

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Denisa Petřů

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Denisa Petrá
Osobní číslo:	H19855
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Spolupráce učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se učitele, asistenta pedagoga a jejich spolupráce při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Vymezení teoretických východisek z oblasti spolupráce učitele a asistenta pedagoga při práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učiteli a asistenty pedagoga, kteří pracují s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Raabe.
- Klusáčková, M., Koutská, M., Klížkovská, P., Kusá, O., Langer, J., Stejkalová, M., Švecová, V., & Zemský, M. (2014). *Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-02.pdf>
- Richterová, B., & Kubičková, H. (2020). *Razvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga – akční výzkum*. Ostravská univerzita. https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20201001025.pdf
- Sharma, U. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 117–134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118379.pdf>
- Slowik, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.
- Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Iva Žáková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

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

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

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 9.4.2024

.....

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

(1) Vysoká škola nevdělečně 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 nahlížení 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 pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, 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). Odpirá-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 užít 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 přihlídí k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá spoluprací učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část se zaměřuje na shrnutí poznatků o inkluzivním vzdělávání a o spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Praktická část popisuje realizaci kvalitativně orientovaného výzkumu, ve kterém byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a asistenty pedagoga. Zjištěná data byla analyzována a interpretována. V závěru práce proběhla diskuze výsledků výzkumu a zpracování doporučení pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: učitel základní školy, asistent pedagoga, spolupráce, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálně vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the cooperation of a teacher and a teaching assistant in the education of pupils with special educational needs. The theoretical part focuses on summarizing knowledge about inclusive education and about the cooperation of the teacher and teaching assistant. The practical part describes the implementation of qualitatively oriented research, in which the method of semi-structured interviews with teachers and teaching assistants was used. The obtained data were analyzed and interpreted. At the end of the work, there was a discussion of the research results and elaboration of recommendations for pedagogical practice.

Keywords: primary school teacher, teaching assistant, cooperation, inclusive education, pupil with special educational needs

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především Mgr. Ivě Žákové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a ochotu při vedení diplomové práce. Upřímné poděkování patří také všem učitelům a asistentům pedagoga, kteří se do výzkumu zapojili. V neposlední řadě děkuji mé rodině a blízkým za jejich podporu během celého studia.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNÝCH ČESKÝCH ŠKOLÁCH.....	13
1.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	15
1.3 SHRNUÍ KAPITOLY	18
2 ASISTENT PEDAGOGA	19
2.1 DEFINICE POJMŮ.....	20
2.2 KVALIFIKAČNÍ A OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA	22
2.3 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA	24
2.4 SHRNUÍ KAPITOLY	28
3 UČITEL VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	30
3.1 ROLE TŘÍDNÍHO UČITELE VE TŘÍDĚ S ŽÁKEM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	31
3.2 SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA	32
3.2.1 Vztah učitele a asistenta pedagoga.....	34
3.2.2 Modely spolupráce učitele a asistenta pedagoga.....	35
3.2.3 Předpoklady úspěšné spolupráce.....	35
3.3 SHRNUÍ KAPITOLY	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	39
4.2 VÝZKUMNÉ METODY A JEJICH CHARAKTERISTIKA.....	40
4.3 REALIZACE VÝZKUMU	40
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA	41
4.5 ZPRACOVÁNÍ ZJIŠTĚNÝCH DAT A JEJICH ANALÝZA	43
5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	44
5.1 ZÁJEM (NE) SPOLUPRACOVAT.....	44
5.1.1 Přístup učitele k asistentovi pedagoga	45
5.1.2 Osobnost hraje roli	47
5.2 TÁHNEME ZA JEDEN PROVAZ	50
5.2.1 Rovnocenní partneři	50
5.2.2 Druhá ruka učitele	52
5.3 KOMUNIKACE JAKO ZÁKLAD	54

5.3.1	Pořád ve spojení	54
5.3.2	Informovanost asistenta pedagoga	56
5.4	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPOLUPRÁCI.....	57
5.4.1	Kultura školy	57
5.4.2	Dosavadní (ne) zkušenost	59
6	ZÁVĚRY VÝZKUMU	63
6.1	DISKUZE.....	65
6.2	LIMITY VÝZKUMU	67
6.3	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
	ZÁVĚR	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	76
	SEZNAM OBRÁZKŮ	77
	SEZNAM TABULEK.....	78
	SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

S inkluzivním vzděláváním se pojí mnoho další pojmů, bez kterých by tento koncept ve školách těžko fungoval. Jedním z nich je asistent pedagoga. Jeho funkce se za poslední dvě dekády stala součástí téměř většiny běžných základních škol v našich krajinách. Je pomocníkem učitele a podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga pracuje pod vedením učitele, je zřejmé, že spolupráce učitele a asistenta pedagoga je pro dosažení efektivního vzdělávání a výchovy klíčová. Společnými silami se snaží pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořit ideální podmínky tak, aby se tito žáci mohli s co nejmenším počtem překážek vzdělávat společně s ostatními žáky. Zde záleží na mnoha faktorech, které do této spolupráce v průběhu výchovně vzdělávacího procesu zasahují. Teoretická část diplomové práce si proto klade za cíl shrnout dosavadní poznatky o inkluzivním vzdělávání a současně sumarizovat poznatky týkající se spolupráce učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

První kapitola se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání a proces začleňování tohoto konceptu do prostředí českých škol. Na tuto kapitolu navazuje část, která se věnuje pojmu asistent pedagoga, jelikož právě on hraje v inkluzi ve vzdělávání důležitou roli. Poslední kapitola teoretické části pojednává o učiteli a vymezuje jeho postavení ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejíž součástí je zmíněná spolupráce tohoto pedagogického pracovníka s asistentem pedagoga.

V praktické části je cílem především odhalit, jak spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga probíhá. V souvislosti s tímto cílem je dále předmětem zájmu nahlédnout do nastavování pravidel této spolupráce, prozkoumat rozdíly spolupráce ve výuce a mimo výuku a zjistit, jak je na vzájemnou spolupráci nahlíženo z pohledu učitele a asistenta pedagoga. Nejen na tyto skutečnosti se následující diplomová práce pokusí přijít prostřednictvím výzkumného šetření. V rámci metodologie byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru s účastníky této spolupráce. Získaná data byla následně analyzována a poté proběhla jejich interpretace. Výsledky výzkumu byly dále shrnuty a diskutovány. V závěru práce jsou uvedeny limity výzkumu a doporučení pro pedagogickou praxi, která ze zjištěných dat vyplynula.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Prosazování inkluzivního vzdělávání se aktuálně stalo trendem většiny kulturních zemí nejen v Evropě. Za iniciační dokument pro současné prosazování inkluzivního trendu je většinou považována Deklarace ze Salamanky z roku 1994. Zabývala se podporou inkluzivně zaměřeného školství a požadovala zřizování inkluzivních škol, které by přijímaly všechny žáky i přes jejich různorodost a edukační potřeby. Každý žák by tak měl právo navštěvovat běžnou školu, která je nejbližší jeho bydlišti. Samotný pojem „inkluzie“ vznikl z latinského slova „inclusio“, které znamená zahrnutí nebo přijetí (Slowík, 2022). Základem tohoto konceptu je myšlenka, že každý, kdo spadá do určité skupiny nebo společnosti, tam musí být přijímán jako všichni ostatní (Lechta, 2016). V globálním kontextu je inkluzivní trend nejvíce spojovaný se školní edukací a odkazuje na respektování lidských práv v rovném přístupu ke vzdělávání. Cílem tedy je omezovat nebo dokonce zamezovat vyloučení (exkluzi – opak inkluze) v souvislosti vzdělávací, ale i společenské (Slowík, 2022). V otázkách výchovy a vzdělávání se jedná zejména o poskytování výchovy a vzdělávání těm žákům, kteří mají speciální potřeby z hlediska různých kategorií inkluzivního vzdělávání. Dotyční jedinci si tak dokáží osvojit dovednosti odpovídající jejich schopnostem, dokáží využít svého potenciálu a jsou připraveni k integraci do společnosti (Hehir et al., 2016). Podle Potměšila (2018) lze inkluzivní pedagogiku v širším slova smyslu definovat jako pedagogickou disciplínu, která se zaměřuje na vzdělávání a výchovu všech žáků bez rozdílu. Jedná se zejména o edukaci lidí s postižením během celého jejich života, ale také dětí, které vnímáme jako „ohrožené“. Lechta (2016) popisuje ohrožení jako nepříznivé působení různých faktorů, které mohou narušit jednotu organismu a způsobit tak narušení. Za ohrožené považujeme také nadané žáky, pokud nejsou jejich specifické potřeby uspokojovány. Adamus (2015) uvádí, že chápání inkluze a celkově inkluzivního vzdělávání je poměrně problematické, jelikož oba tyto pojmy v sobě mohou zahrnovat nespočet úzce souvisejících hledisek. Obecně si zakládají na uznání celistvého obrazu člověka a světa, jenž vychází vstříc vývojovým a učebním potřebám všech osob. I z tohoto důvodu by mělo inkluzivní vyučování odpovídat situaci individuálních potřeb žáků. Hlavní roli zde hrají učitelé, konkrétně jejich vzdělání a zkušenosti. Ti by měli na inkluzivně orientovaných školách přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k neobyčejné osobnosti.

Následující kapitola představí teoretické ukotvení inkluzivního vzdělávání, jeho vývoj v českých školách za posledních 20 let a jeho současné pojetí v našem školském vzdělávacím systému.

1.1 Inkluzivní vzdělávání v současných českých školách

Inkluzivní vzdělávání je v českém školním prostředí hojně diskutovaným tématem. Od poloviny 90. let minulého století se tato problematika začala v naší krajině více dostávat do podvědomí široké společnosti, zejména mezi speciální pedagogy (Slowík, 2022). Důležitým impulzem pro řešení vzdělávání žáků lišících se svým etnickým původem, zdravotním stavem či jazykem byla kauza z roku 2007. Česká republika byla odsouzena Evropským soudem pro lidská práva k nápravě stavu, kdy byli romští žáci neoprávněně posíláni do speciálních škol, které byly určeny žákům s lehkým mentálním postižením. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání na situaci reagoval dokumentem, který si klade za cíl působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společnosti (Štech, 2021). Lechta (2016) uvádí, že pro vývoj inkluze v českých školách je podstatným dokumentem Úmluva OSN o právech osob s postižením, která byla přijata roku 2006 a v parlamentu České republiky ratifikována roku 2009. Paragraf 24, který je součástí tohoto spisu, požaduje zabezpečení inkluzivního edukačního systému na všech úrovních. Podle Štecha (2021) byly dalšími impulzy zejména mezinárodní dokumenty, které inkluzi vyjadřovaly svou podporu. České republice ale také posloužily jako příklady vzdělávací systémy v jiných zemích, a to zejména Norsko, Finsko nebo Kanada, ve kterých je inkluze ve školství na velmi dobré úrovni.

Jedním z klíčových prvků pro úspěšné uplatnění inkluzivního vzdělávání je národní řízení politiky inkluzivního vzdělávání, které má zabezpečit informační systémy pro vedení daného vzdělávání a koordinaci kurikulárních reforem (Schuelka, 2018). Nejen na našem území, ale i ve světě se jedná o velmi náročný proces, který začíná právě u zmíněné politiky školního vzdělávání v daném státě. I když je inkluze stále více podporována mezinárodními organizacemi (např. OSN nebo UNICEF), je důležité, aby vedení každé země zaujalo roli při podpoře inkluzivní pedagogiky. Bez těchto aspektů by se daná problematika nemohla efektivně posouvat kupředu (Hehir et al., 2016).

Legislativní vymezení v ČR

Proces začleňování inkluzivního vzdělávání završují politická rozhodnutí o zavedení konkrétních změn do života všech občanů. Jak již bylo zmíněno výše, současné legislativní vymezení našeho státu hraje významnou roli pro celkové fungování vzdělávacího systému u nás (Štech, 2021). Mezi základní legislativní dokumenty, které do inkluzivního vzdělávání

značně zasahují, je bezesporu nejvyšší právní norma České republiky – Ústava. Součástí ústavního zákona je listina základních práv a svobod schválená roku 1993. Článek 33, který náleží této listině, stanovuje, že každý občan České republiky má právo na vzdělání. Školní docházku stanovuje zákon. Základní, střední i vysokoškolské vzdělání je každému jedinci poskytováno bezplatně (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., 2021). V návaznosti na listinu základních práv a svobod zpracovává zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon) příslušné předpisy, které se mimo jiné týkají vzdělávání občanů České republiky. Zákon vymezuje „právo na rovné zacházení a zákaz diskriminace ve věcech přístupu ke vzdělávání a jeho poskytování“ (Zákon č. 198/2009 Sb., 2018). Český výchovně vzdělávací systém je zastřešen zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školským zákon). Mezi obecná ustanovení školského zákona patří zásady a cíle vzdělávání, jejichž součástí je bod, který zaručuje „rovný přístup každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“ (Zákon č. 561/2004 Sb., 2024).

Situace na poli vědy

Problematika inkluzivního vzdělávání na základních školách se stala předmětem zkoumání mnoha uskutečněných výzkumů. Jejich velká část se zabývala postojem široké veřejnosti na inkluzi ve vzdělávání, ale hlavním objektem zkoumání byly zejména názory učitelů nebo ředitelů škol na fungování inkluzivního vzdělávání na běžných českých školách. Pivarč (2020) se soustředil konkrétně na učitele základních škol a jejich pohled na připravenost, podporu a zdatnost na inkluzivní vzdělávání. Většina z nich se necítila být na inkluzi v jejich škole připravena, přičemž však brali v potaz své kompetence pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě přítomnosti školního psychologa, speciální pedagoga či koordinátora inkluze na škole vykazovala řada participantů pozitivní hodnocení jak jejich na podporu, tak také i na zdatnost. Vrabcová et al. (2021) pomocí dotazníkového šetření mezi učiteli základních škol zkoumali jejich pohled na inkluzivní vzdělávání a na způsoby podpory učitele a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledků vyplývá, že většina učitelů není připravena na inkluzivní vzdělávání. Jedním z důvodů je i fakt, že někteří z nich studovali na vysoké škole v době, kdy školní inkluze nebyla aktuální. Za

nejčastější faktory, které zaručují úspěšné fungování inkluze ve škole, respondenti uváděli spolupráci s rodiči žáků, podporu ze strany vedení školy, spolupráci s pedagogickým týmem a působení druhého pedagogického pracovníka, tedy asistenta pedagoga.

1.2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2024) se pod pojmem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák se SVP) rozumí „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“. Podrobnějším informacím o podpůrných opatřeních se budeme věnovat níže. Vítková (2020) shledává za zásadní společný znak žáků se SVP jejich různorodost, přičemž vnímání vlastní odlišnosti ovlivňuje jejich osobnost. Pro dané jedince se jedná o náročnou životní situaci, kterou je potřeba ve vzdělávacím procesu analyzovat, sledovat a pracovat s ní. Žáci se SVP mají nárok na kvalitní výuku a s tím související zajištění odpovídajících podmínek v inkluzivním vzdělávání, kdy je brán zřetel na individualitu každého z nich. Mareš (2022) uvádí, že podle typu a závažnosti obtíží, které žák má, lze žáky se SVP dělit do tří kategorií. První kategorií jsou **žáci se zdravotním postižením**. Zde hovoříme o výrazu pro dítě, jehož tělesný, duševní nebo smyslový vývoj neprobíhá v obecně přijatých normách. Z těchto důvodů se jedinec nemůže zcela začlenit do prostředí svých vrstevníků. Zdravotní potíže mohou být různého charakteru, původu i času, stupně a závažnosti a negativně ovlivňují optimální vývoj ve všech složkách. Jedná se o žáky s tělesným, sluchovým, zrakovým, mentálním postižením; vadami řeči; vývojovými poruchami učení nebo chování a souběžným postižením více vadami. Druhá kategorie vymezuje **žáky se zdravotním znevýhodněním**, kteří trpí dlouhodobým onemocněním, zdravotním oslabením a lehčími zdravotními poruchami, jež vedou k poruchám učení a chování. Poslední kategorie představuje **žáky se sociálním znevýhodněním**. Týká se žáků, kteří pocházejí z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením. Jsou ohroženi sociálně patologickými jevy nebo mají nařízenou ústavní výchovu či uloženou ochrannou výchovu a žáci azylantů nebo žadatelů o azyl.

Samostatnou skupinu tvoří **žáci nadaní a mimořádně nadaní**, kteří při adekvátní podpoře vykazují nadprůměrné výkony ve srovnání s vrstevníky. Jsou rovněž považováni za žáky se SVP ale pouze v případě, že jim speciální vzdělávací potřeby byly přidruženy. Obvykle se jedná o jedince s kombinací rozumového nadání a speciálních vzdělávacích potřeb,

např. nadání společně s poruchami pozornosti, nadání společně s Aspergerovým syndromem apod. (Pavlas et al., 2022). Úspěšná edukace žáků se SVP je ovlivňována řadou různých faktorů. Mezi ně spadá prostředí školy, tedy její klima a bezbariérový přístup nebo úroveň a kvalita podpory poskytované žákům se SVP. Dalším aspektem je mimo jiné i kvalita spolupráce, a to jak spolupráce pedagogických pracovníků se školskými poradenskými zařízeními a dalšími mimoškolními institucemi, tak i spolupráce školy s rodinami žáků. V rámci kultury školy lze také hovořit o postojích s kompetencemi pedagogů a vedení školy k edukaci žáků se SVP. V neposlední řadě edukaci žáků ovlivňují i názory a postoje společnosti i místní komunity k inkluzivnímu vzdělávání (Zilcher & Svoboda, 2019).

Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Podpůrná opatření lze definovat jako soubor opatření, které škola poskytuje těm žákům, kteří mají na opatření ze zákona právo. Jedná se zejména o změny v oblasti vzdělávací, organizační a personální. Jsou určeny pro žáky, jenž mají speciálně vzdělávací potřeby a podpůrná opatření potřebují k naplnění svých vzdělávacích možností a uplatnění nebo užívání svých práv. Na podporu mají žáci nárok v běžné i speciální škole (Michalík et al., 2015). Podpůrná opatření tedy náleží žákům se zdravotním postižením, ale i žákům dlouhodobě nemocným nebo s dočasnými zdravotními problémy. Jsou také využita při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, kulturní odlišností, nedostatečnou podporou v domácím prostředí nebo dočasnou obtížnou situací v rodině. Zde hovoříme například o rozvodu rodičů, úmrtí nebo závažném onemocnění člena rodiny apod. (Felcmanová, 2020). Adamus (2015) uvádí, že podpůrná opatření znamenají nezbytné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou nebo školským zařízením.

Poskytování podpůrných opatření je dáno stupněm dopadu zdravotního postižení na vzdělávání. V současnosti jsou v českém vzdělávání rozčleněna do pěti stupňů. Důležitým aspektem při stanovení daného stupně je zahájení včasné podpory. Aby byla tato podmínka dodržena, o **1. stupni** podpůrných opatření rozhoduje sama škola na základě pedagogické diagnostiky, kterou provádí učitel podle projevů žáka ve vyučování. Podporou se zde rozumí kompenzace mírných obtíží žáků v učení. Pomocí menších úprav ve školní výuce i domácí přípravě lze dosáhnout zlepšení. Podpůrná opatření **2. stupně** vycházejí z doporučení

školského poradenského zařízení, na jehož základě je žákovi sestaven individuální vzdělávací plán, jehož charakteristice se budeme věnovat níže. Jedinec je vzděláván s podporou didaktických pomůcek a dalšího pedagogického pracovníka, který k němu může, ale nemusí být přiřazen. Do **3. stupně** podpůrných opatření spadají obzvláště úpravy v podmínkách vzdělávání. U žáka je vytvořen individuální vzdělávací plán, který zahrnuje využívání speciálních forem a metod, kompenzačních nebo rehabilitačních pomůcek, respektování možností žáka při hodnocení, využití dalšího pedagogického pracovníka a nutnost spolupráce s odbornými speciálně pedagogickými a psychologickými zařízeními. Podpůrná opatření ve **4. stupni** již vyžadují podstatné úpravy podmínek ve vzdělávání. Žák je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu a je zde nutné využití speciálních učebnic a náročnějších rehabilitačních či kompenzačních pomůcek. Přítomnost dalšího pracovníka (asistent pedagoga, druhý pedagog ve třídě, tlumočník apod.) bývá zpravidla samozřejmostí. Prostředí třídy je upraveno vzhledem k individuálním potřebám žáka. V rámci **5. stupně** podpůrných opatření mluvíme o žácích, u kterých předchozí stupně podpůrných opatření selhaly. Jedná se o nejvyšší míru podpory, která zahrnuje redukci a modifikaci učiva vzhledem k možnostem žáka (Potměšil, 2018). Slowík (2022) ve své publikaci představil konkrétní podpůrná opatření. Jedná se o úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání žáka; využití poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení; úpravu očekávaných výstupů vzdělávání, které jsou stanoveny v rámcovém vzdělávacím programu příslušného vzdělávacího stupně nebo vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu. Podpůrné opatření může být ve formě využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka, využití speciálních učebních pomůcek a učebnic, využití podpůrných komunikačních systémů nebo vzdělávání v prostorách stavebně či technicky upravených podle konkrétních potřeb žáka.

Individuální vzdělávací plán

Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných (2021) definuje individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) jako „závazný dokument pro zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka“ (s. 2). Tato vyhláška také stanovuje závazná pravidla pro vytvoření IVP. S sebou přináší i vzorový IVP (uvedený v příloze vyhlášky), který je pomocný pedagogickým pracovníkům při jeho vytváření. Při jeho tvorbě je tedy zapotřebí řídit se veškerými právními předpisy, které s daným dokumentem souvisí. I přesto, že se IVP považuje jako jedno z podpůrných opatření, je vzhledem ke struktuře zmíněného vzoru spíše

jejich držitelem (Čadilová & Žampachová, 2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který definuje povinný rámec učiva v příslušném vzdělávání, označuje IVP za závazný dokument, který napomáhá k zajištění podpůrných opatření u žáka. Jeho obsah vychází ze školního vzdělávacího programu, který si každá škola tvoří sama a umožňuje úpravy vzdělávacího obsahu podle možností a potřeb daného žáka. RVP ZV obsahuje vzdělávací oblasti, ve kterých se nachází očekávané výstupy žáků v daném období. Součástí jsou také upravené očekávané výstupy, které jsou minimální doporučenou úrovní pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Ty jsou zpravidla na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy dané vzdělávací oblasti a jsou návodem pro případné úpravy výstupů uvedených v IVP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023). Konečné slovo při sestavování IVP má ředitel školy, který jej povoluje. Vypracován bývá zpravidla před nástupem žáka do školy a vychází se školního vzdělávacího programu dané školy. Nejméně jednou ročně vyhodnocuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou jeho naplňování (Potměšil, 2018). Dle vyhlášky 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných (2021) by měl IVP obsahovat následující informace: identifikační údaje žáka; údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka – asistent pedagoga, školní speciální pedagog, tlumočnick, pedagogický pracovník školského poradenského zařízení apod.; podpůrná opatření, která jsou v kombinaci s IVP poskytována danému žákovi; úpravy obsahu vzdělávání žáka; časové a obsahové rozvržení vzdělávání; úpravy metod a forem výuky či úpravy hodnocení žáka.

1.3 Shrnutí kapitoly

První kapitola teoretické části diplomové práce pojednává o inkluzivním vzdělávání, na jehož základě se do českého školního prostředí dostala i funkce asistenta pedagoga. Dále shrnuje, jak probíhal proces začleňování a vývoje inkluzivního vzdělávání do českého vzdělávacího systému. Nepatrným činitelem tohoto procesu je legislativní vymezení v naší republice, které vzdělávání v naší krajině zastřešuje. Součástí dané problematiky jsou dva podstatné pojmy, bez kterých by inkluze ve školách těžko fungovala. Prvním z nich jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito jedinci jsou v dnešní době nedílnou součástí většiny tříd na základních školách. Druhým pojmem jsou podpůrná opatření, se kterými se v běžných školách setkáváme taktéž častokrát a asistent pedagoga je jedním z nich.

2 ASISTENT PEDAGOGA

Se zavedením inkluzivního vzdělávání jsou asistenti pedagoga již několik let součástí českého vzdělávacího systému a působí na nemalém počtu většiny typů škol v naší krajině. Tito pracovníci jsou často považováni za nedílnou součást, či dokonce podmínku, při úspěšném vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák se SVP) a s tím související začlenění těchto žáků do procesu běžných škol. S asistenty pedagoga se setkáváme zejména v rámci vzdělávání na základních školách, ale mohou být nepatrným elementem i středních škol (Kendíková, 2020). Asistenta pedagoga lze vnímat jako běžné podpůrné opatření u dětí, které jsou díky této pomoci vzdělávány a k úspěšnému zvládnutí školní docházky jeho pomoc potřebují. Jedná se o žáky, kteří nejsou schopni samostatně vykonávat činnosti, jenž spadají do výchovně vzdělávacího procesu. Dále to mohou být žáci, kteří mají v kolektivu problém se sociální interakcí s ostatními žáky. V tento moment je důležité, aby se asistent pedagoga nesoustředil pouze na žáka s postižením, narušením nebo ohrožením, ale pokud je to možné, spolupracoval i s ostatními žáky ve třídě. Tím by se mohlo minimalizovat výjimečné postavení daného žáka v kolektivu. Potřeba asistence může být dočasná, především v začátcích vzniklé spolupráce, nebo dlouhodobá (Lechta, 2016). Přítomnost asistenta pedagoga je pro žáky se znevýhodněním velkou šancí k tomu, aby zvládli nápor spojený s nástupem do školního prostředí. Společně s učitelem vytvářejí ve škole prostředí, ve kterém se daný jedinec cítí bezpečně a spokojeně. Funkci asistenta pedagoga lze mimo jiné využít i při vzdělávání žáků z rodinného prostředí s nízkým ekonomickým postavením. Pro asistenta pedagoga je tedy klíčové, aby věděl, z jakého prostředí jeho žáci pocházejí (Gardošová & Toflová, 2015). Zřízení funkce asistenta pedagoga je na českých školách tématem, ze kterého se nám stále vynořují nové otázky týkající se této problematiky. Vyskytují se zde i názory předních odborníků, kteří nejsou zcela přesvědčeni o úspěšnosti využití práce asistenta pedagoga, coby podpůrného opatření, pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (Kendíková, 2017). Na mnoha školách stále dochází k nedocení jejich práce. Ačkoli jsou považováni za stejné pedagogické pracovníky podobně jako např. učitelé, ne vždy se stávají součástí pedagogického týmu. Na druhou stranu se také najdou školy, které vnímají funkci asistenta pedagoga jako velmi prospěšnou a řada z nich zde pracuje dlouhodobě na této pozici či si doplňují pedagogické vzdělání a na škole zůstávají jako učitelé (Čadilová & Žampachová, 2021).

Následující kapitola se bude zaměřovat na asistenty pedagoga a na tematiku, která s těmito školními zaměstnanci souvisí.

2.1 Definice pojmů

V českém školním prostředí se můžeme setkat se třemi typy asistentů. Vybrané profese si jsou ve velkém spektru podobné, avšak nepatrné rozdíly mezi nimi jsou. Náplň jejich práce bývá často během definování kompetencí v praxi obdobná (Kendíková, 2017). Zároveň ale mohou být formy podpory ve vzdělávání žáků se SVP, zajišťované těmito asistenty, rozmanité a odlišné, a to zejména podle specifických možností a potřeb daného jedince (Němec, 2019). Na základě těchto aspektů ne každý dokáže zcela dobře rozlišit jednotlivé (ne) pedagogické pracovníky. Proto je jejich vymezení potřebné.

1. Asistent pedagoga

Klíčovým předpisem je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2024), který asistenta pedagoga pokládá za pedagogického pracovníka, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Dále jej definuje následovně: „Pedagogický pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.“ Asistenty pedagoga tento zákon dále rozlišuje dle získané odborné kvalifikace na asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se SVP nebo ve škole zajišťující vzdělávání žáků formou individuální integrace a na asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči (Zákon č. 563/2004 Sb., 2024).

Tito zaměstnanci pracují na základě legislativy ve speciálních školách, odděleních a skupinách nebo na běžné škole, kde působí jako podpůrné opatření a mají rovné postavení, stejná práva a povinnosti jako ostatní pedagogičtí pracovníci. Poskytují především podporu jinému pedagogickému pracovníkovi, se kterým se podílí na výchově a vzdělávání žáka se SVP (Ďulíková, 2020). Nejčastěji se jedná o podporu učitelů, který ve třídě s daným žákem působí jako třídní učitel. Spolupráce s učitelem je zde klíčová, a to nejen ve výuce, ale i mimo ni. Pomáhá mu při organizaci a realizaci vzdělávání, dle potřeby a jeho pokynů pracuje s žáky či podporuje jejich samostatnost a aktivitu (Klusáčková et al., 2014). Věnuje se buď celé třídě, anebo konkrétnímu žákovi se SVP. Smyslem pozice asistenta pedagoga je pomáhat překonávat bariéry, které vznikají mezi žákem a školou. Podporují tedy ty žáky,

kteří specifickou úpravu výuky vyžadují k naplnění výchovných a vzdělávacích cílů (Dulíková, 2020). Asistenti, kteří pracují s malými skupinami, se dle výzkumů jeví jako efektivnější než ti, kteří pracují se studenty jednotlivě. I přesto většina z nich sedí vedle žáka se znevýhodněním a jen zřídka pomáhá ostatním ve třídě. Je především úkolem učitelů, aby asistenty pedagoga začlenili i do jiných činností, se kterými se ve výuce můžeme setkat (Koshak, 2020).

2. Osobní asistent

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (2024) definuje osobní asistenci jako „službu poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby“. Práce osobního asistenta je pokládána za sociální službu, která je školám zajišťována Ministerstvem práce a sociálních věcí. Osobní asistenti nejsou, oproti asistentům pedagoga, pedagogickými pracovníky. Z toho také vyplývá jejich pracovní náplň. Na půdě školy ale podle zákona působit mohou (Kendíková, 2017). Osobní asistent zpravidla bývá zaměstnancem nestátních neziskových organizací či poskytovatelů sociálních služeb. Na provoz osobního asistenta získávají školy od státu nebo jiných subjektů dotace. Avšak rodiče se na úhradě nákladů s touto službou v některých případech podílí (Korandová & Tlapáková, 2015). Mezi základní činnosti osobního asistenta lze zařadit podporu zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu; pomáhání při osobní hygieně a při zajištění stravy; podpora zajištění chodu domácnosti; pomáhání při výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti; zprostředkovávání kontaktu se společenským prostředím a uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (Zákon č. 108/2006 Sb., 2024).

3. Školní asistent

Pozice školního asistenta není v České republice legislativně vymezena, ale je vytvořena pro potřeby projektů, které jsou financovány z fondů Evropské unie. Opírá se o závazné dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, mezi které spadá i dokument Školní asistent v projektech OP VVV (Němec, 2020). Ten považuje za základní funkci školního asistenta poskytování dočasné personální podpory školám, ve kterých se vyskytují alespoň tři žáci ohrožení školní neúspěchem. Zejména těmto žákům dává školní asistent podporu na určité období. Zároveň je zde nezbytná základní nepedagogická podpora přímo v rodině, kdy zajišťuje pravidelnou školní docházku žáka, přenos informací mezi školou a rodinou nebo pomoc při zapojení se do mimoškolních aktivit (OP VVV, 2018). Školní asistent není pedagogickým pracovníkem stejně jako osobní asistent. Nekoná tedy přímou

pedagogickou činnost a nezmiňuje jej ani školský zákon. O zřízení jeho funkce může daná škola požádat a získat na jeho funkci finance pomocí tzv. šablon, které jsou uvedeny v dokumentech OP VVV (Kendíková, 2017).

2.2 Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou speciálně pedagogickou činnost a tím přímo působí na vzdělávaného jedince v rámci výchovy a vzdělávání. Mezi základní předpoklady, které by měl splňovat každý pedagogický pracovník, včetně asistenta pedagoga, patří plná svéprávnost, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka (Klusáčková et al., 2014). Způsoby získání odborné kvalifikace pro vykonávání funkce asistenta pedagoga nalezneme v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Podle tohoto předpisu mohou pozici asistenta pedagoga vykonávat osoby s vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd; osoby s vysokoškolským vzděláním v jiném studijním programu než v prvním bodě a se vzděláním v programu celoživotního vzdělávání zaměřeném na pedagogiku nebo absolvovaným studiem pro asistenty pedagoga; osoby s vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo na sociální pedagogiku; osoby s vyšším odborným vzděláním ve studijním programu jiném než pedagogicky zaměřeném a se vzděláním v programu celoživotního vzdělávání zaměřeném na pedagogiku nebo s absolvovaným studiem pro asistenty pedagoga, které zprostředkovávají vysoké školy; osoby se středním vzděláním s maturitní zkouškou s pedagogickým zaměřením; osoby se středoškolským vzděláním ve studijním programu jiném než pedagogicky zaměřeném a se vzděláním celoživotního vzdělávání zaměřeném na pedagogiku nebo absolvováním studia pro asistenty pedagoga, které realizují vysoké školy; osoby se středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga; osoby se středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga nebo studiem pedagogiky či studiem pro asistenty pedagoga nebo osoby se základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb., 2024).

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga lze rozdělit do dvou úrovní odbornosti dle legislativního ukotvení dané profese. V první typu je asistent pedagoga považován za kompetentního při realizaci individuální přímé pedagogické činnosti ve třídě, ovšem na základě pokynů učitele. Podmínkou je minimálně střední vzdělávání s maturitou, včetně pedagogického vzdělání nebo kurzu zaměřeného na pedagogiku. Podle druhého typu asistenta pedagoga je tento zaměstnanec aktivní zejména při výkonu pomocných výchovných prací ve škole, školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení apod. Zde je výhradou ukončené minimálně vyučení nebo základní vzdělání a absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty (Ďulíková, 2020; Vyhláška 27/2016 Sb., 2021). Kendíková (2017) popisuje, co je myšleno zbylými základními předpoklady všech pedagogických pracovníků. Trestní bezúhonnost, která je jedním z předpokladů, prokazuje zaměstnanec předložením výpisu z evidence Rejstříku trestů. Jedinec tedy nebyl pravomocně odsouzen za úmyslný trestný čin nebo za trestný čin z nedbalosti uskutečněný v rámci činnosti pedagogického pracovníka. Dalším potvrzením, které zaměstnanec předkládá, je potvrzení od lékaře o jeho zdravotní způsobilosti. Školy mají zpravidla svého závodního lékaře, který vykonává vstupní a pravidelné prohlídky všech zaměstnanců. Prokázaná znalost českého jazyka se týká jedinců, kteří získali odbornou kvalifikaci v jiném vyučovacím jazyce než v českém. Ti jsou povinni složit zkoušku z českého jazyka na vysoké škole nebo v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky.

Mimo zákonem stanovených požadavků se k vykonávání profese asistenta pedagoga požadují i další předpoklady, schopnosti a dovednosti, které by měla daná osoba splňovat. Týkají se jeho osobnosti. Základ pro osobnostní předpoklady je prezentován v osobnostní vnitřní a vnější charakteristice. Mezi vnitřní řadíme zejména motivaci a zájem, proč danou práci vykonávat. Vnější charakteristika je spojována s vhodným vystupováním a chováním, které je založeno na spoluúčasti, komunikaci, interakci a rovněž na druhu a míře pomoci žákům se SVP. Předpoklady se tedy liší na základě toho, s jakými dětmi bude asistent pedagoga spolupracovat (Kulštrunková et al., 2015). Podle Hájkové (2018) by měl mít správný asistent pedagoga několik základních dispozicí vycházejících ze základních lidských vlastností. Mezi klíčové patří v první řadě **trpělivost** a **empatie**. Ty jsou často označeny za samotný základ profese. Empatie je zde myšlena především ve smyslu schopnosti vcítit se do podporovaného dítěte a s tím související vnímání jeho potřeb z jeho vlastní perspektivy. U asistenta pedagoga je také velmi důležité **být komunikativní**. Samotná jejich práce je založena na komunikaci, a to jak s žáky, tak i učiteli, zákonnými

zástupci žáků nebo poradenskými pracovníky, kteří hrají další důležitou roli při vzdělávání žáků se SVP. Za naprosto zásadní a klíčovou dispozici považuje autorka **pozitivní vztah k žákům**, se kterými asistenti spolupracují. Potřebují si získat jejich důvěru, díky které jim pomáhají vytvářet bezpečné prostředí ve třídě i celé škole. Při správném nastavení vztahu asistenta a žáka se asistent stává nejen průvodcem žáka, ale i jeho psychickou oporou. Pro asistenta pedagoga je další neodmyslitelnou součástí jeho osobních předpokladů schopnost **vnímat žáka jako individualitu** v rámci jeho vlastních a jedinečných možností nebo potřeb. Sledovat co konkrétně je pro žáka v rámci možností to nejlepší, jakou pomoc zrovna potřebuje a podporovat ho v tom, co dělá. Němec et al. (2014) uvádí preferované vlastnosti, schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga, které doposud nezazněli. Většina respondentů, kteří byli osloveni v rámci výzkumného šetření dané publikace, zdůrazňovala schopnost **efektivní spolupráce s učitelem**. To zahrnuje přizpůsobení se požadavkům učitele a umění se poučit od učitele, se kterým asistent spolupracuje. Dalším poměrně častým požadavkem bylo **umět motivovat žáky**. Zde lze hovořit o motivaci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami i o motivaci dalších žáků, kteří se v dané třídě nacházejí.

2.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2021) „poskytuje asistent pedagoga podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření a pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním“ (s. 3). Náplň práce asistenta pedagoga lze na základě tohoto legislativního ukotvení rozdělit do dvou kategorií:

1. Asistent pedagoga, který koná přímou pedagogickou činnost ve třídě při realizaci výchovně vzdělávacím procesu podle stanovených postupů a pokynů učitele. Zde se zaměřujeme na individuální podporu žáků v dosahování jejich vzdělávacích cílů při výuce i přípravě na výuku. Žáka vede k nejvyšší možné míře samostatnosti. Dále uskutečňuje výchovné práce, které se zaměřují na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků či dalších činností spojených s nábídkou sociálních kompetencí.
2. Asistent pedagoga, který koná pomocné výchovné práce, které se soustředí na podporu pedagoga, zejména při práci se skupinou žáků se SVP. Dalšími činnostmi mohou být pomocné organizační činnosti, pomoc žákům se SVP při jejich

začleňování v kolektivu nebo v komunikaci se zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází. Pro žáky slouží jako podpora při sebeobsluze a pohybu během vyučování nebo akcích pořádaných mimo školní pozemek

(Vyhláška 27/2016 Sb., 2021)

Je důležité upozornit, že jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Na základě toho mohou asistenti zajišťovat činnosti z obou kategorií zároveň (Ďulíková, 2020). Právní předpisy České republiky obsahují výčet základních vymezení činností asistenta. Bližší popis náplně jeho práce záleží na řediteli školy, který by měl při sestavování této náplně práce přihlížet k doporučením poradenského zařízení a k potřebám školy, pedagogů a žáků (Němec, 2020). Konkrétní činnosti asistentů pedagoga bývají podrobně popsány v individuálních vzdělávacích plánech jednotlivých žáků (Kendíková, 2017). Asistent má možnost sledovat průběh vyučování z jiného úhlu než učitel, který se primárně orientuje na výuku a její výstupy. I přes to všechno by ale neměl být využíván k činnostem, které by měl vykonávat pouze učitel sám (Kulštrunková et al., 2015). Profese asistenta pedagoga zabezpečuje ve školním prostředí různé role. Dokonce i ty, které by jimi neměly být vykonávány a spadají do činností jiného pedagogického pracovníka. Často např. přebírají primární učitelské role, kdy výuku ve třídách má na starost pouze sám asistent (Sharma, 2016). Asistent pedagoga není dostatečně kvalifikovaný pro samotnou výukovou činnost. Z podstaty jeho profese vyplývá, že by neměl pracovat sám, ale v přímé činnosti s jiným pedagogickým pracovníkem, na 1. stupni základní školy nejčastěji s třídním učitelem. Suplování chybějícího pedagoga lze tolerovat pouze ve výjimečných případech, kdy škola nemá návrh vhodnějšího řešení (Němec, 2020).

Činnosti spadající do kompetencí asistenta pedagoga můžeme kategorizovat na přímou a nepřímou činnost. **Přímá pedagogická činnost** asistenta pedagoga je velice rozsáhlá a zahrnuje vícero funkcí. Podstatná část přímé práce se soustředí na práci s jednotlivými žáky ve výuce. Má různou strukturu a závisí na potřebách či možnostech žáků. Vždy by se ale měla uskutečňovat na základě předchozí domluvy s pedagogem. Často ale asistent pedagoga doučuje žáky i mimo vyučovací hodinu. Tato činnost taktéž spadá do přímé pedagogické činnosti společně s prací s žáky ve volnočasových aktivitách (Hájková, 2018). **Nepřímá pedagogická činnost** je běžně užívaným pojmem, který v sobě podle legislativy zahrnuje pouze činnosti, které souvisí s přímou pedagogickou činností. Vyměření rozsahu této činnosti v úvazku asistenta je v kompetenci ředitele školy (Němec et al., 2017). Ředitelovou

povinností, ale není, aby ji do úvazku zařadil. V praxi se proto setkáváme s množstvím asistentů pedagoga, kteří nepřímou pedagogickou činnost v úvazku zahrnutou nemají. To se poté odráží do nedostatku metodického vedení nebo nedostatečného kontaktu s odbornými poradenskými pracovníky. Do této kategorie tedy spadá zejména společná příprava na výuku s učitelem, konzultace s učitelem, dalšími pedagogickými pracovníky, poradenskými pracovníky a institucemi nebo další různé administrativní úkony (Němec et al., 2014). Ve snaze poskytnout pomoc ředitelům škol při sestavování náplně práce asistenta pedagoga, která je v mnoha hlediscích náročná, vznikl *Standard práce asistenta pedagoga*, který mimo jiné obsahuje i dělení **kompetencí asistenta pedagoga**. Jednotlivé úrovně kompetencí jsou vymezeny podle jeho míry zodpovědnosti ve vzdělávacím procesu. Každá úroveň obsahuje několikero klíčových kompetencí, které vznikly v provázanosti s rámcovými vzdělávacími programy (Kulštrunková et al., 2015). Kompetence u asistenta pedagoga mají široké spektrum a v průběhu poskytování podpory žákovi se SVP se obměňují. Záleží na stupni vzdělávání daného žáka a společně s tím na souvisejících žákových potřebách a možnostech. Aby byl vztah žáka a asistenta funkční, je potřeba v průběhu měnit i asistentovy postoje k žákovi (Čadilová & Žampachová, 2021). Rozlišujeme různé typy práce asistenta pedagoga, které mají vliv na druh činnosti, kterou provádí učitel: 1) individuální práce s žákem 2) pomocný prvek celé třídy 3) podpora různých žáků, pedagogů a tříd (Butt, 2016, podle Hájková, 2018).

Práce asistenta pedagoga s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Základním a prioritním úkolem každého asistenta pedagoga by měla být podpora vzdělávání žáků se SVP. I dle právních předpisů je funkce tohoto pracovníka zřizována právě do třídy, kde se dotyčný žák nachází (Němec & Michalík, 2015). Práce asistenta pedagoga s žáky se SVP nemá jednoznačně stanovenou nebo omezenou podobu. Závisí zejména na druhu speciálních potřeb daného žáka a na specifikách jednotlivých stupňů a typů škol. Odehrává se buď přímo v učebně nebo jiném místě školních prostor (školní zahrada, tělocvična, herna apod.). V průběhu by měl být učitel vždy přítomen, neboť on je hlavním činitelem vzdělávacího procesu, který organizuje a vede. Některé školy ale využívají i částečné skupinové nebo individuální oddělení žáka se SVP na konkrétní předmět nebo činnost. Tato forma práce by měla být spíše výjimečná a podložená důležitými potřebami žáka jej segregovat (Horáčková, 2015). Kendíková (2020) zmiňuje nejčastější konkrétní činnosti, které asistenti pedagoga ve své praxi v rámci práce s žákem se SVP provádí. Individuálně pracuje s žákem, což zahrnuje dohled nad ním, ústní podporu, dovysvětlení nebo vizuální

oporu. Pomáhá učitelovi v přípravě pomůcek a materiálů pro žáka. Při pomoci žákovi se zaměřuje na jeho celkovou adaptaci na školní prostředí, přičemž mu poskytuje podporu při rozvoji sociálních dovedností, v orientaci v prostoru a čase, při komunikaci se spolužáky, při navazování sociálních vztahů nebo při zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou. V neposlední řadě se podílí na tvorbě IVP. Zde je nápomocen zejména díky pozorování chování žáka, konzultacím výsledků žáka s učitelem, sledováním studijních výsledků žáka a s tím související analýza.

V nižších ročnících na běžné základní škole podporuje asistent pedagoga žáka se SVP při zvládnutí organizační stránky vzdělávání. Pomáhá mu při adaptaci na nové prostředí a v orientaci ve školní budově. Seznamuje ho s rozvrhem hodin nebo pomůckami, které jsou žákovi k dispozici. Postupem času žáci získávají zkušenosti se školním prostředím a aklimatizují se do něj. Asistentovou povinností je zejména podpora žáka ve výuce. Jedná se o zvládnutí celého procesu vzdělávání se všemi možnými aspekty. U žáka je, pokud možno, přítomen ve všech předmětech, plánuje průběh vyučovacích hodin (včetně přestávek ve vyučování), vede ho ke kontrole a samostatnosti, usměrňuje jeho pozornost, ověřuje porozumění učivu i zadaným úkolům nebo mu dle potřeby poskytuje doučování mimo výuku. Zároveň u žáka rozvíjí nebo usměrňuje sociálně komunikační dovednosti při navazování vztahů se spolužáky (Čadilová & Žampachová, 2021). Inkluzivní ideál zdůrazňuje takový styl práce se třídou, kde jsou od začátku všichni žáci aktivní. Tomu předchází pečlivá propracovaná příprava učitele i asistenta pedagoga. Součástí je i rozhodnutí učitele o tom, nakolik konkrétního žáka ve výše uvedených oblastech aktivovat a v jaké míře bude do činností třídy zapojen (Kulštrunková et al., 2015). Asistent pedagoga má také možnost podílet se na vymezení a úpravě podpůrných opatření pro žáky se SVP. Přispívá k tvorbě úprav režimu výuky dle aktuálních potřeb žáka, jeho schopností a možností. Věnuje se úpravě místa pro práci s žákem nebo samostatné práci žáka se speciálními pomůckami ve třídě i jinde. Může se podílet na prostorovém uspořádání výuky při zapojování žáka do různých aktivit. Upravuje zasedací pořádek a společně s tím bere v potaz dodržování individuálních potřeb žáka. Dále spolupracuje na snížení počtu žáků ve třídě, což je ale především v kompetenci ředitele školy. V případě potřeby zajišťuje vzdělávání žáka po dobu přechodného vzdělávání (rehabilitace po operaci, snížená imunita apod.) v jiném než školním prostředí, nejčastěji domácím. Zúčastňuje se mimoškolních pobytů a výcviků (Janková, 2015). V rámci zasedacího pořádku je v první řadě důležité, aby si asistent pedagoga s učitelem vyjasnili, kde bude žák se SVP a asistent ve třídě sedět.

Někdy je vhodné, aby žák seděl v určité lavici vzadu či vpředu, jindy mohou být důležité i jiné faktory jako např. osvětlení ve třídě, vzdálenost od tabule, vzdálenost od učitelského stolu apod. V některých případech je nutné, aby asistent pedagoga seděl u daného žáka a poskytoval mu podporu přímo v lavici, jindy ale sedí samostatně v jiné lavici nebo se po třídě pohybuje stejně jako učitel (Kendíková, 2020).

Práce asistenta pedagoga s celou třídou

Role asistenta pedagoga není vázána na konkrétního žáka. Jak logicky vyplývá již z názvu, tento školní zaměstnanec je pomocníkem učitele (Horáčková, 2015). Kromě žáka se SVP je zapotřebí, aby se asistent pedagoga věnoval i ostatním žákům, tedy celé třídě. Asistent by jim, taktéž žákovi se SVP, měl být představen a jeho role by měla být vymezena. Zároveň je důležité, aby všichni žáci ve třídě věděli, že se na asistenta mohou kdykoliv obrátit a klást mu otázky i v případě nejrůznějších problémů. Správný učitel i asistent ví, že pro žáka se SVP není přítomnost (zejména při přechodu z jedné školy na druhou) ve třídě zpočátku příjemná (Kendíková, 2020). I dlouhodobá podpora pouze konkrétního žáka se SVP má následné nežádoucí účinky jak na daného žáka, tak i na chod celé třídy. Začleňování žáka do kolektivu bývá v takové situaci náročnější. Jeho spolužáci dokáží zpozorovat žákovo výjimečné postavení ve třídě, a tím pádem se zcela odlišuje od normy (Horáčková, 2015). Oba pedagogičtí pracovníci by proto měli se třídou soustavně pracovat, podporovat budování kvalitních vztahů mezi žáky a učít je toleranci jinakosti (Kendíková, 2020). Tím, že asistent pedagoga nepracuje pouze s žákem se SVP, dává také prostor tomuto žákovi a vede ho k samostatnosti. Problém je, že se funkce asistenta pedagoga v některých školách překrývá s funkcí osobního asistenta žáka. Taková forma práce je mnohdy vyčerpávající pro oba účastníky dané spolupráce a v praxi se ve většině případů ukazuje jako nekoncepční (Hájková, 2018). Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě by neměla znamenat rezignaci na přímou práci učitele s tímto žákem. I z tohoto hlediska je žádoucí, aby se asistent zapojoval i do práce s ostatními žáky ve třídě a učitel tak vytvořil prostor pro potřebnou práci s žákem se SVP, ale i dalšími žáky, kteří učitelovu pomocnou ruku potřebují (Němec & Michalík, 2015).

2.4 Shrnutí kapitoly

Druhá kapitola teoretické části diplomové práce se zaměřuje na funkci asistenta pedagoga. V první řadě je podstatné uvést definice funkcí všech typů asistentů, se kterými se ve škole setkáváme a jejichž využití se často nezáměrně zaměňuje. Asistent pedagoga je osoba, která

by pro výkon své profese měla splňovat balíček předpokladů. Zde hovoříme zejména o kvalifikačních a osobnostních předpokladech, které jsou pro jeho efektivní pracovní výkon klíčové. Vymezení náplně práce tohoto povolání hraje velký význam pro spolupráci učitele a asistenta pedagoga, jelikož se daná spolupráce na základě tohoto aspektu může lišit a výrazně do ní může vstupovat. Součástí náplně práce asistenta pedagoga je primárně podpora ve vzdělávání žáka se SVP. Jak již ale vyplývá z názvu, jedná se o pomoc právě učiteli. Proto je asistent pedagoga podporou pro všechny ve třídě, tedy i pro učitele i pro každého žáka, včetně žáka se SVP.

3 UČITEL VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V procesu vzdělávání je učitel základním a nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje úspěšnost každého žáka ve třídě. Zpravidla má kompletní informace o každém žákovi, jenž se nachází ve třídě, kterou vyučuje. To zahrnuje i žáky se SVP, kteří jsou v dnešní době součástí většiny tříd běžných základních škol v České republice. V rámci inkluzivního vzdělávání by měl být učitel také tím, kdo je v úzkém kontaktu s osobami, které do vzdělávání žáka se SVP zasahují. Pokud opomineme asistenta pedagoga, který s učitelem tráví většinu času ve třídě, lze zmínit např. pracovníky školských poradenských zařízení, pracovníky Orgánu sociálně-právní ochrany dětí apod. Jeho role v tomto směru zahrnuje značné množství schopností, dovedností a znalostí, které by měl každý správný pedagog ovládat (Michalík et al., 2015). Všichni učitelé, kteří jsou součástí dané školy, také kromě výuky vykonávají další činnosti, které s žákem se SVP značně souvisí. Zde radíme dohled nad žáky, a to o přestávkách, ve společných prostorách, doprovod na různé exkurze či besedy nebo dohled při školním stravování. I v těchto případech hraje učitel důležitou roli ve výchově a vzdělávání všech svých žáků, tedy i žáků se SVP. Podobně jako asistent pedagoga je učitel pedagogickým pracovníkem, jehož náplň práce lze rozlišit do přímé a nepřímé pedagogické činnosti. Do nepřímé činnosti patří příprava na vyučovací hodiny, sestavování písemných prací či testů, jejich oprava, účast na pedagogických poradách nebo další vzdělávání učitele v otázkách inkluzivního vzdělávání. Ve všech zmíněných činnostech by učitel měl brát v potaz speciální vzdělávací potřeby žáků v jeho třídě (Kendíková, 2017). V rámci vzdělávání žáka se SVP zpravidla učitel připravuje a organizuje vzdělávací proces a vede vzdělávání ve třídě. Důležité je, aby žáka se SVP v tomto procesu průběžně podporoval. Je hlavní tvůrcem IVP žáka se SVP a má zodpovědnost za jeho plnění, úpravy a hodnocení. Dále určuje způsoby zapojení žáka se SVP do výuky a stanovuje míru školních nároků na žáka vzhledem k jeho možnostem. V neposlední řadě spolupracuje s asistentem pedagoga na plánování, koordinaci a hodnocení vzdělávacího procesu včetně jeho průběhu (Kulštrunková et al., 2015).

Třetí kapitola diplomové práce se bude věnovat pojmu učitel v souvislosti s inkluzivním vzděláváním a zároveň představí spolupráci tohoto pedagogického pracovníka s asistentem pedagoga, včetně souvisejících témat této problematiky.

3.1 Role třídního učitele ve třídě s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami

Ve školním prostředí má k žákům zaručeně nejbližší jejich třídní učitel. Znamená pro ně osobu, která jim dává různé druhy pokynů a rad. Zároveň jim pomáhá při seberozvoji a učení. Pod jeho vedením si osvojují základní kompetence, které následně využijí ve svém životě, popř. profesi. Třídní učitelé tyto aspekty mnohdy ani nevnímají a jejich chování a ovlivňování žáků není kontrolovatelné. Je ale potřeba, aby si své působení na jednotlivé žáky uvědomovali (Putri et al., 2019). Inkluzivní vzdělávání v sobě zahrnuje myšlenku, kdy se všichni žáci bez rozdílu stávají součástí běžné základní školy. Cílem je zamezení diskriminace a sociálního vyloučení žáků, kteří trpí jakýmkoliv typem znevýhodnění. Žáci se SVP, kteří do této skupiny osob patří, tak mají možnost na sociální přijetí od svých vrstevníků (Slowík, 2022). Klíčem k uskutečnění sociálního přijetí je mimo jiné i dobré vedení třídy, ve které se žák se SVP nachází. To spadá do kompetencí třídního učitele, který vytváří pro své žáky vhodné prostředí a minimalizuje potíže v přijetí žáků (současně i učení). Spolužáci se tak zároveň učí ke vzájemnému respektu a spolupráci. Vedení třídy je potřebný koncept, který v sobě zahrnuje zejména podporu žáků se SVP, aby nepostrádali motivaci k učení a k dalším činnostem (Vítková, 2020). Třídní učitel by měl ve vztahu k žákovi se SVP zajišťovat fungování nemalého množství činností. V první řadě dohlíží na aplikování podpůrných opatření, na které má žák nárok a jsou mu poskytovány. Dále je zodpovědný za vedení pedagogické dokumentace žáka. Ta je ale především v pravomoci ředitele školy. Učitel také spolupracuje se zákonnými zástupci žáka a informuje je o požadavcích, které se týkají úprav ve vzdělávání. Úpravy souvisí zejména se zdravotním stavem žáka. Zákonným zástupcům předává i další podstatné informace od dalších pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu žáka. Týká se to tedy všech osob, kteří s žákem přijdou ve škole do kontaktu, např. další vyučující pedagogové, asistent pedagoga, vychovatelé ve školní družině nebo školní poradenská pracovníci. V rámci toho učitel také komunikuje se školní poradenským pracovištěm a školským poradenským zařízením. Ve třídě má třídní pedagog zajistit vyhodnocování úrovně třídního klimatu a v případě potřeby realizuje činnosti směřující k jeho zlepšení. Pokud není výchovný poradce dané školy koordinátorem tvorby a pravidelného vyhodnocování IVP, spadá tato kompetence do rukou třídního učitele. V neposlední řadě sleduje a vyhodnocuje efektivitu přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě a společně s ním pracuje na zlepšení podpory žáka ve vzdělávání (Michalík et al., 2015).

3.2 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je v české legislativním ukotvení vymezen jako osoba, která slouží jako podpůrné opatření pro žáky se SVP a zároveň je spolupracovníkem učitele, jenž dohlíží na asistentovu práci a po vzájemné domluvě společně určují cíle a průběh vzdělávání žáka se SVP. Zásadním prvkem, který ovlivňuje úspěšnost celého výchovně vzdělávacího procesu, je zejména spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Ti jsou po boku žáka se SVP přítomni nejvíce (Hájková, 2018). Asistent pedagoga spolu s učitelem svým přístupem a profesními i osobními postoji přispívají k tomu, aby žáci se SVP potřebami měli co nejméně překážek ve vzdělávání se spolu s ostatními dětmi. Tento proces je založen na týmové spolupráci, a to nejen učitele a asistenta, ale i spolupráci s vedením školy, rodiči žáka a s dalšími externími pracovníky jako jsou např. zaměstnanci školských poradenských zařízení, pracovníci Orgánu sociálně-právní ochrany dětí apod. (Gardošová & Toflová, 2015). Aby byla práce asistenta pedagoga smysluplná a on mohl vykonávat svou profesi dobře, je zapotřebí, aby komunikace mezi ním a učitelem byla efektivně nastavená. Dobrým asistentem je ten, kdo je informovaný. Komunikace mezi všemi výše zmíněnými účastníky podpůrného týmu by měla vždy jasná, srozumitelná a efektivní, aby se žák se SVP dokázal co nejlepší formou vzdělávat a byl správně zaintegrován do školního prostředí běžné základní školy (Kulštrunková et al., 2015). Efektivní komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga zabezpečuje rozvíjení spolupráce na sdílených cílech a sdílené zodpovědnosti ve vztahu k výchově i vzdělávání žáka, jenž potřebuje podpůrná vzdělávací opatření. Učitel i asistent pedagoga by měli být ochotni spolupracovat jeden s druhým a své schopnosti a dovednosti při spolupráci využít za pomoci různých komunikačních způsobů komunikace, přičemž oba zároveň mají svou sebeúctu a jsou vybaveni schopností říkat ne (Richterová & Kubíčková, 2020). Část jejich komunikace přechází do elektronické podoby, která oběma umožňuje rychlé připojení k druhé straně. K tomu je ovšem potřebná minimální dobrá uživatelská úroveň dovedností a znalostí při práci s informačními technologiemi. Vedení školy ve většině případů poskytuje svým pedagogickým pracovníkům elektronická zařízení pro nejen komunikaci, ale i vedení žákových úspěchů/neúspěchů, pro kontakt s rodiči žáků apod. (Horáčková, 2015).

Spolupráci učitele a asistenta pedagoga lze na základě času rozdělit na spolupráci před vyučováním, v průběhu vyučování a po vyučování. Před vyučováním seznamuje učitel asistenta pedagoga s konkrétními cíli a výstupy, které do hodiny stanovil. Asistent může učiteli poskytnout své poznatky a zkušenosti k naplnění těchto cílů. Při vyučování učitel

v případě potřeby krátce koordinuje spolupráci s asistentem, který na učitele reaguje a je při koordinaci součinný. Po vyučování se učitel s asistentem pedagoga sejdou a společně hodnotí proces i výsledky žáka se SVP nebo v celé třídě (Kulštrunková et al., 2015). Pro lepší přehlednost uvádíme níže tabulku shrnující základní činnosti, které učitel a asistent pedagoga vykonávají v rámci jejich vzájemné spolupráce.

Tabulka 1 Zapojení učitele a asistenta pedagoga do jejich vzájemné spolupráce

	Učitel	Asistent pedagoga
Spolupráce před vyučováním	Seznámení asistenta pedagoga s konkrétními cíli a výstupy vyučovací hodiny.	Nabízení svých poznatků a zkušeností učiteli k postupu dosažení cílů vyučovací hodiny.
Spolupráce při vyučování	V případě potřeby koordinování spolupráce s asistentem pedagoga.	Reagování a součinné spolupracování při koordinaci práce s učitelem.
Spolupráce po vyučování	Hodnocení procesu a výsledků vzdělávání žáka se SVP i celé třídy ve spolupráci s asistentem pedagoga.	Hodnocení procesu a výsledků vzdělávání žáka se SVP ve spolupráci s učitelem.

Horáčková (2015) zmiňuje přípravu a plánování výuky učitele ve spolupráci s asistentem pedagoga. Asistenti na základě předešlé domluvy s učitelem např. připravují speciální pomůcky podle předmětů, ve kterých je žáci se SVP využijí. Většina spolupráce v rámci plánování výuky probíhá spíše spontánně, popř. na základě úvodní dohody na začátku školního roku. Podle Němce (2020) by měli mít učitelé s asistenty v optimálním případě vyhrazený pravidelný čas ve svém rozvrhu pro konzultace a společné přípravy na výuky. Zpravidla se jedná o jednu hodinu týdně. Asistent pedagoga má také podle Horáčkové (2015) možnost podílet se na hodnocení a klasifikaci žáka. I zde je spolupráce s učitelem více než potřebná, jelikož sám učitel je zodpovědný za žákovu hodnocení. Asistent v tomto ohledu může žákovy poskytnout zejména formativní hodnocení ve chvíli, kdy se žák zlepšuje nebo by jeho výkon šel ještě o něco zlepšit. Poukazuje na klady i nedostatky a motivuje žáka k dalším pokrokům. Učitel by měl být o asistentových postupech v tomto směru informovaný. Němec (2020) ale upozorňuje, že sumativní (finální) hodnocení všech žáků, tedy i žáků se SVP spadá výhradně do kompetencí učitele.

Viktornin (2018) sesumíroval několik českých a zahraničních výzkumných studií za posledních dvacet let, které se věnovaly spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Na základě rozboru daných studií popsal intenzitu a kvalitu spolupráce těchto pedagogických pracovníků školy, které se velmi liší. Za nejčastější rozdíly lze považovat předchozí přípravu na společnou práci, čas strávený společnou přípravou na výuku, komunikační kompetence učitele i asistenta pedagoga a vztah, který mezi nimi je.

3.2.1 Vztah učitele a asistenta pedagoga

Důležitým a často opomíjeným prvkem úspěšného vzdělávání žáka se SVP je pozitivní vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga. Pozitivně naladěná atmosféra ve třídě je vždy odrazem sociálních vztahů zaměstnanců školy (Kulštrunková et al., 2015). Pokud tomu tak není a oni si spolu tzv. nesednou, je žádoucí, aby vedení školy věnovalo této situaci pozornost a pracovalo na jejím zlepšení. V krajních nouzových případech je potřeba zvolit personální změnu (Kendíková, 2020). Z velké části záleží na učiteli, zda asistenta pedagoga vnímá s respektem jako svého kolegu nebo je z jeho strany brán pouze jako „pomocník“, který vykoná to, co se od něj požaduje (Hájková, 2018). Pozice asistenta pedagoga není podřadná, ani vedlejší. Je spolupracovníkem učitele stejně jako každý jiný pedagogický pracovník školy, a proto by měl učitel být připraven akceptovat jeho názory a rozhodnutí (Kulštrunková et al., 2015). Ve třídě, kde působí asistent pedagoga společně s učitelem, nastává otázka rozdělení kompetencí, dílčích úkolů a podpory nejen žáka se SVP, ale i celé třídy. Vzájemný vztah učitele a asistenta pedagoga lze specifikovat do tří základní forem:

1. Partnerský vztah, který si zakládá na rovnocenném přístupu obou účastníků. Je mezi nimi oboustranná důvěra a podpora, což oběma umožňuje mít průběžný přehled o aktuální situaci celé třídy, včetně žáka se SVP.
2. Dominantní postavení učitele, jenž si od asistenta pedagoga udržuje určitý odstup. Obvykle mají dána přesná pravidla pro setkání a předávání si informací. Jejich vztah je založen pouze na oboustranném přijetí a respektu vůči sobě.
3. Formální vztah, což zahrnuje nepřekročení do osobní roviny obou aktérů. Vztah mezi nimi je emočně chladný a jejich komunikace se týká pouze nezbytně důležitých informací. Každý z nich si plní výhradně jen své povinnosti a úkoly. V tomto směru je učitel vnímán jako odborník a asistent pedagoga má podřízenou roli.

(Joklíková & Palouňková, 2018)

3.2.2 Modely spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Existuje několik osvědčených způsobů toho, jak by mohl vypadat model spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga ve vyučovací hodině. První z nich si zakládá na tom, že učitel je primárním edukátorem a asistent jej v tom pouze podporuje. Během výuky má hlavní slovo učitel. Zadává práci žákům, řídí veškeré činnosti a sám kontroluje výsledky celé třídy. Asistent zde hraje roli pomocníka, kdy žákům se SVP poskytuje dodatečné vysvětlení dle instrukcí učitele. Jeho podpora je zaměřena na všechny žáky, kteří ji aktuálně potřebují nejvíce. Druhý model je sestaven ze stejné role učitele, coby edukátora ovšem se změnou, že je asistent pedagoga pozorovatel toho, co se ve třídě děje. Soustředěně sleduje žáky a snaží se zjistit jejich individuální vzdělávací potřeby. Jeho připomínky poté učitel během plánování výuky zakomponovává do dalších hodin a využívá je při hodnocení zapojení a kvality práce žáků. Třetí a poslední model zachycuje učitele a asistenta pedagoga v paralelním působení v práci s celou třídou. Tento způsob spolupráce vyžaduje vysoké nároky na společné plánování a sdílení vyučovacího stylu. To, co společně oba naplánují, následně zrealizují ve vyučovací hodině. V průběhu se vzájemně doplňují a jejich spolupráce je vysoké úrovně (Hájková, 2014). Další řady modelů umožňují různé příležitosti žáků k učení, ale také různé úrovně autonomie asistenta pedagoga. Lze zmínit model s názvem *Podpora v rámci třídy*. Využití asistenta pedagoga je zde pod vedením učitele, kdy asistent podporuje buď jednotlivce nebo menší skupiny žáků. *Modely založené na odchodu ze třídy* jsou specifické v tom, že asistent poskytuje podporu žákovi v jiné místnosti, tedy izolovaně od jeho spolužáků. Tomuto modelu předchází diskuze a plánování průběhu poskytované podpory ve spolupráci s učitelem. V Anglii byl zaveden status *Higher Level Teaching Assistant*. Jeho podstata tkví v tom, že má daný asistent možnost převzít vedoucí roli za výuku a učení nebo ji spolu s učitelem organizují v tandemu. Tato forma spadá do modelu *Autonomní asistent pedagoga*, jelikož je asistent do určité míry nezávislý na učiteli (Slater & Gazeley, 2018).

3.2.3 Předpoklady úspěšné spolupráce

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga může fungovat pouze za předpokladu, že si oba účastníci této kooperace předem vyjasnili role a souhlasí s nimi. Na základě toho se posléze společně připravují na výuku (Sharma, 2016). Učitel by měl asistentovi předem představit, jaké činnosti bude vykonávat výhradně on sám. Zde zařazujeme např. výklad nové látky, finální zpracování IVP nebo celkové řízení komunikace s rodiči žáka. Asistent pedagoga může v těchto činnostech učiteli pomáhat, avšak měl by vědět, že konečné slovo patří učiteli

(Němec, 2020). Horáčková (2015) ve své publikaci uvádí základní předpoklady úspěšné spolupráce učitele a asistenta pedagoga. V první řadě by se oba měli pozitivně stavit k inkluzi a chápat ji jako přirozenou a náležitou cestu ve vzdělávání žáků se SVP. Učitel by si měl uvědomovat potřebu přítomnosti asistenta ve třídě a nepokládat ho za cizí a rušivý element. Asistent pedagoga se zúčastňuje organizačních porad a pedagogických rad. Z hlediska spolupráce s učitelem, ale i s dalšími pedagogickými pracovníky. Učitel i asistent pedagoga je vybaven osobnostními dispozicemi, které dané povolání vyžaduje. Jejich komunikace je na dobré úrovni a oba na svých předem domluvených úkolech pečlivě pracují. U učitele je potřeba zamezit prvotní pocit z přítomnosti druhé osoby ve třídě a nechápat asistenta pedagoga jako osobu, která jej kontroluje. Je přínosné, pokud se učitel vzdělává v oblasti speciálních potřeb žáka a sám i asistentovi doporučuje možnosti dalšího vzdělávání. Učitel dokáže najít správnou cestu zapojení asistenta pedagoga do výuky a efektivně zvaží jeho míru zapojení se do jednotlivých činností i práce s ostatními žáky ve třídě, ne pouze s žákem se SVP. Asistent pedagoga je seznámen s učitelovým systémem kvalifikace žáka se SVP a v případě nepřítomnosti učitele, mu pomáhá ve sledování prospívání žáka.

Richterová a Kubíčková (2020) se ve své výzkumné studii zabývaly rozvojem spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Jako výzkumný vzorek použily pedagogy a asistenty pedagoga, kteří zmiňovali **podpůrné faktory** jejich vzájemné spolupráce. Psychickou zdatnost, odolnost, vysokou morální úroveň a zájem o práci shledali jako pozitivně ovlivňující faktory v oblasti osobnostních kompetencí. Učitelé u asistentů pedagoga kladně vnímali jejich samostatnost a nepotřebu podrobných instrukcí. Podpůrným faktorem, který opět zmiňují učitelé, byla i podpora a pomoc asistenta v případě, že pracuje s celou třídou. Asistenti pedagoga oceňovali důvěru učitele v jejich profesní kompetenci a svou roli chápali v porovnání s učitelem jako rovnocennou. Jako podpůrný faktor asistenti dále zmiňovali kooperativní a motivující způsob výuky učitelů i jejich přístup k žákům. V pilotním ověřování systému metodického vedení asistentů pedagoga Valentové et al. (2015) bylo realizováno několik dílčích výzkumných šetření. Jedno z nich se dotazovalo ředitelů škol na jejich nápady ke **zlepšení spolupráce učitele a asistenta pedagoga**. Do seznamu navržených aktivit patřila v první řadě již zmíněná vzájemná komunikace. Dalším podnětem, který ředitelé navrhli by mohl být workshop nebo společný výcvik, který by se na spolupráci zaměřoval. Další myšlenky ředitelů vedly směrem k vymezení náplně práce a jistotě profese asistenta pedagoga, společné hledání postupů, setkávání s asistenty pedagoga z jiných škol

nebo zásahy vedení. Při výběru asistenta pedagoga by také mohl být přítomen učitel, aby on sám měl možnost volby.

3.3 Shrnutí kapitoly

Třetí kapitola teoretické části diplomové práce se soustředí na pojem učitel a jeho působení ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležité je upozornit i na roli třídního učitele ve třídě, ve které se daný žák nachází. Právě on působí na své žáky nejvíce a přijde s nimi ve školním prostředí do styku nejčastěji. V návaznosti na přítomnost učitele ve vzdělávání žáků se SVP popisuje další podkapitola spolupráci tohoto pedagogického pracovníka s asistentem pedagoga. Tato spolupráce závisí na několika faktorech, mezi které spadá zejména jejich vzájemný vztah. Existují různé modely toho, jak taková spolupráce může probíhat. Modely zde budou zmíněny a charakterizovány. Závěrečná podkapitola popisuje předpoklady spolupráce učitele a asistenta pedagoga a to tak, aby fungovala a byla pro všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu efektivní.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce využívá zjištěných poznatků z teoretické části a věnuje se výzkumu týkajícího se spolupráce učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci výzkumu byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a asistenty pedagoga. V první řadě bylo nutné stanovit výzkumné cíle a otázky. Na jejich základě byly sestaveny otázky k rozhovorům, které byly následně realizovány. Pomocí otevřeného kódování proběhla analýza zjištěných dat a poté jejich interpretace. Praktickou část diplomové práce uzavírá závěrečná diskuze včetně limitů výzkumu a doporučení pro pedagogickou praxi.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, jak probíhá spolupráce učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Dílčí cíle výzkumu:

1. Zjistit, jak funguje nastavování spolupráce učitele a asistenta pedagoga.
2. Porovnat, jak se spolupráce učitele a asistenta pedagoga liší ve výuce a mimo výuku.
3. Zjistit, jak hodnotí učitel a asistent pedagoga jejich vzájemnou spolupráci.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak probíhá spolupráce učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak funguje nastavování spolupráce učitele a asistenta pedagoga?
2. Jak se liší spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve výuce a mimo výuku?
3. Jak hodnotí učitel a asistent pedagoga jejich vzájemnou spolupráci?

4.2 Výzkumné metody a jejich charakteristika

Pro zjištění výsledků byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum. Mišovič (2019) uvádí hlavní znaky kvalitativního výzkumu, mezi které spadá porozumění jak ze strany výzkumníka, tak ze strany účastníka výzkumu. Jejich vztah je založen na kvalitní komunikaci a oba tak přispívají k naplnění stanovených cílů.

Ve výzkumu byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a asistenty pedagoga, kteří působí na 1. stupni základních škol. Pomocí této metody bylo možné zjistit, jak na spolupráci učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nahlíží její dva hlavní aktéři, tedy učitel a asistent pedagoga.

Polostrukturovaný rozhovor je jedním ze dvou typů hloubkového rozhovoru, který se považuje za nejčastější využívanou metodu sběru dat v kvalitativním designu výzkumu. Hloubkový rozhovor dává výzkumníkovi prostor k zachycení výpovědí a slov v jejich přirozené formě (Švaříček & Šedřová, 2014).

Podle Skutila (2011) se u polostrukturovaného rozhovoru tazatel řídí předem připravenými otázkami, nicméně v průběhu rozhovoru by také měl sledovat podněty ze strany participantů a reagovat na ně. Hlavním záměrem rozhovoru je získat klíčové informace, které by naplnily předem stanovené cíle výzkumu.

Před samotnou realizací rozhovorů bylo připraveno celkem 24 základních otázek, které jsou uvedeny v příloze. Kromě základních otázek, byly součástí rozhovorů také otázky, které reagovaly na odpovědi participantů. Na základě tohoto faktoru se také v průběhu rozhovoru měnilo pořadí základních otázek. Zvolená metoda polostrukturovaného rozhovoru poskytovala prostor k hlubšímu zjištění či lepšímu pochopení výpovědí participantů.

4.3 Realizace výzkumu

Participantí výzkumu byli vybráni a osloveni záměrně prostřednictvím e-mailové komunikace či telefonicky. Rozhovory probíhaly vždy na půdě školy, kde daný učitel a asistent pedagoga působí. Většinou se jednalo o jejich kmenovou třídu nebo sborovnu či kabinet. Bylo tak zaručeno soukromí a klid pro realizaci rozhovoru.

Před zahájením rozhovoru byl každému participantovi předložen informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce. Participantí tak byli informováni o tématu diplomové práce, o jejím účelu a o nahrávání rozhovoru. Byli také obeznámeni s faktem, že jim bude zajištěna anonymita a

jejich jména či jiné osobní údaje nebudou nikde uvedena. Do přílohy vkládáme ukázkou informovaného souhlasu.

Všechny rozhovory trvaly v průměru 35 minut a byly nahrávány na diktafon mobilního telefonu. Následně byl každý z rozhovorů samostatně převeden do písemné podoby.

4.4 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Pro potřeby výzkumu byl využit výzkumný soubor, který tvořili již zmínění učitelé a asistenti pedagoga působící na 1. stupni vícero základní škol ve Zlínském kraji. Jednalo se celkem o čtyři učitele a čtyři asistenty pedagoga, kteří byli vybráni dle předem stanovených kritérií:

1. Učitel i asistent pedagoga se nachází v jedné společné třídě.
2. Ve třídě, kde učitel a asistent pedagoga působí, se nachází žák se speciálně vzdělávacími potřebami.

Níže je uvedena charakteristika jednotlivých participantek, která vznikla prostřednictvím rozhovoru.

Učitel 1

První participantkou je učitelka 1. stupně základní školy ve věku 52 let a délka její učitelské profese je celkem 19 let. Vzdělání má vysokoškolské, obor učitelství pro 1. stupeň základní školy. Za celou svou profesi se setkala se čtyřmi asistenty pedagoga, včetně současného asistenta pedagoga, kterého má ve své třídě.

Učitel 2

Druhou participantkou je učitelka 1. stupně základní školy ve věku 45 let. Jako učitelka působí již 15 let, během kterých získala rozsáhlou zkušenost se spoluprací s asistenty pedagoga. Vystudovala vysokou školu se zaměřením na učitelství pro 1. stupeň základní školy a ve svém oboru se ráda dále vzdělává.

Učitel 3

Učitelka 1. stupně základní školy, která je třetí participantkou, je ve věku 38 let. Ve stejné základní škole doposud působí desátým rokem. Má vystudovanou vysokou školu v oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. V současnosti spolupracuje s asistentem pedagoga poprvé. Předchozí zkušenosti v této problematice tedy nemá.

Učitel 4

Další participantkou je učitelka opět 1. stupně základní školy ve věku 42 let. V oboru učitelství se pohybuje již šestnáctým rokem. Vzdělání má vysokoškolské se zaměřením na 1. stupeň základní školy. V oblasti spolupráce učitele a asistenta pedagoga získala za svou profesi zkušenosti s celkem třemi asistenty pedagoga, včetně současného.

Asistent pedagoga 1

Pátou participantkou je asistentka pedagoga, která má 25 let. Vystudovala pedagogické lyceum s maturitou. V pozici asistenta pedagoga na 1. stupni základní školy působí šestým rokem a má zkušenosti se spoluprací se dvěma učitelkami.

Asistent pedagoga 2

Asistentka pedagoga, která je šestou participantkou, je ve věku 33 let. Má dosažené středoškolské vzdělání s maturitou a absolvované studium pro asistenty pedagoga. Momentálně dokončuje vysokou školu, obor sociální pedagogika. Jako asistent pedagoga pracuje třetím rokem a má zkušenosti i se spoluprací s učiteli na 2. stupni základní školy.

Asistent pedagoga 3

Další participantkou je asistentka pedagoga, které je 44 let. Má dokončené středoškolské vzdělání s maturitou a absolvovala studium pro asistenty pedagoga. Na 1. stupni základní školy pracuje celkem tři roky a momentálně se jedná o její první zkušenost se spoluprací s učitelem.

Asistent pedagoga 4

Poslední participantkou je asistentka pedagoga, která je ve věku 45 let. Vystudovala střední školu s maturitou a je absolventkou studia pro asistenty pedagoga. Jako asistent pedagoga působí na 1. stupni základní školy třetím rokem a zkušenosti se spoluprací má celkem se dvěma učitelkami, včetně nynější.

Pro lepší přehlednost je níže uvedena tabulka s charakteristikou participantek. Je doplněna věkem, dosaženým vzděláním a délkou praxe participantek.

Tabulka 2 Přehled participantek

Participantky	Věk	Dosažené vzdělání	Délka praxe

U1	52	Vysokoškolské, obor učitelství pro 1. stupeň základní školy	19
U2	45	Vysokoškolské, obor učitelství pro 1. stupeň základní školy	15
U3	38	Vysokoškolské, obor učitelství pro 1. stupeň základní školy	10
U4	42	Vysokoškolské, obor učitelství pro 1. stupeň základní školy	16
AP1	25	Pedagogické lyceum	6
AP2	33	Středoškolské, doplněné studiem pro asistenty pedagoga	3
AP3	44	Středoškolské, doplněné studiem pro asistenty pedagoga	3
AP4	45	Středoškolské, doplněné studiem pro asistenty pedagoga	3

4.5 Zpracování zjištěných dat a jejich analýza

Veškerá data z rozhovorů byla zaznamenávána na diktafon mobilního telefonu. V dalším kroku byla provedena doslovná transkripce zjištěných dat do dokumentů Microsoft Word. Termínem transkripce se rozumí „proces převodu dat do lépe zpracovatelné podoby“ (Skutil, 2011, s. 216). Doslovná transkripce umožňuje zachycení dialektu a jiných hledisek verbálního projevu. Ukázku vkládáme do přílohy.

Pro analýzu zjištěných dat byla použita metoda otevřeného kódování. Díky kódování je text rozbit na jednotky a následně jsou těmto jednotkám přiřazeny názvy, se kterými výzkumník dále pracuje. Každé vzniklé jednotce je přidělen kód neboli označení. Další fází je soupis všech kódů s místy, kde se dané kódy vyskytují. Po vytvoření seznamu kódů přichází na řadu jejich systematická kategorizace, kdy kódy seskupujeme dle podobnosti nebo jiné souvislosti (Švaříček & Šedřová, 2014). Ve výsledné fázi vznikly čtyři kategorie pro realizované rozhovory, které se poté dělí několika subkategorií.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Jak bylo již zmíněno výše, pro analyzování dat z polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a asistenty pedagoga vznikly čtyři kategorie, které se dále rozdělují do celkem osmi užších celků – subkategorií. Následující kapitola se bude věnovat jejich interpretaci a je rozdělena do podkapitol, které reprezentují vzniklé kategorie a subkategorie:

1. Zájem (ne) spolupracovat

- a. Přístup učitele k asistentovi pedagoga
- b. Osobnost hraje roli

2. Táhneme za jeden provaz

- a. Rovnocenní partneři
- b. Druhá ruka učitele

3. Komunikace jako základ

- a. Pořád ve spojení
- b. Informovanost asistenta pedagoga

4. Faktory ovlivňující spolupráci

- a. Kultura školy
- b. Dosavadní (ne) zkušenost

5.1 Zájem (ne) spolupracovat

Spolupráce vždy probíhá mezi dvěma nebo více osobami. V našem případě se jedná o spolupráci dvou hlavních aktérů, tedy učitele a asistenta pedagoga. Ať už záměrně či nezáměrně, každý z nich svým způsobem do spolupráce zasahuje. Jedním z předpokladů úspěšné spolupráce je ovšem ochota se vůbec na spolupráci podílet. V teoretické části toto téma podkládáme Richterovou a Kubíčkovou (2020), které zájem o spolupráci pokládají za pozitivně ovlivňující faktor. Následující kategorie vznikla spojením mnoha specifíků, ve kterých se odráží již zmíněná ochota učitele a asistenta pedagoga a jejich postoje ke spolupráci.

5.1.1 Přístup učitele k asistentovi pedagoga

Ve většině případů je to právě učitel, který rozhoduje o tom, jak bude spolupráce s asistentem pedagoga probíhat. Ve třídě, kde oba účastníci společně působí, zajišťuje většinu záležitostí zejména on. Do vyučovacích hodin stanovuje konkrétní výstupy a cíle žáků a společně s ředitelem školy stanovuje náplň práce asistenta pedagoga. I z těchto důvodů se proto mnohdy nevědomky stává hlavním koordinátorem této spolupráce. Jeho přístup k asistentovi pedagoga zde hraje klíčovou roli, neboť to, jak k němu učitel přistupuje, se poté do jejich spolupráce prolíná.

Pro některého učitele může být přítomnost asistenta pedagoga přínosem a jsou rádi za to, že jej ve třídě mají. Je pro ně pomocí, která jim jejich práci se třídou usnadňuje.

U2: *„Nechám si ji do důchodu. Kdybych si zakládala svoji soukromou školu, tak bych ji chtěla do týmu za svého spolupracovníka. Já jsem za ni fakt ráda no. Ona mně ušetří hromadu práce.“*

U3: *„Já jsem ráda, že ji mám. Že nemám jinou paní asistentku. Doufám, že s námi vydrží, co nejdéle. Moc mi to ulehčuje práci, když ji tu mám.“*

Zatímco někteří učitelé mohou asistenta pedagoga vnímat pozitivně, jiní jej mohou v některých případech naopak brát v negativním slova smyslu. Považují ho za zátěž nebo dokonce kontrolní prvek a bez jeho přítomnosti by se ve třídě obešli.

U1: *„To prostě pokud je to pro učitelku další dítě, které musím pořád navigovat, co má dělat, to já nepotřebuju prostě.“*

U2: *„Tak pro některou učitelku je asistentka nevýhodná, protože si myslí, že ji kontroluje.“*

U4: *„Nebo co mi třeba vadilo u té asistentky předtím, bylo, že nestála vzadu, což jsem teď velice ráda, že současná asistentka to dodržuje, ale předtím já jsem byla třeba u počítače ve předu a ona byla, stála opřená kousek vedle. Jakmile já jsem měla chvíličky, že děti něco třeba psaly samy, tak mi něco říkala, a to mi vadilo, protože já se potřebuju připravit.“*

Většina participantek učitelek má pocit, že je všechno pouze na nich a asistent pedagoga nepřikládá pomocnou ruku k dílu. Do jisté míry také postrádají iniciativu a samostatnost ze strany asistenta pedagoga.

U1: „*Ale já prostě už musím říkat co a já už hledám kde a jen já prostě jo. Já, než jí to vysvětlím přesně, tak to už si udělám sama.*“

U3: „*V podstatě si to všechno vedu sama, ty přípravy a tak.*“

U4: „*Nedělá mně žádné pomůcky, to si dělám až po vyučování většinou sama.*“

Z pohledu jednoho z učitelů není asistent pedagoga dostatečně kompetentní k výkonu svého povolání. Možným důvodem může dle jeho názoru být i nedostatečné vzdělání.

U1: „*Občas něco vyrobí a je to prostě špatně. I když jí třeba jako k tomu dám nějaké instrukce a něco nechám na ní, ale prostě stejně to není to, co potřebuju. Jo, že prostě nemá tolik zkušeností s tou didaktikou a neví žejo. Dneska to jakoby mají holky, která je pomalu vyučená prodavačka třeba jo.*“

Asistentům pedagoga určuje náplň práce ve většině případů právě učitel. Hlavní slovo má zde ale ředitel školy, který náplň práce sestavuje, přičemž bere v potaz doporučení od školského poradenského zařízení a potřeby žáků dané třídy. Dle výzkumných zjištění je zapotřebí, aby učitel bral tento fakt v úvahu a asistenta pedagoga nezneužíval na činnosti, které nejsou součástí jeho náplně práce.

U1: „*To je první věc a zkušenost mám i s takovými, že učitelé trochu zneužívají asistentek. To zas jako takto ne. Aby asistentky nosily učitelkám oběd nebo šly v hodině vedle do parku posbírat listy, protože je učitelka potřebuje na výtvarku.*“

AP3: „*Je ale důležité, aby si učitelky uvědomily, že nejsme služky asistentky, že jsem pro ně pomoc, úleva.*“

Z následující odpovědi jedné z učitelek zároveň plyne fakt, že by ji do značné míry naopak obtěžovalo zasahování ze strany asistenta pedagoga do její náplně práce.

U4: „*Kdyby mi zasahovala do hodnocení a do mých kompetencí a určovala mi něco co, mám udělat. Nebo že třeba něco dělám špatně a jiná paní učitelka to učí jinak, tak by mi to vadilo.*“

Jedna z participantek si ovšem uvědomuje, co je a není náplní práce asistenta, a proto ho nechce zatěžovat úkoly, které do ní nespádají. Stejně jako bere na vědomí jeho kompetence, tak bere i ty své. Na základě toho vyhodnocuje, o co asistenta pedagoga požádá.

U3: „*Já to sice dělám nerada, že si ty nástěnky dělám sama jo, mně to přijde takové, že aby mi dělala nástěnku. To by si podle mě měl dělat učitel sám.*“

Učitelé také asistenta pedagoga ve své třídě pokládají za někoho, kdo ohrožuje jejich roli. Mají možná i strach z toho, že by asistenti mohli být ve vyšší pozici, než jsou učitelé sami.

U2: „*Nicméně pak mě ale dostalo, že ona by tak jako nejradši učila a já abych byla s tím dítětem, co mělo ty podpůrná opatření.*“

U4: „*Protože jak jsem říkala jsou tady asistentky, co zasahují do té výuky a už je to na takové úrovni, že by převzali klidně to vedení té hodiny, což myslím, že není v jejich kompetenci.*“

V neposlední řadě je důležité to, jak se učitelé celkově staví k inkluzivnímu vzdělávání, včetně využití pozice asistenta pedagoga jako podpůrného opatření. Pokud by se proti tomuto systému značně vyhrazovali, je dost pravděpodobné, že jejich spolupráce s asistenty pedagoga nebude nikdy efektivně fungovat.

AP1: „*Jinak třeba by mohl být problém i že ten učitel věděl, že toho asistenta nechce a byl prostě proti tomu asistentovi takový zarytý, prostě že ne, že ho nechce. Jako celkově k tomu, že tam vůbec je.*“

U2: „*Ve finále teď když nad tím přemýšlím, tak když ta učitelka bude taková, že by ji tam nejradši neměla, tak i když ta asistentka bude ochotná a bude dělat první poslední, tak to stejně nebude fungovat.*“

AP2: „*Řekla bych, že tam je i asi rozdíl v tom pohledu na ty žáky s podpůrným opatřením, protože ne každý na to má nějaký kladný vztah a hodně učitelů by ty žáky už nejradši vidělo někde ve zvláštní škole, takže tady toto už je špatně.*“

AP4: „*Někteří ti učitelé jsou takový, že jim tu jako nikdo nebude čumět do karet. Že prostě jen on to tady vede a už prostě nechce si toho asistenta nechat pod kůží a bude za každou cenu bojovat. Třeba to ani moc nevyzkouší, ale pořád to bude, jakože asistent ve třídě ne a konec.*“

5.1.2 Osobnost hraje roli

To, jaký mají učitelé a asistenti pedagoga postoj k jejich vzájemné spolupráci, se do jisté míry pojí i s jejich osobnostmi, která je taktéž zásadní ve vytváření jejich společného vztahu. Ze zjištění dat vyplývá, že si učitelé i asistenti pedagoga tento fakt uvědomují a je pro ně důležité vědět, s kým mají tu čest spolupracovat. Participantky uváděly, že pokládají za podstatné, aby si spolu osobnostně sedly a pak i jejich spolupráce funguje o něco lépe.

U2: „Najít to stejné flow. Jak není to flow, tak to prostě nejde no. No a jak to prostě mezi vámi nejde, tak je to peklo pro mě, pro ni, pro děcka a prostě cítíte to, že to tam nefunguje, a to tam pak nefunguje vůbec nic.“

AP2: „To je právě...my jsme si podle mě sedly, že to je o vzájemné sympatii, takže nám to tak funguje. Máme asi i podobné názory, takže nám to ulehčuje tu spolupráci potom.“

U3: „Určitě bych chtěla pracovat s asistentkou, se kterou si povahově budu rozumět.“

U4: „Jako bylo by fajn, kdybychom si v tom chování sedly. Ta sympatie no. Prostě nějaké propojení, aby to fungovalo.“

Za nejčastější povahové rysy, které zaručují efektivnost spolupráce, považují participantky klidnou povahu, a to jak v přístupu sobě navzájem, tak i k žákům. V případě vyskytnutí se problémů, si zachovávají chladnou hlavu a snaží se vyřešit vzniklý problém bez konfliktů.

U1: „Já totiž nerada jdu do nějakého konfliktu a nerada někoho k něčemu tlačím. Radši to prostě všechno vyřeším hezky v klidu a nechci dělat zbytečný rozruch kvůli tomu, že se třeba v něčem neshodneme.“

U2: „Nebo třeba, že ten klučina něco udělá a ona na něj nerve, ale vysvětluje mu to stejným klidným způsobem jako já.“

AP3: „Že já jako teda vůbec nejsem konfliktní člověk a vyjdu myslím si, že fakt víceméně s každým. Nemám to sama ráda, když jako někdo po mě začne rvát, aniž by si o tom třeba v klidu promluvil.“

AP4: „Taky, že se třeba snaží nehrotit to, když třeba děcka něco vyvedou, tak nehrotit to. Vždycky to ještě jako nějak vyřešit, a ne hned konec šmitec. Vždycky jako ještě jim dá další šanci.“

Již zmíněné chování k žákům je podle některých participantek dalším pozitivem a zároveň předpokladem k tomu, aby spolupráce učitele a asistenta pedagoga fungovala tak jak má.

U1: „Ona je kamarádká, je taková jakoby vlídná, a i k žákům jo. Že se k nim jako chová mile a ráda s nimi i ten čas tráví. Je prostě vidět, že má děti ráda.“

AP3: „Paní učitelka dokáže ty děcka hodně pochválit a motivovat je. Že tam je vidět ten pokrok. Ona je dost vnímavá.“

Učitelé popisovali, čeho si na osobnosti asistenta pedagoga váží nejvíce. Nejčastěji se vyjadřovali k jejich iniciativě, kterou si velmi pochvalovali.

U1: „*A co teda musím říct, že oceňuju vždycky nejvíc je, když ta asistentka přijde zamnou, že třeba vyměníme nástěnku jo, potřebujeme to a to, pomůžu s tím a tím.*“

U2: „*Tak ona, aniž by mi to řekla, tak objednala polystyrenovou kouli a donesla to do školy. Přišla a celé to bylo natřené jo. Prostě udělala něco navíc, co jsem po ní ani nevyžadovala ve svém volném čase. Nebo věděla, že budeme probírat stromy, tak našla něco na ty stromy nebo tak.*“

U3: „*I v té hodině, když třeba vidí, že něco dělám, tak se nabídne, že mi to udělá sama a já se můžu věnovat třídě jo. A i kolikrát mě to mile překvapilo, že ona došla sama jo a vůbec nečekala, prozkoušela je, věděla, co je potřeba.*“

Na druhou stranu je pro většinu asistentů pedagoga jejich iniciativa potěšením. Mají radost z toho, že mohou učiteli pomáhat a on jim poté dává pozitivní zpětnou vazbu. Oceňují učitelovu podporu a možná i to je pro ně právě jistým motorem, aby pracovali i nad rámec svých povinností.

AP3: „*Třeba strašně se mi líbilo, že mě požádala, že máme vánoční besídku a každý má mít nějaké vystoupení za třídu, tak se zeptala, jestli mě něco nenapadá. Tak jsem si sedla jo a už jsme jely. Našla jsem prostě vánoční příběh a odehráli jsme ho. Jo jako bylo to takové, že mě to těšilo, že jsem to našla. Že to bylo z mé hlavy.*“

AP4: „*To je pak takový bonus, a i takový motor pro mě samotnou, že zase třeba můžu jít něco vymyslet. Vím, že to bylo podpořené a že se to ujalo. Já pak zase můžu jít a něco uvidím nebo mě něco napadne, tak vím, že mi to někdo podpoří, a ne že to zahodí a řekne, že prostě ne to dělat nebudeme.*“

Jedna z participantek se vyjádřila i k tomu, že každý člověk je jiný a je potřeba to respektovat. Pokud se tak nestane, nemůže být řeč o nějakém pozitivním vztahu mezi dvěma aktéry spolupráce. Tím pádem je i samotná spolupráce ohrožena a nevykazuje známky úspěšnosti.

AP3: „*Jako každý máme nějaké svoje vystupování, nějakou komfortní zónu prostě, kterou se snažíme nepřekračovat a nemám ráda tady ty, ty negativní reakce na tohle.*“

5.2 Táhneme za jeden provaz

Ideálním typem spolupráce je, že se do ní všichni její účastníci aktivně zapojují. Vzájemně si předávají své názory, podporují se a věří si. V případě spolupráce učitele a asistenta pedagoga by to nemělo být jiné. Není ale zaručené, že to tak je vždy. Podstatou je spolu kolektivně pracovat a společnými silami se snažit dosáhnout cíle. Aby se tak stalo, je zapotřebí držet pospolu a stát při sobě. Ze zjištěných výsledků výzkumu plyne, že si participantky tuto skutečnost uvědomují a aplikují ji do svých podob spolupráce. Na základě tohoto aspektu nese následující kategorie název *Táhneme za jeden provaz*, jejíž součástí jsou zmíněné podoby spolupráce, které učitelé a asistenti pedagoga v rozhovorech uváděli. V teoretické části se tato problematika opírá o publikaci Hájkové (2014), ve které autorka charakterizuje různé modely toho, jak by spolupráce učitele a asistenta pedagoga mohla vypadat.

5.2.1 Rovnocenní partneři

Stejné postavení učitele a asistenta pedagoga není tak úplně samozřejmostí, ale také není ani zas tak jedinečné. Jedná se o vztah, který je založen na myšlence, že se učitel i asistent nachází na stejné úrovni a ani jeden z nich se nad druhým nepovyšuje. Někteří učitelé považují asistenta pedagoga za svého rovnocenného partnera, což se ale částečně odráží do učitelovy důvěry k asistentovi nebo do míry zapojení se do chodu třídy ze strany asistenta.

U2: *„Proto je prostě můj partner. Protože já v ní mám oporu a já jí můžu dát tu důvěru. Protože ona je na stejné vlně jako já.“*

U4: *„Že se snaží hodně do té třídy investovat a zapojit se do toho průběhu. Že ji beru jako téměř rovnocennou partnerku tady.“*

Asistenti pedagoga si moc dobře uvědomují to, jak k nim učitelé přistupují. Zda je opravdu považují za sobě rovnocenné či nikoliv.

AP3: *„Nikdy mi nedala jakoby takovou podřadnost najevo, že by ona byla jako nade mnou nadřazená.“*

AP4: *„Paní učitelka nemá nic, že by byla jako, jak bych to řekla, prostě nějaká, že by si řekla jo já jsem tady ta lepší a zkušenější.“*

V některých případech je asistent pedagoga brán na tolik za partnera, že mu učitel v případě své nepřítomnosti přenechá výuku. Zde opět do určité míry hraje roli důvěra učitele v asistenta. Pokud učitel asistentovi věří a ví, že třídu předává do dobrých rukou, nemá

sebemensiší podezření, že by o žáky bylo postaráno hůře nežli v zastoupení jiného učitele, tedy tzv. suplování.

U2: „*Takže to se mi na tom líbí, že jí klidně můžu tu výuku svěřit. Řeknu jí jako krátké nějaké instrukce a vím, že můžu odejít a bude to pak dobře.*“

U3: „*Třeba když já něco mám, aby se v podstatě nemuselo suplovat. Oni to mají jako dohled jo vedené. Nemusím mít strach, co se tu děje jo. Proto i když já tady nejsem, tak jsem radši když má hodinu ona místo mě.*“

Z následujícího výroku jedné z participantek vyplývá, že učitelé dokonce nevdají i situace, kdy si s asistentem pedagoga vymění role. Učitel se v tomto případě většinou stává pomocníkem žáka či ve třídě vykonává jiné činnosti a asistent pedagoga přebírá vedení výuky.

AP2: „*Tak vlastně sama řekla, že bude ráda, když si vezmu nějakou hodinu a že ona bude zas pro změnu dělat nějaké pomůcky nebo tak.*“

Může také nastat situace, že asistent není považován za asistenta, ale za druhého učitele ve třídě. V takovém případě se tedy jedná o tandemovou výuku, při které se asistent podílí na přípravě a realizaci výuky. Pro učitele to může být velkým plusem, jelikož má ušetřenou část své práce a může se věnovat jiným, možná pro něj v danou chvíli podstatnějším, činnostem.

U2: „*V ten moment, tak jsme tam dvě učitelky, které fungují prostě jako dvě učitelky jo. Takže ona jakoby většinou prochází a hlídá jedno hnízdo ve třídě a já druhé. Je prostě strašná výhoda, že třeba někdo řve já tomu nerozumím, tak já jdu za ním a ona prostě třeba pomáhá ostatním.*“

Hodnocení žáků spadá výhradně do kompetence učitele a záleží pouze na něm, zda se rozhodne tuto pravomoc přenést i na asistenta pedagoga. V tomto případě se tak učitel rozhodl právě z toho důvodu, že asistenta vnímá jako svého rovnocenného partnera.

U2: „*Tak třeba chodí, děcka dopisují testy a odevzdávají jí to a ona to známkuje. Mně to neva, ještě štěstí, že to chce dělat.*“

Jak již bylo zmíněno výše, v případě ideální spolupráce si učitel s asistentem předávají své názory a tím, že se oba nachází na stejné úrovni, berou tyto názory v potaz a nadále s nimi pracují.

AP4: „S něčím přijde třeba paní učitelka, tak já doplním nebo nechám tak, že jako není co doplňovat. Nebo ona naopak řekne zas mně. Říkáme si rady společně jedna druhé.“

5.2.2 Druhá ruka učitele

Jak již naznačovala předešlá subkategorie, rovnocennost mezi učitelem a asistentem pedagoga nemusí být zaručena ve všech případech. Většinou se asistent pedagoga nachází v pozici pomocníka učitele, jak již vyplývá z názvu jeho profese. Název subkategorie tuto tematiku poměrně dobře vystihuje a asistent pedagoga se opravdu někdy stává druhou rukou učitele. Tráví s ním ve třídě nejvíce času a společně s ním zasahuje do jejího chodu. Je mu nápomocen jak ve výuce, tak i mimo výuku.

AP1: „Já vlastně sedím tam popředu poblíž tak jak kdyby. Takže i když nastane situace, že něco potřebuje jo, třeba teď rychle to a to, tak prostě jsem u ruky.“

U3: „Takže když vidí, že děláme něco a on nepotřebuje její pomoc, tak třeba mi pomůže udělat tu nástěnku.“

U4: „Nebo i když já potřebuju třeba nějaký jeden papír okopírovat nebo někdo něco nemám, tak už jí ukážu a ona vezme a okopíruje a přinese.“

Ve větším počtu žáků může být pro učitele obzvláště obtížné zpozorovat vše, co se ve třídě děje. Píše na tabuli a stojí zády k žákům, zapisuje do třídní knihy nebo se zkrátka soustředí na jednoho konkrétního žáka. V takových případech mu může být asistent pedagoga velmi nápomocen tím, že má nad žáky kolikrát větší přehled.

U1: „Takže na toto je zas třeba ta asistentka dobrá. Že třeba vidí i tam, kde učitel není schopný dohlédnout.“

AP3: „Ona si učitelka jako spoustu věcí ohlídá sama, ale stane se, že něco nezaregistruje. Tak od toho jsem tam já vzadu a prostě sleduju to.“

U3: „Nebo se na ni v hodině prostě jen otočím a ona už ví, už jde a pomůže. Že nemusím ani já jít, že si to tam ona zpacifikuje sama kolem sebe a já jsem tady vepředu a já si jedu předeč.“

Na základě předešlých výroků participantek lze také říci, že se asistent pedagoga stává tichým sledujícím průběhu výuky a v případě potřeby reaguje na podněty, které přichází ať už ze strany učitele, tak i ze strany žáků. Tato situace může nastat v případě, že se učitel i

asistent snaží u žáků podporovat jejich samostatnost, aby se na asistentovu pomoc příliš neupínali.

U1: *„Já normálně si jedu hodinu tak, že ona mě do toho nezasahuje. Ona je tam takový jenom pozorovatel.“*

AP3: *„Ale jako učitelka se snaží víc zapojovat ty děti, aby prostě byli samostatní. Když to nejde, tak samozřejmě přiběhnu, ale víceméně jako jsem tichý pozorovatel.“*

Jestliže ve třídě nastává situace, že je asistent pedagoga přítomen většinu času výuky u žáka se SVP, má kolikrát lepší přehled o jeho procesu učení. Je ovšem důležité, aby tyto informace předával dále učitelovi, který za žákův rozvoj zodpovídá.

U1: *Já, když třeba u té písemky nejsem a ona u ní sedí a vidí to, tak mě prostě řekne jo. Třeba mi řekne tady u tohoto jsem jí pomohla takto, tady jsem jí to dovysvětlila takto, a tak no.*

AP3: *„Nebo když má dozor na chodbě a potkáme se tam, tak většinou někdy, co třeba já zaznamenám, co se děje kolem toho žáka, tak to tlumočím jí a pak to spolu probereme.“*

U4: *„Že třeba teď stagnuje, teď je trošičku horší, teď má období takové, že se mu moc nechce. To si hodně všímá a komunikuju o tom s ní.“*

AP4: *„Vždycky to řeknu i pak učitelce, ať o všem ví.“*

Jak potvrzují předešlé výroky, asistent pedagoga tráví mnoho času s žákem se SVP. Na některých školách dokonce nastává situace, kdy si asistenti odvádí žáka či žáky ze třídy v době vyučování a věnují se jim individuálně mimo třídu, ovšem po konzultaci s učitelem. Touto činností podává asistent učitelovi opět pomocnou ruku. Učitel tak má větší prostor pro práci s dalšími žáky třídy a nemusí se soustředit především na daného žáka se SVP, který obvykle vyžaduje větší dávku pozornosti.

U2: *„Když prostě vidím, že to nestíhá nebo, že ani nedává pozor a nejen on, ale i někdo jiný, tak prostě řeknu kluci jdou s paní asistentkou číst vedle.“*

U4: *„Ona si ho brává extra do třídy a tam to, co mi čteme s dětmi a rozebíráme, tak ona s ním trénuje ten nácvik čtení. Podle toho, co jakoby já dělám s celou třídou.“*

Pokud je asistent pedagoga pokládán za pomocníka učitele, řídí se především jeho povely. Učitel má zde hlavní slovo a podle jeho názoru se odvíjí většina činností, které se ve třídě odehrávají.

AP1: *„Ona mi řekne, co ona potřebuje třeba nachystat, jako natisknout třeba, tak jdu a udělám to.“*

U4: *„Vždycky se mě ptá, jestli tady je to vhodné a jestli jí to schválím. Nebo jí řeknu tady ano, tady mu můžeš něco pomoci trošičku.“*

AP4: *„Že já vlastně reaguju na ni a respektuju ji.“*

5.3 Komunikace jako základ

Klíčovou dovedností, která z velké části zaručuje úspěšnost spolupráce, je mezilidská komunikace. Jejím prostřednictvím si učitelé a asistenti pedagoga mezi sebou předávají podstatné informace, bez kterých by těžko společně fungovali v jedné třídě. Pomocí různých komunikačních způsobů komunikace se oba podílí na fungování výchovně vzdělávacího procesu, a to jak ve vyučování, tak i mimo něj. Bez vzájemné komunikace si tedy nelze představit vzorový model spolupráce těchto dvou pedagogických pracovníků. V teoretické části je tato tematika podložena Richterovou a Kubičkovou (2020) či Kulštrunkovou et al. (2015), které se shodují na důležitosti efektivního nastavení komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga.

5.3.1 Pořád ve spojení

Tím, že spolu učitel a asistent pedagoga tráví většinu času, mají také neustále nové podněty ke společné diskuzi. Každý den řeší nové a nové problémy, které vyvstávají ze situací dějících se nejen ve třídě, ale i škole celkově.

U3: *„My se tak normálně bavíme jako skoro pořád co a jak je a není potřeba nebo celkově o tom, jak to všechno leží běží.“*

AP3: *„To my v podstatě jako konzultujeme pořád něco jo. To si říkáme prostě pořád.“*

AP4: *„Jo že určitě pořád o něčem mluvíme. My to tak pořád průběžně. Není to, že bychom si spolu sedli jeden den v týdnu.“*

Aby nedošlo k zásahu do výuky či rušení žáků, dorozumívají se učitelé a asistenti pedagoga mezi sebou ve výuce spíše pomocí neverbální komunikace. Důležité ovšem v tomto případě

je, aby tento typ komunikace pochopily obě strany a nedošlo tak ke zbytečným nedorozuměním. Participantky uváděly jako společný signál oční kontakt či gestikulaci.

AP2: „*My se takto domluvíme s učitelkou dopředu a já už v té výuce poznám, co se jako děje, jestli tam musíme být nebo ona na mě jenom kývne a já už vím.*“

U3: „*Nebo s asistentkou už třeba na sebe jenom tak jako mrkneme a já už vím jo. Takový signál jako.*“

U4: „*Stačí, když se prostě na sebe podíváme a ona už ví, že potřebuju, aby zaletěla někde s něčím mi pomoci.*“

Jejich spolupráce neprobíhá pouze ve vyučování, ale samozřejmostí by měla být i kooperace mimo výuku, jelikož ne všechna témata jsou vhodná k řešení před žáky. Přestávky ve vyučování jim nabízí prostor pro soukromí a mají tak možnost řešit problém ihned.

U2: „*My máme pravidelné konzultace každý den o přestávkách. Jako fakt většinu přestávek spolu něco řešíme, aby se to pak netáhlo do dalšího dne.*“

V některých případech jsou často nuceni mezi sebou komunikovat dokonce i mimo školu v době svého osobního volna. Část jejich komunikace tak přechází do elektronické podoby.

U1: „*Občas já jí třeba jako zavolám domů i mimo školu, když se s ní na něčem potřebuju domluvit co bude jo, nějaká akce.*“

U2: „*I třeba večer na tom messengeru, co bude a nebude a co uděláme jo.*“

U3: „*I třeba domů jí napíšu nebo pošlu ohledně přípravy na další den a bavíme se o tom.*“

Jak již vyplývá z předchozích výpovědí participantek, předmětem jejich konzultací bývá zejména příprava pomůcek nebo plánování vyučovací hodiny.

U2: „*My plánujeme ty témata jo. Ona ví, že teď budeme plánovat lidské tělo, takže si na to spolu sedneme a uděláme to.*“

U3: „*Sešity jsme probrali, jestli bude zvládat velké linky nebo že mu potom necháme sešit s většíma linkami nebo že by psával na velký sešit.*“

U4: „*I ve výtvarce jsem jí říkala, že jestli uvidí nějaký dobrý námět, tak ať mi to ukáže a řekneme si, jak bychom to mohli v hodině pojmout.*“

Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga není pouze v rámci profesní roviny. Často se totiž přelévá do té osobní. Pro celkové fungování spolupráce se jistě jedná o velké pozitivum, neboť tento fakt naznačuje, že mezi sebou mají dobrý, nejen pracovní, vztah.

U1: *„Prostě můžeme si cokoliv říct i různé takové věci, které třeba přesahují trochu ten rámec pracovní.“*

U3: *„Takže my si jako normálně povídáme o všem jako kamarádky. Nejen o tom, co souvisí se školou.“*

AP3: *„My si vždycky třeba i jako řekneme něco takhle ze života. Nějaké novinky, co u každé doma a tak. My si třeba i přejeme k narozeninám, svátky tak moc neřešíme, nebo třeba na Vánoce. Nebo si třeba i o prázdninách napíšeme, jak se kdo má, co nového a tak.“*

5.3.2 Informovanost asistenta pedagoga

Efektivní nastavení komunikace učitele a asistenta pedagoga zaručuje informovanost obou. Mají sjednocené informace a společně tak předchází případným problémům, které by mohly nastat. Ovšem tím, že učitel je převážně tím, kdo rozhoduje o průběhu vyučování, je v tomto případě důležitější informovanost asistenta pedagoga. Učitel by si toho měl být vědom a asistentovi oznamovat jeho plány do výuky na další den, způsob hodnocení žáků či údaje o žácích, které většinou asistent k dispozici nemá. Podstatu informovanosti asistenta pedagoga si také uvědomují participantky, které ji v průběhu rozhovorů zmiňovaly.

U3: *„Když něco je, o čem by měla vědět i asistentka tak to musíme probrat.“*

AP3: *„Jo jako bavíme se třeba, když jsou nějaké sezónní věci, jako co budeme tvořit na jaro jo. Bez toho bych pak nevěděla.“*

U4: *„Ví třeba, že budeme psát diktát. Všechno to i jemu zapisuje do toho deníku nebo třeba co budeme dělat. Takže vlastně musí vědět, jinak by to nemohla dělat.“*

Nejvíce jsou asistenti pedagoga od učitelů informováni o průběhu výuky, pokud se na jejím plánování společně s učitelem nepodílí. Mohou se tak na ni také připravit a zároveň mají přehled o všech aktivitách pro žáky, včetně žáka se SVP. Tím, že asistent působí s učitelem ve stejné třídě delší dobu, už si na vyučovací styl učitele zvykl a předpokládá, co by mohlo v průběhu vyučovacích hodin nastat. I z tohoto důvodu je spíše podstatné asistenta pedagoga informovat plánu vyučovacích hodin, ve které učitel začíná s novým učivem.

AP2: „*Spíš, když máme nové učivo, tak je to v těch prvoukách, tak vždycky řekne teď budeme probírat tělo a podobně.*“

U4: „*Já jí před vyučovací hodinou řeknu, co bude vyučováno a jakým způsobem, jestli budeme dělat skupinkovou práci nebo bude každý ve své lavici.*“

Některé výroky participantek ovšem naznačují, že ne vždy je asistent pedagoga dobře informován o průběhu vyučovací hodiny či dokonce o své práci. Dále se tato situace bohužel odráží tím, že asistent neví, jak má pracovat.

AP1: „*Myslím si, že ona, jako paní učitelka, to má třeba i vymyšlené, co bude dělat, ale neřekne mi to.*“

U2: „*No a k tomu bych tak řekla, že problém je v tom, že když vám přijde do třídy asistentka, tak taková asistentka vůbec netuší, co má dělat.*“

Z následující odpovědi jedné z participantek vyplývá, že se k asistentovi pedagoga dostaly informace o žákovi se SVP a individuální práci s ním od jiného asistenta pedagoga, který v dané třídě působil dříve.

AP1: „*Já jsem u této učitelky už delší dobu, ale byla jsem s jiným žákem, a to sem vlastně přebírala po jedné asistenci, která odcházela. Takže ta asistentka jako kdyby mi prostě řekla jo, to sem dělala, tak jsme spolu pracovali, to se mi osvědčilo.*“

5.4 Faktory ovlivňující spolupráci

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga se týká zejména dvou aktérů spolupráce, tedy učitele a asistenta. Ovšem dotýká se i dalších osob, které do výchovně vzdělávacího procesu patří. Jedná se o další zaměstnance dané školy, zejména vedení škol. Ředitel jako zodpovědný osoba za řízení školy má možnost do spolupráce značně zasahovat. Nejen, že zodpovídá za personál školy, který přijímá, má také ale poslední slovo při sestavování náplně práce asistenta pedagoga. Dalším možným ovlivňujícím faktorem jsou zkušenosti jak učitele, tak asistenta pedagoga. Za svou délku praxe má většina z nich možnost spolupracovat s řadou jiných pedagogických pracovníků, což jim následně umožňuje jednotlivé spolupráce mezi sebou porovnávat či se dokonce na základě toho posouvat kupředu v této problematice.

5.4.1 Kultura školy

Škola je jedním z faktorů, která do spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga do značné míry zasahuje. Většina respondentů se shodovala na tom, že jim škola nepřímo

zasahuje do spolupráce tím, jak přistupuje k fungování školy jako organizace. Učitelé i asistenti pedagoga v průběhu rozhovorů zmiňovali, že ani jeden z nich nemá prostor pro nějakou formu spolupráce mimo výuku z důvodu jejich časové vytíženosti a oba po vyučování mají své povinnosti, které musí dodržovat. Velká část asistentů pedagoga je přítomna s žákem i ve školní družině či dokonce pracuje jako asistent pedagoga i vychovatelka školní družiny současně. Na spolupráci s učitelem jim tedy nezbývá téměř žádný čas, kromě setkání před začátkem výuky, přestávek ve vyučování či setkání u oběda.

U1: *„Třeba když bych chtěla mít nějak jako malinko prostor s tou asistentkou, tak ona už je třeba v té družině. Což je prostě organizační záležitost školy. Já pak ještě totiž navíc učím nad druhým stupni a ona zkrátka už je v té družině. My zkrátka nemáme kdy.“*

AP2: *„Mimo výuku nemáme moc času, abychom si spolu sedli a prodiskutovali to, protože já musím být přítomná vlastně v jídelně vedle toho žáka, v družince a ona má vlastně po vyučování přípravy, a to já už tady nejsem.“*

AP3: *„Ale my jinak moc nemáme prostor, protože paní učitelka si splní to svoje ve škole a já jsem do tří hodin v družině jo. Většinou u oběda si spolu povykládáme. To je náš jediný prostor, kdy se tam občas potkáme.“*

V souvislosti s časovou vytížeností učitelů a asistentů pedagoga se pojí i typy úvazků, které asistenti pedagoga na daných školách mají. Ze zjištěných výsledků plyne, že tito pedagogičtí pracovníci mají úvazek nedostatečný. Do spolupráce s učitelem se tento nepatrný problém opět odráží tím, že společně nemají dostatek prostoru pro potřebné konzultace. Asistent není přítomen ve všech vyučovacích hodinách dané třídy a celkově se ve školních prostorách nachází o něco méně. Pokud tedy učitelé chtějí s asistenty spolupracovat mimo výuku, musí se jim časově přizpůsobit.

AP2: *„V odpolední družině tam už musí být sám. Takže ten úvazek, ty hodiny, na to nestačí, abych s ním byla až do půl čtvrté. Pak vlastně ani není ten prostor pro nějaké společné přípravy nebo něco.“*

U4: *„Ona není ve všech hodinách. Ona nemá všech 22 hodin, jako mám já tady ve třídě. Ona není třeba v hudebce. Má zkrácený úvazek. Takže i jako naše domluva se kolikrát odvíjí od toho, kdy tu je a kdy ne.“*

Dle výpovědi jedné z participantek, nemá vedení školy příliš dobře pod kontrolou prvopočáteční fázi při nástupu asistenta pedagoga na školu. Učitel nemá přístup k informacím

o možných kandidátech a jeho slovo zde nehraje žádnou roli. Přitom on je právě ten, který bude s asistentem pedagoga trávit ve škole nejvíce času. Při jeho spolupráci s asistentem pedagoga mnohdy záleží i na jejich vzájemné sympatii, proto by bylo žádoucí, aby se učitelé mohli aktivně podílet na výběru asistenta pedagoga do jejich tříd.

U2: *„Třeba tady u nás je ředitel, který prostě řekne ty dostaneš tu, ta půjde tam. Takže podle mě je chyba, že ten ředitel neřekne jo tak tady máš na výběr, je tu tato, tato, tato. Koho bys chtěla jo. Že prostě nám nedá na ten výběr. Ideální by bylo, kdyby ředitel řekl, že má k dispozici čtyři asistentky a vyber si kterou chceš.“*

Dalším neopomíjeným faktorem je v prvopočáteční fázi i zásah ze strany vedení do náplně práce asistenta pedagoga. Učitelé nechtějí být příliš stavěni do pozici, ve které asistentům pedagoga určují, co má dělat. Ocenili by, kdyby ředitelé škol sami asistentovi při nástupu řekli, co je jeho náplň práce.

U2: *„Ředitel by si teda mezi nás obě měl sednout a říct, jaké pravomoce a povinnosti každé z nás obou jsou. Na začátku spolupráce by mělo proběhnout vyjasnění pravidel a u toho by měl sedět i ředitel, aby to mělo tu váhu, že ten člověk jako pochopí, co se po něm chce.“*

U4: *„Je to na mě, jak si to uděláme a co ta asistentka bude a nebude dělat. Což jako není v mé kompetenci. Tady toto by mělo mít na starost vedení.“*

Participantů se také shodovali na tom, že jim škola žádným způsobem do spolupráce nezasahuje a vše je čistě na nich. V některých případech by ale právě iniciativu ze strany vedení školy učitelé a asistenti pedagoga uvítali.

U2: *„Ne vedení školy nám do toho nezasahuje. Vedení je to srdečně šumák. Oni přiřadí asistenta a nazdar. To je prostě špatně.“*

AP4: *„To se teda ještě nestalo, aby nám paní ředitelka do spolupráce zasahovala. Čistě je to na nás dvou, jak si to tady vedeme. Někdy ale myslím, že by to bylo i vcelku dobré.“*

5.4.2 Dosavadní (ne) zkušenost

Tím, že na některých školách mění učitelé své třídnictví každé dva až tři roky, mění se jim také asistenti pedagoga, kteří zpravidla putují do dalších tříd společně s žákem, ke kterému jsou přiřazeni. S výměnou třídy se jim také mění i žáci. Záleží, kolik žáků v dané třídě má doporučení od školského poradenského zařízení na zřízení funkce asistenta pedagoga.

Většina učitelů na 1. stupni základních škol ale má bohatou zkušenost se spoluprací s různými asistenty pedagoga. Zkušenosti nejen učitelů, ale i asistentů pedagoga významně ovlivňují to, jakým způsobem spolupráce mezi těmito školními pracovníky probíhá. Dostatek zkušeností se spoluprací s jinými pedagogickými pracovníky umožňuje učitelům a asistentům pedagoga porovnávat, jak se jejich současná podoba spolupráce může lišit od předchozí.

AP2: „Mám právě zkušenosti s jinými učiteli z jiných ročníků, kde to bylo horší a teď jsem spokojená. Vidím v tom strašně velký rozdíl.“

U1: „Měla sem asistentky, které byly i třeba samostatnější, že dokázali ledasco.“

U2: „Já jsem opravdu měla asistentku, která nechtěla dělat nic. Taky jsem měla asistentku, která byla aktivní a já byla nadšená, že chce konečně někdo něco dělat navíc.“

Pro některé učitele i asistenty pedagoga je spolupráce ve všech případech naopak stejná a nepozorují v nich nějak rozdíly. Mnohdy jsou spíše rádi, že mohou zůstat u toho, co je pro ně zvykem a žádný nový systém spolupráce uplatnit nechtějí.

AP1: „Já třeba mám i matematiku s paní zástupkyní, takže my to jako máme tak už nějak zavedené, tak asi si myslí, že tak už i pracujeme s paní učitelkou jako tak jo.“

U3: „Tak já mám teď vlastně dvě asistentky jakoby. Jednu u sebe ve třídě a druhou v hudebce v jiné třídě. No a tím, že s jednou jsem jednou týdně a tady s touto každý den, celý den, tak se víc známe. Podle mě jako ta spolupráce probíhá úplně stejně.“

U4: „U nás to naběhlo úplně stejně, jak ona byla předtím ve druhé třídě s jinou paní učitelkou. To samé se snažíme zachovat i teď. Ona opravdu byla tak naučená z té jejich minulé spolupráce, že já jsem s ní tak spokojená. Jen jsme si teda jako na začátku řekli, že v té stejné spolupráci budeme pokračovat stejně jak to měla s předchozí učitelkou.“

Participantky uváděly, že své bohaté zkušenosti se spoluprací s dalšími učiteli či asistenty pedagoga dokáží využít v prospěch nynější spolupráce a jsou ponaučeny do budoucna.

U2: „Jako teď zpětně, až jsem vystřídala těch několik asistentek, tak vím, že bych to udělala jinak. Že bych si s ní na začátku toho roku sedla a prostě nějak jsme se seznámili a řekli si co a jak.“

U4: „*S tou první se to teprve jako zkoušelo ta spolupráce a tu jsem měla taky jeden rok. Teď už vím líp, jak a co domlouvat a všechno no.*“

Zároveň se ve výzkumném vzorku našla dvojice z participantek, které žádné předchozí zkušenosti v této problematice neměla. V začátcích tak pro ně bylo o něco těžší se společně nějakým způsobem sblížit a začít spolu fungovat jako jeden tým.

AP3: „*Tak paní učitelka mi říkala, že z toho měla strach, že nikdy u sebe asistentku předtím neměla a já jsem vlastně taky šla s ní poprvé do toho. Vlastně jsem vůbec nevěděla do čeho jdu, neměla jsem to s čím porovnat.*“

Část participantek se shodovala na tom, že je pro ně přínosem, pokud spolu spolupracují již delší dobu. Tím, že se znají dlouho a mají spolu řadu zkušeností za sebou, je pro ně spolupráce snadnější. Zmiňují zejména to, že už se navzájem dobře poznají a navykli si na sebe.

U3: „*Tak v první třídě jsme se nějak szily. Jsme spolu už třetím rokem no. Od jedničky jedeme. To je i fajn, že prostě už za tu dobu jedna druhou známe.*“

AP1: „*I prostě když se rozhodovalo vlastně...já jsem byla u jiné paní učitelky, ale oni šli vlastně do třetí třídy a mělo se rozhodovat, jaká paní učitelka tam bude. Tak jsem jí hned říkala, jakože já tam jsem běž se domluvit jo. Takže pak vlastně říkala, že jsem tam jakoby já a že už se známe, už jsme zvyklí.*“

AP3: „*Ona mi i říkala, ať tu jsem ještě dva roky a ať to s ní vydržím, že nikoho jiného nechce, že už je na mě zvyklá a známe se dobře prostě.*“

V případě delšího společného působení v jedné třídě, zná asistent pedagoga učitelův vyučovací styl. Podle názorů participantek má tedy učitel velkou výhodu v tom, že pokud je ve škole nepřítomen, asistent pedagoga ve většině případů přebírá vedení výuky místo něj.

U3: „*Jo i prostě když máme tu poradu, tak kolikrát se to natáhne třeba 10 minut do hodiny a ona ví co dělat, tak oni už jedou a čtou nebo něco dělají.*“

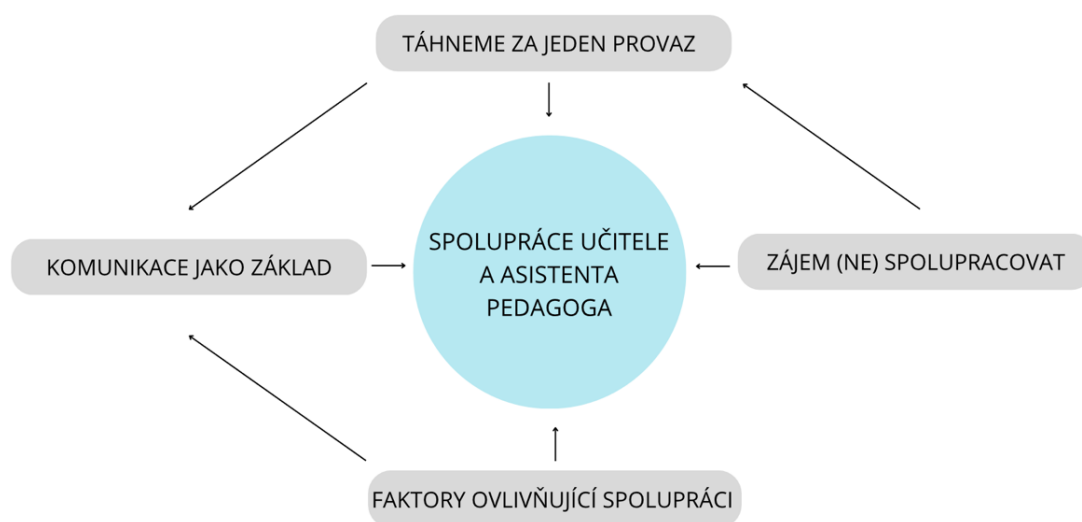
AP3: „*Protože děcka mě znají a vím, jak pracuje učitelka, jakým způsobem jedeme.*“

AP4: „*Každý učitel to má jinak a nejlepší je opravdu, že já jako asistent vidím, jakým stylem to ona dělá, co ona po nich chce. Tak je to jakoby nejjednodušší tady toto.*“

Shrnutí kategorií

Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga má různé podoby. Asistenti pedagoga jsou považováni za rovnocenné partnery učitelů nebo za pomocnou sílu, která učitelům usnadňuje jejich práci. To se následně přelévá do jejich společné komunikace, konkrétně na tom, zda je asistent pedagoga informován o chodu třídy či mu učitel sděluje pouze pokyny k vykonání určité činnosti. Zde hraje roli i skutečnost, jaký přístup učitel k asistentovi má. Pokud asistenta pedagoga považuje za nadbytečného, stává se asistent tichým pozorovatelem, který v případě učitelovi potřeby zasáhne do výuky. Část jejich komunikace se také přesunuje do elektronické podoby, což je zejména z důvodu jejich časové vytíženosti. Do této situace ovšem vstupuje vedení školy, které má organizační stránku ve škole na starost. Do jisté míry zasahuje do podoby spolupráce také to, jak si její oba účastníci tzv. padnou do oka. Existují-li mezi nimi jistá sympatie, je jejich vzájemný vztah celkově na vyšší úrovni.

Pro lepší přehlednost uvádíme níže obrázek, který jednotlivé vzniklé kategorie propojuje a uvádí do souvislostí jejich vzájemné vztahy.



Obrázek 1 Výsledné kategorie a jejich propojení

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Z výsledků výzkumu vyplývá, že spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga funguje zejména v případě, že se do ní oba její hlavní účastníci aktivně zapojují. **Hlavní výzkumná otázka**, která byla stanovena na začátku výzkumu, se zaměřovala na průběh spolupráce učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Výzkumná zjištění, která plynou ze záznamů polostrukturovaných rozhovorů ukazují, že si jak učitelé, tak i asistenti pedagoga uvědomují, jak důležité pro spolupráci je fungovat společně. To znamená, že se shodují v tom, jaký je jejich společný záměr a v procesu jeho řešení se navzájem podporují, důvěřují si a vkládají do něj stejné úsilí. Na základě toho se dále odvíjí podoba jejich spolupráce. Lze říci, že spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga spočívá ve vztahu, kdy se učitel nachází v roli hlavního edukátora a asistent pedagoga mu při tom podává pomocnou ruku. Názor učitele je v tomto případě rozhodující. Asistent může do diskuze přispět, ale záleží pouze na učiteli, zda asistentův pohled bude brát v potaz. Zároveň se řídí učitelovými pravidly, což se následně přelévá do jeho náplně práce. Při celém procesu spolupráce je ale brán v úvahu výše zmíněný aspekt, kdy si oba tito pedagogičtí pracovníci uvědomují, že pro efektivitu spolupráce je žádoucí držet při sobě a společnými silami směřovat k úspěšnému vzdělávání nejen žáků se SVP, ale i všech ostatních žáků v dané třídě.

Pro výzkum byly stanoveny další **tři dílčí otázky**. První z nich se věnovala nastavování spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Na začátku každé spolupráce je více než potřebné stanovení pravidel, která budou obě strany dodržovat. S pravidly do jisté míry souvisí i vymezení rolí, včetně náplně práce asistenta pedagoga. Zde ovšem hraje klíčovou roli vedení školy, které má poslední slovo. I z tohoto důvodu by se měl ředitel školy podílet na právě zmíněném nastavování spolupráce. Dalším důvodem pro jeho přítomnost je také fakt, že jeho slovo má mnohdy větší váhu a současně tím poskytuje učitelům a asistentům pedagoga nepsanou příručku, kterou by se ve spolupráci mohli řídit. Při nastavování pravidel spolupráce také učitelé a asistenti pedagoga berou v úvahu jejich předešlé zkušenosti. Tím, že v minulosti spolupracovali s jiným asistentem pedagoga či jiným učitelem, mají nadhled do problematiky, znají osvědčené postupy, které fungují a jistým způsobem jsou z minulosti poučení. I proto mnohdy ani prvotní nastavování pravidel neproběhne. Pouze si mezi sebou vymění předešlé zkušenosti a pokračují právě v nich.

Druhá dílčí otázka se týkala rozdílů spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve výuce a mimo výuku. Společným působením ovlivňují nejen žáka se SVP, ale i další zbylé žáky třídy, což

také berou při společné komunikace ve vyučovací hodině v potaz. Aby nebyla narušena výuka ani pozornost žáků, využívají mezi sebou neverbální komunikaci. Mají spolu určité signály, kterými si předávají informace. Oba těmto signálům rozumí a přesně ví, co nimi chtěl druhý říci. Dorozumívají se spolu prostřednictvím očního kontaktu nebo gestikulace. Většinu záležitostí ale společně konzultují mimo výuku, ovšem ve velmi malé míře, jelikož jsou po vyučování oba časově vytíženi. Každý z nich vykonává další činnosti, které se týkají školy. Učitelé buď to učí v jiných třídách, nebo si připravují materiály do výuky na další den. Asistenti pedagoga chodí po vyučování do školní družiny, kde se z nich stávají vychovatelé. Část jejich komunikace se tedy ve většině času odehrává o přestávkách nebo při společném obědě. Zde je výhodou, že vyvstalý problém řeší v danou chvíli a neodkládají jej na později. Tím, že ve škole na společné konzultace není tolik času, jak by potřebovali, přesouvá se komunikace do elektronické podoby v době osobního volna. Lze tedy říci, že spolu jsou v neustálém kontaktu.

Třetí a poslední dílčí otázka, která byla stanovena pro výzkum, zní: Jak hodnotí učitel a asistent pedagoga jejich vzájemnou spolupráci? Z pohledu učitele je asistent pedagoga ve třídě výhodou. Je pro něj podporou a usnadňuje mu jeho práci i čas. Oceňována je ze strany učitele asistentova iniciativa. Asistent pedagoga sám přichází s novými nápady a ve svém volném čase dělá práci navíc. Naopak asistenti jsou rádi, když se cítí potřební. Mají radost, že jejich nápady někdo podpořil a zároveň je to i motivuje v jejich práci dál. Učitelé i asistenti pedagoga hodnotí spolupráci zejména podle toho, jak si osobnostně či povahově rozumí. Pro oba je důležité, aby mezi nimi panovalo jisté souznění, které se promítá do jejich vzájemné důvěry a sympatie. Pokud si spolu tito dva pedagogičtí pracovníci tzv. sednou, je víceméně zaručena úspěšnost spolupráce, a i oni samotní se budou v přítomnosti druhého cítit lépe. Jejich pracovní vztah se tak může postupně proměňovat ve vztah přátelský. Dalším participantkami zmiňovaným faktorem při hodnocení spolupráce je učitelův přístup k inkluzivnímu vzdělávání. Asistent pedagoga, jako jedno z podpůrných opatření, je jeho významným dílem. Přístup učitele celkově k tomuto konceptu ovlivňuje to, jak se poté k přítomnosti asistenta pedagoga staví. Pokud je učitel proti inkluze ve školách, nebere asistenta pedagoga za součást týmu a nemá potřebu s ním na čemkoliv spolupracovat. V takovém případě se asistent pedagoga ocitá v roli pozorovatele a svým působením jinak zvlášť nezasahuje do průběhu vyučování.

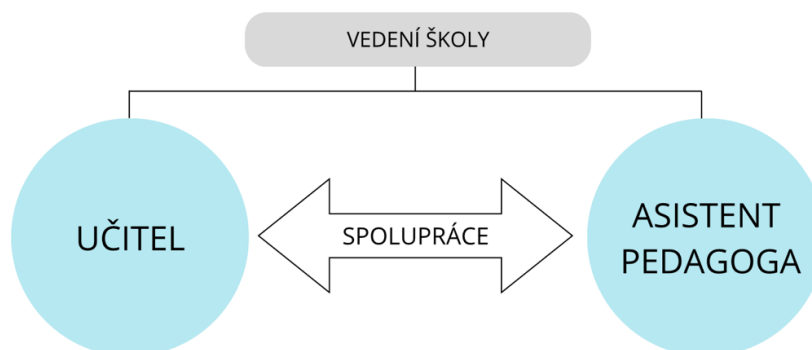
6.1 Diskuze

Problematika spolupráce učitele a asistenta pedagoga je poměrně aktuálním tématem, jelikož i samotná funkce asistenta pedagoga nemá v českém školství příliš bohatou historii. Spolupráce tohoto pedagogického pracovníka s učitelem se v posledních letech stala předmětem mnoha výzkumných šetření jak v České republice, tak zahraničí. Pro ukázkou uvádíme níže některé z nich, přičemž se zaměříme na porovnání jejich zjištěných výsledků s našimi.

Mezi faktory, které mohou mít vliv na fungování spolupráce učitele a asistenta pedagoga, můžeme zařadit osobnostní či povahové rysy obou účastníků. Z výsledků výzkumu vyplývá, že bez vzájemné sympatie, důvěry či empatie by spolupráce neprobíhala efektivně a v jejich vztahu by panovala jistá odměřenost vůči sobě navzájem. V tomto směru se shodujeme s výsledky dotazníkového šetření Igrić et al. (2021), které se zabývalo srovnáváním pohledů učitelů a asistentů pedagoga na jejich potřebné kompetence. Nepřítomnost zmíněných schopností vede k napjaté atmosféře ve třídě a v komunikaci mezi učitelem a asistentem může docházet k častým neshodám, což se následně odráží nejen do jejich společného vztahu ale i celkově do klimatu třídy. Jestliže nebude učitel v asistentovi pedagoga shledávat důvěru, bude nucen převzít většinu povinností na sebe. V takovém případě nebude u asistenta využit jeho potenciál a stává se tichým pozorovatelem, který do výuky spíše nezasahuje. Pokud se ovšem vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga bude nacházet na zcela opačné úrovni, je dost pravděpodobné, že se tito pedagogičtí pracovníci budou také vzájemně podporovat ve svých výkonech. Pro asistenta pedagoga je podpora ze strany učitele podněcující k tomu, aby také on sám navrhoval konkrétní postupy řešení a spolupodílel se na organizaci vyučování. I přesto, že nemá tolik vědomostí, zejména v oblasti didaktiky, může být učitelovi nápomocen tím, že mu otevře cestu k novým kreativním přístupům, o kterých možná ani on sám neví. Zde se ztotožňujeme s kolektivní monografií Tomkové et al. (2020). Tato publikace obsahuje celkem sedm příkladů praxe spolupráce učitelů s dalšími odborníky, kteří ve školním prostředí působí. Jedním z nich je i inspirativní příklad spolupráce učitele a asistenta pedagoga, který vznikl prostřednictvím rozhovorů s učitelkou a asistentkou pedagoga působících ve stejné třídě a následným pozorováním jejich společného fungování ve vyučování.

Ve spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v oblasti náplně práce asistenta pedagoga a jeho kompetencí existují v českém školním prostředí stále nejasnosti. Tento nepatrný problém mimo jiné pramení i z nedostatečného nastavení pravidel v počátcích

spolupráce. Zde hraje roli nejen učitel s asistentem pedagoga, ale také vedení školy, které by mělo sestavení náplně práce zajišťovat. Následným podstatným krokem je, aby o této skutečnosti informovalo vedení i oba účastníky spolupráce v prvopočáteční fázi celé spolupráce. Ředitel školy se zde nachází v roli tzv. „prostředníka“, který by měl komunikovat s oběma stranami, a to nejen v rámci stanovení náplně práce asistenta, ale i celkově o průběhu jejich spolupráce. Tento vztah je znázorněn následujícím obrázkem.



Obrázek 2 Vliv vedení školy na spolupráci učitele a asistenta pedagoga

Tuto situaci potvrzují Richterová a Kubíčková (2020). V rámci akčního výzkumu se autorky soustředily na odkrytí problémových oblastí, které by ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga mohly nastat a na následné posílení kompetencí učitelů. Nepřesné stanovení náplně práce tohoto pracovníka školy se do jeho spolupráce s učitelem odráží zejména tím, že učitel neví, co všechno může po asistentovi pedagoga vyžadovat a na druhé straně má asistent pedagoga kolikrát pocit, že vykonává činnosti nad rámec svých pracovních povinností.

Aby mezi učitelem a asistentem pedagoga došlo k přesnému předání informací, měl by každý z nich být vybaven komunikační schopností na dobré úrovni. Oblast mezilidské komunikace tvoří základ jejich spolupráce. Vždy také záleží na jejím nastavení, které spadá do rukou obou zúčastněných. Výzkumná zjištění poukazují na frekvenci jejich komunikace. Jak ve škole, tak mimo školu mezi sebou navzájem komunikují, a to jak verbálně, tak neverbálně či prostřednictvím mobilních telefonů. Lze tedy říci, že jejich kontakt probíhá neustále. To ostatně potvrzují i Růžička et al. (2019), kteří se ve svém výzkumu věnovali mimo jiné i analýze specifik komunikace učitele a asistenta pedagoga. Předmětem jejich komunikace bývá především organizace výuky či předávání informací o prospěchu žáků. Jak ale vyplývá z výsledků našeho výzkumu, část komunikace přechází do osobní roviny.

6.2 Limity výzkumu

V realizaci výzkumného šetření sledujeme několik limitů, které následně uvádíme. U kvalitativního typu výzkumu se nevýhoda přisuzuje nereprezentativnosti vzorku použitého pro potřeby výzkumu. Výsledky nelze zobecnit na celou populaci. Participanty výzkumu se stali učitelé a asistenti pedagoga, kteří působí na 1. stupni základních škol ve Zlínském kraji.

Za nejobtížnější část v realizaci výzkumu pokládáme proces získávání participantů. V první fázi proběhlo oslovení vhodných kandidátů prostřednictvím e-mailové komunikace, které bylo neúspěšné a zpětná reakce od nich nebyla žádná. Následně jsme oslovili další potencionální učitele, kteří následně zprostředkovali i setkání s asistentem pedagoga, se kterým spolupracují. Dva z desíti dotazovaných spoluúčast na výzkumu odmítli na poslední chvíli. Velice si proto vážíme ostatních participantů, kteří s námi byli ochotni polostrukturované rozhovory provést.

V neposlední řadě vnímáme jako jeden z limitů výzkumu nezkušenost výzkumníka. Jedná se o mé první výzkumné šetření a praxi v této oblasti nemám. Tato skutečnost se poté odrazila do realizace polostrukturovaných rozhovorů. V některých situacích, zejména v prvním a druhém případě, neproběhla adekvátní reakce na participantovu odpověď.

6.3 Doporučení pro praxi

Z výzkumného šetření, které se zaměřovalo na spolupráci učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyplývá několik doporučení pro pedagogickou praxi, které uvádíme níže.

Z výpovědí participantek plyne, že je pro ně důležité, aby spolupracovaly s někým, s kým si osobnostně či povahově rozumí. V takové případě je i úspěšnost spolupráce do jisté míry zaručena. Doručujeme tedy vedením škol, aby svým zaměstnancům poskytla možnost podílet se a zasahovat do výběrového řízení na pozici asistenta pedagoga. Je to totiž právě učitel, který bude s asistentem trávit většinu času. Ideální by tedy bylo, pokud by on sám směl rozhodnout o tom, s kým do budoucna bude spolupracovat.

Dále navrhuje, aby v prvopočáteční fázi spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga proběhlo jasné nastavení systému spolupráce, včetně vymezení pravidel a rolí, kterými se budou oba účastníci řídit. Podmínkou by ovšem mělo být, že u takové situace bude přítomen učitel s asistentem pedagoga, ale také zejména ředitel školy. Jeho slovo má mnohdy kolikrát větší váhu a lze díky tomu předejít možným nedorozuměním. Dalším důvodem k přítomnosti

ředitele je skutečnost, že on sám má v rukou stanovení náplně práce asistenta pedagoga. Zde je naopak možným řešením, aby při sestavování tohoto dokumentu byl přítomen jak učitel, tak i samotný asistent pedagoga. Řediteli tak mohou poskytnout své názory a zkušenosti, které s danou problematikou mají.

V průběhu spolupráce učitele a asistenta pedagoga jsou více než potřebné pravidelné konzultace, ve kterých zhodnotí dosavadní výsledky nejen žáků, ale i své v rámci spolupráce. Prodiskutují to, co se jim společnými silami podařilo ve třídě vybudovat a na čem by naopak do budoucna mohli zapracovat. Doporučujeme tedy, aby si učitelé s asistenty pedagoga na začátku školního roku stanovili frekvenci těchto setkání, která mohou probíhat buď v prostředí školy či na neutrální půdě, kde se mohou cítit komfortněji. V tomto směru by mohlo být také nápomocno opět vedení školy, které by zajišťovalo pravidelná setkání pro všechny učitele a asistenty pedagoga, kteří na jejich škole působí. Vzájemně by si tak tyto zaměstnanci předávali rady a tipy, které se jim samotným ve spolupráci osvědčili.

Z výše uvedených doporučení vyplývá, že pro efektivní fungování spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je klíčová zejména prvopočáteční fáze při nástupu asistenta pedagoga na školu a rovněž začátek samotné spolupráce. To, jakým způsobem bude tato fáze uchopena, ovlivňuje do budoucna nejen učitele a asistenty pedagoga, ale zejména žáky třídy, kde spolu tyto pedagogičtí pracovníci působí.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala spoluprací učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Oba tyto pedagogičtí pracovníci spolu vzájemně působí v jedné třídě, kde se snaží vybudovat pro všechny žáky ideální prostředí k plynulému chodu výchovně vzdělávacího procesu. Záleží tedy mimo jiné i na tom, jakým způsobem bude jejich spolupráce uchopena, neboť i ona sama ovlivňuje celkové fungování třídy společně s třídním klimatem.

Cílem teoretické části bylo sumarizovat poznatky, které se zaměřují na inkluzivní vzdělávání, bez kterého by ani samotná funkce asistenta pedagoga nebyla součástí většiny běžných základních škol u nás. Následně na ni navazuje kapitola, která se již věnuje samotnému pojmu asistent pedagoga, včetně jeho náplně práce či vymezení předpokladů pro výkon této profese. Poslední kapitola završující teoretickou část se soustředí na druhého účastníka spolupráce, kýmž je učitel a jeho postavení ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhou částí diplomové práce je praktická část, která si klade za cíl odhalit proces spolupráce učitele a asistenta pedagoga. S tímto cílem se pojí i další dílčí cíle, které byly na jeho základě sestaveny. Jejich záměrem je prozkoumat, jak funguje nastavování spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, dále najít rozdíly v jejich spolupráci ve výuce a mimo výuku a přijít na to, jak samotní účastníci jejich vzájemnou spolupráci hodnotí. Cíle byly zjišťovány prostřednictvím výzkumu, kde byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Tyto rozhovory byly prováděny s učiteli a asistenty pedagoga, kteří společně působí v jedné třídě na 1. stupni základní školy. Tato metoda poskytla velké množství dat, jejichž závěry byly následně uvedeny a diskutovány.

Z výzkumných zjištění vyplývá, že spolupráci učitele a asistenta pedagoga ovlivňuje řada faktorů, které se do vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga následně prolínají. Podstatným činitelem je zde vedení školy, které tuto spolupráci zastřešuje a mnohdy se stává tzv. prostředníkem mezi účastníky spolupráce. Jeho slovo je klíčové při vymezení náplně práce asistenta pedagoga, což participantky výzkumu pokládaly jako jeden z nedostatků, který se do spolupráce odráží.

Závěrem lze říci, že do spolupráce učitele a asistenta pedagoga zasahuje velké množství skutečností, do kterých mnohdy sami účastníci nemají prostor vstupovat. Celkově by si však oba zasloužili více pozornosti a jejich názory by vedení škol mělo brát v úvahu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
2. Bréda, J., Dandová, E., Kendíková, J., & Mertin, V. (2017). *Sebeobrana učitele*. Raabe.
3. Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2021). *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistentů pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Pasparta.
4. Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2021). *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Pasparta.
5. Ďulíková, L. (2020). Geneze a současné postavení profese asistentů pedagoga v podmínkách českého školství. *Pedagogická orientace*, 30(3), 375–395.
https://www.researchgate.net/publication/351678025_Geneze_a_soucasne_postaveni_profese_asistentu_pedagoga_v_podminkach_ceskeho_skolstvi
6. Felcmanová, L. (2020). *Legislativa v oblasti vzdělávání dětí a žáků se SVP*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/FELCMANOVÁ-Lenka.-Legislativa-v-oblasti-vzděláván%C3%AD-dět%C3%AD-a-žáků-se-SVP.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>
7. Gardošová, J., & Toflová, N. (2015). *Metodika práce asistentů pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění - předškolní vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
8. Hájková, V. (2018). *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
9. Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Abt Associates.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>
10. Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistentů pedagoga: Spolupráce s učitelem*. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>
11. Igrić, L., Marinić, M., & Maljevac, A. (2021). Comparison of Teachers and Teaching Assistants' Perspective of Necessary Teaching Assistant Competences. *Croatian Journal of Education*, 23(2), 605–650. <https://www.researchgate.net/profile/Ljiljana-Igric->

2/publication/357571541_Comparison_of_Teachers_and_Teaching_Assistants'_Perspective_of_Necessary_Teaching_Assistant_Competerences/links/61d474f7d4500608168afdcd/Comparison-of-Teachers-and-Teaching-Assistants-Perspective-of-Necessary-Teaching-Assistant-Competerences.pdf

12. Janková, J. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci.

<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-zp-zp/metodika-zp-zp.pdf>

13. Joklíková, H., & Palounková Z. (2018). Pojetí role asistenta pedagoga v běžném a alternativním školství. In M. Hutyrová, & V. Růžičková (Eds.), *Perspektivy společného vzdělávání* (75–78). Univerzita Palackého v Olomouci. <https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2019/01/Perspektivy-spolecneho-vzdelavani%C3%AD.pdf>

14. Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga* (2. vydání). Pasparta.

15. Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Raabe.

16. Klusáčková, M., Koutská, M., Křížkovská, P., Kusá, O., Langer, J., Stejkalová, M., Švecová, V., & Zemský, M. (2014). *Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci.

<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-02.pdf>

17. Korandová, V., & Tlapáková I. (2015). Systémové aspekty pozice asistenta pedagoga. In M. Morávková Vejrochová (Ed.), *Standard práce asistenta pedagoga* (21–47).

Univerzita Palackého v Olomouci. <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

18. Koshak, E. A. (2020) Teaching Assistants; roles, cooperative working, training, benefits and challenges. *Journal of University Studies for Inclusive Research*, 1(3), 45–49.

<https://usrij.com/wp-content/uploads/2020/08/Teaching-Assistants.pdf>

19. Kulštrunková, J., Soudná K., Morávková M., & Němec Z. (2015). *Osobnost a kompetence asistenta pedagoga*. In M. Morávková Vejrochová (Ed.), *Standard práce asistenta pedagoga* (49–72). Univerzita Palackého v Olomouci.

<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

20. Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.

21. Mareš, J. (2022). Rozdíly ve zdravotním stavu žáků a jejich dopady na fungování žáků ve škole. *Pedagogika*, 72(1), 95–128. <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/2056>

22. Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Univerzita Palackého v Olomouci.
<http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>
23. Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Podpůrná opatření ve vzdělávání. Člověk v tísní*.
24. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
25. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.
26. Němec, Z. (2019). *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Nová škola.
27. Němec, Z. (2020). *Asistent pedagoga a strategie kooperace s asistentem pedagoga*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/NĚMEC-Zbyněk.-Asistent-pedagoga-a-strategie-kooperace-s-asistentem-pedagoga.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>
28. Němec, Z., Květoňová, L., Hájková, V., & Strnadová, I. (2017). Zahrnutí nepřímé pedagogické činnosti do práce asistentů pedagoga. *Speciální pedagogika*, 27(3–4), 201–209. https://www.researchgate.net/profile/Zbynek-Nemec/publication/344405004_ZAHRNUTI_NEPRIME_PEDAGOGICKE_CINNOSTI_DO_PRACE_ASISTENTU_PEDAGOGA/links/5f71fbe1a6fdcc00864397ca/ZAHRNUTI-NEPRIME-PEDAGOGICKE-CINNOSTI-DO-PRACE-ASISTENTU-PEDAGOGA.pdf
29. Němec, Z., & Michalík J. (2015). Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství. In M. Morávková Vejrochová (Ed.), *Standard práce asistenta pedagoga* (11–19). Univerzita Palackého v Olomouci. <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>
30. Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
31. Pavlas, T., Mokrý, L., Andrys, O., Suchomel, P., Zatloukal, T., Tomek, K., Pražáková, D., & Folwarczný, R. (2022). *Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků*

v základních a středních školách: tematická zpráva. Česká školní inspekce.

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_př%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Podpora_vzdelavani-nadanych-zaku.pdf

32. Pivarč, J. (2020). *Učiteli ZŠ vnímaná připravenost, podpora a zdatnost na inkluzivní vzdělávání*. Národní pedagogický institut ČR.

https://www.researchgate.net/publication/344538933_Uciteli_ZS_vnimana_pripravenost_podpora_a_zdatnost_na_inkluzivni_vzdelavani

33. Potměšil, M. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

34. Putri, A. F., Andringrum, H., Rofiah, S. K., & Gunawan, I. (2019). *Teacher Function in Class: A Literature Review*. Atlantis Press.

https://www.researchgate.net/publication/338246130_Teacher_Function_in_Class_A_Literature_Review

35. Richterová, B., & Kubíčková, H. (2020). Rozvoj spolupráce učitelů a asistentů – akční výzkum. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10(1), 25–55.

https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20201001025.pdf

36. Růžička, M., Smolíková, M., Flekačová, L., & Baslerová, P. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

37. Sharma, U. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 117–134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118379.pdf>

38. Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education. In *K4D Helpdesk Report*. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/14230/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y

39. Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

40. Slater, E., & Gazeley, L. (2018). Deploying teaching assistants to support learning: from models to typologies. *Educational Review*, 71(5), 543–563.

<https://doi.org/https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2018.1457011>

41. Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.

42. Štech, S. (2021). Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika*, 71(3), 403–420.
<https://www.ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1974>
43. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.
44. Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmonová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. https://www.pf.jcu.cz/images/PF/veda-vyzkum/edicnicinnost/download/Spoluprace_ucitele_s_dalsimi_odborniky_v_realite_spolecneho_vzdelavani_2020.pdf
45. *Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod* (2021).
<https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
46. Valentová, I., Dupalová, P., Holubová, M., Klusáčková, M., Koutská, M., Kusá, O., Lapšanská, V., Polínek, M. D., Slavík, J., Valenta, M., & Valentová, I. (2015). *Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistentů pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://inkluze.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-01.pdf>
47. Viktorin, J. (2018). Teacher Assistant in the Inclusive School Environment. *The Educationan Review, USA*, 2(6), 320–329.
<https://www.hillpublisher.com/UpFile/201806/2018060752473465.pdf>
48. Vítková, M. (2020). *Speciální pedagogika předškolního a školního věku a dospělých*. Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě. <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/10/22-SO-Speciáln%C3%AD-pedagogika.pdf>
49. Vrabcová, D., Vítová, J., & Smolej, M. (2021). Inkluzivní vzdělávání a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z perspektivy učitelů a budoucích učitelů. In R. Švaříček, & H. Voňková (Eds.), *Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: Pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku* (71–75). Masarykova univerzita.
<https://webcentrum.muni.cz/media/3343087/capv-2021-sborni-k-prispevku-na-cestech-ke-spravedlnosti.pdf>
50. *Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (2021). <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>

51. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (2024).

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108?text=108%2F2006>

52. Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon) (2018).

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198?text=2%2F1993>

53. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2024). <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

54. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=563%2F2004>

55. Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

OSN	Organizace spojených národů
UNICEF	United Nations Children's Fund
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
IVP	Individuální vzdělávací plán
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Výsledné kategorie a jejich propojení	62
Obrázek 2 Vliv vedení školy na spolupráci učitele a asistenta pedagoga	66

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Zapojení učitele a asistenta pedagoga do jejich vzájemné spolupráce	33
Tabulka 2 Přehled participantek	42

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Základní otázky k rozhovorům

Příloha P II: Informovaný souhlas

Příloha P III: Ukázka transkriptu rozhovoru

PŘÍLOHA P I: ZÁKLADNÍ OTÁZKY K ROZHOVORŮM

Otázky do rozhovoru pro učitele	Otázky do rozhovoru pro AP
<p>1. Kolik žáků ve třídě má SVP a jaké? 2. Máte zkušenost i s jiným AP? 3. Jak zhruba probíhá typická vyučovací hodina, ve které je přítomen AP? 4. Pracuje AP pouze s žákem se SVP nebo i ostatními žáky ve třídě? ANO: Jak? 5. Jak AP spolupracuje s žákem se SVP? 6. Přebírá v některých hodinách AP vedení výuky? 7. Je AP ve třídě přítomen po celou dobu vyučovací hodiny?</p>	<p>1. Kolik žáků ve třídě má SVP a jaké? 2. Působil/a jste někdy jako AP i v jiné třídě? 3. Jak zhruba probíhá typická vyučovací hodina, ve které je AP přítomen/přítomna? 4. Pracujete pouze s žákem se SVP nebo i ostatními žáky ve třídě? ANO: Jak? 5. Jak spolupracujete s žákem se SVP? 6. Přebíráte v některých hodinách vedení výuky? 7. Jste ve třídě přítomna po celou dobu vyučovací hodiny?</p>
<p>8. Spolupracujete s AP i mimo vyučování? 19. Plánujete s AP předem průběh vyučovací hodiny? 10. Vytváří AP materiály pro žáka se SVP i pro zbytek třídy? 11. Má AP volnou ruku v tom, co pro žáka se SVP nebo pro zbytek třídy připraví? 12. Podílí se AP na hodnocení žáka se SVP? 13. Diskutujete s AP vedení nebo výsledky žáka se SVP?</p>	<p>8. Spolupracujete s učitelem i mimo vyučování? 9. Plánujete s učitelem předem průběh vyučovací hodiny? 10. Vytváříte materiály pro žáka se SVP i pro zbytek třídy? 11. Máte volnou ruku v tom, co pro žáka se SVP nebo pro zbytek třídy připravíte? 12. Podílíte se na hodnocení žáka se SVP? 13. Diskutujete s učitelem vedení nebo výsledky žáka se SVP?</p>
<p>14. Máte s AP nastavený systém spolupráce? ANO: Jak? NE: Proč? 15. Kdy došlo k vyjasnění si toho, jak budete spolupracovat? 16. Máte s AP pravidelné konzultace?</p>	<p>14. Máte s učitelem nastavený systém spolupráce? ANO: Jak? NE: Proč? 15. Kdy došlo k vyjasnění si toho, jak budete spolupracovat? 16. Máte s učitelem pravidelné konzultace?</p>
<p>17. Jak byste popsal/a Váš vztah s AP? 18. Jak hodnotíte Vaši spolupráci a AP? 19. Máte nějakou předchozí zkušenost se spoluprací s učitelem? 20. Co oceňujete na spolupráci s AP? 21. Co byste změnil/a na spolupráci s AP? 22. Co je podle Vás potřeba, aby byla spolupráce učitele a AP kvalitní? 23. Co by podle Vás mohlo být zdrojem konfliktu mezi učitelem a AP? 24. Zasahuje škola nějakým způsobem do Vaší spolupráce s AP?</p>	<p>17. Jak byste popsal/a Váš vztah s učitelem? 18. Jak hodnotíte Vaši spolupráci s učitelem? 19. Máte nějakou předchozí zkušenost se spoluprací s učitelem? 20. Co oceňujete na spolupráci s učitelem? 21. Co byste změnil/a na spolupráci s učitelem? 22. Co je podle Vás potřeba, aby byla spolupráce učitele a AP kvalitní? 23. Co by podle Vás mohlo být zdrojem konfliktu mezi učitelem a AP? 24. Zasahuje škola nějakým způsobem do Vaší spolupráce s učitelem?</p>

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce

Název práce: Spolupráce učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Jméno studentky: Denisa Petřů

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícím:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Denisy Petřů s názvem Spolupráce učitele a asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho rozhovor potrvá a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 2 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním daného rozhovoru i s jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut veřejnosti a po přepsání bude vymazán.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje.
- Dávám výzkumnici svolení, aby rozhovor použila pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat.

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPTU ROZHOVORU

T: Diktafon je zapnutý. Můžeme začít?

U: „*Jasně pojďme do toho.*“

T: Na začátek bych se Vás chtěla zeptat, jaký je Váš věk a jaké máte dosažené vzdělání.

U: „*Tak je mi 38 let a vystudovala jsem teda vysokou školu pedagogickou v oboru učitelství pro 1. stupeň.*“

T: Jak dlouho pracujete v tomto oboru?

U: „*No letos to bude desátým rokem, co dělám učitelku. Utíká to no.*“ (smích)

T: Kolik žáků ve Vaší třídě má SVP a jaké?

U: „*Jeden. Má podpůrku čtverku. Vlastně má tvrdnutí kloubů. Zatím zvládá úplně všechno, zatím zvládáme. Takže čekáme, kdy dojde zlom. (smích) Ale on je jako moc šikovný.*“

T: Jak zhruba probíhá typická vyučovací hodina, ve které je přítomna asistentka?

U: „*Úplně běžně jak všude jinde, jako kdyby tu ten asistent nebyl. Takže normálně začneme opakováním, procvičováním, probereme nové učivo. Když probíráme, zkusíme procvičit, nějakou hru zahrajeme. Takže úplně běžně. Omezení my máme pouze v podstatě v hrách, protože ten chlapec, ke kterému je napsaná, nemůže rukama nějak hýbat, takže hry. Když tady není, tak třeba vím, že můžu ostatním zvolit nějakou hru, kterou třeba nehraám jinak, když tu je. Jo, aby ho to nemrzelo a nemusel on jen sedět a dělat nám třeba jen toho rozhodčího nebo něco. Takže v těch hrách jsme trochu omezení, ale jinak nic.*“

T: A v rámci přítomnosti asistentky jste nějakým způsobem omezení?

U: „*Ne to ne. Oni si na ni už vlastně tak zvykli. Kolikrát už prostě sami jdou za ní a zeptají se jí třeba na něco místo mě jo. Nebo se ni v hodině prostě jen otočí a ona už ví, už jde a pomůže. Že nemusím ani já jít, že si to tam ona zpacifikuje sama kolem sebe a já jsem tady vepředu a já si jedu předeek. Jo, takže v podstatě mně vypomůže, ale aby to ovlivnilo, tak ne. Děcka jsou na ni zvyklí a šzili jsme se perfektně.*“

T: Řekla byste, že pracuje pouze s žákem se SVP nebo i ostatními žáky ve třídě?

U: „*Jo. Tak je vlastně u něho, ale v podstatě nepotřebuje pomoc. Ona mu třeba jen nachystá pomůcky, které bude potřebovat a on si to pak už vezme sám. Když to má nachystané, tak jde za nějakým slabším nebo když vidí, že v tom někdo tápe, tak jde a poradím mu co a jak.*“

T: Dokázala byste ještě nějak shrnout její pomoc danému žákovi?

U: „*Nachystá mu věci. Když jdeme psát, tak mu otevře sešit, učebnici, nachystá pero a on už si to vezme. Ve výtvarce vlastně když stříhá, tak mu drží papír, tam musí pomáhat víc jo. V geometrii mu přidržuje pravítko, aby to mohl narýsovat. Prostě podle toho, co ta asistentka vidí, že zrovna dělá, nebo spíš, co musí udělat, tak mu pomůže. No a pak už vlastně uvidíme,*

co s kružítkem. Jestli mu to půjde, nepůjde. No a mimo výuku ho musí nakrmit, zajít na záchod s ním. To jsme domluvení, že se tam třeba střídají děcka, že jdou třeba na konci vyučování nebo 5 minut před zvoněním nebo na konci vyučování, aby tam měli klid. Tam mám přebalovák takový, tak tam si ho ona může položit. A na oběd ho vlastně taky musí nakrmit. Všude s ním musí jít. Ale jako v hodině on stihá. On stačí ostatním. Já kontroluju třeba i někoho dalšího, protože tady má ještě jednoho pomalejšího. A kolikrát když něco, když jdeme nějak rychleji, tak ona řekne nestíháme jo nebo na mě mrkne. Tak já prostě zpomalím, řeknu děckám, ať si to zkontrolují, počkáme na něho. Jednou jsme jinak měli takovou krizi, že nestíhal, tak jsem mu řekla, ať píše každou druhou větu, ale on ne. On že chce psát všechno. Takže on ani sám nechce úlevy. Takže my se spolu s ní jen zkontaktujeme, když něco a já se tomu pak přizpůsobím. Skrz ten oční kontakt jo nebo prostě řekne. On jinak fakt, kdyby nebyl na tom vozičku a ty ruce mu fungovaly, tak on jede úplně normálně jo. To on je jedna hvězda, favoritka naše.“

T: Přebírá v některých hodinách vedení výuky?

U: „No, tak ve výjimečných případech jo. Třeba když já něco mám, aby se v podstatě nemuselo suplovat. Oni to mají jako dohled jo vedené. Ne jakože vedou hodinu, ale dohled. Ale v podstatě, než přijdu, tak ona ví že, jak jedeme. Tak už si vezmou třeba písanku nebo čtení nebo už si začnou něco dělat nebo s nimi procvičují no. Nemusím mít strach, co se tu děje jo. Já vždycky kolegyním řeknu, já tam mám šikovnou asistentku, já jsem v klidu. (smích) Takže to je pro mě výhoda tady v tomto obrovská. Jo i prostě když máme tu poradou, tak kolikrát se to natáhne třeba 10 minut do hodiny a ona ví co dělat, tak oni už jedou a čtou nebo něco dělají. V tom je teda výhoda, že nemusím vždycky nakukovat. Vždycky jsou pan školník, paní uklízečky, co třeba jsou ve vedlejší třídě a hlídají děcka na chvílku. Ale já mám teda ji.“

T: Ano to s Vámi souhlasím. Je ve třídě přítomna po celou dobu vyučovací hodiny?

U: „Jo. Odejde si třeba na záchod, ať může jít v klidu. Jenom tady takové ty osobní věci, jinak je tady celou hodinu. No a vlastně když tu není, když potřebuje jet k doktorovi, tak jsme domluvení, že je vyčuráný a pomáhají mu děcka nebo mu jdu pomoci já.“

T: Takže se třeba nestává, že jde do sborovny, kde například chystá pomůcky?

U: „Ne to ne. To spíš, když už něco děláme a on ji nepotřebuje. Já to sice dělám nerada, že si ty nástěnky dělám sama jo, mně to přijde takové, že aby mi dělala nástěnku. To by si podle mě měl dělat učitel sám. Ale ona vždycky jako řekne, že já ti to udělám jo. Takže když vidí, že děláme něco a on nepotřebuje její pomoc, tak třeba mi pomůže udělat tu nástěnku. Nebo když potřebuju něco okopírovat, tak jenom vyběhne a vrátí se a donese to okopírované. Ale jinak je s ním v podstatě pořád, což teda obdivuju, protože on pusu nezavře jo. Že toho ona musí mít taky nad hlavu poslouchat celý den. V družině, na obědě. Ona má plný úvazek a je s ním v podstatě pořád, jen když jde ona na oběd, tak je půl hodinky bez něj. Jinak je pořád s ním. To obdivuju, mně by to lezlo už ušima potom. A vlastně tělocvik oni s námi někdy nechodí, jen když je pěkně, ale to musí celé objet, protože on se nedostane do tělocvičny na električáku, tak se jde jinak dívat. Ale jinak jsou tady, že si třeba něco pustí na počítači nějaký film nebo hrávají hry. A já mám výhodu, že tady můžu nechat ty necvičící, že tady hrají s ním ty hry, že nemusí sedět v té tělocvičně a nudit se. Že se tady zabaví no. V podstatě, kdybych potřebovala třeba, aby si dopsal písemku jo, tak jí to tady můžu nechat.“

T: Spolupracujete spolu i mimo vyučování?

U: „*Tak ono my v podstatě nepotřebujeme. Když potřebuju něco pomoci, tak ona dojde sem mi to pomoci a u toho klučiny není co řešit. Jako když potřebujeme něco objednat pro něj, třeba když jsme objednávali matraci, tak jsme se o tom bavily, ale v podstatě tam není potřeba. Bez problému se domluvíme kdykoliv jo. I třeba domů jí napíšu nebo pošlu ohledně přípravy na další den a bavíme se o tom. Nebo oni tady i kolikrát dojdou spolu a já si dělám přípravu po výuce a oni jsou tu teda semnou, protože tady má lehátko, takže jsou tady, a i třeba před ním si něco řekneme, co se týká výuky.*“

T: Co se týká průběhu hodiny, plánujete jej dopředu i s pomocí asistentky?

U: „*Ne asi ne. Vždycky to nějak jako vyplyne z toho, co je potřeba. Možná někdy na výtvarku se zeptám, jestli uděláme to nebo to. Jo tak to se poradím, že přijdu za ní a společně to rozhodneme. V podstatě si to všechno vedu sama, ty přípravy a tak. Ale kdybych jí řekla, tak si myslím, že není problém jo. Třeba i ty nástěnky. Ona mi to chce pomoci dělat. Ale já jí jako kolikrát říkám, že ji nechci otravovat. Ale ona třeba i v hodině řekne jo. Že třeba vidí, že on píše, tak se zeptá, co potřebuju.*“

T: Vytváří materiály pro žáka se SVP i pro zbytek třídy?

U: „*Zatím ne. Nepotřebujeme. Právítko mu kupovala, jak kdyby, že jsme se domluvili, aby neměl to velké s ryskou, že mu sháněla menší. Ale zatím všechno zvládáme. Říkám zatím. Uvidíme ve čtverce, jak začneme i kružítko, jak nám půjde kružítko.*“

T: Jasně chápou. Podílí se na hodnocení žáka se SVP?

U: „*Toho žáka asi ne. Ale tak jako i u ostatních, tak se jí třeba zeptám, co by dala za známku jo. Že se na sebe podíváme jo a hned prostě vím. Mně je to líto jim třeba dát tu špatnou známku jo. Tak si to jako nějak odůvodníme mezi sebou. Ale u něho konkrétně tam není jako co hodnotit. Když tam...někdy čtení třeba se jako zeptám, co by si dal. Já se jako všech ptám, co by si dali oni. Nebo s asistentkou už třeba na sebe jenom tak jako mrkneme a já už vím jo. Takový signál jako. Ale zrovna u něj to jako ne no, protože říkám, on je jedničkář. Jinak myslím, že jednou měl dvojku ze čtení a jsme mu spíš dali, aby ho to nakoplo. Aby začal trénovat víc to čtení. On jinak jako jede bez chyb.*“

T: Diskutujete spolu vedení nebo výsledky žáka se SVP?

U: „*No tak on jede pořád stejnou dráhu jo. Takže tam jako já nevím no. Tam to prostě není potřeba. My jsme teď spíš jako řešili, že on je rozhozený emocionálně, že poplákal. Já jsem jednou už vyjela na děcka ostřeji, že to přehnali a on to neunesl, protože on nechce, aby se paní učitelka zlobila, tak tady musí být ticho, tady musí být klid a jak to chce paní učitelka. Takže spíš tohle jsme probírali s asistentkou, co může být, co mu může vadit a jak to je. Ale jinak co se týče známek, on si jede svoji trať, tam není problém.*“

T: Máte spolu nastavený systém spolupráce?

U: „Tak v první třídě jsme se nějak szily. Jsme spolu už třetím rokem no. Od jedničky jedeme. To je i fajn, že prostě už za tu dobu jedna druhou známe. Tam je to hrozně těžko něco, protože on fakt je šikovný jo. A on tu asistentku má v podstatě kvůli tomu, aby mu nachystala ty věci. Jinak tam není žádný problém, že by byl nějak pomalejší nebo že by mu něco nešli. Asi tak jsme se prostě na začátku szily. Řekli jsme si, jak tam vlastně bude probíhat ta spolupráce s tím žákem a co která z nás má jakoby dělat jo a už jedem stejný systém pořád.“

T: Takže k vyjasnění pravidel došlo na začátku první třídy?

U: „Jo. Tak my jsme si řekli, že uvidíme, jak nám to půjde. Kde bude problém, co bude problém a jak to postupně všechno půjde. Takže vlastně za pochodu tak nějak, jak jsme to zrovna potřebovali. Sešity jsme probrali, jestli bude zvládat velké linky nebo že mu potom necháme sešit s většíma linkami nebo že by psával na velký sešit. Ale to jsme se všechno odvíjeli až podle toho, co bude a jak bude. Ale říkám, on má všechno jako ostatní. Jediné, co má jinak je pravítko, že ho má menší, aby ho neměl tak velké. Má vlastně ještě zvoneček, že když se hlásí, tak vlastně na mě cinká. To asistentka sháněla ten zvoneček. A v té první třídě to bylo vlastně všechno s otazníkem a my se v podstatě odvíjíme od toho až zjistíme, až narazíme, že mu něco nepůjde, tak to teprve budeme řešit. Záleží teda, co bude. Pak se budeme od toho odvíjet.“

T: Máte pravidelné konzultace?

U: „Když něco je, o čem by měla vědět i asistentka tak to musíme probrat. Ale že bychom si sedli a úplně to tak nějak probírali, tak asi ne. Když je nějaký problém, tak ho probereme hned. My se tak normálně bavíme jako skoro pořád co a jak je a není potřeba nebo celkově o tom, jak to všechno leží běží. Ale s tím chlapcem nejsou problémy jo, takže tam ani není co.“

T: Jak byste popsala Váš společný vztah?

U: „Kamarádský. Já jsem ráda, že ji mám. Že nemám jinou paní asistentku. Doufám, že s námi vydrží, co nejdéle. Moc mi to ulehčuje práci, když ji tu mám. Takže my si jako normálně povídáme o všem jako kamarádky. Nejen o tom, co souvisí se školou. Žádný problém mezi sebou nemáme.“

T: Jak tedy hodnotíte vaši spolupráci?

U: „Jedna s hvězdou. Jako já nemůžu říct ani půl slova proti ní jo, fakt. A i kolikrát mě to mile překvapilo, že ona došla sama jo a vůbec nečekala, prozkoušela je, věděla, co je potřeba. Ani jsme se nikdy nic nechytly nebo něco.“

T: Máte nějakou předchozí zkušenost se spoluprací s učitelem?

„Ano. Tak já mám teď vlastně dvě asistentky jakoby. Jednu u sebe ve třídě a druhou v hudebce v jiné třídě. No a tím, že s jednou jsem jednou týdně a tady s touto každý den, celý den, tak se víc známe. Podle mě jako ta spolupráce probíhá úplně stejně. Ta moje tady mně pomůže, že jde i k druhým, když vidí, že někdo nezvládá, protože je nás 22. Že si třeba hlídá tam zadek a já koriguju předeek třídy. Kdežto druhou asistentku mám jednou a v hudebce, kde ji nepotřebuju. Takže ji tam v podstatě ani nepotřebuju jo. Ona je teda u jiného žáka v jiné třídě no, kde ještě učím. No...prostě ji tam nepotřebuju, takže ona, když tam je, tak se

třeba jen dívá, ale nic jakoby nedělá. Ten kluk tam je zvladatelné, kdežto tady to on potřebuje, tu její pomocnou ruku.“

T: Je něco, co na aktuální spolupráci oceňujete?

U: „Jo tak, že ona sama prostě vidí, že třeba mám tu poradou, že se to protáhlo, tak prostě s těma děčkama nebude jen tak sedět. Nebo i když nemáme poradou, tak jim prostě řekne. Ona v podstatě pomůže s čímkoliv. I v té hodině, když třeba vidí, že něco dělám, tak se nabídne, že mi to udělá sama a já se můžu věnovat třídě jo. I s laminováním a stříháním pomůže. Ale já ji jakoby tím nechci otravovat s tímhle. Protože toho musí mít nad hlavu, toho klučinu poslouchat celý den a neodtrhnout se od něj na krok.“

T: A je naopak něco, co byste změnila?

U: „Asi ne. Klidně by mi mohla říct. No ona mi řekne, ty jsi měkká. Dej jim tu známku jo. Ale třeba kdyby měla něco ke mně, když se jí nebude něco líbit, že třeba v hodině dělám, tak ať mi to klidně řekne. Ale já si jako jinak myslím, že by mi to řekla. Doufám teda. (smích) Že se nemusí bát.“

T: Co je podle Vás potřeba, aby byla spolupráce učitele a asistentem kvalitní?

U: „Tak nějaká tolerance určitě. Domluvit si nějaká pravidla, jak my jsme se třeba sžívali v první třídě. Určitě bych chtěla pracovat s asistentkou, se kterou si povahově budu rozumět. Kdyby se ještě dohadovali mezi sebou, tak to ne. Ale tak dát si nějaká pravidla mezi sebou, nějaké mantinely. Že třeba říct, tohle se mi nelíbí, že děláš nebo tohle je moje práce, to mi do toho nebudeš zasahovat jo. Tu náplň. Co kdo bude dělat. A určitě, když se někomu něco nelíbí, tak říct to rovnou.“

T: A co by naopak podle Vás mohlo být zdrojem konfliktu?

U: „No. Tak jako já jsem v roli učitele, tak kdyby mi třeba ten asistent nějak jako zasahoval do výuky a ovlivňoval mě. Tak to bych byla radši, kdybychom to první probrali a třeba bych si řekla jo tak zkusím to udělat tak, jak mi doporučovala. Anebo bych naopak řekla, že ne, že to tak dělat nebudu, protože to mám třeba odzkoušené z jiné školy. Prostě, kdyby mi zasahoval do výuky nějak moc razantně. A kdyby mu se něco nelíbilo a roznášel to jinde za zády. Tak to radši ať řekne přímo mně. Tím, že já jsem místní jo, malá vesnička a že se setkáváme, takže já bych nechtěla, aby to pak bylo tak, že jedna tetka povídala jo a doneslo se mi to a třeba úplně překroucené jinak.“

T: Ano to chápu. A poslední otázka, zda škola nějakým způsobem zasahuje do Vaší spolupráce.

U: „Ne, to ne. My nemáme problém. Já si myslím, že my fungujeme perfektně, takže tam ani není potřeba. Já na ni nedám dopustit a mám spíš hrůzu, že mi odejde a dají mi sem nějakého chlapa k němu jo. (smích) A tím, že mi fakt pomůže, že ví, jak jedeme. Proto i když já tady nejsem, tak jsem radši když má hodinu ona místo mě. Ví už, jak jedeme, jakým systémem. Kdežto když jim sem přijde někdo jiný, tak jsou z toho děcka paf a nešťastní. No, takže neřekli nám zatím nikdy nic. Záleží na mě a na ní no.“

T: Tak za mě by to mělo být vše. Mockerát děkuji za rozhovor a vypínám diktafon.