků, ale především by si měli uvědomovat, že jsou zde i pro své pedagogické zaměstnance, kde hrají velmi důležitou roli, která se zaměřuje především na oblast jejich podpory.

Ředitel určuje také v rámci přímé pedagogické činnosti týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti na období školního vyučování. Dle zákona o pedagogických pracovnících vykonává pedagogický pracovník v pracovní době přímou pedagogickou činnost společně s prací, která souvisí s přímou pedagogickou činností. Mezi standardní činnosti pedagogických pracovníků v rámci přímé pedagogické činnosti a práci, která s touto činností souvisí, patří činnosti, jako je příprava na přímou pedagogickou činnost, hodnocení prací žáků, dohled nad žáky, spolupráce se zákonnými zástupci, spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky, péče o kabinet, účast na dalším vzdělávání žáků společně s účastí na školních poradách (MŠMT, 2019).

Zásah ředitele do spolupráce mezi asistentem pedagoga s učitelem

V rámci vyhlášky číslo 27/2016 sb., kdy bylo plošně implementováno společné vzdělávání do škol, a do školního prostředí bylo začleněno určité množství dalších odborníků a pedagogických pracovníků, se objevuje problematika spolupráce učitele s těmito pracovníky. Jak jsme si již výše zmínili, je to právě ředitel, který v rámci vedení může danou

spolupráci učitele s dalšími pracovníky upravovat a zamezil tak problémům v rámci spolupráce. Jedním z těchto „nových“ pedagogických pracovníků je právě asistent pedagoga, který se v rámci jeho náplně práce dostává do denního kontaktu nejen s žákem se SVP či dalšími žáky, ale i s učitelem. Aby byla spolupráce mezi učitelem a asistentem kvalitní a oba se do vzdělávacího procesu zapojovali, je třeba právě v rámci personální oblasti a strategie řízení školy společně s rozvojem kvality školy na řediteli, jakožto vedoucího pracovníka a člověka, který se podílí na vedení školy, aby tento tenhle proces korigoval (Tomková a kol., 2020, s. 16-17). Také jak uvádí Průcha a kol. (in Urbanová, Šafránková, 2023, s. 371) zaměstnanci školy jsou povinni v rámci zákona č. 262/2006 Sb. Zákoníku práce, přesněji dle § 301 pracovat řádně dle svých sil, schopností a znalostí a také musí plnit pokyny vydané právě nadřízeným, můžeme říci ředitelem, v souladu s právními předpisy a dále musí spolupracovat s ostatními zaměstnanci. V našem případě se bavíme právě o asistentovi pedagoga a učitelovi. V rámci ředitele a jeho zásahu do spolupráce můžeme, tak jak o tom hovoří Trojan (2021) říci, že právě vedení školy by mělo utvářet efektivní podmínky pro rozvoj spolupráce mezi pedagogickými pracovníky, kdy jak již víme, spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem je velmi důležitá pro řádný a kvalitní vzdělávací proces.

4.5 Zástupce ředitele školy jako druhá ruka ředitele

Přesto, že klíčovou roli hraje ředitel základní školy, chtěly bychom malou pozornost věnovat i zástupci ředitele školy, jakožto důležitého člena v rámci vedení základní školy. Ředitel školy vedle sebe potřebuje někoho, na koho se může spolehnout v rámci některých povinností, které mu ředitel předává. Průcha (2015) hovoří o řediteli školy a zástupci jako o nerozlučném tandemu, který by měli dohromady tvořit, protože pouze tehdy jsou schopni v rámci celé školy rozvíjet školu a čelit tlakům a pnutím, kterým škola může čelit.

Pokud se bavíme o zástupci ředitele školy, měli bychom jej považovat jako vedoucího pedagogického pracovníka, kterému, jak o tom hovoří Trojan a kol. (2015): *„ředitel v organizačním řádu a pracovní náplni předává určité kompetence k řízení školy a podřízených pracovníků“*. V rámci svěřených kompetencí ředitelem svému zástupci ředitele rozhoduje ředitel školy, většinou má zástupce prvního stupně a také zástupce stupně druhého, kteří následně řídí tyto stupně školy. Zástupci nejsou předávány veškeré kompetence, např. v rámci rozhodování ve správním řízení nemá zástupce ředitele žádné pravomoci. Tato pozice zástupce ředitele a možnost jejího vytvoření je upravena zákonem

č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnicích a nařízením vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti. Povinnost ke zřízení zástupce ředitele školy ale ředitel nemá (Trojan a kol., 2015). Samotná pracovní pozice zástupce ředitele není upravena žádným zákonem (Havelka, Dashöfer, 2022).

Co se pozice zástupce ředitele týče, nemá stanovenou žádnou vzdělávací povinnost v oblasti školského managementu, vedení lidí či řízení organizace a není vytvořena ani žádná systematická podpora a pomoc během výkonu této funkce (Trojan a kol., 2015). Zástupcem ředitele musí být pedagogický pracovník, který musí vykonávat určitý rozsah přímé pedagogické činnosti a je vedoucím zaměstnancem a většinou řídí organizační útvar příspěvkové organizace. V rámci zákona č. 262/2006 Sb. zákoníku práce mezi jeho povinnosti patří řízení a kontrola podřízených zaměstnanců spolu s hodnocením jejich pracovních výsledků; organizuje svoji práci co nejlépe; vytváří příznivé pracovní podmínky a zajišťuje ochranu zdraví při práci; odměňuje zaměstnance; vytváří podmínky pro zvyšování odborné úrovně zaměstnanců; zabezpečuje dodržování právních a vnitřních předpisů a zabezpečuje opatření k ochraně majetku zaměstnavatelem (Havelka, Dashöfer, 2022).

Zástupce ředitele školy je neustále v sociálních interakcích během naplňování svých povinností nejen s ředitelem školy, ale i s ostatními pracovníky, rodiči a jejich žáky. Mezi každodenní činnosti zástupce ředitele patří i budování sociálních sítí, což může být činností náročnějšího typu. Trojan a kol. (2015) uvádí dvě úskalí, se kterými se mohou zástupci ředitele v této oblasti setkat. Prvním je, že se ze zástupce ředitele stává tzv. „vrba“, která vylévají, ve chvílích kdy se něco nedaří, své srdce pracovníci školy, což může zástupce negativně ovlivňovat a zahlcovat hlavu což může následně vést ke ztrátě optimismu a nadhledu. Druhým úskalím je situace, která může na výše zmíněné navazovat a tedy že zástupce ředitel začne veškeré problémy přebírat na sebe, což může vést k následnému vyhoření.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU

V diplomové práci se budeme zabývat tématem, které se bude týkat oblasti, jaký vliv má ředitel základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem, jak tuto samotnou spolupráci ředitel ovlivňuje a jak do této spolupráce zasahuje.

Pokud se budeme bavit o asistentovi pedagoga, můžeme říci, že ve vzdělávacím systému hraje velmi důležitou roli. S rozvojem inkluzivního vzdělávání, nebo také, společného vzdělávání všech žáků v běžných školách, je přítomnost asistentů pedagoga pro zajištění efektivního vzdělávání dětí a žáků v inkluzivním prostředí považována za velmi důležitou nejen učiteli, ale i řediteli škol. Samotná přítomnost asistenta pedagoga ve vzdělávacím systému ale nestačí (Němec, 2016). Aby asistent pedagoga mohl ve vzdělávacím procesu efektivně fungovat, je potřeba dobře znát a vymezit nejen roli a kompetence asistenta pedagoga ale i učitele, který s asistentem pedagoga ve svých hodinách spolupracuje a realizuje vzdělávací proces. O tomto rozdělení rolí, kompetencí a především podoby vzájemné spolupráce a komunikace hovoří Němec (2016, s. 3), který říká, že o tomto rozdělení rozhoduje ředitel základní školy. Němec (2016) dále také hovoří o tom, že aby byla správně nastavená vzájemné spolupráce mezi asistentem pedagoga s učitelem, měla by jejich práce podléhat kontrole ze strany vedení školy prostřednictvím ředitele a pokud je zjištěno, že tato spolupráce obsahuje řadu chyb, mělo by vedení školy iniciovat nápravu (Němec, 2021, s. 1). O skutečnosti, že ředitel zasahuje do spolupráce mezi asistentem pedagoga s učitelem, nehovoří pouze Němec (2016), tuto informaci také uvádí i ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které sděluje, že konkrétní náplň práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy a to na základě platných legislativních předpisů, doporučení školského poradenského pracoviště, podmínek školy a především dle specifík konkrétních žáků (MŠMT, 2016).

5.1 Výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem je zjistit a analyzovat vliv a působení ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem.

5.2 Výzkumná otázka

1. Jak působí ředitel základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem?

5.3 Dílčí výzkumné otázky

1. Jaký vliv má ředitel základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem?
2. Jak asistent pedagoga a učitel chápou a vnímají vliv ředitele základní školy na jejich spolupráci?
3. Jaký dopad má působení ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem?

5.4 Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění působení ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem volíme kvalitativní výzkum. Chceme zjistit, jaký vliv má ředitel základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem, dále chceme zjistit, jak asistent pedagoga a učitel chápou a vnímají vliv ředitele základní školy na jejich spolupráci a naposled chceme zjistit, jaké má působení ředitele základní školy dopad na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem.

5.5 Výzkumný nástroj

Za účelem zjištění vlivu ředitele na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem budeme používat dva výzkumné nástroje, kterými budou polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentů.

Pokud se budeme bavit o polostrukturovaném rozhovoru, je jedním z dvou hlavních typů hloubkového rozhovoru, který můžeme, jak o tom hovoří Švaříček a Šedřová (2007), označit jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu většinou pouze jedním výzkumníkem či badatelem, kdy pro dané dotazování využije několik otevřených otázek. Můžeme tedy říci, že se pomocí hloubkového rozhovoru snažíme prozkoumat a pochopit prostředí, ve kterém se daný jedinec, pro nás účastník výzkumu, nachází, s cílem pochopit jednání, kterým jedinci disponují (Švaříček, Šedřová, 2023, s. 159). Pomocí hloubkového rozhovoru se budeme snažit zjistit, jaký vliv má ředitel základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem, dále se pokusíme zjistit, jak asistent pedagoga a učitel chápou a vnímají vliv ředitele základní školy na jejich spolupráci a naposled jaký má tento vliv, nebo také zásah ředitele, dopad na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem.

V rámci hloubkového rozhovoru, jak jsme již zmínili, existují dva typy rozhovoru a tedy polostrukturovaný, který vychází z předem připraveného seznamu otázek, které výzkumník pokládá účastníkům výzkumu a nestrukturovaný, který můžeme označit z narativní, kde je hlavním rozdílem, že se v rozhovoru používá většinou jen jedna, většinou předem připravená otázka a následně se badatel dotazuje na základě informací, které v průběhu rozhovoru vyplynou napovrch. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 160) V našem případě budeme volit rozhovor polostrukturovaný, kdy budeme mít předem připravených několik otázek.

Otázky do rozhovoru budeme mít připravené pro každou skupinu aktérů zvlášť. Tyto otázky i přes to, že je budeme pokládat pokaždé aktérovi s jinou pracovní pozicí zvlášť, si budou obsahově velmi podobné. V rámci samotných rozhovorů se poté této obsahové struktury otázek pokusíme držet.

OTÁZKY DO ROZHOVORU

Ředitel

1. Popište mi, jak započala samotná spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem?
Jak jste na začátku do spolupráce zasahoval / Jaká byla Vaše úloha v této fázi?
2. Popište mi náplň Vaší práce v souvislosti s asistentem pedagoga?
3. Popište mi náplň Vaší práce v souvislosti s učitelem?
4. Jak zasahujete do práce mezi asistentem pedagoga s učitelem?
5. Jak hodnotíte spolupráci mezi učitelem s asistentem pedagoga?
 - a. Musel jste někdy zasáhnout do spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga? Popište mi tuto situaci. (Kdy? Jaké to mělo výsledky?)
 - b. Jak byste popsal svou úlohu v souvislosti spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga?
6. Musel jste učinit změny, které by vedly ke zlepšení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga?

Učitel

1. Popište mi, jak započala Vaše samotná spolupráce s asistentem? Jak na začátku do spolupráce vstupoval ředitel?
2. Jak byste popsal svou práci v souvislosti s asistentem pedagoga?

- a. Jak tuto spolupráci s asistentem pedagoga hodnotíte?
3. Naskytly se mezi Vámi a asistentem pedagoga problémy, které jste museli řešit s vedením? Jaké?
4. Jak ředitel zasahuje do spolupráce mezi vámi a asistentem pedagoga?
5. Musel někdy ředitel učinit změny, které by vedly ke zlepšení spolupráce mezi Vámi a asistentem pedagoga? Co vedlo k těmto změnám?
6. Pokud problémy nejsou, popište mi, jak tato pozitivní spolupráce mezi vámi a asistentem pedagoga funguje? Jak vás vede ředitel? Jakou zásluhu má na pozitivní spolupráci?
 - Můžete uvést příklady situací, kdy působení ředitele pozitivně ovlivnilo spolupráci mezi Vámi a asistentem pedagoga?

Asistent pedagoga

1. Popište mi, jak započala Vaše samotná spolupráce s učitelem? Jak na začátku do spolupráce vstupoval ředitel?
2. Jak byste popsal svou práci v souvislosti s učitelem?
 - a. Jak tuto spolupráci s učitelem hodnotíte?
3. Naskytly se mezi Vámi a učitelem problémy, které jste museli řešit s vedením? Jaké?
4. Jak ředitel zasahuje do spolupráce mezi Vámi a učitelem?
5. Musel někdy ředitel učinit změny, které by vedly ke zlepšení spolupráce mezi Vámi a učitelem? Co vedlo k těmto změnám?
6. Pokud problémy nejsou, popište mi, jak tato pozitivní spolupráce mezi Vámi a učitelem funguje? Jak Vás vede ředitel? Jakou zásluhu má na pozitivní spolupráci?
 - Můžete uvést příklady situací, kdy působení ředitele pozitivně ovlivnilo spolupráci mezi Vámi a učitelem?

Jak jsme již zmínili, pro výzkum budeme používat dva výzkumné nástroje, kdy druhým bude analýza dokumentů. Samotná analýza dokumentů je jedna z analytických metod, která je i zároveň důležitou technikou sběru dat a informací používanou v empirickém výzkumu. Analýza dokumentů se týká rozboru a využití dokumentů, ve kterých jsou ukotveny informace o sociální realitě (Buriánek, 2018, s. 1).

V našem výzkumu budeme užívat analýzu dokumentů kvalitativní, která je charakterizována jako: „*kritika pramene s exploračí jeho obsahu*“ a je založena na porozumění a interpretaci obsahu (Buriánek, 2018, s. 1).

5.6 Výzkumný soubor

Při výběru výzkumného souboru použijeme výběr záměrný. Záměrný výběr je vhodný z důvodu, že vybrané osoby mají většinou potřebné vědomosti a zkušenosti, které pro výzkum potřebujeme a mohou tak podat pravdivý a informačně bohatý obsah výpovědi. Jedince výzkumník vyhledává a následně je podrobuje zkoumání. (Gavora, 2000, s. 144) Náš výzkumný soubor budou tvořit tři pracovníci školy, pokaždé s jinou pracovní pozicí, se kterými následně provedeme polostrukturované rozhovory. Jelikož volíme tři osoby, pokaždé s jinou pracovní pozicí, podpoříme tak validitu pomocí triangulace zdrojů dat (Švaříček, Šedřová, s. 202).

Výzkumný soubor budou tvořit tři aktéři ve vybrané základné škole, kteří budou pro náš výzkum klíčovými. Těmito aktéry jsou pracovníci základní školy a patří mezi ně ředitel základní školy, asistent pedagoga a učitel, kdy u tohoto výzkumného souboru budeme zjišťovat, jaký vliv má ředitel na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem, jak učitel a asistent pedagoga tento vliv vnímají a jaký má tento vliv ředitele na samotnou spolupráci dopad. **Ředitel** základní školy by měl zvládat dovednosti související s řízením instituce jako takové, ale i s řízením pedagogického procesu, změny a především vedením pedagogického sboru. Ředitel základní školy má v rukou společně s celým týmem pedagogických pracovníků kompetenci v sestavení a realizaci školního vzdělávacího programu. Pokud se podíváme, jaké role ředitel základní školy zastává, jsou to role vykonavatele, manažera a především leadera, kdy tato role zastřešuje např. naslouchání, motivování ostatních a rozeznávání lidských osobností (Trojan, 2021). Dle Belbina (2012) můžeme roli ředitele rozdělit na dvě oblasti, kdy první se zaměřuje na efektivní fungování a rozdělení činností a druhá vychází z týmových rolí, které se týkají především vztahů mezi lidmi v týmu. Díky těmto informacím můžeme tedy říci, že ředitel ovlivňuje svým působením na škole právě kooperaci mezi jednotlivými školními pracovníky a právě tuto oblast se pokusíme prostřednictvím našeho výzkumu prozkoumat. Pokud se budeme bavit o **učiteli** základní školy, měl by zvládat několik dovedností, které zahrnují například vedení, organizaci a realizaci vyučovacího procesu, sebehodnocení, hodnocení a provedení diagnózy výkonu žáků, plánování a příprava na vyučovací jednotku. Dále by měl také znát didaktické metody

vyučování, kurikulum a své silné a slabé stránky osobnosti. Role učitele na základní běžné škole je především předávání znalostí a dovedností, kterými by měl daný učitel disponovat, vedení samotné výuky, vytvářet příjemnou atmosféru ve třídě, motivovat žáky k učení a vést žáky. Učitel základní školy by měl také umět pracovat s žáky s individuálními vzdělávacími potřebami, s čímž mu ve třídě pomáhá asistent pedagoga (Dytrtová, Krhutová, 2009). V našem výzkumu budeme pracovat s učitelem prvního stupně. Pokud se budeme bavit o **asistentovi pedagoga**, měl by disponovat základními činnostmi, které by měli podporovat žáka. Těmito činnostmi jsou individuální nebo skupinová podpora žáka nebo žáků se SPV ve třídě nebo případně mimo třídu (mimo vyučování). Činnosti by měly zahrnovat i práci s žáky bez SVP, doučování žáků, komunikaci s rodiči žáků, konzultace s poradenskými pracovníky a také společnou přípravu asistenta pedagoga s učitelem na výuku. Asistent pedagoga v rámci jeho role by měl nejen podporovat žáky se SVP ve vzdělávání, ale být i pedagogickým partnerem učitelovi (Morávková a kol., 2015) a řádně spolupracovat, aby byl průběh výuky žáka se SVP kvalitní. Výzkum budeme provádět na běžné základní škole, protože chceme prozkoumat, jak ředitel může ovlivňovat spolupráci na běžné základní škole, která není specifická pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zároveň se snaží přejímat prvky inkluzivního vzdělávání. Pro náš výzkum budeme pracovat s asistentem pedagoga, který taktéž působí na prvním stupni

Nejmenovaná základní škola, na které budeme náš výzkum realizovat, je škola, která zajišťuje základy všeobecného vzdělání žákům 1. až 9. ročníku, kdy cílem je rozvíjet jejich individuální schopnosti, nadání, připravit ke studiu na středních školách a na praktický život. I přes to, že tato základní běžná škola není specifikována na výuku žáků se SVP, tak na této škole působí celkem 10 asistentů pedagoga, kteří žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelům během výuky pomáhají. Na této škole působí také dohromady 47 pedagogů. Na pracovní pozici ředitel základní běžné školy působí ředitel, kdy jej zastupují jak na prvním stupni, tak na stupni druhém zástupci ředitele. Pro náš výzkum, jak jsme již zmínili na začátku této kapitoly, volíme jednoho asistenta pedagoga, jednoho učitele a jednoho ředitele.

Co se ředitele základní školy týče, chtěli bychom se zmínit v rámci výzkumného souboru i o **zástupci ředitele základní školy prvního stupně**, který je na nejmenované základní škole zřízen. Vzhledem k náplni práce zástupce ředitele prvního stupně, kdy spadá do jeho kompetencí, které mu ředitel předává řízení a kontrola práce podřízených zaměstnanců společně s hodnocením jejich pracovního výkonu (Havelka, Dashöfer, 2022) a

dále jeho značným interakcím s pracovníky školy, žáky a rodiči žáků a řešení případných problémů (Trojan a kol., 2015) můžeme předpokládat, že na nejmenované základní škole bude mít určitý vliv na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem a bude v rámci jejich spolupráce hrát určitou roli a ředitel jej do výzkumu zahrne.

Výzkumný soubor tedy tvoří ředitel, učitelé a asistenti pedagoga působící na běžné základní škole, kde mezi první výběrové kritérium u všech těchto aktérů, které jsme si zvolili, patří délka praxe působení na základní běžné škole, která by měla být v takovém rozmezí, kdy jedinci již získali zkušenosti se svou pozicí na základní běžné škole. Jako první si určíme délku praxe u ředitele, která by měla být alespoň 3 roky působení na vybrané běžné základní škole, protože dle zákona č. 563/2004 Sb. Školského zákona, musí ředitel při nástupu na tuto pozici získat nejpozději do 3 let „*Znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studiem pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.*“ (Zákon č. 563/2004). Učitel by měl v tomto případě mít pedagogickou praxi alespoň 5 let, kdy jak hovoří Průcha (2002), že učitel se stává ve své profesi profesionálem právě po pěti letech působení v této pedagogické oblasti. U asistenta pedagoga délka praxe na dané škole by měla být alespoň dva roky, kdy po uplynutí této doby by mělo ke kvalitnímu pochopení a přijetí této role.

Mezi druhé výběrové kritérium patří zkušenosti určité formy sociální interakce mezi jednotlivými aktéry, které si následně detailněji popíšeme. Pokud se budeme bavit o řediteli základní školy, tak by měl mít jisté zkušenosti s přijetím a funkcí asistenta pedagoga na své základní běžné škole zkušenosti. S asistentem pedagoga již někdy uzavřel pracovní smlouvu pro daný školní rok a zajistil tak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podpůrné služby asistenta pedagoga. Seznámil asistenta pedagoga s náplní jeho práce, s prostředím školy, příslušnými právními a interními předpisy, také s řádem a náležitostmi BOZP. Asistentovi stanovil jeho pracovní kompetence ve vztahu k třídnímu učiteli a ostatním učitelům, popřípadě s dalšími pracovníky souběžně působícími ve třídě. Dal možnost asistentovi pedagoga seznámit se s žákem se SVP, jeho osobní dokumentací a s jeho zákonnými zástupci a zajistil asistentovi pedagoga možnost konzultací a metodické podpory ze strany pracovníků školního poradenského pracoviště nebo učitelů a zajistil mu metodické vedení (MŠMT, 2016). Pokud se podíváme na učitele prvního stupně základní školy, měl by již mít nebo stále má zkušenosti se spoluprací s asistentem pedagoga. Byl ředitelem seznámen s kompetencemi ve vztahu k učiteli a náplní práce asistenta pedagoga a byl také seznámen s metodickým vedením asistenta pedagoga (MŠMT, 2016). Asistent pedagoga by

měl působit v základní škole, ve které se žák se SVP s nutností podpory asistenta pedagoga nachází. Uzavřel již s ředitelem základní školy smlouvu a pracuje dle stanovené náplně práce v ní uvedené. Byl seznámen s touto náplní práce. Zná osobu, které je pověřena pro jejich metodické vedení a má tak zajištěnou možnost konzultací a metodické podpory (MŠMT, 2016).

Pro náš výzkum volíme také délku spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, která by měla být alespoň tři roky. Kdy pro naše účely výzkumu by měla doba tří let stačit, aby učitel a asistent pedagoga měli dostatečné zkušenosti se vzájemnou spoluprací, vědí jak společně fungovat, aby byla spolupráce efektivní a kvalitní.

5.7 Zpracování dat

Pro výzkum, kdy naším hlavním cílem je zjistit, jak působí ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem, volíme případovou studii, která nám umožní detailně prozkoumat a porozumět danému tématu. Samotné působení nebo také ovlivňování spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem ředitelem základní školy můžeme označit jako sociální jev, který je pro případovou studii klíčový.

Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2007), mezi jednotlivými autory, kteří vymezují případovou studii, nepanuje značná shoda. Přestože hranice mezi jednotlivými pojetími, které autoři uvádějí, nejsou ostré, můžeme říci, že společným znakem je, že se jedná o empirický design, jehož cílem a smyslem je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům.

Cílem případové studie je posbírat skutečná data, které se vztahují k danému případu a poznat případ do hloubky. Samotná případová studie je charakterizována jako výzkumná strategie, která je ohraničená časem a místem, sociální jev je vždy zkoumán v reálném kontextu za co nejpřirozenějších podmínek výskytu jevu a pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje metody sběru dat (Švaříček, Šedřová, 2007). Aby náš výzkum splňoval uvedené požadavky, budeme jej realizovat ve školním prostředí, kde ke zkoumanému jevu, tedy vlivu ředitele na spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga dochází. Pro sběr dat ve výzkumu budeme používat polostrukturovaný rozhovor s několika otevřenými otázkami a metodu analýzy dokumentů.

Případová studie nemá jasně stanovenou specifickou analytickou metodu. V našem případě budeme k analýze jak sesbíraných dokumentů, tak k analýze dokumentů, používat

otevřené kódování, které může být jednou z možných způsobů analýzy dat. Otevřené kódování dle Švaříčka a Šed'ové (2007) představuje operace: „*pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.*“ Samotný text je rozdělen na jednotky, kterými může být slovo, věta či odstavec. Dále je těmto jednotkám přiřazen kód, kterým je slovo nebo věta, která nese určitý význam. Kódy následně řadíme do systematických kategorií dle jejich podobnosti (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211-212).

V této části bychom se ještě chtěli zmínit o možnosti využití zakotvené teorie, která se z určitého pohledu může zdát jako vhodnou metodou pro zpracování dat v našem výzkumu. V této chvíli bychom chtěli zdůvodnit, proč jsme zakotvenou teorii nezvolili. Zakotvená teorie se zabývá převážně procesem, kdy spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem může být jako proces označována. V momentě, kdybychom se zabývali samotným procesem, zakotvenou teorii bychom mohli zvolit. Jelikož je náš výzkum postavený na vlivu ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem, nezaměřujeme se pouze na spolupráci samotnou, ale na zásah ředitele do spolupráce, volíme případovou studii (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 86).

6 ANALÝZA DAT

V této kapitole diplomové práce si popíšeme, jaký typ analýzy sesbíraných dat budeme používat. Dle Švaříčka a Šed'ové (2012) znamená v případové studii analýza dat zpracování empirických dat způsobem, který povede k tomu, abychom byli schopni odpovědět na kladené výzkumné otázky. Můžeme také říci, že samotná analýza a interpretace dat je úzce spojená a provázána nejen s tématem, ale i s cíli celého výzkumu.

Co se samotné případové studie týče, nejsou pro ni vyvinuty, jak o tom hovoří Tellis (in Švaříček a Šed'ová, 2012), specifické analytické metody. Důvodem, proč tomu takto je, je skutečnost, že v rámci kvalitativního diskurzu není případová studie považována za plnohodnotnou strategii. Vzhledem k tomu, že v případové studii chybí ucelený přístup k datům, jejich analýze a interpretaci, dochází k tomu, že každá případová studie je do určité míry jedinečná svojí originalitou. Jedním ze společných znaků celé případové studie je, že se na případ dívá jako tzv. integrovaný systém. Přesto, že rozmanitost v uplatňování analytických přístupů v rámci případové studie je velmi široká, dle Tellise (in Švaříček a Šed'ová, 2012) se většinou můžeme inspirovat postupy např. ze zakotvené teorie, kdy využíváme postup analýzy dat celý nebo pouze jen jeho část, či můžeme používat části analýzy z etnografického designu. Někteří autoři se pokusili ucelit alespoň některé návody, jak postupovat a přistupovat k datům v rámci případové studie. Například Miles a Huberman (in Švaříček a Šed'ová, 2012) kladou v tomto případě důraz na klasickou, nebo můžeme také říci, tradiční kvalitativní kategorizaci, kdy jsou data: „*Na základě systematického porovnávání a hledání pravidelností segmentována do systémů kategorií*“. V tomto případě je kladen důraz na grafické znázorňování a vytváření vztahových sítí případu.

Data, se kterými budeme pracovat, jsou přepsané zrealizované rozhovory se zvolenými účastníky výzkumu, které byly nahrávány na diktafon se souhlasem všech osob. Vzhledem k tomu, že případová studie využívá vícero informačních zdrojů, budeme v našem případě do analýzy zahrnovat i analýzu dokumentu. Tento dokument nám na základě naší žádosti poskytl pan ředitel a jedná se o zprávu z pedagogicko-psychologické poradny nejmenované žákyně.

Přesto, že jsme v jedné z výše uvedených kapitol důkladně popisovali účastníky výzkumu, během realizace rozhovorů došlo k menší neočekávané změně, kterou zde musíme objasnit. Tato změna se objevila v rámci rozhovorů, kdy si nejmenovaný ředitel přizval během rozhovoru i zástupkyni prvního stupně, protože se domníval, že by mohla celý

rozhovor doplnit o důležité informace, a umožnil nám tedy zároveň položit pár otázek i paní zástupkyni prvního stupně. Přesto, že jsme se v rámci hloubkového rozhovoru rozhodli používat typ polostrukturovaného rozhovoru u všech účastníků, u paní zástupkyně ředitele jsme vzhledem k neočekávané situaci předem připravené otázky neměli, ptali jsme se ale velmi obdobně jako řediteli. Dále bychom chtěli vzhledem k této situaci zmínit, že i přes to, že se Švaříček a Šed'ová (2012) ve své knize zmiňují o tom, že by v rámci hloubkového rozhovoru mělo docházet k: „*dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním účastníkem*“, jsme zde udělali výjimku a během rozhovoru s ředitelem byla po určitou dobu přítomna i paní zástupkyně prvního stupně. V našem případě se dle Švaříčka a Šed'ové (2012, s. 185) nemůžeme ale bavit o skupinovém rozhovoru, jelikož se provádí alespoň se třemi a více osobami najednou, využili jsme ale jeho model zaměřený na otázku-odpověď. Co se ohniskových skupin týče jakožto výzkumné metody, jsme i přes to, že se v rámci výzkumu a tedy ani v rozhovorech nezaměřujeme na skupinovou interakci, která je pro ohniskové skupiny klíčová, se nám přece jen během rozhovoru s paní zástupkyní prvního stupně, občas zapojil i ředitel, který ji doplnil. V tuto chvíli můžeme tedy říci, že vznikla debata na předem stanovenou otázku a k určité skupinové dynamice došlo. Můžeme tedy říci, že se v rámci našeho rozhovoru s paní zástupkyní ředitele prvního stupně pohybujeme někde mezi těmito třemi formami rozhovoru. Nicméně, dle našeho názoru, se můžeme bavit pouze a jen o výhodách rozhovoru s dvěma jedinci naráz, protože tak zachytil lehkou interakci mezi těmito dvěma účastníky rozhovoru a poskytl nám tak autentické shodné odpovědi a zkvalitnil nám tak získané informace.

6.1 Otevřené kódování

Samotné otevřené kódování můžeme považovat za techniku, která i přes to, že byla vyvinuta v rámci analytického nástroje pro zakotvenou teorii, je díky své jednoduchosti a zároveň účinnosti používaná ve značně velké řadě jiných kvalitativních projektů, jako tomu bude i v našem případě (Švaříček, Šed'ová, 2012, s. 211).

Co se otevřeného kódování týče, budeme postupovat stejným postupem, o kterém hovoří Švaříček a Šed'ová (2012) ve své knize. Nejprve si tedy přeepsané rozhovory ze záznamu rozdělíme na jednotky, čímž můžou být slova, sekvence, věty či odstavce, která nesou určitý významový celek. Každé této jednotce přiřadíme tzv. kód, nebo můžeme říci jméno či označení, které danou jednotku či jev charakterizuje, reprezentuje či o něm nějak vypovídá. Pro samotné kódy můžeme využívat jak odborné termíny, která odpovídají tomu,

co je v textu a zároveň můžeme používat i tzv. in vivo kódy, což jsou kódy, které užívají samotní respondenti a označují tím tak určité myšlenky či informace. Pokud se stane, že jednotka bude charakterizovat více témat, můžeme k ní přiřadit i více kódů, které mohou mít podobnou významnost. Prostřednictvím kódů, které se používají pro označení daných jednotek, budeme vytvářet tzv. nálepku, která se bude vztahovat k našim výzkumným otázkám. Tyto otázky můžeme považovat, jak o tom hovoří Švaříček a Šed'ová (2012), jako: „*pomyslné síto*“. V rámci dalšího postupu, se budeme zaměřovat na opakování již užitých kódů, ke kterému by mělo v rámci kódování docházet. Zjistíme tak, že některé informace se opakují a my tak opakovaně užíváme podobné či stejné kódy. K již předešlým kódům se můžeme vracet, revidovat je a přejmenovávat dle našich potřeb. Pasáže nesoucí určitý význam a námi přiřazený kód v textu vyznačujeme pro lepší přehlednost a zároveň si k němu můžeme pořizovat poznámky, které nám pomohou podržet v tu chvíli vyvstalý analytický nápad a rozšířit tak použití kódů (Švaříček, Šed'ová, 2012, s. 211-217).

V rámci dalšího kroku kódování textu, paralelně s kódováním textu z přepsaných rozhovorů budeme vytvářet seznamy těchto již existujících kódů. Ve chvíli, kdy budeme mít seznam jednotlivých kódů vytvořen, začneme s jejich systematickou kategorizací, což znamená, že námi vytvořené kódy seskupujeme dle jejich podobností či vnitřních souvislostí. Ve své podstatě se stane to, že pod danou vzniklou kategorií přiřadíme či sloučíme pojmy, které nám v textu vyvstanou a budou příslušet k určitému stejnému jevu. Jednotlivé kategorie, stejně jako je tomu i u předešlého kódování, můžeme přeskupovat či přepracovávat (Švaříček, Šed'ová, 2012, s. 220-221). Pro určení kategorií použijeme induktivní přístup, který je charakteristický tím, že při analýze vytváříme nejprve kódy bez předem stanovených kategorií a až poté na základě vzniklých témat z kódů vytváříme samotné kategorie.

Jelikož v rámci výzkumu budeme čerpat informace i z dokumentu, který nám poskytl pan ředitel, musíme i zde provést analýzu pomocí otevřeného kódování. Budeme postupovat stejným způsobem jako u přepsaných textů s účastníky výzkumu, kdy si nejprve určíme kódy, které následně dle podobností seskupíme do kategorií.

6.2 Výsledky z analýzy dat

V této části kapitoly si zobrazíme výsledky získaných z rozhovorů s účastníky našeho výzkumu, který se zaměřuje na vliv ředitele na spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem. Po provedené analýze, kdy nám u každého účastníka výzkumu vyvstaly určité

kategorie, které zastřešují kódy s určitou podobností. Tyto kategorie si společně s kódy graficky znázorníme v tabulkách. U každého účastníka výzkumu si následně jednotlivé kategorie a kódy popíšeme a doplníme je o přímé výpovědi, čili citace, které zaznačíme kurzívou. Citace z rozhovorů nám pomohou přiblížit jejich pohledy, postoje a zkušenosti ohledně zásahu ředitelem do spolupráce a samotné spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Co se týče analýzy dokumentů, uvedeme si stejným způsobem i daný dokument, na kterém jsme analýzu prováděli. Pouze v rámci přímých citací se bude jednat o výňatky textu.

V rámci výsledků z analýzy dat a zachování anonymity všech účastníků výzkumu, nebudeme užívat jména, ale pouze pseudonym „ředitel základní školy“, „zástupkyně ředitele prvního stupně“, „učitelka prvního stupně“ a „asistentka pedagoga“ budou uvedeny v ženském tvaru, jelikož se opravdu jedná o ženy a z rozhovoru lze tato informace vyčíst.

ŘEDITEL ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Rozhovor s ředitelem proběhl po předchozí domluvě osobně ve školním kabinetu v prostředí školy. Ředitel neměl předem k dispozici otázky do rozhovoru, pouze mu bylo sděleno obecné zaměření se na téma v rozhovoru a předběžný počet otázek. Byl obeznámen s tématem diplomové práce. V rámci rozhovoru nám byl udělen souhlas s nahráváním rozhovoru na mobilní diktafon.

Název kategorie	Název kódů
Volná spolupráce	Domluvte se samy, důvěra v učitele, bez zásahu ředitelem do spolupráce
Strategie výběru asistenta pedagoga ředitelem	Věková blízkost/věk jako problém, blízkost jako výhoda, výběr AP v rukou ředitele, první krok k úspěchu, plnění požadavku
Vedení ředitelem k cíli	Vedení bez dokumentů, opora ve vedení, požadavek po AP, požadavek na spolupráci, zpráva z PPP jako klíčový dokument, nutné studium PPP, seznámení s žáčkem, štěstí přeje připraveným, předcházení zmatků
Důslednost ve vedení ředitelem	Hospitace jako forma kontroly, ověřování výsledků, požadování výsledků

Pozitivní hodnocení spolupráce ředitelem	Pozitivní hodnocení AP a UČ, pozitivní hodnocení spolupráce, radost z plnění cíle, bez nutnosti zásahu
Důležitá role zástupkyně	Zástupkyně jako řešitelka problémů, zástupkyně jako druhá ruka ředitele, ředitel v řešení problémů až na posledním místě, benevolence v řešení problémů, kompromis

Tabulka 1: Seznam kategorií a kódů z analýzy rozhovorů s ředitelem

Nyní jednotlivé kategorie popíšeme, sdělíme, jaké jsou jejich nosné informace, hlavní myšlenky a o čem vypovídají a doplníme je o přímé výpovědi ředitelem.

Volná spolupráce

V obsahu této kategorie se setkáváme s tím, že ředitel obecně přenechává veškerou odpovědnost, co se samotného nastavení v rámci spolupráce mezi paní učitelkou a asistentkou pedagoga týče vyloženě na nich, kdy v rozhovoru ředitel uvádí: „...*poté jsem s paní učitelkou a s paní asistentkou se domluvil na tom, ať se samy domluví, nastaví si pravidla...*“ nebo „*Ale jak říkám, to už nechávám na nich, protože nechci jim do toho kecat. Chci, ať si nastaví svoje vlastní pravidla.*“ Ředitel jim nechce do této spolupráce nijak zasahovat a chce, aby si to společně nastavily tak, aby se tam především jim dvou dobře spolupracovalo, fungovalo a aby se ve třídě cítily dobře. Můžeme si pro příklad uvést, že při kladení otázky, která směřuje právě k zjištění, jestli ředitel říká, čím by se v rámci spolupráce měli řídit, jednoznačně odpovídá: „*Ne.*“ V rámci ponechávání volnosti co se spolupráce týče, má ředitel velkou důvěru v učitelce a nechává tak celou odpovědnost v nastavení si dané spolupráce s asistentkou pedagoga čistě na ni. V rámci výpovědi ředitele se jedná o výrok: „...*no a potom už to nechávám na tom učiteli...*“ Ředitel tak prokazuje velkou loajalitu jak vůči učitelce, tak vůči asistentce, protože tak mohou opravdu pracovat dle svých potřeb.

Strategie výběru asistenta pedagoga ředitelem

Tato kategorie v sobě nese zjištění, že ředitel se při výběru asistentky pedagoga, kterou následně přiřazuje k učitelce, řídí určitými strategickými motivy a snaží se paní asistentku k paní učitelce dobře přidělit. Za tyto motivy můžeme považovat především věk a obecnou podobnost, kterou ředitel dokáže již za dobu svého působení odhadnout a správně tak určit. Co se samotného věku týče, jde řediteli především o to, aby si paní učitelka s paní asistentkou

pedagoga byly věkově blízké: „*Je to tak, že vždycky se je snažím vybírat tak nějak, aby k sobě byly blízko, jako věkově.*“ Daná věková blízkost či rozdílnost, o které se ředitel v rámci jeho výpovědi také zmiňuje, může vést k velmi rozdílným výsledkům ve spolupráci: „*Jakože když mám mladou paní učitelku a staří paní asistentku, tak je to trošku rozdíl a nemuseli by si sednout. Naopak, když mám mladší paní asistentku a starší paní učitelku, tak je to dalo by se říci lepší, takhle se většinou dokáží přizpůsobit. Ale může se tam v obou případech většinou naskytnout nějaký problém.*“ V rámci výběru asistentky pedagoga se jak jsme již zmínili, ředitel snaží zaměřit i na obecnou podobnost, do které můžeme zahrnout nejen podobné osobnostní rysy, ale například i názorovost: „*Jsou si blízko jak chováním, tak jednáním. Prostě si sedly, jsou si podobné jako i typově jako lidé.*“ V rámci tohoto, můžeme říci, strategického uvážení ředitelem, může samotná spolupráce mezi paní učitelkou a paní asistentkou pedagoga nabírat velmi pozitivní hodnoty. Můžeme tedy ve výsledku říci, že samotný výběr je v rukou ředitele, tak o tom dokonce i hovoří sám ředitel: „*Hrál jsem roli takovou, že jsem paní asistentku vybral.*“ Přesto že ředitel rámci výběru paní asistentky hraje velkou roli, tak uvádí, že se jak paní učitelky, tak paní asistentky ptá, co od sebe očekávají a co by od sebe chtěly: „*No, v první řadě se podívám na to, co má vlastně paní asistentka a co paní učitelka, no co od sebe navzájem očekávají, co by chtěly.*“ Tímto se tak snaží naplnit očekávání, které od sebe paní učitelka s asistentkou mají, a může předejít určitým neshodám ve spolupráci. I přesto, že má ale ředitel značné slovo ve výběru, jde i přes to naproti k tomu, aby při přidělení paní asistentky došlo k rádnému seznámení a samotná spolupráce tak mohla dobře začít: „*Poté je seznámím.*“

Vedení ředitelem k cíli

V této kategorii se setkáváme s informací, že ředitel i přes to, že jak jsme si uvedli výše, nechává samotné podobě spolupráce ředitel učitelce a asistence volnost, má tato volnost určité meze. Ředitel v rámci jejich spolupráce udává, můžeme říci směr: „*Řekl jsem jim, co očekávám od nich, jak bych si představoval, aby ta spolupráce vypadala a jaká by měla být...*“ následně ale dodává, což se v tomto případě ale obracíme a přesouváme na první kategorii, že chce, aby si spolupráci již nastavily samy. Což znamená, že podobu spolupráce ponechává čistě na nich. V rámci této kategorie chceme ještě zmínit, že ředitel neudává pouze směr, ale i cíl, čímž spolupráci také lehce formuje. Velmi neobvyklým zjištěním ze začátku bylo, že ředitel nemá žádné vnitřní předem dané dokumenty, které by mu pomohly dovádět učitelku a asistentku k určitému cíli. Tuto informaci jsme se dozvěděli na základě otázky v rozhovoru, kde jsme se ptali, jestli má nějaký vnitřní dokument a odpověď byla:

„*Ne, to nemám.*“ V tuto chvíli si tedy můžeme klást otázku, o jaký cíl se jedná a kde jej ředitel může vzít. Jedná se o dokument, který přichází z pedagogicko-psychologické poradny, který je v rámci cíle spolupráce mezi asistentkou a učitelkou klíčový. Ředitel sděluje, že právě: „*Co se práce toho asistenta pedagoga týče, tak se odvíjí od zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, která přijde a týká se toho žáčka. To je ten výsledek a co se s tím dítětem má dělat a dít. Tam je popsáno jak s dítětem pracovat...*“ Na základě tohoto zjištění můžeme říci, že se i nastavení cíle spolupráce ředitelem odvíjí od této zprávy, protože prostřednictvím informací v této zprávě, tak ředitel poté určuje cíl spolupráce, kdy žáčka s učitelkou a asistentkou diskutuje a vznáší určité požadavky. Těmito požadavky jsou především důkladné studium zprávy, které chce jak po učitelce: „*...tu zprávu z té poradny pedagogicko-psychologické a tu si musí prostudovat a pročíst...*“, tak po asistentce: „*...požadují, aby si tu zprávu přečetla a také prostudovala...*“, společně s určitým výstupem, který musí odpovídat dané zprávě: „*...co je potřeba, na co se zaměřit a jaký výstup by měl ten daný žáček mít.*“ Zároveň v rámci úspěšného vedení k cíli, předcházení zmatků a neshod již během výuky, požaduje, aby zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, tedy pro nás dokument, měly jak paní učitelka, tak paní asistentka prostudovanou ještě před zahájením školního roku.

Důslednost ve vedení ředitelem

Hlavní nosnou myšlenkou této kategorie je, že ředitel v rámci spolupráce mezi učitelkou a asistentkou má určitou funkci dohledu. Tento dohled vede především ke zkvalitňování spolupráce, protože pokud by docházelo k problémům, nejen že je možnost je řešit, ale i objevit. Můžeme se zde bavit o hospitaci, která je ředitelem využívána na začátku spolupráce mezi učitelkou a asistentkou: „*Jdu se tam poté jen podívat na hospitaci, podívám se, jakým způsobem to tam funguje.*“ Další nástroj, který ředitel v rámci kontroly využívá je kontrola prostřednictvím určitého dokumentu, který mu učitelka průběžně odevzdává a kde jsou zaznačeny výsledky práce s žákem se SVP: „*To mi poté dokládají na základě dokumentu, který se jmenuje Plán práce s asistentem, kde mají ti žáci napsané, kdy se mají čemu a jakému učivu společně s paní učitelkou a asistentkou věnovat a následně to zhodnocují.*“

Pozitivní hodnocení ředitelem spolupráce

V rámci této kategorie se setkáváme se zjištěním, že má ředitel velmi dobře nastavené, až bychom mohli říci, vnitřní fungování organizace co se řízení týče. Vzhledem k tomu, že již víme, že ředitel ponechává určitou benevolenci, co se spolupráce mezi paní učitelkou a asistentkou týče, zároveň určitou mírou této spolupráci udává směr a také má hlavní slovo

v přidělování a výběru, v našem případě můžeme říci, vhodné asistentky. O vhodné asistence můžeme hovořit, jelikož následně ze strany ředitele došlo k velmi pozitivní zpětné vazbě v podobě hodnocení. Můžeme říci, že veškeré tyto předešlé rozhodnutí a činnosti ředitele, vedou k tomu, že ředitel svým rozhodnutím přispěl ke správně nastavenému prostředí ve školní třídě společně s vhodným nastavením spolupráce mezi paní učitelkou a paní asistentkou a následně pak může v rámci zpětného ohlednutí se za sebe hodnotit velmi pozitivně nejen spolupráci: „*Tam to pravdu funguje velmi dobře...*“, ale také samotnou paní učitelku s asistentkou: „*Jako, tyhle dvě já hodnotím velmi pozitivně.*“ V rámci zpětné vazby se s pozitivním hodnocením setkáváme i ve chvíli, kdy vidí, že paní učitelka s paní asistentkou v souvislosti s nastavením, které ve spolupráci mají nejen v rámci své vůle, ale i ze strany ředitele jakožto člověka, který do spolupráce přináší směr: „*Jsem rád, když vidím, že mají úspěchy a daří se jim držet a naplňovat ty vzdělávací plány u těch žáků.*“ V souvislosti s pozitivním hodnocením se dostáváme i k tomu, že ředitel nemusel v rámci této paní učitelky a této paní asistentky vynakládat další značné úsilí, které by muselo tuto jejich spolupráci dále upravovat, měnit, či do ní nějak intervenovat. S touto informací se setkáváme v rámci položené otázky zaměřující se na to, zda musel učinit zásah ředitele do spolupráce, kdy odpovědí bylo: „*Co se týče tady té paní učitelky a asistentky, tak nemusel.*“ Můžeme tedy říci, že nastavení, které ředitel v rámci vnitřního fungování organizace co se vedení týče má, je pro něj velmi výhodné.

Důležitá role zástupkyně

V rámci této kategorie, se i přes to, že výzkum je zaměřený na ředitele, budeme bavit o zástupkyni a vysvětlíme si z jakého důvodu. Přesto, že ředitel hraje v rámci spolupráce mezi paní učitelkou a paní asistentkou důležitou roli, neočekávaně se nám v rámci rozhovorů objevila paní zástupkyně ředitele prvního stupně. V rámci kompetencí ředitele dochází totiž k tomu, že určitou část přesouvá na paní zástupkyni: „*Jinak mám tady přímo paní speciální pedagožku paní zástupkyni prvního stupně, kdybyste chtěla, můžete se zeptat přímo ji na některé informace...já to předávám více méně i na ni.*“, která zastřešuje určitou oblast řešení problémů právě nejen mezi paní učitelkou a asistentkou, které jsou podstatné pro výzkum, ale obecně pro všechny pedagogické pracovníky prvního stupně: „*Takže pokud by byly i nějaké problémy, tak by to první šlo k ní. Ona tady vlastně pro ty děvčata na prvním stupni je, když něco potřebují řešit, nebo mají nějaký požadavek.*“ Vzhledem k tomu, že ředitel přenechává určitou část svých kompetencí i na paní zástupkyni, můžeme říci, že je tak ponechán prostor řediteli pro řešení důležitějších záležitostí, protože víme, že má v rámci

svých kompetencí velké množství činností, které musí zvládat. Dochází tedy k tomu, že pokud se objevují problémy, obecně učitelky i asistentky řeší své požadavky a problémy především s paní zástupkyní: „*První to teda řeší paní zástupkyně...*“, pokud by se jednalo o závažnější problémy, opět zde nastupuje ředitel, který má jednoznačně vyšší pravomoc v rámci řešení problémů: „*Pokud by to nešlo, tak přijdou za mnou a řešíme to společně...*“ popřípadě o těchto problémech minimálně alespoň ví. Co se týče samotného způsobu a stylu řešení paní zástupkyně, společně s tím, jak má tyto záležitosti nastavené, je s nimi obeznámen. Jedná se zde především o určitou benevolenci a vstřícnost, kdy se ve výsledku ani paní zástupkyně nuceně neangažuje do samotného řešení problémů a snaží se cestu a způsob řešení ponechat čistě na paní učitelce a paní asistentce: „*nechává to na nich, aby si to sami pokusili si vyřešit.*“ Co se týče domluvy na určitých požadavcích, paní zástupkyně společně s ředitelem se snaží najít určitý kompromis, který povede k přínosným výsledkům nejen pro samotnou paní učitelku a asistentku, ale především pro žáky se SVP: „*Ona totiž paní učitelka s dětmi jezdila na plavání, a aby ta holčička nemusela jezdit s nimi až na bazén a vlastně jenom tam čekat tak, tak jsme to nakonec domluvili tak, že paní asistentka s ní bude zůstávat ve třídě...*“, přesto že se v tomto případě jedná jen o ukázkou určitého problému, či požadavku, byl vykomunikován tak, aby výsledek byl přínosem pro všechny strany.

ZÁSTUPKYNĚ ŘEDITELE

Rozhovor se zástupkyní ředitele prvního stupně proběhl neplánovaně ve školním kabinetu na základě doporučení ředitele, který sdělil, že paní zástupkyně má v oblasti, které je výzkum směřován, určitou roli. Vzhledem k tomu, že určité kompetence jsou směřovány ředitelem i na paní zástupkyni, pro nás se jedná především o oblast vedení v rámci spolupráce mezi paní učitelkou a asistentkou, rozhodli jsme se, že paní zástupkyni do výzkumu zařadíme. Můžeme říci, a tak to v rámci naší práce i vnímáme, že se jedná o člověka, který má ve své podstatě převzaté určité ředitelovy kompetence, tudíž ji v rámci ředitele můžeme považovat za osobu, která je mu svou náplní práce velmi blízká až podobná a poskytuje nám tak podstatné informace, které bychom se pouze v rámci rozhovoru s ředitelem nemuseli dozvědět. Co se popisu kompetencí zástupkyně ředitele týče, si vymezujeme v kapitole 4.5. Paní zástupkyně byla po přizvání do rozhovoru seznámena s tématem a byly jí kladeny podobné otázky, jako panu řediteli. V rámci rozhovoru nám byl udělen souhlas s nahráváním.

Název kategorie	Název kódu
Pozitivní hodnocení spolupráce zástupkyní	Bez zásahu zástupkyně, blízkost jako výhoda, věková blízkost, pozitivní hodnocení učitelky/asistentky zástupkyní, pedagogický koncert, pozitivní hodnocení spolupráce, hodnocení nezávislou osobou
Prostředky k efektivní spolupráci	Bez zásahu zástupkyně v počátku, vedení k efektivní spolupráci, náročnější začátky, čas jako nástroj, hospitace jako forma kontroly
Hranice kompetencí zástupkyně	Větší problém pro ředitele, zástupkyně jako řešitelka problémů, hlavní slovo ředitel, opatření v nefunkční spolupráci

Tabulka 2: Seznam kategorií a kódů z analýzy rozhovorů se zástupkyní ředitele prvního stupně

Jednotlivé kategorie si nyní popíšeme, sdělíme si, jaké jsou jejich nosné informace, hlavní myšlenky a o čem vypovídají a doplníme je o přímé výpovědi zástupkyní ředitele prvního stupně.

Pozitivní hodnocení spolupráce zástupkyní

Hlavní nosnou myšlenkou této kategorie je, že přestože paní zástupkyně ředitele nemá možnost výběru, přiřazení či hlubší ovlivnění spolupráce mezi paní učitelkou a paní asistentkou, velmi pozitivně a kladně hodnotí, co je ředitelem určeno. Vzhledem k tomu, že právě paní zástupkyně je poté člověk, který se většinou jako první dostává do styku s danými problémy či požadavky, které se mohou v rámci spolupráce objevit, je její pozitivní hodnocení známkou, že ředitel v rámci jeho vedení v oblasti spolupráce a činností realizující ještě před samotným započítím spolupráce, je velmi vhodně. Díky tomuto vhodnému určení a nastavení ředitelem, tak zástupkyně nemusí řešit problémy a do spolupráce mezi paní učitelkou a paní asistentkou nijak zasahovat, kdy i v rámci rozhovoru takto na otázku, zda musela někdy do spolupráce zasáhnout, odpověděla: „*Ne, tam teda opravdu ne.*“ Tato výpověď nám krásně navazuje na další oblast této kategorie, což právě hodnocení, které je v rámci paní zástupkyně velmi pozitivní: „*Tam je to skvělý. Ony jsou i povahově a i věkově blízké. Jsou si blízko jak chováním, tak jednáním. Prostě si sedly, jsou si podobné jako i*

typově jako lidé. “ V tuto chvíli se setkáváme s hodnocením nejen samotné spolupráce, ale i pozitivního pohledu na skutečnost, že ředitel dokázal paní učitelce přiřadit správnou paní učitelku, z čehož plynou pouze samé benefity. Co se týče hodnocení, chtěly bychom zmínit, že k pozitivnímu hodnocení dochází nejen ze strany paní zástupkyně, ale i od osob, které nejsou ve výuce nijak zainteresované: *„Tam je to ne jen z jejich slov, ale i z mých, opravu pedagogický koncert.“*

Prostředky k efektivní spolupráci

Tato kategorie se zabývá oblastí, která je zaměřená na to, jak paní zástupkyně v rámci jejích kompetencí získané ředitelem, zasahuje či ovlivňuje spolupráci mezi paní učitelkou a asistentkou. Zástupkyně i přes to že nemá poslední a ani hlavní slovo, určitá míra její iniciativy se v rámci spolupráce mezi asistentkou a učitelkou objevuje. Bavíme se zde především o počátcích ve spolupráci, kdy můžeme považovat samotnou spolupráci za nejvíce rizikovou a mohou se v ní objevit různé potíže, o kterých paní zástupkyně v rámci minulé zkušenosti mluvila: *„Kolikrát je to síla zvyku, když třeba ten první rok, když je to poprvé, když mají toho asistenta. Oni si opravdu musí na spoustu věcí přijít, musí se dělit o tu práci. Třeba někteří učitelé jsou zvyklí tu práci si dělat sami a najednou se musí dělit.“* V tuto chvíli se jeví jako klíčový prostředek čas, se kterým zástupkyně pracuje: *„Vlastně tam jako ze začátku nijak nezasahuji. Prostě jim zhruba první dva měsíce nechávám čas.“* Díky tomuto přístupu paní zástupkyně mají tak paní učitelka s asistentkou dostatek času na to, nastavit si vnitřní fungování spolupráce ve třídě: *„Nechám je trošičku, až se sžijí, ať si řeknou, co od sebe očekávají, nechám je, aby první poznali tu třídu, a jací tam jsou žáci.“*, což se jeví jako velmi efektivní a účinné. Nemůžeme ale říci, že by paní učitelka s asistentkou byly ponechány zcela osudu, zástupkyně se je snaží navést na správný směr, aby se mohla jejich spolupráce vyvíjet pozitivním směrem: *„Hlavně vždycky říkám asistentce, i vlastně tady té, o které se v celém rozhovoru bavíme, že se musí ptát, ale ten učitel také musí táhnout a vést toho asistenta.“* Dále můžeme říci, že nejen že se snaží paní učitelku s paní asistentkou nevést na určitý směr a ponechává jim dostatek času, paní zástupkyně následně danou spolupráci mezi nimi kontroluje formou hospitace, která umožňuje zjistit, zda předešlé kroky byly efektivní či nikoliv. *„Poté se tam jdu i s panem ředitelem podívat, jak se jim vede.“* V rámci vedení se jde na hospitaci podívat jak paní zástupkyně, tak pan ředitel.

Hranice kompetencí zástupkyně

V rámci této kategorie zjišťujeme, že paní zástupkyně ředitele, i přes to, že hraje klíčovou roli v rámci spolupráce mezi paní učitelkou a paní asistentkou, má obsah svých kompetencí ohraničený a v rámci konečného slova nastupuje ředitel. Co se týče možných problémů, které mohou nastat a v rámci rozhovoru byly paní zástupkyní uváděny příklady z minulosti, její role v rámci řešení dochází, kdy daný problém odhalí: *„Pokud se něco řeší, tak se tam jdu podívat, třeba i bez pana ředitele, ať to vidím i jako třetí osoba.“* A následně se jej snaží vyřešit. Pokud se jedná o situace, které řešitelné jsou, úkolem zástupkyně je pokusit se učitelku s asistentkou navést tak, aby problém, který se mezi nimi objevuje, řešily první samy bez jakéhokoliv zásahu ze strany vedení: *„Já to nechávám na nich. Ano, já si je třeba svolám, řeknu jim, domluvte se mezi sebou. Vidím tam tady tohle to...“, „...ale i tak je nechávám, ať se domluví spolu. Poté si třeba dáme schůzku, jestli to všechno sedí a vyhovuje a jestli je to OK a ono se to utřepe.“* Ve chvíli, kdy paní zástupkyně narazí na problém, který je neřešitelný, či náročný, přesouvá řešení problému na pana ředitele: *„...to už jsme si pak sedli já, pan ředitel, kterého jsem o tom všem informovala společně s paní učitelkou i paní asistentkou. A museli jsme to řešit.“* Přesto, že tedy hlavní slovo dostává ředitel, neznamená to, že se paní zástupkyně řešení neúčastní. Důvodem je především to, že jelikož jsou zprvu kompetence v řešení problému převáděny na ni, o problému ví více než ředitel. V rukou ředitele je následně, aby učinil opatření, které povede k řešení dané situace, která mezi paní učitelkou nastala: *„Ono, když se už pak nedomluví sama paní asistentka tak paní učitelka, stanoví se, podle čeho to bude, podle nějakých regulí a vyjasní se, co není jasné v čem je problém a ještě to zkusit. No, a když to nejde ani po tom, tak je nutné vlastně se s asistentkou rozloučit.“*

UČITELKA PRVNÍHO STUPNĚ

Rozhovor s učitelkou prvního stupně proběhl po předchozí domluvě s ředitele, který paní učitelku na základě námi požadovaných kritérií vybral. Rozhovor probíhal v kabinetu paní učitelky v prostředí školy. Paní učitelka neměla otázky do rozhovoru předem k dispozici. Paní učitelka byla před rozhovorem seznámena s tématem diplomové práce a se zaměřením ve výzkumu. V rámci rozhovoru nám byl udělen souhlas s nahráváním rozhovoru na mobilní diktafon.

Název kategorie	Název kódu
Výběr asistentky pedagoga v rukou ředitele	Určení AP ředitelem, předchozí znalost, zkušenost s určením, obtížnější začátky
Pozitivní hodnocení spolupráce	Štěstí přeje připraveným, pozitivní hodnocení spolupráce, funkční spolupráce, AP jako druhá ruka, pozitivní hodnocení AP, hodnocení nezávislou osobou
Spolupráce a její volná forma	volná ruka ve spolupráci, bez zásahu ředitele, vedení AP učitelkou
Vedení k cíli spolupráce	Seznámení s žákem, zpráva z PPP jako klíčový dokument, podpora vedením, konzultace se zástupkyní, ověřování plnění cíle, hospitace jako forma kontroly
Vedení pohledem učitelky	Zástupkyně ředitele jako řešitelka problémů, ředitel na „druhém“ místě, vstřícné vedení

Tabulka 3: Seznam kategorií a kódů z analýzy rozhovorů s učitelkou prvního stupně. Jednotlivé kategorie si popíšeme, sdělíme, jaké jsou jejich nosné informace, hlavní myšlenky a o čem vypovídají a doplníme je o přímé výpovědi zástupkyně ředitele prvního stupně.

Výběr asistentky pedagoga v rukou ředitele

V této kategorii se budeme bavit o tom, že i přes to, že vhodný výběr asistentky pedagoga je velmi důležitým krokem, dochází k tomu, že v rámci výběru asistentky pedagoga samotná paní učitelka nemá žádné slovo. Co se tedy výběru asistentky týče, veškeré kompetence zde patří panu řediteli, který asistentku určuje: „*Pan ředitel mi přidělil paní asistentku.*“ I přes to, že dochází k určení asistentky ředitelem a paní učitelka zde nemůže nijak zasahovat, či výběr ovlivnit, díky ředitelovým zkušenostem a znalostem pedagogického sboru, které ředitel ze slov paní učitelky má, můžeme říci, že výběr byl velmi vhodný: „*Já osobně bych mohla říci, že to ředitel dobře vytipoval a určil tu moji asistentku, protože ta spolupráce je opravdu úžasná.*“ I když ředitel, dle slov paní učitelky zvolil dobře, vzhledem k tomu, že v danou chvíli paní učitelka byla stavěna do situace, kdy musela začít spolupracovat s někým, koho zná jen velmi málo a navíc si dotyčnou osobu sama nemůže zvolit, naskytly

se u ní obavy: „*Trochu jsem se bála, protože je to takhle dané a nikdo se nás neptá.*“ I přes to, že se u paní učitelky objevily obavy a začátky v rámci spolupráce byly pro ni náročnější, jelikož si musela na novou, v podstatě dospělou osobu zvykat, můžeme v návaznosti na další kategorii říci, že si vše velmi hezky sedlo co se spolupráce týče.

Pozitivní hodnocení spolupráce

V rámci této kategorie zjišťujeme, že paní učitelka nahlíží na spolupráci, která mezi ní a paní asistentkou vznikla velmi pozitivně. Můžeme říci, že v rámci samotné spolupráce mezi paní učitelkou a asistentkou došlo k procesům, které následně přispěly k tvorbě pozitivní spolupráce. Můžeme se zde bavit například o kroku, kdy vzhledem k tomu, že se paní učitelka s paní asistentkou neznaly, tak začaly spolupracovat dříve v přípravném týdnu, kde samotnou spolupráci, jak o tom hovoří paní učitelka, dokázaly nastavit velmi pozitivně: „*Tady jsme tu spolupráci započaly a dle mého na výbornou.*“ Velmi důležitou roli, která přispěla k tomu, že se spolupráce vyvíjela pozitivním směrem a následně tak mohla být paní učitelkou vnímána, je podobnost, která se mezi paní učitelkou a paní asistentkou objevuje. Samotnou podobnost můžeme zaměřit jak na věk, kdy si jsou věkově hodně blízké, ale i obecně na blízkost, která se projevuje jak v oblasti spolupráce tak osobnostních rysů: „*My jsme na tom s paní asistentkou věkově stejně, takže si velmi rozumíme. Nejen kamarádsky ale i pracovní.*“ V tomto případě se můžeme bavit o faktoru, který velmi pozitivně spolupráci ovlivňuje. Vzhledem k tomu, že se v rámci spolupráce učitelka dostává do kontaktu s paní asistentkou, velmi pozitivním zjištěním je, že způsob jakým učitelka na asistentku nahlíží je velmi kladný: „*Ví, co má dělat, když ji něco řeknu tak to dělá na plno a většinou opravdu nevzniká žádný problém.*“ V tomto případě tedy můžeme říci, že se na asistentku může spolehnout a veškeré učitelkou zadané úkoly plní tak, jak si to paní učitelka představuje, což je pro spolupráci velmi pozitivním faktorem. V rámci této kategorie bychom chtěli uvést podstatnou informaci, a tedy že pozitivní hodnocení přesahuje samotnou paní učitelku a dostává se i od nezainteresovaných jedinců. V tomto případě jedná především o rodiče, kteří ze slov paní učitelky hodnotí spolupráci velmi kladně: „*Práce naše je úžasná, slyším to i od rodičů, že si to tak chválí, že paní asistentka s paní učitelkou tady na prvním stupni jsou výborná dvojka.*“

Spolupráce a její volná forma

Hlavní nosnou myšlenkou a informací, kterou nám tato kategorie sděluje je, že v rámci spolupráce mezi paní učitelkou a paní asistentkou, nedochází v rámci vedení, kde můžeme zařadit jak pana ředitele, tak paní zástupkyni, k žádným zásahům a nastavení spolupráce je

přenecháno čistě v rukou učitelky společně s asistentkou: „*On pan ředitel do toho nijak nezasahoval, do té naší spolupráce.*“ Co se týče samotné podoby spolupráce, nejen že do ní ředitel a vlastně ani paní zástupkyně nijak nezasahují, ale dokonce ponechávají paní učitelce určitou benevolenci: „*Ředitel nám nechává takto úplně volnou ruku, otevřené věci k práci, nijak nás neomezuje, opravdu to nemáme striktně dané.*“ Díky této volnosti si tak může paní učitelka nastavit spolupráci s asistentkou do takové podoby, která jim bude společně vyhovovat a bude tak zároveň přínosná a funkční. I přes to, že se na spolupráci podílejí jak paní učitelka tak paní asistentka, větší míra iniciativy v rámci jejich spolupráce je ponechána převážně paní učitelce, kterou můžeme považovat za někoho, kdo celé spolupráci a můžeme říci, že i paní asistentce udává určitý vnitřní směr: „*Se vším jsem paní asistentku seznámila. Paní asistentka byla seznámena i s vedením a ke kterým žákům bude směřována, kterým žákům bude pomáhat.*“

Vedení k cíli spolupráce

Hlavní myšlenkou této kategorie je, přesto, že si výše v kategorii zmiňujeme, že v rámci spolupráce je paní učitelce s paní asistentkou ponechána značná volnost, jsou zde faktory, které jí přece jen udávají směr. Jedním z faktorů je především pan ředitel, který paní učitelku přiřazuje k žákům se SPV společně s paní asistentkou. V tuto chvíli, se i přes to, že se může paní učitelka ocitnout v nové situaci, kdy bude muset vést celou výuku jinak, ale zároveň výuku s někým sdílet, ji ředitel předává podstatné informace, které potřebuje před započítím samotné spolupráce s asistentkou vědět: „*Akorát ty žáky jsme měli přidělené, takže to jsme na začátku vlastně zkonultovaly jak s ředitelem, tak s asistentkou k čemu tam asistentka je, na co si má dávat pozor paní asistentka a tak.*“ V rámci konzultací, díky kterým dochází k předávání podstatných informací, se zde objevuje nejen pan ředitel, ale i paní zástupkyně, která s paní učitelkou konzultace uskutečnila také: „*Při přidělení jsme konzultovaly právě ty žáky, koho v té třídě budu mít, s kým bude paní asistentka pracovat.*“ Co se samotného vedení v rámci spolupráce týče, jedním z prostředků, které udávají obsahu spolupráce směr, je dokument, který ředitel v rámci dohledu nad spoluprací a k tomu, aby byla směřována správným směrem, požaduje: „*Jediné co máme vykazovat je plán práce s asistentem, to si píšeme. Každé dítě má zavedeny soubor, kde to je to učivo rozřazené na měsíce a píšeme, jaké pokroky udělal v září, jak se mu paní asistentka věnovala.*“ Jedná se o dokument, kdy na jeho obsahu se paní učitelka společně s paní asistentkou musí podílet. Vzhledem k tomu, že ředitel společně s paní zástupkyní spolupráci udávají určitý směr, potřebují ji kontrolovat nejen v rámci dokumentů, ale i v rámci hospitace, aby se ubezpečili, zda je všechno

v pořádku: „Ze začátku byl na hodině se podívat, mám pocit, že na začátku minulého roku.“ Co se týče dalšího faktoru, můžeme si zde zmínit zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, která je zde v rámci nastavení vnitřního směřování v rámci spolupráce spolupráci klíčová: „K tomu vlastně dostáváme z pedagogicko-psychologické poradny vyjádření ke každému tomu žáku, podle kterého se potom následně řídíme spolu s asistentkou.“

Vedení pohledem učitelky

Tato kategorie nese informaci, že paní učitelka v oblastech, kdy potřebuje například poradit, neobrací své dotazy ihned na pana ředitele, ale především se v první řadě obrací na paní zástupkyni, která je zde prioritní osobou: „Jinak co se týče, když potřebuju poradit, tak zde máme zástupkyni ředitele pro první stupeň, tak směřuju většinu dotazů právě na ni.“ Co se týče role ředitele, není nikterak z této oblasti, kdy paní učitelka potřebuje v určitých směrech poradit nebo něco vyřešit vytěsňen, pouze není na prioritním místě. Pokud by se ale jednalo o určitý závažný problém, je ředitel vždy osobou, která o daném problému nejen následně ví, ale také jej řeší: „O všem je ale informován i pan ředitel a tmu když by se něco nelíbilo, tak by to určitě řešil.“ Co se týče samotného vedení, můžeme jej považovat za velmi vstřícné, protože pokud by se v cestě objevil jakýkoliv problém, paní učitelka ví, že se vše dá bezproblémově vykomunikovat nejen s paní zástupkyní: „Vedení, vlastně paní zástupkyně, je tady velmi vstřícné a otevřené a vždycky se snažíme najít tu nejlepší cestu pro děti hlavně.“, ale i obecně jak s paní zástupkyní, tak s panem ředitelem: „Tady je to vedení ale moc v pohodě, se všemi se dá domluvit na čemkoliv potřebujeme.“

ASISTENTKA PEDAGOGA

Rozhovor s paní asistentkou pedagoga proběhl po předchozí domluvě s ředitelem, který paní asistentku na základě námi požadovaných kritérií vybral. Rozhovor probíhal v kabinetu v prostředí školy. Paní asistentka neměla otázky do rozhovoru předem k dispozici. Paní asistentka byla před rozhovorem seznámena s tématem diplomové práce a se zaměřením ve výzkumu. V rámci rozhovoru nám byl udělen souhlas s nahráváním rozhovoru na mobilní diktafon.

Název kategorie	Název kódu
Určení asistentky pedagoga vedením	Neznalost UČ, určení AP ředitelem, seznámení s UČ, znalost AP a UČ ředitelem, zástupkyně a určení AP, „Fakt jsme si sedly“
Nastavení v rámci spolupráce	Volná ruka ve spolupráci, zpráva z PPP jako klíčový dokument, učitelka v hlavní roli, učitelka na prvním místě
Pozitivní hodnocení spolupráce asistentkou	Pozitivní hodnocení spolupráce, štěstí přeje připraveným, funkční spolupráce, bezproblémová spolupráce, dobrá komunikace, dobrá spolupráce jako benefit pro třídu, bez zásahu ředitele
Vedení pohledem asistentky	Zástupkyně na prvním místě, ředitel na druhém místě, zástupkyně jako řešitelka problémů, vstřícné vedení

Tabulka 4: Seznam kategorií a kódů z analýzy rozhovorů s asistentkou pedagoga. Jednotlivé kategorie si popíšeme, sdělíme, jaké jsou jejich nosné informace, hlavní myšlenky a o čem vypovídají a doplníme je o přímé výpovědi zástupkyně ředitele prvního stupně.

Určení asistentky pedagoga vedením

V rámci této kategorie se budeme bavit o tom, jak a proč byla zvolena paní asistentka pedagoga k paní učitelce, jak do toho zasahovalo vedení a co bylo v rámci určování směrodatné. Co se samotného určení asistentky pedagoga týče, dané rozhodnutí měl v kompetenci pan ředitel: „*Určil to pan ředitel. To celé bylo vlastně z jeho iniciativy.*“ Ačkoliv v rámci přiřazování nebyla paní asistentka předem obeznámena, s kterým pedagogem bude spolupracovat a netušila, ke komu bude přiřazena: „*Ale ze začátku jsem nevěděla ke komu a pak vlastně s paní učitelkou jsme se vlastně neznaly.*“ Nemusíme tuto neznalost považovat jako problémovou oblast, jelikož poté následně došlo k velmi důležitému kroku, kterým bylo právě seznámení asistentky pedagoga s učitelkou: „*Pak jsme se vlastně seznámily až ke konci školního roku, než jsme spolu měly začít spolupracovat.*“ Za jeden z velmi důležitých aspektů, který v rámci určování asistentky ředitelem můžeme

spatřovat, je řádná znalost ředitele svých pedagogických pracovníků, především pokud dochází k určování asistenta pedagoga paní učitelce, které mezi sebou mají navázat intenzivní spolupráci: „*Já si totiž myslím, že pan ředitel má totiž v nás takovou tu důvěru i v ty učitelka a celkem nás zná.*“, což vedlo k velmi pozitivním výsledkům, protože ředitel v tomto případě určil asistentku velmi vhodně: „*sedly jsme si teda výborně.*“ Přesto, že ředitel paní asistentku vybíral a měl tak podstatně velké slovo, zjišťujeme, že paní zástupkyně ředitele prvního stupně má v této oblasti taktéž určitou roli: „*Ale ještě než jsem tohle řešila s ředitelem, tak za mnou přišla paní zástupkyně, která má pod sebou 1. stupeň ZŠ.*“, kdy byla asistentka dotazována zástupkyní v oblasti přiřazení k nové paní učitelce, jelikož asistentka dříve působila na druhém stupni.

Nastavení v rámci spolupráce

Tato kategorie nese informaci, že paní asistentka vnímá, že v rámci spolupráce, kterou tvoří s paní učitelkou, je ovlivněna určitými faktory, které danou spolupráci nadále formují. Jedním z těchto faktorů je, což je asistentkou pozitivně hodnocena, je právě volnost, která je jim v rámci jejich spolupráce ponechána: „*...to je právě ta volná ruka. Prostě nám nechává úplnou volnost.*“ Díky této volnosti tak mají ponechanou zcela volnou cestu a mohou tak spolupráci formovat dle svých potřeb. Přesto, že je tedy vedením, v tomto případě ředitelem ponechána značná volnost, je třeba a ředitelem požadováno, aby byla asistentka řádně seznámena se zprávou z pedagogicko-psychologické poradny, kde se právě setkává s podstatnými informacemi, které se týkají žáků se SPV. : „*Dostala jsem akorát zprávu ze speciálně pedagogického centra, abych si načetla informace o té holčičce.*“ Co se týče určitého hlavního slova, asistentka si je vědoma, že jej má právě učitelka, která by v případě nutnosti si měla vykomunikovat, zda potřebuje učinit nějaké změny či opatření: „*A myslím si, že kdyby byl nějaký problém, tak si myslím, že spíše ta paní učitelka by s ním měla komunikovat.*“ Zde můžeme spatřovat, že tedy lídrem v rámci spolupráce je paní učitelka, která paní asistentku především vede k cíli, kterého je potřeba dosáhnout: „*Paní učitelka mi vlastně oznámí, co je za potřebí dělat s těmi žáky, kteří potřebují asistenci.*“ Přesto, že dochází k zjištění, že paní asistentka není člověkem, který by o určitých záležitostech rozhodoval a dané rozhodování má v moci především paní učitelka, nedochází zde k neshodám ani problémům v rámci nadřazenosti a podřazenosti, naopak se můžeme bavit o velmi dobře nastavené spolupráci, kde asistentka je člověk, který se rád nechává vést: „*Mně se líbí, že mě nebere, jakože jejda paní asistentka, jakože fakt mě zapojuje, fakt mě tam chce.*“

Pozitivní hodnocení spolupráce a její benefity

Tato kategorie nese informaci, že paní asistentka vnímá celkově samotnou spolupráci a současně i její vnitřní procesy velmi pozitivně. Co se obecně týká hodnocení, můžeme říci, že spolupráci hodnotí paní asistentka velmi kladně: „*Spolupráce je výborná.*“ Přes to, že si výše již zmiňujeme, že výběr ředitelem byl, co se výběru paní asistentky týče vhodný, lehce se nám tato informace prolíná i zde a s tímto výrokem se taky v rámci slov paní asistentky setkáváme. Jedná se zde o oblast komunikace, kterou co se spolupráce týče, musíme zmínit. Nejen, že je opět velmi pozitivně paní asistentkou hodnocena: „*Takže ta komunikace je na výbornou a opravdu jsme si sedly, že se doplňujeme, bych řekla.*“ Ale je také v rámci jejich spolupráce a velmi dobře nastavená a v rámci domlouvání se, či řešení jakýchkoliv záležitostí, se dokáží samy domluvit: „*většinou jsme si jen potřebovali vykomunikovat, co kdo bude dělat, ale to vlastně většinou řešíme s paní učitelkou před začátkem hodiny, nebo přímo v hodině.*“ Díky této komunikaci dochází k tomu, že jsou schopné vyřešit většinu problémů samy: „*Pokud jsem něco potřebovala vyřešit, tak jsem to vždy řešila přímo s paní učitelkou.*“ Ale obecně, co se problémovosti týče, díky jejich velmi dobré komunikaci, kterou mezi sebou mají a dobré spolupráci, nemusí do této spolupráce ředitel ani zástupkyně vůbec zasahovat, kdy stejně takto na základě položeného dotazu asistentce, kdy jsme se jí ptali, jestli se mezi nimi někdy objevily problémy, které by museli řešit s vedením, odpověděla, že nikoliv: „*Ne vůbec, žádné problémy.*“ V rámci velmi dobré spolupráce, která je asistentkou popisována, můžeme říci, že přináší velké pozitiva i pro celou třídu: „*...protože ono pak aji ta třída. Já si myslím, že to že to tam tak funguje, že ty děti to prostě vnímají a jsou citlivé a mě to tam přijde až takové rodinné.*“ Nejen tedy že se v dané třídě objevuje harmonie, ale obecně ani není pro žáčky vytvářené stresové prostředí.

Vedení pohledem asistentky

V rámci této kategorie se podíváme na to, jak paní asistentka vnímá vedení. Co se týče samotného vedení, musíme zde k panu řediteli přiřadit i paní zástupkyni, která je zde velmi důležitým článkem a to kvůli tomu, že paní asistentka většinu dotazů či problémů, které se objevují, směřuje především na ni: „*První jsme tuto situaci řešily s paní zástupkyní ředitele prvního stupně a ona to povolila, že to tak můžeme dělat.*“ Zde se bavíme o situaci, kdy většina třídy chodila na bazén a paní asistentka, v tomto případě společně s paní učitelkou řešily, zdali může paní asistentka zůstat ve škole s jednou žákyní, která má pohybové znevýhodnění. Co se vedení týče, můžeme o něm hovořit a považovat jej za velmi vstřícné: „*...ale tady se dá všechno domluvit.*“ Vzhledem k tomu, že v rámci řešení problémů, má své

místo i pan ředitel, v jeho případě by jednalo především o chvíle, kdy by se jednalo o závažný problém, který by samotná paní zástupkyně již nemohla vyřešit: „*kdyby byl problém, tak to už by ona řekla, ať si za ním raději zajdeme...*“ z tohoto tedy můžeme říci, že paní zástupkyně řeší především problémy z první ruky, asistentka, popřípadě učitelka se na ni obrací jako na prvního člověka, když potřebují něco řešit. Ovšem ve chvíli, kdy se jedná o náročnější problém, který již paní zástupkyně není kompetentní vyřešit, přesouvá jej na ředitele.

DOKUMENT

Dokument, o kterém se zde budeme bavit, nám byl poskytnut během rozhovoru s ředitelem. Jedná se o zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, která se týká nejmenované žákyně se SVP, která je ve třídě, kde paní učitelka a paní asistentka působí. Jméno žákyně je v dokumentu zabarveno černě, aby byla zachována anonymita. Tento dokument nám pomohl nahlédnout do oblasti, dle které se nejen paní učitelka s paní asistentkou ale také ředitel společně řídí.

Název kategorie	Název kódu
Cíle v náplni práce	Cíle pro učitelku, cíle pro asistentku
Informace k žáčkovi	Důležité informace
Vyšší moc pro ředitele	Doporučení pro ředitele

Tabulka 5: Seznam kategorií a kódů z analýzy rozhovorů z pedagogicko-psychologické poradny

Cíle v náplni spolupráce

Rámci této kategorie se budeme bavit o tom, že se v rámci zprávy z pedagogicko-psychologické poradny objevují důležité informace, kterých se následně musí jak paní učitelka tak paní asistentka držet. V rámci paní učitelky se v dokumentu objevují metody, které by ve výuce měla použít. Jedná se o výčet několika metod, které by měli především: „*odpovídat aktuálnímu výchovně vzdělávacímu záměru učitele a aktuálním individuálním potřebám dítěte.*“ Jako je například střídání aktivit, respektování pohybových schopností apod. V rámci učitele se v dokumentu setkáváme i s požadavky, které jsou zaměřené na organizaci výuky, které v sobě zahrnují například: „*vytvoření vhodného pracovního místa, ke kterému bude mít snadný přístup...*“ V rámci dokumentu se setkáváme i s doporučením, které je směřováno právě paní asistentce pedagoga. Pro asistentku je v něm přesně

vymezené, v jakých oblastech bude nejmenované žákyni pomáhat: „...*podpůrné opatření je nastaveno pouze na asistenci při přesunu a nezbytné pomoci související s pohybem.*“ A na co by se měla především dané žákyně zaměřit.

Informace k žákovi

Co se této kategorie týče, setkáváme se v dokumentu s informacemi, které přesně charakterizují problém, se kterým se daná žákyně potýká. Tato informace je, můžeme říci, směřována nejen pro asistenta pedagoga a učitelku, ale také pro ředitele. V rámci této informace tak mohou pochopit komplexnost problému žákyně a následných požadavků, které v rámci pedagogicko-psychologické poradny přichází v souvislosti s ní: „*Absolvuje systémovou chemoterapii a biologickou léčbu, je po ozařování a po opakovaných operacích pro závažné onemocnění mozku...*“

Vyšší moc pro ředitele

V rámci této kategorie se dozvídáme, že společně s informacemi, které ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny přichází, přichází také zároveň i doporučení společně s řešením situace dané žákyně pro ředitele. V tomto případě se jedná se především o informaci, která řediteli sděluje: „...*vidíme jako vhodné řešení pomoc asistenta pedagoga*“ zároveň mu sděluje informaci, v jakých oblastech bude asistentku pedagoga žákyně potřebovat: „*Asistence je nezbytní při přemísťování a při přesunech dívenky.*“

7 INTERPRETACE DAT

V této kapitole se zaměříme na odpovědi výzkumných otázek. Po realizaci rozhovorů s výzkumným souborem, což jsou v našem případě čtyři účastníci výzkumu, kterými jsou ředitel základní školy, zástupkyně ředitele prvního stupně, učitelka prvního stupně a asistentka pedagoga, došlo k sesbírání dostatečného množství dat. Tyto data nyní slouží pro zodpovězení výzkumných otázek, které následně vedly k dosažení výzkumného cíle, který jsme stanovili. V rámci výzkumu jsme si stanovili jednu hlavní výzkumnou otázku, která byla následně doplněna o tři dílčí výzkumné otázky. V rámci následující deskripce si nejprve zodpovíme na dílčí výzkumné otázky a poté si zodpovíme na hlavní výzkumnou otázku. V rámci odpovědí se budeme snažit na jednotlivé otázky odpovídat tak, abychom nacházeli hlavní nosné informace, či budeme hledat jak podobnosti, tak případné rozdílnosti mezi výpověďmi účastníků výzkumu a zjištěné informace budeme propojovat s teoretickými informacemi.

DVO1: Jaký vliv má ředitel základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem?

Tato první dílčí výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jaký vliv má ředitel na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem. V první řadě bychom chtěli zmínit, že jsme se v rámci výzkumu dozvěděli, že v rámci ředitele a jeho vlivu na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem musíme zahrnout i zástupkyni ředitele, jelikož v rámci spolupráce mezi asistentkou a učitelkou má také určitou roli a do spolupráce je kompetentní do určité míry zasahovat. S informací, že zástupce ředitele je kompetentní řídit podřízené zaměstnance, se setkáváme i v zákoně č 262/2006 Sb. Zákoníku práce (Havelka, Dashöfer, 2022). Co se samotného vlivu týče, v rámci vedení, kde tedy zahrnujeme jak pana ředitele, tak paní zástupkyni, se ve spolupráci mezi paní asistentkou a paní učitelkou rozhodně objevuje. V rámci spolupráce se ředitel v první řadě podílí vůbec na tom, které dvě osoby budou tuto spolupráci tvořit. Zde se sice nacházíme ještě před tím, než je samotná spolupráce započata, ale tento krok je v rámci pana ředitele jedním z velmi podstatných. Ředitel je zde totiž hlavní osobou, která paní učitelce, která dostane třídu s žáky, kteří mají podpůrné opatření, právě asistenta pedagoga přiřadí. V rámci výzkumu zjišťujeme, že vhodné přiřazení je velmi podstatné, jelikož velmi záleží na tom, jak se bude následně daná spolupráce odvíjet. S tímto tvrzením souhlasí i Horáčková, která uvádí, že právě vhodný výběr asistenta pedagoga je pro následnou kvalitní spolupráci velmi důležitý (Horáčková, 2015, s. 26). V tuto chvíli si zmíníme některé informace k danému výběru, které se nám v rámci výzkumu podařilo zjistit.

Přestože bylo ředitelem sděleno, že se při výběru ptá jak paní učitelky, tak asistentky, koho by k sobě uvítaly, jak paní učitelka, tak paní asistentka uvedly, že k době byly přiřazeny bez dotazů. Přestože k samotnému dotazu nedošlo, všechny strany hodnotily následný výběr velmi kladně s výrokem, že je spolupráce dobrá a že si paní učitelka s paní asistentkou velmi rozumí. Zde hraje velkou roli způsob výběru, kterým se ředitel řídil. Co se výběru týče, dle MŠMT, by měl být ředitel schopný asistenta pedagoga řádně a dobře vybrat, což můžeme říci, že mu v našem případě povedlo (MŠMT, 2015). Vzhledem k tomu, že se ředitel zaměřoval na určitou nejen věkovou, ale i osobnostní podobnost, došlo k velmi vhodnému výběru, díky kterému tak mohla spolupráce začít nabírat pozitivních a funkčních hodnot. Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga je s učitelem nerozlučnou dvojicí, je jejich vzájemná podobnost, ať už věková nebo osobnostní velmi přínosná, protože jak o tom hovoří Křivohlavý (1997) do samotného dyadického vztahu vstupují jedinci s různými charakteristickými rysy, mezi které můžeme řadit například věkovou rozdílnost, pohlaví, osobní či kvalifikační rozdílnosti, a ty poté mohou být pro samotnou interakci, tedy spolupráci, považovány za problémové. Křivohlavý (2002) se také zmiňuje o několika druzích interpersonálních konfliktů, které se mohou v rámci rozdílnosti jednotlivých osob ve spolupráci objevit a následně vést k problémům, jako jsou rozdílné názory v rámci vzdělávání jednotlivých žáků se SVP, nebo rozdílné postoje k určitým situacím, které si během života osvojili. Další oblastí, kde se s určitým vlivem na spolupráci setkáváme, je chvíle ihned po výběru a přiřazení asistentky k učitelce. Za podstatný krok zde můžeme považovat právě řádné seznámení, které bylo pro započetí spolupráce mezi učitelkou a asistentkou velmi důležité i přes to, že se tyto osoby již z předešlých let trochu znaly. Také v rámci metodického doporučení pro zřízení asistenta pedagoga je právě seznámení asistenta pedagoga se školním prostředím společně s jeho pedagogickými kolegy považováno za jeden z velmi důležitých kroků (MŠMT, 2015). Za jednu z velmi podstatných oblastí, kdy se činnosti ředitele promítají do spolupráce mezi asistentkou a učitelkou, je chvíle, kdy dochází k určitému nastavení v rámci dané spolupráce. Nováková (2017) v tomto případě hovoří o tom, že právě vedení školy jasně určuje, jakou roli bude mít asistent pedagoga, či jak by měla vypadat spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Vliv ředitele v tomto případě můžeme uchopit dvěma způsoby, kdy první je požadavek na podobu spolupráce a druhý na samotný obsah společně s určitým cílem, kterého je potřeba v průběhu spolupráce dosahovat. Co se týče prvního případu a podoby spolupráce, ponechává ředitel veškeré rozhodnutí, co se nastavení mezi paní učitelkou a asistentkou týče, převážně v jejich kompetenci. Vzhledem k tomu, že tak dostaly značnou míru benevolence, podoba a forma

spolupráce tak mohla být nastavena tak, aby vyhovovala především právě paní učitelce s paní asistentkou. Samozřejmě i v rámci této benevolentní musíme zmínit, že z rozhovorů s paní učitelkou a asistentkou vyplynulo, že hlavní slovo ve spolupráci má právě paní učitelka, která převážně spolupráci řídí a asistentku vede. Což můžeme stejně jako Němec a kol. (2014) považovat jako kladnou informaci, protože právě učitel by měl být tím, který je ve výuce primárně za vzdělávací proces zodpovědný, nikoliv asistent pedagoga. Také by mělo dle Němce a kol. (2014) dojít k nastavení rolí, kompetencí, stanovení času na přípravu a odpovědnosti, což mohlo být díky ponechané volnosti naplněno a nastaveno dle potřeb paní učitelky i asistentky. Co se týče druhé oblasti, ředitel se v tomto případě na spolupráci a jejím obsahu podílí. Dle Poláškové (in Ubranová, Šafránková, 2023) je právě ředitel člověkem, který tyto pedagogické pracovníky vede, vědí, co se od nich očekává a co je po nich v rámci jejich schopností a kvalifikaci požadováno. Ředitel na základě podstatně důležitého dokumentu, což je v našem případě zpráva z pedagogicko-psychologické poradny, požaduje, aby se v rámci spolupráce paní učitelka společně s paní asistentkou, ubíraly směrem, který tomuto dokumentu odpovídá a obsahová část spolupráce byla přínosná především pro žáky se SPV. V rámci zprávy z pedagogicko-psychologické porady se dle zákona č. 561/2004 Sb. školského zákona bavíme o dokumentu, který uvádí podstatné informace podpůrného opatření, které odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte. Nesmíme také opomenout, že ředitel požaduje, aby v rámci kvalitní spolupráce jak paní učitelka, tak paní asistentka důkladně právě tuto zprávu prostudovaly. Dle MŠMT (2016) by měl ředitel asistentovi pedagoga umožnit důkladné studium osobní dokumentace žáka se SVP, kterému bude pomáhat při vzdělávání, k čemuž v našem případě dochází. Díky tomu tak asistentka společně s učitelkou získávají důležitý opěrný bod, který jim v rámci spolupráce pomáhá držet se cíle, kterého by měly dosahovat. V rámci této otázky zde chceme tedy zmínit i paní zástupkyni, která má v rámci spolupráce také určité slovo. Jelikož je zástupkyní ředitele, má určité kompetence v rámci spolupráce a tudíž ji také určitým způsobem ovlivňuje. S tvrzením, že zástupce ředitele přebírá určité kompetence, se setkáváme i u Trojana (2015), který přímo uvádí kompetence v oblasti řízení školy a řízení podřízených pracovníků. Abychom věděli, proč zástupkyni zmiňujeme, jedná se o člověka, se kterým paní učitelka a paní asistentka v rámci jakýchkoliv problémů či požadavků, tyto problémy nebo požadavky řeší primárně. Se stejným tvrzením se setkáváme i u pana ředitele, který několikrát zmínil, že některé věci řeší především paní zástupkyně. Co se samotné spolupráce mezi paní učitelkou a asistentkou týče, paní zástupkyně jim stejně jako pan ředitel nijak do spolupráce nezasahuje, naopak je jim ponechán dostatečný čas a

prostor, aby si samy mohly nastavit spolupráci takovou, jaká jim bude vyhovovat. Zástupkyně v rámci jejich spolupráce přichází spíše s doporučením, které může být pro jejich spolupráci přínosné. Co se týče vlivu ředitele, poslední oblastí, se kterou se setkáváme, je určitá forma kontroly, která vede k tomu, že paní učitelka s asistentkou v rámci spolupráce nemohou vybočovat z cesty, která vede k danému cíli, který je ředitelem stanovený. Urbanová a Šafránková (2023) hovoří o tom, že by měl ředitel zaujímat určité role, mezi které patří nejen řízení lidských zdrojů společně s definováním úloh, ale také schopnost podat zpětnou vazbu, kterou právě prostřednictvím stanovené kontroly může poskytovat a také by měl sledovat, zda dochází k naplňování cílů, které jakožto ředitel v roli lídra stanovil. V rámci této kontroly se jedná o dokument, který musí paní učitelka odevzdávat, a vykazovat tak svou práci, kterou společně s paní asistentkou v hodinách provádí. Do dané kontroly zahrnujeme také hospitaci, prostřednictvím které jak pan ředitel, tak paní zástupkyně, která se do výuky na začátku stejně jako pan ředitel chodí podívat, zjišťují, zda je spolupráce funkční a zda se v ní neobjevují nějaké problémy. Jak jsme si již zmínili, ředitel by měl dokázat vyhodnocovat stav výchovně vzdělávacího procesu v třídě, aby tak mohl poskytovat zpětnou vazbu. V tomto případě se Šafránková a Urbanová (2023) baví také o hospitaci, což považují za přímé pozorování, které se také v rámci pana ředitele společně s paní zástupkyní objevuje. Němec (2021) v tomto případě hovoří o tom, že pokud vedení chce, aby spolupráce byly správně nastavená, měla by podléhat kontrole právě strany vedení, v našem případě ředitelem anebo zástupkyní a pokud by došlo k zjištění, že se ve spolupráci objevují chyby či je nefunkční, tak by právě jak zástupkyně, tak ředitel měli iniciovat nápravu.

DVO2: Jak asistent pedagoga a učitel chápou a vnímají vliv ředitele základní školy na jejich spolupráci?

Druhá dílčí výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jak asistentka pedagoga společně s učitelkou vnímají vliv ředitele na spolupráci, kterou mezi sebou mají. V rámci výzkumu se nám podařilo zjistit, že ředitel, ovšem společně se zástupkyní prvního stupně, určitým způsobem do spolupráce mezi učitelkou a asistentkou zasahují a mají na ni vliv. Nyní se podíváme, jak tento vliv na spolupráci právě paní učitelka společně s asistentkou vnímají, a kde a v jaké podobě se tento vliv objevuje. V první řadě se ze slov jak paní učitelky, tak paní asistentky setkáváme s informací, že před započítím samotné spolupráce, kdy k sobě navzájem byly přiděleny, se jich ředitel na konkrétní požadavky nezeptal. Paní zástupkyně pouze konzultovala přestup paní asistentky z druhého na první stupeň základní školy. Zde se

setkáváme s menší neshodou, kdy ředitel tvrdil, že se při vybírání obou dotazuje. I vzhledem k tomu, že samotný výběr neměly možnost ovlivnit a musely společně začít spolupracovat na základě rozhodnutí ředitele, se setkáváme s pozitivní zpětnou vazbou ze strany učitelky a asistentky, které obecně hodnotily dané přiřazení velmi pozitivně a také se zmiňovaly, že si opravdu sedly ve spoustě směrech nejen v rámci spolupráce, ale i charakterově, osobnostně a věkově, což ve výsledku bylo také oběma hodnoceno velmi pozitivně. Co se týče ředitele a jeho výběru, který je hodnocený ve výsledku kladně, setkáváme se informací od Trojana (2021), který hovoří o tom, že ředitel v rámci jeho manažerské kompetence, měl být schopný vhodně vybírat pracovníky do svého pedagogického týmu, což se mu dle našeho výzkumu podařilo velmi dobře. Jedním z pozitivních kroků bylo především seznámení, které mezi nimi proběhlo a spolupráce tak mohla dobře a hlavně s předstihem, tedy před školním rokem, dobře započít. Kdy dle Němce (2021) je právě započítí spolupráce na počátku, tedy před zahájením školního roku, velmi vhodná, protože tak může dojít k vyjasnění mnoha věcem, jako je například předešla zkušenost apod. Co se týče samotné spolupráce a její podoby, jak jsme již výše zmínily, samotné formě nechává ředitel značnou benevolenci, kdy se stejným zjištěním jsme se setkali i u paní učitelky a paní asistentky. V rámci jejich pohledu samotnou volnost ve spolupráci vnímají velmi pozitivně, protože jim tak je ponechána možnost, že si samotnou spolupráci mezi sebou mohou nastavit dle jejich potřeb a tak, aby se jim dvěma především ve třídě dobře spolupracovalo. Díky tomu, že asistentce a učitelce byla ponechána značná volnost, mohlo dojít ke kvalitnímu nastavení v oblasti jejich spolupráce. Zde se setkáváme s doporučením vedoucí k dobré spolupráci od B. Y. Ashbakerová a J. Morganová (2012), které vycházejí z mezinárodních studií a zahrnují doporučení, jako jsou vymezení kompetencí, vyjasnění hranic a ujasnění rolí. Co se vyjasnění rolí týče, jak ze slov učitelky, tak ze slov asistentky došlo k velmi dobrému nastavení. V rámci spolupráce se paní učitelka stala tím, kdo celou spolupráci vede a převzala na sebe veškerou zodpovědnost, kdy asistentce zadává úkoly, které po ní požaduje, vše ji vysvětluje a asistentku vede. V tuto chvíli se můžeme shodovat s Němcem (2021), který právě rozdělení rolí a považování učitele jakožto člověka, který asistenta vede, považuje ve spolupráci jako nastavení správné. Dle Tomkové (2020) je také důležité, že dokáží směřovat ke stejnému cíli, který musí být dobře komunikován. Můžeme říci, že v rámci výpovědí jsme se setkali s velmi kladným hodnocením komunikace jak ze strany asistentky, tak učitelky a v rámci vedení, tedy ředitele a zástupkyně, je tato komunikace také velmi vítaná až vyžadována. Samotná spolupráce může být ovlivňována dle Tomkové a kol. (2020) právě tzv. měkkými dovednostmi, mezi které patří například naslouchání, vstřícnost,

respekt a podobně, kdy v rámci paní učitelky a asistentky se dle našeho zjištění, tyto dovednosti objevují, protože nejen komunikaci, ale samotný vztah a sebe navzájem hodnotí velmi kladně. Pokud se ale budeme bavit o určitém směru a cíli, který se ve spolupráci objevuje, je mezi nimi v rámci spolupráce stanoven ředitelem. Lee (2007) uvádí, že právě cíl je považován za jeden z principů, které je přínosný a funkční pro samotnou spolupráci. Jak ze slov paní učitelky, tak ze slov paní asistentky bylo zjištěno, že po nich ředitel požaduje studium zprávy ze speciálně-pedagogické poradny, kde se nachází veškeré podstatné informace k žákům se SVP. Že se ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny objevují podstatné informace, nám uvádí také zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon, kdy jsou v § 16 odstavci 3 uvedené závěry z vyšetření společně se způsoby a pravidly využívání podpůrného opatření, které je dítěti přiřazeno. Co se spolupráce společně se studiem zprávy ze speciálně-pedagogické poradny týče, ředitel studium požaduje ještě před zahájením školního roku, což v našem případě pozitivně přispělo k tomu, že na začátku školního roku nevznikaly v oblasti spolupráce problémy. Jelikož je dle metodického doporučení pro zřízení asistenta pedagoga uvedeno, že asistente pedagoga je součástí pedagogického sboru a měl by se také podílet na plánování vzdělávacího procesu ve třídě, ve které působí (MŠMT, 2015) nastavení spolupráce před započítáním školního roku spatřujeme jako přínosné. Přesto, že paní učitelka s paní asistentkou nemuseli v průběhu doby spolupráce řešit žádné problémy, přece jen došlo k určitému požadavku. Tímto jediným požadavkem, se kterým se v rámci jejich spolupráce musely obrátit na vedení, v tomto případě na paní zástupkyni, bylo, jestli by paní asistentka mohla zůstat s jednou žákyní se SVP, která má pohybové znevýhodnění, ve třídě, zatím co paní učitelka se zbylou třídou bude chodit na bazén. Díky tomu, že je v rámci vedení určitá shovívavost, bylo možné v rámci spolupráce učinit tuto výjimku, ze které mohla benefitovat především žákyně, které se problém týkal. Můžeme říci, že pokud je tedy potřeba v rámci spolupráce řešit konkrétní problém či požadavek, je možné se s vedením snadno domluvit, což velmi pozitivně hodnotí i paní učitelka s paní asistentkou. Co se týče ředitele, zástupkyně ředitele, a jejich kompetencí, Trojan (2021) do nich zahrnuje schopnost komunikace se svými podřízenými společně s uměním řešení problémů na pracovišti. Můžeme tedy říci, že i přes to, že ředitel ani zástupkyně nemuseli řešit žádné problémy, oblast komunikace mezi zaměstnanci a vedením zde velmi dobře funguje. Jak jsme si již výše zmínili, značné slovo v rámci vedení zde má i paní zástupkyně, která některé požadavky řeší a je člověkem, na kterého se mohou jak paní asistentka tak paní učitelka kdykoliv s dotazem obrátit. S tímto tvrzením souhlasí také Trojan (2015), který hovoří o zástupci ředitele jako o „vrbě“, kdy se na něj pedagogičtí pracovníci mohou obracet právě

se svými problémy. Pokud by se ovšem jednalo o situace, které by v rámci spolupráce potřebovaly rozhodnutí ředitele, přesouvá paní zástupkyně problém na něj. Obecně jsou ale ze slov učitelky a asistentky nejen s panem ředitelem, ale i s paní zástupkyní v rámci vedení velmi spokojené a hodnotí je pozitivně. Pokud se budeme dále bavit o tom, jak paní učitelka a paní asistentka vnímají vliv ředitele, popřípadě zástupkyně, na spolupráci, tak se objevuje i v rámci kontroly nad spoluprací, kdy na základě toho, že se paní učitelka společně s paní asistentkou musí držet určitého cíle, musí řediteli, především tedy paní učitelka, vykazovat dokument, ve kterém uvádí, jak se jim daří společně s asistentkou postupovat u jednotlivých žáků se SPV v rámci jejich spolupráce ve třídě. O žácích se SVP se bavíme v množném čísle proto, že asistentka je sdílená ke třem dětem se SVP v jedné třídě. Jak jsme si již zmínili výše, jedna z ředitelových kompetencí je právě vedení a kontrola pedagogických pracovníků (Urbanová, Šafránková, 2023) a spatřujeme tak jeho činnost kontroly jako správnou.

DVO3: Jaký dopad má působení ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem?

Cílem poslední dílčí výzkumné otázky bylo zjistit, jaký dopad má působení ředitele na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem. Pokud se podíváme na samou spolupráci, již z výše uvedených informací víme, že ve spolupráci je paní učitelce společně s paní asistentkou ponechána značná benevolence či volnost. V rámci výpovědí jak paní učitelky, tak paní asistentky, ale i paní zástupkyně je samotná spolupráce společně s její formou hodnocena velmi kladně. Můžeme tedy říci, že ponechaná volnost panem ředitelem, ale i zástupkyní, jak si zmiňuje výše v DVO2, přináší spíše pozitivní výsledky. Co se týče spolupráce mezi učitelkou a asistentkou, ředitel ji udává určitý směr a cíl především prostřednictvím dokumentu z pedagogicko-psychologické poradny. Jedním z hlavních požadavků ředitele je detailní studium, kde se učitelka a asistentka dozví podstatné informace a mohou tak velmi snadno spolupráci vést správným směrem. Protože jak již víme, společný cíl je velmi podstatný v jejich spolupráci (Lee, 2007) a v rámci zprávy z pedagogicko-psychologické poradny se také dozví nejdůležitější informace o žácích se SVP (Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon). Zde si můžeme zmínit i hodnocení, které se jak paní učitelce, tak paní asistentce dostává nejen z oblasti vedení, ale kladně je hodnotí také rodiče a nezávislí jedinci, což můžeme považovat za velmi pozitivní zjištění. Tuto zpětnou vazbu můžeme považovat jako za velmi přínosnou, jelikož je dle Slováčkové a kol. (2014) považována za to, co může člověka, v našem případě spolupráci, rozvíjet, formovat osobnosti a přístup k okolnímu světu. V rámci zpětné vazby také získáváme pohled na danou

věc zvenčí, což můžeme považovat pro paní učitelku a asistentky, ale také ředitele jako velmi přínosné. Co se týče dopadu na spolupráci, můžeme také zmínit, že v rámci takového nastavení, které ředitel i paní zástupkyně co se přístupu ke spolupráci mezi paní asistentkou a učitelkou týče, přináší značné benefity právě pro samotné vedení, protože se tak jak pan ředitel, tak paní zástupkyně nemusí nad rámec svých povinností, které vůči svým pozicím mají, ještě navíc zabývat problémy, které by mohly v rámci spolupráce vznikat. Přesto, že povinností ředitele, ale také zástupkyně je dle Urbanové a Šafránkové (2023) vedení zaměstnanců a dle Tomkové a kol. (2020) také korigování spolupráce mezi asistentem a učitelem, mohou díky tomu tak právě problémům, které by mohly vznikat, zabránit. Také ale víme, že ředitel i zástupkyně mají kromě těchto činností mnohé další, jako vedení samotné školy (Trojan a kol., 2015), nebo se potýkají, v tomto případě především ředitel s mnohými kompetencemi, které zahrnují velké množství činností, které musí ovládat a zvládat (Trojan a kol., 2021) a můžeme tedy říci, že značná úleva v oblasti řešení problémů mezi pracovníky může být velmi přínosná. Pozitivní pro samotnou spolupráci je také určitá vstřícnost, která je vedením poskytována, protože v rámci požadavku, který paní učitelka společně s asistentkou na vedení měly u žákyně se SVP, jej bylo snadné vykomunikovat a z výsledného rozhodnutí bylo možné, aby z něj čerpaly jak paní učitelka s asistentkou tak především samotná žákyně, která se díky svému pohybovému znevýhodnění nemusela s obtížemi přesouvat na bazén. Co se ředitele společně se zástupkyní týče v rámci jejich oblasti lídrovství, je právě asertivita považována jako jedna z velmi důležitých schopností, protože prostřednictvím asertivity se dostáváme do vstřícné komunikace a do řešení problémů bez agresivity a s respektem k druhým (Průvodce podnikáním, 2021, s. 1). Pokud se budeme bavit dále, víme, že ředitel má hlavní slovo ve výběru asistentky k učitelce, v tomto případě je podstatné, aby určení bylo vhodné a společně si „sedly do noty“. Jak již víme, vhodným krokem pro kvalitní spolupráci je dle Horáčkové (2015) právě vhodný výběr asistenta pedagoga. Přes to, že u výběru učitelka přítomna nebyla a dle Horáčkové (2015) by přítomen měla být, ředitel dokázal zvolit asistentku vhodně. Vzhledem k zjištění, že ředitel nad výběrem přemýšlí a z předešlých zkušeností ví, dle jakých kritérií asistentku přiřazovat, přiřadil asistentku velmi vhodně. Díky tomu, že ředitel nad přiřazením přemýšlí, vyšlo ze slov jak paní učitelky, tak paní asistentky, že si sedí, nejen co se oblasti spolupráce týče, ale mají obě podobný přístup a náhled na situace, které se v jejich spolupráci objevují a vždy se dokáží velmi dobře domluvit. Co se týče komunikace, víme, že je dle Tomkové a kol. (2020) velmi důležitou součástí kvalitní spolupráce. Také víme, že pokud se ve

spolupráci setkáváme s odlišným přístupem či postoji, může to dle Křivohlavého (2002) vést právě ke konfliktům.

HVO: Jak působí ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem?

Hlavní výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jak ředitel celkově působí na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem. V rámci této otázky, pokud bychom se na ni pokusili odpovědět jen velmi krátce, můžeme říci, že určitým způsobem do spolupráce zasahuje. Přes to, že k zásahu ředitele do spolupráce dochází, tak k němu dochází velmi málo a spíše se s ním setkáváme na počátku celé spolupráce, která mezi paní učitelkou a paní asistentkou začíná vznikat. Zde se jak už víme, můžeme bavit například o samotném seznámení asistentky s učitelkou, které ředitel iniciuje (MŠMT, 2015). V rámci spolupráce zde rozlišujeme to, jak ředitel vstupuje do spolupráce na dvě oblasti, kdy první se týká určité volnosti, která je ředitelem ve spolupráci ponechána. Jedná se o chvíli, kdy si paní učitelka s paní asistentkou mezi sebou nastavují určité pravidla společně s formou, dle které se budou řídit a spolupráce se od ní tak bude odvíjet, jedná se tak o oblast, kterou ponechává ředitel zcela na nich. Zde jak již víme, může mezi učitelkou a asistentkou díky této volnosti dojít k vnitřnímu nastavení, kde si mohou ujasnit role, kompetence a hranice, které mezi sebou budou mít (Lee, 2007). Co se týče spolupráce a volnosti v ní, i přes to, že ji mají, tak je učitelka v tomto případě ta, která je považována ve spolupráci za tu, která ji vede a asistentka se povětšinu času řídí jejími úkoly. Což je dle Němce (2021), který zastává přesně tento přístup učitele k asistentovi, správné. Druhá oblast se týká určitého směru a cíle, kterého by se měli držet a který by v rámci spolupráce měly naplňovat, zde ředitel do spolupráce vstupuje a požaduje, aby se obě držely určitého cíle, který se především odvíjí od důležitého dokumentu, čímž je zpráva z pedagogicko-psychologické poradny, která k jednotlivým žákům se SVP podává základní důležité informace. Zde již také víme, že ředitel jakožto vedoucí pracovník vede své zaměstnance a sděluje jim, co po nich přesně požaduje (Urbanová, Šafránková, 2023), a zároveň víme, že se ředitel drží daného dokumentu, kde se právě jak paní učitelka tak paní asistentka dozvídají, jak přesně s žákem ve výuce pracovat (Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon). Pokud se tedy bavíme o působení ředitele na spolupráci, můžeme tedy říci, že v rámci spolupráce má určité slovo, které je hlavní a má značnou váhu. Přes to dokáže být ředitel v určitých směrech velmi benevolentní a ponechává tak možnost, aby si paní učitelka společně s paní asistentkou nastavily vlastní pravidla v rámci spolupráce. Co se týče výběru a přidělení asistentky k paní učitelce, má zde hlavní

slovo ředitel, který je k sobě přiřazuje, což je dle Trojana (2021) považováno jako za jednu z jeho kompetencí. I přes to, že v této oblasti má hlavní slovo, snaží se nad výběrem uvažovat a asistentku zvolit a přiřadit tak, aby se mezi nimi objevovaly alespoň nějaké podobnosti, například věk, které by mohly přispět ke spolupráci, která nebude problémová. Víme také, že vhodný výběr je dle Horáckové (2015) velmi podstatný. Zde ředitel vychází především z minulých zkušeností. Co se týče určitého výstupu, který by měl ze spolupráce mezi paní učitelkou a paní asistentkou být, kontroluje jej ředitel prostřednictvím dokumentu, který musí paní učitelka vykazovat, čímž přispívá k tomu, aby docházelo k řádnému plnění činností, které vyplývají ze zprávy z pedagogicko-psychologické poradny a také k dosahování cíle, který byl ředitelem stanovený. V rámci funkce ředitele víme, že ředitel nejen že pedagogické pracovníky vede, ale poskytuje jim také zpětnou vazbu společně s kontrolou (Trojan, 2021), což v rámci spolupráce mezi asistentkou a učitelkou můžeme spatřovat za velmi přínosné, protože tak následně mohou zjistit, jak si vedou. Vzhledem k tomu, že pan ředitel některé záležitosti přesouvá na paní zástupkyni prvního stupně, tak si zde paní zástupkyni zmíníme také, protože má ve spolupráci mezi paní učitelkou i paní asistentkou určité slovo a také do ní vstupuje. Jak ale víme, do spolupráce vstupovat může, jelikož je ředitelem pověřená o určité kompetence (Trojan a kol. 2015). Paní zástupkyni můžeme považovat za osobu, která stojí těsně pod panem ředitelem a co se týče řešení problémů či domlouvání některých záležitostí mezi učitelkou a zástupkyní, obrací se v prvním případě na ni a poté, pokud by se jednalo o závažné věci až na pana ředitele. Paní zástupkyně stejně jako pan ředitel nijak do spolupráce nezasahuje a také v ní nechává paní učitelce a asistence určitou volnost. Ve výsledku, tedy v rámci shrnutí můžeme říci, že ředitel spolupráci nejen ovlivňuje, ale ovlivňuje ji velmi kladně a pozitivně, protože jak ze slov pana ředitele, tak paní zástupkyně i paní učitelky společně s asistentkou, je samotná spolupráce hodnocena velmi pozitivně.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali tím, jak ředitel základní školy ovlivňuje či nějakým způsobem zasahuje do spolupráce mezi asistentkou pedagoga s učitelkou. Dále nás zajímalo, jak tento vliv, který ředitel základní školy na spolupráci má, vnímají právě učitelka společně s asistentkou a také nás zajímalo, jaký dopad tento vliv ředitele na spolupráci mezi asistentkou s učitelkou má. Také jsme se pokusili si odpovědět i na to, jak působí ředitel základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem.

Téma jsme si zvolili pro to, že samotná spolupráce mezi asistentem pedagoga společně s učitelem je v rámci vzdělávání žáků se SVP velmi důležitá, a jelikož se jedná o dva hlavní aktéry, kteří se na vzdělávání a jeho procesu podílejí. Vzhledem k tomu, že se tedy v edukační realitě společně setkávají dva jedinci, kteří společně musí spolupracovat, je důležité vhodné nastavení spolupráce, která bude funkční a nejlépe bezproblémová. Přes to se ve spolupráci ale mohou mezi učitelkou a asistentkou objevovat problémy a z tohoto důvodu jsme se zaměřili právě na ředitele základní školy, který v rámci jeho kompetencí a vedoucí pozice může spolupráci ovlivnit, upravit či ji nasměrovat.

V první části diplomové práce jsme se zaměřili na teoretický základ, který odpovídá právě danému tématu diplomové práce. Teoretickou část jsme si rozdělili do čtyř hlavních kapitol. Kdy v první kapitole jsme se zabývali asistentem pedagoga, kde jsme si vymezili jaká je jeho role v oblasti inkluzivního vzdělávání, dále jsme si popsali, jaká byla role asistenta pedagoga v minulosti a jaká je jeho role v současnosti, následně jsme rozebrali, jaké jsou jeho kvalifikační předpoklady a co je metodická podpora asistenta pedagoga. Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na učitele, kde jsme se bavili o tom, jaké jsou jeho kvalifikační předpoklady, profesní dovednosti a osobnostní charakteristiky, jaká je role učitele v oblasti inkluzivního vzdělávání a zmínili jsme si, jak učitel spolupracuje s asistentem pedagoga. Třetí kapitolu jsme věnovali právě samotné spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem, kde jsme se bavili o obsahu spolupráce, o tom co by mělo být obsahem kvalitní spolupráce a jaké rizika se ve spolupráci mohou objevit. Zmínili jsme si také některé výzkumy, které souvisí s problémovými oblastmi ve spolupráci a naposled jak by měla daná spolupráce vypadat ideálně v praxi. Čtvrtou kapitolu jsme věnovali řediteli základní školy, kde jsme se první zabývali rolí a následně kompetencemi ředitele. Poté jsme se bavili o řediteli jako o vedoucím pracovníku a následně jsme si zmínili, jaká je role ředitele právě ve spolupráci mezi asistentem pedagoga společně s učitelem. Poslední část této kapitoly jsme věnovali zástupci ředitele.

Ve druhé část diplomové práce jsme se zaměřili na praktickou část, která se skládá z kapitoly pět, šest a sedm. V rámci páté kapitoly jsme si jako první vymezili hlavní informace, které se samotného výzkumu týkaly. První jsme si stanovili výzkumný cíl, kterým bylo zjistit a analyzovat vliv a působení ředitele základní školy na spolupráci mezi asistentem pedagoga s učitelem. Následně jsme si stanovili výzkumné otázky, kdy jsme si zvolili jednu hlavní a tři vedlejší. Dalším krokem bylo zvolení formy výzkumu, kde jsme volili formu kvalitativní. V rámci výzkumného nástroje jsme volili polostrukturovaný dotazník, pomocí kterého jsme následně sbírali data z rozhovorů s účastníky výzkumu. Další oblastí páté kapitoly bylo zvolení právě účastníků výzkumu, kterými byli ředitel základní školy, asistentka pedagoga a učitel prvního stupně a naposled ačkoliv velmi nečekaně zástupkyně ředitele. Co se zpracování dat týče, volili jsme případovou studii. V rámci případové studie jsme pro sběr dat získali také dokument, čímž byla zpráva z pedagogicko-psychologické poradny. Další šestou kapitolou byla analýza dat, kde jsme pro analýzu sesbíraných dat volili právě otevřené kódování, kde jsme si vysvětlili postup a výsledky z provedeného kódování jsme si nakonec v kapitole uvedli a popsali. Poslední sedmou kapitolou byla interpretace dat, kde jsme se na základě informací z otevřeného kódování pokusili odpovědět na výzkumné otázky.

Na základě zjištěných výsledků z výzkumu můžeme říci, že ředitel má na spolupráci mezi učitelkou a asistentkou značný vliv. V našem případě se ale jedná o vliv, můžeme říci, spíše pozitivního rázu, protože nedochází k žádným striktním nepříjemným omezením, naopak spíše k určité volnosti, která dovoluje uchopení vnitřního nastavení mezi učitelkou a asistentkou v rámci jejich spolupráce právě dle jejich potřeb. Přes to ředitel jakožto vedoucí pracovník, společně také se zástupkyní, které předává v určité kompetence, v rámci spolupráce mezi asistentkou a učitelkou, mají určité slovo. Zde se můžeme bavit pouze o určitém požadavku v rámci dosahování cíle, který je vedením stanovený na základě zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, a který je také kontrolován. Dále v rámci spolupráce a ředitelova vlivu, je ředitel tím, který asistentku a učitelku k sobě přiřazuje a přes to, že by měla výběr asistentky posoudit sama učitelka, tak k tomu v tomto případě nedošlo. Můžeme ale říci, že pokud ředitel dokáže asistentku vhodně zvolit, přinese tak celé spolupráci značné přilepšení, což se stalo i v našem případě. Ve výsledku tedy můžeme říci, že v našem případě ředitel spolupráci určitě ovlivňuje, ale především pozitivním směrem, protože samotná spolupráce byla všemi účastníky výzkumu na základě jejich výpovědí hodnocena velmi kladně a pozitivně.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAŘINKOVÁ, Zdenka a kol., 2012. Spolupráce s asistentem pedagoga: metodika. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-65-7.

BOOTH, Tony a Mel Ainscow, 2007. Indicator of Inclusion: Development of Learning and Engagement in Schools. Prague: Rytmus. ISBN 978-80-903598-5-7.

BELBIN, Meredith, 2012. Týmové role v práci. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-892-3.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie Krhutová, 2009. Učitel: příprava na profesi. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6

GAVORA, Peter, 2000. Úvod do pedagogického výzkumu. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GIANGRECO, Michael F., 2010. Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about? European Journal of Special Needs Education. ISSN 0885-6257.

HÁJKOVÁ, Vanda a Ina Strnadová, 2010. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. Praha: Garda. ISBN 978-80-247-3070-7

HORÁČKOVÁ, Ivana, 2015. Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce s učitelem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: MUNI Press. ISBN 978-80-210-6527-7.

KŘIVOHLAVÝ, Jiří. 1997. Já a ty. Praha: Avicenum.

KŘIVOHLAVÝ, Jiří. 2002. Konflikty mezi lidmi. Praha: Portál.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol., 2015. Standard práce asistenta pedagoga. © Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4769-8

NAKONEČNÝ, Milan., 1999. Sociální psychologie. Praha: Academia.

NOVÁKOVÁ, Karolína, 2017. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filosofická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce: prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

NĚMEC, Zbyněk, 2016. Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-905807-3-2.

PRŮCHA, Jan, 2002. Učitel: současné poznatky o profesi. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří, 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-778.

SPIPKOVÁ, Věra a kol. 2005. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára Šedřová, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMKOVÁ, Anna a kol., 2020. Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7394-842-9.

TROJAN, Václav, 2021. Ředitel školy – Uvažování o vyvažování života ředitelů škol. Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-009-7

TROJAN, Václav; Trojanová, Irena a Puškinová, Monika, 2015. Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny. Řízení školy (Wolters Kluwer). Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-854-3.

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

VALENTOVÁ, Ivana, a kol., 2015. Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4759-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

WEBSTER, Robert a kol., 2010. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. European Journal of Special Needs Education. s. 319-336. ISSN 0885-6257.

Právní předpisy

Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi* [Online]. [cit. 30.10.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [Online]. [cit. 30.10.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Internetové zdroje:

ASHBAKER, Beverly Y. a Morgan, Jane, 2012. Team players and team managers: Special educators working with paraeducators to support inclusive classrooms. *Creative Education*, 3(3), 322-327. [Online] Dostupné z <http://search.proquest.com/docview/1022985747?accountid=16531>. [Cit. 1.3.2024]

BURIÁNEK, Jiří, 2012. Analýza dokumentů. *Encyklopedie sociálních věd*. [Online]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Anal%C3%BDza_dokument%C5%AF. [cit. 17.1.2023]

ČERMÁK, Vladimír, 2017. Sociologická encyklopedie. *Učitel*. [Online]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/U%C4%8Ditel>. [Cit. 2.2.2024]

ČSOB, 2021. Průvodce podnikáním: 1. díl: Jak být dobrým lídrem: Jak komunikovat se zaměstnanci a motivovat je. [Online] Dostupné z: <https://www.pruvodcepodnikanim.cz/clanek/jak-komunikovat-se-zamestnanci/>. [Cit. 5.4.2024]

HAVELKA, František a Verlag Dashöfer, 2022. Zástupce ředitele školy a školského zařízení a jeho míra přímé pedagogické činnosti. [Online] Dostupné z: https://www.fulsoft.cz/33/zastupce-reditele-skoly-a-skolskeho-zarizeni-a-jeho-mira-prime-pedagogickecinostiuniqueidmRRWSbk196FNf8jVUh4Eg8Fp49xLJwTt_LkXsaQGp6ZV6LbBUAwtw/. [Cit. 9.3.2024]

CHLANOVÁ, Jana, 2012. Případová studie Wikiknohovna. [Online]. Dostupné z: https://wiki.knihovna.cz/index.php/P%C5%99%C3%ADpadov%C3%A1_studie. [Cit. 17.1.2024]

KLUSÁČKOVÁ, Marie, a kol., 2014. Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga. [Online] Dostupné z: <https://inkluzepopol.cz/ebooks/analyza/analyza-02.pdf>. [Cit. 2.2.2024]

LEE, Hyejin, 2007. Collaboration: A Must for Teachers in Inclusive Educational Settings. [Online]. Dostupné z: http://meds611621.medsviu.com/uploads/2/2/8/0/22805758/_collaboration_overview.pdf. [Cit. 23.1.2024].

LUKAS, Jiří. 2009. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*. [Online]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18681/14742>. [Cit. 1.3.2024].

MŠMT, 2019. Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti. [Online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/pracovni-doba-pedagogickych-pracovniku-a-rozsah-prime>. [Cit. 4.3.2024]

MŠMT, 2016. Průvodce ředitele společným vzděláváním. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [Online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/37096/>. [Cit. 17.1.2024]

MŠMT, 2015. Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga. [Online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-zrizeni-funkce-asistenta-pedagoga>. [Cit. 26.2.2024]

NĚMEC, Zbyněk, 2021. Portál pro školní asistenty a asistentky pedagogů: *Jak vidí asistenti náplň své práce? Na jaké problémy naráží?* [Online]. Nová škola. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/ke-stazeni/zobrazit/jak-vidi-asistenti-standardy-sve-prace>. [Cit. 30.10.2024]

NĚMEC, Zbyněk, 2021. Národní pedagogický institut České republiky: Nastavení spolupráce pedagoga a asistenta. [Online]. Dostupné z: <https://zapojevsechny.cz/clanek/nastaveni-spoluprace-pedagoga-a-asistenta-pedagoga>. [Cit. 24.1.2024]

SLOVÁČKOVÁ, Zuzana a kol., 2014. Průvodce personální psychologii: Zpětná vazba. [Online] Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/js14/pers_psych/web/pages/08-zpetna-vazba.html. [Cit. 5.4.2024]

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.	A tak dále
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
Z.	Zákon
Č.	Číslo
TZN.	To znamená
TZV.	Takzvaný, takzvaně
V.	Výzkumník
Ř.	Ředitel
Z.	Zástupkyně ředitele
Uč.	Učitelka prvního stupně
AP.	Asistentka pedagoga

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Seznam kategorií a kódů z analýzy rozhovorů s ředitelem	67
Tabulka 2: Seznam kategorií a kódů z analýzy rozhovorů se zástupkyní ředitele prvního stupně	72
Tabulka 3: Seznam kategorií a kódů z analýzy rozhovorů s učitelkou prvního stupně.....	75
Tabulka 4: Seznam kategorií a kódů z analýzy rozhovorů s asistentkou pedagoga	79
Tabulka 5: Seznam kategorií a kódů z analýzy rozhovorů z pedagogicko-psychologické poradny	82

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor s ředitelem a zástupkyní první stupně základní školy

Příloha P II: Rozhovor s učitelkou prvního stupně

Příloha P III: Rozhovor s asistentkou pedagoga

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S ŘEDITELEM A ZÁSTUPKYNÍ PRVNÍ STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Ř: V první řadě bych chtěl zmínit, o jaké paní učitelce a paní asistentce budeme mluvit. Na prvním stupni je to tak, že tam je to, je přidělen přímo jeden asistent k jednomu učiteli. My se budeme bavit o paní učitelce a paní asistence, které jsou z prvního stupně a obě působí v teď už ve druhé třídě. Prošly spolu už i první třídou. Tyto osoby jsem vybral na základě vašich kritérií, které splňují. A jedná se o velmi šikovnou paní učitelku i paní asistentku, které spolu spolupracují a ta jejich spolupráce je výborná.

V: Dobře, děkuji. Přejdeme tedy na otázky.

V: Popište mi, jak započala samotná spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem? Jak jste na začátku do spolupráce zasahoval? Jaká byla Vaše úloha v této fázi?

Ř: No, v prvé řadě se podívám na to, co má vlastně paní asistentka a co paní učitelka, no co od sebe navzájem očekávají, co by chtěly. Na to se jich při přijímání a přidělování asistentky zeptám obou. Je to tak, že vždycky se je snažím vybírat tak nějak, aby k sobě byly blízko, jako věkově. Jakože když mám mladou paní učitelku a starší paní asistentku, tak je to trochu rozdíl a nemusely by si sednout. Naopak, když mám mladší paní asistentku a starší paní učitelku, tak je to dalo by se říci lepší, takhle se většinou dokáží přizpůsobit. Ale může se tam v obou případech většinou naskytnout nějaký problém.

V: Jak začala spolupráce a jakou jste tam hrál roli Vy?

Ř: Hrál jsem roli takovou, že jsem paní asistentku vybral a poté jsem s paní učitelkou a s paní asistentkou se domluvil na tom, ať se samy domluví, nastaví si pravidla. Řekl jsem jim, co očekávám od nich, jak bych si představoval, aby ta spolupráce vypadala a jaká by měla být a vysvětlil jsem jim, jaká je vlastně funkce toho asistenta pedagoga. No a potom si paní učitelka s paní asistentkou nastavily již svoje vlastní pravidla, a co budou od sebe očekávat a jakou tu spolupráci budou mít.

V: A v rámci toho, co vy jste řekl paní asistentce a učitelce to, co se týká samotné funkce asistenta pedagoga, můžete mi to trochu rozebrat? Nějak vyzdvihnout ty důležité body.

Ř: No, popsal jsem jim co tam je za žáčka, ke kterému se bude věnovat a jaký by vlastně měl být ten výstup. To mi poté dokládají na základě dokumentu, který se jmenuje Plán práce s asistentem, kde mají ti žáčci napsané, kdy se mají čemu a jakému učivu společně s paní učitelkou a asistentkou věnovat a následně to zhodnocují. Pak jsem je seznámil vlastně s tím,

že si mají s paní učitelkou říct ohledně zprávy, která přišla z pedagogicko-psychologické poradny a jaký postup zvolí. Ale jak říkám, to už nechávám na nich, protože nechci jim do toho kecat. Chci, ať si nastaví svoje vlastní pravidla. Potom vlastně s paní zástupkyní prvního stupně když tak řeší potřebné věci, pokud je něco potřeba. Jdu se tam poté jen podívat na hospitaci, podívám se, jakým způsobem to tam funguje. Pokud to funguje dobře, tak se vlastně nic neřeší a pokud jsou problémy, tak to jde dál k řešení.

V: Popište mi náplň Vaší práce v souvislosti s asistentem pedagoga? Když sem přijde asistent pedagoga, jakou zde hrajete roli?

Ř: Já mu vysvětlím, co po něm chci, jakým způsobem. Řeknu mu, co bude mít za žáčka, jaký ten žák má problémy, jakou má diagnózu, co od asistenta očekávám, jakým způsobem by to mělo probíhat no a potom už to nechávám na tom učiteli, aby si ten učitel s tím asistentem tam stanovili pravidla, jakým způsobem budou pracovat a jak a co budou řešit.

V: A máte třeba stanovené hranice té spolupráce, jakože přímo řeknete, že tímhle směrem byste se měli řídit, a takhle by to mělo být nejlepší, tohle je mé doporučení?

Ř: Ne, já to nechávám opravdu na nich, protože oni si sami musí vytvořit svoji vlastní politiku, co budou v té třídě dělat a jak budu s tím žákem pracovat. Protože každé dítě je jiné. Ten asistent pedagoga se potom nevěnuje jen tomu jednomu dítěti, ale věnuje se i celé třídě. Prostě pokud je ve třídě nějaký další žáček, který potřebuje pomoci, tak on se i věnuje tomu. Takže ta práce je taková, že není směřovaná jen pro toho žáka. Protože asistent pedagoga je především pro učitele. Ono je velká chyba, že ve většině případu si všichni myslí, že ten asistent je jen pro žáka, a že sedí jen u toho jednoho žáka, a zbytek prostě jako...Má to pak nulovej výsledek po všech stránkách.

V: Máte nějaké dokumenty, které tu spolupráci asistenta pedagoga s učitelem upravují?

Ř: Ne, to nemáme.

V: Vůbec nic?

Ř: Ne, ne. Vy myslíte nějakou směrnici, která by to pak upravovala?

V: Ano

Ř: Ne, to nemám. Co se práce toho asistenta pedagoga týče, tak se odvíjí od zprávy z pedagogicko psychologické poradny, která přijde a týká se toho žáčka. To je ten výsledek a co se s tím dítětem má dělat a dít. Tam je popsáno jak s dítětem pracovat a následně potom ten asistent s tím učitelem si již řeknou a stanoví si, co bude a jakým způsobem budou

postupovat. Celá ta spolupráce se odvíjí jen od té zprávy. Jinak vlastně nemáme žádný jiný dokument, který by tu spolupráci upracoval. Ale tu Vám bohužel nemůžu poskytnout, to jsou důvěrné informace.

V: Já Vám rozumím, ale myslíte, že kdybyste mi vymazal jméno, abych nevěděla, o koho jde, abych si to mohla prostudovat? Abych věděla, o co jde aspoň zhruba.

Ř: Uhm, jo to by šlo, tak vydržte...A chtěla byste přímo tu žákyni, která je v té třídě u paní asistentky a paní učitelky?

V: Jo, to by bylo úplně nejlepší, aby se to toho týkalo a dávalo mi to pak celé smysl.

Ř: Jo, určitě...Jinak mám tady přímo paní speciální pedagožku paní zástupkyni prvního stupně, kdybyste chtěla, můžete se zeptat přímo ji na některé informace. Ona vlastně paní zástupkyně tady toto všechno zaštiťuje. Já to předávám více méně i na ni. Takže záleží na Vás, jestli to chcete nějak doplnit.

V: A ona konkrétně má nějakou roli, co se té spolupráce asistenta pedagoga s učitelem týče?

Ř: Tak ono tím že je to zástupkyně, tak některé věci jdou první přes ni. Takže pokud by byly i nějaké problémy, tak by to první šlo k ní. Ona tady vlastně pro ty děvčata na prvním stupni je, když něco potřebují řešit, nebo mají nějaký požadavek. Ale jo, víte co, já ji zavolám, můžete se ji zeptat.

V: Tak jo, dobře.

V: Bylo mi řečeno, že pan ředitel co se spolupráce asistenta pedagoga s učitelem na prvním stupni přesouvá na Vás. Tak jsem se Vás chtěla zeptat, jakou zde hrajete roli, nebo jakou roli máte, když asistent s pedagogem začínají spolupracovat? Jestli do toho nějak zasahujete, nebo jak to ovlivňujete?

Z: Ze začátku určitě ne. Nechám je trošičku, až se sžijí, ať si řeknou, co od sebe očekávají, nechám je, aby první poznali tu třídu, a jací tam jsou žáci. Vlastně tam jako ze začátku nijak nezasahuji. Prostě jim zhruba první dva měsíce nechávám čas. Ten asistent tam je ze začátku takový pozorovatel. Poté se tam jdu i s panem ředitelem podívat, jak se jim vede. Samozřejmě většinou to fungovalo tak, že si sedli na první dobrou, kde žádné problémy nebyly a pak se stalo, že si vůbec nesedli. Párkrát jsme řešili, že učitelky někdy mají pocit, že ta paní asistentka si tam hraje jako trošku na paní učitelku a dělá tam věci, které nejsou už v její kompetenci a řeší si třeba něco s rodiči, aniž by to třeba paní učitelka třídní to věděla. Takže tam se potom řešily různé věci. Pokud se něco řeší, tak se tam jdu podívat, třeba i bez

pana ředitele, ať to vidím i jako třetí osoba. Když se tam děje něco závažného, jde se tam pak podívat na můj popud i pan ředitel. A pak tam zasahujeme, v tomto případě. Jinak ale můžu říct, že sem za celou tu dobu co tady jsem, tak jsem něco řešila maximálně dvakrát nebo třikrát, kdy bylo potřeba něco řešit. Že to prostě nefungovalo. Ale když je tam nový asistent, tak se tam jdu vždycky podívat.

V: A můžete mi popsat z vašeho pohledu, jaké to je přímo s paní učitelkou a asistentkou, které se na výzkumu podílejí? Jakou roli zde hrajete?

Z: Jo, tam je to úplně super. Ony spolu spolupracují vlastně již druhý rok a tam to fakt bezva. Tohle jsou zrovna hodně šikovné holčiny. Tam vlastně máme i zpětnou vazbu, protože tam jsou 3 děti, dvě, které mají vývojovou apatii a je tam holčička která má onkologické onemocnění. Asistentka je sdílená k těm třem dětem a tam to funguje úplně luxusně. A zrovna, tak jak spolupracujeme se SPP nebo tak zrovna paní co se týká tady toho problému, těch chlapečků, tak je sleduje, takže se na ně byla dívat ve výuce a ta taky viděla to, jak to tam funguje, jak se navzájem doplňují, a vlastně byla z té jejich spolupráce úplně nadšená. Tam je to ne jen z jejich slov, ale i z mých, opravu pedagogický koncert. Ta paní učitelka co tam je jak jsem říkala je velmi mladá a je moc šikovní. A ta spolupráce je tam úplně úžasná. Ony se krásně doplňují během té výuky.

V: Bylo někdy potřeba, abyste zasáhla do té spolupráce mezi asistentkou a učitelkou?

Z: Ne, tam teda opravdu ne. Tam je to skvělý. Ony jsou i povahově a i věkově blízké. Jsou si blízko jak chováním, tak jednáním. Prostě si sedly, jsou si podobné jako i typově jako lidé.

Ř: To je to co jsem vám říkal, já když vybírám asistentky pedagoga, tak se snažím, aby si byly věkově právě nějak blízko. Protože si potom více rozumí.

Z: Jo, přesně, ten věk tam třeba v minulosti hrál velkou roli. Například když jsme tu měli učitelku, která ještě neměla děti a ani rodinu, tak se na ty děti dívá jinak, než asistentka, která je maminka a má rodinu a byla ve věku třeba 50 let. Tam už jsou ty zkušenosti třeba jiné a jinak to obě viděly v té třídě. Tam to tak nějak naráželo. Takže je fakt dobré, když se ten věk shoduje tak nějak a je to celé v souladu. Ale tohle bylo za celou tu éru, co to tady tak máme asi dva nebo tři případy, kdy se muselo zasáhnout. Jedna asistentka musela úplně odejít, ale to je prostě vážně asi všechno. Ona byla člověk, který prostě nesedl ani povahově, ani jako asistent. Ona vůbec nevěděla, co má dělat, tam to prostě nefungovalo. I vlastně přes doporučení i přes zásah, kdy ji bylo řečeno, co má dělat to nefungovalo. Ona se nebyla

schopna přizpůsobit a jela si prostě pořád jen to svoje, jak to měla nastavené a že to tak má vlastně správně.

V: když teda vznikne nějaký problém, jak do toho jako zástupkyně ředitele zasahujete?

Z: Já to nechávám na nich. Ano, já si je třeba svolám, řeknu jim, domluvte se mezi sebou. Vidím tam tady tohle to, jestli, nebo občas samy řeknou, co potřebují. Právě jak jsme se bavili o tom, co se stalo v minulosti, ono šlo vidět, že byly opravdu obě nešťastné. Takže já je první vždycky nechám, ať se domluví, ať si vyříkají, co potřebují, co jim vadí nebo co jim zase sedí. Hlavně vždycky říkám asistentce, i vlastně tady té, o které se v celém rozhovoru bavíme, že se musí ptát, ale ten učitel také musí táhnout a vést toho asistenta. Kolikrát je to síla zvyku, když třeba ten první rok, když je to poprvé, když mají toho asistenta. Oni si opravdu musí na spoustu věcí přijít, musí se dělit o tu práci. Třeba někteří učitelé jsou zvyklí tu práci si dělat sami a najednou se musí dělit. Takže tohle dříve tak tak nějak naráželo a byly tam problémy, ale i tak je nechávám, ať se domluví spolu. Poté si třeba dáme schůzku, jestli to všechno sedí a vyhovuje a jestli je to OK a ono se to utřepe. Tehdy to po roce pořád bylo špatné, to sem si s ní musela sednout i jen já. Ale tohle bylo těžké, některé se potom fakt už i psychicky hroutily, to už jsme si pak sedly já, pan ředitel, kterého jsem o tom všem informovala společně s paní učitelkou i paní asistentkou. A museli jsme to řešit. Ale šlo nám o to, abychom si řekli přesně to, co nás trápí, kde nás tlačí ta bota, vyříkat si to narovinu, popřípadě si nastavit pravidla, které určovaly a korigovaly tu spolupráci. Ono, když se už pak nedomluví sama paní asistentka tak paní učitelka, stanoví se, podle čeho to bude, podle nějakých regulí a vyjasní se, co není jasné v čem je problém a ještě to zkusit. No, a když to nejde ani po tom, tak je nutné vlastně se s asistentkou rozloučit.

Ř: Popřípadě se nastavily pravidla, které byly potřeba, nebo jim bylo předáno doporučení. Že to bude podle nějakých regulí.

Z: Jo, přesně. A když to ani pak nejde, tak se udělá změna.

V: Popište mi náplň Vaší práce v souvislosti s učitelem?

Ř: Jak říkám, pokud zjistím, že učitel bude mít ve třídě nějakého žáčka s podpurným opatřením, tak mu vyberu asistenta pedagoga. Většinou se fakt snažím, aby si byli k sobě věkově blízko. Poté je seznámím a co se týče nějaké další spolupráce, tak tu nechávám čistě na nich. S učitelem jen například proberu toho samotného žáčka, projdeme si společně tu zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, kterou si teda musí prostudovat a řeknu jí, co je potřeba, na co se zaměřit a jaký výstup by měl ten daný žáček mít. Zároveň po učitelce

požaduju, aby mi vypracovávala průběžně takovou zprávu, jestli se drží vzdělávacího plánu pro žáčka, jestli se jim daří vše plnit, nebo jestli jsou nějaké problémy. Samozřejmě je učitel seznámen se vším, co potřebuje vědět a že kdyby nastaly nějaké problémy, nebo komplikace že se má obrátit buď na paní zástupkyni prvního stupně, nebo přímo na mě.

V: A konkrétně tady ta paní učitelka a asistentka s něčím za vámi přišly?

Ř: Ne, nebo vlastně jo. Ale řešila to teda paní zástupkyně, já o tom jen vím. Nedávno řešila, jestli by mohla paní asistentka s jednou holčičkou, která má pohybové znevýhodnění, zůstat ve třídě. Ona totiž paní učitelka s dětmi jezdila na plavání, a aby ta holčička nemusela jezdit s nimi až na bazén a vlastně jenom tam čekat, tak jsme to nakonec domluvili tak, že paní asistentka s ní bude zůstat ve třídě. Takže i když je něco potřeba a nejsou to velké problémy, řeší to holky, teda paní učitelka i s paní asistentkou, první s paní zástupkyní a když se to dá vyřešit, tak mě do toho ani nezatahují.

V: Jak zasahujete do práce mezi asistentem pedagoga a učitelem?

Ř: No, já tam vlastně jak jsem říkal, nezasahuju, nechávám jim úplnou volnost, aby si celou tu spolupráci nastavily samy, jak potřebují. Prostě aby si to udělaly tak, aby jim se tam dobře pracovalo.

V: Jak hodnotíte spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga? Musel jste někdy zasáhnout do spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga? Popište mi tuto situaci (Kdy? Jaké to mělo výsledky?)

Ř: Ne, tam teda opravdu ne, tam je to. Ony jsou i povahově a celkově jsou si blízko tím chováním a tím jednáním. Jako že si sedly. Jsou to podobné typy a to je to jak sem vám říkal. Já když vybírám ty asistenty, tak bych chtěl vybírat alespoň věkově, ať jsou si trochu blízko, protože si poté velmi dobře rozumí. Jako, tyhle dvě já hodnotím velmi pozitivně.

V: Když by vznikaly nějaké problémy, jak se podílíte, jako ředil na řešení?

Ř: To je to co jsme se bavili aji s paní zástupkyní. První to teda řeší paní zástupkyně a nechává to na nich, aby si to sami pokusili si vyřešit. Pokud by to nešlo, tak přijdou za mnou a řešíme to společně, ale to se stalo opravdu párkrát. A co se týče paní učitelky a asistentky o kterých se bavíme, tak tam za mnou nepřišly ani jednou.

V: Jak byste popsal svou úlohu v souvislosti spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, když přichází asistent pedagoga? Je tam nějaké opatření, nebo co tady v tu chvíli děláte? Co všechno je předáváno učiteli před tím, než asistent přijde?

Ř: Tam jediné co se jí řekne, dostane paní učitelka tu zprávu z té poradny pedagogicko-psychologické a tu si musí prostudovat a pročíst a potom na základě si musí zvolit, jakým způsobem bude pracovat. Asistentka když se přijímá, většinou teda na začátku školního roku, tak tu zprávu máme dříve, tak požadují, aby si tu zprávu přečetla a také prostudovala dříve, před začátkem školního roku a s učitelkou si nastavily nějaké pravidla. Pokud je to během školního roku, což se nestává často, tak mají prostor pro to, aby se sžili. Jinak tu zprávu jako takhle, když víme, že v té třídě bude nějaký žáček s podpurným opatřením, tak ji také vždycky dáváme ještě před začátkem školního roku, jak asistentce, tak učitelce, které toho žáčka budou mít, aby se na to dokázaly s předstihem připravit a domluvily se co a jak.

V: Musel jste učinit změny, které by vedly ke zlepšení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga?

Ř: Co se týče tady té paní učitelky a asistentky, tak nemusel. Tam to pravdu funguje velmi dobře. Jak jsem říkal, dříve tady bylo pár problémů, kdy se musely nastavovat a dělat nějaké opatření, to jsem tedy zasahoval, ale co se týče těchto dvou, tak díky bohu nemusel. Jsem rád, že to tam funguje a hlavně si myslím, že přesně takhle by to fungovat mělo. Mě to dělá radost, když vidím, že je něco v pořádku a ty výsledky jsou velmi dobré a kvalitní co se vlastně potom i toho žáčka týče. Jsem rád, když vidím, že mají úspěchy a daří se jim držet a naplňovat ty vzdělávací plány u těch žáčků.

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S UČITELKOU PRVNÍHO STUPNĚ

V: Popište mi, jak započala Vaše samotná spolupráce s asistentkou?

Uč: Já jsem vlastně byla minulý rok poprvé v první třídě a dostala jsem žáky, kteří mají podpůrné opatření a k těm žákům byla panem ředitelem přidělena paní asistentka. S paní asistentkou jsem se znala již z minulých let, ale jen v rámci kolektivu, který tady na škole máme. Paní asistentka k nám přišla na první stupeň, dříve byla na druhém stupni a začaly jsme spolupracovat již v přípravném týdnu. Kde mi pomáhala chystat materiály a pomůcky pro žáky prvních tříd. Tady jsme tu spolupráci započaly a dle mého na výbornou. A směle pokračujeme dále. Paní asistentka pomáhá třem žákům s podpůrnými opatřeními, a jak já říkám dětem, je mou pravou rukou ve třídě.

V: Jak na začátku do spolupráce vstupoval ředitel?

Uč: Pan ředitel mi přidělil paní asistentku. To je tedy vlastně celé. Jinak co se týče, když potřebuju poradit, tak zde máme zástupkyni ředitele pro první stupeň, tak směřuju většinu dotazů právě na ni. On pan ředitel do toho nijak nezasahoval, do té naší spolupráce. Vlastně vztah nám nechal tak, abychom si k sobě cestičku našly samy. A ono nám to šlo úplně jednoduše. Akorát ty žáky jsme měly přidělené, takže to jsme na začátku vlastně zkonultovali jak s ředitelem, tak s asistentkou k čemu tam asistentka je, na co si má dávat pozor paní asistentka a tak. K tomu vlastně dostáváme z pedagogicko-psychologické poradny vyjádření ke každému tomu žáku, podle kterého se potom následně řídíme spolu s asistentkou. Ale jinak ten vztah, jak pan ředitel, tak paní zástupkyně ředitele prvního stupně, nechávají úplně na nás. Ale když je problém, nebo si nevíme rady, tak víme, za kým máme jít a tím je tedy paní zástupkyně, ona nám vždycky poradí. O všem je ale informován i pan ředitel a tmu když by se něco nelíbilo, tak by to určitě řešil. Tady je to vedení ale moc v pohodě, se všemi se dá domluvit na čemkoliv potřebujeme.

V: Hrála ve Vaší spolupráci s asistentkou paní zástupkyně ředitele nějakou roli?

Uč: Při přidělení jsme konzultovaly právě ty žáky, koho v té třídě budu mít, s kým bude paní asistentka pracovat. Se vším jsem paní asistentku seznámila. Paní asistentka byla seznámena i s vedením a ke kterým žákům bude směřována, kterým žákům bude pomáhat. A vždycky když něco takhle potřebujeme i ohledně vedení té třídy. Jak říkám, já tam mám tu holčičku s pohybovým znevýhodněním, takže když bylo plavání, tak jsme musely zajít za paní zástupkyní, že když pojedou plavat, tak asistentka i s holčičkou bude moct zůstat ve třídě, abychom ji nemusely tahat až na bazén. Jako ono je to tady, co se vedení týče vždycky o

domluvě. Vedení, vlastně paní zástupkyně, je tady velmi vstřícné a otevřené a vždycky se snažíme najít tu nejlepší cestu pro děti hlavně.

V: Jak byste popsala svou práci v souvislosti s asistentem pedagoga?

Uč: V té první třídě je to velmi vhodné mít takhle asistentku, děti mohou neustále interagovat, když je nějaký problém jak se mnou tak s paní učitelkou. Je to pro mě velká výhoda, protože se můžu zaměřit na výuku a opravdu předávat co potřebuji a asistentka mi pomáhá s těmi dětmi, které potřebují během té výuky zrovna pozornost nebo něco vyřešit a mě to tak neruší a ta hodina je taková plynulá. Je také dobré, že všechno vidíme tak nějak čtyřma očima. Co vlastně nevidím já, to vidí paní asistentka.

V: Jak tuto spolupráci s asistentem pedagoga hodnotíte?

Uč: Já ji hodnotím velmi kladně, protože mi to přináší velkou výhodu. Jak jsem říkala, co nevidím já, vidí paní asistentka. A já se tak můžu plně věnovat té výuce. Paní asistentka vždycky všechno vyřeší a je to za mě super.

V: Naskytly se mezi vámi a asistentem pedagoga problémy, které jste musely řešit s vedením? Jaké?

Uč: Ne, my jsme si úplně bych řekla tady na tom prvním stupni, jsme si sedly. Práce naše je úžasná, slyším to i od rodičů, že si to tak chválí, že paní asistentka s paní učitelkou tady na prvním stupni jsou výborná dvojka. Navzájem za sebe zaskočíme, když je potřeba. Jako třeba teď, kdy mám dozor, jako to tam pohlídá. A já vím, že si můžu v klidu něco udělat a naopak ona má taky čas a pomáhá nám tady, bych řekla všem. Když má tady volnou chvíli tak nám pomáhá připravovat materiály. I při předávání slabikáře pro děti, občas něco i stříhá něco a tak dále. Já bych řekla, že je tady opravdu využita po všech stránkách.

V: Zasahuje ředitel do spolupráce mezi vámi a asistentem pedagoga?

Uč: Ne, určitě ne. Ze začátku byl na hodině se podívat, mám pocit, že na začátku minulého roku. Ale jinak pokud není problém mezi učitelkou a paní asistentkou, kdyby to bylo nějaké vyhocené, nesedli si, což se může stát. Já si myslím, že mám v tomhle velké štěstí, ale věřím tomu, že se to může stát, že prostě každá je jiná nebo i věkově že si nesedí. My jsme na tom s paní asistentkou věkově stejně, takže si velmi rozumíme. Nejen kamarádsky ale i pracovně. Takže tam zatím nemáme nic, s čím bychom šly za panem ředitelem. Takže tam to není potřeba.

V: Musel někdy ředitel učinit změny, které by vedly ke zlepšení spolupráce mezi Vámi a asistentem pedagoga? Co vedlo k těmto změnám?

Uč: Ne, žádné změny učinit nemusel, protože u nás prostě, jak jsem již říkala, všechno krásně funguje. Mě paní asistentka vyhovuje. Jako já bych řekla, že taková paní asistentka by měla být všude, v každé třídě, ale ta moje asistentka, protože je fakt skvělá. Ví, co má dělat, když ji něco řeknu tak to dělá na plno a většinou opravdu nevzniká žádný problém. My si mezi sebou všechno dokážeme vykomunikovat. Já se vlastně snažím i všechny žáky, kterým má pomáhat, ji dávat na jednu stranu do řady, aby nemusela moc chodit po celé třídě, ale ona občas i tak zajde, zkontroluje, upraví sezení, poupraví držení. Mnoho věcí se už i naučila, je velmi snaživá. Asistentka chce vřdycky vědět, co máme dělat a s těmi všemi žáky normálně pracuje. Já vím, že teď, když přijdu do třídy tak budou děti prostě pracovat. Ví, že se dokáže do toho hezky vcítit.

V: Pokud problémy nejsou, popište mi, jak tato pozitivní spolupráce mezi vámi a asistentem pedagoga funguje?

Uč: Ze začátku jsem si musela zvyknout, bylo to pro mě takové těžší. Bylo to jak kdybych v té třídě měla někoho stále na inspekci, asi první dva týdny. Takže to bylo takové náročnější spíše si zvyknout na ten pocit, že tam je někdo, kdo slyší, jak reaguju na děti, jak něco vysvětluju, jestli to vysvětluji dobře, měla jsem tam ze začátku takové pochybení a takové váhání. Ale teď už přesně víme, jak to mezi sebou máme. Paní asistentka ví, jak učím, že se u nás nekřičí a všechno se bere klidně.

V: Jak vás vede ředitel? Jakou zásluhu má na pozitivní spolupráci?

Uč: Ředitel nám nechává takto úplně volnou ruku, otevřené věci k práci, nijak nás neomezuje, opravdu to nemáme striktně dané. Jediné co máme vykazovat, je plán práce s asistentem, to si píšeme. Každé dítě má zavedeny soubor, kde to je to učivo rozřazené na měsíce a píšeme, jaké pokroky udělal v září, jak se mu paní asistentka věnovala.

Uč: Kdybych k tomu všemu mohla ještě něco říct, tak je to to, že i vedení je vlastně rádo, že ta spolupráce je taková. My jsme, když si teďka vzpomínám, dostaly i od ředitele zpětnou vazbu, vlastně že je rád, že tam ta opora pro ty děti tak hezky funguje a že je to velmi důležité, aby to takhle fungovalo. Já osobně bych mohla říci, že to ředitel dobře vytipoval a určil tu moji asistentku, protože ta spolupráce je opravdu úžasná. Trochu jsem se bála, protože je to takhle dané a nikdo se nás neptá, ale pan ředitel už za tu dobu asi ví, jak to správně určit, aby to co nejlépe fungovalo.

PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR S ASISTENTKOU PEDAGOGA

V: Popište mi, jak započala Vaše samotná spolupráce s učitelem? Jak na začátku do spolupráce vstupoval ředitel?

AP: Já jsem vlastně dělala asistentku již dva roky zpět na 2. stupni a pak mi bylo nabídnuto, že do první třídy nastupují žáci, kteří potřebují tu asistenci, tak jestli bych chtěla jít na první stupeň. Ale ze začátku jsem nevěděla ke komu a pak vlastně s paní učitelkou jsme se vlastně neznaly, pak jsme se vlastně seznámily až ke konci školního roku, než jsme spolu měly začít spolupracovat a sedly jsme si teda výborně. My spolu spolupracujeme už vlastně druhým rokem a já si na nic nemůžu stěžovat, ta spolupráce je úplně úžasná.

V: Kdo určil, že jste šla do této první třídy zrovna vy?

AP: Určil to pan ředitel. To celé bylo vlastně z jeho iniciativy. Ale ještě než jsem tohle řešila s ředitelem, tak za mnou přišla paní zástupkyně, která má pod sebou 1. stupeň ZŠ.

V: Jak byste tu spolupráci s paní učitelkou popsala?

AP: Spolupráce je výborná. Vždycky, každou hodinu, nebo před hodinou, nebo každý den si vlastně určujeme, co budeme dělat, nebo paní učitelka mi vlastně oznámí, co je za potřebí dělat s těmi žáky, kteří potřebují asistenci. Takže ta komunikace je na výbornou a opravdu jsme si sedly, že se doplňujeme, bych řekla. Že už to tak přirozeně vždycky vyplyne, není to takové, že co mám dělat a tak. Už se i vlastně dobře známe, jsme, bych řekla na sebe úplně až takové napojené, takže je to takové přirozené. Fakt jsme si sedly do noty, což je bych řekla velmi důležité.

V: Je ještě něco co byste k tomu řekla?

AP: Mně se líbí, že mě nebere, jakože je to paní asistentka, jakože fakt mě zapojuje, fakt mě tam chce. To jde aji cítit, protože jak jsem byla na druhém stupni, tak tam se střídal pořád nějaký pan učitel, a některý to bylo takové chladné, jakože ne nic nepotřebuju nebo tak, takže...Jako ráda pomůžu, ale potřebuju, aby šel vidět zájem ze strany učitelky.

V: Naskytly se mezi Vámi a paní učitelkou nějaké problémy, které byste musely řešit s vedením?

AP: Ne vůbec, žádné problémy. Pokud jsem něco potřebovala vyřešit, tak jsem to vždy řešila přímo s paní učitelkou. Ale nikdy se nejednalo o nic závažného, většinou jsme si jen potřebovali vykomunikovat, co kdo bude dělat, ale to vlastně většinou řešíme s paní učitelkou před začátkem hodiny, nebo přímo v hodině. Ale tím že mezi sebou máme velmi

dobrou komunikaci, tak je to vždy rychlé a nikdy se nestalo, že bychom něco společně nevyřešily. (asistentka zaklepala na stůl, protože je opravdu ráda, že se jí dobře pracuje)

V: Jak ředitel zasahuje do spolupráce mezi Vámi a učitelem?

AP: Většinou když třeba je nějaký...vlastně máme tu jednu žákyni, která je jak kdyby fyzicky znevýhodněná. Zbylá třída chodila s paní učitelkou na plavání, tak jsme s vedením řešily, aby holčička nemusela jezdit s nimi, tak jestli by mohla zůstat semnou ve třídě. Tak na tomto jsme se domlouvaly. První jsme tuto situaci řešily s paní zástupkyní ředitele prvního stupně a ona to povolila, že to tak můžeme dělat. Pan ředitel do toho zas až tak moc nezasahuje, většinou to nechává na nás a paní zástupkyni ředitele prvního stupně. Kdyby byl problém, tak to už by ona řekla, ať si za ním raději zajdeme, ale tady se dá všechno domluvit. Ale většinou to opravdu stačí to řešit jen s ní, s tou paní zástupkyní. Pan ředitel do toho nezasahuje.

V: Musel někdy ředitel učinit nějaké opatření, které by vedlo ke zlepšení spolupráce mezi Vámi a učitelem?

AP: Ono, kdybychom si možná nerozuměly, nebo si nesesdly, nebo tak, tak možná ano, ale to nemůžu posoudit, protože my jsme si s paní učitelkou opravdu sedly a jsme naladěné na stejnou vlnu.

V: Pokud problémy nejsou, popište mi, jak tato pozitivní spolupráce mezi vámi a učitelem funguje? Jak vás vede ředitel? Jakou zásluhu má na pozitivní spolupráci?

AP: Ono to hlavně záleží na těch lidech, já jsem fakt ráda, že si rozumíme, protože ono pak aji ta třída...já si myslím, že to že to tam tak funguje, že ty děti to prostě vnímají a jsou citlivé a mě to tam přijde až takové rodinné. V té třídě se nekřičí, vlastně to ani není za potřebí. Prostě když je to takhle pro ty děti příjemné, tak jim to dá opravdu hodně. A ti prvňáčci, to je prostě skok že. Z té školky do školy je to prostě náročné a paní učitelka se snaží pro ně udělat ten přesun prostě jednodušší. Ten samotný přístup byl takový hravý a postupně se to všechno tak začleňovalo, takže si myslím, že to pro ně bylo fakt super.

V: A jak Vás tedy vede pan ředitel v této oblasti?

AP: Pan ředitel nám nechává úplně volnou ruku, co se té spolupráce týká. On jedině po tom co se mě zeptal, jestli přejdu na první stupeň, tak jsem ani nevěděla, s kým budu spolupracovat. Dostala jsem akorát zprávu ze speciálně pedagogického centra, abych si načetla informace o té holčičce. My jsme se poté s paní učitelkou daly do kontaktu a ještě

v přípravném týdnu jsme daly dohromady všechny potřebné materiály a věci jsme potřebovaly.

V: Můžete uvést příklady, kdy ve vaší spolupráci hrál ředitel nějakou roli, kdy to následně pozitivně ovlivnilo tu vaši spolupráci? Co si ceníte na tom co pro vás dělá ten ředitel?

AP: Já bych řekla, že to je právě ta volná ruka. Prostě nám nechává úplnou volnost. A myslím si, že kdyby byl nějaký problém, tak si myslím, že spíše ta paní učitelka by s ním měla komunikovat. A já osobně kdybych měla nějaký osobní problém, tak jdu stejně za paní zástupkyní a ta by mě asi zřejmě poslala za panem ředitelem. Ale ještě se mi to nestalo a myslím si, že se to ani nestane. Já si totiž myslím, že pan ředitel má totiž v nás takovou tu důvěru i v ty učitelka a celkem nás zná, takže kdyby jako byl nějaký problém, tak to půjde velmi dobře vyřešit.