

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 20.11.2023

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.....	18
2.1 Historický vývoj pozice asistenta pedagoga .....	19
2.2 Profesní identita asistenta pedagoga .....	20
2.3 Vzdělání a předpoklady asistenta pedagoga .....	21
2.4 Činnost asistenta pedagoga .....	25
2.5 Mylné představy o asistencích pedagoga.....	29
2.6 Metodická podpora asistentů pedagoga .....	30
3 Spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga .....	33
3.1 Předpoklady pro dobrou spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga.....	36
3.2 Předcházení neúspěšné spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga.....	41
3.3 Nastavení spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga .....	42
Shrnutí .....	43
Empirická část .....	44
4 Cíle metodologie výzkumného šetření .....	44
4.1 Metodologie výzkumu .....	45
4.2 Způsob sběru dat .....	45
4.3 Výběr a popis zkoumaného vzorku .....	46
4.4 Vyhodnocení dat a jejich interpretace .....	48
4.5 Zodpovězení výzkumných otázek .....	66

4.6	Doporučení pro lepší spolupráci .....	69
4.7	Diskuse.....	70
	Závěr.....	72
	Seznam příloh.....	80
	Příloha 2 – Informovaný souhlas.....	82

## 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 této transformace bylo vytvořit takové 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).

V nedávné době byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice segregováni, a mohli navštěvovat pouze tzv. speciální školy. V současné době inkluzivního vzdělávání mají jen žáci, kteří spadají do podpůrných opatření možnost navštěvovat i běžná školská zařízení a vzdělávat se se svými vrstevníky. Žáci, kteří nesplňují nároky na podpůrná opatření dále navštěvují ZŠ speciální. V současné době je ve školství hlavním cílem zamezit segregaci žáků z různorodých důvodů, a vnímat každého žáka jako individuální osobnost, se všemi jeho specifiky (Pola kol., 2005).

S modelem inkluzivního vzdělávání úzce souvisí osobnost „asistenta pedagoga“. Tato pozice byla do české legislativy zavedena v roce 2005, kdy vešel v platnost aktualizovaný



školský zákon<sup>1</sup>. Začlenění asistenta pedagoga (dále pouze „AP“) mezi pedagogické pracovníky představovalo nezbytný krok pro podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a je jedním z nejvýznamnějších kroků v podpoře inkluzivního vzdělávání. Spolupráce mezi pedagogem a AP je stále v procesu přizpůsobování se. Je zapotřebí zjišťovat, jakým způsobem nastavit kvalitní a efektivní spolupráci mezi nimi (Hájková, 2018).

AP by měl mít dostatečnou kvalifikaci, aby mohl pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Měl by být pedagogovi partnerem v případě na vyučovací hodiny i v rámci spolupráce ve třídě. Spolupráci mezi oběma pedagogickými pracovníky je možné zefektivnit vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří pomoci AP využívají. Běžnou praxí však jsou AP s nedostatečnými znalostmi, bez odpovídajícího pedagogického vzdělání, nemají ujasněné, co je náplň jejich práce, a nevědí, jak s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat. Jsou i pedagogičtí pracovníci, kteří se brání spolupráci s AP, a nelze pominout veřejnost, která má o působnosti AP mnohdy mylné představy (Průcha, 2019).

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 spolupráce mezi pedagogy a asistenty pedagoga. V rámci teoretické části diplomové práce jsou definovány základní pojmy související s inkluzivním vzděláváním, kterými jsou podpůrná opatření, asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán. Druhá kapitola teoretické části se věnuje osobě asistenta pedagoga, jeho vzdělání, náplni práce, a požadavkům, které by měl tento pedagogický pracovník splňovat. V poslední kapitole se práce zabývá hlavním tématem, kterým je spolupráce AP s pedagogem.

Empirická část práce popisuje výzkumné šetření, které se zaměřuje na postup spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga a klade si za cíl hlubší popis jejich spolupráce. Empirická část byla řešena kvalitativním přístupem, pro sběr dat byl využit polostrukturovaný rozhovor. Výzkumným vzorkem se stali asistenti pedagoga a

---

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

pedagogové spolupracují s nimi v rámci asistence u žáků se SVP na vybrané základní škole.

## 1 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání, neboli *inkluze*, představuje praxi, kdy jsou žáci zařazováni do škol hlavního vzdělávacího proudu, v rámci společného vzdělávání, a to i přes jejich individuální potřeby a specifika. Vzdělávací instituce musí být pro tuto praxi předem pečlivě připraveny. V inkluzivní škole nedochází k oddělování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od žáků intaktních, všichni jsou vzděláváni společně s oporou podpůrných opatření (Tannenbergová, 2016).

Slowík (2016) zmiňuje, že je prioritní snahou, aby se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávali společně s ostatními žáky ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Žákům, kteří spadají do třetího až pátého stupně podpůrných opatření může být k naplnění jejich vzdělávacích potřeb přidělen asistent pedagoga. Stanovení stupně podpůrných opatření přísluší školskému poradenskému zařízení. 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 výše uvedeného vyplývá, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, mohou být vzděláváni společně s intaktními žáky v běžných školách dle systému spádovosti. Prohlášení ze Salamanského usnesení z roku 1994 potvrzuje, že „změny v politikách a prioritách nemohou být efektivní, pokud nejsou splněny adekvátní požadavky na zdroje.“ Nelze tudíž opomenout nejdůležitější faktor týkající se inkluze, a tím je kladný přístup vedení škol a pedagogických pracovníků k inkluzi (Nadace OSF, 2016 [online]).

Ve studii *Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs* zaměřené na postoje učitele k inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami autor 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 rovněž 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 provázáno řadou problémů, mezi něž patří především nízký počet zaškolených AP v porovnání s vysokým počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

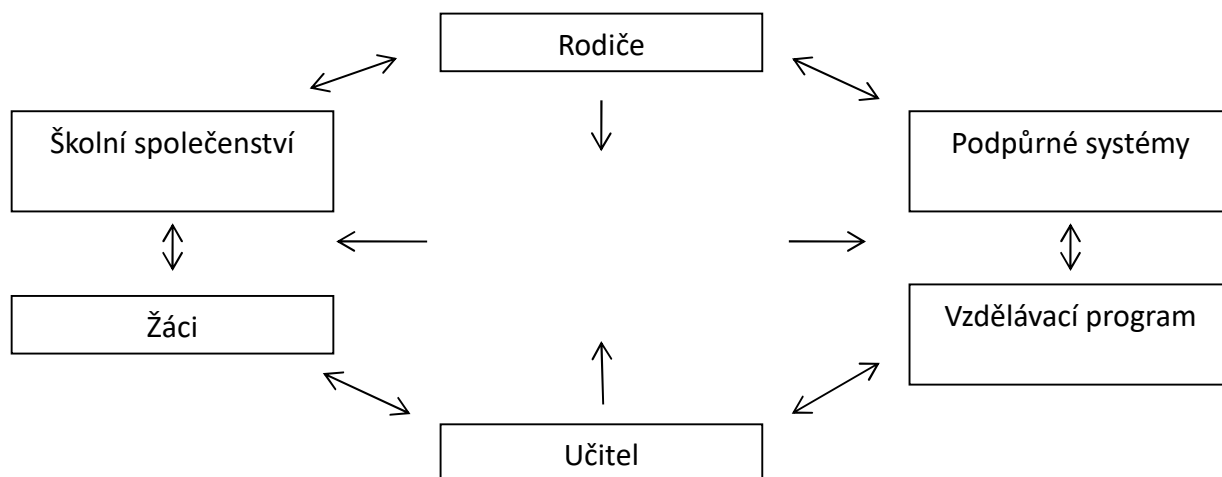
V inkluzivním vzdělávání je různorodost či rozmanitost mezi žáky ve vyučovacím procesu vnímána jako „normalita“ a o to více je potřebné nahlížet na jejich potřeby individuálním způsobem. Rovněž je uplatňována myšlenka, že není prioritní, aby všichni žáci dosáhli stejných výsledků (Fischer, 2014), přičemž 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 snaží se, aby všichni žáci měli přístup ke vzdělávání. Kendlíková (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 se speciálními vzdělávacími potřebami 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 od 3. stupně a u žáků pocházejících z odlišného sociokulturního prostředí (Fasnerová, 2018).

Pro vytvoření úspěšného inkluzivního prostředí je důležité vnímat každého žáka jako osobnost se všemi jeho schopnostmi a dovednostmi. Významným aspektem může být také

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.

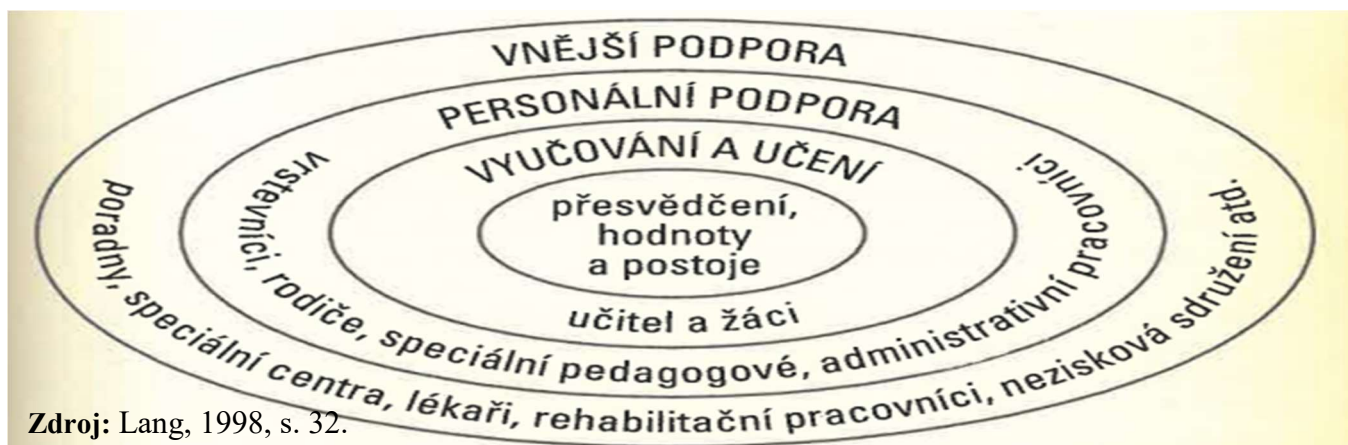
**Obrázek č. 1.** Vlivy působící v inkluzivní třídě



Zdroj: 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



Zdroj: Lang, 1998, s. 32.

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 v souladu s jeho schopnostmi a dovednostmi (Bradley, 2016).

Nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání je klima školy, které by mělo být směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vstřícné a podporující. Klima školy se utváří postupně, je to dlouhodobý proces, který je z velké části ovlivněn hlavně vedením školy, přičemž klíčovou osobou je ředitel. Dalšími činiteli tohoto procesu jsou žáci, pedagogický sbor, provozní personál a rodiče žáků.

Ve slovníku speciálně pedagogické terminologie je klima školy popsáno jako „*sociálně psychologická proměnná*“ (Valenta a kol., 2015, s. 80). Tato proměnná je vyjádřením kvality interpersonálních vztahů a různých sociálních procesů odehrávajících se ve školním prostředí, které všichni přítomní ve škole vnímají, hodnotí a prožívají.

Sociální klima je termínem, který podle Mareše (1998), „*označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let*“. Klima třídy tvoří žáci, žákovské skupiny, žáci jako jednotlivci a také učitelé, zejména třídní učitel. Klima třídy je důležité pro vyučovací proces, vždy je pro žáky přínosnější příjemné klima, kde se cítí bezpečně a mohou tak lépe přijímat informace předávané při výuce (Pekařová, 2010).

K dobrému klimatu třídy přispívá i podnětné prostředí třídy. Svou roli hraje uspořádání lavic, pracovních koutků, materiály a pomůcky do výuky. Důležitým aspektem pro dobré klima třídy jsou třídnické hodiny jejichž prostřednictvím mohou pedagogové budovat dobré vztahy mezi žáky a ostatními pedagogy. Třídnická hodina je vhodným prostorem pro AP a pedagogem, umožňuje jim společně plánovat a řešit problémy ve třídě (APIV B, 2021).

## **1.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je podle školského zákona č. 561/2004 Sb., §16 č. definován jako žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. K žákům se speciálními vzdělávacími potřebami patří žáci

s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, vývojovými poruchami učení a chováním, souběžným postižením více vadami nebo autismem.

Podpůrná opatření, která definuje školský zákon, jsou spravovány prováděcím předpisem, kterým je vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jsou stanovována rozhodnutím školského poradenského zařízení, které je vydává na základě výsledků psychologického a speciálně pedagogického šetření. Důležitým podpůrným opatřením je AP, který je významným prvkem ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Činnost školských poradenských zařízení je ošetřena vyhláškou č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Jsou jimi pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Fischer a kol. (2014) popisuje školská poradenská zařízení, jako instituce, jejichž úkolem je zajistit podporu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě jejich doporučení má žák právo na odpovídající podporu ve vzdělávání přizpůsobením metod, postupů, obsahů vzdělávání, forem a prostředků. Rovněž pak právo na využívání rehabilitačních, kompenzačních a učebních pomůcek jimiž jsou speciální učebnice, didaktické materiály a pomůcky. Dalšími možnostmi jsou snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, služby AP, předměty speciálně pedagogické péče či individuální vzdělávací plány, které odpovídají potřebám a možnostem včetně úpravy podmínek vzdělání.

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 zvýšené péče nedostává, selhávají. Podpůrná opatření se uplatňují i směrem ke vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných. V současnosti již nedochází k členění žáků podle kategorií jejich postižení (zdravotní postižení, znevýhodnění apod.), zastřešujícím pojmem pro všechny je „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“.

## **1.2 Podpůrná opatření**

Podpůrná opatření lze charakterizovat jako potřebné úpravy nutné pro vzdělávání žáků, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby, tak aby jim byl zajištěn rovný přístup ke

vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Lechta, 2010). Dle MŠMT je cílem úprav především zajistit vyrovnání podmínek pro vzdělávání žáků, kteří mohou čelit různým obtížím způsobeným nepřipraveností 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).

Školský zákon vymezuje v § 16, odstavci 2 podpůrná opatření, mezi něž zahrnuje využití asistenta pedagoga. § 19 školského zákona upřesňuje podmínky pro využití asistenta pedagoga, 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 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 podmínkou doporučení školského poradenského zařízení. K poskytování podpůrných opatření je nezbytný informovaný souhlas zákonného zástupce. 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 vyvinuta 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. Podpůrná opatření jsou v tomto případě nezbytně nutné pro začlenění žáků či studentů se speciálními 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, kteří mají méně závažné problémy. Pro některé žáky zavedení systému podpůrných opatření znamenalo možnost, vzdělávat se v rámci společného vzdělávání (Bartoňová a kol., 2016).

### **1.3 Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je podpůrné opatření, které stanovuje školský zákon a vyhláška č. 27/2016 Sb. O tvorbě a následné implementaci individuálního vzdělávacího plánu (IVP) pojednává vyhláška č. 27/2016 Sb. IVP je vytvářen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základě doporučení školského poradenského zařízení žákům se stanovenými opatřeními od druhého stupně výše. Jeho vypracování zajistí ředitel vzdělávací instituce. Na vytváření se dále podílí třídní učitel, učitelé jednotlivých předmětů, pracovník školního poradenského pracoviště, žák, jeho zákonní zástupci případně AP (Bartoňová a kol., 2016). Nutnost implementace IVP vychází z diagnostiky školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum), které s danou školou úzce spolupracuje, sleduje její činnost s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a jednou za rok naplňování IVP vyhodnocuje (Horáčková, 2015).

IVP je pro AP klíčový dokument, na jehož podobě se spolupodílí s ostatními pedagogickými pracovníky. IVP je důležitým návodem pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto je nutné jeho důkladné a precizní vypracování. Náplň tohoto dokumentu musí korespondovat s obtížemi a možnostmi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Kendíková, 2016). IVP představuje závazný dokument, který obsahuje úpravy týkající se obsahu vzdělávání, rozvržení učiva z hlediska obsahu a času včetně způsobů, hodnocení. Upřesňuje použití konkrétních metod a formy výuky, popřípadě úpravu očekávaných výstupů ze vzdělávání (Kendíková, 2017). Mertin (2009) dodává, že škola vypracovává IVP před nástupem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy, nejpozději však do jednoho měsíce ode dne vystavení doporučení a na základě žádosti zákonných zástupců žáka. Dokument je

možné upravovat dle potřeb žáka i v průběhu školního roku. S dokumentem musí být obeznámeni všichni pedagogičtí pracovníci, kteří se aktivně podílejí na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, dále zákonný zástupce žáka a poradenští pracovníci (Kendíková, 2017). Podle Fischera (2014) patří individuální vzdělávací plán mezi nejvýznamnější podporu žáka se speciálními 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, kam dochází žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrné opatření v podobě AP má za úkol přispět k naplnění jejich vzdělávacího potenciálu. Cílem je maximální pomoc a podpora těchto žáků při jejich vzdělávání. Funkci AP představuje jednu ze základních podmínek pro efektivní inkluzivní vzdělávání (Klusáčková a kol., 2014, Němec, 2015).

Dle vyhlášky č.27/2046 Sb. je AP osobou, která poskytuje podporu dalšímu pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu, který je definován stupněm podpůrných opatření. AP pedagogovi pomáhá s organizací a následnou realizací vzdělávání, s podporou samostatností a aktivním zapojením žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do všech činností, které probíhají v rámci vzdělávání. AP by měl pracovat na základě konkrétních pokynů pedagoga a spolupracovat s ním. Průcha (2019) definuje AP jako pomoc pro pedagoga, který může zásadně přispět ke vzdělávacímu procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy žáka. Podílet se může i na integraci žáka se sociálním nebo kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáka mimořádně nadaného. AP je přidělován k žákům se sluchovým, zrakovým, mentálním a tělesným postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení a chování, autismem či souběžným postižením více vadami (Zákon č. 561/2004, MŠMT).

V případě potřeby může AP vyhledat podporu v rámci školního poradenského pracoviště 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 její příslušné platové třídy včetně výše úvazku. AP musí splňovat kvalifikační požadavky včetně osobních předpokladů. Kvalifikační požadavky jsou definovány zákonem o pedagogických pracovnících (Kendíková, 2016). Průcha (2019) shledává, 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. Gabošová (2019) říká, že není jednoduché na otázku „Kdo je asistent pedagoga?“ přesně odpovědět. Popis jednotlivých činností AP v zákoně o pedagogických pracovnících, je obecným popisem, užitečný. V praxi třeba pracovat s povědomím veřejnosti o postavení AP ve školách a jejich rolí ve třídě. Představ existuje mnoho, a rozcházet se mohou na základě pozice, ve které se daný člověk nachází či na základě zkušeností, obav, přání a názorů, které daný člověk má.

## **2.1 Historický vývoj pozice asistenta pedagoga**

Stejně jako jiné státy, i Česká republika se v současné době zaměřuje na vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání všech žáků bez rozdílů. Mezi dokumenty, které se touto problematikou zabývají je nejvýznamnějším dokumentem Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Česká republika tento dokument přijala v roce 2009, čímž potvrdila svou snahu/své odhodlání zajistit vzdělávání žákům se zdravotním postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. A jednou z nejvíce významných podpor v rámci inkluzivního procesu je zavedení pozice AP (Hájková, 2018).

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 speciálními vzdělávacími potřebami podmínky integrovaného a inkluzivního vzdělávání. Své platnosti nabyl tento vstup 1. 1. 2005 (Uzlová, 2010).

AP představují významnou pomoc ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomáhají při začleňování těchto žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Zavedení pozice AP však nebylo jednoduchou záležitostí (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, upřednostňováni přitom byli asistenti pocházející z romské komunity. Jejich úkolem bylo pomáhat při dorozumívání, v adaptaci na školní prostředí a předcházení problémů ve výchově, 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, jeden z nich byl 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. Po přijetí nové školské legislativy v roce 2004 se v České republice zavádí do škol pozice „asistent pedagoga“. Zpočátku AP vykonávali administrativní práce, později začali pracovat s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem bylo vyrovnat rozdílnost mezi národnostními kulturami a národnostmi všeobecně. V současné době je náplň práce AP podporovat jiného pedagogického pracovníka při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami včetně ostatních žáků. Pedagog získává více času pro individuální práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Statistiky neustále poukazují na vzrůstající počty AP (Hájková, 2018).

## **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 hodnotová orientace daného jedince, dále mezilidské interakce, které ji formují a utváří, a také 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 veliké rozdíly, které se týkají profesní úrovně, profesního zdokonalování ale i identifikace s jejich profesní rolí (Hájková a kol., 2018). Důvodem těchto rozdílností mohou být různé profesní podmínky navzájem se lišící. 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, ve kterých uplatňují své pracovní postupy, jsou odlišné stejně jako práce, kterou každý AP odvádí jenom sám za sebe včetně jeho postoju 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. Všechny tyto atributy pomáhají přeměně AP v profesionála. Profesionalizace AP je častým tématem diskusí, které se zabývají kvalifikací AP či výší jejich úvazků v rámci přímé a nepřímé pedagogické činnosti (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 patří trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost atd. V rámci odborné způsobilosti legislativa vymezuje dvě základní roviny práce AP, které se od sebe liší požadavky na dosažené vzdělání.

První úroveň je pracovní pozice, kdy asistent vykonává přímou pedagogickou činnost s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, musí dosahovat středoškolského vzdělání zakončeného maturitní zkouškou. Vzdělání by mělo být v pedagogickém oboru na střední

škole, vyšší odborné škole nebo vysoké škole. V případě jiného zaměření musí absolvovat příslušný kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga. Do druhé úrovně patří asistenti, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost v rámci pomocných výchovných prací. Nemusí splňovat podmínku úplného středního vzdělání, pro výkon jejich profese jim postačí základní či střední vzdělání zakončené výučním listem a příslušný kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga (Hájková a kol., 2018).

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. 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 měli rovněž disponovat základními znalostmi z pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie (Žampachová a Čadilová, 2012).

Je nutností, aby AP porozuměl specifikům žáků 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 v důsledku

postižení nastat. Každý žák má odlišné osobnostní rysy, a vyžaduje i velice individuální podporu (Žampachová a Čadilová, 2012).

Prammer – Semmler (2018) shrnuje ve své stati požadavky na profesionalitu AP v Rakousku. V počátcích zavádění pozic AP do škol nebylo v Rakousku rozhodující vzdělání AP, nebyl k dispozici ani přípravný kurz na tuto profesi. Postupně se však tato nastavená politika začala měnit s výskytem stále většího množství žáků se SVP v rakouských školách. Jsou zde shrnuta kritéria potřeby AP jako profesionála. Nutnost mít svou profesionální image, která se od pedagoga liší. Nutnost definování jasných rolí. Základy speciálně pedagogického vzdělání AP. Podpora AP z hlediska inkluze žáka, ale i jeho vyloučení z běžného vzdělávání. Vysoké školy v Rakousku nabízí studijní program pro kvalifikaci asistentů pedagoga, po jehož absolvování získají certifikát Pedagogické univerzity. Přípravování jsou pro předškolní a základní vzdělávání.

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, měli by se průběžně vzdělávat. Vzdělávání by mělo být zaměřeno na vzdělávací potřeby žáka, se kterým budou pracovat (Bartoňová a Vítková, 2007).

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 pracovníci školního poradenského pracoviště (Bartoňová a Vítková, 2007).

K dalším způsobům sebevzdělávání patří četba odborné literatury. Přínosné jsou biografické a autobiografické výpovědi jedinců s různým druhem postižení. Tyto příběhy pomáhají intaktní populaci porozumět specifikům života jedince s postižením (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).

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. 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).

Na Slovensku je vzdělání AP specifikováno legislativou, AP musí mít úplné střední vzdělání s maturitní zkouškou a v průběhu praxe si musí doplnit pedagogické vzdělání. K dalším možnostem vzdělávání patří doplňující studium kurzů Minimum pre asistentov I.-III., které jsou zaměřeny na konkrétní typy postižení (Inklucentrum. Sk, 2022).

Kendíková (2017) 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 bez předsudků a nutnou dávku empatie. Zdůrazňuje také nutnost získání všech dostupných informací o žákovi včetně obeznámenosti s žakovým rodinným prostředím.

Šauerová (2018) uvádí, že pedagog představuje pomáhající profesi, u které hraje významnou roli stres. Stresové faktory působící na pedagogické pracovníky mohou vyvolat psychosomatické obtíže, syndrom vyhoření nebo poškodit zdraví. Popisuje různé relaxační techniky, kterými lze působit na své zdraví, a techniky zaměřující se na zdravou sebereflexi a komunikaci. To vše je zahrnuto do oblasti profesního růstu.

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, na konzultace, kde se mohou informovat a ujasnit si to, co ke své práci potřebují znát. Velmi

důležitá je i ochota AP 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 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 speciálními 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 speciálními vzdělávacími potřebami.

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

- a) přímou pedagogickou činností 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, 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 rodinou 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, a to z důvodu obavy, že by mohlo dojít k větší segregaci tohoto žáka (Horáčková, 2015). AP by měl pomáhat pedagogovi, a podle jeho pokynů také ostatním žákům, které by měl v práci povzbuzovat. Kladný vztah mezi AP a žáky je velice důležitý, je však 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 neporozumí učivu, může mu probíranou látku vysvětlit. 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 je s rodiči v pravidelném kontaktu. 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 školního 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).

AP pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami individuální podporou při plnění plánů výuky, při eliminaci nevhodných a nežádoucích projevů chování, či v přípravě a používání speciálních pomůcek a úpravě pracovního prostředí. Dále pomáhá žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami ke vzdělávání v heterogenní skupině žáků, napomáhá k zapojení do kolektivu, vyrovnává a vytváří podmínky pro spolupráci v týmu. Poskytuje prostor pro individuální práci s žákem s pedagogem. Vede žáka k samostatnosti, učí jej takovým dovednostem, které napomohou k jeho nejvyšší možné nezávislosti. AP nemá za úkol pracovat za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Není povinen plnit za žáka jeho školní výstupy. Při nevhodném přístupu AP může docházet k separaci žáka, který na AP spoléhá, dochází pak k omezené komunikaci, socializaci a zapojování do třídního kolektivu (Baslerová, 2015).

AP se snaží, aby žák se speciálními vzdělávacími potřebami dokázal orientovat se v dění ve výuce, snažil se maximálně pracovat sám a účastnil se společných aktivit ve třídě. AP navazuje s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami bližší vztah, individuálně jej podporuje při plnění zadaných úkolů (Nováková, 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. K nejzajímavějším zjištěním 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 bylo vydáno

několik doporučení o tom, jak zkvalitnit vymezení práce AP a zajistit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách odpovídající podporu (Breyer, 2021).

- 1) Doporučení v oblasti finančních zdrojů: pro všechny žáky se SVP by měly být dostatečné finanční zdroje tak, aby mohly být naplněny jejich vzdělávací potřeby. Každá škola by měla dostávat finanční zdroje podle určitých nastavených kritérií např. počet žáků se SVP, jejich sociální zázemí apod.
- 2) Doporučení k AP: měli by být plnohodnotnou součástí školy, být zahrnuti do školních aktivit, komunikace s učiteli, rodiči, vedením školy.
- 3) Doporučení z hlediska týmové spolupráce: společná příprava na vyučování, reflexe průběhu vyučování, společné řešení problémů, komunikace s ostatními pedagogickými pracovníky. To vše jako součást pracovní doby asistenta pedagoga.
- 4) Definování rolí: jasný popis povinností a odpovědnosti asistenta pedagoga i učitele.

K dalším doporučením obecně srovnávací studie navrhuje: podporu učitele asistentem pedagoga v rámci celé třídy, nejen u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Definování kvalifikačních požadavků, školení asistentů pedagoga za účelem rozšíření jejich vědomostí z hlediska přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření se na další vzdělání učitelů v oblasti multiprofesní spolupráce.

Akcí výzkum *Collaboration development of teachers and teaching 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. Výsledkem výzkumu doporučil vytvořit bezpečné prostředí pro sdílení problémových situací z praxe, identifikace zdroje i rozvoj sebereflexe či zdravé prosazování (Richterová, 2020).

Výzkum Alison Wren (2017) se zabýval pochopením role AP žáky i samotnými AP. Osloveni byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a AP, výzkum se zaměřoval na jejich vzájemnou interakci, podporu a spolupráci ve výuce. Z výzkumu vyplynulo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci intaktní jsou schopni rozlišit roli pedagoga a AP, přičemž AP většinou vnímají jako osobu pomáhající. Jsou však žáci, kteří osobu AP vnímají spíše jako přítele. Z výzkumu vyplynulo několik klíčových bodů, např. podpora ve výuce, kdy se AP zamýšleli nad přístupem a konkrétní pomocí žákovi, se kterým pracují.

Žáci se v tomto bodě ke spolupráci s AP vyjádřili velmi pozitivně, jejich pomoc a přítomnost je vítána a cítí se při práci na zadaném úkolu jistější. Dalšími body byla sociální podpora, podpora v chování, individuální podpora ve třídě a fyzická podpora. Shrnutí výsledků ukázalo odlišné názory zkoumaných skupin, tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a AP zejména v oblasti regulace chování. Zatímco žáci nevnímají AP jako osobu, která reguluje jejich chování při práci ve výuce, u AP byla právě regulace chování žáka při práci na zadaném úkolu klíčovým bodem.

## **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. Záleží na tom, jakou pozici AP zastává či jaké zkušenosti získal z předchozí praxe. Představy ale mohou být ovlivněny i dalšími faktory, jako jsou obavy, individuální názory a postoje, přání včetně ambic, které se pojí k vzdělávacímu procesu (Gabašová, 2019).

Gabašová (2019) uvádí 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:

- postoj žáka, který může očekávat, že AP za něj bude vykonávat jeho školní povinnosti. Popřípadě představa, že AP je ve třídě, aby hlídal nepřizpůsobivé žáky. Žák může argumentovat, že AP nechce, protože ho to uvádí před spolužáky do znevýhodněné a ponižující pozice. Ostatní žáci ve třídě si o AP naopak mohou myslet, že pouze sedí, a školní povinnosti vykonává místo žáka, případně vnímají AP jako osobu, které se je snaží převychovat a neustále je kontroluje.
- AP 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 či postoj má mít

k ostatním žákům ve třídě, do jaké míry má poslouchat pedagoga, jaký postoj by měl zastávat směrem k ostatním žákům ve třídě, zda má žáky hlídat o přestávkách nebo být 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 představu, že AP bude spojencem jejich dítěte a bude pomáhat mu po celou dobu jeho školní docházky. V opačném případě se rodiče mohou bránit pomoci AP u 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 žáky „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.
- Mylné představy mohou mít i někteří pedagogové, kteří mohou AP považovat za přítěž nebo překážku (Gabašová, 2019).

## **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 tyto dva pedagogičtí pracovníci musí pravidelně setkávat, radit se o vzdělávacích potřebách jednotlivých žáků. Možnost předání zkušeností od pedagogických kolegů vykonávajících tuto práci již delší dobu, může AP pomoci získat potřebné zkušenosti pro svou pozici.

Klíčovým bodem pro úspěšné vzdělávání žáků, a to jak ze strany pedagoga, i ze strany AP, je využívání metodické podpory školního poradenského pracoviště. Jedná se konkrétně o konzultace s výchovným poradcem, se školním psychologem, metodikem prevence nebo se speciálním pedagogem (Hájková a kol., 2018). 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 je způsob metodické podpory poskytovaný formou online konzultací. V případě, že se vyskytnou jakékoliv nejasnosti, s kterými si AP nedokáže poradit, může se obrátit pro pomoc „online“ a problém může být vyřešen 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 bezproblémové fungování a začlenění AP do školního systému je nutná podpora AP 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 rozvíjících kurzů. Při nevhodném přístupu se může stát, že nejsou vedením školy zajištěny potřebné pomůcky či další materiály, které jsou důležité pro práci AP s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Hájková a kol., 2018). Dalším problémem, se kterým se lze v současné době v prostředí českých škol setkat, je neodpovídající náplň práce AP. AP často vykonává činnosti, které nejsou v souladu s jeho náplní práce. Někteří pracují navíc mimo svoji pracovní dobu, a jejich práce 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 v takovýchto případech vyhledat u vedení školy, ve školním poradenském pracovišti, či školském poradenském zařízení či na podpůrných internetových portálech MŠMT (Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky).

### 3 Spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga

Funkční spolupráce AP s pedagogem je základem pro jeho úspěšné zapojení ve třídě. Nutností je spolupráce mezi oběma z hlediska nepřímé pedagogické činnosti při přípravě na vyučovací hodiny, která rovněž zahrnuje konzultace ohledně žáků (ČOSIV online, 2022).

Hájková a kol. (2018) zmiňuje, že pro souhru mezi AP a pedagogem je důležitá neustálá vzájemná komunikace. Rozdělení práce musí probíhat tak, aby nedocházelo k omezení pedagoga či AP, a současně, se vyvarovat záměny jejich rolí. Pedagogické vzdělání nemůže připravit žádného pedagoga 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 podle nich oslabují inkluzivní praxi. Výpovědi ukázaly, že spolupráce v chorvatských základních školách funguje, není však dobře organizovaná a definovaná. Mezi školami a profesionály v místních komunitách chybí silnější spolupráce. Pedagogové požadovali konkrétnější rady a pomoc se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výzkumu vyplynulo, 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](http://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 doporučuje občasné vystřídání rolí mezi pedagogem a apod. Autoři článku doporučují tuto výměnu především v hodinách výchovných předmětů, 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 na dané škole. V případě, že je ve třídě mezi AP a pedagogem špatný vztah, je příprava na výuku a práce velice náročná až 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 nastává ve chvíli, kdy se AP více orientuje v problematice vyučovaného předmětu, 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 vytvoří se mezi nimi bariéra (Hájková, 2018).

Univerzita v Claytonu v Austrálii ve své studii *Teachers' perceptions of their work with teacher assistants* zkoumala, jak pedagogové z různých zemí vnímají spolupráci s asistenty pedagoga. Do studie se zapojilo 26 pedagogů, kteří se podělili o své zkušenosti se spoluprací s AP. Názory pedagogů byly rozděleny do čtyř kategorií, (a) role a odpovědnost, (b) plánování a pedagogika, (c) vedení (d) mezilidské vztahy. Z výzkumu vyplynulo, že při prosazování inkluzivní praxe je klíčovým faktorem efektivní využívání AP ve třídách. Pedagogové spatřují práci s AP efektivní pouze v případě, že dojde k vyjasnění jejich rolí a odpovědností AP. Za důležité rovněž považovali, aby se pedagog a AP společně podíleli na plánování výuky. Každý pedagog by si měl umět rozvrhnout práci, kterou je třeba s AP konzultovat. 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. Hlavním závěrem je, že pedagogové se budou lépe rozhodovat pro společnou práci s AP pouze za předpokladu, že role budou přesně definovány (Jackson, 2021).

Studie Jana Viktorina (2018) se zabývá osobou asistenta pedagoga, jeho kvalifikačními předpoklady, spoluprací s pedagogem, s riziky, která vznikají při nesprávném zapojení AP ve výuce, rovněž se zaměřuje na kvalitu vzdělání a dalšího vzdělávání AP. Tato studie pojatá jako literární rešerše porovnávala 19 studií českých i zahraničních, převážně evropských, které se tímto tématem zabývaly. Výsledky ukázaly, že pro efektivní práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitá zejména intenzivní spolupráce mezi AP a pedagogem, nutnost systematické přípravy na výuku, k dalším faktorům pak patří vzdělání a další vzdělávání AP, empatie, tolerance a vstřícný přístup AP.

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

Ve vyučovací hodině mohou působit učitel AP s pedagogem společně, pedagog vykládá látku a AP jí demonstruje a naopak. Možnosti vzájemné spolupráce jsou velice rozmanité. Žádoucí je vytvoření menších skupin žáků. Práce v menších skupinách přináší žákům možnost větší spolupráce při výměně poznatků. Pedagog a AP mohou lépe zaznamenávat individuální potřeby jednotlivých žáků. Důležitým faktorem skupinové práce je pečlivé rozdělení žáků do skupin. Žáci se speciálními 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 jsou pak k dispozici různé možnosti např. s jednou skupinou pracuje pedagog, s druhou AP. Když žáci skupiny zvládnou učivo, mohou pokročit dál a pracovat samostatně, v páru nebo v další 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 možné zvolit kruhovou formu, ve které si žáci, dle vlastní volby, vyberou místo i úkol. AP sleduje žáky, dohlíží a pomáhá žákům s výběrem úkolů. Pedagog provádí kontrolu dle potřeby. Průběh výuky, si pedagog s AP naplánují dopředu, mohou se však dle potřeby domlouvat i během výuky (Hájková a kol., 2018).

### 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 s jedním pedagogem. Menší počet osob ve výchovně vzdělávacím procesu působí lépe z hlediska komunikace i spolupráce, pedagog a AP mají větší prostor k vzájemné spolupráci. Oba pedagogičtí pracovníci, pedagogové i AP, by měli mít především pozitivní vztah k inkluzi a integraci. Pouze za těchto předpokladů mohou správně přistupovat ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nezbytnou podmínkou pro spolupráci je rovněž přijetí přítomnosti AP ve třídě pedagogem. Pedagog by si měl uvědomit, že přítomnost AP je přínosem nejen pro něj, ale i pro celou třídu (Morávková a kol., 2015).

AP zastává v rámci výuky přesně vymezenou roli, která je komunikována mezi ním, vedením školy a daným pedagogem. Nenes 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 je AP právoplatný členem pedagogického sboru dané školy. Má možnost seznámit se zbývajícím pedagogickým personálem školy, což je žádoucí z hlediska střídání pedagogů ve třídě (Hájková a kol., 2018).

Mezi pedagogem a AP musí převládat snaha o dobrou spolupráci, která 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 Švancar (2018) v učitelských novinách článkem „*Dva kohouti ve třídě?*“. Ředitel tachovské základní školy ohodnotil spolupráci mezi pedagogy a AP, vyjádřil své zkušenosti slovy „je to velké téma“. Reagoval tak na slova jednoho z pedagogů školy, „když jsou dva kohouti na jednom smetišti, tak je to průšvih“. Dále konstatoval, že nárůst počtů AP je logický v souvislosti s přibýváním žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami ve společném vzdělávání. Vzhledem k tomu, že není možnost zřídit speciální třídu, musí se podpora žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zajistit jiným způsobem. AP, kteří splňují podmínky dosaženého středoškolského vzdělání s maturitou a absolvování kurzu pro AP. Vedení školy považuje za důležité, aby AP měli jasnou představu o tom, co jejich práce obnáší a jaká jsou její úskalí. Práce na pozici AP není vyhledávaná z důvodu nedostatečného finančního ohodnocení. Financování pracovní pozice AP se ještě zhoršilo z důvodů nedostatku finančních prostředků poskytovaných MŠMT. Dalším důvodem je fakt, že pracovní pozice AP není povoláním na plný úvazek a je vázána na doporučení školského poradenského zařízení ke konkrétnímu žákovi. Podotknul také, že pokud dojde k selhání, bývá to většinou vinou pedagoga a AP, proto je zapotřebí vysvětlovat, přesvědčovat, kontrolovat a hospitovat. Za důležitý faktor považuje vzájemnou komunikaci a ochotu spolupracovat. V některých případech se stává, že pedagog neumí pomoc AP využít, vadí mu jeho přítomnost ve třídě či má nepříjemný pocit, že je AP sledován. Pokud nebude pedagog respektovat doporučení, je zřejmé, že vztah mezi ním a AP nebude fungovat. Za zvláštní považuje to, že někteří pedagogové si na přítomnost AP ve třídě stěžují, jiní si přítomnost AP ve své třídě pochvalují. Ředitel si uvědomuje nutnost vytvoření vhodných podmínek pro fungující spolupráci mezi pedagogem a AP.

Z výše uvedeného článku vyplývá, že pedagogové by neměli vnímat AP ve své třídě jako kontrolu nad sebou, ale jako partnera, který pomáhá se vzdělávacím procesem. Pedagogům, kteří procházejí první zkušeností s AP ve třídě je doporučována hospitace ve třídách, kde je již spolupráce s AP zaběhnutá a funkční. Značnou pomocí může být podporující vedení školy a spolupráce se školským poradenským zařízením (Švancar, 2018). Přínosem pro vztah mezi pedagogem a AP může být rozšiřující vzdělávání pedagoga v oblasti speciálních potřeb žáků. Pedagog pak může doporučit vhodné možnosti dalšího vzdělávání pro AP (Hájková a kol., 2018).

AP se podílí i na hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Musí být proto seznámen se zásadami a systémem klasifikace. AP pedagogovi poskytuje cenné postřehy o způsobech žáka a systému jeho práce v jiných předmětech případně ve dnech, kdy pedagog není přítomen. AP pomáhá i žákovi s orientací v klasifikačních systémech či pravidlech

dalších pedagogů, kteří se podílí na jeho vzdělávání a mohou se různě lišit (Hájková a kol., 2018).

Článek v časopisu *Journal für Bildungs for Schul* v Rakousku, poukazuje na faktory úspěšného začlenění a vzdělávání žáků v inkluzivních třídách. Tyto faktory se odvíjí zejména od týmové spolupráce pedagogických pracovníků, kteří v inkluzivních třídách působí. Dle studie existuje doposud málo podkladů o tom, jak konkrétně probíhá spolupráce mezi pedagogickými pracovníky. Výuka v inkluzivních třídách je považována za výzvu. Studie poukazuje na důležitost spolupráce mezi pedagogy speciálního vzdělávání s pedagogy všeobecného vzdělávání. Pro fungování spolupráce je nutné výzkum zaměřit na zjištění, jak vnímají tuto spolupráci samotní pedagogové (Gebhardt, 2015).

Spolupráce v Rakousku funguje tak, že ve třídě se 3-5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je další speciální pedagog plně zaměstnán. V případě menšího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě je druhý pomocný pedagog zaměstnán v rámci hodinové taxy. Pracovní doba pomocného pedagoga se dovíjí od závažnosti postižení svěřeného žáka/ů. Rakouští pedagogové vykazovali 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 heterogenních 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. Druhým problémem inkluzivního vzdělávání v Rakousku je neznalost pedagogů o fungování v interakci a týmové spolupráci. Pedagog musí být schopen 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 studie ukázaly, že pedagogové byli spokojeni s týmovou prací, která se týkala plánování v rámci vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků. Hodnocení také prokázalo, že ve školách nejsou pevně stanovovány týmové schůzky. Vystala nutnost pečlivě provádět individuální plány pro vzdělávání a pravidelně sledovat a vyhodnocovat každodenní praxi.

Přínosem by bylo jasné a pevné vedení ze strany vedení škol a poradenská podpora pro pedagogy. Toto by mělo neodmyslitelně patřit k jejich pracovní profesi (Gebhardt, 2015).

Základem práce pedagoga a AP je týmová spolupráce nejen těchto osob, ale i dalších činitelů zákonných zástupců, vedení školy či externích pracovníků školského poradenského zařízení. Spolupráce AP a pedagoga je však klíčová. V jejich týmové spolupráci je velmi důležitá vzájemná komunikace, výměna názorů a zkušeností a rovněž nové přístupy a pohledy na řešení různých situací (Hedbávná, 2018). Jejich spolupráce závisí na vzájemné důvěře a nastavení pravidel. Autoři APIV B ve svém článku doporučují kooperovat při přípravě na výuku, společně přemýšlet a plánovat, dále nastavit jasná pravidla, se kterými musí oba činitelé souhlasit. Předávat si informace o tom, co se ve výuce zdařilo a i to, co se nepovedlo. Vzniklé problémy řešit bezodkladně.

#### **Spolupráce pedagoga s AP může mít nejrůznější podoby:**

- jeden učí, druhý podporuje. Toto podpůrné učení probíhá, tak že pedagog učí celou třídu a AP pomáhá žákům se SVP, ale i ostatním, dle potřeby se zapojit do aktivit v hodinách, kontroluje správnost přepisu poznámek do sešitu, zapisuje na tabuli a formuluje tak, aby bylo pro žáky srozumitelné. Před vyučovací hodinou může vypracovat pro žáky se SVP odlišné pracovní listy upravit cvičení či vytvořit další podpůrné nástroje. Obsah výuky se tak stává přístupná i žákům se SVP. Žákům je tak zajištěna jak individuální, tak i společná práce s celou třídou.
- Jeden učí, druhý pozoruje. V tomto způsobu výuky AP sleduje žáky a pedagog učí. Musí jít ale o pozorování, které není nahodilé, ale záměrné. Přínosem je lepší poznání potřeb žáků. Ohodnocení jejich výkonu přináší potřebné informace o žácích, které jsou pak využity k plánování další výuky.
- Jeden učí, druhý „se nechává unášet“. V této metodě, která rozšiřuje obě výše popsané metody, pedagog učí a AP chodí či setrvává u žáka se SVP, sleduje chování, opravuje úkoly, pomáhá dle potřeby žákům. Výhoda této metody představuje menší náročnost na společnou přípravu, včetně požadavků na změnu výuky. Proto ji ve školách shledáváme nejčastěji. Ale jako podpůrné učení je méně efektivní. Žáky se nepodaří vždy zapojit do příslušného úkolu.



- Oba učí. Jak název vypovídá v této metodě pedagog i AP společně učí. Tato metoda se neobejde bez společného plánování na vyučovací hodinu a sdílení učebního stylu. Jde o týmové učení. Pedagog s AP si společně naplánují vyučovací jednotku, kterou učí společně. Tzv. „výuka konverzace“, kdy se pedagog s AP při výuce doplňují. Jeden může demonstrovat, přeformulovat nebo dovysvětlit to, co říká druhý. Pokud jde o sehraný tým může vyučování nabývat podobu dokonalosti (Nováková, 2017).

V případě, že jsou přítomni ve třídě oba pedagogičtí pracovníci, tj. pedagog a AP, je vhodné využít pro práci v menších skupinách a pro diferenci výuky. Žáci tak mají více příležitostí mluvit, reagovat či kooperovat a pedagog může snáze reagovat na potřeby žáků.

- Výuka na stanovištích. Pedagog učí jednu polovinu žáků a AP druhou. Třetí stanoviště může být využito pro práci ve dvojicích či samostatnou práci dle potřeb žáků. Po zvládnutí jedné části výuky se žáci mohou přemístit na druhé a třetí stanoviště, které jsou rozděleny na různá témata, cvičení nebo úkoly.
- Paralelní výuka. I v této metodě učí pedagog a AP polovinu žáků, pouze s rozdílem, že učí to stejné. Menší skupiny umožní pedagogickým pracovníkům efektivněji reagovat na potřeby žáků.
- Alternativní výuka. Tato metoda se odlišuje od paralelní výuky, že se skupiny zaměřují na téma s různou intenzitou. Žáci, kteří si ještě neosvojili látku, tak mají možnost procvičení nebo dovysvětlit. Druhá skupina může zatím si získané informace prohloubit. Při plánování výuky je důležité, aby obě skupiny pracovaly paralelně. Výuka může tímto způsobem probíhat pouze na začátku, na konci nebo po celou dobu konkrétní vyučovací hodiny.
- Jeden učí, druhý podporuje. Toto podpůrné učení probíhá, tak že pedagog učí celou třídu a AP pomáhá žákům se SVP, ale i ostatním, dle potřeby se zapojit do aktivit v hodinách, kontroluje správnost přepisu poznámek do sešitu, zapisuje na tabuli a formuluje tak, aby bylo pro žáky srozumitelné. Před vyučovací hodinou může vypracovat pro žáky se SVP odlišné pracovní listy upravit cvičení či vytvořit další

podpůrné nástroje. Obsah výuky se tak stává přístupná i žákům se SVP. Žákům je tak zajištěna jak individuální, tak i společná práce s celou třídou (Nováková, 2017).

### **3.2 Předcházení neúspěšné spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga**

Aby se zamezilo 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 osobu cizí a nedůvěryhodnou.
- Představit AP žákům ve třídě. Seznámit je s důvody, pro které je tato osoba přítomna třídě.
- Pedagog by měl před každou vyučovací hodinou informovat svého AP o, průběhu vyučovací hodina, včetně seznámení s náplní hodiny.
- AP musí být seznámen se specifiky a zvláštnostmi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterým bude pracovat. 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.
- Spolupráce nemusí být hned od začátku zcela bezchybná. Chyb se může dopustit jak AP i pedagog. Pokud AP opakovaně nevhodně 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 jej musí stále vést.
- Nevhodná je také kritika pedagoga ze strany AP ke způsobu výuky před žáky či před kolegy ve škole i mimo školu. Pokud dojde z jedné nebo z druhé strany

k pochybení, je zapotřebí na chybu upozornit vhodným způsobem a vyvarovat se snížení autority nebo narušení vyučovací hodiny.

### **3.3 Nastavení spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga**

Z hlediska zabránění vzniku nedorozumění mezi pedagogem a AP, je možné podle Vrbické (2018) postupovat podle následujícího schématu:

1. Při prvním setkání, je zapotřebí si vzájemně sdělit svá očekávání. Pedagog by měl seznámit AP s jeho povinnostmi ve výuce i se specifiky třídy. Na této schůzce je vhodná účast školního psycholog či speciálního pedagoga, který zná potřeby žáka, a může být nápomocen při objasňování toho, jak by měla náplň práce mezi pedagogem a AP vypadat.
2. AP by měl být představen rodičům všech žáků v rámci třídních schůzek s vysvětlením jeho pozice ve třídě a s jeho povinnostmi.
3. Pedagog musí AP představit žákům a vysvětlit jeho přítomnost ve výuce. Poučit žáky, jak mají AP oslovovat.
4. AP musí být představen vedením školy všem pedagogickým pracovníkům.
5. AP musí být seznámen se svou náplní práce. Pro začínající spolupráci mezi pedagogem a AP, je přínosem spolupráce se zkušeným mentorem.
6. Na schůzce s rodiči je vhodné domluvit způsob komunikace AP s rodiči.
7. V rámci spolupráce pedagoga a AP je vhodné domluvit si pravidelné schůzky, kde se budou řešit aktuální problémy a reflexe práce AP s pedagogovou zpětnou vazbou.

## **Shrnutí**

Inkluzivní vzdělávání umožňuje všem žákům zapojit se do společného vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou vzdělávat společně se svými vrstevníky bez omezení. Jednou z podmínek společného 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. Tato opatření představují nejvýznamnější podporu v rámci inkluzivního procesu. Zavedení pozice AP nebylo jednoduchou záležitostí. Pojem „asistent pedagoga“ v průběhu času nabýval různých podob. V současnosti poskytuje asistent pedagoga podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při práci v heterogenní třídě. Pedagog má 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 osoby asistenta pedagoga, která by měla mít odpovídající vzdělání včetně osobnostních předpokladů. Diplomová práce shrnuje faktory, které vedou k efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP a poukazuje na úskalí, která mohou této efektivní spolupráci bránit.

## **Empirická část**

Empirická část práce se věnuje specifickým spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga. Zabývá se náročností procesu spolupráce dvou osobností ve vzdělávacím procesu v heterogenních třídách.

### **4 Cíle metodologie výzkumného šetření**

Cílem výzkumu této práce je popsat možnosti, které by měly vést k efektivnější spolupráci mezi pedagogem a AP. Z teoretické části práce vyplývá, že spolupráce mezi pedagogem a AP představuje základ úspěchu při jejich práci.

Výzkumné šetření probíhalo ve vybrané základní škole. Výzkumným vzorkem se stali záměrně vybraní pedagogové a asistenti pedagoga na 1. stupni této základní školy. Důvodem pro zvolení 1. stupně byl fakt, že pedagogové pracují s jednou třídou po dobu několika let a vyučují v ní prakticky všechny předměty. Mají tedy dostatek času a prostoru poznat žáky a jejich specifika a také vhodně začlenit další osobu podílející se na vzdělávacím procesu. Do výzkumného vzorku bylo zahrnuto i vedení školy pro zajištění dalšího pohledu k tomuto tématu a dosažení saturace dat.

Ve vybrané základní škole se na výchovně vzdělávacím procesu podílí celkem 70 pedagogických pracovníků, součástí je také ekonomické a provozní pracoviště. Budova je plně bezbariérová, ve škole nepůsobí v rámci školního poradenského pracoviště školní psycholog a speciální pedagog. Žáci se vzdělávají podle ŠVP Základní vzdělání. Součástí školy je odloučené pracoviště zřízené podle 16 odstavce 9 školského zákona.

#### **Výzkumné otázky**

**HVO: *Jakým způsobem probíhá spolupráce mezi pedagogem a AP?***

*DVO1: Jaké faktory se podílejí na efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP?*

*DVO2: Jak faktory ovlivňují vzájemnou spolupráci mezi pedagogem a AP?*

*DVO3: Jaké klima školy přispívá k efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP?*

## 4.1 Metodologie výzkumu

V diplomové práci byla zvolena forma kvalitativního přístupu, jehož metodou byla zvolena případová studie. Sběr dat proběhl formou polostrukturovaného rozhovoru, který byl vybrán z důvodu možnosti hlubšího proniknutí do daného problému a také pro svou variabilitu.

Pomocí kvalitativního přístupu jsou získávána různá data, která jsou analyzována a interpretována odlišnými postupy než u kvantitativního přístupu, který operuje s čísly. 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 postupně spojujeme do deskriptivních kategorií a v logické celky (Flick, 2006). Jedná se 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. Polostrukturovaný rozhovor je v mnohém podobný standardizovanému rozhovoru, který však není již tak přísně a jasně svázán. Jednotlivé otázky i jejich pořadí je sice předem připravené, 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 polostrukturované rozhovory vhodným nástrojem pro sběr a tvorbu dat (Mioviský, 2006).

## 4.2 Způsob sběru dat

Výzkumný soubor tvořili zástupce vedení školy, pedagogové a AP vybrané základní školy, kteří měli se vzájemnou spoluprací zkušenosti. Vybírání zástupců určité profese nebo skupiny obyvatelstva představuje náplň vědecké metody, která je přezdívána „případová studie“. Případová studie (*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 (Kreisllová, 2008).

Rozhovory probíhaly v prostředí školy po skončení vyučování, v kmenových třídách pedagogů. Byly zaznamenány na diktafon v mobilním telefonu. Každý rozhovor trval zhruba jednu hodinu. Před uskutečněním rozhovoru byli pedagogové a AP informováni o způsobu zachování anonymity získaných dat. Šest rozhovorů poskytli pedagogové, a tři rozhovory AP. Následně došlo k transkripci rozhovorů a k využití metody otevřeného kódování. Základní údaje o respondentech byly shrnuty do tabulky č. 1 Informace o respondentech.

Otevřené kódování představuje operace, prostřednictvím kterých jsou detailně rozebrána získaná data, ta 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 se rozdělí na jednotky, které jsou tvořeny dvěma nebo třemi slovy (kódy) vytvářející spolu významový celek, z nich jsou následně stanoveny kategorie, ve kterých jsou jednotlivé kódy interpretovány. K rozhovorům s devíti respondenty byly v programu MS Word nejdříve přiřazeny kódy. Kódy byly seskupeny do kategorií, které zachycují spolu související skutečnosti. Po otevřeném kódování byla zvolena technika vyložení karet. Z kategorií byla sestavena vyjádření respondentů.

### **4.3 Výběr a popis zkoumaného vzorku**

Výzkum byl realizován na prvním stupni vybrané základní školy, ve které se nachází 21 tříd po 25 žácích. Výzkumného šetření se zúčastnilo šest pedagogů, tři AP a zástupce vedení školy. Všichni pedagogičtí pracovníci byly ženy.

Vybraná škola má svou historii. V 19. století se město, kde se škola nachází, začalo rozrůstat, a proto představitelé města začali uvažovat o nové škole. Jejich úvahy se proměnily ve skutečnost v roce 1907, kdy byla výstavba nové školy zahájena. Stavba byla dokončena o 2 roky později a předána k užívání. Původně měšťanská škola byla v roce 1929 přeměněna na pokusnou diferencovanou školu, v roce 1937 v ní pak vznikly i třídy městské reálky. V roce 1945 se škola proměnila na kasárna Wermachtu. Postupem času na budově školy proběhly různé změny, přístavby, opravy a vylepšení včetně rozšíření prostor. Škola má dobrou strategickou polohu, je blízko centra města, je spádovou školou pro děti z nedalekého Dětského domova, ke vzdělávání dochází cca 900 žáků. Škola

pracuje podle ŠVP s názvem „Škola všestranného rozvoje“, má 46 tříd z toho 16 odborných učeben, součástí je také velký sportovní areál, školní jídelna a školní družina.

Podmínkou výběru pedagogů a AP bylo, aby respondenti profesně působili na prvním stupni ZŠ a přítomnost AP ve třídě. Rozhovor se zástupkyní vedení školy byl uskutečněn pro poskytnutí pohledu ze strany vedení školy.

Tabulka č. 1 obsahuje základní informace o respondentech. Uvádí, na jaké pozici působí v základní škole, jakého dosáhli vzdělání, a jaká je délka jejich praxe. Všichni pedagogové mají vysokoškolské vzdělání v magisterském stupni, a AP mají středoškolské vzdělání, doplněné studiem pro AP.

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

**Tabulka č.1.** Informace o respondentech

RESPONDENTI	PRACOVNÍ ZAŘAZENÍ VZDĚLÁNÍ		DÉLKA PRAXE	DÉLKA SPOUPRÁCE S AP
R_A	Pedagog	Mgr.	9 let	2 roky
R_B	Pedagog	Mgr.	38 let	5 let
R_C	Pedagog	Mgr.	24 let	15 let
R_D	Pedagog	Mgr.	3 let	2 roky
R_E	Pedagog	Mgr.	11 let	8 let
R_F	Pedagog	Mgr.	9 let	3 roky
R_G	AP	Maturita + kurz AP	3 roky	3 roky
R_H	AP	Maturita + kurz AP	8 let	8 let
R_CH	AP	Maturita + kurz AP	15 let	15 let
R_V	Vedení školy	Mgr.	6 let	X

### Charakteristika výzkumného vzorku

#### Pedagogové

**R\_A:** Pracuje jako pedagog na prvním stupni ZŠ 9 let, 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 38 let, z toho 5 let spolupracuje s AP, který byl přiřazen k žákyni s PAS.

**R\_C:** Pracuje jako pedagog na prvním stupni ZŠ 24 let. V současné době pracuje s AP 7 měsíců. AP byl přidělen žákovi s ADHD a těžkou vadou řeči. Pedagog za dobu své



působnosti ve škole 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 2 roky. AP byl přidělen žákovi s ADHD.

**R\_E:** Pracuje jako pedagog na prvním stupni ZŠ 11 let. Se současným AP spolupracuje 2 roky. AP byl přiřazen žákyni s lehkým MP. V této třídě dochází k častému střídání AP, a pedagog tak postrádá stálého AP.

**R\_F:** Pedagog pracuje na prvním stupni ZŠ 9 let, z toho 3 roky spolupracuje s AP, který byl přidělen žákovi s ADHD.

#### **Asistenti pedagoga**

**R\_G:** Zastává pozici AP 3 roky s přidělenou asistencí k žákovi s ADHD na tříčtvrteční úvazek, má středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou a kurz pro AP.

**R\_H:** Spolupracuje s pedagogem jako AP 8 let. Přidělen byl k žákovi s ADHD a pracuje na poloviční úvazek, pracuje rovněž jako vychovatel v družině. Má středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou a studium pro asistenty pedagoga

**R\_CH:** Jako AP pracuje na prvním stupni ZŠ 15 let. Po dobu své působnosti ve školství vystřídal spolupracoval se dvěma pedagogy. V současnosti probíhá spolupráce jeden rok, předchozí spolupráce trvala 14 let. Ve výzkumu je jedním s nejdéle spolupracujících kolegů. AP je přidělen k žákovi s ADHD.

#### **Vedení základní školy**

**R\_V:** Jako zástupce ředitele a zároveň koordinátor inkluze na ZŠ pracuje již 6 let. Na starost má koordinaci asistentů pedagoga, metodické vedení, dohled a nastavení procesu spolupráce.

### **4.4 Vyhodnocení dat a jejich interpretace**

Z polostrukturovaných rozhovorů od pedagogů, jejich AP a vedení školy, které reprezentovala zástupkyně pro inkluzi byla získána data a následně zpracována pomocí otevřeného kódování dle Švaříčka a Šedové (2014). „Text je jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména“ (Švaříček, Šedová, 2014, s. 211). Poté

byla získaná data z rozhovorů rozčleněna na jednotlivé fragmenty, těm byly přiděleny kódy a byly rozděleny do několika logických kategorií. Následné kategorie umožnily interpretaci získaných dat a zodpovězení výzkumných otázek. Celkem vzniklo pět kategorií, které interpretovaly zásadní datové soubory, které ovlivňují vztah AP a pedagoga (viz Příloha č.5, č.6). **Kategorie byly pojmenovány následovně:**

- 1) *Praxe*
- 2) *Vztah pedagoga a AP*
- 3) *Postavení AP ve třídě*
- 4) *Spolupráce mezi pedagogem a AP*
- 5) *Klima třídy*

## **PRAXE**

V této kategorii vyplynuly údaje o délce praxe pedagoga, včetně délky jeho spolupráce s AP. Ze strany AP rovněž délka jeho praxe a délka spolupráce se současným pedagogem **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*“. V porovnání s **R\_C**, který 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*.“ oproti **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*.“ Mezi další pedagogy s bohatou praxí patří **R\_E**:, který 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**: se řadí mezi pedagogy s menší praxí. 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. Druhým z asistentů pedagoga **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. Z asistentů pedagoga se zcela nejvyšší praxí je **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. **R\_V**: je pedagog, který navíc zastává 6 let funkci zástupce ředitele pro inkluzi. Je členem vedení a má zároveň asistenty pedagoga na starost. Asistenti pedagoga jsou pedagogickými pracovníky, tedy platnými členy pedagogického sboru, proto i jejich zapojení je podobné jako učitelů. *„Je to pozice zástupce ředitele pro inkluzi, jejíž náplní je mj. koordinace asistentů pedagoga, metodické vedení, dohled a nastavování toho, jak celý proces bude fungovat“.*

## **VZTAH PEDAGOGA A AP**

Tento vztah pedagogičtí pracovníci vnímají rozdílně. Shodli na odpovědi, že je zapotřebí stanovení pravidel hned na začátku spolupráce a jejich následné dodržování, dále znalost svých kompetencí. Za důležitý považují vzájemný přístup k sobě, i k práci. Zdůraznili nutnost respektu, tolerance a vzájemných sympatií. Pedagogičtí pracovníci by také uvítali školení, mentoring či supervizi v oblasti upevňování vzájemných vztahů. Výpovědi ukázaly konkrétní důvody, vedoucí k dobré spolupráci a příčiny vedoucí naopak 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 přátelský, a mluví o něm jako o rovnocenném, ve kterém se společně s AP tolerují a chovají k sobě respekt.

**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 vstříci a respektovat se. *„Vybudovat si mezi sebou přátelské vztahy. Vycházet si vstříci. 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 odbyť, 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 ji 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 přátelský. 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.“* Pro vztah je důležité umět pracovat s AP, což každý pedagog nezvládne. *„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. Víím, 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 kladný přístup obou stran. Pro porovnání z opačného úhlu pohledu uvádím vztah

**R\_G:** k pedagogovi, který ho hodnotí spíše jako profesionální. Někdy má AP jiné představy, ale nechce se dostat do konfrontace s pedagogem, a situaci 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 koučing, který by jim pomohl zlepšit spolupráci.

**R\_H:** má přátelský 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 přátelský. *„Pracovala jsem 14 let s 1. pedagogem, také jsme měly kamarádký vztah. Pak, již jsem chtěla změnu, už to*

*nebylo takové, jako dříve. Pokazilo se to mezi námi. Ale rozešly jsme se ve vši slušnosti, bavíme se dále.*“ Přesto druhý vztah AP zhodnotil jako více přátelský, v němž si ve všem rozumí, a proto nemá potřebu vztah více posilovat na rozdíl od ostatních respondentů, kteří by většinově uvítali odbornou pomoc v podobě jakéhokoliv školení nebo za vedení odborníky, kteří by jim pomohli vztah upevnit. V prvním vztahu došlo k automatizaci, pedagog si vztahu přestal vážit a došlo k jeho zhoršení v přístupu i v komunikaci. Vztah se pokazil, vzájemná spolupráce byla narušena. AP se rozhodl pro změnu, kterou vedení školy podpořilo a v současném vztahu AP se cítí spokojený.

Aby vznikl partnerský a rovnocenný vztah mezi pedagogem a AP, tak je zapotřebí, aby se pedagog nechoval vůči AP dominantně a nebránil mu vyvíjet vlastní iniciativu při práci s žákem. Dalšími nezbytnými podmínkami 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).

## **POSTAVENÍ AP VE TŘÍDĚ**

Z této kategorie vyplynula jednoznačně důležitost informovat žáky, nastavit pro ně pravidla a ujasnit postavení AP ve třídě. Povinností pedagoga je seznámit žáky s osobou AP, sdělit jim přesné důvody, proč byl AP do třídy přidělen a jak mají AP oslovovat. To provedli i dotazovaní respondenti. Pouze v jednom případě bylo ponecháno oslovení AP na žácích. Všichni oslovení pedagogové, vyjma jednoho, si zkusili vyměnit svou 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 přistupoval k žákům příliš tvrdě, a v druhém případě byl celkový přístup AP k práci negativní.

Následující výpovědi odkrývají 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 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 žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale dle potřeby i druhým. Žáci AP mají rádi, protože „*je kamarádká, 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 velkým přínosem v pomoci 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 odbyť, 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 ji 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, a dokáže 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 rozvíčka 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 беру jako part'áka. 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 oslovení 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 žáci nemusí AP respektovat nebo nechápou, z jakého důvodu se v jejich třídě nachází. Hájková (2018) podotýká, že kladný vztah mezi AP a žáky je velice důležitý, zdůrazňuje však dodržování určitých hranic. Z rozhovorů vyplývá, že pedagogové vnímají vztahy AP a žáků kladně, pouze v jednom z případů AP hranice neuznává na základě předchozích praktických zkušeností.

## **SPOLUPRÁCE MEZI PEDAGOGEM A AP**

Pro funkční spolupráci je zapotřebí hned zpočátku vyjasnit role, postavení, kompetence, náplň práce nebo očekávání obou stran. Jako **R\_A:** který si s AP vyjasnil pravidla, jejich postavení, vymezení kompetencí včetně společné spolupráce. AP pedagoga poslouchá, respektuje ho, nezasahuje mu do výuky ani nepřichází s návrhy. AP má na starost především žáka, který se toulá 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.*“ Nezbyvá 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, rozбором 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. Doplnujeme PČ, VV. Pokud najdu zajímavosti, paní učitelce dávám možnosti na zpestření výuky.“*

Výzkum autorky Jackson: „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 et al, 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 nevádí 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 k nahrazování rolí obou pedagogických pracovníků. V odborné literatuře lze k tématu

spolupráce učitele a AP najít různá vyjádření. 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). 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 rozhodují 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 speciálními vzdělávacími potřebami a AP tuto odpovědnost naopak přebírají (Sharma & Salend, 2016). Pokud spolupráce mezi pedagogem a AP funguje, AP by se mělo dostat pomoci od pedagoga. AP by se neměl

obávat, obrátit se k pedagogovi o pomoc, vysvětlení nebo radu. Všichni dotazovaní odpověděli, že se o pomoc nebojí požádat.

**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 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.*“ Někteří respondenti to vnímají jako konzultace, jiní jsou za cenné rady vděční. Jeden z pedagogů 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 mohou mít velice cenné postřehy.

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

**R\_V:** popisuje spolupráci vedení školy s AP slovy, že je „*poměrně úzká*“. Dále vysvětluje, že škola má zřízenou pozici zástupce ředitele pro inkluzi, který je členem vedení a koordinuje činnost AP, kteří jsou pedagogickými pracovníky, tedy platnými členy pedagogického sboru, proto i jejich zapojení je podobné jako učitelů, a to ve všech případech, neboť celý vzdělávací proces je o spolupráci všech členů týmů. Spolupráce je především o komunikaci. **R\_V:** to stvrzuje slovy a říká, „*komunikace začíná v podstatě na přijímacím řízení*“. *AP je obeznámen, kde mě najde, jsou mu předány kontakty v případě potřeby a je vybídnut, aby se kdykoliv a s čímkoliv na mě obracel*“. Na škole mají AP možnost komunikovat přes mobilní aplikaci wA. Tento komunikační kanál umožňuje rychlejší řešení nahodilých situací, popřípadě informace o organizačních plánech a změnách. Odpovědnost za nastavení spolupráce pedagoga a AP nese zástupkyně ředitele pro inkluzi. Řídí se doporučením PPP, SPC, které definují možnosti forem a metod práce. V případě výjezdu školského poradenského zařízení do školy je AP přizván ke konzultaci s jejich zástupci. Nepřímo také komunikuje při vyhodnocování podpůrných opatření, neboť je nejbližší osobou při vzdělávání žáka. Samotnou komunikaci škola nepodporuje, z důvodu předešlých negativních zkušeností. „*AP si něco vyložil a předal to školnímu poradenskému zařízení jinak, nebo pomlouval učitelku, nebo hlavně taky ony samy nemají potřebu se školním poradenským pracovištěm komunikovat, není jakoby důvod, protože při problémech jdou za třídní učitelkou, potom popřípadě za mnou*“.

## **KLIMA**

Spolupráci mezi pedagogem a AP ovlivňuje také klima školy. Zásadní je přitom přístup vedení školy k pedagogickým pracovníkům a dalším zaměstnancům školy. Jeden z kroků ke spokojené spolupráci je 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 poradou 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 můžou 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.“*  
Rozdíly 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 nepocítuji, 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.“

**R\_E:** „Nelze obecně říci. Každý to má jinak.“ Pedagogů a AP se na škole vyskytuje mnoho, a pracovníci si mezi sebou vytváří skupinky, které si spolu více rozumí. Po škole se šíří i pomluvy.

**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 mojí, 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.

**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**

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem probíhá spolupráce mezi pedagogem a AP. Otázky polostrukturovaných rozhovorů zjišťovaly, jaké faktory se podílejí na efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP, faktory ovlivňující vzájemnou spolupráci mezi pedagogem a AP a jaké klima školy přispívá k efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP.

##### **DVO1: Jaké faktory se podílejí na efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP?**

V této otázce respondenti odpovídali, jak probíhá jejich spolupráce. Výpovědi tří respondentů se shodovaly v důležitosti vyjasnit pravidla, postavení a kompetence hned na začátku jejich spolupráce, aby se předešlo zbytečnému nedorozumění, které by narušilo vzájemnou spolupráci mezi nimi.

Dále se ukázalo, že velkou roli sehrává vzájemný přístup obou pracovníků a jejich ochota spolupracovat, nesmí chybět respekt a tolerance. Důležitým faktorem pro kvalitní spolupráci mezi pedagogem a AP jsou i sympatie, které k sobě oba pedagogičtí pracovníci chovají. Rolí v efektivní spolupráci hraje i osobnostní charakteristika obou lidí a jejich povahové rysy, které jsou dané a neovlivnitelné.

Kvalitní spolupráce mezi pedagogem a AP se neobejde bez komunikace, která se v případě většiny respondentů ukázala jako fungující. Přínosem pro efektivní spolupráci, se ukázala být vzájemná výměna jejich rolí v rámci třídy. Pedagog získal prostor pro práci s žáky, který mu poskytne jiný úhel pohledu, a zároveň dojde k vytvoření pocitu rovnosti mezi oba pedagogickými pracovníky.

Výpovědi respondentů dále poukázaly na fakt, častého střídání AP ve třídách. Pedagogové tak musí neustále vynakládat úsilí a oni i žáci si zvykají na nového AP, který je na začátku, oproti předešlému AP, který za dobu své působnosti ve třídě již zkušenosti získal. Faktorem vedoucím k neefektivní spolupráci, je také nevhodný přístup AP k práci, např. jeho malá aktivita, dále nedostatečné schopnosti k výkonu práce AP, a současně i neochota průběžně si doplňovat nové znalosti.

Další faktor představuje přístup k práci jako k nutnosti, ve které chybí kladný vztah k žákům, který je však hlavním předpokladem pro efektivní spolupráci mezi oběma pedagogickými pracovníky. Kvalita vztahu pedagoga a AP se projeví v případě, kdy vyvstane problém a je třeba spolupráce a soudržnosti obou pedagogických pracovníků. Pokud vzájemná podpora ve vztahu chybí, nemůže mezi pedagogem a AP vzniknout dobrá spolupráce.

Spolupráci ovlivňují rovněž vztahy na pracovišti, které podporují či narušují celkové klima ve škole i ve třídě. Pro pedagogy a AP je demotivující slyšet různé upravené verze událostí, které se jich přímo dotýkají. Zasahování AP do role pedagoga je dalším příkladem špatné spolupráce. Pokud AP nerespektuje pedagoga a svůj nesouhlas dává najevo před žáky, dochází ke srážení autority pedagoga, se kterým AP spolupracuje. Aby nedocházelo k záměně rolí mezi pedagogem a AP, je nutné jasné rozdělení jejich rolí, a vymezení pravomocí obou pedagogických pracovníků.

K faktorům podílejícím se na špatné spolupráci mezi pedagogy a AP byly dále uváděny chybějící společné přípravy na vyučovací hodiny a společné konzultace o potřebách žáků, které na vybrané škole zcela chybí, přestože jsou klíčovým faktorem k efektivní spolupráci mezi oběma pedagogickými pracovníky. Pedagogové se připravují na hodiny sami, instrukce pak předávají AP ve volných chvílích, tzv. „za pochodu.“ Jako příčinu uvádějí nedostatek času. Ve školní dokumentaci nejsou žádné předpisy, které by konzultace nařizovaly, navíc většina AP navazuje práci ve školní družině, proto odchází společně se třídou a pro konzultace či pouhý rozhovor tak chybí prostor.

Úskalím efektivní spolupráce je i neznalost pedagogů ve směru spolupráce s AP. Chybí jasná představa o tom, jakým způsobem by měla vypadat spolupráce v hodinách.

Pedagogovi se tak nedostává odpovídající pomoc a podpora ze strany AP, pro intenzivní práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **DVO2: Jaké faktory ovlivňují 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. Všichni jsou zváni na různé školní akce. AP účastní provozních a pedagogických porad, mají porady pouze pro AP. Škola v rámci DVPP zajišťuje různá školení a umožňuje další vzdělávání, o které projeví pedagogičtí pracovníci zájem a týká se jejich profesního růstu.

V případě jakéhokoliv dotazů nebo problému se mohou pedagogičtí pracovníci obrátit na vedení školy. Vedení školy je rovněž přístupné novým nápadům. V případě vyhlášení výběrového řízení na pozici AP není pravidlem účast pedagoga, v jehož třídě bude AP pracovat. Většina dotázaných pedagogů uvedla, že jim byl AP vedením školy přidělen.

Několik AP uvedlo, že pociťuje nejistotu ve stálosti své práce z důvodu pracovního poměru na dobu určitou. Poukázali také na chybějící podporu ze strany školního psychologa nebo speciálního pedagoga, kteří by svou intervencí mohli zefektivnit spolupráci mezi nimi a pedagogem.

### **DVO3: 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 a žáky vytváří školní klima.

Všichni pedagogičtí pracovníci by měli projevit snahu o toleranci a respekt, vzájemně si vycházet vstřícně a pomáhat si. Je třeba uvědomovat si rozdílnost povah osob pracujících ve velkém kolektivu. Každý člověk se při své práci vyvíjí, a učí se z nových situací, ke kterým ve školním prostředí dochází, stejně jako ke změnám, které mohou zpočátku působit chaoticky.

Nevhodné chování hraničící se soupeřením a pomluvami mezi pedagogickými pracovníky je ve školství poměrně běžné. Každý pedagog a všichni AP by však měli mít stále na mysli, že jsou ve škole především pro žáky, mají tedy společný cíl. Případná nefunkční

spolupráce mezi pedagogem a AP má a bude mít negativní dopad na žáky v dané třídě. Pedagogové a AP vybrané školy vypověděli, že jsou se vztahy na pracovišti celkově spokojeni. Vyjádřili, že mají snahu o respekt, toleranci, vzájemné vypomáhání si a nevměšování se druhému do jeho práce. Jsou si však vědomi vytváření frakcí a skupin, které spolu různě kooperují a komunikují. U pedagogů se občas vyskytne snaha o nadřazenost vůči AP

### **Rozhovor s vedením školy**

Rozhovor s vedením školy byl proveden jako zpětná vazba k výsledkům polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy a asistenty pedagoga. Otázky v rozhovoru byly směřovány k zájmu o spolupráci a zájmu o spolupráci a kontakt mezi vedení školy a jednotlivými AP. Podle vyjádření vedení školy probíhá s AP poměrně úzká spolupráce. Škola má zřízenou pozici „zástupce ředitele pro inkluzi“, který je koordinátorem činnosti a metodického vedení AP. Komunikace vedení s AP tak je velmi intenzivní, AP jsou seznámeni se vším potřebným k jejich práci, účastní se pravidelných provozních porad i pedagogických rad a jsou plnohodnotnými členy týmu. Mají rovněž možnost komunikovat mailem či nově přes mobilní aplikaci, kde se řeší převážně nenadálé situace s nutností rychlého zásahu. AP mají možnost komunikovat se školním poradenským pracovištěm při návštěvách jejich pracovníků ve škole. Se školním poradenským pracovištěm komunikují pravidelně dle potřeby.

## **4.6 Doporučení pro lepší spolupráci**

Z výpovědi pedagogů a AP vplynuly představy o tom, jak by měla spolupráce mezi pedagogy a AP vypadat. Na základě výsledků výzkumného šetření byla vypravována tato doporučení:

- Pedagogové i AP by uvítali pomoc vedoucí k lepší spolupráci. Pomoc by měla spočívat v podobě **školení**, popřípadě **mentoring**, **koučink** nebo **supervizi**. Jejich představou je jasná demonstrace konkrétních příkladů zlepšení vzájemné spolupráce.

- Přínosem by byla přítomnost **školního psychologa** nebo **speciálního pedagoga** v rámci školy, kteří by se na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podíleli.
- Účast pedagogů na výběrovém řízení na pozici AP, se kterým by měli v budoucnu spolupracovat. Pořádání akcí v rámci stmelování kolektivu (sportovní odpoledne, pobytové akce). Vymezení rolí a kompetencí včetně pracovní náplně AP hned na počátku vzájemné spolupráce pedagogických pracovníků. Sdělení, vzájemných očekávání při práci se třídou.
- **Pravidelné schůzky a společné přípravy** na vyučovací hodiny.

#### 4.7 Diskuse

První spolupráce mezi pedagogem a AP se objevuje již v 90. letech 20. století. Na intenzitě však tento trend nabývá v posledních 15 let. V roce 2009 se Česká republika stvrzením dokumentu *Úmluvy osob se zdravotním znevýhodněním* zavázala, že v rámci inkluzivního vzdělávání umožní všem žákům zdravotně či jinak znevýhodněným vzdělávat se ve školách hlavního vzdělávacího proudu. V tomto přístupu představuje osobnost AP jeden z hlavních nástrojů podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné ZŠ, kterému napomohlo zavedení inkluze v roce 2016 (MPSV, 2020).

AP vedle pedagoga představuje dalšího pedagogického pracovníka, který společně s ním zajišťuje plynulý chod výuky a pomáhá začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Otázkou zůstává, jak dosáhnout optimálního nastavení spolupráce mezi pedagogem a AP pro lepší efektivitu ve výuce. K tomuto problému směřuje hlavní výzkumná otázka této diplomové práce: „Jakým způsobem probíhá spolupráce mezi pedagogem a AP?“

Ve výzkumné části diplomové práce autorka zjišťovala, jakým způsobem spolupracují pedagogové s AP na prvním stupni vybrané základních školy a zkoumala různé faktory ovlivňující tuto spolupráci v negativním i pozitivním smyslu. Předmětem zkoumání bylo, zda a jak vedení školy podporuje spolupráci mezi pedagogickými pracovníky, jaké je ve škole klima, které je nedílnou součástí pro efektivní spolupráci obou skupin pedagogických pracovníků.

Z výsledků vyplynulo, že je třeba eliminovat časté střídání AP. Podporovat dlouhodobou spolupráci mezi pedagogem a konkrétním AP. Dlouhodobá spolupráce vytváří prostor pro navázání hlubších vztahů mezi oběma pedagogy, což napomáhá k efektivní spolupráci. Negativně je též vnímána nefunkční společná příprava pedagogů a AP na vyučování a problémem je rovněž 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 podporují 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 nelze docílit plynulého a jednotného výkladu (viz Bartoňová & Vítková, 2007, Hájková a kol., 2018, Gabašová 2019). Jedním z vhodných řešení ze strany vedení školy by bylo doplnění pracovního týmu školního poradenského pracoviště zavedením pozice školního psychologa a školního speciálního pedagoga, kteří by poskytovali odborné vedení. Další odbornou pomocí v rámci zlepšení spolupráce by byla odborná školení, popřípadě koučing nebo na mentoring. Z hlediska utužování a stmelování kolektivu pak může vedení pořádat různé seznamovací akce či pobyty, které přispívají ke zlepšení spolupráce a komunikace.

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, pro zlepšení spolupráce. 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 dalšími pedagogickými pracovníky na českých školách.

Teoretická východiska se zaměřila na pojmy, které souvisí s tématem práce. Jsou jimi inkluzivní vzdělávání, asistent pedagoga, podpůrná opatření, která představují nezbytné úpravy a vyrovnávají podmínky ve vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, okrajově také pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Detailně práce definovala podpůrná opatření individuální vzdělávací (IVP) a asistent pedagoga (AP), který představuje klíčový prvek vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce představuje osobnost AP, jeho kvalifikační předpoklady a dispozice k této náročné práci. Věnuje pozornost spolupráci mezi AP a pedagogem, k níž zahrnuje podporu vedení školy a celkové klima školy jako nedílnou součást procesu jejich spolupráce. V závěru teoretické části jsou nastíněny konkrétní předpoklady pro jejich efektivní spolupráci, včetně faktorů, které mohou proces spolupráce negativně ovlivnit. V empirické části práce byly zodpovězeny výzkumné otázky prostřednictvím kvalitativního výzkumu, jehož nástrojem byl polostrukturovaný rozhovor. Výzkum prokázal pozitivní i negativní vlivy působící na spolupráci mezi pedagogem a AP. Obě zúčastněné strany považují pro efektivní spolupráci za důležité nastavení jasných pravidel pro spolupráci, stanovení rolí ve výuce, možnost účasti na výběrovém řízení na pozici AP a vzájemné sympatie. Za negativní a neefektivní je oběma stranami považována absence pravidelných konzultací, společná příprava na vyučovací hodiny a časné střídání AP ve třídách. Obecně pak vyplynula potřeba podpory vedení školy a rozšíření školního poradenského pracoviště, nabídka vzdělávacích akcí v rámci spolupráce v kolektivu případně mimoškolní akce na podporu soudržnosti kolektivu.

Na základě výše uvedených faktorů byl sestaven seznam doporučení pro nastavení efektivní spolupráce mezi pedagogy a AP. Doporučení lze využít jako obecný návod i v jiných školách.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- ANDERLIKOVÁ, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-1584.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2016). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6678-6.
- BRADLEY, J. (2016). *A co já s tím? integrace, nebo desegregace? speciálně pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga*. Prostějov: Computer Media. ISBN 978-80-7402-280-7.
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. (2001). Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-x.
- DAŇKOVÁ, M. (2016). *Prokoukněte své lidi: praktický průvodce řízením*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5624-0.
- FELCMANOVÁ, J. (2016). *Proměna v přístupu ke zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb: od zjišťování diagnóz ke stanovení podpůrných opatření*. Školní poradenství v praxi. ISSN 2336-3436.
- FISCHER, S. (2014). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
- GABAŠOVÁ, J. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.
- HÁJKOVÁ, V. (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.
- HENDL, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

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

- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MORÁVKOVÁ, M. a kolektiv. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244- 4722-3.
- MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. (2014). *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. ISBN 978-80-7481-032-9.
- NĚMEC, Z., TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. (2015). *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-15-9.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 80-210-3746-6.
- PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- SILVERMAN, D. (1998). *Harvey Sacks - Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press. ISBN 0-7456-1711-5.
- SLOWÍK, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0470-3.
- TANNENBERGEROVÁ, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TEPLÁ, M. (2015). *Asistent pedagoga. Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Copyright. ISBN 978-80-87963-15-9.
- UZLOVÁ, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VALENTA, Milan a kol. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

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

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 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. [online]. [cit. 2022-06-12]. Dostupné 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. [online]. [cit. 2023-20-01]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1754546>

PRAMMER – SEMMLER, E. (2018). *The Professionalization of Educational Assistants*, Federal Ministry Education and Research. [online]. [cit. 2023-10-12]. Dostupné z: [https://ph-ooe.at/fileadmin/old\\_fileadmin/fileadmin/user\\_upload/internationalitaet/Website\\_neu\\_2016/Publications/InclusionAustriaGesamt.pdf?fbclid=IwAR25KwJxNG1eCRefe2mR-GXoKBH2ETNKmLlavTEZ02MmYE0nTYIP9Y\\_Yygo#page=76](https://ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/internationalitaet/Website_neu_2016/Publications/InclusionAustriaGesamt.pdf?fbclid=IwAR25KwJxNG1eCRefe2mR-GXoKBH2ETNKmLlavTEZ02MmYE0nTYIP9Y_Yygo#page=76)

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. [online]. [cit. 2023-11-03]. Dostupné 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.* 2015, roč. 7, č. 2, s. 129-146. [online]. [cit. 2023-15-03]. Dostupné z: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11493/pdf/JERO\\_2015\\_2\\_Gebhardt\\_et\\_al\\_General\\_and\\_special\\_education.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11493/pdf/JERO_2015_2_Gebhardt_et_al_General_and_special_education.pdf)

HEDBÁVNÁ, K. *Role asistenta pedagoga na základní škole s lehkým mentálním postižením* [online]. 2018, [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/c8qkb/Diplomova\\_prace\\_\\_Karolina\\_Hedbavna.pdf](https://is.muni.cz/th/c8qkb/Diplomova_prace__Karolina_Hedbavna.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. [online]. [cit. 2023-14-04]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1333611.pdf>

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. (2015) *Třídni učitel a žák s SVP - Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění.* [online]. [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/>

MPSV, *Zákon 563/2004 O pedagogických pracovnících* [online]. [cit. 2022-05-20]. Dostupné z: [https://ppropo.mpsv.cz/zakon\\_563\\_2004](https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004)

MŠMT, *Zákon 561/2004 O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. [cit. 2022-05-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty3/skolsky-zakon>

MŠMT, *Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 2022-05-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

MŠMT, *Vyhláška č. 127/1997 o speciálních školách a speciálních mateřských školách* [online]. [cit. 2022-05-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1997-127>

MŠMT, *Vyhláška č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků* [online]. [cit. 2022-05-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/35913>

MŠMT ČR [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>

NOVÁKOVÁ, K. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole*. [online]. 2017, [cit. 2023-10-11]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ozd26/>

NPI, *Zapojme všechny. Podnětné klima třídy – tipy pro pedagogy i asistenty pedagoga*. [online]. 2021, [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/podnetne-klima-tridy-tipy-pro-pedagogy-i-asistenta-pedagoga>

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>

PEKAŘOVÁ, R. *Klima ve třídě*. [online]. 2010, [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html> TAKY

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/>

SALOVIIITA, 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](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10068445/1/Sharples_TA_Guidance_Report_Making_BestUseOfTeachingAssistants-Printable.pdf)

ŠKAMRLÍK, P. *Jak vytvářet a podporovat kvalitní klima školy.* [online] [cit. 2023-17-01]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/jak-vytvaret-a-podporovat-kvalitni-klima-skoly.a-2263.html>

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

VIKTORIN, J. (2018). *Asistent pedagoga v prostředí inkluzivní školy.* [online]. The Educational Review, USA, 2(6), 320-329 [online]. [cit. 2023-10-11]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.26855/er.2018.06.001>

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-ZACINAJICIHO-UCITELE-KTERY-MA-ASISTENTA-PEDAGOGA-VE-TRIDE.html>

PORTÁL PRO ŠKOLNÍ ASISTENTY A ASISTENTY PEDAGOGŮ. *Spolupráce s pedagogem* [online] [cit. 2023-08-01]. Dostupné <https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/spoluprace-s-pedagogem>.

INKLUCENTRUM Portál intenzívneho vzdelávania. *Minimum pre asistentov I. – III.* [online]. 2022, [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: <https://inklucentrum.sk/event/minimum-pre-asistentky/>



## **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 „tlumočnick 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 at' 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 VEDENÍ ŠKOLY

- 1) Probíhá mezi vedením školy a AP spolupráce? A v jakých případech?
- 2) Působí ve škole koordinátor AP?
- 3) Jak probíhá Vaše komunikace s AP?
- 4) Kdo je zodpovědný za nastavení spolupráce pedagoga a AP?
- 5) Probíhá komunikace mezi AP a ŠPZ (nebo školními poradenskými pracovníky)?

OTÁZKY PRO PEDAGOGA

F

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

1) Jak dlouho pracujete jako pedagog?

Jako pedagog pracuji 8 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 chce, aniž bych to musela říkat. Oceňuji také to, že nevypuští něco z výuky, z práce s dětmi atd. Je fajn, že se na něj mohu spolehnout. Někdy, 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 užití, 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 „vycvikem“, 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 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 žáka, 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 chvíli. Třeba komunikace s rodiči je náročná, někdy dost, a pani asistentka s nimi navázala komunikaci ve více pozitivní, jasnou a s pravidly, přes které ani jedna strana nesmí jít. Rodiče jsou celkem problematičtí.

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

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

Okomentoval(a): [u1]: Děka práce
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 činnosti 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 upovídání, že by přemýšlela 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 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.*

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

*To ani ne, já si hodinu naplánuji, promyslím, připravím, AP o tom poinformuji, pokud chce 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 nepříjde 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 kontroluji, 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 eruďovaný člověk. Má znalosti, dovednosti i cit pro práci s dětmi. Člověka toto povolání musí prostě bavit, jinak to dlouhá 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 nesluji, co je vlastně jeho úkonná 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?

*edění 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 sdělení 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]: sdělení 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 pedagoga/AP  
Okomentoval(a): [u91]: Respekt AP k pedagogovi  
Okomentoval(a): [u92]: Nevědomost pedagoga o ... [13]  
Okomentoval(a): [u93]: Komunikace pedagoga/AP  
Okomentoval(a): [u94]: Dotaz pedagoga k AP  
Okomentoval(a): [u95]: Koordinace AP  
Okomentoval(a): [u96]: Absence AP  
Okomentoval(a): [u97]: Žásek 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 a 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, řekli, když jsme se sblížovali, 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 nazpět. 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 žákovi nenutila, ale zase nevím záměr pedagoga, něco tím jistě sledoval. A takhle to byla zkušenost.

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. Lečtám si poradit, spíše je to z mé strany jako konzultace.

Okomentoval(a): [u123]: Vyjasnění kompetenci [16]  
 Okomentoval(a): [u124]: Spolupráce pedagoga/AP  
 Okomentoval(a): [u125]: realita  
 Okomentoval(a): [u126]: Vyjasnění kompetenci  
 Okomentoval(a): [u127]: Téma komunikace pedagoga/AP  
 Okomentoval(a): [u128]: Vyjasnění spolupráce [17]  
 Okomentoval(a): [u129]: Podstata spolupráce  
 Okomentoval(a): [u130]: Odlídné 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]: Odlídné představy pedagoga/AP  
 Okomentoval(a): [u136]: Zákaz pedagoga k žákům  
 Okomentoval(a): [u137]: Volnost žákům od AP  
 Okomentoval(a): [u138]: Chybná komunikace [1]  
 Okomentoval(a): [u139]: Uvědomění pedagoga  
 Okomentoval(a): [u140]: Představy pedagoga  
 Okomentoval(a): [u141]: Vnímání AP pedagogem  
 Okomentoval(a): [u142]: Důvod nezájmu pedagoga o A  
 Okomentoval(a): [u143]: Sympatie k druhému  
 Okomentoval(a): [u144]: AP jako rušiči žlánek  
 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...  
 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  
 Okomentoval(a): [u162]: Zkušenost pedagoga  
 Okomentoval(a): [u163]: Rady AP směrem k pedaj  
 Okomentoval(a): [u164]: Přijmutí AP rady pedagoga  
 Okomentoval(a): [u165]: Předání info AP směrem

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

*Líbí se mi povaha 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.*

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

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

DVO3: Jak vedení školy ovlivňuje vzájemnou spolupráci mezi pedagogy 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.*

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

*Ano, AP mi byla představena na pohovorů, i když z pohovoru se také moc nezjistí. Je to prostě vědycky šázkou do loterie.*

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

*Ano, mohu, a to především na vedení školy.*

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.*

VO4: Jaké klima přispívá k efektivní spolupráci mezi pedagogy a asistentem pedagoga?

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

*Jo, cítím a chodím sem ráda.*

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

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

Okomentoval(a): [u168]: Potřeby AP

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

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

Okomentoval(a): [u171]: Nevhodné chování

Okomentoval(a): [u172]: Výběr AP

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

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

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

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

Okomentoval(a): [u177]: Podpora vedení

Okomentoval(a): [u178]: Podpora pedagogům

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

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

Okomentoval(a): [u181]: Podpora pedagoga

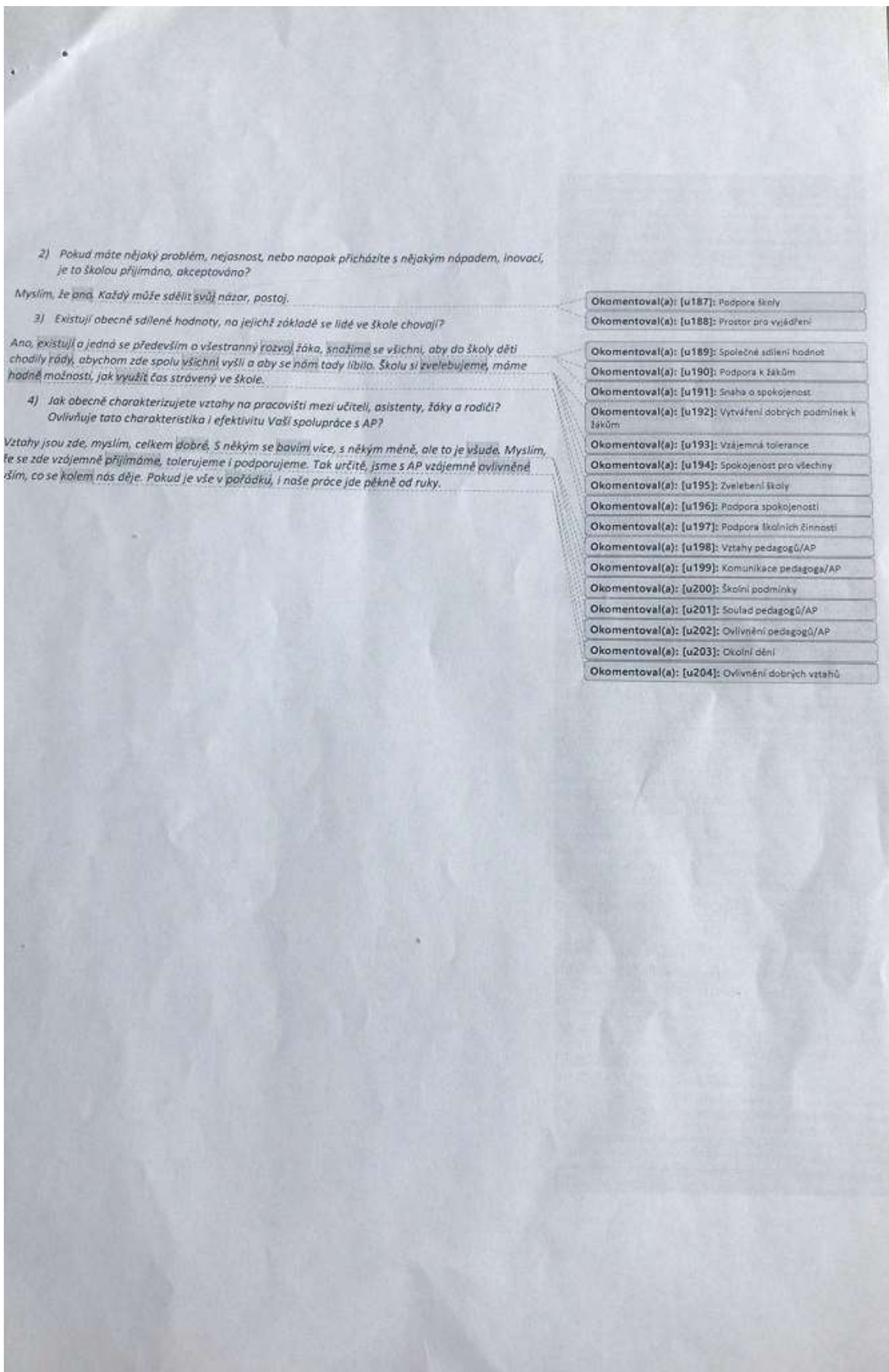
Okomentoval(a): [u182]: Možnosti pro nápravu

Okomentoval(a): [u183]: Otázka spokojenosti

Okomentoval(a): [u184]: Počet AP

Okomentoval(a): [u185]: Podpora vedení

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, co se kolem nás děje. Pokud je vše v pořádku, i naše práce jde plynule od ruky.

- Okomentoval(a): [u187]: Podpora školy
- Okomentoval(a): [u188]: Prostor pro vyjádření
- Okomentoval(a): [u189]: Společně 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 spolupracuješ 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.