

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na prvním stupni ZŠ

Cooperation between a teacher and teaching assistant at the first level of
elementary school

Bc. Markéta Sédlová

Vedoucí práce: PhDr. Monika Kadrnožková, Ph.D.

Studijní program: N SPPG 2

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na prvním stupni ZŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

v Humpolci 9.7.2023

Ráda bych poděkovala PhDr. Monice Kadrnožkové, Ph.D. za ochotu být vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení, trpělivost a vstřícný přístup po celou dobu.

ABSTRAKT

V diplomové práci je řešena problematika spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga na prvním stupni základní školy. Teoretická část vymezuje roli asistenta pedagoga, předpoklady nastavení dobré spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga. Cílem práce je objasnit, jakým způsobem spolupráce mezi těmito dvěma pedagogickými pracovníky v současné době probíhá, včetně různorodých možností vzájemné kooperace, které následně mohou pozitivně ovlivnit efektivitu výuky.

V empirické části byl využit kvalitativní přístup, design případové studie. Metodou sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Data byla získávána jak od pedagogů, tak i asistentů pedagogů na prvním stupni základní školy. Saturace dat byla podpořena obsahovou analýzou školních dokumentů. Analýza dat byla uskutečněna prostřednictvím otevřeného kódování a dalších metod vhodných pro analytické šetření. Výsledky šetření odhalily, jakým způsobem probíhá spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga na vybrané základní škole, silné nebo slabé stránky této spolupráce, zda jsou ve škole nastaveny dobré podmínky pro spolupráci mezi pedagogy a asistenty pedagoga, a jakým způsobem škola podporuje spolupráci mezi oběma pedagogickými pracovníky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, pedagog, základní vzdělávání, spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of cooperation between a teacher and a teacher's assistant at the first level of elementary school. The theoretical part defines the role of the teaching assistant, the prerequisites for good cooperation between the teacher and the teaching assistant, and the personality requirements of the teaching assistant. The goal of the thesis is to clarify how the cooperation between these two teaching staff currently takes place, including various possibilities for mutual cooperation, which can subsequently positively affect the effectiveness of teaching.

In the empirical part, a qualitative scientific method called a semi-structured interview was used. Data were collected from both teachers and teaching assistants at the first level of elementary school. Data saturation was supported by content analysis of school documents. Data analysis was conducted through open coding and other methods appropriate for qualitative scientific methods. The results of the survey revealed how the cooperation between the teacher and the teaching assistant takes place at the selected elementary school, the strengths or weaknesses of this cooperation, whether the school has good conditions for cooperation between the teachers and the teaching assistants, and how the school supports the cooperation between the two teaching staff .

KEYWORDS

A teaching assistant, educationalist, elementary school, cooperation of a teaching assistant and an educationalist

Obsah

Úvod	7
1 Inkluzivní vzdělávání	10
1.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	13
1.2 Podpůrná opatření	14
1.3 Individuální vzdělávací plán	16
2 Asistent pedagoga.....	19
2.1 Historický vývoj pozice asistenta pedagoga	21
2.2 Profesní identita asistenta pedagoga	23
2.3 Vzdělání a předpoklady asistenta pedagoga	24
2.4 Činnost asistenta pedagoga	28
2.5 Mylné představy o asistentech pedagoga.....	30
2.6 Metodická podpora asistentů pedagoga	32
3 Spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga	35
3.1 Předpoklady pro dobrou spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga.....	37
3.2 Jak předejít neúspěšné spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga.....	41
3.3 Nastavení spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga.....	42
Shrnutí	44
Empirická část	45
4 Cíle metodologie výzkumného šetření	45
4.1 Metodologie výzkumu	45
4.2 Způsob sběru dat	46
4.3 Výběr a popis zkoumaného vzorku	48
4.4 Vyhodnocení dat a jejich interpretace	50
4.5 Zodpovězení výzkumných otázek	65

4.6	Doporučení pro lepší spolupráci	68
4.7	Diskuse.....	69
Závěr.....		72
Seznam použitých informačních zdrojů		74
Seznam příloh.....		80

Úvod

„Svoboda, rovnost – to jsou zlé zásady! Jedinou skutečnou zásadou pro lidstvo je spravedlnost; a spravedlnost pro slabé se nutně stává ochranou nebo laskavostí.“

H. F. Amiel (1857)

Celý svět, i lidská civilizace samotná, se neustále vyvíjí a prochází celou řadou významných i méně významných změn. Jedná se o zcela přirozený proces, ke kterému dochází ruku v ruce s rozvojem lidského myšlení, technologické a vědecké úrovně i tím, k jakým konkrétním událostem v daný moment dochází.

Zásadní změny lze pozorovat v různých aspektech lidských životů. Mění se jak celosvětové postoje a smýšlení, tak i jednotlivé obory, jako je průmysl, zdravotnictví nebo technologie. V českém prostředí v posledních dekadách došlo k markantní transformaci i na poli školství. Současné školství je výsledkem mnohých revolučních změn, ke kterým zde v posledních několika dekadách došlo. O tyto změny se zasloužila především změna režimu, a snaha českého pedagogického prostředí, přiblížit se evropským pedagogickým standardům. Konkrétně se na těchto změnách podílely různé politické osobnosti, ale především jednotliví pedagogičtí odborníci.

Cílem zmíněné transformace bylo vytvořit demokratické a humánní školství, které by umožnilo, aby všichni členové společnosti disponovali rovnými šancemi na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání i právem na rozvoj svých individuálních předpokladů (Němec, 2015).

Dosáhnout demokratického a humánního školství a rovného přístupu pro všechny občany znamená přijmout inkluzivní model vzdělávání. V rámci pedagogické disciplíny, na kterou se bude tato práce zaměřovat, pojem „inkluze“ znamená společné vzdělávání všech žáků bez výjimek. Českým ekvivalentem pojmu sociální inkluze je „společenské začleňování“ (Tannenbergová, 2016).

Ještě v nedávné době byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice segregováni, a bylo jim povoleno navštěvovat pouze tzv. speciální školy. V současné době, právě díky inkluzivnímu vzdělávání, disponují tito žáci možností navštěvovat i běžná školská zařízení, spolu se všemi svými vrstevníky. V současné době je ve školství hlavním

cílem zamezit segregaci žáků z různorodých důvodů, a spíše vnímat každého žáka jako individuální osobnost, která disponuje svými výjimečnostmi i potřebami. (Pola kol., 2005)

S modelem inkluzivního vzdělávání úzce souvisí osobnost „asistenta pedagoga“. Tato pedagogická pozice vznikla na českém území oficiálně až roku 2005, kdy vešel v platnost aktualizovaný školský zákon¹. Začlenění asistenta pedagoga (dále pouze „AP“) mezi pedagogické pracovníky představovalo nezbytný krok pro podporu vzdělávání žáků se zdravotním postižením a žáků sociálně znevýhodněných. Spolupráce mezi pedagogem a AP je však v současné době stále v procesu zrání. Stále je zapotřebí zjišťovat, jakým způsobem nastavit kvalitní a efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP (Hájková, 2018).

Hájková (2018) doplňuje, že právě začlenění AP mezi pedagogické pracovníky je jedním z nejvýznamnějších kroků v podpoře inkluzivního vzdělávání. Česká pedagožka Bradley (2016) žijící a pracující v USA uvádí, že pokud spolupráce mezi AP a pedagogem není funkční a efektivní, tak ztrácí jakýkoliv přínos. Je tedy zřejmé, že AP a pedagog potřebují mít mezi sebou vytvořen respektující a funkční vztah, aby dosáhli požadovaných výsledků při vzdělávání žáků.

Bradley (2016) dále uvádí, že AP by neměl postrádat dostačující kvalifikaci, která by mu měla umožnit vhodně pracovat s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a sdílet zkušenosti s pedagogem třídy. Z druhého pohledu by pedagog měl umožnit svému AP vykonávat svoji práci, přijímat od něho podněty a spolupracovat s ním. Tímto způsobem lze dosáhnout zvýšené efektivity vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiděleným AP. Často se ale setkáváme s nedostatečnými znalostmi AP, kteří nemají ujasněné, co je náplní jejich práce, také se setkáváme s pedagogy, kteří se brání spolupráci s AP, a v neposlední řadě se setkáváme s veřejností, která má o působnosti AP mnohdy mylné představy.

Diplomová práce nesoucí název „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na prvním stupni ZŠ“ si klade za cíl přiblížit pozici a náplň profese asistenta pedagoga, a také osvětlit, jak by měla vypadat ideální spolupráce mezi klasickými pedagogy a asistenty pedagogů. Práce sestává ze dvou segmentů, části teoretické a praktické.

1 ¹ Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

V rámci teoretické části diplomové práce jsou definovány základní pojmy související s inkluzivním vzděláváním, podpůrnými opatřeními nebo asistentem pedagoga. Nejprve bude pozornost věnována inkluzivnímu vzdělávání. Bude nastíněno, pro jaké skupiny žáků je tento model primárně určen, bude zodpovězeno, co jsou podpůrná opatření, a bude objasněno, co je individuální vzdělávací plán. Druhá kapitola teoretické části se bude věnovat osobě asistenta pedagoga. Zde bude konkrétně popsáno, jaká je pracovní náplň této pozice, pro jaké konkrétní případy jsou asistenti využíváni a jaké charakteristiky by měl tento pedagogický pracovník splňovat. Poslední kapitola se pak bude věnovat hlavnímu tématu této práce, kterým je spolupráce AP s pedagogem.

Empirická část diplomové práce si klade za cíl stanovit nejefektivnější pravidla pro spolupráci mezi pedagogem a AP. Pro sepsání této části byla z mnoha vědeckých metod vybrána kvalitativní vědecká metoda v podobě polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumu se zúčastnili jak pedagogové, tak i asistenti pedagoga. Z výsledků šetření byla následně navržena doporučení pro kvalitní spolupráci mezi těmito dvěma pedagogickými pracovníky.

1 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání, zkráceně *inkluze*, představuje praxi, při které dochází k zařazování všech žáků do běžné školy (do tzv. hlavního vzdělávacího proudu), i přes jejich možná postižení. Vzdělávací instituce však musí být pro tuto praxi předem patřičně a pečlivě připravena. V inkluzivní škole nedochází k oddělování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od žáků bez nich, a všichni žáci jsou tak vzděláváni společně, případně se zavedenými opatřeními, pakliže jsou zapotřebí. (Tannenbergová, 2016)

Slowík (2016) zmiňuje, že v současné době je prioritní snahou, aby se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávali společně s ostatními žáky v běžném vzdělávacím proudu. Pokud je žákovi na základě diagnostiky provedené školským poradenským zařízením přiznáno podpůrné opatření třetího až pátého stupně, má již nárok na přidělení AP. V rámci inkluze AP přispívá k posílení inkluzivního prostředí ve třídě, kde jsou odlišné potřeby žáků respektovány, a pomáhá vytvářet prostředí, ve kterém se žáci cítí podporováni.

Dle Lechty (2010) se inkluzivní vzdělávání projevuje i v organizační složce vzdělávání, kdy je namísto homogenních skupin žáků vytvářena jedna heterogenní skupina, ve které je kladen důraz na individuální přístup ke každému žákovi. UNESCO definuje inkluzivní vzdělávání jako „*uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout rovné podmínky ke vzdělávání všem žákům bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních vzdělávacích potřeb, ani na úrovni výkonů žáků.*“ (Škoda, Svoboda & Zilcher, 2014, s. 45)

Z tohoto vyplývá, že všichni žáci, včetně jejich individuálních potřeb a pokud jim to dovoluje jejich zdravotní stav, mohou být vzděláváni společně se svými spolužáky v běžných školách dle systému spádovosti, včetně rozvoje jejich zájmů, schopností a nadání. Prohlášení UNESCO z roku 1994 potvrzuje, že „změny v politikách a prioritách nemohou být efektivní, pokud nejsou splněny adekvátní požadavky na zdroje.“ Nesmíme tudíž opomenout nejdůležitější faktor týkající se inkluze, a tím je kladný přístup pedagogů, ale i AP k inkluzi.

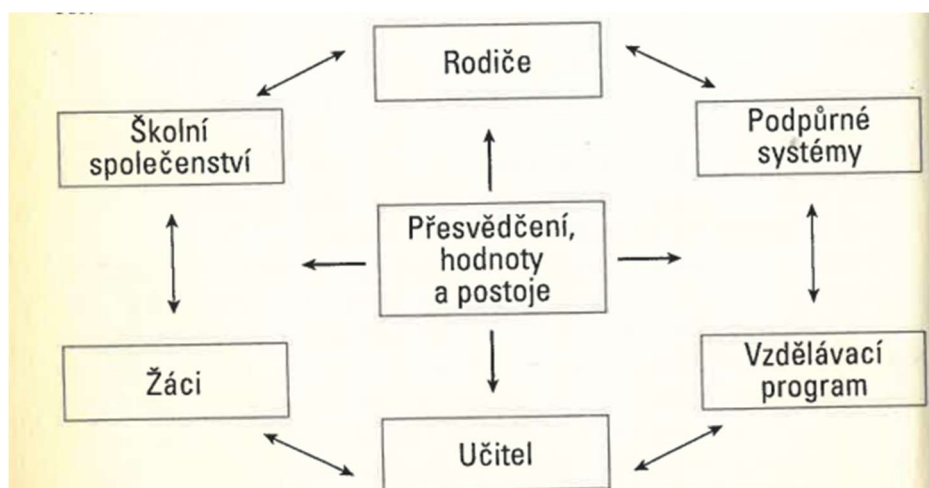
Ve studii zaměřené na postoje učitele k inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami Saloviita (2020) upozorňuje, že přijetí inkluze se odvíjí od kultury dané země a nastavení jeho politiky včetně vzdělávacích systémů. Pozitivním příkladem je Itálie, která patří mezi státy uplatňující inkluzivní vzdělávání ve vysoké míře, mezi další země podporující inkluzi patří také Finsko, kde dle Saloviita (2020) pedagogové efektivně využívají spolupráci s AP a reflektují ji pro zkvalitnění své práce. Inspirativní je též využívaná podpůrná síť pro AP, kde se mohou AP sdružovat a sdělovat si své zkušenosti z praxe. Stále jsou však země, kde je inkluzivní vzdělávání teprve v počátcích své implementace. Například v Indonésii se inkluzivní vzdělávání stále rozvíjí a je provázeno řadou problémů, mezi něž patří především nízký počet zaškolených AP v porovnání s vysokým počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V inkluzivním vzdělávání je různorodost či rozmanitost mezi žáky ve vyučovacím procesu vnímána jako „normalita“ a o to více je potřebné nahlížet na jejich potřeby individuálním způsobem. Též je uplatňována myšlenka, že není prioritní, aby všichni žáci dosáhli stejných výsledků (Fischer, 2014), přičemž je možné v rámci přiznaných podpůrných opatření upravit požadavky na průběh a požadované výstupy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve studii směřující k tématu interakce mezi pedagogem a AP Rasmitadila (2021) zdůrazňuje rozmanitost a individuální potřeby každého žáka s důrazem na jejich specifické zvláštnosti a zajišťuje, aby všichni žáci měli rovný přístup k vzdělání. Kendíková (2016, s. 69) uvádí, že působení AP na školách je klíčovým prvkem inkluzivního vzdělávacího modelu, který je jedním z hlavních strategických cílů českého vzdělávacího systému.

V rámci projektu „Inkluzivní vzdělávání pro Olomoucký kraj“ byl proveden výzkum zabývající se adaptací žáků na školní prostředí v souvislosti s vlivem AP v rámci inkluzivního vzdělávání. Výzkumná část se zabývala mírou efektivity spolupráce pedagogů, AP a vedení základní školy. Závěry šetření zdůrazňují, že role AP je nezastupitelná především u žáků s vyšším přiděleným podpůrným opatřením a u žáků z odlišného sociokulturního prostředí. (Fasnerová, 2018)

Pro vytvoření úspěšného inkluzivního prostředí je důležité ocenit jedinečnost každého žáka. Jak pro pedagoga, tak pro AP je nezbytné sociální povědomí o žácích a významným

aspektem může být též samotné přijetí konceptu inkluze pedagogem a AP. Postoj k edukačnímu procesu má vliv i na samotný přístup k inkluzivnímu vzdělávání (Lang, 1998) Obrázek číslo 1 znázorňuje vzájemné vztahy mezi jednotlivými účastníky podílejícími se na inkluzi a také ukazuje, jakým způsobem do vytváření inkluzivního prostředí vstupují jejich přesvědčení, hodnoty a postoje.



Obrázek č. 1. Vlivy působící v inkluzivní třídě (Lang, 1998, s. 32)

Obrázek číslo 2 ukazuje, jakým způsobem vzniká úspěšné inkluzivní prostředí a kdo je odpovědný za úspěšnou inkluzi uvnitř školy, potažmo třídy. Z obrázku vyplývá, že odpovědnost za inkluzivní klima třídy v první řadě nese především pedagog, případně AP. Vnější podporu poté tvoří pracovníci školních poradenských pracovišť a odborníci školských poradenských zařízení.



Obrázek č. 2 Jádru inkluze (Lang, 1998, s. 33)

Pedagog a AP tedy jsou důležitými hybateli v podpoře inkluzivního prostředí, především při snaze začlenění žáka do kolektivu vrstevníků, kde se může přirozeně učit a napodobovat je, a současně podporovat jeho nezávislost a samostatnost co nejvíce a v souladu s jeho schopnostmi. (Bradley, 2016)

1.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je podle školského zákona, §16 definován jako žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpurných opatření. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří žáci s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, vývojovými poruchami učení a chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem (Zákon č. 561/2004, MŠMT [online]). Tito žáci mohou představovat pro pedagogy zvýšené nároky na jejich vzdělávání. Zde je podstatné zmínit, že v případě kvalitní spolupráce mezi pedagogem a AP může být právě tato situace usnadněna.

AP jsou tedy na běžné základní škole formálně přiřazeni ke konkrétnímu žákovi na základě diagnostikovaného podpurného opatření ze školského poradenského zařízení. Nejsou však, jak je mnohdy mylně uváděno pouze, asistentem žáka, ale asistentem pedagoga a jejich náplní práce má být právě podpora pedagoga při jeho práci s žáky ve třídě, tedy konkrétně práce s kterýmkoliv žákem, pokud to situace a pedagog vyžaduje. (Kendíková, 2017)

Univerzita v rakouském Grazu zveřejnila závěry srovnávací studie o práci AP u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných školách. Studie komparovala data z Rakouska, Bulharska, Portugalska, Slovenska a Velké Británie z uskutečněného projektu ERASMUS „Improving Assistance in Inclusive Education Settings.“ Cílem šetření bylo odhalit osvědčené postupy a slabé a silné stránky této spolupráce pedagoga s AP. Mezi nejzajímavější zjištění patřil fakt, že Slovensko je jedinou zemí s formálními a dominantně specifickými požadavky pro práci AP oproti ostatním zemím, ve kterých nebyly požadavky pro práci AP jasně definovány a vymezeny. Závěrem tedy bylo vydáno doporučení, jak zkvalitnit vymezení práce AP a zajistit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách odpovídající podporu. (Breyer, 2021)

Fischer a kol. (2014) popisují, že školská poradenská zařízení, tedy pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra mají za úkol zajistit speciální vzdělávací potřeby žáků. Pokud školská poradenská zařízení diagnostikují u žáka speciálně vzdělávací potřeby, pak má právo na odpovídající podporu ve vzdělávání. Těmto jedincům s přiznanými podpůrným opatřením musí být adekvátně přizpůsobeny metody, postupy, obsah, formy a prostředky vzdělávání, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky jako jsou speciální učebnice, didaktické materiály. Možností je také snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, služby AP, předměty speciálně pedagogické péče a individuální vzdělávací plány, které odpovídají potřebám a možnostem včetně úpravy podmínek umožňující vzdělání. Podrobně popsané mechanismy pro podporu ošetřuje Vyhláška č. 27/2016 Sb.²

Gabašová a Vosmík (2019) popisují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáky, kteří vyžadují další péči v kontextu jejich vzdělávacích potřeb. V případě, že se jim tato zvýšená péče nedostává, selhávají. Dalším případem, kdy je zapotřebí také uplatnit podpůrná opatření, je vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných. Žáci nejsou členění jako v minulosti na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a na žáky se sociálním znevýhodněním, ale hodnotí se pouze potřebné úpravy podmínek pro jejich vzdělávání.

1.2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření můžeme charakterizovat jako potřebné úpravy nutné pro vzdělávání žáků, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby, tak aby jim byl zajištěn rovný přístup ke vzdělávání v běžném vzdělávacím proudu (Lechta, 2010). Dle MŠMT je cílem úprav především zajistit vyrovnání podmínek pro vzdělávání žáků, kteří mohou čelit různým obtížím způsobeným nepřípravou na školu, odlišným životním prostředím nebo kulturním pozadím, ze kterého pocházejí. Současně se zaměřují na podporu žáků s aktuálním nepříznivým zdravotním stavem, který může ovlivňovat jejich vzdělávání (MŠMT, 2019 [online]).

2 ² Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Školský zákon vymezuje v § 16, odstavci 2 podpůrná opatření, mezi něž zahrnuje také využití asistenta pedagoga. § 19 školského zákona upřesňuje podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti a podmínky působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů.

Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím ze kterého žák vstupuje do vzdělávání. (MŠMT, 2019 [online])

Pro zřízení speciálních tříd, oddělení či studijních skupin nesmí chybět souhlas krajského úřadu. U škol zřízených ministerstvem, církví či soukromým subjektem je nutný souhlas ministerstva školství. Podle legislativních předpisů školské poradenské zařízení může žákovi doporučit podpůrná opatření nejen na dobu výuky, ale i na čas, kdy pobývá ve školní družině, školním klubu nebo v jiných zájmových činnostech. Tato úprava v legislativě je pro rodiče či zákonné zástupce velice důležitým krokem. Žáci se tak mohou vzdělávat i touto formou, která jim dříve nebyla umožněna a přinášela problémy řadě rodin. (Jeřábková, 2013)

Podpůrná opatření jsou rozdělena do 5 stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Různé druhy a stupně podpůrných opatření můžeme kombinovat. (Jeřábková, 2013)

Podpůrná opatření prvního stupně může škola uplatňovat i bez doporučení školského poradenského zařízení, u druhého až pátého stupně podpůrných opatření je nezbytnou podmínkou doporučení od školského poradenského zařízení. Aby škola nebo školské zařízení mohli poskytovat podpůrná opatření, musí tomu předcházet informovaný souhlas zákonného zástupce žáka. Pokud školské poradenské zařízení shledá, že u konkrétního žáka již podpůrná opatření nejsou nutná, škola na základě doporučení školského poradenského zařízení ukončí jejich poskytování. (Michalík a kol., 2015)

Němec (2015) zmiňuje, že od klasifikace jednotlivých podpůrných opatření se dále odvíjí i konkrétní speciální vzdělávací potřeby, a to na základě stanov Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF vyvinutých Světovou zdravotnickou organizací WHO). Tyto stanovy jsou závazné i pro český vzdělávací systém. (Felcmanová, 2016)

Slowík (2016) dodává, že v případě, že škola neumožní implementovat podpůrná opatření, nedá se ani uvažovat o zavedení inkluzivního modelu do kultury dané vzdělávací instituce. Ty jsou totiž nezbytně nutné pro začlenění žáků či studentů se speciálně vzdělávacími potřebami do běžných škol.

Současná podoba školského zákona ruší dosavadní pomoc žákům, která byla dříve pevně vázána na konkrétní zdravotní diagnózu žáka, a mohla být poskytnuta pouze žákům s vážnějším zdravotním postižením. Spektrum pěti stupňů podpory tak dnes umožňuje pomáhat i žákům, které trpí i méně závažnými problémy. Pro některé žáky právě zavedení pětibodového systému znamenalo první možnost, jak mohly začít navštěvovat standardní vzdělávací instituce. (Bartoňová a kol., 2016)

1.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je podpůrné opatření, které je stanoveno školským zákonem a vyhláškou 27/2016.

O tvorbě a následné implementaci individuálního vzdělávacího plánu (IVP) pojednává vyhláška ke školskému zákonu (§ 3 a § 4). IVP je vytvářen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které byla zvolena potřeba podpůrných opatření od druhého stupně. Jedná se tedy o žáky, které netrpí pouze lehkou formou postižení. (Bartoňová a kol., 2016)

Případná nutnost implementace IVP vychází z diagnostiky některého školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Tato instituce s danou školou úzce spolupracuje, mapuje její činnost a alespoň jednou za rok vyhodnocuje naplňování stanoveného IVP. (Horáčková, 2015) Na vytváření IVP se podílí třídní učitel, učitelé jednotlivých předmětů, pracovník školského

poradenského zařízení, žák, jeho zákonní zástupci a v případě, že je přítomen AP, pak i on. (Bartoňová a kol., 2016)

Pro pracovní výkon AP představuje IVP nejvýznamnější dokument. Na jeho přesné podobě se pak v ideálním případě podílí společně s pedagogem. IVP představuje důležitý návod pro práci s žáky disponujícími se speciálními vzdělávacími potřebami, a je významné jeho důkladné a precizní vypracování. Náplň tohoto dokumentu musí korespondovat jak s postižením konkrétního žáka, tak i s jeho možnostmi. (Kendíková, 2016)

Ke zpracování může být využita vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ze které IVP vychází. IVP představuje závazný dokument, který patří mezi významná podpůrná opatření. Dokument může obsahovat úpravy, které se týkají obsahu vzdělávání, rozvržení učiva, co do obsahu a času, hodnocení, a upřesňovat jaké budou použity metody a formy výuky, popřípadě jaké budou úpravy očekávaných výstupů ze vzdělávání. (Kendíková, 2017)

Mertin (2009) dodává, že škola individuální vzdělávací plán vypracovává před nástupem žáka do školy, popřípadě nejpozději do 1 měsíce ode dne doporučení a žádosti zákonných zástupců žáka. Dokument je možné upravovat dle potřeb žáka i v průběhu školního roku. Za jeho zhotovení odpovídá ředitel. S dokumentem by měli být obeznámeni všichni, kteří se aktivně podílejí na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým je zákonný zástupce žáka, poradenská pracovníci, AP a pedagog. Dokument musí být podepsán zákonným zástupcem žáka. (Kendíková, 2017)

V případě, že školu navštěvuje vícero žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na které je vypracováván IVP, je doporučováno určit koordinátora, který bude dohlížet na správné vypracování těchto dokumentů. Touto funkcí je většinou pověřen školský pedagogický pracovník (výchovný poradce, školní psycholog nebo speciální pedagog). Koordinátor by měl být v bližším kontaktu s AP, pro kterého je plán vytvářen. (Kocurová, 2001)

Školám s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je doporučována úzká spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, které mohou být škole velice nápomocny, zejména v případě, že škola nemá dostatečné zkušenosti. (Kocurová, 2001)

Podle Fischera (2014) patří právě individuální vzdělávací plán mezi nejvýznamnější podporu žáka se speciálně vzdělávacími potřebami.

2 Asistent pedagoga

Klíčovým prvkem v podpoře, která je poskytovaná dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami je asistent pedagoga (dále jen AP). Tato pracovní pozice je regulována zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících) a dále školským zákonem a prováděcí vyhláškou (27/2016 Sb.) ke školskému zákonu.

AP představuje podle § 2 zákona o pedagogických pracovnících pedagogického pracovníka, který působí ve třídě mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné školy, ve které se nachází svěřený žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrné opatření v podobě AP má za úkol přispět k naplnění vzdělávacího potenciálu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem tohoto opatření je maximálně pomoci a podpořit žáky při jejich vzdělávání. Funkci AP představuje jednu ze základních podmínek pro efektivní inkluzivní vzdělávání. (Klusáčková a kol., 2014, Němec, 2015)

Vyhláška v § 5 popisuje, že AP je osobou, která podporuje klasického pedagogického pracovníka během vzdělávání žáka/ů se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v rozsahu, který je definován konkrétním stupněm podpůrných opatření. AP by měl pedagogovi pomáhat dále i s organizací a následnou realizací vzdělávání, podporovat samostatnost a aktivní zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do všech činností, které se odehrávají vzdělávání, včetně poskytování nejrozmanitějších služeb. AP by měl pracovat jak na základě konkrétních pokynů pedagoga, tak i v těsné spolupráci s ním. AP by se měl spolu s pedagogem stát především rovnocenným partnerem.

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami umožňuje tento způsob podpůrných opatření lepší vzdělávání a následně lepší uplatnění na trhu práce, které vede ke zkvalitnění života. (Klusáčková, 2014)

Společnost Education Endowment Foundation (Sharples, 2016) poskytla prostřednictvím poradenské zprávy „Making best use of teaching assistant“ návod, jak efektivně využívat AP ve třídách. Návod byl vytvořen na základě provedených studií, a obsahuje jasné a použitelné pokyny pro praktické využití. Dokument je určen pro ředitele ZŠ a pedagogy, kteří jsou třídními učiteli. Právě ti totiž nesou zodpovědnost za rozhodování, jakým

způsobem může být AP nejefektivněji využit. Jelikož je však zavedení pracovní pozice AP v českém prostředí relativní novinkou, která ještě nebyla dlouhodobě využívána, školy se dnes ohledně využívání AP rozhodují zcela individuálně a chybí jednotný a jasný koncept, ze kterého by mohly všechny školy vycházet. (Teplá, 2015)

Jeden z výzkumů například ukázal, že se žákům, kterým je přidělen AP pro individuální podporu z důvodu poruch učení nebo chování, daří zvyšovat jejich sebevědomí, motivaci, a současně i zlepšovat jejich konkrétní pracovní návyky jako je kupříkladu úspěšné dokončení úkolu. Na druhou stranu ale špatně poskytovaná péče AP může vést u žáka k prohloubení jeho nesamostatnosti. Žáci by totiž mohli být snadno vedeni k dokončení úkolů více než k přemýšlení a samostatnosti jednat sami za sebe. (Sharples, 2016)

Průcha (2019) definuje AP jako pomocníka pedagoga, který může zásadně přispět ke vzdělávacímu procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy žáka. Podílet se totiž může i na integraci žáka se sociálním nebo kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáka mimořádně nadaného.

Průcha (2019) dále zmiňuje, že v současné době v českých školách působí již relativně velké množství AP, a ve většině je na ně nahlíženo kladně. Přesto se tu a tam stále objevují různé pochybnosti, a to jak ze strany pedagogických pracovníků, tak i rodičů či veřejnosti.

AP je považován za relativně mladou profesi. Podpora se mu měla dostat od pedagogických pracovníků školy, kterými jsou výchovný poradce, speciální pedagog či školní psycholog nebo ze strany odborníků ve školských poradenských zařízeních (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra). (Uzlová, 2010) Zřizovatelem funkce AP je ředitel školy. S vytvořením pracovního místa pro AP musí souhlasit příslušný krajský úřad. Náplň práce AP určuje ředitel, zařazuje do příslušné platové třídy včetně výše úvazku. AP musí splňovat kvalifikační požadavky včetně osobních předpokladů. (Kendíková, 2016)

Gabošová (2019) píše, že není jednoduché na otázku „Kdo je asistent pedagoga?“ přesně odpovědět. Popis podle definic je užitečný, ale nelze na něj plně spoléhat. Je nutné brát v úvahu pohled veřejnosti k roli AP ve třídě. Představ existuje mnoho, a rozcházet se

mohou na základě pozice, ve které se daný člověk nachází či na základě zkušeností, obav, přání, názorů, které daný člověk má.

2.1 Historický vývoj pozice asistenta pedagoga

Stejně jako jiné státy, tak i Česká republika se v současné době zaměřuje na vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání všech žáků bez rozdílů. Mezi dokumenty, které řeší tuto problematiku, je nejvýznamnějším Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Česká republika tento dokument přijala v roce 2009, čímž potvrdila, že se vynasnaží zajistit vzdělávání žákům se zdravotním postižením v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu. A jak již bylo naznačeno, jednou z nejvíce významných podpor v rámci inkluzivního procesu patří i zavedení pozice AP. (Hájková, 2018)

Teplá (2015) uvádí, že projekty, které proběhly ve vyspělých zemích, jako je například Rakousko, Nizozemsko, Dánsko, Velká Británie a další, začala i Česká republika zavádět pro děti, žáky a studenty se speciálně vzdělávacími prostředky nové možnosti do procesu jejich vzdělávání. Hlavním východiskem byl respekt, spravedlnost, rovnocennost a důstojnost všech dětí a mladistvých, kteří se něčím odlišovali.

Prvního května roku 2004 vstoupila Česká republika do Evropské agentury pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání. Vstupem se Česká republika zavázala zajistit všem dětem, žákům a studentům se speciálně vzdělávacími potřebami podmínky integrovaného a inkluzivního vzdělávání. Své platnosti nabyl tento vstup 1. 1. roku 2005. (Uzlová, 2010)

Mezi nejvýznamnější podporu patří podpůrná personální služba, kterou představují AP podílející se jednak na vzdělávání dětí, žáků a studentů s těžkým zdravotním postižením, sociálním znevýhodněním a zároveň na integraci těchto žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Zavedení této podpůrné asistenční služby však nepředstavovalo zcela jednoduchou záležitost. (Hájková, 2018)

Již v 90. letech 20. století se v českém školství objevil první náznak možné spolupráce mezi pedagogy a jejich asistenty. Asistenční služby v průběhu času mohly nabývat těchto podob:

- pracovníci civilní služby mohli vykonávat práci asistenta místo civilní služby. Tato možnost byla ukončena roku 2004 po přijetí nové školní legislativy;

- asistent třídního učitele byl zřizován podle pokynů MŠMT do přípravných tříd k žákům se sociálním znevýhodněním, upřednostňování přitom byli asistenti pocházející z romské komunity. Jejich úkolem bylo pomáhat při dorozumívání, v adaptaci na školní prostředí a předcházení problémů jak ve výchově, tak i ve vzdělávání;
- studenti, a to především ze středních pedagogických, zdravotnických, sociálně právních škol a vysokých pedagogických škol poskytovali asistenci v rámci krátkodobých nebo dlouhodobých praxí, služby byly poskytovány dobrovolně. (Němec, 2015)

Koncem 20. století, konkrétně roku 1997 začala na českém území platit vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, podle které mohli spolu v rámci jedné třídy působit dva pedagogičtí pracovníci, kdy jeden z nich představoval AP. Díky dalším změnám legislativy bylo v rámci personální podpory umožněno, aby pracovali u žáků s těžkým zdravotním postižením tři pedagogičtí pracovníci, z nichž dva představovali AP. (Hájková, 2018)

Po přijetí nové školské legislativy v roce 2004 se v České republice začíná objevovat oficiální povolání pod názvem „asistent pedagoga“. AP nejdříve vykonávali administrativní práce, později došlo ke přímé práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde bylo hlavním cílem vyrovnat rozdílnost mezi národnostními kulturami a národnostmi všeobecně. (Hájková, 2018)

V současné době má AP v popisu práce podporovat jiného pedagogického pracovníka při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami včetně ostatních žáků. Pedagog tak získává více času pro individuální práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Statistiky neustále poukazují na vzrůstající počty AP. (Hájková, 2018)

Akční výzkum „Collaboration development of teachers and teaching assistants – action research“, na kterém se podílelo 12 pedagogů ostravských základních škol a dva akademičtí pracovníci z Ostravské univerzity, se zabýval v průběhu jednoho roku (2019 – 2020) rozvojem spolupráce pedagogů a AP. Výzkum ukázal možnosti vzájemné interakce ve vzdělávání. Výsledky studie poukazují na fakt, že hlavním přínosem spolupráce

pedagogů a AP, je vytvořit bezpečné prostředí pro sdílení problémových situací z praxe, identifikace zdroje i rozvoj sebereflexe či zdravé prosazování. (Richterová, 2020)

2.2 Profesionální identita asistenta pedagoga

Asistent pedagoga představuje významný prvek výchovně vzdělávacího procesu. Jeho osoba ovlivňuje pracovní prostředí a školní klima. Právě ve školním klimatu se střetávají unikátní rysy a charakteristiky jedinců s rysy celé pedagogické i nepedagogické skupiny v rámci školy, která je pro proces jednotného vzdělávání ve školách aktuálně nepostradatelná. (Hájková a kol., 2018)

Na profesní identitě AP se podílí jednak hodnotová orientace daného jedince, dále mezilidské interakce, které ji formují a utváří, a za třetí výsledek socializace s jeho asistentskou identifikací, která nikdy nekončí. Jeho první pracovní zkušenost s pedagogem, se kterým spolupracuje, ovlivňuje jeho další setrvání. (Morávková a kol., 2015)

Mezi jednotlivými AP existují velké rozdíly, které se mohou týkat profesní úrovně, profesního zdokonalování ale i identifikace s jejich profesní rolí. (Hájková a kol., 2018) Jedním z důvodů těchto rozdílností mohou být konkrétní profesní podmínky, které se vzájemně od sebe liší. AP mohou postrádat jasná pravidla pro svou práci. Profesní role ani působnost ve třídě v rámci školy často nemají jasnou definici. Interakce s žáky, pedagogy nebo rodiči, na kterých si trénují své pracovní postupy, jsou odlišné stejně jako práce, kterou každý AP odvádí jenom sám za sebe včetně jeho postojů k pedagogickému sboru, k žákům či k rodičům. (Morávková a kol., 2015)

Dalším bodem, který podporuje výše uvedenou rozdílnost mezi jednotlivými AP, je jejich profesionalita, kterou prezentují svými dispozicemi a znalostmi, kterou je však zapotřebí stále obohacovat. Tyto všechny atributy pomáhají přeměnit AP v profesionála. Profesionalizace AP je častým tématem diskuse. Řeší se, jaké přesné kvalifikace by měli tito pedagogičtí pracovníci pro výkon své práce dosahovat, nebo kolik procent v rámci jejich úvazku by měla činit přímá a nepřímá činnost. Personalizace by se dala popsat jako zvyšování kvalit pro výkon povolání. (Morávková a kol., 2015)

2.3 Vzdělání a předpoklady asistenta pedagoga

Požadavky na odbornou kvalifikaci AP vycházejí z § 20 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Legislativa v tomto paragrafu jasně definuje obecné požadavky, které musí splňovat všichni pedagogičtí pracovníci. Mezi tyto požadavky konkrétně patří trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost atd. V rámci odborné způsobilosti však legislativa vymezuje dvě základní roviny práce AP, které se od sebe liší požadavky na dosažené vzdělání.

Jednou úrovní je pracovní pozice, kdy asistent vykonává přímou pedagogickou činnost s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, musí dosahovat alespoň středoškolského vzdělání, které je zakončené maturitou. Vzdělání musí být získáno v pedagogickém oboru na střední škole, vyšší odborné škole nebo vysoké škole. Pokud má jiné zaměření, je nutné, aby absolvoval příslušný kvalifikační kurz. Do druhé úrovně patří asistenti, kteří nemusejí mít maturitu, ale pro výkon jejich profese jim postačí pouze základní vzdělání a příslušný kvalifikační kurz, jelikož zajišťují pouze pomocné výchovné práce. (Hájková a kol., 2018)



Obrázek č. 3 Úrovně práce asistenta pedagoga

Žampachová a Čadilová (2012) dodávají, že uvedené rozpětí rozličných možných stupňů ve vzdělávání pro získání odborné kvalifikace (od základního až po vysokoškolské) není možné v současné době nalézt u žádného jiného pedagogického pracovníka.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků rozlišuje vzdělávání pedagogických pracovníků na:

- a) *studium ke splnění kvalifikačních předpokladů;*
- b) *studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů;*
- c) *studium k prohlubování odborné kvalifikace.*

Základní požadavky pro splnění odborné kvalifikace pak obsahuje § 4 této vyhlášky. (Uzlová, 2010, s. 58)

AP by měl mít základní všeobecný přehled. Již během prvního stupně základní školy náročnost znalostí učiva stoupá. V případě, že AP nezná probírané učivo je zapotřebí si průběžně probíranou látku doplnit, aby ji byl schopen žákovi vysvětlit. Zde je velice důležitá vzájemná spolupráce s pedagogem, který by měl přátelskou formou seznámit AP s učivem a popřípadě mu dopomoci s doplněním učiva. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají často problémy v chování, které patří k jejich specifickým vlastnostem doprovázejícím nejrůznější poruchy. AP by neměli rovněž postrádat základní znalosti z pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. (Žampachová a Čadilová, 2012)

Každý žák má odlišné osobnostní rysy, a tak vyžaduje i velice individuální podporu. Je nutností, aby AP porozuměl specifikům v oblasti učení a chování, jinak nebude kompetentní směrem k žákům s problémy v chování, kteří mají poruchy autistického spektra, s hyperaktivitou, poruchami pozornosti a jinými obtížemi, které mohou nastat. (Žampachová a Čadilová, 2012)

K žákům by měl mít AP pozitivní vztah, být empatický, trpělivý, komunikativní a neměl by opomíjet vedoucí postavení pedagoga. Dále by měl umět vnímat všechny okolnosti a propojovat souvislosti, které pomohou odhadnout limity podporovaného žáka, jakým způsobem pracovat s žákem, včetně správného přístupu k němu. (Bartoňová a Vítková, 2007)

Aby mohli AP svoji práci vykonávat dobře, a vyvarovali se předem ve své práci stereotypu, by se měli průběžně vzdělávat. Vzdělávání by si měli zaměřit na konkrétní vzdělávací potřeby žáka, u kterého budou pracovat. (Bartoňová a Vítková, 2007)

Jednou formou pro doplnění znalostí a dovedností jsou kurzy celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků na vysokých školách. Některé kurzy si musí účastník hradit sám, lze však najít i kurzy neplacené, např: v nabídce Národního pedagogického institutu. Účast na těchto kurzech schvaluje ředitel školy, a to většinou v závislosti na školním rozpočtu. Nabídka kurzů pro AP je velice rozmanitá, proto se doporučuje, aby s výběrem pomohli poradenští pracovníci školy. (Bartoňová a Vítková, 2007)

Mezi další způsob sebevzdělávání patří četba odborné literatury. Velice přínosné jsou biografické a autobiografické výpovědi lidí s různým druhem postižení, které pomáhají pochopit jejich životy a jak oni vnímají své okolí. (Hájková a kol., 2018)

Další cenné informace může AP získat studiem odborných časopisů, či čerpáním z internetových zdrojů. Přínosné jsou hospitace u jiného AP, kdy si mohou vyměnit získané poznatky. (Hájková a kol., 2018)

Česká autorka Jana Bradley napsala knihu, ve které popisuje své zkušenosti získané při své asistentské práci s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami v Americe. Získala celou řadu nových zkušeností. Naučila se novým způsobům práce s žáky, ale i vzájemné spolupráci s kolegy. Vystudovala Univerzitu Palackého v Olomouci v oboru Speciální pedagogika, a přesto cítila, že je pro svou práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nedostatečně připravena, a proto během pobytu v Americe začala studovat na tamní vysoké škole obor Speciální pedagogika. V knize věnuje jednu kapitolu tématu, ve které popisuje, co je zapotřebí, aby byli AP pro svoji práci dostatečně kvalifikovaní a mohli dobře zastávat svoji práci. (Bradley, 2016)

Celá řada kurzů pro AP funguje pouze jako nezbytná formalita, která zajistí certifikát o absolvování kurzu. Do škol tak přicházejí asistenti, kteří nejsou schopni pomoci pedagogovi ani žákovi, jelikož jsou nekvalifikovaní a nekompetentní a velmi často práci pedagoga i ztěžují. (Hájková a kol., 2018)

Mezi nejdůležitější předpoklady, které AP potřebuje pro výkon svojí profese, považuje Gabošová (2019) následující:

- psychická odolnost;
- klidná povaha;
- laskavý a vstřícný přístup k žákům, ale i k dospělým;
- nadhled a udržovat si odstup;
- pozitivní myšlení;
- dobré komunikační schopnosti;
- ochota naslouchat druhým;
- zvládání náročných situací v komunikaci jak se žákem, tak s rodiči.

Zároveň doporučuje vzájemnou výměnu zkušeností při setkávání AP různých škol a také používání relaxačních a antistresových technik, které pomáhají zvládat krizové situace. Jsou jimi různá dechová, hlasová nebo pohybová cvičení, omalovánky, antistresové pomůcky, imaginace a další. (Gabošová, 2019)

Kendíková (2017) ještě dodává, že by AP měl být bezúhonný, zdravotně způsobilý a měl by prokázat znalost českého jazyka. Za nejdůležitější osobnostní předpoklady AP považuje kladný postoj k žákům. Zastává názor, že tuto práci by neměl nikdo dělat pouze z důvodu, že jiné pracovní místo nenašel. Stejně tak by AP neměl mít jakékoliv předsudky a nesmí postrádat empatii. Za potřebné také považuje, aby měl AP důležité informace o žákovi včetně znalosti jeho rodinného zázemí.

Šauerová (2018) uvádí, že pedagog představuje pomáhající profesi, u které hraje významnou roli stres. Stresové faktory působící na pedagogické pracovníky mohou způsobit psychosomatické obtíže, poškodit zdraví nebo vyvolat syndrom vyhoření. Kromě teorie také popisuje různé relaxační techniky, kterými působíme na své zdraví, a techniky zaměřující se na zdravou sebereflexi a komunikaci. To všechno patří do oblasti profesního růstu.

Pro příklady dobré praxe je možné doporučit knihu Daňkové (2016), která je určena všem, kteří pracují s lidmi a je vhodná i do školství, kde jsou vztahy mezi pracovníky základem

úspěšně vykonané práce. S tím souvisí samozřejmě také snaha o úspěšnou komunikaci mezi pedagogem a AP, s rodiči žáků nebo samotnými žáky.

Pro úspěšnou inkluzi Anderlíková (2014) ve své knize píše, že AP musí umožnit žákovi, aby na sobě sám ochotně pracoval. Pokud toto nebude žákovi umožněno, žák bude nesamostatný a nikdy za sebe nepřevzme zodpovědnost. Za největší úspěch je všeobecně považována chvíle, kdy žák již nebude pomoc a podporu AP potřebovat. Jinými slovy, každému žákovi je nutné poskytnout adekvátní pomoc, ale zodpovědnost za plnění úkolu by nejprve měla být svěřena samotnému žákovi, a ve chvíli, kdy jej není schopen splnit, má mu pomoci AP.

Anderlíková (2014) dále uvádí, že AP musí být osobnost, která je vnitřně vyrovnaná, bez zatížení v podobě osobních problémů. AP mají právo, aby byli kvalitně zaškoleni, úkoly je třeba srozumitelně vysvětlit, a konzultace, kde se doptají na věci, které si potřebují ujasnit, by měly být pravidelné. Zde je velmi důležitá i jeho ochota spolupracovat s pedagogem a přizpůsobit se jeho vedení a stylu učení.

2.4 Činnost asistenta pedagoga

Hájková a kol. (2018) popisuje činnosti vykonávané všemi AP. Seznam těchto činností vychází z vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, mezi které konkrétně patří:

- a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami;
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí;
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou ze které žák pochází;
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby;

- f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

AP s odbornou kvalifikací se středoškolským, vyšším či vysokoškolským vzděláním může také vykonávat. (Hájková a kol., 2018):

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů pedagoga nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností;
- b) podporu žáků v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti;
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

Hájková a kol. (2018) dále popisuje, že AP stejně jako všichni ostatní pedagogičtí pracovníci, mají práci rozdělenou na tzv. přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami neuvádí přesný poměr přímé a nepřímé pracovní činnosti, ale školská poradenská zařízení doporučují 90 % pro přímou pedagogickou činnost a 10 % pro nepřímou pedagogickou činnost. (Horáčková, 2015) Stanovený poměr mezi přímou a nepřímou činností AP následně ovlivňuje mzdu AP. (Hájková a kol., 2018)

Do nepřímé činnosti AP spadá administrativní činnost a podpora pedagoga po stránce organizační (příprava pomůcek, her, úloh a materiálů). Do této množiny činností patří i konzultace s pedagogem nebo spolupráce s rodinami svěřeného žáka. Je však důležité, aby nepřímá činnost nepředstavovala hlavní pracovní činnost AP. (Horáčková, 2015)

Do přímé práce AP pak patří nejenom podpora pedagoga a žáků během vyučování, ale i volnočasové aktivity a doučování, kde pracuje AP s žáky. Nemělo by docházet k tomu, že se věnuje AP pouze jednomu žákovi, už z důvodu, že tím by mohlo dojít paradoxně k ještě silnější segregaci tohoto žáka. (Horáčková, 2015)

AP by měl pomáhat jak pedagogovi, tak i všem žákům, které by měl v práci pozitivně povzbuzovat. Kladný vztah mezi AP a žáky je velice důležitý, ale je zapotřebí dodržovat

určité hranice. Žáci musí zároveň umět poslechnout, musí být zachována autorita AP coby pedagogického pracovníka. (Hájková a kol., 2018)

Kendíková (2017) také zmiňuje činnosti AP a konkretizuje ty nejčastější, mezi které patří individuální práce se žákem, kdy AP dělá dohled ve třídě, v případě potřeby i mimo třídu, například při školních akcích. Poskytuje žákovi vizuální a verbální podporu. V případě, že žák nepochopí učivo, tak znovu probíranou látku vysvětlí. Dále AP pomáhá s adaptací žáka na školní prostředí, v sociálních dovednostech, s orientací v prostoru a v čase, v komunikaci se spolužáky, aby byli schopni navázat nové vztahy a předešli různým konfliktům. Podílí se také na komunikaci mezi rodinou a školou tím, že pravidelně komunikuje s rodiči, a dohlíží, aby si žák zapsal probírané učivo včetně domácích úkolů. Rovněž stojí mezi rodiči žáka a pedagogem, kdy často vystupuje pouze jako zprostředkovatel.

AP se také stará o bezpečnost žáka během vyučování, v jídelně, nebo na různých akcích, kterých se škola zúčastní. Dohlíží na žáky při přestávkách nebo v době, kdy mají žáci volnou hodinu. Žákům může pomáhat vytvářet správné hygienické návyky. Za pomoci terapeuta či poradenského pracoviště se snaží usměrňovat žáky s problémovým chováním. S pomocí školského poradenského pracoviště nebo poradenského pracovníka školy pomáhá žákovi připravovat pomůcky spolu s nejrůznějšími materiály na vyučovací hodiny. Osoba AP je rovněž důležitá i při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, při kterém podává důležité informace o tom, jak se žák chová, případně jakých dosahuje konkrétních studijních výsledků. (Kendíková, 2017)

2.5 Mylné představy o asistentech pedagoga

Ačkoliv existuje mnoho odborných definic, které se zabývají tím, kdo je AP, odpovědět na to jednoznačně není jednoduché. V současné době je možné se setkat s mnoha různými představami o tom, kdo je nebo by měl AP být, avšak i tyto představy se mohou značně odlišovat od pedagoga. Záleží totiž na tom, jakou pozici pedagog zastává či jaké zkušenosti již získal z předchozí praxe. Představy ale mohou být ovlivněny i dalšími faktory, jako jsou obavy, individuální názory a postoje, přání včetně ambicí, které se pojí k vzdělávacímu procesu. (Gabašová, 2019)

Gabašová (2019) popsala nejčastější mylné představy, se kterými se lze ohledně AP v současné době setkat. Jedná se o představy, které mohou pocházet ze stran různých subjektů, ať již žáků samotných, spolužáků, rodičů nebo samotného AP. Mezi nejčastější mylné představy pak patří:

- První mylnou představou je postoj žáka, který může očekávat, že AP za něj bude vykonávat všechny jeho školní povinnosti. Popřípadě představa, že AP je ve třídě, aby hlídal zlobivé žáky. Žák může argumentovat, že AP nechce, protože by ho to mohlo před spolužáky uvádět do znevýhodněné a ponižující pozice. Ostatní žáci ve třídě si o AP naopak mohou myslet, že pouze sedí, nadržuje spolužákovi, všechny školní povinnosti vykonává místo něho, snaží se je převychovat, a že je neustále kontroluje.
- Další mylné představy mohou pocházet ze samotného AP. Ten se může domnívat, že je ve třídě k dispozici pouze jednomu žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami. Klade si otázky typu, jak moc má být žákovi nápomocen, jakým způsobem má realizovat svoji pomoc, jak má posoudit hloubku své pomoci, zda pomáhá málo nebo příliš, jaký vztah má mít k žákům, do jaké míry má poslouchat pedagoga, jaký postoj by měl zastávat směrem k ostatním žákům ve třídě, zda je má hlídat o přestávkách a rozhoduje se, zda bude jejich kamarád.
- Rodiče žáka se speciálně vzdělávacími potřebami se mohou domnívat, že je AP ve třídě pouze kvůli potřebám jejich dítěte a také, že je povinen je o všem informovat. Mohou nabýt představy, že AP bude spojencem jejich dítěte a jejich dítěti bude pomáhat po celou dobu jeho školní docházky. V opačném případě se rodiče mohou bránit asistenci svého dítěte, mohou se totiž domnívat, že jejich dítě žádnou pomoc nepotřebuje. U některých rodičů se lze setkat s názorem, že AP má chránit jejich (zdravé) dítě před žákem se speciálně vzdělávacími potřebami, případně, že některým žákům se ze strany AP dostávají úlevy. Jiní rodiče si mohou myslet, že AP je ve třídě proto, aby děti „pouze“ kontroloval a dohlížel na ně, a proto jej jejich dítě nemusí poslouchat, jelikož AP není považován za autoritativní osobu. Dalším názorem, se kterým se lze setkat je, že pedagog by bez AP nezvládal třídu, nebo že AP při výkonu profese pedagogovi překáží a je rušivým elementem.

- Mylnými představami však může oplývat i samotné vedení školy. To si může kupříkladu myslet, že AP mají mít na starost dozory během přestávek, dělat doprovod žákům v případě návštěvy u lékaře nebo v případě jejich účasti na soutěžích, a starat se pouze o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. V případě, že u žáka se speciálně vzdělávacími potřebami nastane nějaký problém, jeho vyřešení mají na starost pouze AP. Stejně tak by podle mnohých měl AP zajistit, aby ve třídě nedocházelo k problémovému chování žáků.
- Mylné představy mohou mít i někteří pedagogové, kteří mohou AP považovat za přítěž nebo překážku.

2.6 Metodická podpora asistentů pedagoga

Hájková a kol. (2018) se domnívá, že jsou AP bez předchozích zkušeností značně závislí na metodické podpoře ze strany pedagoga. Zcela přirozeně se tito dva pedagogičtí pracovníci musí pravidelně setkávat, radit se o vzdělávacích potřebách jednotlivých žáků. Možnost předání zkušeností od pedagogických kolegů vykonávající tuto práci již delší dobu, může AP pomoci získat potřebné zkušenosti pro pozici AP.

Klíčovým bodem pro úspěšné vzdělávání žáků, a to jak ze strany pedagoga, tak ze strany AP, je využívání metodické podpory školského poradenského pracoviště. Jedná se konkrétně o konzultace s výchovným poradcem, se školním psychologem, metodikem prevence nebo se speciálním pedagogem (Hájková a kol., 2018).

Jednou z možností dalšího vzdělávání AP může být video trénink interakcí doplněných supervizí. Škola by měla zajistit AP možnost konzultací s poradenskými pracovníky, kteří jim poradí například jak motivovat žáky se vzdělávacími problémy, nebo jakým způsobem mohou zlepšit výkon těchto žáků. To může přispět ke kvalitnímu výkonu práce AP a jejich případné spokojenosti v práci. (Gabašová, 2019)

Spolupráce se školským poradenským zařízením, jako je pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum, je v současné době poměrně omezená. Velkým přínosem tak mohou být pravidelné návštěvy, které by poskytly AP potřebné konzultace. (Klusáčková a kol., 2014) Dobrou alternativou jsou tyto formy metodické podpory poskytované po internetu. V případě, že se vyskytnou jakékoliv nejasnosti, s kterými si AP

neví rady, může se obrátit pro pomoc „online“. S problémy mohou online konzultace pomoci rychle a v reálném čase. Další podporou, nejen pro AP, jsou vzdělávací kurzy, které se i v on-line formě objevují čím dál častěji. (Hájková a kol., 2018)

Pro bezproblémová fungování a začlenění AP do školního systému je nutná podpora AP zejména ze strany vedení školy. V tomto vztahu je nejdůležitější komunikace mezi oběma stranami. AP by se neměl obávat klást otázky, a sdělovat nahlas své názory, návrhy nebo připomínky. Zásadní je zájem ředitele školy, jehož úloha je v tomto ohledu nenahraditelná. Pokud ředitel projevuje zájem a je na poli inkluzivního vzdělávání aktivním, zaměstnanci v podobě AP toto úsilí vidí, cítí se docenění a podporováni. Pokud schází podpora ze strany vedení školy, pak AP nejsou například umožněny konzultace ani absolvování žádných dalších rozvíjejících kurzů. Při ledabylém přístupu se může stát, že nejsou vedením školy zajištěny potřebné pomůcky či další materiály, které jsou důležité pro práci AP s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. V důsledku toho asistent musí více času věnovat obstarávání materiálů a pomůcek. (Hájková a kol., 2018)

Dalším problémem, se kterým se lze v současné době v prostředí českých škol setkat, je neodpovídající náplň práce AP. Dnes AP často vykonává činnosti, které neodpovídají jeho náplni práce. Někteří pracují navíc mimo svoji pracovní dobu, a jejich práce tak může být nedostatečně finančně ohodnocená. (Gabašová, 2019)

Výzkum společnosti Education Endowment Foundation, který zkoumal využití AP ve třídách, mimo jiné ukázal, že na všeobecné úrovni AP pomáhají pedagogům zmírnit celkovou zátěž a stres. Pedagog má díky jejich přítomnosti více času na učení. Negativním aspektem, který se objevil, ovšem byla nedostatečná zpětná vazba mezi pedagogem a AP. Studie v závěru doporučuje, aby školy poskytovaly AP různorodá školení a kurzy, a aby spolu AP a pedagogové společně připravovali studijní hodiny, a mohli spolu všechny potřebné aspekty konzultovat. Tím se posílí nejenom jejich vzájemný vztah, ale i zpětná vazba mezi nimi. (Sharples, 2016)

I přesto, že AP ve své praxi pracuje s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami různých druhů a stupňů postižení, může být do třídy začleněn žák se zcela odlišnou diagnózou, se kterou ještě AP nemá zkušenosti. Metodické vedení a podporu lze nalézt v příručce *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo*

žáci se zdravotním postižením, kterou vydává IPPP ČR (Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky).

3 Spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga

Hájková a kol. (2018) zmiňuje, že pro souhru mezi AP a pedagogem je důležitá neustálá vzájemná komunikace. Musí si umět rozdělit práci mezi sebou takovým způsobem, aby nedošlo k omezení pedagoga, ale ani k omezení AP, a současně, aby nedocházelo k záměně jejich rolí. Pedagogické vzdělání nemůže zcela připravit žádného pedagoga na roli partnera nebo kolegy v rámci týmu.

Bouillet (2013) se ve svém článku věnuje spolupráci v rámci inkluzivní vzdělávací praxi v chorvatských základních školách. Šedesát devět pedagogických pracovníků popsalo svůj názor na prvky, které by měly oslabovat inkluzivní praxi a obecné údaje o jejich škole. Výpovědi ukázaly, že spolupráce v chorvatských základních školách funguje, ale není dobře organizovaná a definovaná. Mezi školami a profesionály v místních komunitách chyběla silnější spolupráce. Pedagogové požadovali konkrétnější rady a pomoc se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z toho vyplývá, že je třeba zlepšit týmovou práci mezi školami a místní komunitou, která přispěje ke zlepšení kvality inkluzivního vzdělávání na základních školách v Chorvatsku.

Naopak webový portál www.asistentpedagoga.cz, který podporuje nejen AP v jejich práci, navrhuje výměnu rolí AP a pedagoga. Pro nastavení dobré spolupráce mezi AP a pedagogem na 1. stupni ZŠ je doporučováno občasné vystřídání role pedagoga s rolí AP, kdy AP povede třídu a pedagog bude v roli pomocníka. Autoři doporučují tuto výměnu především v hodinách výchovných, kde může být AP zdatnějším nebo nadanějším oproti pedagogovi. Pedagog by měl být v těchto hodinách přítomen, měl by dohlížet na třídu, ale zároveň i podporovat AP.

Mezilidské vztahy jsou jedním z nejdůležitějších faktorů na každém pracovišti a ovlivňují vzájemné poměry mezi pracovníky a úroveň vzdělávání dané školy. V případě, že je ve třídě mezi AP a pedagogem špatný vztah, je příprava na výuku a práce velice náročná ba téměř nemožná. (Hájková a kol., 2018)

Houdková (2016) dle svého výzkumu řadí osobní sympatie, vzdělání, věk žáků, žáky samotné a vlastní zkušenosti mezi faktory, které zásadním způsobem ovlivňují spolupráci mezi AP a pedagogem. Problém podle ní nastává ve chvíli, kdy se AP více orientuje ve

vyučované problematice, přičemž se o své znalosti a zkušenosti nedělí s pedagogem, ale uplatňuje je pouze při své vlastní práci. Dojde tak k narušení komunikace mezi AP a pedagogem a vytvoření bariéry mezi nimi. (Hájková, 2018)

Univerzita v Claytonu v Austrálii provedla studii na téma, jak učitelé z různých zemí vnímají spolupráci s asistenty pedagoga. Do studie se zapojilo 26 pedagogů, kteří poskytli své zkušenosti s AP. Názory těchto pedagogů byly rozděleny do čtyř kategorií, (a) role a odpovědnost, (b) plánování a pedagogika, (c) vedení a (d) mezilidské vztahy. Z výzkumu vyplynulo, že při prosazování inkluzivní praxe je klíčovým faktorem efektivní využívání AP. Pedagogové spatřují práci s AP efektivní pouze pod podmínkou, že dojde k vyjasnění jejich rolí a odpovědností AP. Důležité pro ně také je, aby se pedagog a AP spolu podíleli na plánování výuky. Je třeba, aby každý pedagog uměl rozvrhnout práci, kterou je třeba s AP konzultovat. Pedagog ovlivňuje správnost práce AP. Výzkumy také ukázaly, že pedagogové často nevědí, jak začlenit AP do vyučování. Výsledky této studie ukazují i přes rozdílné kontexty na obdobné problémy a závěry. Tím hlavním je, že pedagogové se budou lépe rozhodovat pro společnou práci s AP pouze za předpokladu, že role budou přesně definovány. (Jackson, 2021)

I Hájková a kol. (2018) uvádí, že hned na začátku vzájemné spolupráce musí dojít k jasnému rozdělení rolí a důraz by měl být kladen zejména na společnou přípravu hodin. Když pedagog učí, AP ve třídě jednak pomáhá žákům s pokyny, které dostali, a v případě, že jim žáci nerozumí, pomáhá AP s jejich dovysvětlením. AP dále žákům pomáhá se zapojením se do výuky, do kolektivu, ale také se zapisováním poznámek z hodin. Popřípadě může působit pouze jako pozorovatel třídy, kde soustředí pozornost především na žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Mapuje jejich individuální potřeby a spolu s třídním pedagogem se následně domluví, jak nejlépe pracovat s žákem nebo žáky, kteří potřebují jejich pomoc.

Ve vyučovací hodině mohou rovněž učit AP s pedagogem společně, kdy jeden z nich vykládá látku a druhý jí demonstruje. Možnosti vzájemná spolupráce jsou v současné době velice rozmanité. Velice žádoucí je vytvoření menších skupin žáků. Práce v menší skupině přináší žákům možnost větší spolupráce při výměně poznatků. Zároveň pedagog a AP mohou lépe zaznamenávat individuální potřeby jednotlivých žáků. Důležité v tomto ohledu

však zůstává i správné rozdělení žáků do skupin. Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami by měli být ponecháni ve skupině, kterou se snaží pedagog zapojit do společné práce. Vykládané téma tak může zůstat stejné, pouze se bude odlišovat v náročnosti podle jednotlivých skupin. (Hájková a kol., 2018)

Výuka může být segmentována na frontální, individuální, párovou či skupinovou. V praxi to může vypadat následovně. S jedním stanovištěm pracuje pedagog, s druhým AP. Když žáci zvládnou učivo jednoho stanoviště, mohou se přemístit na stanoviště druhé, ve kterém pracují již samostatně, v páru nebo ve skupině. Prostor je přizpůsoben naplánované práci, stejně jako vybrané téma se speciálními úkoly včetně materiálu, který se používá při výuce. (Hájková a kol., 2018)

Pro výuku je také možné zvolit kruhovou formu, ve které si žáci, dle vlastní volby, vyberou místo, stejně jako úkol. AP vše sleduje a pomáhá žákům se správným výběrem. Pedagog provádí kontrolu tam, kde je potřeba. Jakým způsobem bude probíhat výuka, si pedagog s AP naplánují dopředu, ale domluva může probíhat i spontánně během výuky. (Hájková a kol., 2018)

Pedagog je ve třídě pro všechny žáky a AP pomáhá pedagogovi tak, že pracuje se všemi žáky dle potřeby. Pedagog spolu s AP musí spolupracovat, tedy vytvářet tým, avšak zodpovědnost za výuku zůstává na bedrech pedagoga. AP také pomáhá pedagogovi stmelovat třídu dohromady. Z čehož vyplývá, že AP by měl žáky ve třídě doprovázet alespoň rok, ideálně několik let. (Anderlíková, 2014)

AP zároveň spojuje i rodinu svěřeného žáka se školou. Měl by proto znát aktivity, kterým se svěřený žák věnuje i mimo školu, zejména jeho terapie, které mohou obsahovat velice důležité prvky, které by mohly být potencionálně využity i v rámci aktivit prováděných během dne, v rámci vyučování. (Anderlíková, 2014)

3.1 Předpoklady pro dobrou spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga

Horáčková (2020) zdůrazňuje, že spolupráce mezi pedagogem a AP představuje základní kámen úspěchu jejich práce. Na prvním stupni ZŠ spolupracuje AP blíže pouze s jedním či minimálním počtem pedagogů. Menší počet účastníků ve výchovně vzdělávacím procesu

je lepší pro komunikaci, účastníci se mohou vzájemně lépe poznat, což následně může vést k lepší spolupráci.

Oba pedagogičtí pracovníci, jak pedagogové, tak i AP, by měli mít především pozitivní vztah k inkluzi a integraci. Pouze za těchto předpokladů mohou správně vzdělávat žáky se speciálně vzdělávacími předpoklady. V případě, že nesdílí tento názor, tak by vedení školy mělo provést personální změny. (Morávková a kol., 2015)

Další nezbytnou podmínkou pro spolupráci pedagogických pracovníků je, že pedagog se nebrání přítomnosti AP ve své třídě. Měl by si uvědomit, že je pro něj osobnost AP velkým přínosem, jejímž účelem je pomoci mu s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. (Morávková a kol., 2015)

AP zastává v rámci výuky přesně vymezenou roli, která je komunikována mezi ním, vedením školy a daným pedagogem. Nenese odpovědnost za začlenění žáka, neplní funkci sekretářky ani není osobním asistentem žáka. Za vzdělávací proces třídy a všech žáků v ní odpovídá stále pedagog. Přítomnost AP nemění nic na běžných povinnostech, včetně individuálního přístupu k žákům ze strany pedagoga. (Hájková a kol., 2018)

Na organizačních poradách včetně pedagogických rad by neměl chybět AP, coby právoplatný člen pedagogického sboru dané instituce. Může se zde seznámit se zbývajícím pedagogickým personálem školy, což je žádoucí v případě střídání pedagogů ve třídě. Také ostatní pedagogové si zvyknou na přítomnost AP ve třídě, a zároveň se seznámí s problematikou žáka či žáků, kteří jsou integrováni. (Hájková a kol., 2018)

Mezi pedagogem a AP musí vládnout dobře míněné úsilí, které je základní podmínkou pro vytvoření dobrého partnerského a profesionálního vztahu. Nejdůležitější roli v tomto ohledu hrají osobní dispozice obou osob, jejich komunikační dovednosti a dobrá vůle. (Morávková a kol., 2015)

Tento názor dokládá také článek „*Dva kohouti ve třídě?*“. Ředitel tachovské základní školy ohodnotil spolupráci mezi pedagogy a AP slovy, že je to „velké téma“. Konstatoval, že mu jeden pedagog řekl, že „když jsou dva kohouti na jednom smetišti, tak je to průšvih“. To, že v posledních letech počty AP vzrůstají je logické. Když ale není možnost zřídit speciální třídu, tak se musí podpora některým žákům zajistit jiným způsobem. AP jsou na tuto školu

přijímání pouze za splnění podmínky dosažení středoškolského vzdělání s maturitou a absolvování kurzu pro AP. Vedení školy se totiž domnívá, že je zapotřebí, aby AP získali jasnou představu o tom, co budou dělat. Práce není moc vyhledávaná, a to z důvodu malého finančního ohodnocení. Od ledna se financování zhoršilo, protože ministerstvo školství zjistilo, že nedisponuje dostatečným množstvím financí pro podporu AP. Dalším důvodem je fakt, že povolání AP není povoláním na plný úvazek a váže se na doporučení konkrétního žákovi. Také podotknul, že pokud dojde k selhání, tak je to většinou vinou pedagoga, protože ve své třídě nechce AP. Škola ale potřebuje, aby spolupráce mezi pedagogem a AP fungovala, proto je zapotřebí vysvětlovat, přesvědčovat, kontrolovat a hospitovat. Za nejdůležitější považuje vzájemnou komunikaci a ochotu. V některých případech se totiž stává, že pedagog neumí využívat pomoc AP, vadí mu jeho přítomnost ve třídě a má pocit, že jej AP sleduje. Pokud nebude pedagog respektovat doporučení, je zřejmé, že vztah mezi ním a AP nebude nikdy fungovat. Za zvláštní považuje to, že jeden pedagog si stěžuje na přítomnost AP ve své třídě, druhý si přítomnost AP ve své třídě naopak pochvaluje. Ředitel si uvědomuje, že musí pro správnou spolupráci mezi pedagogem a AP vytvořit vhodné podmínky. (Švancar, 2018)

Z výše uvedeného článku vyplývá, že pedagogové by neměli vnímat AP ve své třídě jako kontrolu nad sebou, ale jako partnera, který mu má pomoci se vzdělávacím procesem. Novým pedagogům je doporučována hospitace ve třídách, které již získaly zkušenost s postavou AP. Velkou pomoc může sehrát i vedení školy, a to zejména s poradenským zařízením. (Švancar, 2018)

Dalším přínosem pro vztah mezi pedagogem a AP je další studium pedagoga v oblasti speciálních potřeb žáků. I svému AP pak může pedagog doporučit vhodné možnosti pro jeho další vzdělávání. Pedagog by měl také vědět, jak svého AP „zviditelnit“ a zapojit jej do vzdělávacího procesu. (Hájková a kol., 2018)

Aby se mohl AP podílet na formativním hodnocení žáka, je třeba jej obeznámit se zásadami a systémem klasifikace. Pedagogovi může AP poskytnout cenné postřehy o tom, jak žák prospívá v jiných předmětech a ve dnech, kdy pedagog není přítomen ve třídě. AP také může pomoci žákovi, aby se lépe orientoval v klasifikačních systémech či pravidlech, která se u jednotlivých pedagogů mohou odlišovat. (Hájková a kol., 2018)

Pro fungující spolupráci mezi AP a pedagogem Gabašová (2019) zmiňuje rozdělení rolí AP a pedagoga a uvádí, že pedagog představuje po celou dobu prvního stupně na základní škole klíčovou postavu. Velice důležitou roli sehrává i jako třídní učitel. Hodně práce má s administrativou spolu se vzděláváním žáků, ale svoji klíčovou úlohu sehrává také při vytváření kladného vztahu žáků ke škole a celému procesu vzdělávání. Jeho žáci by v něm měli spatřovat partnera, rádce a průvodce. Na druhou stranu AP nemá tak formální postavení jako pedagog, tráví s žáky přestávky, je s nimi při obědě nebo v šatně. Pedagog má na starost určit, co je pro třídu v daný okamžik důležité nebo vybrat nejvhodnější aktivitu. Z pozice autority by neměl příliš vstupovat mezi procesy, které zrovna mezi žáky probíhají. U AP je role opačná a může být účastníkem, který pomůže žákům při zvládnání úkolů.

Je třeba si uvědomit, že pokud nebude AP vhodně implementován do kolektivu pedagogických pracovníků, bude tím negativně ovlivněno klima celé školy. (Kendíková, 2017).

Článek v časopisu *Journal für Bildungs for Schul* v Rakousku, poukazuje na faktory úspěšného začlenění a vzdělávání žáků v inkluzivních třídách. To se odvíjí zejména od týmové spolupráce pedagogických pracovníků, kteří v inkluzivních třídách působí. Dále studie poukazuje na fakt, že doposud existuje pouze málo podkladů o tom, jak konkrétně probíhá spolupráce mezi pedagogickými pracovníky. Výuka v inkluzivních třídách přináší pedagogům mnohé výzvy. Jednou z nich je spolupráce mezi pedagogy speciálního vzdělávání s pedagogy všeobecného vzdělávání. Pro správné fungování spolupráce je nutné vědět, jak vnímají spolupráci samotní pedagogové. (Gebhardt, 2015)

Výzkum sledoval, jak pedagogové vnímají své postupy spolupráce v inkluzivním prostředí základní školy. Spolupráce v Rakousku funguje tak, že ve třídě se 3-5 žáky se SVP je další speciální pedagog plně zaměstnán. V případě, že je žáků se SVP ve třídě méně než 3, tak druhý pomocný pedagog je zaměstnán v rámci hodinové taxi. Pracovní doba pomocného pedagoga se tak dovíjí od závažnosti postižení svěřeného žáka/ů. Rakouští pedagogové vykazali pozitivní postoj k inkluzi. Nová kultura inkluzivního vzdělávání v povinné školní docházce podle nich podporuje týmové vyučování, a úkolem školy je vytvářet příznivé

klima. Jsou si však plně vědomi toho, že výuka žáků s různými schopnostmi v běžných třídách potřebuje specifické strategie. (Gebhardt, 2015)

V případě, že pedagogové hodnotí inkluzivní vzdělávání negativně, odráží to jejich vlastní strach a neznalost, která sebou může přinést negativní dopad na celý proces inkluzivního vzdělávání v rámci dané školy. Druhý problém inkluzivního vzdělávání v Rakousku představuje neznalost pedagogů o interakci a týmové spolupráci. Profesionálové musí být schopní spolupracovat a vyučovat v rámci týmu. Oba pedagogičtí pracovníci plánují a vyučují, současně však sdílí odpovědnost za třídu. Platí, že týmová výuka nefunguje sama o sobě, ale její úspěch tkví v celé řadě dalších vlivů na úrovni školy. (Gebhardt, 2015)

Výsledky ukázaly, že pedagogové byli spokojeni s týmovou prací, která se týkala plánování vzdělávacích potřeb jednotlivých studentů. Dále hodnocení prokázalo, že ve školách nejsou pevně stanovovány týmové schůzky. Je tak zapotřebí pečlivě provádět individuální plány pro vzdělávání, ale i řádně sledovat a vyhodnocovat každodenní praxi. Přínosem by bylo pevnější vedení ze strany ředitelů škol, i více rad pro pedagogy v podobě školení. To by mělo neodmyslitelně patřit k jejich pracovní profesi. (Gebhardt, 2015)

3.2 Jak předejít neúspěšné spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga

Aby se předešlo různým obtížím ve spolupráci mezi pedagogem a AP je podle Uzlové (2010) zapotřebí:

- Představit AP všem kolegům, a seznámit je s přesnou náplní jeho práce. V případě, že nedojde k tomuto zásadnímu kroku, tak mohou ostatní pedagogičtí pracovníci na AP pohlížet jako na někoho cizího a nedůvěryhodného.
- Představit AP ve třídě žákům, se kterými bude pracovat. Žáci jinak nebudou vědět, z jakého důvodu je tato osoba přítomna v jejich třídě, a nemusí tuto osobu ani respektovat.
- Pedagog musí před každou vyučovací hodinou informovat svého AP o tom, jak bude vyučovací hodina probíhat včetně její obsahové stránky.

- V případě, že má AP pracovat s žákem se speciálně vzdělávacími potřebami, tak by měl být obeznámen se všemi informacemi o něm. Nesmí také chybět zpětná vazba ze strany pedagoga.
- Pokud nastane situace, že AP pracuje sám s celou třídou, je opět nutná zpětná vazba ze strany pedagoga.
- Mezi AP a pedagogem musí dojít k vyjasnění jejich postavení, rozdělení kompetencí a stanovení spolupráce.
- Je zřejmé, že spolupráce nemusí být hned od začátku zcela bezchybná. Chyb se může dopustit jak AP, tak i pedagog sám. Pokud AP opakovaně vstupuje do výuky, tak může dojít ke snížení autority pedagoga. Takové chování může také rozptylovat soustředěnost žáka/ů. Opakem této situace je AP, který sám nevyvine žádnou iniciativu a pedagog mu stále musí říkat, co má dělat.
- AP by také neměl kritizovat způsob výuky, a to jak během vyučování před žáky, tak před kolegy ve škole i mimo školu.
- AP, stejně jako pedagog, by si měl uvědomit, že není bezchybný, a pokud dojde z jedné nebo z druhé strany k pochybení, tak je zapotřebí na chybu upozornit, ale takovým způsobem, aby nedocházelo ke snížení autority nebo k narušení vyučovací hodiny.

3.3 Nastavení spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga

Aby se zavčas předešlo nedorozumění mezi pedagogem a AP, tak by se mělo podle Vrbické (2018) postupovat podle schématu, který je rozčleněn do sedmi bodů:

1. Hned na začátku, tedy při prvním setkání, je zapotřebí si vzájemně sdělit, co očekává pedagog od svého AP. Stejně tak by měl i AP obeznámit pedagoga se svými představami. Je důležité jednotlivé každodenní činnosti pracovní náplně včetně reflexe nebo příprav na hodinu upřesnit. Doporučuje se, aby na první schůzce byl přítomen psycholog nebo speciální pedagog, který zná potřeby žáka, a tak může být nápomocen při objasňování toho, jak by měla vypadat náplň práce mezi pedagogem a AP.
2. Pedagog by měl pozvat rodiče všech žáků na schůzi, na které by došlo k jejich seznámení s AP, a také k vysvětlení toho, proč bude ve třídě přítomen AP. Zároveň

by rodiče byli seznámeni s náplní práce AP, v jakých případech se mohou obrátit na pedagoga, a v kterých případech na AP. Schůzku je zapotřebí udělat co nejdříve.

3. Hned na první hodině, na které bude přítomen AP, by měl být pedagogem důkladně představen žákům. Pedagog by jim měl sdělit, jak mají AP oslovovat a rovněž by jim měl ujasnit, že pro AP platí stejná pravidla, jako pro každého jiného pedagoga.
4. AP, coby důležitá součást týmu, by měl být představen všem pedagogickým pracovníkům. Tento úkol by měl vykonat ředitel školy, a to nejspíš na hromadné poradě pedagogických pracovníků, kde by měl AP seznámit s akcemi, kterých by se měl zúčastnit, a které může opomenout.
5. Dále je nutné, aby měl AP přesně vymezenou náplň práce. Pro začínající spolupráci mezi pedagogem a AP, zvláště pokud pedagog patří mezi začátečníky, by byla přínosná spolupráce s mentorem, který by byl nápomocen při jejich spolupráci.
6. Na společné schůzce rodičů za spolupráce třídního učitele a školního poradenského zařízení si AP domluví, jakým způsobem bude komunikovat s rodiči, jestli je pro rodiče schůdnější předávání informací písemně, e-mailem či ústně.
7. Rovněž je zapotřebí domluvit v rámci spolupráce společné schůzky mezi pedagogem a jeho AP, na kterých by se řešila reflexe asistentovy práce s pedagogovou zpětnou vazbou. Pedagog s AP by si také měli jasně vymezit, zda si budou tykat nebo vykat.

Shrnutí

Inkluzivní vzdělávání umožňuje všem žákům zařazení do běžných škol. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou tak vzděláváni společně se svými vrstevníky bez omezení. Jednou z podmínek pro společné vzdělávání jsou podpůrná opatření, představující podporu pro práci pedagoga se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. K podpůrným opatřením patří mimo jiné individuální vzdělávací plán a asistent pedagoga. Představuje nejvýznamnější podporu v rámci inkluzivního procesu. Zavedení této podpůrné pracovní pozice nebylo jednoduchou záležitostí. Pojem asistent pedagoga v průběhu času nabýval různých podob. V současné době má asistent pedagoga v popisu práce podporovat jiného pedagogického pracovníka při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami včetně ostatních žáků. Pedagog tak získává více času pro individuální práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Kvalitní a efektivní spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga je ovlivněna celou řadou faktorů, včetně samotné osobnosti asistenta pedagoga, která by měla mít odpovídající vzdělání včetně osobnostních předpokladů. Práce obsahuje návod, jak nastavit spolupráci, aby byla efektivní nebo faktory, které mohou naopak vést k neefektivní spolupráci.

Práce bude zjišťovat, jak by měla být nastavena spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga na 1.stupni ZŠ, aby byla efektivní.

Empirická část

4 Cíle metodologie výzkumného šetření

Cílem výzkumné části této práce je vytvořit seznam konkrétních doporučení, která by měla vést k co nejvíce efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP. Jak již bylo v teoretické části této práce vyzdvíženo, právě spolupráce mezi pedagogem a AP představuje totiž základní bod úspěchu jejich práce.

Aby mohla být sepsána konkrétní doporučení, bylo provedeno kvalitativní výzkumné šetření, metodou byl polostrukturované rozhovory. Rozhovorů se zúčastnilo 9 respondentů, kterými byli pedagogové a AP z prvního stupně základní školy běžného typu.

Výzkumné otázky

Byl stanoven výzkumný problém, na který mají získané odpovědi pomoci odpovědět. Pro vyhodnocení rozhovorů a velkého množství dat byly předem stanoveny i dílčí výzkumné otázky.

Výzkumný problém: Jakým způsobem nastavit efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP.

DVO1: Jaké faktory vedou ke kvalitní spolupráci mezi pedagogem a AP?

DVO2: Jaké faktory se podílejí na neefektivní spolupráci mezi pedagogem a AP?

DVO3: Jak vedení školy ovlivňuje vzájemnou spolupráci mezi pedagogem a AP?

DVO4: Jaké klima školy přispívá k efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP?

4.1 Metodologie výzkumu

V diplomové práci byla zvolena forma kvalitativního výzkumu, jehož metodou byl polostrukturovaný rozhovor. Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla zvolena z důvodu možnosti hlubšího proniknutí do daného problému a pro svou variabilitu.

Pomocí kvalitativního výzkumu jsou tak získávána různá data, která jsou ale analyzována a interpretována odlišnými postupy než se kterými se lze setkat u kvantitativního výzkumu, který nejčastěji operuje s čísly a ne slovy. V rámci kvalitativního přístupu jsou pro data používány předem vytvořené kategorie, které se řídí pevně danými pravidly. Mezi

kvalitativní analýzou a daty hledáme vztahy, které spojujeme do deskriptivních kategorií v logické celky. (Flick, 2006)

Jedná se v podstatě o kvalitativní přístup jako proces, který zkoumá v autentickém prostředí dané jevy a problémy. Jeho cílem je získat komplexní obraz založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu (Flick, 2006). Švaříček (2014) dále uvádí, že záměrem výzkumníka je rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.

Polostandardizovaný (polostrukurovaný) rozhovor je v mnohém podobný standardizovanému rozhovoru, který však není již tak přísně a jasně svázán. Jednotlivé otázky i jejich pořadí je sice dopředu připravené, stejně jako jednotlivé odpovědi, nicméně výzkumný pracovník klade po odpovědi respondenta tomuto jedinci další doplňující a upřesňující otázky, aby tak bylo co možná nejvíce maximalizováno množství získaných informací. Díky své flexibilitě jsou polostrukurované rozhovory vhodným nástrojem pro sběr a tvorbu dat. (Miovský, 2006)

Metoda přímého rozhovoru mezi výzkumníkem a respondentem neboli metoda interviewu, vychází z přímého dotazování neboli z verbální komunikace vedené mezi výzkumným pracovníkem s respondentem, popřípadě více respondenty. Existuje však velké množství různých druhů rozhovorů. (Kreisllová, 2008)

4.2 Způsob sběru dat

Výzkumný soubor tvořili pedagogové a AP dané školy, kteří měli se vzájemnou spoluprací bohaté zkušenosti. Pro školu by výsledky tohoto výzkumu mohly být značným přínosem, jelikož mohou poukázat na to, jak spolu oba typy těchto pedagogických profesí vycházejí, a do jaké míry jsou schopní vzájemné spolupráce. Dále mohou být rozhovory nápomocné k objasnění možných příčin pro jejich dobrou nebo naopak neefektivní spolupráci. Také může být z rozhovorů zjištěno, jakým konkrétním způsobem vedení školy ovlivňuje vzájemnou spolupráci mezi AP a pedagogem, a jak školní klima může přispět k efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP. Zjištěná fakta mohou pomoci pedagogovi a jeho AP k dobré a efektivní spolupráci.

Daná škola má 70 pedagogických pracovníků a několik členů provozního personálu. Budova školy má bezbariérové prostředí. Žáci se vzdělávají podle základního školního vzdělávacího programu. Součástí školy je odloučené pracoviště zřízené podle 16 odstavce 9 školského zákona.

Vybírání zástupců určité profese nebo skupiny obyvatelstva představuje náplň vědecké metody, která je přezdívána „případová studie“. Případová studie (též kazuistika, anglicky *case study*) představuje jednu z možných metod kvalitativního výzkumu. Zjednodušeně řečeno se jedná o detailní výzkum jednoho, popřípadě jednotek případů za účelem aplikace získaných poznatků při porozumění případům obdobným. Případová studie je považována za způsob sociologické analýzy. (Krejslová, 2008)

Všech 9 rozhovorů bylo zaznamenáváno na diktafon v mobilním telefonu. Rozhovory probíhaly v přirozeném prostředí respondentů, tedy ve škole po vyučování, většinou v kmenových třídách, ve kterých pedagogové působili jako třídní učitelé, stejně jako jejich AP. Každý rozhovor trval v časovém rozmezí jedné hodiny. Před uskutečněním rozhovoru byli pedagogové a AP informováni o způsobu zachování anonymity získaných dat. Šest rozhovorů poskytli pedagogové, a tři rozhovory pocházely od AP. Základní údaje o respondentech byli shrnuty do tabulky č. 1 Informace o respondentech.

Následně došlo k transkripci rozhovorů a k využití metody otevřeného kódování. To představuje operace, prostřednictvím kterého jsou detailně rozebrána získaná data, která se následně skládají novým způsobem. Podle Flicka (2006) jsou nejdříve původní texty zredukovány na klíčová tvrzení, a současně rozšířena o interpretaci samotného výzkumníka. Analyzovaný text byl rozdělen na jednotky, které byly většinou tvořeny dvěma nebo třemi slovy (kódy) vytvářející spolu významový celek. Nejdříve bylo provedeno kódování *ad hoc*, ze kterého byly následně ustanoveny kategorie, ve kterých byly interpretovány jednotlivé kódy s interpretací dat plynoucích z otevřeného kódování.

K rozhovorům s devíti respondenty jsem v programu MS Word nejdříve přiřadila kódy dle Švaříčka (2014). Jde o techniku, která se používá v široké škále kvalitativních projektů. Kódování představuje operace, s kterými se rozebírají údaje, které jsou konceptualizovány a znovu složeny, ale už novým způsobem. Text rozebereme na jednotky, kterým přiřadíme jména a znovu zpracujeme. Nejprve přepsaný rozhovor rozdělíme na jednotky, kterými

může být slovo, několik slov, věta nebo odstavec. Potom se ke každé jednotce, která nám vznikla, přidělí nějaký kód. Kód představuje slovo, kterým se odliší od ostatních.

Kódy byly seskupila do kategorií tak, aby významově patřily co nejvíce k sobě. Kategorie zachycují skutečnosti, které spolu souvisejí. Po otevřeném kódování byla zvolena technika vyložení karet. Z kategorií, které byly vytvořeny prostřednictvím otevřeného kódování, se sestaví text s převyprávěným obsahem. Kostru analytického příběhu tvoří klíčová tvrzení, ve kterých jsou všechny proměnné a vzájemné vztahy, které pomohly odkrýt výzkum. Kostra odkrývá nové poznatky a tvoří tak osnovu pro kvalitativní výzkumnou zprávu.

4.3 Výběr a popis zkoumaného vzorku

Výzkum byl realizován na prvním stupni dané základní školy, ve které se nachází 21 tříd po 25 žácích. V některých z těchto tříd působili dotazovaní AP a pedagogové jako třídní učitelé. Výzkumného šetření se zúčastnilo šest pedagogů a tři AP. Všichni pedagogičtí pracovníci byly ženy, jelikož pedagogický sbor na prvním stupni ZŠ s převahou tvoří právě ženy.

Podmínkou výběru pedagogů a AP bylo, aby respondenti profesně působili na prvním stupni ZŠ a přítomnost AP ve třídě.

Tabulka č. 1 obsahuje základní informace o respondentech. Konkrétně uvádí, v jaké profesi působí na základní škole, jakého dosáhli nejvyššího vzdělání, a jaká je délka jejich praxe. Všichni oslovení pedagogové dosahovali vysokoškolského vzdělání v magisterském stupni, a AP pak středoškolského vzdělání, které si doplnili kurzem pro AP.

Délka praxe se u respondentů různila, a to jak na pozici pedagogů, tak i na pozici AP.

RESPONDENTI	PRACOVNÍ ZAŘAZENÍ	VZDĚLÁNÍ	DÉLKA PRAXE
R_A	Pedagog	Mgr.	9 - 2 roky s AP
R_B	Pedagog	Mgr.	38 – 5 let s AP
R_C	Pedagog	Mgr.	24 – 14,7 let s AP
R_D	Pedagog	Mgr.	3 – 2 roky s AP
R_E	Pedagog	Mgr.	11 – 8 let s AP
R_F	Pedagog	Mgr.	9 – 3 roky s AP
R_G	AP	Maturita + kurz AP	3 roky
R_H	AP	Maturita + kurz AP	8 let
R_CH	AP	Maturita + kurz AP	15 let

Tabulka č.1 : Informace o respondentech

Charakteristika výzkumného vzorku

R_A: Pracuje jako pedagog na prvním stupni ZŠ již po dobu 9 let, a z toho 2 roky společně s AP, který byl přiřazen k žákovi s ADHD a středně těžkou vadou řeči.

R_B: Pracuje jako pedagog na prvním stupni ZŠ již 38 let, a z toho 5 roků spolupracuje s AP, který byl přiřazen k žákyni s PAS. Ze získaných dat vyplývá, že právě tento pedagog pracuje jako pedagog nejdelší dobu.

R_C: Pracuje jako pedagog na prvním stupni ZŠ již 24 let. V současné době pracuje s AP 7 měsíců. AP byl přidělen žákovi, který trpí ADHD s těžkou vadou řeči. Pedagog za dobu své působnosti spolupracoval již se dvěma AP. Jeho první spolupráce s AP trvala 14 let. Z výpovědí dotazovaných respondentů se jednalo o nejdelší spolupráci pedagoga s AP.

R_D: Pracuje jako pedagog na prvním stupni ZŠ třetím rokem, přičemž s AP spolupracuje již 2 roky. AP byl přidělen žákovi s ADHD.

R_E: Pracuje jako pedagog na prvním stupni ZŠ již 11 let. Se současným AP spolupracuje 2 roky. Ten byl přiřazen žákyni s lehkým MP. V jeho třídě dochází k častému střídání AP, a tak pedagog postrádá stálého AP.

R_F: Pedagog pracuje na prvním stupni ZŠ již 9 let, a z toho 3 roky spolupracuje s AP, který byl přidělen žákovi s ADHD.

R_G: Zastává pozici AP již 3 roky s přidělenou asistencí k žákovi s ADHD na tříčtvrteční úvazek. Nejvyšší dosažené vzdělání má středoškolské s maturitou a kurz pro AP.

R_H: Spolupracuje s pedagogem jako AP již 8 let. Přidělen byl k žákovi s ADHD a pracuje na poloviční úvazek. Nejvyšším dosaženým vzděláním AP je středoškolské s maturitou, kterou si doplnil kurzem pro AP. Druhou část úvazku vykonává jako vychovatel v družině.

R_CH: Jako AP pracuje na prvním stupni ZŠ již 15 let. Po dobu své působnosti ve školství vystřídal již dvě spolupráce s pedagogy. V současné době spolupracuje s pedagogem prvním rokem. S předchozím pedagogem spolupracoval 14 let. Jedná se tak o nejdelší spolupráci AP s pedagogem v rámci výzkumného vzorku. Jako AP je momentálně přidělen k žákovi s ADHD na poloviční úvazek. Zbytek úvazku si doplňuje jako vychovatel v družině. V předchozím zaměstnání pracoval jako vychovatel v dětském domově.

4.4 Vyhodnocení dat a jejich interpretace

Při interpretaci dat bylo vycházeno z následujících kategorií, které byly vytvořeny na základě seskupení kódů, které spolu souvisejí. Kategorie umožnily interpretaci získaných dat a zodpovězení výzkumných otázek.

Kategorie „**PRAXE**“ mi pomohla zjistit, jak dlouho pedagog učí, a jak dlouho spolupracuje s AP. V opačném případě jsem u AP zjišťovala délku spolupráce s pedagogem. Čím delší dobu spolu pedagog s AP spolupracují, tím získávají větší zkušenosti.

R_A: pracuje ve školství 9 let a z toho 2 roky spolupracuje s AP. **R_B:** přestože udává nejdelší časový úsek 38 let své působnosti ve školství: „*Jako pedagog pracuji již 38 let*“, tak relativně po krátkou dobu (5 let) spolupracuje s AP: „*Ano, mám, spolupracujeme spolu 5 let*“. **R_C:** učí žáky na prvním stupni ZŠ již 24 let. Z dotazovaných respondentů má

za sebou nejdelší spolupráci s AP. Za dobu své působnosti vystřídal dva AP. S prvním spolupracoval po dobu 14 let a s druhým AP spolupracuje v současné době 7 měsíců. „*S nynější asistentkou 7 měsíců a s předchozí asistentkou 14 let*.“ **R_D:** tento pedagog pracuje na své pozici 3 roky, z toho dva roky spolupracuje s AP. Délka praxe pedagoga a spolupráce s AP patří mezi nejkratší časové období v rámci výzkumu, a pro získání zkušeností a k vytvoření dobré spolupráce s AP. „*Celkem krátkou dobu budou to tři roky*.“ **R_E:** pracuje ve školství 11 let. S AP má bohaté zkušenosti, protože každým rokem mu je přidělen nový AP. Velkým problémem je však nestálost AP v jeho třídě. Pedagog si musí stále zvykat na nové AP. „*AP mám téměř každý rok, ale každý rok bohužel jinou*.“

R_F: pracuje ve školství 9 let a 3 roky spolupracuje s AP. V porovnání s AP **R_G:** zastává tuto pozici po dobu 3 let. Nejvyšší dosažené vzdělání má středoškolské s maturitou a kurz pro AP. **R_H:** spolupracuje s pedagogem 8 let a jeho nejvyšším dosaženým vzděláním je maturita, a aby mohl pracovat ve školství, tak absolvoval kurz pro AP. **R_CH:** má bohaté zkušenosti, protože zastává tuto pracovní pozici 15 let. Z toho 14 let pracoval s jedním pedagogem. Nejvyšší dosažené vzdělání je maturita na střední škole pedagogické a následně studium oboru vychovatelství jako rozšiřujícího oboru speciální pedagogiky. Nejenom, že AP získal po dobu své dlouhé působnosti velice bohaté zkušenosti ve své

profesi, ale i ve vzdělání má z dotazovaných AP nejlepší kvalifikační předpoklady pro svoji práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Získané zkušenosti pomáhají AP najít k žákům vhodný přístup z hlediska jejich specifických potíží.

Kategorie „**VZTAH PEDAGOGA A AP**“ se ukázal jako kamarádský, pracovní, pracovně přátelský, nefunkční, profesionální, ale i kamarádský zároveň. Pedagogičtí pracovníci se shodli na odpovědi, že je zapotřebí si stanovit hned na začátku své spolupráce jasná pravidla, která je následně zapotřebí dodržovat. Pedagogičtí pracovníci by měli znát své kompetence. Neméně důležitý je vzájemný přístup k sobě, ale i ke své práci. Je zapotřebí, aby k sobě oba pedagogičtí pracovníci přistupovali s respektem a tolerovali se. Důležitou roli hrály i vzájemné sympatie. Ne každý pedagog umí pracovat s AP, a je třeba se tomu naučit. Pedagogičtí pracovníci by uvítali nějaká školení, mentoring nebo supervizi, která by jim pomohla upevnit jejich vzájemné vztahy. Výpovědi pomohly autorce práce zjistit konkrétní důvody, které vedou k dobré spolupráci nebo příčiny, které naopak mohou vést ke špatným vztahům mezi oběma pedagogickými pracovníky.

R_A: vztah se svojí AP považuje za zcela přátelský. Pedagogovi se líbí povaha AP, kterou popisuje jako ochotnou, pracovitou, s dobrou náladou a ochotou pomáhat žákům. Ve vztahu je však pedagog spokojen pouze částečně. Hlavním důvodem pro neúplnou spokojenost pedagoga je nízká aktivita AP během výuky, ale i mimo výuku. **„Je nedostačující, jelikož je asistentka neochotná pracovat například na počítači. Určitě by měla být více aktivnější.“** **R_B:** je přesvědčený, že aby vztah mezi pedagogem a AP mohl dobře fungovat, je zapotřebí hned z počátku spolupráce stanovit jasná pravidla a ty dodržovat, tak jako v jejich případě. Pedagog je ve vztahu s AP velice spokojený. **„Ano, jsem velice spokojená. Máme spolu rovnocenný vztah. Po celou dobu se vzájemně respektujeme, ochotně spolupracujeme“.** Vztah mají kamarádský, a mluví o něm jako o rovnocenném, ve kterém se společně s AP tolerují a chovají k sobě respekt. U **R_C:** vztah s prvním AP byl narušen. **„Jednou jsme se nepohodly ...“** Pedagog si s AP všechno mezi sebou vyříkali. Nakonec stejně AP odešel za jiným pedagogem, ale přesto spolu zůstali přáteli. **„Mluvily jsme spolu o tom, takže jsme si to vyjasnili, ale ona už byla rozhodnutá, už se s tím prostě nedalo ni dělat, ale rozešli jsme se v dobrém.“** S novým AP se snaží, a

aktivně usilují o navození přátelského vztahu. Pedagog už ví, že je zapotřebí si vycházet vstříc a respektovat se. *„Vybudovat si mezi sebou přátelské vztahy. Vycházet si vstříc. Navzájem se respektovat. Mohlo by pomoci školení s psychologem.“* Dokonce by školení s psychologem i uvítal. **R_D:** vzhledem k malé praxi nemá zkušenost se spoluprací s druhým člověkem ve třídě. Vztah mezi ním a AP nepovažuje za dobrý, *„spíše jako pracovní. Možná je to dané tím, že jsme od sebe věkově vzdálenější a určitě v tom hraje roli i povaha člověka.“* Jedním z hlavních důvodů, proč není vztah mezi pedagogem a AP je, že je mezi nimi a velký věkový rozdíl, a liší se i jejich povaha. To zřejmě brání v dobré spolupráci a dobrému klimatu ve třídě. **R_E:** o současném vztahu s AP hovoří v příměru, že jsou jako *„máma a táta.“* V současném vztahu je pedagog velice spokojený, na rozdíl od vztahu s AP, který aktuálnímu předcházel. Pedagog je přesvědčený, že vztah s předchozím AP byl nefunkční z důvodu špatného přístupu AP ke své práci. Záleží, jak AP svoji práci bere. Práci musí dělat s láskou. *„Velice záleží na tom, jak paní asistentka svoji práci bere – zda pouze jako práci, kterou musí vykonat. Myslím jako odbyt, protože „co bych dělala jiného, přece nebudu stát u pásu“ – tak toto jsou slova jedné konkrétní paní asistentky). Záleží, jak ke své práci přistupuje. Je důležité, aby práci dělala s láskou a aby jí záleželo na dětech.“* Pokud AP svoji práci dělá pouze z důvodu, aby měl nějakou práci, tak to nemůže fungovat. Za důležité považuje pedagog také vyjasnění pravidel, a to hned zpočátku spolupráce na začátku školního roku, aby nedocházelo k záměně kompetencí a následně k nepochopení mezi pedagogem a AP. **R_F:** vztah, který má spolu s AP považuje za profesionální a zároveň i kamarádský. Přestože ve vztahu není pokaždé všechno dokonalé, tak pedagog je s AP spokojený. *„Jsem spokojená. Je to můj part'ák do nepohody i pohody. Rozumíme si profesně i lidsky. Prostě musí v tom být nějaké vnitřní kouzlo, naladění na stejnou notu. A to se třeba někdy povede.“* Ve vztahu je taky zapotřebí umět pracovat s AP, což každý pedagog neumí. *„Tak učitel se určitě musí nejprve naučit využít asistenta, musí se s ním naučit pracovat, delegovat na něj určité věci. Pak si s ním musí prostě sednout. To je klíčové. Ty sympatie. Ví, že se teď hodně povídá o koučinku, supervizi nebo tak. Bylo by fajn, kdybychom mohli společně projít nějakým výcvikem, ale jako stejně si myslím, že klíč je v osobnostech a v přístupu.“* Pedagog by uvítal, kdyby mohli s AP absolvovat společný výcvik jako je koučink nebo supervizi. *„Myslím si, že je dobré si hned na začátku spolupráce nastavit pravidla,*

kterými se budeme řídit. Záleží na vzájemném přístupu a sympatiích, toleranci a vzájemném respektování.“ Ve funkčním vztahu za hlavní roli pedagog považuje osobnost AP a vzájemný přístup jak ze strany pedagoga, tak i ze strany AP. Pedagog s AP jsou partáči do pohody, ale i nepohody.

Pro porovnání z opačného úhlu pohledu uvádím vztah **R_G**: k pedagogovi, který ho hodnotí spíš jako profesionální. Někdy má AP jiné představy, ale nechce se dostat do konfrontace, a tak to raději neřeší. *„S paní učitelkou si tykáme. Bavíme se především o školních záležitostech. Soukromé věci nijak neřešíme, není na to čas, takže spíše profesionální, vstřícný. Neříkám, že nejsou momenty, kdy si neříkám, že bych něco udělala jinak, nebo že mám jiná očekávání, i třeba vůči sobě. Ne vždy je mi příjemné to konfrontovat, tak to často nechávám nějak vyplynout. Ale já znám své kompetence a své místo v tom vyučovacím procesu.*“ Pro posílení vztahu by AP uvítal školení nebo kouče, který by jim pomáhal zlepšit spolupráci. **R_H**: má kamarádský vztah s pedagogem. Pro posílení vzájemného vztahu by AP uvítal: *„více času si třeba jen obyčejně popovídat“* možnost trávit více společného času. **R_CH**: u obou pedagogů považoval a stále považuje za kamarádský. *„Pracovala jsem 14 let s 1. pedagogem, také jsme měly kamarádský vztah. Pak, již jsem chtěla změnu, už to nebylo takové, jako dříve. Pokazilo se to mezi námi. Ale rozešly jsme se ve věci slušnosti, bavíme se dále.*“ Přesto druhý vztah AP zhodnotil jako více přátelský, ve kterém si ve všem rozumí, a tak nemá potřebu vztah ničím posilovat na rozdíl od ostatních respondentů, kteří by většinou uvítali odbornou pomoc v podobě jakéhokoliv školení nebo za vedení odborníků, kteří by jim pomohli vztah upevnit. V prvním vztahu začal pedagog brát vztah automaticky. Vztahu si přestal vážit a došlo k jeho zhoršení, a to jak v přístupu, tak v komunikaci. Vztah se mezi AP a pedagogem pokazil, ale nešlo to už vzít zpátky. Narušila se vzájemná spolupráce. Už to nebylo takové jako dříve a AP cítil, že potřebuje změnu, kterou hodnotí jako super. V současném vztahu AP cítí, že je více přátelský.

Mezi pedagogem a AP musí panovat dobře míněné úsilí, které je podmínkou pro vznik (vytvoření) dobrého partnerského a profesionálního vztahu. Nejdůležitější roli v tom hrají osobnostní charakteristiky obou osob a dobrá vůle. (Horáčková, 2020)

Aby vznikl partnerský a rovnocenný vztah mezi pedagogem a AP, tak je zapotřebí, aby se pedagog nechoval vůči AP dominantně a také, aby mu nebránil vyvíjet vlastní iniciativu při práci s žákem. Mezi další podmínky, které jsou nezbytné pro navození dobrých vztahů mezi pedagogem a AP, patří snaha porozumět si, být si vstřícní, mít profesionální nadhled, pěstovat vzájemnou podporu a respekt. (Mrázková, 2014)

Mezilidské vztahy jsou jedním z nejdůležitějších faktorů na každém pracovišti a ovlivňují poměry mezi pracovníky. V případě, že je ve třídě mezi AP a pedagogem špatný vztah, je příprava na výuku a práce zahrnující vlastní postupy, a to jak s jednotlivcem, tak i s celou třídou, velice náročná ba téměř nemožná. (Hájková, 2018)

Kategorii „**POSTAVENÍ AP VE TŘÍDĚ**“ může značně ovlivnit pedagog. Je zapotřebí na začátku roku neopomenout seznámit žáky s AP a sdělit jim přesné důvody, proč bude AP v jejich třídě. Také jim musí sdělit, jak mají AP oslovovat. To provedli i dotazovaní respondenti. Pouze v jednom případě bylo ponecháno oslovení AP na žácích. Stejně tak všichni oslovení pedagogové, kromě jednoho, si zkusili vyměnit svoji pozici ve třídě s pozicí AP. Žákům měla výměna pomoci nahlížet na AP stejně jako na pedagoga. Z výpovědí pedagogů vyplývá, že při této výměně žáci reagovali na dva AP negativně. Jeden z AP přistupuje k žákům příliš tvrdě, a v druhém případě je celkový přístup AP k práci negativní.

Následující výpovědi pomůžou odkrýt faktory podílející se na efektivní nebo neefektivní spolupráci mezi pedagogem a AP. **R_A: „byla představena a oslovení jsem ponechala na dětech.“** Žáci oslovují AP jako „*paní asistentko*“. Celkově vzato ji mají žáci rádi. AP si žáky získala zájmem o ně a svými komunikačními schopnostmi. Je přátelská a otevřená. V hodině pomáhá žákům, kteří potřebují její pomoc, když je třeba, tak pomůže i ve vedlejší třídě a o přestávkách má na starost jednoho žáka, který se potuluje po škole a dostává se do nebezpečných situací. Vyměnit roli s AP si ještě pedagog nezkusil. „*Ne, ještě jsem si nikdy roli s asistentkou nevyměnila.*“ **R_B: „v 1. třídě byla asistentka představena dětem i rodičům a oslovení jsem sdělila.“** Žáci AP oslovují jako „*paní asistentko*“. AP především pomáhá inkluzivním žákům, ale dle potřeby i druhým. Žáci AP mají rádi, protože „*je kamarádská, ochotná a dětem se snaží porozumět a pomoci.*“ V třídě k žádným

konfliktním situacím nedochází, jelikož AP umí vzniku náročných situací předcházet.

R_C: stejně tak jako předchozí respondenti, obeznámil i tento pedagog na začátku roku AP s žáky. *„Asistentky byly dětem na začátku řádně představeny. Bylo jim sděleno, jak mají asistenta pedagoga oslovovat.“* Žáci mají AP rádi. *„Další dospělá osoba jim dává pocit bezpečí.“* Obě AP nepostrádají laskavost a optimismus. Jsou přátelské, a současně jsou i velikým přínosem, protože pomáhají slabším žákům. *„Dřívější asistentka měla skvělé zkušenosti s problémovými žáky, které získala v předchozím zaměstnání, kde pracovala jako vychovatelka v dětském domově.“* AP se naučila pracovat s žáky s různými výchovnými problémy. *„Nynější asistentka pomohla v komunikaci s ukrajinskými žákyněmi, vzhledem ke své znalosti ruského jazyka.“* Nejenom v případě potřeby pedagog nemá problém si s AP vyměnit roli nebo vypomoct i v jiných třídách.

R_D: pokud tento pedagog chybí, může ho AP zastoupit, nicméně není spokojený s prací ani s vystupováním AP směrem k žákům. AP u žáků zřejmě není moc oblíbený. Pedagogovi se zdá přístup AP k žákům následující: *„je na ně někdy moc tvrdá z mého pohledu. Například jednou o výtvarných činnostech, bylo to na konci hodiny. Řekla jedné holčině, že si má ten odstřížek uklidit a žákyně jí na to řekla, že to není její, a ona jí na to rázně odpověděla, že David by to takhle hezky nevystříhnul, takže to je její, takže ať to kouká odnést do koše. Ještě jí řekla, že poslední dobou neposlouchá. Myslím, že se to dalo říci jinak.“* K žákům je nepříjemný a odměřený.

R_E: Žáci současného AP: *„Ano, mají ho rádi, děti vycítí, jestli je má někdo rád a záleží moc na nich. Také záleží, zda to pro asistenta je pouze práce,“* na rozdíl od předchozího AP. *„Myslím jako odbýt, protože co bych dělala jiného, přece nebudu stát u pásu – tak toto jsou slova jedné konkrétní paní asistentky. Záleží, jak ke své práci přistupuje. Je důležité, aby práci dělala s láskou a aby jí záleželo na dětech.“* Někteří žáci ho oslovují jako paní učitelku, jelikož pedagog oslovení nechal na nich, protože *„nevadí mi to, myslím, že zas až tak nezáleží na oslovení, ale na vzájemném respektu a úctě. Ale ano, paní asistence důvěřuji.“* AP je trpělivý, vstřícný, ochotný, a především má kladný přístup k žákům. Pomáhá všem žákům, kteří to potřebují. Pedagog se může vždycky spolehnout v době své nepřítomnosti, že ho AP zastoupí, umí si poradit v různých situacích s žáky, na které umí reagovat. Role si vyměňují průběžně. Pedagog říká: *„nevadilo mi být v roli asistenta, dokonce jsem si to i užila. Občas si role vyměníme na chvíli na konkrétní činnosti jako je například anglická rozcvička nebo třeba uvolnění*

před psaním. Případně při složitějších výtvarných činnostech nebo při projektech jsme obě učitelky i asistentky zároveň. “R_F: žáky s AP na začátku roku seznámil, stejně tak i s jeho oslovením. Pedagog myslí, že žáci AP mají rádi. „Myslím, že je to i tím, že ho beru jako partáka. Prostě s ním počítám a je součástí třídy. Nepovyšuji se nad ni a nesrážím její autoritu. Činnosti si střídáme, někdy je i v roli učitelky, nebo spíše v roli toho, kdo vede výklad, hodinu a já sleduji zase jiné stránky vyučovací jednotky.“ Pomáhá žákům se SVP a „pokud to SVP žáka umožňují, tak se věnuje i dalším žákům.“ S žáky to umí. „Má zkušenosti z předchozího zaměstnání. AP pracovala s dětmi i předtím. Není to prostě člověk, který šel do školství jen proto, aby měl prázdniny.“ Zvládá i náročné situace, které jsou časté.

Pro porovnání AP vypovídají následujícím způsobem: **R_G:** byl žákům pedagogem představen. „*Stála jsem vedle pedagoga, řekl mé jméno, a řekl, že budu ve třídě pomáhat.*“ *Nehovořil o mé pozici nijak dlouze, nejmenoval žáka, ke kterému jsem určena.*“ Většinou ho žáci oslovují jako paní asistentku. Vztahy s žáky hodnotí jako: „...*obecně mám pozitivní vztahy. Udržuji si určitý odstup, ale myslím, že přiměřený. Žáci mě většinou respektují. Samozřejmě že jsou i ti, kteří neposlechnou, nebo tak, ale to je všude.*“ **R_H:** byla žákům představena „...*jako pravá ruka učitelky*“. Žáci ji oslovují jako: „*paní asistentko, ale více by mi vyhovovalo oslovování křestním jménem, a přitom mi vykali. S dětmi mám kamarádský vztah, ale máme nastaveny hranice, kam můžou.*“ Ty žáci nesmí překročit. **R_CH:** byl pedagogem žákům představen. „*Představil mě jako paní asistentku v jejich třídě.*“ Oslovují ho jako „*paní asistentko*“, která má s žáky „*vztah přátelský*“. Žákům naslouchá a snaží se jim se vším pomoci. „*Vyslechnu jejich přání, zážitky, snažím se jim se vším pomoci.*“ Odstup si AP od žáků: „*neudržuji*“.

Uzlová (2010) zdůrazňuje, že je žádoucí na začátku roku AP představit žákům. Pokud nedojde k představení, tak jednak žáci nemusí AP respektovat, a ani nemusejí chápat, z jakého důvodu se v jejich třídě nachází.

Hájková (2018) podotýká, že kladný vztah mezi AP a žáky je velice důležitý, ale je zapotřebí dodržovat určité hranice. Z rozhovorů vyplývá, že pedagogové vnímají vztahy AP a žáků kladně, pouze v jednom z případů AP hranice neuznává na základě předchozích praktických zkušeností.

Kategorie „**SPOLUPRÁCE MEZI PEDAGOGEM A AP**“, aby byla funkční je zapotřebí si hned zpočátku vyjasnit role, postavení, kompetence, náplň práce nebo očekávání. Jako **R_A**: který si s AP vyjasnil pravidla, jejich postavení, vymezení kompetencí včetně společné spolupráce. AP pedagoga naslouchá, respektuje ho, nezasahuje mu do výuky ani nepřichází s návrhy. AP má na starost především žáka, který se potuluje po škole, s přípravou pomůcek na hodiny. Stejně tak i mezi **R_B**: a jeho AP hned z počátku došlo k vyjasnění jejich postavení, kompetencí a vzájemného očekávání. **R_C**: si na začátku roku spolu s AP také řekli, co od sebe očekávají. *„Obecná pravidla ano, ostatní byla a jsou upřesňována během vyučování, o přestávkách nebo po vyučování.“* Vyjasnili si svoje postavení, kompetence a řekli si, jak by měla vypadat jejich vzájemná spolupráce. Pravidla své spolupráce ještě průběžně upravuje oproti tomu **R_D**: který *„myslím si, že jí přijímala vedoucí pro inkluzi, která se stará o asistenty a řeší i přijímání nových asistentů, tak jí s tím obeznámila, ale nevím, nebyla jsem u toho. A také vím, že k nám přišla z velkého města, kde dělala už asistentku nějakému žákovi, který měl poruchu autistického spektra, tak by asi měla vědět, co jí přísluší a co ne. Proto si ji i tenkrát vybrali, protože počítali s tím, že už má nějaké zkušenosti.“* **R_D**: je rozhodnutý si s AP promluvit a nastavit jasná pravidla jejího fungování ve třídě, jelikož *„popravdě řečeno neřekli. Bylo to tím, že jsem tak nějak nastoupila do rozjetého vlaku. Dostala jsem ji po jedné učitelce, která šla do důchodu. A přeci jenom jsem s tím neměla ještě zkušenosti. Byla to chyba.“* Asistentka se po většinu času chová velmi nevhodně k pedagogovi ve třídě, mění jeho instrukce, a dělá jen to, co sama uzná za vhodné. Pedagogovi je situace velmi nepříjemná, a je odhodlaný ji řešit. V různých situacích, které se ve škole dějí pravidelně, se na AP nemůže spolehnout. **R_E**: a AP spolu stále a rádi komunikují. *„Domlouváme se a aktualizujeme kompetence i spolupráci, jak je zrovna potřeba. Postavení jsme si vyjasnily hned zpočátku.“* **R_F**: si s AP na začátku sice řekli, jak budou spolupracovat, ale *„k vyjasnění bych ani neřekla, bylo nám vše jasné tak, jak nám to bylo předeslané na počátku naší spolupráce. A ostatní jde jakoby za pochodu. Ono něco si říkat fajn, ale realita je pak jiná. Děti nejsou komínky, které sedí“*.

K vyjasnění spolupráce u AP došlo následujícími způsoby: **R_H**: uvedla *„rozhovorem mezi sebou“* a v druhém případě **R_CH**: vypověděla *„při seznámení jsme si společně řekly svoje představy, aby se nám hezky spolupracovalo.“* Oproti **R_G**: který má

vzájemnou spolupráci s pedagogem minimální. *„Spíše bych řekla, že to nějak vplynulo samo. Učitel řídí učební proces, já pomáhám těm, kteří mou pomoc potřebují. Nezasahuji učitelovi do výuky, kázně a ...Učitel mi průběžně sděluje, co ode mě v hodinách očekává, na co se mám zaměřit, co sledovat apod.“*

Neméně důležité jsou společné pravidelné schůzky pro zpětnou vazbu nebo společná příprava na vyučovací hodiny, které se většinou nerealizují. Jako důvod je uváděna časová vytíženost. **R_A:** postrádá společné schůzky s AP, na kterých by si mohli vyměnit vzájemné postřehy a domluvit se na různých věcech ohledně práce s žáky. *„Vše řešíme během výuky a o přestávkách“* Pedagog se na hodiny připravuje sám, protože *„asistentka vchází do učebny v 8 hodin a odchází spolu s žáky.“* Nezbývá nic jiného než *„vše řešíme během výuky a o přestávkách.“* **R_B:** *schůzky „máme, řešíme zlepšení zapojení žáka do procesu výuky a jeho studijní výsledky. Mezi pedagogem a AP chybí i společné přípravy na hodiny. „Nedělám. Připravujeme se každá samostatně. Asistentku informuji o probíraném učivu v daný den.“* **R_C:** pravidelné pracovní schůzky *„nemíváme vzhledem k pracovní vytíženosti, pouze v případě vysvětlení postupu s vedením slabšího žáka, naléhavého řešení nějakého problému, zadáním úkolů, rozborem pokroků slabšího žáka, kterého má na starosti.“* Na hodiny se pedagog rovněž připravuje sám a AP potom sdělí, co má dělat. **R_D:** *„Pravidelné schůzky nemáme. Spíše je to za pochodu, kdy jí řeknu, co je kde zapotřebí, s čím by měla pomoci. Jednou jsem si dělala takové hodnocení na žáky, tak jsem se s ní chtěla poradit, určitě bych přijala i její názor, jak to vidí ona, ale moc se k tomu neměla, tak jsem si to udělala sama.“* **R_E:** za pravidelné schůzky považuje komunikaci. *„Komunikujeme pořád a rády. Probíráme chování, učení, vztahy. Úplně všechno, co se týká celé třídy.“* Přípravy na hodiny *„někdy společně den předem a někdy hodinu připravím večer a s asistentem probereme ráno, případně doplníme nebo pozměníme postřehy asistenta.“* **R_F:** *„No, úplně pravidelné ne, ale v podstatě, když o tom tak přemýšlím, tak jsou skoro každodenní. Prostě sdílíme a hodnotíme vše, co nám přijde pod ruku, a domlouváme se na dalších krocích. Plánujeme společně, často se nechám i inspirovat.“*

Následující výpovědi AP potvrdily slova pedagogů, že společné přípravy jsou nedostačující. **R_G:** *„Prakticky nepřipravujeme. Pokud má pedagog v plánu nějakou*

složitější koncepci hodiny, seznámí mě s tím a sdělí mi mou roli.“ R_H: „Z Časových důvodů bohužel ne.“ R_CH: „Ne. Doplňujeme PČ, VV. Pokud najdu zajímavosti, paní učitelce dávám možnosti na zpestření výuky.“

Výzkum JACKSONA, Claire, et al. „Teachers' perceptions of their work with teacher assistants“ ukázal, že mezi pedagogem a AP existuje často nedostatečná zpětná vazba. Výzkum proto doporučuje pedagogům i AP, aby pracovali na společné přípravě a zpětné vazbě. (Jackson, 2021)

Výměna rolí v rámci spolupráce mezi oběma pedagogickými pracovníky není běžnou záležitostí. R_A: uvádí *„Ne, ještě jsem si nikdy roli pedagoga s AP nevyměnila“*. Opačně k výměně role přistupuje R_E: *„Ano, když jsem přišla o hlas a moje asistentka mě zastoupila a já jsem si zkusila její roli. Nevadilo mi, být v roli asistenta, dokonce jsem si to užila. Občas si role vyměníme na chvíli na konkrétní činnosti jako je například anglická rozcvička nebo třeba uvolnění před psaním. Případně při složitějších výtvarných činnostech nebo při projektech jsme obě učitelky i asistentky zároveň.“* R_F: *„Ano, děláme to poměrně často a vyhovuje nám to.“* V jednom případě by pedagog výměnu uvítal, ale ze strany AP nebyl žádný zájem. R_D: *„Ano, když nemůžu z nějakého důvodu být přítomná, tak mě asistentka zastoupí, takže z jeho strany ano. Mě by výměna snad ani nevadila. Vyměnila, bych si roli například, když máme hudební výchovu. Jednou jsem se i ptala asistenta, zda umí zpívat, že by mohl vést hodinu, ale nedopadlo to, takže z mé strany ne.“* Výměna role může být nápomocná i k nastavení rovnocenného vztahu mezi pedagogem a AP.

Spolupráce mezi pedagogem a AP se může narušit, pokud by AP zasahoval pedagogovi do jeho role nebo chtěl jeho roli převzít. R_D: *„Ano, bohužel někdy mám takový pocit. Například jednou jsem žákyni řekla, že šašek nemá nos žlutý a ona si vzala červenou pastelku, že ho přemaluje na červený a asistentka řekla, že je to dobrý, ať to nechá. Nebo jsem jednou řekla, že to nevadí a ona na to řekla, že to teda vadí.“* R_C: *„Občas se mi to dříve stalo, ale myslím, že to bylo nevědomé. S žáky jsem natrénovala taneční vystoupení na školní akademii. Když jsme čekali před vstupem na pódium, sama rozdělila žáky a poslala polovinu na druhou stranu jeviště. Přestože nebylo potřeba, aby je sama organizovala.“*

Němec (2018) k tomuto tématu uvádí, že je zapotřebí činnosti podle kvalifikace správně rozdělit mezi pedagoga i AP, aby nedocházelo k omezení role pedagoga nebo zase k nahrazování role obou pedagogických pracovníků.

V článku „Spolupráce s pedagogem“ vidí autoři ČOSIV výměnu rolí mezi AP a pedagogem jako velice dobrý a obohacující nápad. Pro nastavení dobré spolupráce mezi AP a pedagogem na 1. stupni ZŠ se doporučuje občasné vystřídání role pedagoga s rolí AP, kdy AP povede třídu a pedagog zaujme roli pomocníka. Autoři doporučují tuto výměnu především v hodinách výchov (výtvarná výchova či pracovní výchova apod.), kde může být AP zdatnějším nebo nadanějším proti pedagogovi z hlediska kreativity či pohybového nadání. Pedagog však nikam neodchází, zůstává v hodinách a dohlíží nebo podporuje AP při výkladu.

Pro efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP je zapotřebí, aby spolu pedagog s AP komunikovali. Ve většině se dotazovaní pedagogové a AP shodovali na tom, že mezi nimi panuje dobrá komunikace. Hodnotili ji jako otevřenou, upřímnou, přátelskou, dobrou a slušnou. **R_C:** vzájemnou komunikaci popisuje „*stačí nám oční kontakt k pochopení a úsměvu*“. V jednom případě by bylo zapotřebí komunikaci mezi pedagogem a AP zlepšit. **R_E:** *Ve všech volných chvílích, včetně přestávek zůstáváme s dětmi ve třídě a probíráme vše, co se týká celé třídy – (chování, učení, vztahy atd.) nejen dítěte ke kterému asistent patří.* **R_F:** „*Komunikace je dobrá, otevřená a přátelská. Sdílíme své názory, postřehy a dojmy a diskutujeme o nich. Ne vždycky je na to přirozeně prostor a čas. Někdy se mi toho v hlavě honí povícero, takže jdu jen ryze organizačně. Aloe za ty roky už tak nějak víme, jak to mezi sebou máme a že ani netřeba mnoho slov a gest.*“ V jednom případě by bylo zapotřebí komunikaci mezi pedagogem a AP zlepšit. **R_D:** *Když něco od ní chci, tak jí řeknu, jestli by to nemohla udělat. Spíš jí o to musím říkat, nebo na to upozornit. Když máme například pracovní činnosti, tak jí ukážu před hodinou, co budeme dělat, aby byla v obraze. Někdy se třeba rozhoduji mezi dvěma výrobky, tak se jí i zeptám, co mám vybrat. Snažím se jí obeznámit s tím, co budeme dělat. Potom to vysvětlím celé třídě.*

Výsledky mezinárodní studie „Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research“ ukazují, že využívání AP naráží na omezenou komunikaci mezi AP a pedagogy, což může vést k tomu, že se pedagogové vzdávají

zásadní zodpovědnosti za vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a AP tuto odpovědnost naopak přebírají. (Sharma a Salend, 2016)

Pokud spolupráce mezi pedagogem a AP funguje, tak jak by měla, tak by se AP mělo dostat pomoci od pedagoga, a neměl by se tak obávat, obrátit se o pomoc, vysvětlení nebo radu. Všichni dotazovaní odpověděli, že se nebojí požádat o pomoc. **R_G:** „*Ano, určitě můžu. Jsme spolu prakticky stále. Nemám strach se na něco zeptat, poprosit o radu. Není to o tom, že bych se pak cítila neschopně. Je pravda, že spíše je to formou diskuze a hledání společné cesty.*“ **R_CH:** „*Byla jsem ráda, že mi pedagog poradil různé pomůcky. Například jak dítěti vysvětlit blíže učivo například v matematice krokovací pás, stovkovou tabulku nebo názornost s knoflíky při násobilce a další věci, hlavně jak dítěti vše názorně ukázat, aby učivo lépe pochopilo. Dítěti blíže vysvětlit dané učivo, například v matematice.*“

Hájková (2018) potvrzuje, že pro dobrou spolupráci mezi pedagogem a AP je důležité, aby se AP nebál klást otázky a říkat nahlas své názory.

Přesto se pokaždé pomoc nezdaří. V jednom případě nebyl pedagog schopen pomoci AP. Nedokázal vyřešit problém, se kterým se na něj AP obrátil. **R_H:** „*Naposledy mi moc nepomohl. Nedokázal to vyřešit.*“ Vzhledem k tomu, že pedagog nepomohl AP ani se ho nezastal, tak se spolupráce mezi nimi rozpadla. „*Šlo o to, že navíc věci moc neřeší. Proto jsem od něho nakonec, i přesto že jsme neměly nejhorší vztahy mezi sebou, tak jsem odešla. Prostě jsem to už nedala. Víte, když máte stále dokola vši, tak to se prostě nedá.*“

V dobré spolupráci mezi pedagogem a AP může být velkým přínosem pro pedagoga poskytnutí a přijmutí rady od svého AP. Z dotazovaných respondentů odpověděl **R_E:** „*Ano, nechám si poradit. Nevadí mi to.*“ **R_F:** „*Ano, radí, ale spíše je to o kázeňských prohřešcích žáků než o metodách a formách vyučování. Nechám si poradit, spíše je to z mé strany jako konzultace.*“ **R_C:** „*Dříve ano. Pokud to bylo moudré, byla jsem vděčná.*“ Jeden to bere v rámci konzultace, druhý je za cenné rady vděčný. Tyto rady získával především od předchozího AP, který měl bohaté zkušenosti z dřívějšího zaměstnání. Další pedagog by si nechal poradit, ale **R_D:** „*Ne, nic mi neradí, ale kdyby přišla s nějakým nápadem, tak bych si ho určitě ráda vyslechla.*“ Zbylí respondenti si nenechají poradit, přestože AP můžou mít velice cenné postřehy.

Horáčková (2015) upozorňuje, že AP může pedagogovi poskytnout cenné postřehy o žákovi.

Spolupráci mezi pedagogem a AP ovlivňuje i kategorie „KLIMA“ školy. Zásadní je, jak vedení školy přistupuje ke svým zaměstnancům. Prvním krokem ke spokojené spolupráci může být možnost spolupodílet se na výběru svého AP. Spoluúčast při výběrovém řízení škola umožnila třem pedagogům. **R_A:** „Zúčastnila jsem se výběrového řízení.“ **R_C:** „Poprvé mi byla přidělena. Nyní jsem byla u výběrového řízení.“ **R_F:** „Já jsem si mohla prakticky vybrat. Nebylo na výběr moc možností, ale tak nějak vybrat jsem si trochu mohla.“ Druhá polovina dotazovaných pedagogů možnost spoluúčasti na výběrovém řízení neměla. **R_B:** „Asistentka mi byla před 5 lety přidělena.“ **R_C:** „Ne, asistenta jsem si nemohla vybrat. Prostě mi byl přidělen.“ **R_E:** „Asistentka mi byla vždycky přidělena.“ Důležitým momentem, kdy dochází k vytváření prvních dojmů o spolupracovníkovi, je vzájemné přestavení. Čtyři pedagogové shodně odpověděli, že jim byli AP představeni vedením školy. Z toho **R_F:** nevěří moc výběrovému řízení. „Ano, asistentka mi byla představena na pohovoru. I když z pohovoru se také moc nezjistí. Je to prostě vždycky sázka do loterie.“ **R_E:** vypověděl „přivedla ji do třídy vedoucí asistentek“, a v případě **R_D:** se seznámil s AP sám na poradě při zahájení školního roku. **R_D:** „Měli jsme velkou poradě a po poradě jsme se představily samy.“ Oproti tomu všichni dotazovaní AP stvrdili svými výpověďmi, že byli představeni: **R_G:** „Při nástupu jsem byla představena na úvodní poradě. Pan ředitel přivítal nové kolegy a kolegyně a představil i mě a řekl, jakou pozici budu zastávat.“

Dalším důležitým faktorem pro pedagogické pracovníky je vědomí, že se mohou v případě potřeby obrátit na vedení školy, například při neefektivní spolupráci mezi pedagogem a AP. Pedagogové vypovídali obdobným způsobem jako **R_D:** „Všechny asistenty má na starosti konkrétní člověk, s kterým bychom to řešili společně v případě, že by to nešlo vyřešit přímo s asistentem.“ Každopádně většinou zmínili, že se ještě neobraceli na vedení školy, takže vlastně nevědí, jestli by jim bylo pomoci. Vedení školy by mělo být přístupné i novým nápadům svých zaměstnanců, tak jak stvrzují výpovědi respondentů. **R_C:** „Vedení školy je vstřícné k efektivnímu vylepšování výuky žáků, spolupráce pedagogických pracovníků.“ **R_E:** „Ze strany vedení je to přijímáno kladně a

podporováno. Ze strany kolegů se to různí. Od některých přijímáno, od některých přijímáno, od některých podporováno, od jiných pouze tolerováno nebo i odmítáno. „R_F: „Myslím, že ano. Každý může sdělit svůj názor, postoj.“ Velká podpora pedagogickým pracovníkům je poskytována školou v podobě školení. R_: G: „Ano, umožňuje. Navíc jsme byli v projektu Šablony II, kde jsme měli hodně příležitostí ke vzdělávání a školení. Vedení školy ale vychází vstříc a podporuje nás. I třeba, když si najdu něco svého, co mě zajímá, není problém s financováním a s uvolněním. Není to popravdě zase tak často, takže to nijak obzvláště nezatěžuje.“ R_H: „Ano, máme možnost účasti školení, které pořádá přímo škola, ale také si můžeme najít školení nebo jiné vzdělávání, které nás zajímá. Vedení vychází většinou vstříc.“ Rozdílů škola nedělá ani v benefitech, které se dostává pedagogům a AP stejně. R_H: „Ano, máme k dispozici benefity v podobě FKSP jako všichni zaměstnanci školy.“ Výpověď se shodovala i s odpovědí R_CH: a R_G: „Máme úplně stejné benefity, i když máme menší úvazky, nebo jsme ve škole kratší dobu. Jsme bráni jako učitelé. Nemáme žádné zkracování či snižování. Jsme také zváni na formální i neformální akce školy. Myslím si, nebo aspoň nepocit’uji, že by byly nějaké rozdíly. Tyhle záležitosti jsou oficiální a jsou informace i vyvěšeny na nástěnce, takže je to průhledné pro všechny.“

Účast na velkých poradách je pro AP dobrovolná. Dva AP se porad neúčastní. R_H: „Neúčastním, protože v té době pracuji jako vychovatelka ve školní družině.“ Jeden z AP se pedagogických porad účastní jenom někdy. R_G: „Každému je nabídnuto, že se velkých porad může účastnit, nejsme do toho však nijak nuceni. Malých porad se účastníme, to jsou rady asistentů, většinou organizační. Občas se účastním i těch velkých porad, protože se tam dozvím informace, které se týkají učitelů a ostatních zaměstnanců školy, také jakoby celoorganizační záležitosti, a to se třeba na našich poradách nedozvím. Ty naše menší rady jsou prostě pro asistenty, takže se týkají převážně těch asistenčních záležitostí.“ Velkých porad se AP mohou účastnit spolu s pedagogy. Celkově pedagogičtí pracovníci udávají, že jsou v práci spokojeni a klima hodnotily s vědomím, že není všechno dokonalý, ale hodně je to v lidech.“

Pedagogičtí pracovníci do práce chodí rádi. Jeden z pedagogů doufá, že se mu podaří zlepšit vztah a vzájemnou spolupráci s AP, která mu kazí celkovou spokojenost. R_D:

„Práce s dětma mě moc baví. No a s asistentkou budu doufat, že se to zlepší, protože je pravda, že to znechucuje práci.“ AP spatřuje oproti pedagogovi zase nedostatky v nejistotě zaměstnání, a taky by byl rád, kdyby měl plný úvazek. **R_G:** *„Upřímně bych uvítala trochu větší úvazek. Asi to jediné mě trochu zrazuje. Navíc také není žádná jistota dlouhodobého zaměstnání. Ale jinak práce samotná mě baví.“*

Pedagogičtí pracovníci se snaží o respekt, toleranci, slušnost a netouží se nikomu se míchat do práce. Hodnoty nastavují průběžně. Vztahy na pracovišti jsou vnímány docela pozitivně, ale jak uvedl **R_B:** *„každý pedagog nemá takové štěstí. Moje kolegyně neměla takové štěstí na asistenta jako já.“* a **R_E:** *„Nelze obecně říci. Každý to má jinak.“* Pedagogů a AP se na škole vyskytuje mnoho, a tak si pracovníci vytváří mezi sebou skupinky, které si spolu více rozumí. Po škole se šíří i pomluvy. Kolegům se nedá věřit, jelikož před vedením školy se chovají odlišně, aby se mu zalíbili, a tak občas přijde i zklamání. **R_D:** *„Člověk se pořád učí. S žáky ani s rodiči nemám vcelku problémy. Řekla bych, že celkem ani na pracovišti. Asi jako na jiném pracovišti, občas Vás zklame kolega, ale nemůže to asi být pořád 100%. To bych asi chtěla až moc. Někdy to vypadá super, jako že si rozumíme no a pak Vás nečekaně zaskočí nějaké chování či reakce kolegy, ale tak to prostě asi je. Učím se za pochodu. Asi jsem moc upřímná, a to se prostě nenosí. Jak již jsem říkala, stále se učím. A jestli to ovlivní moji, efektivitu? Řekla bych, že ano.“* **R_F:** *„Vztahy jsou zde, myslím, celkem dobré. S někým se bavím více, s někým méně, ale to je všude. Myslím, že se zde vzájemně přijímáme, tolerujeme i podporujeme. Tak určitě, jsme s AP vzájemně ovlivněné vším, co se kolem nás děje. Pokud je vše v pořádku, i naše práce jde pěkně od ruky.“*

AP svými výpověďmi potvrdily slova pedagogů, že se jich na škole v současné době vyskytuje mnoho, a tak dochází ke vznikům skupin. Některé skupinky se spolu baví, některé ne. Občas se objeví i pomluvy. Ale všechno je o lidech, a o tom, jak se k sobě chovají.

R_G: *„Ale ano, líbí se mi. Samozřejmě ne vždy vše funguje na jedničku. Někdy je to hodně o flexibilitě a o změnách na poslední chvíli.“* **R_H:** *„Jsem spokojena. Ale to víte je nás tady hodně, myslím učitele a asistenty, takže jsou jakési skupinky. Jedni se baví spolu*

a druzí zase s těma druhými. Občas se šíří i pomluvy, ale tak to asi je všude.“ R_CH: „myslím si, že vše záleží na lidech, jakou formu komunikace a přístupu k sobě si najdou.“

Je třeba si uvědomit, že pokud nebude AP přijat mezi ostatní pedagogické pracovníky, nebo pokud se k němu budou chovat dokonce i odmítavým způsobem, ovlivní tím zásadně i klima celé školy. (Kendíková, 2017)

4.5 Zodpovězení výzkumných otázek

Výsledky polostrukturovaných rozhovorů přinesly tyto odpovědi na výzkumné otázky.

DVO1: Jaké faktory vedou ke kvalitní spolupráci mezi pedagogem a AP?

Respondenti odpovídali na položené otázky, kterými jsem se snažila zjistit faktory ovlivňující vzájemnou spolupráci mezi pedagogy a AP. Výpovědi tří respondentů se shodovaly v tom, že je zapotřebí si hned na začátku školního roku vyjasnit pravidla, postavení, kompetence včetně jejich spolupráce, tak aby se předešlo zbytečnému nedorozumění, které by mohlo narušit vzájemnou spolupráci mezi oběma pracovníky.

Dále se ukázalo, že velkou roli sehraává vzájemný přístup obou pracovníků, ve kterém nesmí chybět respekt a vzájemná tolerance. Pedagog s AP by měli být ochotní spolupracovat a vycházet si vstříc.

Důležitým faktorem pro kvalitní spolupráci mezi pedagogem a AP jsou i vzájemné sympatie, které k sobě oba pedagogičtí pracovníci chovají. Velkou roli v efektivní spolupráci hraje osobnostní charakteristika obou lidí, jejich povahové rysy, které jsou dané a neovlivnitelné.

Kvalitní spolupráce mezi pedagogem a AP se neobejde ani bez komunikace, která se v případě většiny respondentů ukázala jako fungující.

Další faktor, který vede pedagogy a AP k efektivní spolupráci, jak potvrdila část respondentů, představuje vzájemná výměna jejich rolí v rámci třídy. Pedagog získá prostor pro práci s žáky, který mu poskytne jiný úhel pohledu, a zároveň dojde k vytvoření pocitu rovnosti mezi oba pedagogickými pracovníky. Od žáků se navíc dostane lepšího přijetí AP.

DVO2: Jaké faktory se podílejí na neefektivní spolupráci mezi pedagogem a AP?

Výpovědi respondentů poukázaly na fakt, že ve třídě často dochází ke střídání AP. Pedagog tak musí neustále vynakládat úsilí a zvykat si na nového AP, který se ocitá na začátku, oproti předešlému AP, který za dobu své působnosti již nějaké zkušenosti získal.

Faktorem, který vede k neefektivní spolupráci, je také nevhodný přístup k práci, což v tomto případě představuje malá aktivita AP. Dále nedostatečné schopnosti k výkonu práce AP, a současně i neochota průběžně si doplňovat nové znalosti.

Další faktor neefektivní spolupráce představuje přístup k práci jako k nutnosti, ve které chybí kladný vztah k žákům, ale který je zároveň hlavním předpokladem pro efektivní spolupráci mezi oběma pedagogickými pracovníky.

Kvalitní vztah se pozná v případě, kdy nastane nějaký problém a je zapotřebí, aby pedagogičtí pracovníci stáli při sobě, a uměli se jeden druhého zastat a vzájemně se podpořit. V případě, že ve vztahu pedagoga a AP chybí takové zastání, nemůže mezi pedagogem a AP vzniknout efektivní spolupráce.

Neefektivní spolupráci dále ovlivňují pomluvy mezi pedagogy a AP, které narušují školní a třídní klima. Pro pedagogy a AP je velice demotivující, když se dozví o sobě informace v poupravené verzi a zprostředkovaně přes jiného pedagogického pracovníka.

Zasahování AP do role pedagoga byl další předpoklad pro neefektivní spolupráci. AP nerespektuje pedagoga a svůj nesouhlas dává najevo před žáky. Dochází tak ke srážení autority pedagoga, se kterým má AP spolupracovat. AP se tak snaží převzít vedoucí pedagogickou roli v rámci třídy. Aby nedocházelo k záměně rolí mezi pedagogem a AP, tak je nutné jasné rozdělení jejich rolí, a vymezení jasných pravomocí obou pracovníků.

Faktory podílející se na neefektivní spolupráci mezi pedagogy a AP byly chybějící společné přípravy na vyučovací hodiny a společné konzultace o potřebách žáků. Tyto aktivity na této škole zcela chybí, přestože jsou klíčovým faktorem k efektivní spolupráci mezi oběma pedagogickými pracovníky. Pedagogové se připravují na hodiny sami a pak předávají instrukce AP. Domlouvají se ve volných chvílích, tzv. „za pochodu.“ Jako příčinu často uvádějí nedostatek času. Nemají stanoveny pevné termíny, a to je nenutí společně se připravovat na výuku. AP mají často svoji asistentskou práci spojenou

s vychovatelstvím v družině, takže do třídy přicházejí těsně před začátkem hodiny, a odchází hned po zazvonění, kdy odvádějí žáky do jídelny a následně do družiny.

Podle některých respondentů je chyba v neznalosti pedagogů, jak by měli spolupracovat s AP. Pedagogovi a AP chybí jasná představa o tom, jakým způsobem by měli spolupracovat v hodinách. Pedagogovi se tak nedostane dostatečné pomoci a podpory ze strany AP, aby mohl získat prostor i pro intenzivní práci s žákem se SVP.

DVO3: Jak vedení školy ovlivňuje vzájemnou spolupráci mezi pedagogem a AP?

Pedagogové vnímají přístup vedení školy jako klíčový k utváření školního klimatu. Ze strany vedení pociťují ovlivňování vzájemné spolupráce mezi nimi a AP. Vidí snahu školy v uplatňování rovného přístupu k nim i AP. Odměny v podobě FKSP dostávají stejné. Všichni jsou zváni na různé školní akce. AP mají svoje porady, ale mohou se účastnit i velkých pedagogických porad. Škola pro své pedagogy a AP zajišťuje různá školení a umožňuje jim i další vzdělání, o které má většina pedagogických pracovníků zájem, včetně profesního růstu.

V případě jakéhokoliv dotazu nebo problému se mohou pedagogičtí pracovníci obrátit na vedení školy, které si je vyslechne, ale nezaručí, že bude daný problém vyřešen pro spokojenost všech zúčastněných. V opačném případě uvedli pedagogičtí pracovníci, že je vedení školy přístupné i novým nápadům, se kterými se na ně mohou obracet.

Během výběrového řízení na pozici AP není ve škole pravidlem, aby byl účasten i pedagog, do jehož třídy má být tento AP přijat. A to i přesto, že jedná o jeho budoucího spolupracovníka. Polovina dotázaných pedagogů uvedla, že si nemohli svého AP vybrat.

Ve výpovědi AP, kteří mají uzavřenou pracovní smlouvu na dobu určitou, bylo uvedeno, že cítí pocit nejistoty ve stálosti své práce. Tak by AP uvítali, kdyby měli práci na plný úvazek.

Ve škole chybí odborná pomoc v podobě školního psychologa nebo speciálního pedagoga, který by pomáhal pedagogům a AP s efektivní spoluprací.

DVO4: Jaké klima školy přispívá k efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP?

Je třeba si uvědomit, že na klimatu školy se podílí všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci (pedagogové, AP, vedení školy, včetně žáků a jejich rodičů). Vzájemný přístup a chování pedagogických pracovníků spolu s vedením pak vytváří školní klima.

Všichni pedagogičtí pracovníci by se měli snažit o toleranci a respekt. Vzájemně si vycházet vstřícně a pomáhat si. Je třeba si uvědomit, že nikdo z nás není dokonalý a stejně tomu je i ve vztazích, které ovlivňují spolupráci mezi pedagogy a AP. Každý pracovník se při své práci vyvíjí, a učí se ze stále nových situací, které do školního života neodmyslitelně patří, a bez kterých se tento rozvoj neobejde, stejně jako ze změn, které mohou někdy působit i velice chaoticky.

Soupeření a pomlouvání mezi pedagogy a AP je ve školství nepřijatelné. Pedagogičtí pracovníci by se měli takovému chování vyvarovat, protože do školy vůbec nepatří. Každý pedagog a všichni AP by měli mít stále na mysli, že jsou ve škole především pro žáky, tedy společný cíl. Pokud nebude pedagog s AP spolupracovat, tak ani žáci nebudou správně fungovat.

Pedagogové stejně jako AP vypověděli, že se jim ve škole líbí. Celkové vztahy ve škole hodnotí jako dobré. Pedagogičtí pracovníci vypověděli, že se snaží o respekt, toleranci, vzájemně vypomáhání si a nevměšování se druhému do jeho práce. Nicméně si pedagogičtí pracovníci uvědomují, že ve škole si pedagogové a AP mezi sebou vytvářejí skupinky. Některé se spolu baví více a některé méně. Pedagogové občas dávají najevo AP, že mají vyšší postavení. Neobejde se to ani bez pomlouvání. Vše záleží na lidech, jakou formu komunikace a přístupu si k sobě najdou.

4.6 Doporučení pro lepší spolupráci

Výpovědi pedagogů a AP poskytly dobrou představu o spolupráci mezi pedagogy a AP, na základě, kterých mohou být vypracována konkrétní doporučení.

- Stejně jako pedagogové, tak i AP by uvítali pomoc, která by vedla k lepší spolupráci. Pedagogové by se naučili, jak správně pracovat s AP. Pomoc by měla ideálně nabývat podoby **školení**, popřípadě by se mohlo jednat o **mentoring**, **koučink** nebo **supervizi**. Na takových školeních by bylo oběma pedagogickým skupinám jasně demonstrováno, jak zlepšit jejich vzájemnou spolupráci.

Velký přínos by mohla znamenat i přítomnost **školního psychologa** nebo **speciálního pedagoga** v rámci školy. Tito odborníci by pedagogům i AP mohli aktivně pomáhat s jejich spoluprací.

- Jako vhodné řešení vidím, aby se pedagogové mohli **účastnit výběrového řízení** na pozici jejich budoucího AP, a mohli se tak aktivně spolupodílet na výběru pro ně sympatické osoby.
- Dále by škola mohla pro pedagogy a AP pořádat před začátkem školního roku **seznamovací akce**, popřípadě jim zařídit jednodenní či dvoudenní pobyt, kde by měli šanci se blíže seznámit ještě před začátkem vyučování.
- Hned na počátku vzájemné spolupráce si musí oba pedagogičtí pracovníci mezi sebou jasně **vymezit své role a kompetence** včetně pracovní náplně. Také by si měli sdělit, co od sebe navzájem očekávají, aby předešli zbytečným nedorozuměním v budoucnu.
- Další klíčový prvek ve spolupráci mezi pedagogem a AP představují jejich **pravidelné schůzky a společné přípravy** na vyučovací hodiny. Doručila bych pedagogům a AP udělat si na sebe více času, aby se lépe poznali i z jiných než z pracovní stránky.

Pedagogičtí pracovníci by neměli zapomínat sami na sebe. Často si během každodenních pracovních povinností ani neuvědomují, jak velkou zodpovědnost nesou. Denně řeší různé situace, které mohou vést až k syndromu vyhoření.

4.7 Diskuse

První spolupráce mezi pedagogem a AP se objevuje již v 90. letech 20. století. Na intenzitě však tento trend nabývá až posledních 15 let. V roce 2009 se Česká republika stvrzením dokumentu *Úmluvy osob se zdravotním znevýhodněním* zavázala, že v rámci inkluzivního vzdělávání umožní všem znevýhodněným žákům vzdělávat se v běžných školách. V tomto přístupu představuje osobnost AP jeden z hlavních nástrojů podpory žáků se speciálně vzdělávacími potřebami na prvním stupni běžné ZŠ, kterému napomohlo zavedení inkluze v roce 2016.

AP vedle pedagoga představuje dalšího pedagogického pracovníka, který společně s pedagogem pomáhá zajišťovat, aby byl chod výuky plynulý a aby se mohli do výuky co nejlépe začlenit všechny děti bez rozdílu. Otázkou stále zůstává, jak přesně by měla být nastavena spolupráci mezi pedagogem a AP, aby byla výuka co nejvíce efektivní. Na této problematice byla nastavena hlavní výzkumná otázka této diplomové práce, a to konkrétně „Jak konkrétně je možné co nejvíce zefektivnit spolupráci pedagoga a AP“?

Ve výzkumné části této diplomové práce bylo zjišťováno, jakým způsobem spolupracují pedagogové s AP na prvních stupních základních škol běžného typu. Vybrána byla jedna z českých základních škol, ve které pracují jak pedagogové, tak i AP. Byly zkoumány různorodé faktory, které ovlivňují tuto spolupráci, a to ať již pozitivně, tak negativně. Zároveň bylo zkoumáno, zda vedení školy podporuje spolupráci mezi pedagogickými pracovníky, a zda ve škole panuje dobré klima, které je důležitým faktorem pro efektivní spolupráci obou skupin těchto pedagogických pracovníků.

Z výsledků vyplynulo, že je zapotřebí zabránit častému střídání AP, a naopak se snažit zachovat dlouhodobou spolupráci mezi pedagogem a konkrétním AP. Pedagogičtí pracovníci si tak nebudou muset neustále zvykat na někoho nového, a bude dán prostor pro vytvoření bližších a hlubších vztahů mezi oběma pedagogy, co by následně mohlo vést k efektivní spolupráci mezi nimi.

Negativně je též vnímána společná příprava pedagogů a AP na vyučování. Dalším problémem je absence pravidelných pracovních schůzek obou pracovníků, a to i přesto, že právě mimoškolní příprava je klíčovým faktorem pro vytvoření vzájemné efektivní spolupráce.

Úzkou spolupráci pedagogů a AP kvitují i mnozí autoři, a dodávají, že není možné sjednotit pracovní postupy, pokud si oba pedagogičtí pracovníci připravují materiály a podklady na své hodiny odděleně. Takovým způsobem není možné docílit plynulého a jednotného výkladu (viz Bartoňová a Vítková, 2007, Hájková a kol., 2018, Gabašová 2019).

V neposlední řadě by bylo vhodné ve škole zavést pracovní pozici školního psychologa nebo speciálního pedagoga, který ve zkoumané škole chybí. Oba pedagogické pracovníky

by mohl takový odborník vést, a pomáhat jim při vytváření efektivní spolupráce. Další možnost odborné pomoci, která by mohla pomoci naučit pedagoga a efektivně spolupracovat, mohou být odborná školení, popřípadě koučink nebo mentoringu.

Gabašová (2019) k této problematice dodává, že pokud na straně vedení existuje nějaká intenzivnější snaha o spolupráci, stejně jako na straně pedagogů, není nutná další bližší intervence odborníků. Zároveň však dodává, že takto intenzivní snahy nejsou v současné době na českých školách příliš časté, a vedení školy by tak mělo zajistit odbornou pomoc, pokud chce, aby pedagogové a AP spolupracovali a vše fungovalo tak, jak má.

Dalším doporučením může být, aby před samotným zahájením školního roku byly ze strany vedení školy zajišťovány seznamovací akce, popřípadě jednodenní nebo dvoudenní pobyty, na kterých by se mohli pedagogové s AP blíže seznámit.

Závěr

Diplomová práce nesoucí název „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na prvním stupni ZŠ“ si kladla za cíl prozkoumat osobnost asistenta pedagoga v rámci českého vzdělávacího systému a jeho spolupráci s běžným pedagogickým personálem na českých školách.

V teoretické části bylo popsáno, co znamená inkluzivní vzdělávání, a kdo jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou nedílnou součástí inkluzivního přístupu. Dále byla definována a popsána podpůrná opatření. Ta představují nezbytné úpravy, které vyrovnávají podmínky ve vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Detailněji byla zkoumána dvě podpůrná opatření, a to individuální vzdělávací plán (IVP) a osobnost asistenta pedagoga (AP), který představuje klíčový prvek vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Bylo vysvětleno, že AP představuje spolu s pedagogem dalšího pedagogického pracovníka, který by měl disponovat jistým vzděláním i osobnostními předpoklady, které následně mohou vést k nastolení efektivní spolupráce mezi ním a pedagogem. V poslední kapitole teoretické části byla pozornost věnována samotné spolupráci mezi pedagogem a AP. Nastíněny byly konkrétní předpoklady pro jejich efektivní spolupráci, vyzdvíženy byly i faktory, které by mohly vést k nastavení neefektivní spolupráce mezi těmito pedagogickými pracovníky, a poskytnut byl i konkretizovaný návod na to, jak by měla být nastavena spolupráce mezi pedagogem a AP, aby byla efektivní.

V praktické části diplomové práce byl realizován kvalitativní výzkum v podobě polostrukturovaných (polostandardizovaných) rozhovorů, který zjišťoval, jak by měla být nastavena spolupráce mezi pedagogem a AP, aby byla efektivní. Výzkum byl proveden na prvním stupni jedné základní školy běžného typu, která byla autorkou této práce vybrána zcela záměrně. Autorka zde totiž pracovala nejprve jako AP, a v současné době zde pracuje jako pedagog. Vzhledem k tomu, že autorka vykonávala obě zkoumané pracovní pozice, mohla získat bližší vhled do této problematiky.

Polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo celkem 9 respondentů. Šest z nich představovalo pedagogy, a zbývající tři byli AP. Zjištěná data z rozhovorů byla analyzována s využitím metody zakotvené teorie kódování.

Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá spolupráce mezi pedagogy a AP, včetně možných způsobů kooperace, které mohou mít vliv jak na efektivitu výuky, tak na samotné klima ve třídě.

Z výzkumu vyplynulo, že pro efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP hrají důležitou roli vzájemné sympatie, proto by se pedagogové měli spolupodílet na výběrovém řízení svých AP. Na druhou stranu efektivní spolupráci nepodporuje časté střídání AP ve třídě a také chybějící společné přípravy na vyučovací hodiny a pravidelné pracovní schůzky.

Na základě výše popsaných faktorů bylo možné sestavit seznam doporučení pro nastavení efektivní spolupráce mezi pedagogy a AP na prvním stupni ZŠ běžného typu, na které bylo realizováno výzkumné šetření. Doporučení, které bylo sepsáno však může sloužit jako návod pro nastavení efektivní spolupráce mezi pedagogem a AP i v jiných školách.

Výstupem výzkumu je doporučení pro školu, které by mělo pomoci pedagogickým pracovníkům s efektivní spoluprací. Spolupráce se však týká také vedení školy, které svým přístupem ovlivňuje vzájemnou spolupráci mezi oběma skupinami pedagogických pracovníků.

Jedním z mnoha doporučení kupříkladu je zavedení odborné pomoci v podobě školního psychologa nebo speciálního pedagoga, který by pedagogické pracovníky mohl vést a pomáhat jim s jejich vzájemnou spoluprací, aby mohla být co nejvíce efektivní a bezchybná. Jinou možností odborného vedení představuje mentoring a koučink.

Dále autorka zastává názor, že by bylo dobré podpořit spolupráci pedagogů a AP ještě před zahájením školního roku, a to prostřednictvím realizace seznamovacích akcí nebo pobytů, kde by mohlo dojít k hlubšímu vzájemnému poznání, na které posléze během školního roku není dostatek prostoru.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERLIKOVÁ, L. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-1584.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-6678-6.

BRADLEY, J. *A co já s tím? integrace, nebo desegregace? speciálně pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga*. Prostějov: Computer Media, 2016. ISBN 978-80-7402-280-7.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

DAŇKOVÁ, M. *Prokoukněte své lidi: praktický průvodce řízením*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5624-0.

FELCMANOVÁ, J. *Proměna v přístupu ke zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb: od zjišťování diagnóz ke stanovení podpůrných opatření*. Školní poradenství v praxi. 2016, roč. 3, č. 1, s. 38–40, ISSN 2336–3436.

FISCHER, S. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

GABAŠOVÁ, J. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

- HORÁČKOVÁ, I. *Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.
- JEŘÁBKOVÁ, K. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3730-9.
- KENDÍKOVÁ, J. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KENDÍKOVÁ, J. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KLUSÁČKOVÁ, M. a kolektiv. *Analýza systému vzdělávání asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.
- KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-060-9.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- LANG, G, BERBERICH, C. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MERTIN, V, KREJČOVÁ, L. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-7598-174-5.
- MICHALÍK, J, BASLEROVÁ, P, FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MORÁVKOVÁ, M. a kolektiv. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244- 4722-3.
- MRÁZKOVÁ, J, KUCHARSKÁ, A. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-032-9.
- NĚMEC, Z, TEPLÁ, M, FELCMANOVÁ, L. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.
- POL, M, HLOUŠKOVÁ, L, NOVOTNÝ, P, ZOUNEK, J. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN: 80-210-3746-6.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- SILVERMAN, D. Harvey Sacks. *Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press, 1998. ISBN 0-7456-1711-5.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.
- TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TEPLÁ, M. *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Copyright, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VALIŠOVÁ, A, KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, J. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.

Seznam internetových zdrojů

BOUILLET, D. Some aspects of collaboration in inclusive education—teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2013, roč. 3, č. 2, s. 93-117. [cit. 2022-06-12]. Dostupné také z: <https://cepsj.si/index.php/cepsj/article/download/241/154>

BREYER, C, LEDERER, J, GASTEIGER-KLICPERA, B. Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in Europe. *European journal of special needs education*. 2021, roč. 36, č. 3, s. 344-357. ISSN 0885-6257. [cit. 2023-20-01]. Dostupné také z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1754546>

FASNEROVÁ, M, PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. Impact of teaching assistants on children's adaptation to the school environment. *Journal of Exceptional People*. 2018, roč. 2, č. 13, s. 85-100. ISSN 1805-4978. [cit. 2023-11-03]. Dostupné také z: <http://www.jep.upol.cz/2018/Journal-of-Exceptional-People-Volume2-Number13.pdf>

GEBHARDT, M. General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for educational research online*. 2015, roč. 7, č. 2, s. 129-146. [cit. 2023-15-03]. Dostupné také z: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11493/pdf/JERO_2015_2_Gebhardt_et_al_General_and_special_education.pdf

JACKSON, C. Teachers' perceptions of their work with teacher assistants: A systematic literature review. *Australian Journal of Teacher Education*. 2021, roč. 46, č. 11, s. 69-88. [cit. 2023-14-04]. Dostupné také z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1333611.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMTČR: © 2013 – 2023 [cit.2023-28-03]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

MŠMT ČR. 2019. Podpůrná opatření [online]. [cit. 2022-18-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

PAJU, B. Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. Scandinavian Journal of Educational Research, 2022, roč. 66, č. 3, s. 427-440. [cit. 2023-07-01]. Dostupné také z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2020.1869087>

RASMITADILA, R. Teachers' Instructional Interaction in an Inclusive Classroom: Interaction Between General Teacher and Special Assistant Teacher. International Journal of Special Education (IJSE). 2021, roč. 35, č. 1, s. 19–28. [cit. 2022-03-01]. Dostupné také z: <http://www.internationalsped.com/ijse/article/view/19>

RICHTEROVÁ, B, KUBÍČKOVÁ, H. Collaboration development of teachers and teaching assistants: action research. Lifelong learning. 2020, roč. 10, č. 1, s. 25-55. ISSN 1804-526X. [cit.2023-11-03]. Dostupné také z: <https://lifelonglearning.mendelu.cz/10/1/0025/>

Rvp.cz. rvp.cz [online]. [cit. 21.09.2022]. Dostupné z: <https://rvp.cz>

SALOVIITA, T. Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. Journal of Research in Special Educational Needs, 2020, roč. 20, č. 1, s. 64-73. [cit.2023-20-03]. Dostupné také z: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68048/2/Saloviita.JORSEN.pdf>

SHARMA, U, SALEND, SJ. Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: Systematic Analysis of the International Research- Aistrañoam Kpirmaũ pf Teacjer Edicatopm. 8/2016, s.118-134. [cit. 2023-16-04]. ISSN 1835-517X.

SHARPLES, J, BLATCHFORD, P, WEBSTER, R. Making best use of teaching assistants: Guidance Report. London: Education Endowment Foundation, 2016. 30 s. [cit. 2022-19-10]. Dostupné také z:

https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10068445/1/Sharples_TA_Guidance_Report_Making_BestUseOfTeachingAssistants-Printable.pdf

ŠVANCAR, R. Dva kohouti ve třídě?: pro spolupráci s AP je klíčová komunikace. Učitelství. 2018, roč. 121, č. 12, s.21. [cit. 2023-17-01]. ISSN 0139-5718.

TŘÍDNÍ UČITEL A ŽÁK S SVP - Katalog podpůrných opatření. Katalog podpůrných opatření [online]. Copyright © 2015 [cit. 2023-23-05]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/6-skola-a-podpurna-opatreni/6-6-tridni-ucitel-a-zak-s-svp/>

VRBICKÁ, T. Odborný článek: Rady a inspirace pro začínajícího učitele, který má asistenta pedagoga ve třídě. *Metodický portál /Odborné články* [online]. [cit.2022-01-10]Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/21914/RADY-A-INSPIRACE-PRO-ZACINAJICHO-UCITELE-KTERY-MA-ASISTENTA-PEDAGOGA-VE-TRIDE.html>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. [cit. 2023-08-01]. Dostupné <https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/spoluprace-s-pedagogem>.

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, středním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících

Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č.127/1997 Sb., Vyhláška o speciálních školách a speciálních mateřských školách

Vyhláška č. 317/2005 Sb., Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Seznam příloh

Příloha 1 – Desatero pro asistenty

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha 3 – Otázky pro rozhovor

Příloha 4 – Ukázka kódování přepsaného rozhovoru

Příloha 5 – Stanovení kategorií

Příloha 6 – Sepsání příběhu do kategorií

Příloha 7 – Shrnutí

Příloha 1 – Desatero pro asistenty

Gabašová (2019) ve své publikaci uvádí desatero pro asistenty.

1. Přivítání není radno podcenit, co uděláme na začátku, to určuje atmosféru.
2. Jsi OK! Nečekáme, že budeš jiný!
3. Pojď, uděláme to spolu!
4. Netlačíme „na pilu“, všechno má svůj čas.
5. Spolupracujeme s rodinou.
6. Žákovi dáváme možnost skutečně zažívat, že má něco ve své moci.
7. „Připojujeme se.“
8. Ano je lepší než ne a nesmíš!
9. Asistent pedagoga – ten, kdo doprovází – je „tlumočnickem kontextu“.
10. Problém není dítě, problém je problém, za problémovým chováním je často úzkost nebo nuda.

Příloha 2 – Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Svým podpisem stvrzuji, že souhlasím s poskytnutím rozhovoru, který bude nahráván a poslouží Markétě Sédlové pro napsání empirické části v diplomové práci s názvem „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na prvním stupni ZŠ“

Bylo mi přislíbeno zachování anonymity s možností, kdykoliv odstoupit od nahrávaného rozhovoru nebo neodpovídat na otázky pro mě nevyhovující.

Datum:

Podpis:

Příloha 3 – Otázky pro rozhovor

OTÁZKY PRO PEDAGOGA

DVD1: Jaké faktory vedou ke kvalitní spolupráci mezi pedagogem a AP?

- 1) Jak dlouho pracujete jako pedagog?
- 2) Máte ve třídě AP, a jak dlouho spolupracujete?
- 3) Co na svém asistentovi nejvíce oceňujete?
- 4) V čem si myslíte, že je pro Vás asistent největším přínosem?
- 5) Jste s prací AP spokojená/nespokojená? Pokud ano/ne, tak co je hlavní příčinou Vaší spokojenosti/nespokojenosti?
- 6) Co si myslíte, že je zapotřebí udělat, aby to mezi Vámi pedagogy a asistenty kvalitně fungovalo?
- 7) Mají žáci rádi Vašeho AP, a pokud ano, tak čím si myslíte, že si je získal?
- 8) Myslíte si, že AP zvládá náročné situace? Vzpomenete si na nějakou náročnou situaci, a pokud ano, tak jak ji vyřešil?
- 9) Jak byste popsal(a) vztah mezi Vámi a AP? (kamarádské, čistě pracovní,.....)
- 10) Jaká je mezi vámi komunikace?
- 11) Myslíte si, že má AP dobré komunikační schopnosti?
- 12) Máte s AP pravidelné schůzky pro zpětnou vazbu, a co řešíte na těchto schůzkách?
- 13) Děláte s AP přípravy na hodiny společně, a jak se na hodiny připravujete?
- 14) Naslouchá Vám AP a respektuje Vás?
- 15) V případě, že žák se SVP nepřijde do školy, jakou práci vykonává AP?
- 16) Věnuje se AP výhradně žákům se SVP nebo dle potřeby i dalším žákům ve třídě?

17)Myslíte si, že má Váš AP dobré dispozice a znalosti pro svoji práci?

18)Máte jasně stanovená pravidla své práce, co má na starost?

19)Kdo určuje AP jeho náplň práce a přijde Vám dostatečná?

20)Došlo k vyjasnění Vašich postavení, kompetencí a vzájemné spolupráce?

21)Řekli jste si Vy jako pedagog a AP, co od sebe vzájemně očekáváte?

DVO2: Jaké faktory se podílejí na neefektivní spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga?

1) Zažila jste někdy se svým asistentem nepříjemný moment a pokud ano, tak můžete mi ho popsat?

2) V případě, že pedagog nebude rád, že má ve třídě AP, tak z jakého důvodu?

3) Vyměnili jste si někdy vzájemně svoje role – tedy vy jako pedagog, že jste působil jako AP a AP zase jako pedagog?

4) Nemáte pocit, že si asistent někdy dělá práci podle sebe a nerespektuje Vaše pokyny?

5) Nezasahuje Vám někdy asistent do vyučování bez domluvy?

6) Nepřijde Vám, že chce asistent převzít roli vedoucího?

7) Radí Vám asistent, a pokud ano, necháte si od něho poradit?

8) Líbí se Vám jeho povaha? Nebo u AP postrádáte laskavost a vstřícnost ať k dětem nebo k Vám?

9) Jak děti oslovují AP? Jako paní asistentko, učitelko či křestní jménem? Byl AP na začátku roku představen dětem a sdělila jste dětem, jak mají AP oslovovat nebo jste to ponechala na nich?

10)Co si myslíte, že by mezi vámi mohlo narušovat kvalitní spolupráci?

DVO3: Jak vedení školy ovlivňuje vzájemnou spolupráci mezi pedagogem a AP?

- 1) Asistent Vám byl přidělen, nebo jste si mohla vybrat či dokonce jste se účastnila výběrového řízení? Mohl(a) jste mít nějaké požadavky?
- 2) Představil Vám někdo Vašeho asistenta, s kterým budete spolupracovat?
- 3) Můžete se na někoho obrátit v případě nespokojenosti se svým AP?
- 4) Pokud by byl některý z pedagogů nespokojený, pomůže Vám někdo z vedení školy problém vyřešit nebo to vedení školy ponechá pouze na Vás, jak si to sama vyřešíte? Jak škola v tomto případě postupuje?

DVO4: Jaké klima přispívá k efektivní spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga?

- 1) Jste ve svém zaměstnání spokojený/á? Cítíte se v práci dobře?
- 2) Pokud máte nějaký problém, nejasnost, nebo naopak přicházíte s nějakým nápadem, inovací, je to školou přijímáno, akceptováno?
- 3) Existují obecně sdílené hodnoty, na jejichž základě se lidé ve škole chovají?
- 4) Jak obecně charakterizujete vztahy na pracovišti mezi učiteli, asistenty, žáky a rodiči? Ovlivňuje tato charakteristika i efektivitu Vaší spolupráce s AP?

OTÁZKY PRO ASISTENTA PEDAGOGA

DVO3: Jak vedení školy ovlivňuje vzájemnou spolupráci mezi pedagogem a AP?

- 1) Byla jste při nástupu do zaměstnání představená pedagogickému sboru?
- 2) Účastníte se pedagogických porad nebo mají pedagogové porady zvlášť bez učitelů?
- 3) Máte stejný benefit jako pedagogové? (např: FKSP)
- 4) Vnímá Vás škola rovnocenně jako pedagogy? Máte nastavené stejné podmínky?
- 5) Při výběrovém řízení byl přítomen i pedagog, se kterým spolupracujete?
- 6) Ptalo se Vás vedení školy na začátku roku, jaké máte představy o své práci?
- 7) Obeznámilo Vás vedení školy, když Vás přijímaly do pracovního poměru, co od Vás očekávají?
- 8) Máte nad sebou nějakého vedoucího, na kterého se můžete v případě jakékoliv nejasnosti obrátit?
- 9) Máte nějaký kabinet, kde byste si mohla například na chvíli odpočinout?
- 10) Dostala jste nějaký čas na adaptaci?
- 11) První dny po nástupu, ujal se Vás někdo, kdo by Vás obeznámil s chodem školy?

.

- 12) Umožňuje Vám vedení školy vzdělávání?

DVD1: Jaké faktory vedou ke kvalitní spolupráci mezi pedagogem a AP?

- 1) Jak dlouho pracujete jako AP?
- 2) Jaké je Vaše vzdělání?
- 3) Čím Vás vaše práce naplňuje?

- 4) Jaký máte mezi sebou vztah – kamarádský nebo profesionální?
- 5) Co by mohlo mezi Vámi a pedagogem, se kterým spolupracujete, posílit vztahy?
- 6) Jakým způsobem Vás pedagog představil na úvodní schůzce rodičům a jejich žákům, které máte ve třídě?
- 7) Jak Vás mají žáci oslovovat? (Pokud s tím byli seznámeni.
- 8) Jaký máte s dětmi ve třídě vztah? Hodně si je k sobě pouštíte nebo udržujete odstup?
- 9) Jakým způsobem jste si s pedagogem vyjasnili svoje role, postavení, kompetence a vzájemnou spolupráci?
- 10) Připravujete se s pedagogem na hodiny společně?
- 11) Jakým způsobem hodnotíte naplnění cílů vašich společných hodin?
- 12) Jak spolu s pedagogem komunikujete?
- 13) Kde o své práci zjišťujete nějaké informace např: z odborných časopisů nebo z internetu?
- 14) Když si s něčím nevíte rady, můžete se na pedagoga obrátit? Pomůže Vám?
- 15) Jakým způsobem komunikujete s pedagogem během vyučovacích hodin?
- 16) Kdy a jakým způsobem jste byla obeznámena s IVP, abyste znala problematiku, metody a formy práce s žákem?

DVO2: Jaké faktory se podílejí na neefektivní spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga?

- 1) Víte o něčem, co Vám zhoršuje ve vzájemné spolupráci vztahy?
- 2) Dostala jste se někdy do nějaké nepříjemné situace s pedagogem? Do jaké?
- 3) Měla jste někdy pocit, že se k Vám pedagog chová povýšeně nebo třeba, že Vás shazuje před třídou?

DVO4: Jaké klima přispívá k efektivní spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga?

- 1) V případě, že škola poskytuje pedagogům a AP podporu, tak jak, nebo jakým způsobem?
- 2) Pokud Vám škola umožňuje vzdělání, tak jaké?
- 3) Co dělá/nedělá (jak to dělá/nedělá) škola, že se cítíte/necítíte jako rovnocenní partneři?
- 4) Pokud jste spokojená na pozici AP, tak proč?
- 5) V případě, že jste nespokojená s pozicí AP, tak co Vás vede k nespokojenosti?
- 6) Jak byste ohodnotila školní klima – líbí se Vám nebo cítíte, že by mohlo být školní klima lepší a proč?

OTÁZKY PRO PEDAGOGA

F

DVD1: Jaké faktory vedou ke kvalitní spolupráci mezi pedagogem a AP?

1) Jak dlouho pracujete jako pedagog?

Jako pedagog pracuji 9 let.

2) Máte ve třídě AP, a jak dlouho spolupracujete?

Ano, mám. Spolupracujeme 3 roky.

3) Co na svém asistentovi nejvíce oceňujete?

Nejvíce oceňuji to, že ví, co chci, aniž bych to musela říkat. Oceňuji také to, že nevypouští něco z výuky, z práce s dětmi atd. Je fajn, že se na něj mohu spolehnout. Neříkám, že je to vše dokonalé, ale o to v podstatě vůbec nejde. Je to o vzájemné sympatii.

4) V čem si myslíte, že je pro Vás asistent největším přínosem?

Je mi k ruce, mohu ho využít pro pestřejší hodiny, pomáhá žákům, kteří mají nějaký problém. Mám také větší svobodu se někde zdržet, někde něco vyřešit, dořešit, apod. Nejde o zneužívání, ale o to, že víte, že je ve třídě dospělá kompetentní osoba v případě nouze.

5) Jste s prací AP spokojená? Pokud ano, tak co je hlavní příčinou Vaší spokojenosti?

Jsem spokojená. Je to můj parták do nepohody i pohody. Rozumím si profesně i lidsky. Prostě musí v tom být nějaké vnitřní kouzlo, naladění na stejnou notu. A to se třeba někdy povede.

6) Co si myslíte, že je zapotřebí udělat, aby to mezi Vámi pedagogy a asistenty kvalitně fungovalo?

Tak učitel se určitě musí nejprve naučit využít asistenta, musí se s ním naučit pracovat, delegovat na něj určité věci. Pak si s ním musí prostě sednout. To je klíčové. Ty sympatie. Ví, že se teď hodně povídá o koučinku, supervizi nebo tak. Bylo by fajn, kdybychom mohli společně projít nějakým „výcvikem“, ale jako stejně si myslím, že klíč je v osobnostech a v přístupu.

7) Mají žáci rádi Vašeho AP, a pokud ano, tak čím si myslíte, že si je získal?

Myslím, že mají. Myslím, že je to i tím, že ho beru jako partáka. Prostě s ní počítám a je součástí třídy. Nepovyšují se nad ni a nesrážím její autoritu. Činnosti si střídáme, někdy je i v roli učitelky, nebo spíše v roli toho, kdo vede výklad, hodinu a já sleduji zase jiné stránky vyučovací jednotky.

8) Myslíte si, že AP zvládá náročné situace? Vzpomenete si na nějakou náročnou situaci, a pokud ano, tak jak ji vyřešil?

Ano, zvládá. Má zkušenosti z předchozího zaměstnání. AP pracovala s dětmi i předtím. Není to prostě člověk, který šel do školství jen proto, aby měl prázdniny. A náročnou situaci? Ty jsou každou chvílí. Třeba komunikace s rodiči je náročná, někdy dosti, a paní asistentka s nimi navázala komunikaci velice pozitivní, jasnou a s pravidly, přes které ani jedna strana nesmí jít. Rodiče jsou celkem problematictí.

9) Jak byste popsal(a) vztah mezi Vámi a AP? (kamarádské, čistě pracovní)

Náš vztah je profesionální, ale i kamarádský. Nesdílíme spolu nějaké soukromé věci, pohovoříme, co rodina, ale spíše se domlouváme pracovní.

Okomentoval(a): [u1]: Délka praxe
Okomentoval(a): [u2]: AP ve třídě
Okomentoval(a): [u3]: Ocenění AP pedagogem
Okomentoval(a): [u4]: Porozumění pedagoga s AP
Okomentoval(a): [u5]: Další ocenění AP pedagogem
Okomentoval(a): [u6]: Zneužití informací AP
Okomentoval(a): [u7]: Spoleh pedagoga na AP
Okomentoval(a): [u8]: Dokonalost mezi pedagogem a AP
Okomentoval(a): [u9]: Sympatie pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u10]: Podpora AP směrem k ... [1]
Okomentoval(a): [u11]: Využití AP pedagogem
Okomentoval(a): [u12]: Pomoc AP směrem k pedagogovi
Okomentoval(a): [u13]: Pomoc AP směrem k žákům ... [2]
Okomentoval(a): [u14]: Svoboda pedagoga
Okomentoval(a): [u15]: Příchod pedagoga
Okomentoval(a): [u16]: Zneužití AP směrem k ... [3]
Okomentoval(a): [u17]: Povědomí pedagoga
Okomentoval(a): [u18]: Zastoupení pedagoga
Okomentoval(a): [u19]: Nouzový stav
Okomentoval(a): [u20]: Spokojenost pedagoga s AP
Okomentoval(a): [u21]: Vnímání AP pedagogem
Okomentoval(a): [u22]: Všestranné použití AP
Okomentoval(a): [u23]: Porozumění pedagoga s AP
Okomentoval(a): [u24]: Jednotnost pedagoga s AP
Okomentoval(a): [u25]: Spokojenost pedagoga s vyř ... [4]
Okomentoval(a): [u26]: Využití AP
Okomentoval(a): [u27]: Práce s AP
Okomentoval(a): [u28]: Porozumění pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u29]: Sympatie pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u30]: Podpora spolupráce ... [5]
Okomentoval(a): [u31]: Podpora spolupráce ... [6]
Okomentoval(a): [u32]: Podpora spolupráce
Okomentoval(a): [u33]: Osobnost pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u34]: Přístup pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u35]: Oblíbenost AP žáky
Okomentoval(a): [u36]: Vnímání AP pedagogem
Okomentoval(a): [u37]: Vnímání AP pedagogem
Okomentoval(a): [u38]: Postoj pedagoga k AP
Okomentoval(a): [u39]: Autorita AP
Okomentoval(a): [u40]: Výměna činností pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u41]: Výměna rolí
Okomentoval(a): [u42]: Role pedagoga/AP podmíně ... [7]
Okomentoval(a): [u43]: Vedoucí v hodině
Okomentoval(a): [u44]: Pedagog v roli pozorovatele
Okomentoval(a): [u45]: Schopnosti AP
Okomentoval(a): [u46]: Zkušenosti AP
Okomentoval(a): [u47]: Zkušenosti AP o žácích
Okomentoval(a): [u48]: Přístup k práci AP
Okomentoval(a): [u49]: frekvence náročných situací
Okomentoval(a): [u50]: Komunikace AP k rodičům
Okomentoval(a): [u51]: Komunikace AP k rodičům
Okomentoval(a): [u52]: Pravidla komunikace
Okomentoval(a): [u53]: Pravidla komunikace AP k ... [8]
Okomentoval(a): [u54]: Podmínky komunikace AP k ... [9]
Okomentoval(a): [u55]: Přístup rodičů

10) Jaká je mezi vámi komunikace?

Komunikace je dobrá, otevřená a přátelská. Sdílíme své názory, postřehy a dojmy a diskutujeme o nich. Ne vždycky je na to přirozeně prostor a čas. Někdy se mi toho v hlavě honí povícero, takže jdu jen ryze organizačně. Ale za ty roky už tak nějak víme, jak to mezi sebou máme a že ani netřeba mnoho slov a gest.

11) Myslíte si, že má AP dobré komunikační schopnosti?

Určitě. Zrovna jsem jí zmiňovala před chvílkou. Komunikace s rodiči fajn. I ve třídě a ve sboru také v pořádku. Určitě paní asistentka není zakřiknutá, že by si neuměla něco vykomunikovat, a ani to není breptá upovídáná, že by přemlela všechno.

12) Máte s AP pravidelné schůzky pro zpětnou vazbu, a co řešíte na těchto schůzkách?

No, úplně pravidelné ne, ale v podstatě, když o tom tak přemyslím, tak jsou skoro každodenní. Prostě sdílíme a hodnotíme vše, co nám přijde pod ruku, a domlouváme se na dalších krocích. Plánujeme společně, často se nechám i inspirovat.

13) Děláte s AP přípravy na hodiny společně, a jak se na hodiny připravujete?

To ani ne, já si hodinu naplánuji, promyslím, připravím, AP o tom poinformuji, pokud chci jeho konkrétní pomoc a mám pro něj konkrétní úkol. Většinou je to spíše o dopomoci těm žákům, kteří mají v něčem problémy. Občas ale máme i jiné hodiny. AP hodinu jakoby vede a já pozoruji jiné stránky, to se ale pak domluvíme.

14) Naslouchá Vám AP a respektuje Vás?

Ano. V tomto není žádný problém. Teda alespoň já osobně nevím, že by nějaký byl. Pokud ano, tak mi ho nesdělil. Já se občas ptám, jestli jí to tak vyhovuje.

15) V případě, že žák se SVP nepřijde do školy, jakou práci vykonává AP?

AP jsou pod koordinací. Pokud chybí někde AP, jde tam, pokud ho tedy nějak zvlášť nepotřebují do výuky. To mám pak přednost já.

16) Věnuje se AP výhradně žákům se SVP nebo dle potřeby i dalším žákům ve třídě?

Pokud to SVP žáka umožňují, tak se věnuje i dalším žákům. Občas si role prohodíme, AP vykládá látku, pracuje s dětmi, já si zkontroluji, jak píšou, co se jim daří, nedaří, mám zase jiný pohled.

17) Myslíte si, že má Váš AP dobré dispozice a znalosti pro svoji práci?

Ano, určitě. Jak jsem již zmiňovala, je to erudovaný člověk. Má znalosti, dovednosti i cit pro práci s dětmi. Člověka toto povolání musí prostě bavit, jinak to dlouho nevydrží.

18) Máte jasně stanovená pravidla své práce, co má na starost?

Tak jako úplně ne. Má svoji náplň práce, tu si plní a je mi k ruce. Nijak nesluje, co je vlastně jeho zákonná činnost. Mám jakési povědomí o náplni, ale že bych to nějak řešila, to vůbec.

19) Kdo určuje AP jeho náplň práce a přijde Vám dostatečná?

Vedení školy. Ano, přijde, včetně dozorů apod. Ale jak jsem řekla, nesleduji, jestli to všechno plní, protože mně jde prostě o to samotné vzdělávání, takže tam to funguje.

20) Došlo k vyjasnění Vašich postavení, kompetencí a vzájemné spolupráce?

- Okomentoval(a): [u60]: Komunikace pedagoga/AP
- Okomentoval(a): [u61]: výměna info mezi pedagogem/AP
- Okomentoval(a): [u62]: komunikace pedagoga/AP
- Okomentoval(a): [u63]: čas pro komunikaci pedagoga/AP
- Okomentoval(a): [u64]: prostor pro sdílení pedagoga/AP
- Okomentoval(a): [u65]: téma komunikace pedagoga/AP
- Okomentoval(a): [u66]: vzájemné poznání pedagoga/AP
- Okomentoval(a): [u67]: komunikace pedagoga/AP
- Okomentoval(a): [u68]: komunikační schopnosti
- Okomentoval(a): [u69]: komunikace AP k rodičům
- Okomentoval(a): [u70]: komunikace AP k žákům
- Okomentoval(a): [u71]: komunikace AP ... [11]
- Okomentoval(a): [u72]: vlastnosti AP
- Okomentoval(a): [u73]: komunikační schopnosti AP
- Okomentoval(a): [u74]: vlastnosti AP
- Okomentoval(a): [u75]: komunikační schopnosti AP
- Okomentoval(a): [u76]: pracovní schůzky
- Okomentoval(a): [u77]: počet pracovních schůzek
- Okomentoval(a): [u78]: sdílení pedagoga/AP
- Okomentoval(a): [u79]: komunikace pedagoga/AP
- Okomentoval(a): [u80]: společné přípravy pedagoga ... [12]
- Okomentoval(a): [u81]: inspirace pedagoga od AP
- Okomentoval(a): [u82]: příprava pedagoga
- Okomentoval(a): [u83]: Předání AP info pedagogem
- Okomentoval(a): [u84]: Pomoc AP směrem k pedagogovi
- Okomentoval(a): [u85]: Úkol pedagoga k AP
- Okomentoval(a): [u86]: Pomoc AP k žákům
- Okomentoval(a): [u87]: Rozmanitost školních hodin
- Okomentoval(a): [u88]: Vedoucí v hodině
- Okomentoval(a): [u89]:
- Okomentoval(a): [u90]: Komunikace pedagog/AP
- Okomentoval(a): [u91]: Respekt AP k pedagogovi
- Okomentoval(a): [u92]: Nevědomost pedagoga o ... [13]
- Okomentoval(a): [u93]: Komunikace pedagog/AP
- Okomentoval(a): [u94]: Dotaz pedagoga k AP
- Okomentoval(a): [u95]: Koordinace AP
- Okomentoval(a): [u96]: Absence AP
- Okomentoval(a): [u97]: Záskok AP
- Okomentoval(a): [u98]: Potřeba AP
- Okomentoval(a): [u99]:
- Okomentoval(a): [u100]: Možnosti žáka se SVP
- Okomentoval(a): [u101]: Pomoc AP žákům
- Okomentoval(a): [u102]: Výměna rolí pedagoga/AP
- Okomentoval(a): [u103]: Práce AP s žáky
- Okomentoval(a): [u104]: Kontrola žáků pedagogem
- Okomentoval(a): [u105]: pohled pedagoga/AP
- Okomentoval(a): [u106]: Spokojenost pedagoga s AP
- Okomentoval(a): [u107]: Schopnosti AP
- Okomentoval(a): [u108]: Schopnosti AP
- Okomentoval(a): [u109]: Přístup AP k žákům
- Okomentoval(a): [u110]: Přístup k povolání
- Okomentoval(a): [u111]: Délka působnosti AP
- Okomentoval(a): [u112]: Kompetence AP
- Okomentoval(a): [u113]: Náplň práce AP
- Okomentoval(a): [u114]: práce

K vyjasnění bych ani neřekla, bylo nám vše jasné tak, jak nám to bylo předeslané na počátku naší spolupráce. A ostatní jde jakoby za pochodu. Ono něco si říkat fajn, ale realita je pak jiná. Děti nejsou kamínky, které sedí...

21) Řekli jste si Vy jako pedagog a AP, co od sebe vzájemně očekáváte?

Ano, řekly, když jsme se sblížovaly, když jsme se bavily o žácích, které máme ve třídě, když jsme si říkaly, jak budeme spolupracovat a co je pro nás klíčové. Občas to bylo i trochu zcestné, když to hodnotím nazpěť. Ukázalo se, že to třeba nebude fungovat.

Nějaký příklad?

Třeba komunikace během hodiny. Určitě to není o tom, že AP ví, když já mrknu. To prostě většinou tak není. A tak jsme si to na začátku představovaly.

DVO2: Jaké faktory se podílejí na neefektivní spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagogem?

1) Zažila jste někdy se svým asistentem nepříjemný moment, a pokud ano, tak můžete mi ho popsat?

V podstatě nezažila. Spíše jen šlo o to, že já jsem třeba něco zakázala a paní asistentka to povolila. Jenže to šlo o to, že jsme se nedomluvily předem. Prostě vás hned všechno nenapadne.

2) V případě, že pedagog nebude rád, že má ve třídě AP, tak z jakého důvodu?

No, obecně asi proto, že si myslí, že je to nějaký pozorovatel jeho činnosti. Druhým důvodem je nesympatie daného člověka a třetí faktor je ten, že učitelé AP ruší, nebo spíše činnost AP s žákem, žáky.

3) Vyměnili jste si někdy vzájemně svoje role – tedy vy jako pedagog, že jste působil jako AP a AP zase jako pedagog?

Ano, děláme to poměrně často a vyhovuje nám to.

4) Nemáte pocit, že si asistent někdy dělá práci podle sebe a nerespektuje Vaše pokyny?

Ne, tento pocit nemám. A kdybych měla, tak mu to nějak řeknu, aby prostě byl stůl čistý.

5) Nezasahuje Vám někdy asistent do vyučování bez domluvy?

Mně ne, ale vím, že kolegyně mají s některými AP negativní zkušenosti v tomto směru. Že třeba chtěly, aby byla váza vybarvená hnědě, žák barvil žlutě, tak AP řekla, že je to v pořádku. Já souhlasím s AP, asi bych žáka nenutila, ale zase nevím záměr pedagoga, něco tím jistě sledoval, a takhle to bylo zkaženo.

6) Nepřijde Vám, že chce asistent převzít roli vedoucího?

Moje zkušenost taková není.

7) Radí Vám asistent, a pokud ano, necháte si od něho poradit?

Ano, radí, ale spíše je to o kázeňských prohřešcích žáků než o metodách a formách vyučování. Nechám si poradit, spíše je to z mé strany jako konzultace.

Okomentoval(a): [u123]: Vyjasnění kompetencí ... [16]
Okomentoval(a): [u124]: Spolupráce pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u125]: realita
Okomentoval(a): [u126]: Vyjasnění kompetencí
Okomentoval(a): [u127]: Téma komunikace pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u128]: Vyjasnění spolupráce ... [17]
Okomentoval(a): [u129]: Podstata spolupráce
Okomentoval(a): [u130]: Odišné představy
Okomentoval(a): [u131]: Pohled pedagoga
Okomentoval(a): [u132]: Nefunkční představy
Okomentoval(a): [u133]: Komunikace pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u134]: Dorozumívání pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u135]: Odišné představy pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u136]: Zákaz pedagoga k žákům
Okomentoval(a): [u137]: Volnost žákům od AP
Okomentoval(a): [u138]: Chybná komunikace ... [18]
Okomentoval(a): [u139]: Uvědomění pedagoga
Okomentoval(a): [u140]: Představy pedagoga
Okomentoval(a): [u141]: Vnímání AP pedagogem
Okomentoval(a): [u142]: Důvod nezájmu pedagoga o AP
Okomentoval(a): [u143]: Sympatie k druhému
Okomentoval(a): [u144]: AP jako rušící článek
Okomentoval(a): [u145]: Výměna rolí
Okomentoval(a): [u146]: Časté výměny pedagoga/AP
Okomentoval(a): [u147]: Spokojenost s výměnou role
Okomentoval(a): [u148]: Respekt AP k pedagogovi
Okomentoval(a): [u149]: Způsob komunikace ped ... [19]
Okomentoval(a): [u150]: Intervence ze strany AP
Okomentoval(a): [u151]: Zkušenost kolegy
Okomentoval(a): [u152]: Záměr kolegyně pedagoga
Okomentoval(a): [u153]: Práce žáka
Okomentoval(a): [u154]: Komunikace AP k žákovi
Okomentoval(a): [u155]: Uznání práce žáka od AP
Okomentoval(a): [u156]: Názor pedagoga o AP
Okomentoval(a): [u157]: Možnost volby žákovi
Okomentoval(a): [u158]: Neznalost záměru pedagoga
Okomentoval(a): [u159]: Záměr pedagoga
Okomentoval(a): [u160]: Záměr pedagoga
Okomentoval(a): [u161]: Znehodnocení záměru ... [20]
Okomentoval(a): [u162]: Zkušenost pedagoga
Okomentoval(a): [u163]: Rady AP směrem k ped ... [21]
Okomentoval(a): [u164]: Přijmutí AP rady pedagogem
Okomentoval(a): [u165]: Předání info AP směrem ... [22]

8) Líbí se Vám jeho povaha? Nebo u AP postrádáte laskavost a vstřícnost ať k dětem nebo k Vám?

Líbí se mi povaha AP.

Okomentoval(a): [u166]: Spokojenost pedagoga s AP

9) Jak děti oslovují AP? Jako paní asistentku, učitelku či křestní jménem? Byl AP na začátku roku představen dětem a sdělila jste dětem, jak mají AP oslovovat nebo jste to ponechala na nich?

Paní asistentku jsem představila jako paní asistentku. Žáci neměli potřebu AP oslovovat jinak.

Okomentoval(a): [u167]: Představení AP směrem k žákům

10) Co si myslíte, že by mezi vámi mohlo narušovat kvalitní spolupráci?

Okomentoval(a): [u168]: Potřeby AP

Teď mě nic nenapadá, asi snad jen to, že by někdo říkal nějaké nepravdy, pomlouval a vynášel informace z výuky.

Okomentoval(a): [u169]: Oslovení AP žáky

Okomentoval(a): [u170]: Nápad pedagoga pro dobrou spolupráci s AP

Okomentoval(a): [u171]: Nevhodné chování

DVO3: Jak vedení školy ovlivňuje vzájemnou spolupráci mezi pedagogem a AP?

1) Asistent Vám byl přidělen, nebo jste si mohla vybrat či dokonce jste se účastnila výběrového řízení? Mohl(a) jste mít nějaké požadavky?

Já jsem si mohla prakticky vybrat. Nebylo na výběr moc možností, ale tak nějak vybrat jsem si trochu mohla.

Okomentoval(a): [u172]: Výběr AP

Okomentoval(a): [u173]: Omezený výběr AP

2) Představil Vám někdo Vašeho asistenta, s kterým budete spolupracovat?

Ano, AP mi byla představena na pohovoru. I když z pohovoru se také moc nezjistí. Je to prostě vždycky sázka do loterie.

Okomentoval(a): [u174]: Představení AP pedagogovi

Okomentoval(a): [u175]: Pohovor s AP

3) Můžete se na někoho obrátit v případě nespokojenosti se svým AP?

Okomentoval(a): [u176]: Správný výběr AP

Ano, mohu, a to především na vedení školy.

Okomentoval(a): [u177]: Podpora vedení

4) Pokud by byl některý z pedagogů nespokojený, pomůže Vám někdo z vedení školy problém vyřešit nebo to vedení školy ponechá pouze na Vás, jak si to sama vyřešíte? Jak škola v tomto případě postupuje?

Ano, určitě mohu. Máme zde zástupce ředitele pro inkluzi, hodně se o problémech diskutuje, snažíme se sdílet naše úspěchy i neúspěchy, mohu se svěřit i zástupkyni ředitele 1. stupně, vše je otevřené. Ne vždy jsou ale možnosti, jak napravit věci ke spokojenosti všem. Jde také o výše úvazků, máme zde asi 16 AP, není to zase tak málo. Ale vedení se snaží vyhovět a podpořit.

Okomentoval(a): [u178]: Podpora pedagogům

Okomentoval(a): [u179]: Komunikace k problému

Okomentoval(a): [u180]: Sdílení vedení/pedagogů

Okomentoval(a): [u181]: Podpora pedagoga

Okomentoval(a): [u182]: Možnosti pro nápravu

Okomentoval(a): [u183]: Otázka spokojenosti

Okomentoval(a): [u184]: Počet AP

Okomentoval(a): [u185]: Podpora vedení

DVO4: Jaké klima přispívá k efektivní spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga?

1) Jste ve svém zaměstnání spokojený/á? Cítíte se v práci dobře?

Ano, cítím a chodím sem ráda.

Okomentoval(a): [u186]: Spokojenost pedagoga s prací

2) Pokud máte nějaký problém, nejasnost, nebo naopak přicházíte s nějakým nápadem, inovací, je to školou přijímáno, akceptováno?

Myslím, že ano. Každý může sdělit svůj názor, postoj.

3) Existují obecně sdílené hodnoty, na jejichž základě se lidé ve škole chovají?

Ano, existují a jedná se především o všestranný rozvoj žáka, snažíme se všichni, aby do školy děti chodily rády, abychom zde spolu všichni vyšli a aby se nám tady líbilo. Školu si zvelebujeme, máme hodně možností, jak využít čas strávený ve škole.

4) Jak obecně charakterizujete vztahy na pracovišti mezi učiteli, asistenty, žáky a rodiči? Ovlivňuje tato charakteristika i efektivitu Vaší spolupráce s AP?

Vztahy jsou zde, myslím, celkem dobré. S někým se bavím více, s někým méně, ale to je všude. Myslím, že se zde vzájemně přijímáme, tolerujeme i podporujeme. Tak určitě, jsme s AP vzájemně ovlivněni vším, co se kolem nás děje. Pokud je vše v pořádku, i naše práce jde pěkně od ruky.

Okomentoval(a): [u187]: Podpora školy

Okomentoval(a): [u188]: Prostor pro vyjádření

Okomentoval(a): [u189]: Společné sdílení hodnot

Okomentoval(a): [u190]: Podpora k žákům

Okomentoval(a): [u191]: Snaha o spokojenost

Okomentoval(a): [u192]: Vytváření dobrých podmínek k žákům

Okomentoval(a): [u193]: Vzájemná tolerance

Okomentoval(a): [u194]: Spokojenost pro všechny

Okomentoval(a): [u195]: Zvelebení školy

Okomentoval(a): [u196]: Podpora spokojenosti

Okomentoval(a): [u197]: Podpora školních činností

Okomentoval(a): [u198]: Vztahy pedagogů/AP

Okomentoval(a): [u199]: Komunikace pedagoga/AP

Okomentoval(a): [u200]: Školní podmínky

Okomentoval(a): [u201]: Soulad pedagogů/AP

Okomentoval(a): [u202]: Ovlivnění pedagogů/AP

Okomentoval(a): [u203]: Okolní dění

Okomentoval(a): [u204]: Ovlivnění dobrých vztahů

Příloha 5 – Stanovení „KATEGORIÍ“

PEDAGOG F

Kategorie „praxe a spolupráce s AP“ Délka praxe, AP ve třídě

Pedagog pracuje ve školství 9 let a 3 roky spolupracuje s AP.

Kategorie „vztah pedagoga s AP“ Spokojenost pedagoga s AP, vnímání AP pedagogem, porozumění pedagoga s AP, jednotnost pedagoga s AP, spokojenost s výsledky AP, všestranné použití AP, porozumění pedagoga/AP, sympatie pedagoga/AP, využití AP, práce s AP, osobnost pedagoga/AP, přístup pedagoga/AP, podpora spolupráce, dokonalost mezi pedagogem a AP,

Vztah mezi pedagogem a AP je profesionální a zároveň i kamarádský. Přestože ve vztahu není pokaždé všechno dokonalé, tak pedagog je s AP spokojený. Ve vztahu si pedagog s AP rozumí. Důležitou roli hrají i vzájemné sympatie. Ve vztahu je taky zapotřebí umět pracovat s AP, což každý pedagog neumí. Pedagog by uvítal, kdyby mohli s AP absolvovat společný výcvik jako je koučink nebo supervizi. Ve funkčním vztahu za hlavní roli pedagog považuje osobnost AP a vzájemný přístup jak ze strany pedagoga, tak i ze strany AP. Pedagog s AP jsou partáči do pohody, ale i nepohody.

Kategorie „postavení AP ve třídě“ Výměna rolí, spokojenost k výměně rolí, oblíbenost AP žáky, vnímání AP pedagogem, postoj pedagoga k AP, autorita AP, role pedagoga, výměna činností, vedoucí v hodině, pedagog v roli pozorovatele, schopnosti AP, zkušenosti AP, zkušenosti AP k žákům, přístup k práci AP, náročné situace, komunikace AP k žákům, možnost žáka se SVP, pomoc AP žákům, práce AP k žákům, představení AP k žákům, oslovení AP žáky,

Žáci s AP byli na začátku roku seznámeni, stejně tak i s jeho oslovením. K výměně rolí mezi pedagogem a AP dochází poměrně často. Pedagogovi to dává možnost při hodinách sledovat i jiné stránky. Výměna role stejně jako rovnocenný přístup pedagoga pomáhá

k tomu, že žáci mezi sebe přijali AP a berou ho jako součást třídy. Pomáhá žákům se SVP a jestliže pomoc nepotřebují, tak i druhým. S žáky to umí. Má zkušenosti, a tak zvládá i náročné situace, které jsou časté.

Kategorie „spolupráce pedagoga s AP“ Vyjasnění kompetencí, spolupráce pedagoga/AP, realita, vyjasnění kompetencí, komunikace pedagoga/AP, vyjasnění spolupráce, podstata spolupráce, odlišné představy, nefunkční představy, dorozumívání pedagoga/AP, odlišné představy pedagoga/AP, chybná komunikace, rady AP k pedagogovy, přijmutí rady AP, info k pedagogovy, spokojenost pedagoga k AP, nápady dobré spolupráce, výměna pedagoga s AP, zkušenost pedagoga, výměna info, čas ke komunikaci, prostor sdílení, téma komunikace, náplň práce, vedoucí v hodině, příprava pedagoga, inspirace, pracovní schůzky,

Pedagog si s AP na začátku řekli, jak budou spolupracovat, ale k vyjasnění nedošlo, protože realita je jiná. Schůzky pravidelné nemají ani se nepřipravují na hodiny společně, ale pokud je na to čas tak stále spolu komunikují. Pedagog se nechá od AP inspirovat a se spoluprací AP je spokojený. Ví, že se může na AP spolehnout. Občas se ptá na spokojenost i on svého AP. Párkrát došlo k nepochopení, ale bylo to v důsledku špatné komunikace.

Kategorie „spolupráce kolegy s AP – příklad z praxe“ Zkušenost kolegy, intervence ze strany AP, záměr kolegy, práce žáka, komunikace AP k žákovi, uznání od AP, znehodnocení záměru, záměr pedagoga, neznalost záměru, práce žáka, komunikace AP k žákovi, nevhodné chování, respekt AP, náplň práce, vedoucí v hodině, příprava pedagoga, inspirace

Pedagog uvedl, že někteří jeho kolegové mají zkušenosti, kdy jim AP zasahovaly do vyučování. Pedagog něco chtěl od žáků, aby udělali. Žáci se obrátili na AP a ptali se ho, jestli by to nemohli udělat jinak a on jim to povolil.

Kategorie „klima“ Podpora školy, prostor pro vyjádření, společné sdílení hodnot, snaha o spokojenost, spokojenost k všem, vztahy pedagogů/AP, vzájemná tolerance, zvelebení

školy, podpora spokojenosti, ovlivnění dobrých vztahů, komunikace ped. pracovníků, školní podmínky, soulad pedagogů, okolní dění, ovlivnění pedagogů/AP, podpora školních činností, vytváření dobrých podmínek, výběr AP, představení AP k pedagogovi, pohovor s AP, správný výběr AP, podpora vedení, spokojenost s prací,

Pedagog měl možnost výběru AP, který mu tam byl představen. Výběr byl omezený, ale i tak to přirovnává sázce do loterie, protože se z toho nedá poznat, zda to bude dobrý AP. V případě jakéhokoliv problému nebo návrhu nemá strach se obrátit na vedení školy, ale pokaždé to nedopadne, aby byli všichni spokojeni. Vztahy hodnotí celkem jako dobré, někdo se baví spolu více a někdo méně, ale tak je to asi všude. V práci je ale spokojený.

Příloha 6 – „SEPSÁNÍ PŘÍBĚHU DO KATEGORIÍ“

Pedagog pracuje ve školství 9 let a 3 roky spolupracuje s AP.

Vztah mezi pedagogem a AP je profesionální a zároveň i kamarádský. Přestože ve vztahu není pokaždé všechno dokonalé, tak pedagog je s AP spokojený. Ve vztahu si pedagog s AP rozumí. Důležitou roli hrají i vzájemné sympatie. Ve vztahu je taky zapotřebí umět pracovat s AP, což každý pedagog neumí. Pedagog by uvítal, kdyby mohli s AP absolvovat společný výcvik jako je koučink nebo supervizi. Ve funkčním vztahu za hlavní roli pedagog považuje osobnost AP a vzájemný přístup jak ze strany pedagoga, tak i ze strany AP. Pedagog s AP jsou partáči do pohody, ale i nepohody.

Žáci s AP byli na začátku roku seznámeni, stejně tak i s jeho oslovením. K výměně rolí mezi pedagogem a AP dochází poměrně často. Pedagogovi to dává možnost při hodinách sledovat i jiné stránky. Výměna role stejně jako rovnocenný přístup pedagoga pomáhá k tomu, že žáci mezi sebe přijali AP a berou ho jako součást třídy. Pomáhá žákům se SVP a jestliže pomoc nepotřebují, tak i druhým. S žáky to umí. Má zkušenosti, a tak zvládá i náročné situace, které jsou časté.

Pedagog si s AP na začátku řekli, jak budou spolupracovat, ale k vyjasnění nedošlo, protože realita je jiná. Schůzky pravidelné nemají ani se nepřipravují na hodiny společně, ale pokud je na to čas tak stále spolu komunikují. Pedagog se nechá od AP inspirovat a se spoluprací AP je spokojený. Ví, že se může na AP spolehnout. Občas se ptá na spokojenost i on svého AP. Párkrát došlo k nepochopení, ale bylo to v důsledku špatné komunikace.

Pedagog uvedl, že někteří jeho kolegové mají zkušenosti, kdy jim AP zasahovaly do vyučování. Pedagog něco chtěl od žáků, aby udělali. Žáci se obrátili na AP a ptali se ho, jestli by to nemohli udělat jinak a on jim to povolil. Pedagog, ale souhlasí s AP. Myslí si, že by žáci měli mít možnost volby.

Pedagog měl možnost výběru AP, který mu tam byl představen. Výběr byl omezený, ale i tak to přirovnává sázce do loterie, protože se z toho nedá poznat, zda to bude dobrý AP. V případě jakéhokoliv problému nebo návrhu nemá strach se obrátit na vedení školy, ale pokaždé to nedopadne, aby byli všichni spokojeni. Vztahy hodnotí celkem jako dobré, někdo se baví spolu více a někdo méně, ale tak je to asi všude. V práci je ale spokojený.

Příloha 7 – „SHRNUTÍ“

„SHRNUTÍ“

Pedagog má trochu odlišný přístup na rozdíl od svých kolegů. Výběrové řízení nepovažuje za důležité. Jasně stanovená pravidla práce s AP nemá, protože nic není stálého, a tak to řeší v průběhu. Náplň práce AP neřeší, dělá ji správně, a to je hlavní. O čem je přesvědčený jeho kolega, že AP udělal špatně, tak naopak on s ním souhlasí. Poukazuje na nutnost umět správně pracovat s AP. Zpětně se ptá AP, jestli je spokojený. Nechá se od AP inspirovat a roli si vyměňuje, aby získal nový pohled. V práci je spokojený.