

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Současné výzvy ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga

**The current challenges in cooperation of a teacher and teacher
assistant**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Karolína Burešová, Ph.D.

Autor:

Anna Králová

Praha 2024

Poděkování

Mé poděkování patří paní doktorce Burešové za její odborné vedení mé bakalářské práce, aktivní a ochotný přístup v poskytování zpětné vazby a doporučení. Rovněž paní doktorce Burešové nesmírně děkuji, že jsem s ní mohla spolupracovat, jelikož vnášela do mé snahy motivaci. Také bych chtěla poděkovat respondentkám, které mi umožnily realizovat výzkumné šetření. Respondentkám a paní doktorce Burešové děkuji za pomoc k dosažení mého studijního cíle.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „*Současné výzvy ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga*“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 31. 7. 2024

Anna Králová

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá spoluprací mezi učitelem a asistentem pedagoga v oblasti organizace a realizace výuky. V první kapitole teoretické části jsou objasněny záležitosti týkající se organizačního procesu a požadavků na zřízení funkce asistenta pedagoga, právního zakotvení této pozice, náplně práce, metodické podpory a problematiky asistenta pedagoga. V druhé kapitole teoretické části je vymezena spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga a je zde popsána jejich spolupráce v oblasti komunikace, administrativy, organizace a realizace výuky. Praktická část práce zkoumá aktuální stav spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga ve vzdělávacím procesu. Cílem této práce je prozkoumat efektivitu jejich spolupráce a popsat funkční a nefunkční situace v dílčích činnostech jejich spolupráce, tedy v oblasti komunikace, administrativy, přípravy a realizace výuky.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráce, metodická podpora, komunikace, administrativa, organizace a realizace výuky, náplň práce.

Annotation

This bachelor's thesis deals with the cooperation between a teacher and a teaching assistant in the field of organization and implementation of teaching. In the first chapter of the theoretical part, matters related to the organizational process and requirements for the establishment of the position of teaching assistant, the legal provision of this position, the content of the work, methodological support and the issues of teaching assistant are clarified. In the second chapter of the theoretical part, the cooperation between the teacher and the teaching assistant is defined and there is their cooperation in the field of communication, administration, organization and implementation of teaching is described. The practical part of thesis examines the current state of cooperation between teachers and teaching assistants in the educational process. The aim of this thesis is to examine the effectiveness of their cooperation and to describe functional and non-functional situations in the sub-activities of their cooperation, i.e., in the field of communication, administration, preparation and implementation of teaching.

Keywords

Teacher assistant, pupil with special educational needs and disabilities, cooperation, methodological support, communication, administration, organization and implementation of teaching, job description.

Obsah

| | |
|--|----|
| SEZNAM ZKRATEK | 1 |
| ÚVOD | 2 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 4 |
| 1. Asistent pedagoga | 4 |
| 1.1. Organizační a administrativní proces zřízení funkce asistenta pedagoga..... | 4 |
| 1.2. Profesní postavení asistenta pedagoga v právních předpisech | 6 |
| 1.3. Klasifikační a osobnostní předpoklady pro výkon funkce asistenta pedagoga | 8 |
| 1.4. Obsah a podstata činnosti asistenta pedagoga | 11 |
| 1.5. Metodická podpora a další vzdělávání asistenta pedagoga | 15 |
| 1.6. Problematika spjatá s působením asistenta pedagoga na školách..... | 19 |
| 2. Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem | 23 |
| 2.1. Zásady a vymezení spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem..... | 23 |
| 2.2. Spolupráce v oblasti organizace a realizace výuky | 25 |
| 2.3. Spolupráce v oblasti rozvíjení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami..... | 28 |
| 2.4. Spolupráce v oblasti komunikace a zpětné vazby | 30 |
| 2.5. Spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a rodiči žáka se SVP | 32 |
| 3. Cíl výzkumu..... | 35 |
| 4. Charakteristika výzkumného vzorku | 36 |
| 5. Metoda a způsob získávání dat | 38 |
| 6. Metoda analýzy dat | 40 |
| 7. Analýza dat a jejich interpretace..... | 41 |
| 7.1. Vývoj spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga..... | 41 |
| 7.1.1. Podmínky vývoje spolupráce..... | 42 |
| 7.1.2. Negativní faktory ovlivňující vývoj spolupráce | 43 |
| 7.1.3. Pozitivní faktory ovlivňující vývoj spolupráce..... | 45 |
| 7.2. Spolupráce v oblasti přípravy na výuku | 46 |

| | |
|---|----|
| 7.3. Spolupráce v oblasti realizace výuky..... | 49 |
| 7.4. Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga | 55 |
| 7.5. Spolupráce v oblasti administrativy..... | 59 |
| 8. Výsledky výzkumu | 62 |
| 9. Diskuze | 68 |
| ZÁVĚR | 74 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 76 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 83 |

SEZNAM ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

APSPC – asociace pracovníků speciálně pedagogických center

IVP – individuální vzdělávací plán

PO – podpůrné opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciálně vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

U – učitel

ZŠ – základní škola

ÚVOD

Cílem této bakalářské práce je popsat spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v procesu vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků. Konkrétně se zaměřuji na dílčí činnosti spolupráce mezi těmito pedagogickými pracovníky, kterými jsou: spolupráce v oblasti přípravy na výuku a realizace výuky, spolupráce v oblasti administrativy a obsah komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga. Prozkoumám konkrétní oblasti spolupráce mezi těmito pedagogickými pracovníky a zjistím funkční a nefunkční momenty kooperace v rámci výše uvedených dílčích činností spolupráce.

Bakalářská práce obsahuje teoretickou část a praktickou část. V první kapitole teoretické části se soustředím na pozici asistenta pedagoga. Popisuji organizační a administrativní proces zřízení funkce AP, legislativní zakotvení funkce a náplň práce asistenta pedagoga. Dále se v této kapitole zaměřuji na kvalifikační a osobnostní předpoklady AP, zajištění metodického vedení a dalšího vzdělání AP. Také se soustředím na problematiku spjatou s působením AP na školách. Profesionálním postavením asistenta pedagoga se rovněž zabývá Němec (2021), Teplá et al. (2019), monografie autorky Kendíkové nebo cizojazyčná monografie Bosanquet et al. (2021). Zásadní pro tuto práci je druhá kapitola teoretické části, která se věnuje samotné spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. V této kapitole informuji o zásadách a vymezení spolupráce mezi těmito pedagogickými pracovníky. Dále se zaměřuji na témata, která jsou cílem výzkumu. Jedná se o spolupráci učitele a asistenta pedagoga v oblasti přípravy na výuku, realizace výuky, administrativy a spolupráce v oblasti komunikace a zpětné vazby. V druhé kapitole teoretické části také popisuji spolupráci učitele a asistenta pedagoga v komunikaci se školním poradenským pracovištěm a rodiči žáka se SVP. V kapitole spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je rovněž citována tuzemská odborná literatura, např. Svoboda et al. (2020), monografie autorů výše uvedených nebo kapitoly z knihy Staňka et al. (2022). Téma spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga doplňuji o poznatky ze zahraniční odborné literatury. Ze zahraničních autorů cituji monografii Alston (2023) nebo Webster et al. (2021).

Praktická část bakalářské práce se soustředí na zkoumání spolupráce učitele a asistenta pedagoga v konkrétních oblastech spolupráce, a to v přípravě a realizaci výuky, administrativě a obsahu komunikace mezi těmito pedagogickými pracovníky. Pro realizaci výzkumu jsem zvolila polostrukturované rozhovory. Výzkumu se účastnily 3 učitelky a 3 asistentky pedagoga. Získaná data jsem vyhodnocovala tematickou analýzou. Během

analýzy dat jsem aplikovala otevřené a axiální kódování. Následně jsem výsledky interpretovala a rozvinula diskuzi nad zjištěními poznatky z výzkumu. Informace z výzkumu jsem prohloubila a porovnala s dosavadními výzkumy a odbornou literaturou, která je citovaná v teoretické části této práce. V diskuzi jsem interpretovala výzkum Růžičky et al. (2019), České školní inspekce (2018), Němce et al. (2014) a také Pivarče (2020).

TEORETICKÁ ČÁST

1. Asistent pedagoga

1.1. Organizační a administrativní proces zřízení funkce asistenta pedagoga

V této kapitole se zabývám organizačním a administrativním procesem, jehož cílem je zřízení funkce asistenta pedagoga. V průběhu našeho života se můžeme setkat s asistentem pedagoga, a to v pozici zaměstnance školy, rodiče či žáka. Co vše ale předchází tomu, aby žákovi se SVP mohl být asistent pedagoga přidělen? Jaké jsou pro příslušné instituce a vedení školy zásady a jaký je proces zřízení této funkce? V této kapitole objasním výše položené otázky.

Na základě posudku ze školského poradenského zařízení je zřízena funkce asistenta pedagoga. Tento posudek vychází z vyšetření žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Kendíková, 2017, s. 85). Ďulíková dodává (2020, s. 382), že posudek z tohoto zařízení je platný nejdéle po dobu 2 let, v některých případech i na čtyři roky. Podle Teplé et al. (2019, s. 29) se školské poradenské zařízení skládá ze dvou institucí, které mají významnou úlohu v poskytování podpůrných opatření, a to i formou podpory asistenta pedagoga. Jedná se o speciálně pedagogické centrum (SPC) zaměřené na žáky se zdravotním postižením a pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP), která je soustředěna na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) např. na děti s mimořádným nadáním, poruchou chování, problémy s učením nebo odlišným mateřským jazykem (Teplá et al., 2019, s. 29). Zaměstnanci školského poradenského zařízení následně po sepsání doporučení, které vzešlo z vyšetření žáka, doručí škole tento dokument formou datové schránky nebo poštou. V doporučení podpůrných opatření je stanovena výše úvazku asistenta pedagoga, který pokrývá konkrétní potřeby žáka se SVP (Kendíková, 2017, s. 85). Školské poradenské zařízení podle Teplé et al. (2019, s. 30-31) poskytuje výstupy nejen v podobě doporučení, ve kterém jsou uvedena podpůrná opatření, ale také vydává zprávu, ve které je popsán průběh a výsledek speciálně pedagogického a psychologického vyšetření. S touto zprávou jsou obeznámeni zákonní zástupci dítěte nebo popřípadě orgán veřejné moci, který šetření zadal (Teplá et al., 2019, s. 30-31). Asistent pedagoga podle Němce (2021, s. 16) může působit na běžné základní škole jako podpůrné opatření od třetího až pátého stupně pro žáka se SVP. Poskytnutí příslušného stupně podpůrného opatření závisí na rozhodnutí školského poradenského zařízení (Němec, 2021, s. 16).

Vedení školy po obdržení doporučení ze SPC nebo PPP má podle Kendíkové (2017, s. 85-86) zahájit proces na zřízení pozice asistenta pedagoga a dodržet následující administrativní kroky. Jednak získat souhlas s poskytováním podpory ve formě asistenta pedagoga. Dále podle Kendíkové (2017, s. 85-86) vedení školy zapíše do školní matriky údaje o výši úvazku AP, poskytnutí dalších podpůrných opatření a o době, kdy bylo zahájeno poskytnutí těchto opatření. Dalším krokem je povinnost vedení školy vygenerovat výkaz R-44-99, který souvisí s termínem, od kdy byla žákovi poskytnuta podpůrná opatření (Kendíková, 2017, s. 85–86). Teplá et al. (2019, s. 33) dodávají, že souhlas s poskytováním podpory v podobě AP vydávají zákonní zástupci dítěte. Kendíková (2017, s. 85) upozorňuje, že tyto všechny administrativní kroky jsou nezbytné pro zajištění finančního zabezpečení asistenta pedagoga. Nově vykázaná podpůrná opatření ve školní matrice podle Teplé et al. (2019, s. 34) kontroluje příslušný krajský úřad, který následně stanoví nový rozpočet škol na pokrytí podpůrných opatření pro žáka se SVP. Němec (2021, s. 51) dodává, že dalším možným zdrojem, jak zajistit plat AP, je financování z běžného rozpočtu školy, pokud se ředitel školy rozhodne zřídit pozici asistenta pedagoga bez doporučení školského poradenského zařízení. Jedná se ale o výjimečné situace.

Do zaměstnání uvádí asistenta pedagoga ředitel, který zároveň sepíše pracovní smlouvu a následně ho seznámí s pracovním prostředím na škole. Zorganizuje prvotní seznámení AP s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytne AP potřebnou dokumentaci o žákovi a metodickou podporu. Obeznámí ho s vnitřními předpisy školy, tedy se školním řádem, s podmínkami bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a stanoví kompetence ve vztahu asistenta pedagoga k třídnímu učitelu a ostatním pedagogům, se kterými bude AP spolupracovat (Teplá et al., 2019, s. 36–37).

Z vlastní zkušenosti asistenta pedagoga konstatuji, že jsem se nesešla se situací, kdy by mě ředitel seznámil se všemi aspekty přijímacího řízení, jak uvádí Teplá et al. (2019). Podle mého názoru můžeme slova autorky a kolektivu považovat za jakýsi ideál situace uvedení asistenta pedagoga do zaměstnání ze strany ředitele. Z vlastní zkušenosti ale vím, že s ředitelem jsem se potkala jen při podpisu pracovní smlouvy. Nebyl osobně přítomen, když jsem se seznamovala se žáky se SVP. Seznámení zprostředkovala zástupkyně ředitele, která mě zároveň seznámila i s třídní učitelkou. Ředitel školy mi neposkytl dokumentace o žácích se SVP, ke kterým jsem byla přiřazena, neseznámil mě se školním řádem a kompetencemi v oblasti spolupráce s třídní učitelkou. S dodržováním bezpečnostních předpisů mě osobně seznámil školník. Metodická podpora mi byla poskytnuta ze strany

třídní učitelky a zároveň mi byla nabídnuta i od vedoucí asistentek na předmětné základní škole.

Dále Teplá et al. (2019, s. 29–30) konstatují, že pokud škola nezajistí nového asistenta pedagoga do čtyř měsíců od obdržení doporučení, musí informovat školské poradenské zařízení. Toto zařízení následně zjistí další možnosti využití personálních a učebních kapacit školy, které již používají jiní žáci se SVP, např. využití stávajícího asistenta pedagoga ve třídě i pro nově diagnostikovaného žáka.

V následujícím odstavci chci upozornit na možné nedorozumění, se kterým jsem se setkala během svého výkonu povolání. Jednalo se o situaci, kdy se rodiče žáka se SVP domnívali, že pokud žák nebude mít nárok na individuální vzdělávací plán (IVP), zaniká i nárok na podporu asistenta pedagoga. Toto přesvědčení rodičů chci vyvrátit a dojít ke správnému závěru opřenému o literární zdroj. Sama pracuji se dvěma žáky se SVP, kteří nemají doporučený IVP, ale mají nárok na podporu ve formě asistenta pedagoga na základě doporučení PPP, jelikož vykazují 3. stupeň podpůrného opatření. Domnívám se, že pro poskytnutí podpory ve formě AP není požadavkem IVP. Zároveň se z hlediska organizačního postavení asistenta pedagoga chci níže tohoto tématu podrobněji dotknout.

Vyšší počet žáků s nárokem na podporu ze strany asistenta pedagoga se podle Kendíkové (2020, s. 41–42) vzdělávají na základě individuálního vzdělávacího plánu s rozhodnutím školského poradenského zařízení. Tento dokument je podpůrným opatřením druhého až pátého stupně, který zajišťuje naplňování potřeb žáka se SVP. Zpravidla má třídní učitel vytvářet IVP pro daného žáka, a to ve spolupráci se školským poradenským zařízením a se školním poradenským pracovištěm. IVP musí být sepsán nejpozději měsíc po nástupu dítěte do školy nebo po zjištění výsledků šetření. Dále je zapotřebí uvést, že ne každé dítě se SVP se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu. Pokud dítě dobře ve škole pracuje, může školské poradenské zařízení doporučit dítě bez IVP. To ale neznamená, že vedení školy žákovi za těchto okolností neposkytne žádnou pomoc. Také v poslední době lze vypořádat situace, kdy dítě, které čerpalo podpůrná opatření včetně IVP, nyní nevyužívá individuální vzdělávací plán, ale stále může čerpat pomoc v podobě asistenta pedagoga (Kendíková, 2020, s. 41–42).

1.2. Profesní postavení asistenta pedagoga v právních předpisech

Podle mého názoru je nezbytné se orientovat v platných právních předpisech zahrnujících postavení asistenta pedagoga. Od těchto právních předpisů se odvíjí kompletní představa o asistentovi pedagoga obsahující např. hlavní činnosti tohoto pedagogického

pracovníka, kvalifikační požadavky nebo definici tohoto pracovníka. V této kapitole se dotknu legislativního rámce asistenta pedagoga a některé právní předpisy podrobněji rozeberu v následujících kapitolách.

V zákoně o pedagogických pracovnících patří asistent pedagoga mezi pedagogické pracovníky, kteří vykonávají bezprostřední vzdělávací, výchovné či speciálně-psychologické činnosti, které jsou zaměřené na osoby přijímající vzdělávací obsah. Mezi tyto pracovníky dále patří např. učitel, vychovatel, trenér, školský logoped, speciální pedagog a další. Ve stejném zákoně také nalezneme úpravu vzdělávacích předpokladů pro výkon povolání nebo předpokladů po právní stránce, jako je bezúhonnost a svéprávnost (Zákon č. 563/2004 Sb.).

V zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zkráceně řečeno ve školském zákoně je asistent pedagoga zmíněn jako podpůrné opatření pro žáka se SVP, který může asistenta pedagoga využívat bezplatně jako podporu při vzdělávání. Další možnou úpravou ve vzdělávání je např. využití pomoci školního poradenského pracoviště nebo školského poradenského zařízení, přizpůsobení podmínek přijímacího řízení, změna v kvalifikaci a výstupech žáka se SVP, sestavení individuálního vzdělávacího plánu, využití konkrétních didaktických a učebních pomůcek vhodných pro konkrétní diagnózu žáka se SVP, využití např. pedagogického pracovníka ovládajícího znakovou řeč v českém jazyce atd. Dále zákon popisuje práva a povinnosti pedagogických pracovníků. Jedná se např. o povinnost zajistit bezpečnost pro žáky nebo právo na objektivní hodnocení své pedagogické činnosti (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Ve vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je definována náplň práce asistenta pedagoga podle jeho kvalifikace. Tato vyhláška stanovuje, že asistent s vyšší kvalifikací může vykonávat činnosti týkající se asistenta s nižší kvalifikací. Tato vyhláška dále obsahuje např. definici a úpravu IVP, bližší informace týkající se poskytování konkrétních stupňů podpůrných opatření nebo organizace vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Mezi právní předpisy, které upravují rozsah činnosti asistenta pedagoga patří např. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., které stanovuje, že asistent pedagoga jako podpůrné opatření vykonává 32 až 36 hodin přímé pedagogické činnosti za týden (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.). Naproti tomu nařízení vlády č. 273/2009 Sb., které mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., informuje, že asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost v rozsahu 20 až 40 hodin týdně (Nařízení vlády č. 273/2009 Sb.). Také vyhláška č. 27/2016. Sb. v příloze č. 1 reaguje na týdenní přímou pedagogickou činnost a popisuje ji v rozsahu 9 až 36 hodin týdně

(Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Kneslová et al. (2022, 2. kap., s. 20-24) dodávají, že rozsah přímé a nepřímé pedagogické činnosti je vymezen v poměru 9:1, tedy, že asistent pedagoga vykonává 90% přímé pedagogické činnosti a 10% nepřímé pedagogické činnosti. Čadilová et al. (2021, s. 10) upozorňují, že je nezbytné brát na vědomí, na jakém typu školy asistent pedagoga působí, jelikož se rozsah přímé a nepřímé pedagogické činnosti AP liší podle typu školy.

Další právní normou je nařízení vlády č. 222/2010 Sb., které řadí funkci AP do 4. až 9. platové třídy podle náročnosti profese (Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.). Důležitým dokumentem je vyhláška č. 317/2005 Sb., která informuje o požadavcích týkající se studia pro asistenty pedagoga s nižší a vyšší kvalifikací (Vyhláška č. 317/2005 Sb.).

1.3. Klasifikační a osobnostní předpoklady pro výkon funkce asistenta pedagoga

V této kapitole se věnuji popisu osobnostních a profesních předpokladů pro výkon funkce asistenta pedagoga. Pokusím se poznatky z literárních zdrojů rozšířit a obohatit o poznatky z vlastní praxe pro lepší přehled těchto informací nebo naopak poukázat na nesrovnalosti.

Asistent pedagoga jakožto zaměstnanec školy musí splňovat určitá kritéria pro výkon své funkce, která jsou obsažena v § 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (Kendíková, 2020, s. 77). Pedagogickým pracovníkem se stává osoba, která je zcela svéprávná, má potřebnou kvalifikaci pro výkon bezprostřední pedagogické činnosti, prokazuje vědomosti v oblasti českého jazyka, nebyla pravomocně odsouzená za trestní čin a je zdravotně způsobilá (Zákon č. 563/2004 Sb.).

V § 20 zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. jsou stanoveny **vzdělávací předpoklady** na pozici asistenta pedagoga (Svoboda et al., 2020, s. 154). Asistent pedagoga, který dosáhl odborné kvalifikace na základě vysokoškolského vzdělání v oboru pedagogickém, psychologickém nebo v jiném, vyššího odborného vzdělávání, osmiletého nebo šestiletého studia konzervatoře, středoškolského vzdělávání zakončeného maturitní zkouškou, je oprávněn k přímé pedagogické podpoře ve třídách, kde probíhá vzdělávání žáků a studentů se SVP (Zákon č. 563/2004 Sb.). Svoboda et al. (2020, s. 154) hovoří, že se jedná o vyšší stupeň potřebné kvalifikace a dále zmiňují, že tento pedagogický pracovník musí mít minimální pedagogický výstup např. v podobě dalšího studia organizovaného vysokou školou (Svoboda et al., 2020, s. 154).

Asistent pedagoga, který absolvoval středoškolské vzdělávání ukončené výučním listem, studium soustředěné na přípravu asistentů pedagoga nebo povinnou školní docházku, je pověřen k asistenčním výchovným činnostem ve školských centrech pro volnočasové vzdělávání a v jiných střediscích (Zákon č. 563/2004). Svoboda et al. (2020, s. 154) informují, že jde o nižší stupeň odborných kritérií na pozici asistenta pedagoga. Fialová Bauerová et al. (2022, 1. kap., s. 9–19) dodávají, že nezbytnou součástí nižší úrovně činnosti je úspěšné dokončení studia o délce 120 vyučovacích hodin, které je zaměřené na činnost asistenta pedagoga. Pokud uchazeč úspěšně složí závěrečnou zkoušku a obhájí kvalifikační práci, obdrží osvědčení týkající se pomocné výchovné činnosti.

Podle mého názoru v praxi dochází k situacím, kdy povinnost mít pedagogické minimum, vnímají lidé jako základní požadavek pro nástup do zaměstnání. Očekávají tedy, že už během přijímacího řízení se budoucí asistent pedagoga prokáže kvalifikací z pedagogického oboru. Praxe ale ukazuje, že se jedná o požadavek, který je zapotřebí splnit, ale jeho splnění není nutné už během přijímacího řízení. Na základní škole, kde pracuji, se setkávám s učiteli, kteří studují kombinovaně vysokou školu zaměřenou na vzdělávání, a přitom už pracují jako plnohodnotní učitelé. Rovněž jsem nezískala dokument o absolvování pedagogického minima před nástupem do práce ani během výkonu svého povolání. Nemám žádnou dokumentaci, která by potvrzovala potřebnou pedagogickou kvalifikaci. Tu získám až po úspěšném složení státních zkoušek a obhajobě bakalářské práce. Přesto jako asistentka pedagoga pracuji rok a půl a po celou dobu svého plnění pracovních povinností se nemůžu prokázat potřebnou kvalifikací. Domnívám se, že je tato situace možná, jelikož jsem studentka vysoké školy a vzdělávám se v pedagogickém oboru, tudíž už během studia čerpám pedagogické znalosti.

Z hlediska **neformálních požadavků** na pozici těchto pedagogických pracovníků vychází Teplá et al. (2019, s. 40-41) především z obecného morálního rozměru. Od asistenta pedagoga se očekává smysl pro odpovědnost, pečlivý výkon funkce, chápavý přístup ke speciálně vzdělávacím potřebám žáků a respekt k jejich diferenciaci. Dále Teplá et al. (2019, s. 40-41) informuje, že se vyžaduje od těchto pracovníků optimistická a stabilní osobnost doprovázená mnoha sekundárními charakteristikami, kterými jsou: schopnost spolupráce, smysl pro kreativitu, sdílný a vstřícný přístup, schopnost zabývat se efektivně problémy a docílit jejich odstranění (Teplá et al., 2019, s. 40–41). Za zásadní předpoklad v profesi asistenta pedagoga je podle Němce a Hájkové (2018, s. 29-46) považován kvalitní vztah asistenta k žákům založený na důvěře, který dětem zajistí bezpečné klima. Pokud si pedagogický pracovník vybuduje fungující vztah s žáky, vytvoří si tím i pozitivní postoj ke

své profesi. K žákům se nepřistupuje s předsudky, ale jsou chápáni individuálně s ohledem na jejich vlastní potřeby. Dále je zapotřebí, děti pozitivně vést a přesvědčovat je o nezbytnosti vzdělávání (Němec a Hájková, 2018, s. 29–46). Kendíková (2016, s. 74) informuje, že pro pochopení určitých situací a jejich řešení, se doporučuje znát osobní poměry dítěte a rodinné zázemí, čehož AP dosáhne na základě dobré komunikační schopnosti. V této situaci Staněk (2022, 4. kap., str. 27–29) dodává, že pokud asistentovi pedagoga budou zpřístupněny osobní informace žáka či rodinných příslušníků, má zachovat mlčenlivost. Tento postoj Staněk (2022, 4. kap, s. 27–29) uvádí jako jeden ze znaků osobnostních předpokladů tohoto pedagogického pracovníka.

Během svého studia odborné literatury jsem se příliš nesetkávala s pasážemi, které obsahovaly osobnostní předpoklady AP, a pokud ano, často se v jejich definování autoři shodovali. Osobnost člověka je rozmanitá a individuální. Některý asistent pedagoga nemá smysl pro kreativitu, ale dobře zvládá plnění úkolů zadaných učitelem. Jinak souhlasím, že pro tuto profesi jsou nezbytné všechny výše uvedené neformální předpoklady. Ohledně povinnosti mlčenlivosti, z vlastní zkušenosti vím, že člověk má potřebu se doma svěřovat s pracovními zkušenostmi a problémy. V průběhu mé praxe mi bylo řečeno, že zachovávání mlčenlivosti nespočívá pouze ve veřejném prezentování informací o dítěti. Asistent pedagoga se nemá svěřovat ani své rodině s informacemi o dítěti se SVP. Dále jsem se během své praxe poučila v tom, že pokud se chce AP seznámit s dokumentací o žákovi, např. s doporučením ze SPC nebo PPP, nemůže si tuto dokumentaci vzít domů, ale má se s ní seznámit na půdě školy.

Dalším předpokladem pro realizaci pozice asistenta pedagoga je pozitivní **motivace**. Mezi důvody, které pozitivně podněcují tyto pedagogické pracovníky k vykonávání své profese, řadíme: pomoc druhým nebo vyhovující pracovní dobu (Kendíková, 2017, s. 99).

Souhlasím s autorkou Kendíkovou (2017, s. 99) ohledně důvodů motivace k profesi asistenta pedagoga. Tato autorka ale nezmínila další důvod motivace, který považuji za důležitý a týká se studentů vysokých škol, a tím je možnost praxe. Ve své práci se setkávám i s asistentkami pedagoga, které zvolily tuto profesi z důvodů získání praxe pro své budoucí povolání učitelky. Tyto AP musí docházet prezenčně na fakultu a plnit i studijní povinnosti. Role asistentky pedagoga je pro ně flexibilnější a lze tuto práci se studiem na fakultě lépe kombinovat. Já osobně jsem byla motivována právě možností získat potřebnou praxi pro budoucí výkon povolání pedagoga. Když jsem diskutovala s ostatními AP, často také uváděly, že je baví práce s dětským kolektivem. Jedna z asistentek pedagoga mi sdělila, že ve volném čase se věnuje dětem jako dobrovolná hasička v rámci činnosti sboru

dobrovolných hasičů. Několik asistentek mi sdělilo, že studují pedagogický obor na vysoké škole a přirozeně je tedy baví práce s dětským kolektivem. Během své praxe mi ostatní asistentky pedagoga sdělily, že jim vyhovuje zaměstnavatelem stanovená délka pracovní doby. Jedním z důvodů je péče o jejich nezletilé děti. Dále dodaly, že se svým dětem mohou následně více věnovat a stíhají lépe rodičovské povinnosti.

1.4. Obsah a podstata činnosti asistenta pedagoga

V této kapitole se zabývám náplní práce asistenta pedagoga a odkazuji na různé zdroje popisující jeho činnost. Na začátku kapitoly vycházím především z právních předpisů a poté se snažím rozšířit informace o náplni práce AP pomocí literárních zdrojů a na základě vlastní zkušenosti.

Podle Kendíkové a Vosmika (2016, s. 126) je asistent pedagoga vnímán jako velmi důležitá pomoc při začleňování žáka. Nicméně je doporučováno, aby se tato podpora ze strany AP postupně snižovala. Je nezbytné říci, že každý žák potřebuje jinou míru a dobu pomoci. Někdy stačí přítomnost tohoto pedagogického pracovníka u konkrétního dítěte po dobu jednoho roku, jindy zase po celou dobu studia na škole. Obsah činnosti AP určuje ředitel školy s ohledem na speciální potřeby dítěte. Škola při sestavování náplně práce AP může vycházet z posudku ze SPC nebo z IVP (Kendíková a Vosmik, 2016, s. 126). Vedení školy se ohledně obsahu práce AP a rozsahu jeho činnosti rozhoduje také na základě doporučení z PPP (Kneslová et al., 2022, 2. kap, s. 20–24). Ředitel školy musí dodržovat charakteristiku činnosti asistenta pedagoga podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. (Němec, 2021, s. 30).

Během své praxe jsem si pročítala doporučení z PPP a také individuální vzdělávací plán, které se týkaly žáků se SVP ve třídě, do které jsem byla přiřazena. V doporučení jsou popsány např. metody práce se žákem se SVP, jaký přístup k žákovi zvolit, jaké pomůcky opatřit, jaké má žák úlevy ve vzdělávání atd. Podobné pokyny jsou i v IVP. Tyto všechny pokyny jsou inspirací pro asistenta pedagoga, jak s dítětem pracovat, ale zároveň jsou tyto dokumentace důležité pro vedení školy právě proto, že se může inspirovat při sestavování obsahu práce AP. Z vlastní zkušenosti vím, že obsah práce AP vedení školy formuluje v pracovní smlouvě AP a dále odkazuje na právní předpisy. Ve své smlouvě ale nemám právní předpisy specifikovány, konkrétně zde není uveden obsah jednotlivých ustanovení právních předpisů, které se týkají zaměření mé práce. Ve smlouvě jsou pouze odkazy na různé paragrafy v právních předpisech.

V § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je asistent pedagoga obecně popisován jako pracovník, který v rovině podpůrných opatření pomáhá žákovi v učení, samoobsluze či v dosažení výsledků činností stanovených školou. Dále pracuje s ostatními žáky třídy, a to vše plní ve spolupráci s pedagogickým pracovníkem, kterému poskytuje svou přítomností podporu a jedná podle jeho instrukcí (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podle mého názoru vyhláška č. 27/2016 Sb. jasně uvádí, že asistent pedagoga není k dispozici pouze žákovi/žákům se SVP, ale je také k dispozici ostatním žákům ve třídě a pedagogovi. Přesto se jedná o informaci, která není jasná v praxi. Když jsem začínala v roli asistentky pedagoga, měla jsem tendenci se soustředit pouze na žáky se SVP, jelikož má pozice vznikla právě kvůli potřebám žákům se SVP a můj pracovní poměr je uzavřen na dobu přidělení ke dvěma žákům (ve smlouvě jsou uvedeny jejich jména a příjmení), kterým mám být k dispozici. Nakonec mi třídní učitelka pomohla správně pochopit svou funkci a také jsem sama hledala informace, co moje pozice ve skutečnosti obnáší. Toto nedorozumění v pochopení náplně práce se neobjevilo jen u mé osoby. Na škole, kde pracuji, byla před rokem provedena inspekční činnost. Závěry inspekční činnosti nám ředitel školy sdělil osobně na poradě a upozornil na to, že asistenti pedagoga v hodnocení Českou školní inspekcí podali nedostačující výkon. Hlavním problémem bylo to, že asistenti pedagoga se pouze výjimečně věnovali ostatním žákům a poskytovali tak podporu jen žákům s podpůrnými opatřeními.

Asistent pedagoga, který splňuje podmínky určené v § 20 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.), tedy podle zákona č. 563/2004 Sb. absolvoval vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělávání zaměřené na studium pedagogiky či jiného zaměření nebo alespoň získal vzdělávání zakončené maturitní zkouškou (Zákon č. 563/2004 Sb.), je oprávněn podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. vykonávat přímou pedagogickou činnost pod vedením učitele. Dále může AP podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. vést žáka k základním sociálním zvyklostem např. v oblasti hygieny, pracovního řádu nebo jiných sociálních dovedností. Pomáhá a zároveň podněcuje žáka k samostatnému plnění zadání ve výuce a k přípravě na výuku (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Němec (2021, s. 31) informuje, že tito asistenti pedagoga, kteří prokazují vyšší stupeň kvalifikace, poskytují učitelům a žákům rozsáhlejší pomoc s učivem.

Asistent pedagoga, který splňuje požadavky uvedené v paragrafu 20 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.), tedy konkrétně podle zákona č. 563/2004 Sb. dokončil povinnou školní docházku nebo střední školu s výučním listem, absolvoval

přípravu pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004, Sb.), je podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. kompetentní k tomu, aby pomáhal v oblasti komunikace a začleňování žáků s SVP ve školním prostředí. Dále může AP podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. komunikovat se zákonnými zástupci, být nápomocen pedagogovi během výchovné práce se skupinou žáků s SVP, zajišťovat výchovné činnosti na podporu sociálních dovedností žáků s SVP a také poskytovat podporu při sebeobsluze během výuky či na školních akcích (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Němec (2021, s. 31) zmiňuje, že se jedná o asistenta pedagoga s nižší kvalifikací, který má především pomáhat v méně odborných činnostech a dále dodává, že někteří žáci s speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují rozsáhlejší pomoc, a tudíž je umožněno podle § 5 odst. 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., aby i asistent pedagoga s vyšší kvalifikací plnil povinnosti téhož pracovníka s nižším stupněm kvalifikace.

Pro lepší přehled náplně práce asistenta pedagoga, lze jeho činnost rozlišit na přímou a nepřímou (Kneslová et al., 2022, 2. kap., s. 20–24).

Strnadová a Němec (2018, s. 47–66) uvádějí, že v průběhu **přímé pedagogické činnosti** AP dopomáhá žákovi pochopit probírané učivo a zopakovat si ho. Poskytuje doučování a je nápomocen učiteli během procesu vzdělávání žáků. Kneslová et al. (2022, 2. kap., s. 20–24) dodávají, že do této kategorie dále spadá: dopomoc žákovi s navazováním vztahů a začleněním se do školního systému, s připraveností na vyučování včetně kontroly domácích úkolů. Asistent pedagoga řeší konfliktní situace, podílí se na zajišťování bezpečí žáka např. během tělesné výchovy a na mimoškolních akcích. Pomáhá mu vyznat se lépe v čase a prostoru, zprostředkovává informace mezi zákonnými zástupci a školou a poskytuje podporu dítěti ve školní družině (Kneslová et al., 2022, 2. kap., s. 20–24).

Z vlastní zkušenosti vím, že přímá pedagogická činnost pro mě zahrnuje vše během vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků. Během přímé pedagogické činnosti osobně kontroluji žáky se SVP a ostatní žáky v průběhu hodiny. Sleduji, zda probírané zadání chápou. Pokud jakýkoliv žák zadání nerozumí a dělá chyby, snažím se ho navést tak, aby to pochopil a dobral se správného řešení. Někdy musím probírané učivo znovu žákům individuálně vysvětlit, pokud ho nepochopili z výkladu pedagoga. Individuálně se věnuji dětem v kabinetu, pokud zrovna nějaké látce během vyučovací hodiny nerozuměly nebo nestíhaly třídní tempo. V jiných případech vedu individuální doučování v kabinetu cíleně, kdy třídní učitelka připraví konkrétní učební materiály pro žáky se SVP a žádá mě, abych se žáky se SVP dané materiály vypracovala. Tento cílený individuální přístup k žákům se SVP mi zabere někdy jen jednu vyučovací hodinu, jindy třeba i tři vyučovací hodiny. Samozřejmě, že žáky se SVP často neseparujeme od třídního kolektivu. Během vyučování

jsou žáci se SVP i s ostatními dětmi ve třídě, ale vypracovávají jiná zdání než jejich spolužáci. V tu chvíli na ně dohlížím, ale zároveň je vedu k samostatnému vypracování úkolu. Dále dohlížím na žáky během psaní testů, a pokud nějaký žák potřebuje více času na test a ostatní žáci už test odevzdali, dohlížím na žáka v kabinetu. Během vyučování také kopíruji učební materiály, pokud žák zapomene pracovní sešit, tak zajišťuji kopii pracovního sešitu. Jindy se dostávám do situací, kdy vedu třídu během vyučování a společně s celou třídou plníme různá zadání, vedu individuální aktivity nebo skupinové aktivity. Také supluji za chybějící třídní učitelku. Třídní učitelka mi vždy připraví materiály na vyučování, pokud plánuje, že nebude přítomná ve škole. V tu chvíli vedu žáky po celý den. Během praxe jsem dostala i prostor pro známkování žáků v přítomnosti třídní učitelky, např. když byly děti zkoušeny ze čtení, tak jsme je v tu chvíli obě známkovaly. Po zkoušení jsme si navzájem sdělily, jak jsme děti ohodnotily a snažily jsme se najít shodu či východiska během známkování.

Nepřímá pedagogická činnost je podle Němce (2021, s. 31-32) další nezbytnou kategorií v náplni práce asistenta pedagoga, která je zmíněná v § 22a zákoně č. 563/2004 Sb. a podrobněji charakterizovaná v § 3 vyhlášky č. 263/2007 Sb. (Němec, 2021, s. 31-32). Pedagogičtí pracovníci podle vyhlášky č. 263/2007 Sb. vyhodnocují testy a jiné písemné práce v rámci nepřímé pedagogické činnosti. Vykonávají dozor nad žáky v prostorách školy a na akcích organizovaných školou, jsou přítomní na poradách, účastní se dalších vzdělávacích programů zaměřených na profesi pedagogických pracovníků. Podílejí se na kooperaci s ostatními pedagogickými pracovníky a s rodiči žáků. Připravují se na vzdělávání a výchovu žáků např. formou vytváření výukových materiálů (Vyhláška č. 263/2007 Sb.). Asistent pedagoga se v rámci nepřímé pedagogické činnosti seznamuje s dokumentací ze školského poradenského zařízení, které vydalo doporučení na žáka s SVP. Pomáhá při úpravách třídy např. s výzdobou. Je v kontaktu se zaměstnanci PPP a SPC. Podílí se na kvalifikaci žáka a na vytváření IVP (Kneslová et al., 2022, 2. kap., s. 20–24). Asistent pedagoga podle Kendíkové (2020, s. 70) napomáhá při tvorbě IVP tým, že pozoruje a vyhodnocuje chování a prospěch žáka.

Během své praxe asistentky pedagoga si vedu záznamy o postupech v pedagogické činnosti. Jako asistentka pedagoga jsem po nástupu do práce obdržela deník asistenta pedagoga, do které jsem si zapsala osobní údaje žáků se SVP, které mám zahrnuté v pracovní smlouvě. Dále jsem si napsala jejich typ znevýhodnění, podpůrné opatření a metodu práce. Následně mám na každý měsíc vést záznamy o stavu žáků se SVP, např. v čem se zlepšili, kde jsou stálá úskalí v jejich vzdělávání, jak k žákům se SVP přistupuji atd. Na konci

školního roku je asistent pedagoga povinen svůj deník odevzdat vedení školy, které ho následně archivuje. Tato tvorba záznamů o stavu žáků se SVP vyžaduje nejvíce času v rámci nepřímé pedagogické činnosti. Také pomáhám s přípravou zahájení nového školního roku. Věnuji se výzdobě třídy podle pokynů třídní učitelky, se kterou spolupracuji. Pomáhám vedení školy, např. před zahájením školního roku jsem vyměňovala staré rozvrhy týkající se dozoru na chodbách za aktuální rozvrhy nebo jsem pomáhala během zápisů do prvních tříd. Měla jsem také možnost se zapojit v organizování akce v rámci výročí třiceti let od založení naší základní školy. Dále opravuji dobrovolné domácí úkoly, pomáhám s vytvářením pomůcek a materiálů na výuku, seznámila jsem se s doporučením z PPP ohledně žáků se SVP, sháním pomůcky pro třídní učitelku nebo jsem také v rámci nepřímé pedagogické činnosti přítomná na poradách. Ve své praxi se setkávám s organizačními povinnostmi, kdy se asistent pedagoga účastní čtvrtletní, pololetní a závěrečné porady. Někdy jsme také povinni docházet na mimořádné porady, když se jedná o tématech, která souvisí i s prací AP, např. když se probírají závěry České školní inspekce, bezpečnost ve škole, základy první pomoci atd. Učitelé jsou navíc povinni účastnit se provozní porady, která se uskutečňuje každé pondělí. Pokud se na provozní poradě řeší nečekaně i témata související s prací AP, tak se poté asistenti pedagoga schází zvlášť a informace jim sděluje vedoucí AP. V rámci své praxe asistentky pedagoga také vykonávám dozor na chodbě o přestávkách, a to jednou za tři týdny, jelikož na daný den nejde pokrýt dozor jiným pedagogem. Osobně se nepodílím na tvorbě IVP, ale podílím se na slovním hodnocení jako na jednom z podpůrných opatření žáka se SVP, který má lehkou mentální retardaci a vzdělává se v mé třídě. Dále pomáhám třídní učitelce v emailové korespondenci s rodiči, např. pomáhám s formulací vyjádření během psaní emailu adresované rodičům, ale sama osobně nejsem s rodiči v kontaktu a nijak s nimi nespolupracuji.

1.5. Metodická podpora a další vzdělávání asistenta pedagoga

V této kapitole se zaměřuji na profesní podporu směrem k asistentovi pedagoga. Podle mého názoru, přestože je metodická podpora nezbytná pro začínající asistenty pedagoga, je v praxi nedostatečná. Ze své praxe také vnímám i vysokou absenci dalšího vzdělávání asistentů pedagoga. V této kapitole rozeberu možné příklady metodické podpory a zároveň tyto informace z literárních zdrojů porovnam se zkušenostmi ze své praxe. Následně rozeberu další téma této kapitoly, a tím je rozšíření kvalifikace asistentů pedagoga. Zmíním různé možnosti, jak si rozšířit vzdělání ve svém oboru a poukážu na problémy ze své vlastní praxe.

Metodická podpora je podle Svobody et al. (2020, s. 157) zásadním požadavkem pro efektivitu práce začínajícího asistenta pedagoga, který nedisponuje dostatečnou praxí a vzděláním v pedagogickém oboru. V prvních dvou měsících po přijetí asistenta pedagoga na tuto pozici je nezbytné, aby si učitelé byli vědomi toho, že asistentovi pedagoga mají poskytovat srozumitelné a důkladně popsané požadavky, které budou tito pedagogičtí pracovníci plnit, jelikož pedagogové zajišťují základní vedení v postupu práce asistenta pedagoga. Rovněž Němec (2021, s. 43) souhlasí, že učitelé se stávají stěžejním zdrojem metodické podpory začínajícího asistenta pedagoga v praxi, jelikož s tímto pedagogickým pracovníkem nejčastěji spolupracují. Od pedagogů se očekává vysvětlení, jakou metodou budou asistenti pedagoga pracovat s žáky, a tudíž mu musí zadávat jasné úkoly. Toto vedení mohou učitelé v prvních týdnech spolupráce s asistentem pedagoga vnímat jako určitou přítěž.

Jednoznačně souhlasím s výroky Svobody et al. (2020, s. 157) a Němce (2021, s. 43) ohledně stěžejní metodické podpory od pedagoga. Ze své vlastní zkušenosti vím, že třídní učitelka byla pro mě významnou metodickou podporou. Uvedla mě do třídního kolektivu a seznámila mě i s prostředím školy. Ukázala mi, např. kde je sborovna, kopírka, za kým mám jít s konkrétním požadavkem. Seznamovala mě s pravidly školy, jak si zařídit pracovní email, u koho seženu pracovní klíče od učeben a kabinetů atd. Především mi podávala informace, jak se orientovat na půdě školy a popisovala mi, kdo má jakou funkci a kdo mi, popřípadě poradí. Seznámila mě s třídními pravidly, která stanovila. Ukázala mi, jak chce, aby naše spolupráce vypadala, jaké pokyny mám plnit, např. jak opravovat sešity, jelikož v této činnosti už měla svůj vlastní systém atd.

Teplá et al. (2019, s. 64) informují, že metodické vedení AP zajišťují také zaměstnanci školského poradenského zařízení (PPP, SPC) a pracovníci školy např. ředitel, výchovný poradce, třídní učitel, speciální pedagog, školní psycholog atd. Ve školním prostředí se má podle Kendíkové (2016, s. 79) zajišťovat podpora asistentovi pedagoga v oblasti:

- výběru vhodné speciální metody soustředěné na pomoc žákovi,
- poskytování učebních materiálů a didaktických pomůcek,
- naplňování a posuzování individuálního vzdělávacího plánu,
- strategie v komunikaci s žákem a jeho zákonnými zástupci,
- posouzení individuálních dovedností a potřeb žáků (Kendíková, 2016, s. 79).

Ředitel školy podle Teplé et al. (2019, s. 64) má možnost poskytnout asistentovi pedagoga tzv. supervizora, tedy kolegu, který uvede začínajícího AP do školního prostředí a poskytne mu podporu v plnění jeho povinností během školního roku. Němec a Strnadová (2018, s. 91–106) dodávají, že vedení školy má projevovat osobní zájem o svého zaměstnance a podporovat ho v sebevzdělávání.

Z vlastní zkušenosti vím, že klíčovou metodickou podporu mi poskytla především třídní učitelka, se kterou neustále spolupracuji, jelikož pracuji s třídním kolektivem na prvním stupni. Od ředitele školy se mi metodické podpory nedostalo. Jak jsem již dříve zmínila, s ředitelem školy jsem se střetla jen při podpisu pracovní smlouvy. Na druhé straně mi vedení školy poskytuje finanční prostředky na nákup didaktických a kompenzačních pomůcek pro žáka se SVP.

Školní poradenští pracovníci podle Němce (2021, s. 43–44) také přispívají k metodické podpoře asistenta pedagoga tím, že zprostředkovávají setkání všech asistentů pedagoga pracujících ve stejné škole, a to jednou až dvakrát měsíčně. Asistenti pedagoga mezi sebou konzultují své dosavadní zkušenosti a úskalí z praxe. Někdy se na setkávání AP zve i externí odborník. Tyto konzultace jsou řízeny speciálním pedagogem, který do diskuze může také přispět svými dosavadními zkušenostmi. Úlohu speciálního pedagoga na předemtném setkání lze popřípadě nahradit školním psychologem nebo výchovným poradcem (Němec 2021, s. 43-44). Další spolupráci AP se školním poradenským pracovištěm zmiňují v kapitole: *Spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a rodiči žáka se SVP*.

Podle mého názoru se jedná o velmi zajímavé a efektivní setkání, které popisuje Němec (2021, s. 43-44). Ze své praxe sice nemám zkušenost se stejnou nebo podobnou situací, ale věřím, že k takovým setkáním dochází. Přesto se podle mého názoru jedná o idealistickou představu, která se plní spíše výjimečně. Je nutné ale podotknout, že mé názory jsou velmi selektovány pouze na mou osobní zkušenost.

Asistent pedagoga podle Němce a Strnadové (2018, s. 91–106) využívá další možnosti podpory při plnění pracovních povinností. Může získávat poznatky od zkušenějších asistentů pedagoga, a to např. pozorováním svých kolegů během výuky nebo si sám vyhledává informace na webových stránkách zaměřené na jeho pracovní pozici. Další metodickou podporou je činnost odborných pracovníků z PPP nebo SPC, kteří také spolupracují s asistenty pedagoga, i když pouze ojediněle, a to v průběhu svých odborných návštěv ve školách. Podle Čadilové et al. (2021, s. 21) pracovníci školského poradenského zařízení dále podporují asistenta pedagoga formou poskytování dokumentu, jako je např. doporučení pro vzdělávání žáka se SVP, ve kterém je obsažena metodika pro práci s žákem.

Další konzultace s těmito pracovníky probíhají často telefonicky či prostřednictvím e-mailu (Čadilová et al., 2021, s. 21).

Z vlastní zkušenosti vím, že mi také pomáhalo samostudium pro lepší orientaci v mé práci. Především jsem studovala, co moje role asistenta pedagoga obnáší. Využívala jsem nejen webové stránky zaměřené na téma inkluze, ale čerpala jsem i z odborné literatury. Také jsem si domluvila hospitaci v jedné vyučovací hodině. Tuto hospitaci mi nikdo nenabídl, sama jsem ji iniciovala. Domluvila jsem se s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga, které zrovna vedly hodinu. Pro lepší informovanost ohledně žáků se SVP, které mám na starosti, jsem čerpala poznatky z doporučení od PPP, které mi byly poskytnuty třídní učitelkou.

Profesionální metodické vedení podle Teplé et al. (2019, s. 65) napomáhá ke snižování rizika syndromu vyhoření u asistentů pedagoga a také přispívá k efektivnímu plnění povinností.

Pro efektivnější práci je podle Kendíkové (2020, s. 19) žádoucí, aby se asistenti pedagoga v průběhu své funkce dále vzdělávali. Němec (2021, s. 44) dodává, že **další vzdělávání** pedagogických pracovníků je zmíněno v § 24 zákona č. 563/2004 Sb. Podle zákona o pedagogických pracovnících mají dokonce tito pracovníci povinnost se dále sebevzdělávat z důvodu rozšíření kvalifikace (Zákon č. 563/2004 Sb.). Kendíková (2020, s. 19–20) doporučuje, aby asistenti pedagoga absolvovali kurzy zaměřené na konkrétní problematiku žáka, se kterým momentálně pracují. Tito pracovníci mohou absolvovat kurzy či semináře přímo ve školách. Toto vzdělávání zajišťuje ředitel školy a vedou ho buď externí odborníci nebo poradenští pracovníci školy. V poslední době také stoupá zájem o absolvování online kurzů či webinářů, díky kterým lze získat tištěné studijní materiály (Kendíková, 2020, s. 19-20). Asistenti pedagoga podle Kendíkové (2020, s. 19-20) mají dále možnost rozšířit svou kvalifikaci v různých vzdělávacích institucích, např.:

- V centrech realizujících kurzy, které se zabývají poruchou autistického spektra - např. NAUTIS, PASPARTA,
- V instituci soustředěné na problematiku vzdělávání cizinců, např. META, o. s.,
- V Dys-centrum Praha, o. s., které se zabývá metodickým vedením žáků s poruchami učení, poruchou pozornosti, včetně ADHD (Kendíková 2020, s. 19–20).

Němec (2021, s. 46) upozorňuje, že sice v zákoně o pedagogických pracovnících je zdůrazněná povinnost těchto pracovníků se dále vzdělávat, ale jedná se o nespécifický požadavek, jehož plnění není nijak kontrolováno. Zda se asistenti pedagog na konkrétní

škole dále vzdělávají, záleží především na řediteli školy, který může absolvování konkrétního kurzu nařídit. Dále Němec (2021, s. 45) dodává, že samostudium je další možností vzdělávání. Asistenti pedagoga v rámci samostudia mají nárok čerpat až 12 dnů studijního volna ročně, a to v plném nebo omezeném rozsahu. Záleží na rozhodnutí ředitele školy a momentální potřebě přítomnosti AP ve škole.

Souhlasím s výroky Němce (2021, s. 46), který upozorňuje, že další vzdělávání pedagogických pracovníků není nijak kontrolováno a povinnost se dále vzdělávat záleží na řediteli školy. Na základě vlastní praxe vnímám absenci dalšího vzdělávání asistentů pedagoga jako jeden z klíčových problémů. Během mé praxe ředitel nikdy žádné kurzy pro asistenty neinicioval. Vzpomínám si, že minulý rok během jarních prázdnin požadoval po asistentech pedagoga, aby se sebevzdělávali během prázdnin a poskytl nám potřebné materiály. Během inspekční hospitace ani Česká školní inspekce nenamítala, že asistenti pedagoga nedochází na žádné kurzy, semináře či školení. Také jsem zažila situaci, kdy se na škole konalo školení zaměřené na práci se žáky se SVP, ale toto školení bylo oficiálně pouze pro učitele.

V této kapitole jsem rozebrala možnosti metodické podpory a dalšího vzdělávání asistentů pedagoga. Další možnosti metodické podpory, kterou zmiňují literární zdroje, jsou podle mého názoru funkční, ale stále málo využívané. V následující kapitole také zmíním metodickou podporu a další vzdělávání AP v kontextu problematiky.

1.6. Problematika spjatá s působením asistenta pedagoga na školách

Podle Kendíkové (2016, s. 80–81) se asistenti pedagoga na pracovišti potýkají s nedostatečnou metodickou podporou, neinformovaností v oblasti dalšího rozšíření kvalifikace, obavami ze ztráty zaměstnání, nízkým platem, nespecifikovanou náplní práce, absencí v ujasnění pracovní pozice a špatnou spoluprací s pedagogem nebo poradenskými pracovníky v oblasti komunikace. Z pohledu ostatních zaměstnanců škol patří mezi problémy související s působením AP na pracovišti např. přijímání těchto pracovníků s nedostatečnou praxí a kvalifikací, dále také nesystémové obsazování míst na pozici AP. Vedení školy a také učitelé se s asistenty pedagoga shodují v tom, že časté problémy nacházejí např. v nekonkretizované náplni práce u AP nebo chybějícím systémem dalšího rozšíření kvalifikace a sebevzdělávání asistentů pedagoga (Kendíková, 2016, s. 80-81). Němec a Strnadová (2018, s. 91–106) rovněž upozorňují na nedostatečné platové ohodnocení. Teplá et al. (2019, s. 71–72) stejně jako Kendíková (2016, s. 80-81) zmiňují nedostatečnou metodickou podporu ze strany vedení školy. Dále Teplá et al. (2019, s. 71-

72) dodávají, že nejasně vymezené kompetence mezi pedagogy působící v jedné třídě jsou dalším možným problémem. Asistenti pedagoga nemají svou náplní práce překrývat ostatní práci pedagogů, ale pouze je v jejich práci doplňovat. Pokud je špatně vymezená role AP a jejich spolupráce s učitelem, může dojít ke vzájemnému rušení během výuky (Teplá et al., 2019, s. 71-72).

Tyto problémové momenty mohu uvést na své vlastní praxi. Z vlastní praxe vím, že nejistota práce asistenta pedagoga především spočívá ve formulaci, která se nachází v pracovní smlouvě. V této pracovní smlouvě je řečeno, že pracovní poměr se uzavírá na dobu přidělení asistenta pedagoga k žákovi XY. Což v mé praxi znamená, že pokud se žák se SVP zlepší natolik, že nebude vykazovat 3. stupeň podpůrného opatření nebo ze školy žák odejde, tak mi zaniká pracovní poměr. V lepším případě budu přeřazena k jinému dítěti, který má nárok na AP. Dalším zmíněným problémem je finanční ohodnocení. Asistentku pedagoga vykonávám rok a půl s úvazkem 0,75. Patřím do vyššího stupně kvalifikace a můj hrubý příjem je nižší než 20 000 Kč. Podle mého názoru, není tento plat vysoký, ale pro studentku vysoké školy je dostačující. Dalším problémem je absence metodické podpory, kterou zmiňuje Kendíková (2016, s. 80-81) a Teplá et al. (2019, s. 71-72). Mezi těmito literárními zdroji je rozdíl tří let a s tímto problémem se osobně potýkám v roli AP i nyní. Podle mého názoru se jedná o problém dlouhodobý a přehlížený, když zmínky o něm jsou již z roku 2016. Toto platí i pro ostatní problémy, které zmiňuje Kendíková (2016, s. 80-81), jelikož ve své praxi se s nimi stále střetávám. Ze své zkušenosti vím, že metodická podpora mi byla poskytnuta jen ze strany třídní učitelky nebo jsem se sama vzdělávala. Dále souhlasím s Kendíkovou (2016, s. 80-81) ohledně nespecifikované náplní práce AP. Když jsem začala spolupracovat s třídní učitelkou, sama mi sdělila, že neví, co vše je v mých kompetencích a jak má tedy se mnou pracovat. Velkým přínosem v naší spolupráci byl fakt, že studuji vysokou školu, a proto mi třídní učitelka dávala různé pokyny bez zaváhání. Když se podívám na popis práce AP ve vyhlášce 27/2016 Sb., kterou jsem citovala v kapitole: *obsah a podstata činnosti asistenta pedagoga*, lze vysledovat, že popis je příliš obecný. Sice mám jednat podle pokynů pedagoga, ale co vše je v mé kompetenci? Máme odlišný stupeň vzdělání, ale v jakých aspektech práce se toto projevuje, když jsme podle zákona obě pedagogičtí pracovníci?

Z hlediska spolupráce asistenta pedagoga se žákem, lze podle Teplé et al. (2019, s. 72-73) vyzorovat problémové situace, kdy dochází k separování žáka od spolužáků. K situaci separace žáka od kolektivu dochází z důvodu např. časté výuky žáka se SVP s asistentem pedagoga mimo kmenovou třídu nebo přílišná přítomnost AP u žáka, což může

vyvolat posměch ze strany spolužáků především na 2. stupni základní školy (Teplá et al., 2019, s. 72–73). Dalším úskalím při práci se žákem jsou situace, kdy asistent plní za žáka jeho úkoly nebo příliš žáka vede, a tím potlačuje jeho samostatnost. Žák si na tento přístup zvykne, a když dojde k opakování situace, pak se zvýší i míra závislosti žáka na AP. V této situaci může dojít k tzv. naučené bezmoci (Giangreco, 2021, in Bosanquet et al., 2021, s. 7). V případě snižujícího se úsilí dítěte se podle Bosanquet et al. (2021, s. 7) vyskytuje větší potřeba pomoci. Dítě poté nepřemýšlí, jak daný úkol vyřešit, ale rovnou se ptá AP, co má dělat.

V následujícím odstavci cílím na problémovou situaci, kdy sice roste počet AP na školách, ale praxe ukazuje, že jejich počet je stále nedostatečný. Ze své praxe vím, že na naší škole stále přibývá počet dětí se SVP. Podle mého názoru jeden z možných důvodů je válka na Ukrajině, která zapříčinila nárůst počtu dětí na školách a nelze vyloučit, že mezi ukrajinskými žáky jsou i žáci se SVP. Sama poskytují podporu ukrajinskému žákovi, který má lehkou mentální retardaci a v České republice žije od vypuknutí války na Ukrajině. Také jsem byla osobně tážaná od učitelky i vedení školy, zda neznám někoho, kdo by se zajímal o pozici AP. V praxi se setkávám se situacemi, kdy by učitelé uvítali přítomnost AP ve své třídě, a to z důvodu, že mají žáka se SVP nebo vidí pozitivní dopady v přítomnosti druhého pedagogického pracovníka ve výuce. Svou vlastní zkušenost se snažím opřít o statistické údaje, aktuální články a literární zdroje.

Podle Českého statistického úřadu (2023, s. 40–41) roste v posledních letech počet asistentů pedagoga na základních školách. V roce 2020 se jednalo o 13 696 asistentů pedagoga a v roce 2022 vzrostl počet těchto pracovníků na 16 528 na území České republiky. Asociace pracovníků speciálně pedagogických center (2022) dodávají, že chybí analýza důvodů, proč se zvyšuje počet asistentů na školách. Zda je příčinou zvyšující se počet žáků se SVP nebo konkrétní diagnóza, psychické potíže dětí spojené s důsledky COVID-19 nebo nedostatečně vymezená kritéria mezi jednotlivými stupni opatření u žáků se SVP. Čadilová et al. (2021, s. 19) ale upozorňují, že zájem ze strany uchazečů o zaměstnání na pozici asistenta pedagoga je nižší než poptávka po těchto pedagogických pracovnících. Příčina nedostatku obsazených míst je dána náročností profese a nedoceňování jejich činnosti. Teplá et al. (2019, s. 72) upozorňují na jinou situaci týkající se nedostatečného počtu asistentů pedagoga, a to v nerovnoměrném obsazování míst AP, kdy v některých lokalitách je vyšší poptávka po těchto pracovnících a na jiných místech je vyšší zájem o tuto profesi nad rámec kapacit. Švancar (2023, s. 4–6) naproti tomu informuje, že podle APSPC roste počet žáků se SVP, a to především žáků s poruchou autistického spektra, psychickými problémy a se

zdravotním omezením. Felcmanová (2023, s. 4–6) dodává, že na běžných základních školách se z celkového počtu žáků se SVP vzdělávají nejčastěji žáci, kteří vykazují 3. stupeň podpůrných opatření. Také Zatloukal et al. (2023, s. 70) informují o zvyšujícím se počtu žáků se SVP na základních školách v posledních letech a dodávají, že je tomu tak přesto, že 9 % škol nerealizuje doporučení ze školských poradenských zařízení.

V této kapitole jsem se zabývala problematikou související s funkcí asistenta pedagoga. Problematiku jsem citovala z literárních zdrojů, statistických údajů nebo z článků. Následně jsem problémové situace potvrzovala a rozvíjela na základě vlastní zkušenosti.

2. Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

2.1. Zásady a vymezení spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem

V této kapitole se soustředím na možné formy vztahů mezi učitelem a asistentem pedagoga. Dále rozvíjím zásady a vymezení spolupráce asistenta pedagoga s učitelem pro zajištění efektivního vyučování.

Kvalitní spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je nezbytná pro zajištění úspěšného začlenění žáka se SVP. Nefunkční spolupráce mezi těmito pedagogickými pracovníky má dopad nejen na žáka se SVP, ale i na celý třídní kolektiv (Kneslová a Staňek, 2022, 5. kap., s. 30-33). Podle vzájemné interakce mezi těmito pedagogickými pracovníky lze dle Joklíkové a Palounkové (2018, s. 75-78) určit tři základní podoby vztahu:

- Partnerský vztah – tento vztah charakterizuje rovnocennější přístup, vzájemná důvěra, oboustranná spolupráce během sdělování informací o žákovi se SVP a ostatních žácích. Asistent pedagoga se intenzivně účastní vzdělávání žáků, a to bez narušení pozice učitele jako primární autority.
- Dominantní postavení pedagoga – v tomto postavení se pedagog do určité míry distancuje od asistenta pedagoga, ale zachovávají si vzájemný respekt. Oboustranná spolupráce ve sdělování informací probíhá méně intenzivně. Asistent pedagoga nadále jedná podle pokynů učitele v rozsahu svých kompetencí.
- Formální vztah – tento vztah není osobní a jsou striktně vymezené pracovní kompetence a povinnosti. Zpětná vazba mezi oběma aktéry vztahu se téměř nevyskytuje. Asistent pedagoga se staví do podřízené role. V tomto vztahu je možné riziko napětí ve spolupráci a vzájemného nedůvěřivého postoje. Témata komunikace mezi učitelem a AP se minimalizují na sdělení nezbytných informací (Joklíková a Palounková, 2018, s. 75-78).

Z vlastní zkušenosti vnímám, jak klíčový je kvalitní vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga. Podle mého názoru fungující vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga ovlivňuje klima třídy, práci vedení školy, obecně pedagogický sbor, rozvoj žáka se SVP, vyučování, komunikaci a organizaci výuky. Zažila jsem situace, kdy některé asistentky pedagoga osobně nevycházely s učitelkami a muselo dojít k přeřazení AP do jiných tříd. Osobní neshody mezi pedagogy znamenalo další pracovní zatížení vedení školy, které muselo tyto problémy řešit. Osobní rovina vztahu ovlivňuje celkové pracovní naladění, a pokud učitel spolupracuje se svým asistentem několik hodin denně, je zřejmé, že spolupráce jen na profesní úrovni není zcela kvalitní.

Pro správné vymezení kompetencí mezi učitelem a asistentem pedagoga je podle Svobody et al. (2020, s. 155-156) důležité vzít na vědomí, že asistent je asistentem pedagoga, nikoliv asistentem žáka se SVP. Pokud se asistent pedagoga soustředí pouze na žáka se SVP a učitel pouze na vzdělávání ostatních žáků ve třídě, žákovi se SVP se nedostává dostatečně odborného výkladu látky. Správné rozdělení kompetencí zároveň podle Svobody et al. (2020, s. 155-156) vychází z dosažené odborné kvalifikace mezi těmito pedagogickými pracovníky. Učitel s vyšší kvalifikací plní odbornější pracovní povinnosti směrem k žákovi se SVP a asistent pedagoga vykonává pracovní úkony nižšího stupně kvalifikace ve vztahu k žákovi se SVP. Také Němec (2021, s. 36) informuje, že asistent pedagoga a učitel si mají rozdělovat povinnosti s ohledem na dosažený stupeň vzdělání. Dále Webster et al. (2021, s. 64) informují, že asistent pedagoga má doplňovat, a nikoliv nahrazovat roli učitele.

Nastolení zásad a pravidel a následně jejich dodržování je podle Kneslové a Staňka (2022, 5. kap., s. 30-33) důležitým prvotním krokem ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Tito pedagogičtí pracovníci si na začátku spolupráce stanoví: organizační pravidla výuky, např. v jakých situacích, kde a kdo bude pracovat s dítětem nebo časové rozmezí práce se žákem. Navzájem si sdělí své požadavky pro následující spolupráci. Stanoví si pravidla v oblasti komunikace s rodiči, stejný způsob opravování a kvalifikace žáka, učitel vyjasní pravidla pro AP, např. v jakých situacích bude AP dovoleno zasahovat do výuky. Němec (2021, s. 36) dodává, že pedagog a jeho asistent se mají orientovat v základním postavením AP. Asistent pedagoga působí ve třídě s cílem pomoci učiteli s méně kvalifikovanou činností, a tím AP vymezi učiteli prostor intenzivněji se věnovat vzdělávání žáků. Webster et al. (2021, s. 64) dále zmiňují, že učitel má uvést AP do systému třídy, např. do systému odměn a trestů a vymežit, do jaké míry může AP zasahovat do výchovy žáků, např. při potrestání žáka atd.

Souhlasím s Kneslovou a Staňkem (2022, 5. kap., s. 30-33) ohledně stanovení pravidel ve spolupráci učitele a jeho asistenta. Podle mého názoru se jedná o nezbytný krok v metodickém vedení asistenta pedagoga. Pokud asistent pedagoga zná požadavky učitele a pedagog ho uvede do třídního systému, snadněji reaguje na situace, které se vyskytnou během plnění jeho pracovních povinností. Asistent pedagoga bude jistější ve své práci a omezí se tím i zbytečné dotazy asistenta pedagoga směrem k učiteli. Když jsem nastupovala do zaměstnání, třídní učitelka mě seznámila se vztahy ve třídě, např. jací žáci se mezi sebou baví, jaké konflikty mezi dětmi proběhly nebo probíhají. Dále mě seznámila, jak přistupuje k otázce kázně, hodnocení, k žákům a jejich povinnostem, k motivaci žáků atd.

2.2. Spolupráce v oblasti organizace a realizace výuky

V této kapitole rozvíjím možnosti spolupráce asistenta pedagoga s učitelem v oblasti organizace a realizace výuky. Vymezuji činnosti týkající se pouze učitele a dále rozvíjím možné přístupy zapojení AP do výuky. Jak může pedagog efektivně spolupracovat s asistentem pedagoga během výuky? V jakých situacích a činnostech může AP pomáhat učiteli? V této kapitole se pokusím objasnit položené otázky.

Svoboda et al. (2020, s. 156) informují o povinnostech, které mají být z důvodu potřeby vyšší kvalifikace pouze v kompetenci učitele. Mezi tyto kvalifikovanější činnosti patří: vysvětlování nové látky žákům a žákům se SVP, vytváření a organizování strategie a obsahu výuky (např. metoda a forma výuky) pro třídní kolektiv a žáky se SVP. Webster et al. (2021, s. 64) uvádějí, že přítomnost AP u žáka je důležitá v situacích dalšího vymýšlení postupu řešení, naopak učitel vysvětluje celý koncept úkolu. Podle Němce (2021, s. 38) do kompetencí patřících pouze učiteli spadá také zkoušení žáků ve výuce, AP tuto činnost správně nemá vykonávat. Kendíková (2020, s. 113) dodává, že pedagog organizuje a řídí učební jednotku. Asistent pedagoga podle Baslerové a Klenové (2023, 11. kap., část B, s. 158-168) vždy v souladu s pokyny učitele připravuje učební materiály a pomůcky pro žáky se SVP a ostatní žáky, podílí se na vzdělávání žáků např. při skupinové práci, poskytuje pomoc při upevňování nového výkladu látky nebo aktivizuje pozornost žáků během výuky.

Podle mého názoru je také důležité zmínit asistenta v roli suplujícího pedagoga. Zatloukal et al. (2023, s. 71) informují, že v důsledku chybějících pedagogů asistenti pedagoga nad rámec svých kompetencí suplují za učitele. Z vlastní praxe znám, že k těmto situacím dochází především na 1. stupni základní školy. Zdá se logické, že asistent pedagoga není dostatečně kvalifikovaný na převzetí takové odpovědnosti. Na druhou stranu, pokud k této situaci dojde ve třídě, kde plní roli asistenta, má to i své výhody. Asistent pedagoga zná svou třídu. Ví, jak děti pracují, a pokud učitel sestaví svému asistentovi podrobné instrukce, tak ho asistent plnohodnotně zastupuje. Sama jsem suplovala za třídní učitelku a domnívám se, že rozdíly ve výuce nebyly patrné. Také jsem žáky zkoušela, ale podle mého názoru mi byla svěřena tato odpovědnost z důvodu, že třídní učitelka ví, že studuji pedagogický obor na vysoké škole, a tudíž ke mně přistupuje více jako k plnohodnotnému pedagogovi.

Kendíková (2020, s. 109) doporučuje, aby se učitel a jeho asistent domluvili, kde bude sedět žák se SVP, a to s ohledem na jeho potřeby. Také se dohodnou, zda vedle žáka bude sedět asistent pedagoga, a to podle míry podpory při vyučování nebo se bude asistent pedagoga pohybovat i po třídě.

Kooperace mezi učitelem a AP ovlivňuje podle Gabašové a Vosmika (2019, s. 36-37) vzdělávací proces a jeho efektivitu. Jejich spolupráce individualizuje výuku a v přítomnosti asistenta pedagoga má učitel možnost jednotlivě žákům vysvětlovat učivo. V tuto chvíli AP může pracovat s celým třídním kolektivem, např. kontroluje průběh zadané práce u ostatních dětí. Tato spolupráce mezi učitelem a AP je dále klíčová v momentech, kdy se učitel rozhoduje, např. jaké vyučovací strategie uplatní, jak uzpůsobí úkoly potřebám žáků, jak funkčně pracovat s diagnostikou dítěte se SVP a jak výuku individualizovat (Gabašová a Vosmik, 2019, s. 36-37). Dále Webster et al. (2021, s. 69) informují o strategii nasazení AP do třídy a dodávají, že se mají v přítomnosti AP ve třídě dodržet konkrétní zásady. Mezi tyto zásady patří: zajistit žákům se SVP stejné rozmezí času strávené s učitelem jako při práci s ostatními žáky a předcházet zbytečnému oddělování žáků se SVP od učitele a kolektivu. Nemá tedy docházet k pravidelnému separování žáka se SVP s asistentem pedagoga z výuky.

Podle Alston (2023, s. 39-41) lze stanovit strategie, jak zajistit, aby se všem žákům dostávalo podpory od učitele a nedocházelo k situacím, kdy někteří žáci budou vzdělávání pouze asistentem pedagoga. Mezi tyto strategie podle Alston (2023, s. 39-41) patří:

- Převrácení rolí – učitel se věnuje skupině žáků. Asistent pedagoga v tuto chvíli řídí třídní kolektiv, řeší problémy a reaguje na otázky žáků, a to v přítomnosti učitele.
- Zónování místnosti – učitel a asistent pedagoga si rozdělí žáky do zón ve své kmenové třídě. V této situaci pedagogičtí pracovníci podporují svou přidělenou zónu v oblasti kmenové třídy. Tento přístup umožňuje předcházet situacím, kdy nedojde ke shlukování pedagogických pracovníků u jednoho žáka či skupiny žáků a zároveň se u každého pedagogického pracovníka snižuje počet pozorovaných žáků.
- Rotování – žáci jsou rozděleni do skupin. Tyto skupiny řeší stejný nebo podobný úkol. Učitel a asistent pedagoga se střídají napříč skupinami (Alston, 2023, s. 39-41). Také Webster et al. (2021, s. 69-70) hovoří o rotační strategii vyučování ve spolupráci s AP, kdy učitel a asistent pedagoga pracují střídavě s jinou skupinou žáků seskupenou na základě vyšších nebo průměrných výsledků nebo jsou skupiny rozdělené na základě smíšených výsledků. Tento přístup zajišťuje pro všechny žáky stejně dlouhou dobu strávenou s učitelem nebo asistentem. Žáci zároveň mohou pracovat se svými vrstevníky (Webster et al., 2021, s. 69-70).

Střídání rolí je jedno z možných rozdělení činností během výuky a tato strategie vytváří situaci, kdy učitel se staví do vedlejší pozice a asistent pedagoga přebírá vedení třídy

(Nová škola, o. p. s., nedatováno). Také Zatloukal et al. (2023, s. 71) informují o střídání rolí mezi pedagogem a asistentem pedagoga v rámci spolupráce ve výuce, ale dále tzv. střídání rolí nerozvádějí.

Osobně jsem se ocitla v několika situacích, kdy jsme si s učitelkou vyměnily vedoucí pozici ve třídě. Pro lepší představu uvedu několik příkladů ze své praxe. Když si třídní učitelka chtěla popovídat s každým žákem zvlášť ohledně výsledků testu, požádala mě, abych děti v tu chvíli vedla. Plnila jsem se žáky úkoly v pracovním sešitě a třídní učitelka byla v kabinetu. Následně si postupně zvala do kabinetu žáky a já jsem v průběhu individuálních rozhovorů pracovala s ostatními dětmi. Další situace výměny vedoucí pozice nastala, když třídní učitelka chtěla individuálně pracovat se žákem se SVP. V tu chvíli jsem musela převzít vedení třídy, aby byla ostatním žákům zajištěna podpora.

Kendíková (2017, s. 49-51) informuje o **administrativních povinnostech** učitele a popisuje, že pedagogové podepisují důležité dokumenty např. vysvědčení, řeší absenci žáků, sestavují a opravují písemné práce atd. Dále Kendíková (2017, s. 49-51) dodává, že učitelé nemají zadávat svému asistentovi pokyny, které jsou pouze v kompetenci učitele, např. opravování testů nebo kvalifikace žáků. Hodnocení žáka se SVP podle Jucovičové a Žáčkové (2017, s. 178-180) má být ve shodě s doporučením ze školského poradenského zařízení a z IVP. Do hodnocení žáka má učitel promítnout i míru dopomoci asistenta pedagoga a označit, kde konkrétně žák potřeboval podporu. Pro žáky se SVP je nejvíce vyhovující slovní hodnocení nebo kombinace slovního a klasického hodnocení. Svoboda et al. (2020, s. 156) se shodují s Kendíkovou (2017) ohledně kvalifikace chování a vzdělávacího výkonu žáka výhradně učitelem a dále jen Svoboda et al. (2020, s. 156) informují o dalších povinnostech, které plní pouze pedagog. Mezi tyto povinnosti dále patří: vytváření IVP a plánu pedagogické podpory, jelikož tyto dokumenty vyžadují znalost vyučovacího obsahu vycházejícího ze školního vzdělávacího programu. Asistent pedagoga podle Kendíkové (2020, s. 70) se vyjadřuje např. k tvorbě IVP, kdy sleduje chování a prospěch žáka, své poznatky z pozorování konzultuje s pedagogem a sepisuje informace o své práci (viz. kapitola: *Obsah a podstata činnosti asistenta pedagoga*).

Na základě vlastní zkušenosti mohu dále popsat, jaké administrativní povinnosti může plnit asistent ve spolupráci s pedagogem. Během své praxe pomáhám třídní učitelce s vyřizováním emailové korespondence. Nejedná se o plné převzetí odpovědnosti, ale pomáhám s formulováním vyjádření v emailu. Nikdy osobně nepišu email adresovaný rodiči. Dále vyřizuji potřebnou dokumentaci u vedení školy, např. předávání peněžních částek za školní akce, podepisování žádostí o uvolnění žáka z výuky na delší dobu atd. Třídní

učitelka si také vede archivy výukových materiálů a v této činnosti jí rovněž pomáhám. Také učitelce pomáhám při slovním hodnocení žáků, konkrétně ve formulaci slovního hodnocení a také jí sděluji vlastní zkušenosti se žákem se SVP. Pomáhám s opravami testů a dobrovolných úkolů. Finální známku z testů vždy vyhodnocuje třídní učitelka, ale dává mi prostor pro vyjádření.

2.3. Spolupráce v oblasti rozvíjení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

V této kapitole se zabývám kooperací mezi učitelem a jeho asistentem v oblasti rozvíjení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Zmiňuji, jaké jsou možné přístupy k žákovi se SVP ve výuce. Pokouším se navrhnout možnosti, jak podpořit budování samostatnosti žáka a dále uvádím možné časové a prostorové uspořádání výuky pro žáka se SVP. Informace z této kapitoly čerpám z literárních a internetových zdrojů a některé poznatky doplňuji ze své praxe.

Ve třídě se může vzdělávat nejvýše 5 žáků se SVP od 2. až 5. stupně, a to s ohledem na charakter speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Dále mohou ve třídě působit až tři pedagogičtí pracovníci (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Asistent pedagoga pracuje se žáky se SVP jednotlivě nebo ve skupinách, a to během vyučování ve třídě nebo mimo třídu např. v kabinetu nebo v jiné učebně. Postupuje tak podle pokynů učitele. Pokud AP zvolí místo mimo třídní kolektiv, má se jednat o výjimečné situace. Dále může asistent pedagoga vést individuální nebo skupinové doučování po výuce, ale má se jednat např. o zopakování probrané látky, nikoliv vyučování nové látky (Nová škola, o. p. s., nedatováno).

Podle Alston (2023, s. 49-97) má pedagog spolupracovat se svým asistentem v modelu, kdy asistent pedagoga se žákem se SVP začnou společně pracovat na úkolu. Posléze se asistent vzdálí od žáka, aby mohl pracovat samostatně. Asistent pedagoga se mezitím věnuje ostatním žákům a po chvíli zkontroluje práci žáka se SVP, popřípadě mu pomůže s problémy, se kterými si žák se SVP neporadil. V této situaci se lépe buduje samostatnost žáka a není žádoucí, aby asistent pedagoga byl po celou dobu výuky u žáka se SVP. V tomto pojetí je také důležité správné vybudování spolupráce mezi učitelem a AP a s tím související správné pochopení svých rolí (učitele a jeho asistenta). Během vedení žáka se SVP ve výuce nemá učitel negativně posuzovat, zda asistent pedagoga se žákem úkol dokončil. Má se především podporovat učení, a ne dokončení úkolu, jelikož cílem je vést žáka k

samostatnosti a nepodněcovat rychlou závislost. Při práci se žákem se SVP má být vytvořen prostor pro chyby. Učitel a jeho asistent mají tendenci vnímat, že žák se SVP je pozadu ve výuce, a tedy se domnívají, že není čas na chyby nebo ho před chybami chrání. Jenže i chyby vedou k posunu. Také nám to umožní nahlédnout do přemýšlení žáka a identifikovat konkrétní problémy ve výuce. Dalším vhodným přístupem k žákovi se SVP je rozdělení úkolů na kratší úseky (Alston, 2023, s. 49-97). Podle Felcmanové (2023, část B, kap. 6, s. 137-145) je vhodnou úpravou ve vzdělávání žáka se SVP střídání činností. Doporučuje se náročnější činnosti na soustředění prokládat s méně náročnějšími činnostmi na pozornost, např. výklad nové látky nebo čtení po chvíli nahradit hrou, diskusí atd.

Důležitým prvkem při rozvíjení samostatnosti žáka se SVP ve výuce je poskytování vhodných pomůcek např. vizuální pomůcky, informační tabulka pro fáze úkolů, modelové příklady nebo kartičky teď a příště, které podporují jistotu dítěte v tom, co má dělat nebo co ho čeká. Tyto kartičky informují o osnově v daném předmětu v konkrétní den (Alston, 2023, s. 93). V rámci využívání speciálně didaktických nebo jiných pomůcek ve výuce pro žáky se SVP je podle Petráše (2023, 14 kap., část B, s. 195-200) důležité, aby se učitel a asistent pedagoga seznámili se způsobem aplikování dané pomůcky. Mají znát, jaký je účel dané pomůcky, jak ji správně aplikovat v praxi a jaké jsou všechny možnosti využití, a to nejlépe pod vedením zaměstnance SPC. Doporučení z poradenského zařízení je primárním zdrojem při zjišťování potřeb dítěte. Učitel vybere pro žáka se SVP pomůcky s ohledem na momentální cíl ve výuce, na dosažené znalosti dítěte, psychický vývoj a poskytuje pomůcky v logické návaznosti na učivo (Petráš, 2023, 14. kap., část B, s. 195-200).

Z vlastní zkušenosti mohu popsat další využívané pomůcky pro žáka se SVP. Velmi častou pomůckou je číselná osa. Další pomůckou jsou krátké přehledné tabulky s klíčovými slovy pro danou výuku, např. na hodině angličtiny pedagog vytvořil přehlednou tabulku slovíček pro dané téma ve výuce. Pro žáky s odlišným mateřským jazykem osobně používám přístroj pro lepší zvukové znázornění dlouhých samohlásek ve slovech. Jedná se o přístroj, který pomocí tlačítka vydává zvuk, a když chcete upozornit na krátké nebo dlouhé samohlásky, zmáčknete tlačítko přístroje na krátkou nebo dlouhou dobu.

Pro žáka se SVP lze také podle Felcmanové (2023, část B, 6. kap., s. 137-145) zvolit úpravu prostorového nebo časového uspořádání výuky, kdy se žákovi do výuky zařadí odpočinkové pauzy, přizpůsobí se čas s ohledem na osobní tempo žáka, zavede se individuální časový přístup v konkrétní činnosti. Prostorové uspořádání výuky je v podobách např. modulového uspořádání, kdy jsou dvě lavice spojené vedle sebe a žáci sedí kolem spojených lavic do tvaru čtverce. Další možnou podobou je uspořádání lavic do písmene U.

V tomto případě jsou lavice rozmístěné podél všech stěn třídy kromě přední stěny, kde je prostor u tabule volný. Tato úprava prostorového uspořádání lavic motivuje vzájemnou interakci mezi žáky, usnadňuje oční kontakt nebo snadné sledování práce žáků ve skupinách atd. Pro žáka se SVP se také vyčleňuje místo pro individuální práci s asistentem pedagoga během vypracovávání jiných vzdělávacích materiálů, než zrovna vypracovávají ostatní žáci (Felcmanová, 2023, část B, 6. kap., s. 137-145).

Během své osobní praxe realizuji časovou úpravu výuky pro žáka se SVP. Volím např. několika minutovou pauzu uprostřed vyučovací hodiny pro žáka s lehkým mentálním postižením. Tento žák pracuje vždy podle svého tempa a je mu umožněna individuální práce se mnou nebo třídní učitelkou během výuky. Někdy žák pracuje s kolektivem, jindy zase pracuje s pedagogickým pracovníkem, a to především, když je pro něj připravena individuální práce, která se neshoduje se zadanou prací ostatních žáků. Osobně jsem postřehla, že alternativní uspořádání lavic se využívá především na prvním stupni. V mé třídě máme seřazené lavice do písmene U. Podle mého názoru toto uspořádání lavic vede k tomu, že žáci lépe navazují oční kontakt, mají přehled o svých spolužácích a mohou být více součástí kolektivu. Samozřejmě má toto uspořádání i své nevýhody. Žáci mohou hůře vidět na tabuli. V jiných třídách jsem zaznamenala uspořádání párů lavic systémem dvou lavic do čtverce po čtyřech žácích nebo seřazení lavic do tří dlouhých řad. Na druhém stupni je především klasické uspořádání lavic do několika řad a sloupců, pokud se nejedná např. o učebny cizího jazyka.

2.4. Spolupráce v oblasti komunikace a zpětné vazby

V následující kapitole se zaměřuji na spolupráci učitele a jeho asistenta v oblasti komunikace a zpětné vazby. Poukazuji na zásady a obsah efektivní komunikace mezi těmito pracovníky pro zajištění kvalitního vzdělávacího procesu ve třídě. Následující text opírám o literární zdroje a vlastní zkušenosti.

Kvalitní komunikace podle Gabašové a Vosmika (2019, s. 52-54) je založena na několika zásadách. Asistent pedagoga se ve vztahu k učitelům a rodičům vyvaruje ukvapených závěrů, nevychovává, nehodnotí, ale staví komunikaci na porozumění, společném hledání východiska a respektování komunikačního partnera. Učitel a asistent pedagoga si stanoví na začátku spolupráce, v jaké pravidelnosti budou komunikovat s rodiči. Na druhou stranu učitel podle Čapka (2017, s. 81-96) vytváří na žáky dojem pozitivními signály, svou trpělivou a přátelskou komunikací, což může mít kladný dopad na vzdělávání žáků ve třídě. Učitel má zavádět do výuky činnosti, které podporují komunikaci ve třídě,

např. dát prostor pro vyjádření nebo vytvářet pocit porozumění. Také koriguje projevy nežádoucí komunikace nebo dohlíží na dodržování pravidel komunikace. Pro vzájemné sdílení zkušeností a porozumění mezi aktéry komunikace je doporučováno podle Gabašové a Vosmika (2019, s. 53) vzájemné střídání rolí, tedy, že učitel je v roli AP a jeho asistent převezme vedení třídy.

Z hlediska funkční spolupráce Kendíková (2020, s. 113) informuje, že učitel a jeho asistent si mají sdělovat informace o komplikacích v přístupu a práci se žáky a momentálních potřebách žáků. Také probírají jednotlivé učební jednotky, činnosti a způsob práce se žáky. Baslerová a Klenová (2023, část B, 11. kap., s. 158-168) dodávají, že přítomnost AP ve výuce přináší učiteli informace, které asistent získal sledováním projevů žáků ve výuce. Následně se může pedagog během výběru vhodné metody a formy výuky rozhodnout na základě sdělených poznatků od AP. V rámci sdělování informací o žákovi se SVP je podle Alston (2023, s. 57-58) užitečné vytvořit portfolio žáka. Zde je důležitá spolupráce v komunikaci učitele a jeho asistenta, kteří do portfolio sdílí své zkušenosti a informace o žákovi se SVP např. informace o problémech ve vzdělávání žáka se SVP, jeho potřebách, motivačních podmínkách, o oblastech vyžadujících podporu atd.

Podle mého názoru je efektivní komunikace mnohem snadnější, pokud si pedagog a jeho asistent budují vztah nejen profesní, ale i přátelský. Během své praxe se setkávám s fungujícími vztahy pedagogů a asistentů, kteří sami uvádějí, že si vzájemně lidsky rozumí, a tím je veškerá komunikace pro ně snadnější. Na druhé straně jsem se setkala se spolupracujícími pedagogy, kteří si nebyli vzájemně osobně sympatičtí a muselo dojít k přesunu asistenta do jiné třídy. Učitel má podle mého názoru dávat prostor pro změnu, vnímat, že i asistent může mít přívětivé nápady a dát možnost pro jejich realizaci. Také mě zaujala myšlenka Alston (2023, str. 57-58) ohledně vytvoření portfolio žáka se SVP. Pokud učitel a asistent vytvořili portfolio v digitální podobě, měli by k němu jednoduší přístup a zefektivnilo by to komunikaci o žákovi se SVP.

Pro vytvoření efektivního vztahu podle Alston (2023, s. 154-164) je důležitá komunikace nejen na úrovni rozdávaní pokynů od učitele směrem k asistentovi, ale i oboustranné sdělování informací. Obsahem komunikace má být sdělování nejen problémů, ale i úspěchů žáků, jaká látka se bude probírat a jaké metody a přístupy se aplikují, obsah konkrétního vyučování a co bude AP plnit. V rámci sdělování informací má učitel poskytovat AP plán vyučování nejen v krátkodobém horizontu, ale také ve střednědobém a dlouhodobém plánování vyučování, např. poskytne kopii plánu. Asistent pedagoga poté porozumí, jaká látka se plánuje a jak to souvisí s učivem, které se nyní žáci učí. Sdělování

plánu učiva je zásadní, aby asistent pedagoga dokázal efektivně reagovat v podpoře a rozvíjení myšlení u žáků během výuky, dával jasné instrukce a zvolil vhodné pomůcky na výuku. Dále Alston (2023, s. 154) upozorňuje, že pokud se komunikace pohybuje jen na úrovni udělování pokynů, je následně obtížné, vytvořit si vzájemný efektivní vztah a objevuje se možné riziko selhání veškeré dosavadní komunikace.

Osobně vnímám slova autorky Alston (2023, s. 154-164) za velmi užitečné v praxi. Sama jsem obdržela dlouhodobý vyučovací plán od spolupracující třídní učitelky. Lépe se orientuji, jaké jsou cíle v tomto školním roce a mohu odhadnout předem, jaké mohou vznikat problémy pro žáka se SVP ve vztahu k pochopení probírané látky. V rámci své praxe s třídní učitelkou často komunikujeme i mimo pracovní dobu. Často řešíme chování žáků, komunikaci s rodiči atd. Před výukou mi často učitelka říká, co se bude v daný den probírat nebo se na toto sama ptám. Také rozebíráme svou spolupráci nebo práci jedné z nás. Jsem velmi vděčná, že je třídní učitelka vůči mně otevřená. Sama se mě ptá, jak hodnotím předchozí vyučovací hodinu, mluvíme spolu o zlepšování naší spolupráce nebo také o nedorozumění, která nastanou.

2.5. Spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a rodiči žáka se SVP

V následující kapitole se soustředím na spolupráci asistenta pedagoga se školním poradenským pracovištěm. Rozvívám charakteristiku práce pracovníků ze školního poradenského pracoviště, a to ve vztahu k pedagogickým pracovníkům. Poukazuji, v jakých oblastech je možná spolupráce mezi těmito pracovníky a asistentem pedagoga. V druhé části se zaměřuji na spolupráci mezi asistentem pedagoga a rodiči žáků a dále popisuji jakou roli mezi těmito aktéry sehrává učitel.

Školní poradenské pracoviště je podle Kendíkové (2020, s. 100) složené zpravidla z pozic výchovného poradce a školního metodika prevence, kteří navazují spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky. Na tomto pracovišti může dále působit školní psycholog, speciální pedagog a další osoby s konkrétní odbornou kvalifikací. Právě se školním psychologem a speciálním pedagogem přichází asistent pedagoga nejčastěji do kontaktu (Kendíková, 2020, s. 100). Výchovný poradce podle Kendíkové (2017, s. 63) poskytuje metodickou podporu asistentovi pedagoga, jelikož získává přehled o informacích žáka se SVP a o datech z IVP, vypracovává např. žádosti na zrealizování funkce AP ve škole, spolupracuje s hledáním finančních zdrojů na granty a různé programy a také pomáhá při

zajišťování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Může tedy poskytnout AP setkání s odborníky. Podle Kendíkové (2017, s. 64-66) může být AP pro metodika prevence důležitý při výměně informací ohledně práce se žákem se SVP nebo celým kolektivem. Metodik prevence se soustředí na realizaci preventivních programů v rámci omezování sociálně patologických jevů např. na prevenci záškoláctví, násilí, sebepoškozování atd. Vyhledává vhodný způsob řešení v eliminaci rizikového chování a spolupracuje na vytváření odborných programů v oblasti řešení rizikového chování pro pedagogické pracovníky atd. (Kendíková, 2017, s. 64-66). Školní speciální pedagog podle Kendíkové (2017, s. 68) také podává informace asistentovi pedagoga o žákovi se SVP a dále ho informuje o vhodných přístupech v podpoře žáka. Tento pracovník úzce spolupracuje s učiteli a asistenty pedagoga. Dále Kendíková (2020, s. 104-105) informuje, že školní speciální pedagog může pravidelně vyhodnocovat funkčnost opatření pro žáka se SVP, podává instrukce ve využívání speciálních pomůcek, průběžně sleduje a upravuje podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním atd. Školní psycholog se podle Kendíkové (2017, s. 68-70) podílí na metodické a vzdělávací intervenci z oblasti psychodidaktiky, zaměřuje se na podporu kooperace mezi žáky a učitelem, spolupracuje během zápisů do 1. ročníků atd. Tento pedagogický pracovník může poskytovat AP informace o rodinné situaci žáka. Také společně vyhledávají a řeší problémy u žáků se SVP i ostatních žáků. Ve školách, kde se podle Kendíkové (2020, s. 107-108) vyskytuje vyšší počet žáků se sociálním znevýhodněním, často působí sociální pedagogové. Právě tyto pracovníci úzce spolupracují s rodinami a žáky, poskytují jim poradenskou službu, spolupracují s dalšími členy pedagogického sboru a institucemi např. orgánem sociálně-právní ochrany dětí nebo s policejním orgánem. Barvíková et al. (2015, 8. kap., s. 123-189) dodávají, že role sociálního pedagoga cílí na odstranění sociokulturních problémů, které ohrožují vzdělání a výchovu žáka. Jedná se o situace např. zanedbávání výchovy dítěte, neochota rodičů spolupracovat na řešení rodinných problémů, zanedbávání školní docházky atd. Sociální pedagog analyzuje a vyhodnocuje problematické případy a popřípadě dodržování výchovných opatření, která byla stanovena výchovnou komisí. Eviduje si záznamy o poznacích žáka se sociálním znevýhodněním a podílí se na řešení situace žáka a realizaci konkrétních opatření. Pokud třídní učitel potřebuje při řešení specifické životní situace žáka další podporu a asistenci, může kontaktovat sociálního pedagoga či další členy školního poradenského pracoviště. Tento pracovník zpravidla navrhne ve spolupráci s ostatními kolegy ze ŠPP výchovnou komisi, jejímž cílem je poskytnout rozšířenější pomoc směřující ke zlepšení rozvoje žáka (Barvíková et al., 2015, 8. kap., s. 123-189).

Z hlediska spolupráce s rodiči žáka se SVP Němec (2021, s. 39-40) a také Teplá et al. (2019, s. 69) uvádějí, že učitel má mít rozhodující slovo v komunikaci s rodiči. Pokud asistent pedagoga komunikuje se zákonnými zástupci, učitel má AP zadávat jasné pokyny, jaká témata jsou zapotřebí řešit. Učitel má být také plně informován o obsahu komunikace mezi jeho asistentem a rodiči žáka se SVP. Dále jen Němec (2021, s. 40) doporučuje, aby si asistent pedagoga vymezil hranice v komunikaci s rodiči, např. jestli bude probíhat kontakt telefonicky či přes email a v jakém časovém úseku. Toto vymezení hranic je důležité, jelikož někteří rodiče si vytvářejí představu, že AP je výhradně podporou jen pro jejich dítě a následně neúměrně kontaktují tohoto pedagogického pracovníka podle jejich osobních časových možností. Kneslová a Staněk (2022, 5. kap., s. 30-33) nedoporučují, aby asistent pedagoga poskytoval své soukromé telefonní číslo rodičům žáka a dále informují o různých formách komunikace s rodiči, mezi které řadí např. kontakt přes školní program Bakaláři nebo domlouvání osobních konzultací. Kendíková (2020, s. 111) doporučuje během nástupu asistenta pedagoga do zaměstnání, seznámit tohoto pedagogického pracovníka se všemi rodiči žáků ve třídě, a to nejlépe na první třídní schůzce. Dále Kendíková (2020, s. 111) dodává, že pokud vzniknou opakované konfliktní situace ve třídě, má být i asistent pedagoga přítomen na mimořádné třídní schůzce s rodiči.

Během své praxe jsem si osobně promluvila s rodiči ohledně jejich dítěte se SVP pouze jednou. Považuji poněkud za zvláštní, že intenzita naší komunikace je dost slabá, alespoň třídní učitelka rodičům zprostředkovává informace, které získává ode mě. V této situaci učitelka funguje jako prostředník mezi mnou a zákonnými zástupci.

PRAKTICKÁ ČÁST

3. Cíl výzkumu

V praktické části mé bakalářské práce se zaměřuji na aktuální stav spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu na 1. stupni základní školy. Záměrem mé bakalářské práce je zjistit, jak probíhá proces spolupráce učitele a asistenta pedagoga při zajištění společného cíle, tedy vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků. Asistent pedagoga jedná podle pokynů učitele a asistuje mu. Jejich spolupráce tedy vyžaduje efektivní průběh. Nesoustředím se pouze na průběh jejich spolupráce v obecné rovině, ale prozkoumám dílčí činnosti, které podle mého názoru vedou k efektivnímu vzdělávání a vedení třídy. V rámci konkrétních aktivit kooperace učitele a asistenta pedagoga se pokusím prozkoumat průběh činností ve vztahu k žákům se SVP a také ostatním žákům, nalézt nefunkční situace a jejich možné důvody vzniku.

Cílem bakalářské práce je popsat průběh spolupráce učitele a asistenta pedagoga v jednotlivých činnostech související s organizací a realizací výuky. Ve své práci se inspiřuji výzkumem *Učitel a asistent ve společném vzdělávání* (Růžička et al., 2019). Mým záměrem je nalézt funkční a nefunkční situace v jednotlivých činnostech jejich spolupráce. Soustředím se na následující dílčí aktivity ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga: (1) příprava na výuku z pohledu učitele a asistenta pedagoga, (2) spolupráce učitele a jeho asistenta ve výuce a vedení třídy, (3) obsah komunikace mezi těmito pedagogickými pracovníky na profesní úrovni, (4) spolupráce v oblasti administrativy. Z těchto čtyř oblastí spolupráce vyplývají hlavní výzkumné otázky, které se pokusím ve svém výzkumu zodpovědět.

Hlavní výzkumné otázky:

1. Jak probíhá příprava na výuku z pohledu učitele a asistenta pedagoga?
2. Jak probíhá spolupráce učitele a asistenta pedagoga během výuky?
3. Jaký je obsah komunikace a její efektivita při zajišťování kvalitní spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga?
4. Jak probíhá spolupráce učitele a asistenta pedagoga při plnění administrativních povinností?

4. Charakteristika výzkumného vzorku

Nezbytnou součástí výzkumu byl vhodný výběr výzkumného vzorku. Pro splnění cíle bylo zapotřebí najít učitele a asistenty pedagoga, kteří mají zkušenosti se spoluprací s druhým pedagogickým pracovníkem. Výzkumný soubor zahrnuje tři učitelky a tři asistentky pedagoga, které pracují na prvním stupni základní školy. Výzkum jsem soustředila na první stupeň základní školy z důvodu, že spolupráce mezi třídním učitelem a jeho asistentem je intenzivnější než na druhém stupni základní školy. V průběhu hledání vhodného výzkumného vzorku jsem kontaktovala 4 základní školy, ale tyto školy odmítly spolupráci na mém kvalitativním výzkumu. Rozhodla jsem se tedy výzkum realizovat na škole, kde momentálně pracuji na pozici asistentky pedagoga. Osobně jsem kontaktovala respondentky a požádala je o účast na mém výzkumu. Výzkum se tedy uskutečnil pouze na jedné základní škole na Praze 5.

Na této škole se také vyskytly problémy při zajišťování vhodného výzkumného vzorku. Výběr byl omezený pouze na učitele, kteří pracují na prvním stupni a spolupracují s asistentem pedagoga (ne všichni učitelé na prvním stupni pracovali s asistentem pedagoga). Zároveň jsem musela z celkového počtu 15 asistentů pedagoga, vybrat pouze ty asistenty, kteří rovněž pracují na prvním stupni. Dále jsem se setkávala s obavou z poskytnutí rozhovoru ze strany respondentek. Z celkového počtu 6 respondentek jsou pouze dva páry, které tvoří skutečný spolupracující vztah ve výzkumu. Tyto páry jsou označeny stejným písmenem. Učitelka C tvoří skutečný pár s asistentkou D, proto jsou označeny odlišným písmenem. Přesto obě tyto respondentky momentálně spolupracují s jiným pedagogickým pracovníkem. Došlo totiž k situacím, kdy asistentka souhlasila s poskytnutím rozhovoru, ale její spolupracující učitelka nikoliv anebo se jednalo o opačnou situaci.

Učitelka A absolvovala vysokoškolské vzdělání. Po ukončení vzdělání pracovala dva roky v družině a nyní je 7. rokem na pozici učitelky. Má zkušenosti s metodickým vedením AP. Nyní spolupracuje se 3. asistentkou pedagoga. Vzdělává 20 žáků ve 2. ročníku na prvním stupni ZŠ. Z celkového počtu 20 žáků učí 9 dětí s odlišným mateřským jazykem a jedno dítě s lehkou mentální retardací, které je vzděláváno podle IVP a s nárokem na AP. S nynější asistentkou spolupracuje 1. školní rok.

Učitelka B aktuálně studuje vysokou školu. Pracovala na pozici asistentky pedagoga a vychovatelky v družině 4 roky. Stále je v roli vedoucích asistentek a nyní pracuje prvním

rokem jako učitelka. Vzdělává děti ve 3. třídě na prvním stupni ZŠ. Poprvé spolupracuje s asistentkou pedagoga v roli učitelky.

Učitelka C absolvovala vysokoškolské vzdělání. Učitelkou profesí vykonává 10 let. Vzdělává 25 žáků ve 4. ročníku na prvním stupni ZŠ, z toho 1 žák vykazuje 3. stupeň PO s nárokem na AP. Spolupracuje se svou asistentkou 2. rokem. Jedná se o její první zkušenost s metodickým vedením AP.

Asistentka pedagoga A absolvovala středoškolské vzdělání zaměřené na jiný obor než pedagogický a dále absolvovala tříměsíční kurz pro asistenty pedagoga. Tento kurz plnila souběžně s nástupem na pozici AP. Podle pracovní smlouvy je přiřazena k dítěti s lehkou mentální retardací, které se vzdělává podle IVP.

Asistentka pedagoga B pracovala celý život v oblasti hotelnictví. Nyní je třetím rokem AP a prvním rokem vychovatelka v družině. Absolvovala kurz pro asistentky pedagoga v Alestře, a to až po nástupu do zaměstnání. Pracuje na plný úvazek ve 3. třídě a již od 1. třídy se stará o dívku s pohybovými obtížemi a o dítě se sníženou pozorností a unavitelností.

Asistentka pedagoga D absolvovala bakalářské studium v technickém oboru. Druhým rokem pracuje jako AP a neabsolvovala žádné studium pro asistenty pedagoga. Podle pracovní smlouvy je přiřazena k žákovi, který má diagnostikovaný Aspergerův syndrom, nerovnoměrný kognitivní vývoj, vykazuje 3. stupeň podpůrných opatření a vzdělává se podle IVP. Tato asistentka pracuje ve 2. třídě na prvním stupni ZŠ.

5. Metoda a způsob získávání dat

Pro naplnění cíle mého výzkumu, který se zabývá dílčími činnostmi spolupráce mezi učitelem a jeho asistentem, jsem zvolila metodu hloubkového rozhovoru. Z tohoto důvodu jsem použila typ rozhovoru, který Hendl (2016, s. 178-179) označuje jako rozhovor pomocí návodu. Rovněž je používáno označení polostrukturovaný rozhovor podle Švaříčka et al. (2014, s. 160).

Před zahájením rozhovoru jsem stanovila témata a otázky, na které jsem se chtěla v rozhovoru zaměřit. Během rozhovoru jsem se řídila stanovenými otázkami, jen jsem v ojedinělých případech měnila jejich pořadí, a to podle výpovědí respondentů. Zároveň jsem do rozhovoru vnášela doplňující otázky a vyjádření. Rozhovor byl sestaven na základě hlavních výzkumných otázek. Každá hlavní výzkumná otázka zahrnovala podotázky, které měly prohloubit cíl výzkumu. Měly popsat dílčí činnosti spolupráce učitele a asistenta pedagoga v oblasti přípravy a realizace výuky, komunikace a administrativy. V rámci realizace struktury rozhovoru jsem vytvořila výzkumné otázky pro asistenty pedagoga a pro učitele.

Pro nahrávání rozhovorů jsem používala diktafon na mobilním telefonu. Následně jsem rozhovory doslovně přepsala. Některé respondentky si vyžádaly přepis rozhovoru k dodatečnému schválení. Nejdelší rozhovor trval kolem 60 minut a nejkratší trval kolem 30 minut. Získávání dat probíhalo na začátku května v rozmezí tří týdnů. Na začátku rozhovoru jsem vždy upozornila, že nahrávka je spuštěná a také jsem požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru. Povolení s nahráváním rozhovoru bylo vždy vyjádřeno slovně a nahráno v průběhu rozhovoru, ale nebylo písemně zaznamenáno. Před realizací rozhovoru jsem respondentkám nabídla možnost, vybrat si čas a místo uskutečnění rozhovoru. Přizpůsobila jsem se jim z mnoha důvodů. Jednalo se o respondentky, které byly velmi časově vytížené a zároveň jedny z mála dotázaných, které byly ochotny účastnit se mého výzkumu. U pěti respondentek se rozhovor konal hned po vyučování. U jedné respondentky se rozhovor konal mezi vyučovacími hodinami. Rozhovory se uskutečnily ve třídách nebo v kabinetech. Výzkumu se neúčastnila žádná jiná osoba, pouze já a vybraná účastnice rozhovoru. Přesto během rozhovoru se třemi respondentkami nastaly situace, kdy jsme byly vyrušeny. Rozhovor a nahrávka musely být v danou chvíli na pár minut pozastaveny.

Všechny respondenty jsem před rozhovorem a na začátku rozhovoru poučila o etických záležitostech výzkumu. Upozornila jsem, že rozhovor bude anonymní, nahrávka nebude poskytnuta třetím osobám, vznikne pouze přepis nahrávky a některé pasáže z přepisu

budou citovány v mé bakalářské práci. Rovněž jsem respondentky upozornila, že mají právo z rozhovoru kdykoliv odstoupit nebo odmítnout odpověď na otázku. Dále jsem je seznámila s cílem výzkumu. S dostatečným časovým předstihem (jeden týden) jsem respondentkám poskytla soupis výzkumných otázek k rozhovoru. Bohužel respondentky nedbaly na přípravu a pročtení otázek k rozhovoru, a nakonec se s otázkami seznamovaly chvíli před zahájením rozhovoru.

6. Metoda analýzy dat

Po přepisu rozhovorů jsem se rozhodla aplikovat **tematickou analýzu** pro detailní popis a identifikaci dat. V rámci tematické analýzy jsem operovala s **otevřeným** a následně **axiálním kódováním**. Švaříček et al. (2014, s. 211-232) hovoří o otevřeném kódování jako o technice, kdy text rozhovoru je analyzován, rozložen na části (věty, odstavce, slova), těmto částem jsou přiřazeny kódy a následně jsou informace sestaveny a reprodukovány novým způsobem. V rámci postupu kódování následuje axiální kódování. Toto kódování třídí data do kategorií a popřípadě subkategorií. Následně vyhodnocuje vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi (Švaříček et al., 2014, s. 211-232).

Během analýzy dat jsem jednotlivé rozhovory opakovaně četla, zvýrazňovala jsem si zajímavé a vypovídající jednotky, které odkazovaly na daná témata a cíl výzkumu. Následně jsem jednotkám přiřadila kódy (slova nebo fráze), a to v podobě ručně psaných poznámek k jednotlivým jednotkám. Také jsem aplikovala tzv. **in vivo kódy**, tedy přímo převzaté výrazy od samotných respondentů, jak uvádí Švaříček et al. (2014, s. 215). Následně jsem pro techniku otevřeného kódování vytvořila tabulky v Excelu, do kterých jsem zaznamenala klíčové kódy. Tabulky pro kódování jsme rozdělila na výpovědi učitelů a zvláště na výpovědi asistentů pedagoga. Následně jsem tabulky s kódy vytvořenými z výpovědí učitelů a asistentů sloučila do jedné tabulky a ve své bakalářské práci ji rozdělila podle vzniklých kategorií. Poté jsme interpretovala zjištěné poznatky a jednotlivé vztahy mezi nimi.

7. Analýza dat a jejich interpretace

V průběhu vyhodnocování dat s použitím otevřeného a axiálního kódování bylo zjištěno pět kategorií:

1. Vývoj spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga
 - a. Podmínky vývoje spolupráce
 - b. Negativní faktory vývoje spolupráce
 - c. Pozitivní faktory vývoje spolupráce
2. Spolupráce v oblasti přípravy na výuku
3. Spolupráce v oblasti realizace výuky
4. Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga
5. Spolupráce v oblasti administrativy

Kategorie Vývoje spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je nově zjištěnou kategorií, která není cílem výzkumu, ale z rozhovoru respondentek vyplývá. V této jediné kategorii se nacházejí subkategorie: Podmínky vývoje, Negativní faktory vývoje vztahu a Pozitivní faktory vývoje vztahu. Ze získaných dat vyplynuly klíčové kódy, které jsem následně ve své bakalářské práci rozdělila podle vzniklých kategorií.

7.1. Vývoj spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga

Kategorie Vývoje spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga obsahuje subkategorie a kódy popsané níže v tabulce.

| KATEGORIE | SUBKATEGORIE | KÓDY |
|------------------|-------------------------------------|---|
| Vývoj spolupráce | Podmínky vývoje spolupráce | <ul style="list-style-type: none">- Čas, vzájemné poznávání- Stanovení pravidel spolupráce- Osobní sympatie |
| | Negativní faktory vývoje spolupráce | <ul style="list-style-type: none">- Pocit kontroly- Snaha přerušit spolupráci- Pocit zbytečné přítomnosti AP- Neiniciativní AP, nesamostatnost AP- Porovnávání zkušeností s rolí AP- AP pracuje jen s žákem se SVP- Neznalost role AP- Konflikt, chybné metodické vedení |

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - AP jako přítěž - Věkově starší AP - Nedodržování stanovených pravidel - Nedostatečná kvalifikace AP |
| | Pozitivní faktory vývoje spolupráce | <ul style="list-style-type: none"> - Otevřenost a zpětná vazba - Samostatnost AP - Zajištění metodického vedení - Učení nápodobou, pozorování - Stanovení pravidel spolupráce - Kolektivní stanovení pravidel (učitel – AP – žáci) |

Tabulka č. 1: Analýza vývoje spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga

7.1.1. Podmínky vývoje spolupráce

Čas a vzájemné poznávání jsou klíčové podmínky pro jakékoliv seznamování. Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga vyžaduje profesní i osobní vztah, vztah založený na vzájemném pochopení. Asistent potřebuje čas na adaptaci v novém třídním kolektivu. Musí se nejdříve zorientovat, jaký styl učení učitel používá, co učitel vyžaduje ve vztahu k žákům a k němu samotnému. Podobně o tomto informuje i učitelka A: „... *myslím, že jsme se musely poznat a musela vidět, jaký styl práce používám, jak pracuji s dětmi... rozumíme si, co se týče lidsky*“. V této výpovědi také učitelka A zdůraznila, že si rozumí lidsky se svou asistentkou.

Vzájemné poznávání rovněž vede k zefektivnění spolupráce. Všechny asistentky souhlasily, že postupem času a po vzájemném poznávání se jejich spolupráce s učitelkami zefektivnila: „*To určitě... myslím, že to bylo fakt tím časem...*, *že jsme si na sebe zvykaly (asistentka A)*.“ Dále výpověď od asistentky D: „*Tak to určitě... asi jak se známe víc...*“ a dodává, že začátek spolupráce pro ni osobně byl snazší, jelikož vstupovala do první třídy. Její učitelka zažívala první spolupráci s asistentem a celý třídní kolektiv se navzájem poznával. Také asistentka B vypověděla: „*Já si myslím, že spolupráce byla z kraje hned jako v pořádku, že k žádnéjm zádrhelům nedocházelo. Postupně jsme se poznávaly..., že jsme zjistily, co tak jako od toho druhého čekat...*“ Jenže učitelka B vnímala počátek spolupráce jinak: „... *asi na začátku to skrípalo. Myslím, že ten vztah byl hodně chladný... dnes jsme v uvozovkách sehrané, rozumíme si*.“ U výpovědi učitelky B lze vidět posun ve vnímání spolupráce v průběhu času. Pozitivní vývoj spolupráce, který začínal také na negativním

vnímání, zachycuje i výpověď učitelky C: „...*tápaly jsme... pak vlastně jak jsme se postupně poznávaly, tak vlastně bylo vidět, že se spravuje osobní vztah nějak mezi náma, a tím pádem to začalo i líp fungovat...*“

Je důležité zmínit i osobní sympatie, které hrají důležitou roli ve vývoji spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Z výše uvedených výpovědí učitelky zmínily, že si rozumí s asistentkami nebo se musely osobní sympatie rozvinout, aby spolupráce lépe fungovala. Tyto postoje vypovídají o důležitosti osobních sympatií ve vývoji spolupráce. Což potvrzuje další výpověď učitelky B, která plní zároveň funkci vedoucí asistentek: ... *pokud si nesejdou lidsky, je to problém. Vnímám to jako vedoucí asistentek. Několikrát jsem musela přendat asistentku někam jinam... začalo to fungovat.*“ Osobní nesympatie mohou spolupráci mezi pedagogickými pracovníky zcela přerušit.

Některé respondentky také hovoří o stanovování pravidel v začátcích spolupráce mezi učitelkami a asistentkami pedagoga. Pravidla spolupráce směřovala od učitelů nebo ze vzájemné dohody, např. asistentka A uvádí: „... *časem jsme si řekly, jak by to mohlo třeba vypadat, co mám třeba dělat, kde mám být, u jakého dítěte...*“ Zde jde vidět vzájemná dohoda nad spoluprací mezi asistentkou A a učitelkou A. Stanovení pravidel lze nalézt i ve výroku učitelky B: „*My jsme se na začátku školního roku domluvily... ona sama mi řekla, že není iniciativní, že se jí nic vymýšlet nechce, ale že udělá všechno, co jí řeknu, takže tímto způsobem to funguje.*“ Na rozdíl od těchto dvou výpovědí, učitelka C podala své asistentce striktní pravidla bez jakékoliv dohody: „... *jen budete pomáhat tomu žákovi T.*“ Zároveň se nejedná ani o kvalitní stanovení pravidel, jelikož náplň práce AP nespočívá pouze v pomoci žákovi se SVP.

7.1.2. Negativní faktory ovlivňující vývoj spolupráce

Na začátku a v průběhu spolupráce lze vyzorovat některé negativní faktory, které ovlivňují vývoj a dynamiku spolupráce. Podle mého názoru jsou některé negativní faktory přirozenou součástí v začínající spolupráci mezi pedagogickými pracovníky, ale neznamená to, že jde o běžné záležitosti. Všechny zjištěné negativní faktory spolupráce se vyskytovaly u tří respondentek z šesti dotázaných. Učitelka B vypověděla, že začátek spolupráce pro ni byl nepříjemný, jelikož měla pocit, že je ve třídě někdo, kdo kontroluje její práci a zároveň uvedla: „*Musím se přiznat, že jsem intervenovala za to, abych tam tu asistentku neměla*“ a to z důvodu: „... *protože mi nevyhovovalo, že tam je. Přišla mi, že je tam zbytečná*“. Pocit zbytečné spolupráce učitelka B odůvodnila, že AP není vůbec samostatná a zároveň: „*Není*

vůbec iniciativní. Vlastně pokud jí neřeknu, aby šla něco udělat, tak vlastně nepracuje. Jde o to, že vlastně ona sedí u té holčičky, kterou má napsanou na 40 hodin, ale ta holčička toho asistenta moc nepotřebuje. Jsou tam jiné děti, který by ji potřebovaly daleko více, ale pokud ji nepožádám, aby si k nim šla sednout, tak ji to nenapadne.“ Problém se vyskytl v tom, že asistentka B pracuje pouze se žákem se SVP. Vzájemnou spolupráci mezi učitelkou B a asistentkou B zároveň ztěžuje i porovnávání práce asistentky pedagoga ze strany učitelky. Učitelka B uvedla, že negativní postoj ke své asistentce přisuzuje v tendenci porovnávat svou bývalou práci asistentky s prací své asistentky: „... mě ta práce strašně bavila..., a když vidím práci některých asistentek, tak prostě vím, že to nedělají dobře a tohle byl ten příklad.“ Negativní faktory ovlivňující vývoj a dynamiku spolupráce se vyskytly i v rozhovoru učitelky C. Z výroků velmi často vyplýval problém oboustranné neznalosti role asistenta pedagoga, což doprovázelo konflikt: „... já jsem nevěděla, co jako můžu chtít od asistentky... po třech týdnech na mě vyjela, jakože vlastně já ji jako málo úkoluju... ona asi byla našťvaná, že jako vlastně neví, jaká je tady její role a já jsem zároveň neměla pocit, že bych jí nějakou roli měla dávat, protože jsem to brala tak, že tahle asistentka je prostě napsaná k tomuhle dítěti... neměla jsem pocit, že k ní můžu něco jiného chtít.“ Další podobná výpověď učitelky C: „Já jsem prostě vůbec neměla představu o tom, k čemu ten asistent vlastně slouží a co po něm můžu všechno chtít. Já jsem říkala, pomáhejte tomu dítěti, a to bylo jediný, co nedělala.“ I zde lze nalézt kód vypovídající o neznalosti role AP a zároveň částečně chybném metodické vedení od učitelky C, jelikož role asistenta nespočívá pouze v pomoci žákovi se SVP. Je nutné zmínit, že učitelka C spolupracuje s asistentkou pedagoga poprvé. Také lze z výroku vyčíst, že její asistentka nedodržovala požadavky a nastolená pravidla spolupráce od učitelky C. Z výroků hovořících o začátcích spolupráce, také vyplynulo, že učitelka C považovala svou asistentku za přítěž: „... já jsem prostě jako neměla zájem k tomu, že učím 25 dětí, tak vlastně najednou začít ještě vymýšlet náplň práce pro toho asistenta.“ Další problém ve spolupráci zachytil výrok učitelky C, která uvedla, že pro ni jako autoritu byla překážka věkově starší asistentka pedagoga: „... ještě já mám strašný problém, že moje asistentka je starší než já. To znamená, že já mám přirozenou autoritu a respekt vůči starší osobě a je velmi těžké nastolit si hranice.“ Dalším omezením v začátcích vývoje spolupráce byla nesamostatnost její asistentky: „... ona po mně chtěla, abych prostě za ni řešila věci, které nebyly jako v mojí kompetenci... třeba i na osobní úrovni... (učitelka C)“. Učitelka C jako příklad nesamostatnosti své asistentky uvedla situaci, kdy na poradě se vedení školy ptalo asistentů, jak se vyvíjí jejich žák se SVP a asistentka učitelky C se neustále před poradou ptala, co má sdělit vedení školy. Rozhovor asistentky D

zaznamenal pouze jeden výrok, který lze charakterizovat jako negativní faktor vývoje spolupráce. Jedná se o nedostatečnou kvalifikaci asistentky D. Z tohoto důvodu asistentka poskytuje omezenou pomoc své spolupracující učitelce. Asistentka D během rozhovoru upozorňovala, že by své učitelce více pomohla, kdyby byla více kompetentní (viz. Spolupráce v oblasti realizace výuky a administrativy). Během rozhovoru působila asistentka D ve své profesi nejistě a neznale.

Z výpovědí ostatních respondentek se neobjevily žádné negativní faktory během popisování vývoje spolupráce, a to ani u asistentky B. Ta spolupráci s učitelkou B hodnotila pozitivně již od začátku. Pouze vypověděla, že se musely poznat.

7.1.3. Pozitivní faktory ovlivňující vývoj spolupráce

V rámci spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga se objevily pozitivní faktory, které ovlivňovaly vývoj a dynamiku jejich spolupráce. Jedná se o faktory, které mají pozitivní dopad na vztah mezi těmito pracovníky a zároveň rychleji rozvíjí efektivitu jejich spolupráce. Z výpovědi učitelky A lze vyzorovat otevřenost, stanovení pravidel spolupráce a žádání zpětné vazby: „... *já první, co jsem jí řekla, že budu ráda, když mi řekne, cokoli se jí na mně nebude zdát, tak ať mě pozoruje a říká vlastně, kdybych něco přestřelila nebo kdyby se jí něco nezdálo... chodila mi říkat teda, co viděla.*“ Zároveň lze z tohoto výroku usoudit, že asistentka A rovněž podávala učitelce A zpětnou vazbu na její práci. Učitelka A také velmi oceňovala během rozhovoru samostatnost své asistentky: „*Nemusím jí podstatě radit, to vůbec... ani jí říkat něco, připomínat, to už vůbec.*“ Asistentka A nejenže prokazuje samostatnost ve své práci, ale rovněž iniciativu: „... *ona vytváří pomůcky, které mně poskytuje (učitelka A).*“ Asistentka A zmiňuje, že na začátku spolupráce jí byla poskytnuta metodická podpora od její spolupracující učitelky A: „... *takže mi učitelka říkala, co mám dělat, jak s tím dítětem zacházet a s čím mám pomoc.*“ a také od vedoucí asistentek. Dále hovoří, že vypozorovala přístup učitelky k dětem a kopírovala ji. Lze tedy říci, že se asistentka A učila tzv. nápodobou: „... *když jsem byla tady, tak jsem si všímala různých věcí, co vlastně dělá ta učitelka, takže jsem to po čase dělala i já... jako v uvozovkách ji kopírovala.*“ a zároveň potvrdila, že jí také pomohlo, seznámit se s pravidly třídy. Rovněž asistentka D hovoří o tom, že mnoho situací vypozorovala, ale přesto zmínila, že metodickou podporu od své učitelky potřebovala: „... *právě ten první půl rok byl s tím žákem O takovej náročnej, tak to jsem několikrát přišla a ptala jsem se jí, co a jak, co mám dělat...*“ a dále dodala, že se jí metodická podpora dostala od speciální pedagožky, která ji seznámila

s dokumentací žáka se SVP. Jedná se ale o jedinou asistentku, které se dostalo metodické podpory od pracovníka školního poradenského pracoviště. Stejně jako asistentka A, tak i asistentka D hovoří o nastavení pravidel fungování, ale asistentka D zmiňuje kolektivní pravidla pro celou třídu: „... *paní učitelka jako stanovila těm dětem (organizační záležitosti), tak já jsem si to z toho jako odvodila a nebylo potřeba se jí defacto doptávat na to...*“ Oproti tomu asistentka B vypověděla, že nepotřebovala metodickou podporu od své učitelky B. Z výpovědi vyplynulo, že asistentka B pracuje už třetím rokem ve stejné třídě, ale učitelka B tuto třídu vede teprve prvním rokem, proto nepotřebovala asistentka B metodickou podporu od učitelky B. Vypověděla ale, že když začínala na pozici AP před několika lety, tak se jí dostávalo metodické podpory pouze od její spolupracující učitelky.

7.2. Spolupráce v oblasti přípravy na výuku

| KATEGORIE | KÓDY |
|---|--|
| Spolupráce v oblasti přípravy na výuku | <ul style="list-style-type: none"> - Vyšší míra vytíženosti učitelů - U nevyhledávají pomoc, U připravují suplování. - AP stříhají, laminují pomůcky, kopírují materiály, zdobí třídu. - AP jako dozor - Spolupráce na školních a třídních akcích, AP pomáhají vedení školy. - (ne)iniciativnost AP v přípravě na výuku - Žádná příprava pro žáka se SVP. |

Tabulka č. 2: Analýza spolupráce učitele a asistenta pedagoga v oblasti přípravy na výuku

V kategorii Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v oblasti přípravy na výuku byly zaznamenány výše uvedené kódy. Během přípravy a organizace výuku učitelky vypověděly, že si samy připravují výuku a rovněž z výpovědí vyplynulo, že nevyhledávají pomoc svých asistentek: „... *Tak přípravu na výuku dělám hlavně já a tvořím různé pomůcky, který dost kupuju, tisknu, laminuju..., mně nepřijde, že by to měla být její práce, že je to vlastně moje práce, vymýšlet tu hodinu..., že bych jí řekla, vymysli pracovní list na*

toto téma, to bych si netroufla. (učitelka A)“; ale dodává, že své asistentce A nemusí připravovat podklady pro suplování v hodině: „... *nepřipravuju... maximálně jí řeknu, kam by se měla zhruba v těch knížkách posunout...*“ Asistentka A ale uvádí, že jí někdy učitelka A supluje hodiny připravuje, pokud si není jistá např. pochopením zadání. Učitelka B také informovala, že se na výuku připravuje především ona sama. Její spolupráce s asistentkou B je výjimečná a dodala, že její asistentka B vůbec nesupluje. Také učitelka C vypověděla: „*Nemáme společnou přípravu. Mě nějaká společná příprava strašně zavazuje, kdy to budu dělat a jak to budu dělat, takže při tom všem, co máme za úkoly, tak prostě já vůbec v tomhle ohledu ne.*“ Učitelka C zároveň zmínila, že její spolupráce s asistentkou začíná až během výuky, a pokud její asistentka supluje, připravuje jí materiály na suplování.

Asistentky pedagoga především pomáhají s dokončováním finálních podob pomůcek či učebních materiálů. Nevyskytly se situace, že by samy vymýšlely učební pomůcky či materiály. Pouze u asistentky A se projevila samostatná iniciativa: „... *vlastně přijdu do kabinetu a vždycky řeknu, že jsem něco našla, a jestli jako chce, tak to může využít... třeba ty kartičky, jestli nemá nějaké, tak si to prostě udělám sama a buď to bude chtít nebo ne, když ne, tak třeba si to nechám, až budu suplovat (asistentka A).*“ Iniciativu asistentky A potvrdila její spolupracující učitelka A, která vypověděla, že jí sama od sebe asistentka A nějaké pomůcky přinese, ale sama ji neúkoluje. Asistentka A dále pomáhá např. se stříháním pomůcek, ale další pomoc při přípravě neuvedla. Rovněž učitelka A neuvedla jinou pomoc, pouze uvedla: „... *ona mi hodně pomáhá, že to všechno stříhá...*“ Učitelka B také zmínila pomoc při přípravě na výuku ze strany asistentky B, a to především v pomoci s úpravou finální podoby pomůcek: „... *nastríhá, nakopíruje a popřípadě něco zalaminuje.*“, což potvrdila i asistentka B: „... *paní učitelka přinese... já laminuju, když mají třeba vyjmenovaná slova, tak nastríhám.*“ Totéž vypověděla i asistentka D: „... *na přípravu to si jako dělá sama... já můžu jen zalamovat, stříhat... tahle ta fyzická příprava.*“ Oproti tomu učitelka C vypověděla: „*U nás ta příprava není vůbec... nepřipravuje pomůcky... já to dělám především doma, a to co tady visí (výzdoba třídy), to je vše, co jsem dělala v přípravném týdnu.*“

Vyšší míra spolupráce mezi učitelkami a asistentkami v oblasti přípravy se vyskytla před zahájením školního roku, na třídních a školních akcích. Z 6 respondentek pět z nich vypovědělo, že spolupracovaly během příprav na školní rok. Učitelka A a učitelka B zmínily, že jim asistentky pomáhaly s výzdobou třídy. Toto potvrdily i samotné asistentky A a B. Také asistentka D zmínila, že své spolupracující učitelce pomáhala s výzdobou třídy před zahájením školního roku. Pouze učitelka C vypověděla, že se jí nedostalo pomoci od

její asistentky v přípravném týdnu: „*Vůbec, protože je na Ukrajině až do poslední chvíle...*“ (asistentka učitelky C není české národnosti). Učitelka C dodala, že se svou asistentkou spolupracovaly během příprav na vánoční dílničky a na vánoční vystoupení (vánoční besídka). Učitelka A a učitelka B uvedly, že spolupráce na vánoční besídce nebyla nutná, jelikož žádné vystoupení se třídou nepřipravovaly. Na otázku, zda asistentky pedagoga pomáhají i vedení školy v oblasti organizace, 2 asistentky odpověděly, že ano. Asistentka A uvedla, že pomáhala během zápisu dětí do prvních tříd. Asistentka B zase vypověděla, že pomáhala s výzdobou školy a s organizací vánoční besídky. Asistentka D neuvedla žádnou pomoc vedení školy.

V průběhu výzkumu jsem také zkoumala, zda asistentky pedagoga iniciují přípravu na výuku. Z výpovědí vyplynulo, že nabízejí pomoc, ale především čekají na pokyny. Asistentka A uvádí: „... *spíš bych řekla, že čekám na pokyny... něco i vím, co bych měla dělat, ale samozřejmě se i zeptám, abych pomohla.*“ Asistentka A sice čeká na pokyny, ale jako jediná iniciuje přípravu sama. Uvedla (viz. výše), že připravuje sama z vlastní iniciativy pomůcky a nabízí je učitelce A. Asistentka B zase vypověděla, že sama neinicuje přípravu, takže čeká na pokyny spolupracující učitelky B. Asistentka D sdělila, že rovněž neinicuje přípravu, ale nabízí pomoc. Také z výroku učitelky C vyplynulo, že její asistentka sama přípravu neinicuje a zároveň lze z výpovědi usoudit nesamostatnost AP: „*Ona má velký problém s tím, aby něco vymýšlela sama. Ona neví, kde, co má hledat, co dělat, ale když přijdu..., tak mi vždycky pomůže (učitelka C).*“

Výzkumem bylo odhaleno, že žádná z uvedených učitelek ani asistentek nepřipravují pomůcky ani učební materiály pro žáka se SVP. Učitelka A vypověděla: „*Společně neřešíme přípravu pro žákyni L, že bychom zvlášť řešily její individuální posuny...*“ a dodala, že mají pro žákyni se SVP stabilně připravené kompenzační pomůcky, které asistentka A kontroluje, zda je žákyně L využívá v hodinách. To, že tento spolupracující pár nepřipravuje žádné didaktické a učební materiály pro žákyni se SVP potvrzuje výrok asistentky A: „... *vlastně pro žákyni L máme zvlášť pomůcky, takže přímo pro ni...nepřipravujeme.*“ Dále učitelka B na otázku, zda připravuje pomůcky pro žáka se SVP, odpověděla, že nepřipravuje. Její asistentka B potvrdila, že žákyně se SVP nemá žádné pomůcky. Je nutné dodat, že se jedná o žákyni s tělesným znevýhodněním, ale její kognitivní funkce nejsou narušené. Další asistentka D neuvedla žádnou přípravu pro žáka se SVP. Učitelka C uvedla, že společně s její asistentkou neprobíhá žádná příprava, takže ani příprava pro žáka se SVP.

7.3. Spolupráce v oblasti realizace výuky

| KATEGORIE | KÓDY |
|----------------------------|---|
| Spolupráce v průběhu výuky | <ul style="list-style-type: none"> - Spolupráce ve vedení třídního kolektivu - Spolupráce v přístupu k žákům během vyučování: individuální přístup U a AP, AP ve vztahu k žákovi se SVP a k ostatním žákům, rozdělování žáků do skupin, zónování místnosti. - Další oblasti spolupráce: suplování, dozor, doprovod, školní akce - Funkční momenty a přínosy spolupráce: AP nemluví nahlas a nenarušuje výuku, samostatnost AP, osobní sympatie, vyšší kontrola a přehled znalostí u dětí, AP jako dozor nad žáky v nepřítomnosti U, bezpečnější prostředí pro žáky, U je klidnější. - Nefunkční momenty a úskalí spolupráce: nižší míra soustředění žáků v přítomnosti AP, nesamostatnost AP, AP s odlišným mateřským jazykem, nižší autorita AP u žáků, AP v konfliktu se žáky, nedostatečná kvalifikace AP |

Tabulka č. 3: Analýza spolupráce mezi učitelem a jeho asistentem v oblasti realizace výuky

V rámci spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve vyučování bylo zjištěno, jak spolupracují tito pedagogičtí pracovníci během vedení třídního kolektivu ve vyučování, v jakých dalších situacích pomáhá asistent pedagoga učiteli během vzdělávání žáků a v jakých situacích se nacházejí funkční a nefunkční momenty spolupráce. Během spolupráce mezi učitelem a asistentem může docházet ke střídání vedoucí role, kdy asistent vede celý třídní kolektiv, a to v přítomnosti nebo nepřítomnosti učitele. Následující výpovědi respondentek poukazují na konkrétní situace. Učitelka A zmínila, že vede hodinu a je v roli vyšší autority: „... já tu hodinu vedu... já se snažím více držet ten pořádek, protože je potřeba klid na práci.“ Učitelka A dále uvedla, že její asistentka vede třídu v ojedinělých případech, a to především v nepřítomnosti učitelky: „..., když já něco dodělávám v kabinetě, tak aby zahájila hodinu nebo když nejsem přítomná ve škole (učitelka A).“ Asistentka A nevede třídní kolektiv během vzdělávání žáků v přítomnosti učitelky A, ale někdy podává výchovné

pokyny k celému třídnímu kolektivu: „... aby se utišili... aby neběhali na koberci (asistentka A).“ Z rozhovoru učitelky B rovněž vyplynulo, že především ona vede výuku, ale dochází u ní ve spolupráci s její asistentkou B ke střídání vedoucí role: „... já si ty čtyři děti vezmu k sobě a ona s těmi ostatními počítá rychle na tabuli a já těm čtyřem dětem tu látku vysvětluju.“ Toto střídání vedoucí role se u páru B vyskytuje v situacích, kdy se učitelka B individuálně věnuje žákům, kteří nerozumí danému učivu nebo během plnění administrativních povinností: „...bud' zapisuju, když je to na začátku, třídnici... když opravuju nějaké testíky (učitelka B).“ Asistentka B svým rozhovorem potvrdila, že výuku vede především její spolupracující učitelka B a dále uvedla stejnou situaci, kdy vede sama třídní kolektiv: „Tak ona počítá s nějakým dítětem a vysvětluje mu... je u něj, tak já třeba jsem u tabule, píšu ty příklady a choděj děti počítat.“ Z výpovědi učitelky B lze také usoudit, že je v roli vyšší autority u dětí: „... vím, že když v té třídě skutečně nejsem, tak jí skáčou po hlavě.“ Učitelka C také zmínila střídání vedoucí role se svou asistentkou, ale jen v ojedinělých situacích: „To se spíš stává, když nastane nepředvídatelná situace a já potřebuju něco vyřešit, takže já zadám úkol třídě a požádám, aby to dělala se všemi dětmi.“ Asistentka D také zmínila, že její spolupracující učitelka si sama vede výuku, ale někdy u nich dochází ke střídání vedoucí role: „Občas... paní učitelka opravuje sešity nebo něco dělá, tak mi řekne, ať s nima udělám nějaký cvičení nebo potřebuje si něco dělat v kabinetu... tak mi řekne...“ Ze všech rozhovorů také vyplynulo, že pouze asistentka D byla jako jediná asistentka v situaci, kdy musela vysvětlovat nové učivo, jelikož její spolupracující učitelka byla v dané chvíli nemocná.

Učitel a asistent pedagoga rovněž spolupracují v přístupu k žákům ve vyučování, a to ve vztahu k celému třídnímu kolektivu a žákům se SVP. Jak ale tato spolupráce probíhá, co v daných situacích vykonává asistent pedagoga nebo popřípadě učitel? Z rozhovorů respondentek vyplynuly následující výroky. Učitelka A uvedla, že během vedení třídy její spolupracující asistentka prochází třídu a vysvětluje učivo jakémukoliv žákovi, který dané látce momentálně nerozumí. Tento pár A aplikuje hromadné a skupinové vyučování a práci ve dvojicích. Během skupinové práce učitelka A rovněž vede celou třídu během aktivit a asistentka A se soustředí především na skupinku, kde jsou znevýhodněné děti: „Dnes například jsme dělali takový text a vyšla nám právě skupinka, kde byla ta žákyně L a plus tam byli tři žáci s OMJ, a ještě takový trochu slabší... a asistentka A byla nastoupená a vedla je celou tou prací, protože by to jinak nezvládli. Já jsem měla na starosti organizaci celé třídy (učitelka A).“ Další situaci s vedením skupinové práce popisuje asistentka A: „... když je dostatek času, tak na konci jako hodiny..., tak vlastně jsme v kroužku jenom vlastně já

s dětma a druhá skupinka je s učitelkou A.“ Z tohoto výroku je patrné, že učitelka A a její asistentka A rozdělují děti do dvou skupin a každá vede svou přidělenou skupinu. Během frontálního výkladu učitelka A vypověděla, že její asistentka A stojí v pozadí, čeká a nenarušuje výuku. Rovněž se stává, že pár A individuálně vysvětluje látku, a to nejen žákovi se SVP, ale komukoliv, kdo momentálně látce nerozumí. Učitelka A rovněž vypověděla, že asistentka A individuálně pomáhá jednotlivci nebo skupině žáků v kabinetu, kteří tento přístup momentálně potřebují. Asistentka A zároveň vypověděla, že se individuálně věnuje žákyni se SVP ve třídě, ale nepracuje s ní v kabinetu. Také dochází k situacím, kdy se učitelka A sama individuálně věnuje žákům ve třídě, kteří momentálně nerozumí dané látce nebo zadání: „*Prostě si k někomu sednu... začnu to s dítětem probírat. Asistent dál prochází, kdyžtak radí někomu jinému, ale to se děje, když děti pracují samostatně (učitelka A).*“ Ve vztahu k žákyni se SVP asistentka A uvedla, že žákyni spíše kontroluje a sama žákyně je schopná, říci si o pomoc. Dále asistentka A uvedla: „*Chodím vlastně i za jinými žáky, co potřebují pomoc.*“ Další pár B uvádí následující výroky vypovídající o jejich spolupráci v přístupu k žákům během vyučování. Učitelka B uvedla, že pokud zorganizuje skupinovou práci, její spolupracující asistentka B se vždy věnuje pouze žákyním se znevýhodněním. Na otázku, zda její asistentka B prochází třídu a věnuje se i jiným žákům např. během individuální práce, učitelka B odpověděla, že nikoliv. Z výpovědí učitelky B lze usoudit, že její asistentka B se věnuje pouze žákyni se SVP a dalším dvěma žákyním se znevýhodněním bez nároku na AP. Asistentka B pomáhá ostatním žákům pouze, pokud ji požádá její spolupracující učitelka B, ale sama neinicuje pomoc: „*Když jí řeknu, aby si šla sednout k někomu, tak ona jde (učitelka B).*“ Dále učitelka B uvedla, že tři žákyně mají individuální přístup především ve třídě a v ojedinělých situacích i v kabinetu: „*Když píšeme diktát, tak tři děti jdou psát diktát do kabinetu s paní asistentkou...*“ Diktát píšou vždy s asistentkou B, což potvrdil i výrok samotné asistentky: „*Chodím sem do kabinetu s třema dětma psát diktát.*“ Dále z rozhovoru asistentky B vyplývá, že učitelka B se věnuje individuálně žákům, kteří potřebují momentální pomoc s vysvětlováním učiva: „*... když paní učitelka u někoho sedí, něco mu vysvětluje...*“ Učitelka B uvedla pouze dvě situace, kdy asistentka B je v kontaktu i s ostatními dětmi, a to buď: „*... mi pomáhá, když děti píšou test, tak to rovnou opravuju... ona třeba hlídá, aby neopisovaly (učitelka B).*“, anebo v rámci střídání vedoucí role (viz. výše). Asistentka B pracuje s jinými dětmi pouze na žádost učitelky B. Z rozhovoru učitelky C také vyplynulo, že ve spolupráci se svou asistentkou používají různé přístupy k dětem ve vyučování: „*My to máme rozdělený tak, že ona je vzadu a já vepředu... ona se věnuje těm svým dětem, který má posazený kolem sebe a já pomáhám těm, kteří potřebují*

pomoc u sebe...“ Z výroku vychází, že učitelka C a její asistentka si rozdělily žáky do zón a každá pedagožka se věnuje svým dětem v dané zóně. Tedy na otázku, zda se věnuje žákům se SVP, učitelka C odpověděla, že společně s asistentkou pomáhají všem žákům, kteří potřebují pomoc. Dále dodala, že tyto žáky si rozdělily podle toho, kde, jaký žák sedí: *„Paní asistentka a já máme rozdělený děti, který potřebují pomoc a není to jen o tom, že mají nebo nemají papíry, takže je máme rozdělený podle toho, kdo kde sedí.“* Učitelka C dále zmínila, že žáci pracují ve skupině, samostatně nebo ve dvojicích. Zároveň zdůrazňovala, že společně se svou asistentkou se věnují individuálně žákům a žáci jsou zvyklí, kdykoliv požádat o pomoc: *„My jsme u těch žáků vlastně obě s tím, že oni vědí, že můžou kdykoliv přijít a můžou se ptát. Pokud vidíme kohokoliv, jak prostě tápe..., tak zkontroluju... je to taková přirozená forma..., že to není takový, že bychom si řekly, Vy si berete tohohle.“* Také další výrok popisuje spolupráci mezi učitelkou C a její asistentkou během výuky: *„Během vyučování fungujeme úplně stejně.... vysvětlujeme, pomáháme.“* Z rozhovoru asistentky D rovněž zaznělo, že pomáhá individuálně všem dětem ve třídě, kteří momentálně potřebují pomoc: *„Já jako tady pendluju mezi dětma..., když je konkrétní práce a žák O to dává, tak jdu k někomu, u koho vím, že potřebuje pomoc.“* Také lze z výroku usoudit, že asistentka D nepomáhá pouze žákovi se SVP, ale kontroluje a pomáhá ostatním dětem. Rovněž asistentka D vypověděla, že nevede individuální doučování učiva v kabinetu, ale pokud dítě dané látce nerozumí, sednou si spolu do zadní lavice ve třídě. Jak již bylo zmíněno (viz. výše), asistentka D v ojedinělých případech vede celý třídní kolektiv v přítomnosti i nepřítomnosti své spolupracující učitelky.

Výzkumem byly prokázány další momenty spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga během vyučování. Jedná se o situace spolupráce, kdy asistent zastupuje učitele nebo mu jinak pomáhá v době vyučování. Spolupráci na školních akcích během vyučování uvedly všechny respondentky. Asistentky pedagoga fungují v těchto situacích jako dozor. Pouze učitelka B uvedla, že pomoc na školních akcích je omezená ze strany asistentky B: *„... ona má problém s chůzí, takže pokud jdeme někam dál, tak si musím vzít někoho jiného (učitelka B).“* Dále byly zjištěny momenty, kdy asistent zastupuje učitele, a to během suplování. Všechny tři asistentky uvedly, že supluje za chybějící učitelku. Asistentka A uvedla, že suplování si připravuje sama, ale pokud si s něčím neví rady, požádá učitelku A. Učitelka A ale uvedla, že suplování pro asistentku A nepřipravuje, maximálně jí řekne, kam se mají v učivu posunout. Asistentka D uvedla, že supluje a její spolupracující učitelka jí vždy připraví výuku. Také učitelka C uvedla, že její spolupracující asistentka supluje a výuku pro ni vždy připravuje, ale tato spolupráce během suplování je omezená: *„...“*

nevýhoda je, že je to cizinka, takže to jde slyšet na tý češtině... když je suplování, snažím se to zkrátit, takže připravuju doplňovačky, aby to nebylo složité pro ni... (učitelka D).“ Rozpor ve výpovědi se objevil u páru B. Učitelka B uvedla, že zástupkyně ředitele nepověřuje asistentku B suplováním. Asistentka B ale zmínila: „Dnes jsem tady třeba 1 hodinu za paní učitelku suplovala, protože měla nějaké jednání.“ Domnívám se, že učitelka B měla namysli suplování v rámci celého dne či několik dnů opakovaně, proto vypověděla, že za ni asistentka B nesupluje. Také asistentka B zmínila pouze tuto jedinou situaci, kdy musela za chybějící učitelku B suplovat. Lze tedy předpokládat, že se jednalo o jedinou situaci, kdy musela asistentka B suplovat 1. vyučovací hodinu. Z rozhovorů všech respondentek bylo zjištěno, že některé asistentky pedagoga pomáhají učitelům během dozorů na chodbách nebo doprovázejí děti např. na tělocvik atd. Z výpovědí učitelky A a asistentky A vyplynulo, že asistentka A nepomáhá s dozorem na chodbách, ale doprovází děti např. na tělocvik, pokud učitelka A je zaneprázdňená a musí něco vyřešit. Asistentka A dále uvedla, že dozor na chodbách vykonává pouze, když supluje za učitelku A. Dále učitelka B vypověděla, že její asistentka B za ni někdy přebírá odpovědnost za dozor na chodbě nebo doprovází dítě např. na vrátnici. Učitelka C vypověděla, že její asistentka také pomáhá s dozorem na chodbě a rovněž doprovází děti např. na tělocvik. Asistentka D zmínila, že nepomáhá s dozorem na chodbách a jinou pomoc nevedla.

Z hlediska funkčních a nefunkčních momentů ve spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v průběhu výuky byly zaznamenány následující výpovědi. Učitelka A a její asistentka A nezaznamenaly mezi sebou žádné nefunkční momenty spolupráce. Učitelka A oceňuje na své asistentce A, že nenarušuje výuku tím, že by mluvila nahlas v momentě, kdy se individuálně věnuje žákovi. Učitelka A zmínila zjednodušení práce v tom smyslu, že nemusí kontrolovat všechny děti a má větší přehled, jak se dětem daří. V obecné rovině upozornila, že osobní nesympatie můžou být úskalím spolupráce, ale v případě tohoto páru A se tato situace neobjevila. Na druhou stranu učitelka A vypověděla: „Když chybí asistentka, tak bývá větší klid.... A to jsme si s kolegyněmi všimly, že když tam ta asistentka není, tak vlastně ty děti jsou napojeny jen na mě, takže poslouchají jen jednu instrukci a mám zkušenosti, že bývá větší klid.“ Děti se více soustředí. Dále učitelka A uvedla, že její spolupracující asistentka jedná samostatně během výuky. Asistentka A zase oceňuje to, že si spolu rozumí, ale žádné další pozitivní hodnocení nevedla. Tento pár A obecně vykazuje velmi funkční spolupráci, což potvrzují i výroky učitelky A: „Koukneme na sebe, co je potřeba udělat. Je napojená na mě...“, „... měla jsem tu speciální pedagožku a ta právě říkala, že se hezky doplňujeme.“ Z rozhovoru spolupracujícího páru B byly rovněž

zaznamenány přínosy a úskalí spolupráce. Učitelka B uvedla, že výhodu v přítomnosti své asistentky B nachází v tom, že pokud potřebuje opustit třídu, vždy je ve třídě dozor nad žáky. Výuku asistentka B vůbec nenarušuje a reaguje na pokyny učitelky B. Z rozhovoru učitelky B lze usoudit, že nepovažuje jejich spolupráci za efektivní a není celkově spokojená s výkonem své asistentky B: „... *myslím si, že kdyby asistentka opravdu dělala práci, která je skutečně určená pro práci asistenta pedagoga, tak si myslím, že ta spolupráce může být fajn (učitelka B)*.“ Učitelka B kritizuje nesamostatnost své asistentky. Pokud jí nedá pokyn, aby něco asistentka B vykonala, tak sama to neinicuje. Sama učitelka B vypověděla: „*Dělá to, co chce. Chybí mi tam ta iniciativa vlastní...*“ a na otázku, zda její asistentka jedná samostatně během výuky, učitelka B uvedla, že nikoliv. Asistentka B se neustále zdržuje u žákyň se znevýhodněním, ale nepracuje s ostatními žáky. Dále učitelka B uvedla, že její asistentka nemá autoritu u dětí, v čemž spatřuje rovněž úskalí: „...*nemá autoritu u dětí. Takže vím, že když v té třídě skutečně nejsem, tak jí skáču po hlavě.*“ Zajímavé je, že asistentka B nespatřuje žádné nefunkční momenty spolupráce a nevypověděla ani pozitivní momenty spolupráce: „...*jak nebyly problémy, tak mi to připadá, že kdyby byly nějaký problémy, tak řeknu, že je to teď super, ale jak to bylo všechno plynulý, tak mi nepřipadá, že je něco plusový a minusový (asistentka B)*.“ Učitelka C považuje za úskalí ve spolupráci se svou asistentkou to, že asistentka příliš pomáhá žákům v plnění úkolů: „...*ona má tendenci to počítat za ně nebo je opravovat v dílčích krocích... a já pak nevím, jak to mám hodnotit.*“ Zároveň dodala, že jí poté chybí informace, jak žák dané učivo zvládá. Dále asistentka učitelky C nemá autoritu u dětí a došlo i ke konfliktům mezi asistentkou a dětmi: „*Už nastaly konflikty, že asistentka něco vytkla dítěti, ale ona je hodně intenzivní, takže mu to vytkne asi dvacetkrát, a právě se stalo, že ty děti přišly domů a stěžovaly si (učitelka C)*.“ Výzkumem bylo dále prokázáno, že odlišný mateřský jazyk u asistentky učitelky C omezuje některé momenty spolupráce např. v suplování (viz. výše). Učitelka C musí brát v úvahu omezené schopnosti vyjadřování její asistentky v českém jazyce a suplovací hodiny tomuto přizpůsobit. Učitelka C uvedla i přínosy ve spolupráci s její asistentkou, a to bezpečné prostředí pro žáky a větší pocit klidu pro ni samotnou: „*Je bezpečnější prostředí pro všechny, že vědí, že se mají vždy na koho obrátit. Pro mě taky... já jsem klidnější, protože vím, že tady na to nejsem sama, když třeba řeším úraz nebo něco, tak vím, že děti nejsou samy, ale je s nima asistentka.*“ Asistentka učitelky C také pomáhá jako dozor v nepřítomnosti učitelky. Z rozhovoru asistentky D byl zaznamenán pouze jeden nefunkční moment spolupráce, a to její nedostatečná kvalifikace v oboru pedagogiky. Z výpovědi asistentky D vyplynulo, že by ráda více pomáhala své učitelce, ale není v tomto oboru příliš

znalá, jelikož asistentka neabsolvovala žádný kurz pro asistenty pedagoga a ani se nevzdělává v pedagogickém oboru. Je studentkou vysoké školy, ale technického zaměření. Nedostatečná kvalifikace asistentky D omezuje její spolupráci s učitelkou, a to nejen v průběhu výuky, ale také v oblasti administrativy. Funkční momenty spolupráce s její učitelkou asistentka D neuvedla. Samostatnost asistentky D během výuky lze hodnotit jako dostačující. Asistentka během výuky jedná samostatně. Někdy jí učitelka dává pokyny, ale nepotřebuje stále vedení jako asistentka B.

7.4. Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga

| KATEGORIE | KÓDY |
|---|--|
| Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga | <ul style="list-style-type: none"> - Problémy žáků ve výuce, strategie pomoci, příčiny problémů v učení žáků, plán výuky, žák se SVP, chování žáků, konflikty žáků, třídní kolektiv, přesazování žáků v lavicích, třídní akce, stížnosti na žáky, sociální prostředí dětí, osobní problémy žáků, suplování, informace od rodičů, vztahy ve třídě. - komunikace mimo vyučování, komunikace s rodiči a ŠPP, profesní i osobní komunikace, otevřenost a upřímnost, reflexe a zpětná vazba spolupráce, pochvaly, reflexe výuky, zpětná vazba |

Tabulka č. 4: Analýza obsahu a efektivity komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga

Ve výzkumu jsem se zabývala především obsahem a efektivitou komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga. Zkoumala jsem, o jakých tématech spolu tyto pracovníci hovoří na profesní úrovni a zda komunikace není omezená jen na pokyny vyučujícího. Podle mého názoru ze stylu komunikace se dá vyhodnotit, jak efektivní spolupráci učitel a jeho asistent udržují.

Z výroků učitelky A vyplývá, že zaujala otevřenou a upřímnou komunikaci mezi ní a její asistentkou (viz. Pozitivní faktory vývoje vztahu). Učitelka A na začátku spolupráce své asistentce A sdělila: „...já první, co jsem jí řekla, že budu ráda, když mi řekne, cokoliv se jí na mně nebude zdát (učitelka A). Rovněž asistentka A uvedla, že spolu otevřeně komunikují a jsou k sobě upřímné: „Říkáme si, co si myslíme... jsme k sobě upřímné.“

Učitelka A dále svou asistentku požádala, aby ji během vyučování sledovala a podávala zpětnou vazbu na její práci během výuky. Asistentka A také informuje učitelku A o problémech žáků ve výuce: „*Ona mi chodí potom říkat, že si všimla, že ten a ten nezvládá počítat přes desítku (učitelka A).*“ Pár A také spolu řeší příčiny problémů v chápání učiva žáků a strategii pomoci: „*Řešíme hlavně děti, kterým něco nejde, tak jak bychom mohly pomoc, aby to šlo...Je to hlavně názor..., proč asi tohle a tohle, proč a jak to dělá, proč se tak chová (učitelka A).*“ Z výpovědi lze také usoudit, že pár A řeší i chování žáků, což potvrdila asistentka A: „*... chování jednoho dalšího žáka, tak to řešíme celkově často.*“ Na otázku, zda spolu vymýšlí řešení problému, učitelka A odpověděla, že si spíše vyměňují názory na danou problematiku ve vyučování. Reflexe výuky není pouze ze strany asistentky A. Učitelka A a její asistentka vedou oboustrannou diskuzi o tom, jak výuka probíhala: „*Já třeba přijdu do kabinetu a řeknu, to byla hezká hodina, to se mi povedlo a ona řekne, ta byla fakt hezká a teď si o tom začneme povídat, že cítíme obě, že to hezky plynulo (učitelka A).*“ Jiný výrok vypovídající o reflexi výuky od asistentky A: „*... když se něco moc nedařilo v nějaké hodině, tak to řešíme nebo když se naopak něco dařilo... (asistentka A)*“ Učitelka A a její asistentka A spolu řeší posuny žákyně se SVP ve vzdělávání a v jakých oblastech jí asistentka pomáhá: „*Řekne třeba, v tomhle tom je fakt dobrá, to jí šlo samo. Já, když kontroluju sešity, tak se jí ptám, jak moc jí pomáhala s tímhle tím..., jak moc jsi ji našukla a ona mi řekne, že jo, s tímhle tím jsem jí pomáhala a tohle dělala sama (učitelka A).*“ Rovněž asistentka A vypověděla, že podává informace o žákyni se SVP a uvedla stejnou situaci jako učitelka A. Dále uvedla, že ji informuje, v jakých oblastech se žákyně se SVP zlepšuje, ale spíše si tyto informace říkají navzájem, než že by cíleně přišla za svou učitelkou: „*...spíš si to říkáme navzájem..., protože učitelka A to také vidí, takže jen když na to přijde řeč, tak si navzájem řekneme, čeho jsme si všimly... (asistentka A)*“ Učitelka A podává své asistentce informace o plánech výuky: „*...co plánuji na výuku, to jí říkám..., že něco chystám, že příští týden budeme dělat to a to.*“ Další výrok učitelky A: „*... s dětma děláme sebehodnocení vlastně, co se týče matiky a češtiny. Tam je vypsána veškerá výuka, veškerý věci, co by se měly naučit a to vidí, takže doufám, že přehled má.*“ Také asistentka A vypověděla, že se sama zeptá, co se bude v daný den probírat ve výuce: „*...když ráno přijdeme, tak já se třeba zeptám, co je dneska v plánu..., tak mi učitelka A řekne, co se bude dělat...*“ Učitelka A uvedla, že asistentka A je samostatná ve vyhledávání informací o třídních akcích a průběžně sleduje kalendář školy a týdenní plán, který zveřejňuje vedení školy. Učitelka A dále vypověděla, že její asistentka s ní nespolupracuje v komunikaci se ŠPP, ale její asistentka podává učitelce informace o žákyni se SVP, které následně sděluje speciální pedagožce.

Toto tvrzení potvrdily i výroky asistentky A. Přímou komunikaci se ŠPP tedy vede pouze učitelka A. Na druhou stranu asistentka A komunikuje s rodiči žákyně se SVP. Asistentka A uvedla: „... s maminkou žákyně L, tak probíráme výuku, jak se chová nebo i doma, jak se chová. Komunikace mimo vyučování u páru A se také objevuje. Učitelka A a její asistentka A vedou profesní komunikaci mimo vyučování pouze, pokud jde o téma suplování: „...když bude suplovat, tak co by měla zvládnout, ale že bych se jí vyptávala..., že bych o víkendů řešila nějaké dítě, komunikovala o něm, to ne (učitelka A). Jiný výrok, a to od asistentky A: „... když supluju, tak si píšeme, co se ten den dělo, nedělo a tak...“ Mimo vyučování se pár A rovněž kontaktuje na úrovni osobní: „Vím o jejím osobním životě... to mi ona povídá. Povídáme si v kabinetě, občas si napíšeme o víkendů...posíláme si recepty (učitelka A). Výrok asistentky A: „Po pracovní době spolu komunikujeme... většinou o osobních věcech.“ Učitelka A dále uvedla, že se navzájem chválí. Částečná reflexe spolupráce a zpětné vazby se u páru A objevuje, ale reflektují především průběh výuky. Učitelka A hodnotí komunikaci s její asistentkou jako efektivní a přátelskou. Asistentka A zase uvádí, že je komunikace otevřená a upřímná. Další respondentky také vypověděly klíčové kódy v oblasti komunikace. Učitelka B uvedla, že se svou asistentkou řeší především žáky, přesněji řečeno konflikty ve třídě. Dále uvedla: „... řešíme třeba, jak je přesadíme, kam třeba půjdou..., že teď kon tyhle ty dva tady spolu sedět nebudou, protože prostě se zrovna momentálně poprali...“ Učitelka B řeší se svou asistentkou B i přesazení žáků v lavicích. Rovněž tento pár B řeší i průběh výuky: „... třeba si řekneme tohle to prostě bylo náročné, příště je rozdělíme třeba do skupinek a půjdeš s nima třeba do kabinetu a uděláte nějakou práci v kabinetu... (učitelka B) Učitelka B se svou asistentkou B tedy reflektují výuku, hovoří o problémech žáků ve výuce a o možné strategii pomoci žákům. Učitelka B také vypověděla, že své asistentce nesděluje plán výuky a pouze ji informuje o třídních akcích. Tento pár B se kontaktuje i mimo vyučování, ale pouze pokud se jedná o profesní záležitosti. Mimo vyučování spolu nejčastěji řeší incidenty mezi žáky ve družině. Jelikož asistentka B dochází do družiny, je tudíž přítomná různým konfliktům ve družině. Asistentka B poté kontaktuje svou spolupracující učitelku. Asistentka B uvedla, že si také stěžuje na žáky své učitelce B: „Tak třeba když zlobí nebo nechtějí se mnou pracovat, tak si chodím postěžovat. Z rozhovoru asistentky B vyplynulo, že se často své učitelce B svěřuje, že na ni žáci nereagují, a to někdy ani žákyně se SVP. Učitelka B tuto situaci aktivně řeší. Učitelka B ani asistentka B nevedly, že by hovořily o osobních záležitostech mimo vyučování a ani v práci. Učitelka B také vypověděla, že její asistentka vůbec nekomunikuje se ŠPP, ale je v kontaktu s rodiči žákyně se SVP. Asistentka B podává své učitelce B informace o obsahu

konverzace s rodiči žákyně se SVP. Asistentka B potvrdila, že je v kontaktu s rodiči žákyně se SVP a rovněž uvedla, že nespolupracuje se svou učitelkou B v komunikaci se ŠPP. Učitelka B také uvedla, že její asistentka B je přítomná na třídních schůzkách, kde komunikuje s ostatními rodiči. Jedná se o jedinou asistentku ve výzkumu, která dochází na třídní schůzky. Učitelka B dále vypověděla, že jí asistentka B podává informace o problémech žákyně se SVP a dalších dvou dívek se znevýhodněním ve výuce: „... *speciálně ty 3 holčičky vzadu, u kterých sedí, tak o nich mi třeba přijde říct: hele, teď jsem zjistila, že tahle ta prostě absolutně neovládá vyjmenovaná slova (učitelka B)*. Asistentka B rovněž uvedla, že své učitelce sděluje informace, např. v čem se žákyně se SVP zlepšila. Asistentka B informuje o problémech těchto žákyň ve výuce, ale o ostatních žácích učitelku neinformuje. Na otázku, zda reflektují svou spolupráci, učitelka B pouze odpověděla: „*Občas mi řekne, že se jí hodina líbila nebo obdivuje, jak to zvládnou, ale spíš se bavíme o dětech.*“ Z rozhovoru učitelky B a její asistentky B vyplývá, že svou spolupráci vůbec nereflektují. Asistentka B se domnívá, že spolupráce je plynulá a v pořádku, a to již od začátku spolupráce, kdežto učitelka B velmi často kriticky popisovala svoji spolupráci s asistentkou B. Vidíme zde dva naprosto odlišné postoje spolupráce. Kdyby svou spolupráci reflektovaly, jejich spolupráce by se zefektivnila. Tento pár B svou komunikaci zaměřuje především na profesní záležitosti. Učitelka B ani asistentka B neuvedly, že by hovořily o osobních tématech. Učitelka B vůbec nepodává své asistentce zpětnou vazbu na její práci, což potvrzují odlišné názory na spolupráci mezi učitelkou B a její asistentkou B (viz. Vývoj spolupráce a Spolupráce v oblasti přípravy na výuku) a také další výrok asistentky B: „*Myslím si, že kdyby měla nějaké připomínky, tak by určitě řekla. Já to беру tak, že když neřekne, tak je to vlastně všechno v pořádku (asistentka B)*.“ Učitelka C vypověděla, že se svou asistentkou probírá plán výuky na daný den a také ji informuje o třídních akcích. Učitelka C také kolektivně (učitel, žáci, asistent) informuje o dlouhodobém výukovém plánu: „*Já vlastně na začátku každého předmětu řeknu, že máme nový měsíc, tenhle měsíc nás čeká tohle a tohle...*“ Učitelka C se svou asistentkou společně diskutují chování dětí, sociální prostředí či osobní problémy žáků: „*Tak třeba, když se něco stane... třeba, že rodič informuje, stalo se tohle a tohle, tak asistentka to ví taky. Stalo se třeba úmrtí v rodině, tak o tom si samozřejmě říkáme. Říkáme si o sociálním prostředí, ze kterého ty děti pochází...*“ Z výpovědi také vyplývá, že učitelka C své asistence podává zpětnou vazbu a je schopná říci, zda s něčím není spokojená. Částečně reflektují svou spolupráci: „*Já jí pořád říkám, že jsme ráda, že ji mám. Ona zase říká, že je ráda, že je u mě, a ne u nikoho jiného.* I když se spíše jedná pouze o chválu. Asistentka učitelky C je informována o veškeré komunikaci

s rodiči, jelikož je součástí chatové skupiny na WhatsAppu, kterou vytvořila učitelka C. Asistentka učitelky C s rodiči nekomunikuje, pouze má přístup ke konverzaci. Také nespolupracuje s učitelkou C v komunikaci se ŠPP. Učitelka C se svou asistentkou komunikuje i mimo vyučování. Řeší osobní i profesní záležitosti. V rámci profesní úrovně komunikace řeší např. suplování. Učitelka C ale neuvedla, zda jí asistentka podává informace o žákovi se SVP. Rozhovor asistentky D rovněž zaznamenal klíčové kódy komunikace. Asistentka D uvedla, že konzultuje se svou spolupracující učitelkou problémy žáka se SVP ve výuce. Konzultují, v čem se žák zlepšil, zda je potřeba kontaktovat rodiče atd. Asistentka D také uvedla, že pokud je v kontaktu s rodiči žáka se SVP, podává své učitelce informace o průběhu konzultace s rodiči. Také učitelka jí podává informace, o čem s rodiči hovořila. Asistentka D dále uvedla: „*Řešíme hodně vztahy ve třídě nebo nějaké poznatky o těch dětech řešíme nebo když paní učitelka komunikuje jednotlivě s těma rodičema, tak mi řekne, co a jak.*“ Asistentka D také vypověděla, že komunikace s její učitelkou je na osobní i profesní úrovni. Kontaktují se i mimo pracovní dobu, když asistentka D doplňuje výuku. Její učitelka ji žádá o informace z toho dne, např. jaké dítě v ten den chybělo atd. Z výpovědi asistentky D vyplynulo, že nereflektují mezi sebou svou spolupráci. Asistentka D je v rámci výzkumu jediná asistentka, která osobně spolupracovala se svou učitelkou v komunikaci se ŠPP. Společně se speciální pedagožkou konzultovaly doporučení žáka se SVP a dalšího žáka, který doporučení nemá, ale vyskytují se u něj problémy ve výuce. Asistentka D je rovněž intenzivně v kontaktu s matkou žáka se SVP, se kterou je v kontaktu denně. Posílá jí zhodnocení žáka, ve kterém popisuje, jak se žák v daný den choval ke spolužákům, jak se projevoval, v jakých oblastech se zlepšuje atd.

7.5. Spolupráce v oblasti administrativy

| KATEGORIE | KÓDY |
|--|---|
| Spolupráce v oblasti administrativy | <ul style="list-style-type: none"> - tvorba IVP, plán pedagogické podpory - vyřizování dokumentace u vedení školy - oprava domácích úkolů a písemných testů - známkování - asistentský deník, záznamy o chování žáka |

Tabulka č. 5: Analýza spolupráce mezi učitelem a jeho asistentem v oblasti administrativy

Analýza dat zaznamenala kategorii Spolupráce mezi učitelem a asistentem v oblasti administrativy. Zkoumala jsem, v jakých administrativních úkonech asistent pomáhá učiteli a jaké administrativní záležitosti musí asistent plnit ve vztahu ke své profesi. Výzkumem byly zjištěny následující informace. Učitelka A vypověděla, že IVP vytváří sama, ale asistentka A je seznámená s obsahem IVP a má možnost se vyjádřit k tomu to dokumentu: „...co se týče IVPček, tak to dělám sama, ale ptám se jí. Ukazuju jí, co by tam doplnila, jestli jí něco nenapadá (učitelka A).“ Učitelka A dále uvedla, že její asistentka A jí pomáhá s vyřizováním dokumentace u vedení školy a s opravou sešitů. Vyřizování dokumentace u vedení školy potvrdila i asistentka A: „Dělám třeba to, že musím něco odnést hospodářce nebo ekonomce. Vyřídít platbu u té ekonomky... platba za fotky...“ Asistentka A také pomáhá s opravováním testů a s jejich známkováním: „..., když známkuje, tak máme jasnou škálu, jakým způsobem to jasně oznámkovat (učitelka A).“ Pomoc s opravou testů a se známkováním uvedla i asistentka A: „... taky opravuju, ale někdy opravujeme společně..., třeba mi jako řekne, že za tolik chyb taková a taková známka, tak tam napíšu známku..., ale pak si to kontroluje...“ Učitelka A uvedla, že během společného opravování českého jazyka asistentka A přehlíží chyby: „... ještě nemá vyříbený zrak na to..., protože třeba v češtině já kouknu a vidím, ona koukne a nevidí ty chyby.“ Dále z výpovědi učitelky A vyplývá, že dává prostor své asistentce, se vyjádřit ke kvalifikaci žáků a přihlíží k jejímu názoru. Asistentka A rovněž vykonává administrativní povinnosti ke své profesi. Vypověděla, že píše asistentský deník, do kterého zaznamenává posuny v učení u žákyně se SVP. Dále asistentka A uvedla, že po společné domluvě se svou učitelkou A bude vést záznamy o žákovi s problémovým chováním. Tato povinnost je pouze na asistentce A. Výzkumem byly rovněž zjištěny nefunkční momenty spolupráce. Z výpovědi učitelky B vyplývá, že všechny administrativní povinnosti plní sama bez spolupráce své asistentky B. Učitelka B uvedla, že asistentka B nepomáhá s opravou sešitů, nevyjadřuje se ke kvalifikaci žáků a nevyřizuje žádnou dokumentaci u vedení školy. Dále vypověděla: „Individuální vzdělávací plán mám u jedné té dívky, ale ten vypracovávám já a vyjadřuju se k němu já jenom (učitelka B).“ Rovněž výroky asistentky B potvrdily, že se nevyjadřuje k tvorbě IVP, nepomáhá vyřizovat dokumentace u vedení školy a pomoc s opravováním sešitů nevedla. Asistentka B plní pouze administrativní povinnosti ke své profesi. Vede si asistentský deník, ve kterém popisuje svou pomoc ve vztahu k žákyni se SVP a individuální posuny žákyně. Z rozhovoru učitelky C rovněž vyplývá absence spolupráce se svou asistentkou v oblasti administrativy. Učitelka C uvedla, že jejich spolupráce v této oblasti neprobíhá a dodala, že to po své asistentce nevyžaduje. Na otázku, zda její asistentka vyřizuje dokumentaci u vedení školy,

učitelka C odpověděla: „... *nebudu prostě posílat šedesátiletou paní, aby běhala místo mě.*“ Z výroku vyplývá, že spolupráce učitelky C s její asistentkou je omezená kvůli vyššímu věku asistentky. Učitelka C dále uvedla, že se její asistentka vyjadřuje ke kvalifikaci žáků, pouze: „... *když třeba spolupracuje s nějakým dítětem a vyjde mu zázračně jednička, tak spolu pak řešíme, na jaké úrovni to teda bylo.*“ Asistentka učitelky C neopravuje sešity a nepomáhá se známkováním. Na druhou stranu učitelka C uvedla, že během suplování, její asistentka zkoušela žáky z plynulosti čtení a známkovala je. Nejedná se ale o pravidelnou činnost. Učitelka C dále plánuje, že vypracuje s pomocí své asistentky plány pedagogické podpory pro některé žáky ve třídě. Od své asistentky očekává, že jí podá informace a názor během tvorby těchto dokumentů. Učitelka C také uvedla, že žádný žák v její třídě se nevzdělává podle IVP. Rozhovor asistentky D rovněž zaznamenal klíčové kódy spolupráce v oblasti administrativy. Asistentka D vypověděla, že její učitelka sama sestavuje IVP: „*Individuální vzdělávací plán si učitelka tvoří sama..., jsem si říkala, jak s tím já můžu vůbec pomoc, tak ona mě s tím vůbec nezatěžovala, když o tom nic nevím.*“ Asistentka D v tomto výroku upozorňuje na svou nedostatečnou kvalifikaci v oboru pedagogiky, jelikož neabsolvovala ani kurz pro asistentky pedagoga. Asistentka D také uvedla, že její učitelka ji nechává opravovat testy. Testy opravuje především v matematice, jelikož uvedla: „...*ale na rovinu jsem jí říkala, že češtinu... diktát... tak to, že se necítím, tak mi dá opravovat třeba pětiminutovky, to jsou jen čísla.*“ Asistentka D také pomáhá se známkováním testů a s vyřizováním dokumentace u vedení školy. Ve vztahu ke své profesi asistentka D vede záznamy o žákovi se SVP ve svém asistentském deníku a velmi často komunikuje s matkou žáka se SVP. Z vlastní iniciativy vede hodnotící systém pro žáka se SVP, což je zároveň komunikační prostředek pro rodiče daného žáka: „*Pro žáka O dělám takový hodnotící systém pro něj... a to je teď hlavní odezva, kterou předávám rodičům (asistentka D).*“ Do hodnotícího systému asistentka D uvádí, jak se žák se SVP choval v daný den ke svým spolužákům, zda se soustředil na výuku atd. Do asistentského deníku uvádí podobné údaje. Asistentka D v tomto deníku shrne individuální posuny žáka se SVP za daný měsíc. Asistentka D také uvedla, že pomáhala s tříděním a ukládáním pracovních listů do desek pro všechny děti ve třídě.

8. Výsledky výzkumu

Tato kapitola se zabývá shrnutím výzkumného šetření a interpretací výsledků. Výzkum se zaměřoval na spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga v procesu vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků. Stanovila jsem čtyři oblasti zkoumání spolupráce, které popisují celkový průběh kooperace mezi učitelem a asistentem pedagoga: (1) příprava na výuku z pohledu učitele a asistenta pedagoga, (2) spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve výuce a vedení třídy, (3) obsah komunikace mezi těmito pedagogickými pracovníky na profesní úrovni, (4) jejich spolupráce v oblasti administrativy. Z těchto čtyř oblastí zkoumání spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga vyplynuly hlavní výzkumné otázky. Interpretace výsledků popisuje dílčí činnosti spolupráce, stanovuje funkční a nefunkční momenty v konkrétních aktivitách kooperace mezi učitelem a asistentem pedagoga a rovněž prezentuje odpovědi na hlavní výzkumné otázky, kterými jsou:

1. Jak probíhá příprava na výuku z pohledu učitele a asistenta pedagoga?
2. Jak probíhá spolupráce učitele a asistenta pedagoga během výuky?
3. Jaký je obsah komunikace a její efektivita při zajišťování kvalitní spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga?
4. Jak probíhá spolupráce učitele a asistenta pedagoga při plnění administrativních povinností?

Analýza výzkumu také zaznamenala novou kategorii Vývoje spolupráce mezi těmito pedagogickým pracovníky, která není cílem výzkumu, ale vyplývá z výzkumného šetření. Z tohoto důvodu budu rovněž interpretovat výsledky z této kategorie.

Prostřednictvím výzkumu jsem zjistila, že **spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v oblasti přípravy na výuku** je nedostatečná. Všechny dotazované učitelky se na výuku připravují samy a nevyhledávají spolupráci se svou asistentkou. Asistentky pedagoga samy neinicují přípravu, pouze čekají na pokyny nebo popřípadě nabídnou pomoc. Asistentky pedagoga nevedou přípravu ani ve vztahu k žákovi se SVP. Pouze 1 asistentka ze 3 dotazovaných asistentek uvedla, že z vlastní iniciativy vytváří a poskytuje učební pomůcky své spolupracující učitelce, aniž by ji učitelka sama pověřila. Dotazované asistentky pomáhají s dokončováním finální podoby učebních pomůcek (stříhání, laminování, kopírování), a to pro celý třídní kolektiv. Pouze asistentka dotazované učitelky C nepomáhá ani s dokončováním finální podoby pomůcek, jelikož si učitelka C všechny pomůcky vytváří doma. Pomoc ze strany asistentek pedagoga se stříháním, laminováním či kopírováním učebních pomůcek a materiálů probíhá během pracovní doby. Překvapujícím

zjištěním byla vysoká absence přípravy učebních materiálů pro žáky se SVP. Všechny respondentky (tři učitelky a tři asistentky pedagoga) uvedly, že nepřipravují žádné individuální materiály pro žáka se SVP, ale vedou přípravu pro celý třídní kolektiv. V ojedinělém případě tato situace byla pochopitelná, a to u páru B (učitelka B a její asistentka B). Tyto spolupracující pedagogické pracovnice totiž vzdělávají žákyni s tělesným znevýhodněním s nárokem na AP. Tato žákyně nijak nemá omezené kognitivní funkce. Vyšší míra spolupráce mezi učitelkami a asistentkami pedagoga se objevila v organizaci třídy před zahájením školního roku. Asistentky pedagoga před zahájením školního roku pomáhají s výzdobou třídy. Tuto skutečnost uvedlo 5 respondentek z 6 dotazovaných. Pouze 1 dotazovaná učitelka uvedla, že se jí pomoci od její asistentky nedostává před zahájením školního roku. S organizací třídních a školních akcí pomáhají dvě dotazované asistentky ze tří dotazovaných a rovněž asistentka dotazované učitelky C. V rámci organizace třídních a školních akcí se jednalo o pomoc při zápisů dětí do prvních tříd, s výzdobou školy nebo na vánoční besídce. Výzkumem byla zmapována spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga během suplování. Přípravu učebních materiálů na suplování pro asistentky vypracovávají 2 dotazované učitelky a učitelka dotazované asistentky D. Pouze u 1 dotazované učitelky A byla zaznamenána absence přípravy doplující výuky pro její asistentku. Asistentka A si po domluvě s učitelkou A zajišťuje sama přípravu na suplování a tuto přípravu ani nepodrobuje následné kontrole. Z rozhovorů všech respondentek také vyplývá vyšší míra vytíženosti učitelů v oblasti přípravy na výuku.

Prostřednictvím výzkumu byly zjištěny informace týkající se **spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v oblasti realizace výuky**. V této oblasti spolupráce všechny respondentky uvedly, že u nich dochází ke střídání vedoucí role. Jedná se o situaci, kdy asistent pedagoga vede celý třídní kolektiv. Ke střídání vedoucí role nejčastěji docházelo v situacích, kdy učitelky řešily organizační či administrativní záležitosti (zápis do třídní knihy, oprava sešitů, řešení nepředvídatelné situace). Pouze dvě respondentky (učitelka B a asistentka B) uvedly, že u nich dochází ke střídání vedoucí role v situacích, kdy asistentka pracuje s celým třídním kolektivem a učitelka se individuálně věnuje žákům. Výzkumem bylo zjištěno, že 1 asistentka ze 3 dotazovaných asistentek musela vysvětlovat nové učivo z důvodu nemoci její spolupracující učitelky. Všechny dotazované asistentky mají zkušenost s vedením celého třídního kolektivu během suplování. Výzkumem bylo také prokázáno, že učitelky jsou v roli vyšší autority. Oblast spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga zkoumala i kooperaci v přístupu k dětem ve vyučování. Výzkumem bylo potvrzeno, že pokud učitel vede frontální výklad, jeho asistent je v danou chvíli pasivní. Všechny

dotazované učitelky se individuálně věnují žákům se SVP a ostatním žákům. Pokud se učitelky individuálně věnují žákům, v danou chvíli zadávají samostatnou práci a asistentky pomáhají ostatním žákům nebo dojde ke střídání vedoucí role (u 2 respondentek). Všechny asistentky se rovněž individuálně věnují žákům se SVP, ale pouze dvě dotazované asistentky se také věnují ostatním žákům ve třídě. Výzkumem bylo poukázáno na nesprávný postup u 1 dotazované asistentky, která během vyučování pomáhá pouze žákyním se znevýhodněním a nevěnuje se ostatním žákům ve třídě. Tato asistentka pracuje s jinými dětmi pouze na žádost učitelky. Během skupinové práce žáků se objevily různé strategie spolupráce mezi učitelem a AP. Jednalo se o situaci, kdy učitelka vedla organizaci celé třídy a asistentka pomáhala skupině, ve které byl žák se SVP. V jiné situaci obě pedagogické pracovnice průběžně kontrolovaly skupinovou práci žáků nebo si rozdělily žáky do skupin a každá vedla svou přidělenou skupinu. V rámci spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v oblasti realizace výuky dochází také ke strategii zónování místnosti. Tuto skutečnost uvedla 1 respondentka (učitelka C). Jedná se o situaci, kdy učitel a asistent pedagoga rozdělí děti do zón a oba tito pracovníci pomáhají své přidělené zóně. Dále bylo prokázáno, že učitelky a asistentky pouze v ojedinělých případech (psaní diktátu, vysvětlování učiva) poskytují individuální pomoc žákům v kabinetu. O individuálním přístupu v kabinetu hovořily 4 dotazované respondentky. Tuto možnost nevyužívají 2 dotazované respondentky. Ty vzdělávají žáky pouze ve třídě a nevyužívají kabinet pro individuální přístup k žákům. Žákům se SVP a ostatním žákům se dostává pomoci především ve třídě a nedochází tedy k separování žáků od třídního kolektivu. Učitelky a asistentky pedagoga spolupracují na školních akcích během vyučování. Asistentky pomáhají v této situaci jako dozor nad žáky. Všechny dotazované asistentky a asistentka dotazované učitelky C uvedly, že vedou suplování za chybějící učitelky. Dále 1 dotazovaná asistentka a asistentka učitelky C spolupracují se svou učitelkou během dozorů na chodbách. Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga také probíhá v rámci doprovázení žáků na půdě školy, např. na tělocvik, k šatně nebo na oběd. Asistentky doprovázejí děti, pokud učitel potřebuje řešit jiné záležitosti. Prostřednictvím výzkumu byly zjištěny funkční a nefunkční momenty spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v průběhu výuky. Mezi přínosy v přítomnosti AP ve výuce výzkum zařadil následující informace. Učitel má možnost opustit třídu a třídní kolektiv je pod dozorem AP. Učitel nemusí kontrolovat všechny děti a má větší přehled o individuálních posunech žáků. Vzniká bezpečnější prostředí pro žáky, jelikož se mají na koho obrátit v případě problému. Další funkční moment byl spatřován v situaci, kdy asistent pedagoga nemluví nahlas během výuky a tím výuku nenarušuje. V rámci úskalí

spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga výzkum zařadil nesamostatnost AP během výuky, nízkou míru autority AP u žáků, nedostatečnou kvalifikaci AP nebo odlišný mateřský jazyk asistentky pedagoga. Nesamostatnost AP se projevovala v situacích, kdy asistentka pomáhala pouze žákyním se znevýhodněním a ostatním žákům pomáhala pouze na pokyn vyučujícího. Ze tří dotazovaných asistentek 1 asistentka prokazuje nesamostatné chování ve výuce, kdy ji učitelka musí vést po celou dobu výuky. Problémem ve spolupráci učitelky a asistentky pedagoga je rovněž odlišný mateřský jazyk AP. Pokud asistentka zastupuje učitelku v její nepřítomnosti, učitelka musí výuku přizpůsobit schopnostem asistentky v českém jazyce. Výzkumem byla zjištěna zajímavá informace, která se rovněž týkala úskalí v přítomnosti AP ve výuce. Bylo zjištěno, že v nepřítomnosti asistentky pedagoga, jsou žáci více soustředěni na výuku a na slovní projev učitele.

Obsah a efektivita komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga byla další zkoumanou oblastí spolupráce mezi těmito pedagogickými pracovníky. Prokázalo se, že všechny respondentky vedou efektivní komunikaci na profesní úrovni ve vztahu k třídnímu kolektivu a žákovi se SVP. Respondentky jako témata hovoru uváděly: příčiny problémů žáků během vzdělávání, strategii pomoci, konflikty ve třídě a strategii řešení problému, chování žáků, individuální posuny žáka se SVP, sociální prostředí dětí nebo osobní problémy žáků. Tito pedagogičtí pracovníci se navzájem informovali o obsahu komunikace s rodiči. Ze 3 dotazovaných učitelky 2 učitelky (učitelka A a učitelka C) podávají své asistentce informace o plánu a obsahu výuky a dále (učitelka B a učitelka C) informují svou asistentku o plánovaných třídních akcích. Všechny respondentky uvedly, že jsou se spolupracující učitelkou/asistentkou v kontaktu i mimo vyučování a řeší profesní záležitosti např. suplování, konflikty mezi žáky. Všechny dotazované asistentky jsou v kontaktu s rodiči žáka se SVP a z toho 2 asistentky informují svou učitelku o obsahu konverzace s rodiči žáka se SVP. Výzkumem bylo zjištěno, že pouze učitelky jsou v pravidelném kontaktu se ŠPP a 2 asistentky někdy spolupracovaly v komunikaci se ŠPP (vyjádřily se prostřednictvím své učitelky nebo se ŠPP osobně komunikovaly). Dále se prokázalo, že 4 respondentky (pár A, pár B) reflektují výuku se svou spolupracující kolegyní. Rovněž se objevila vysoká absence zpětné vazby k plnění pracovních záležitostí a reflexe spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Reflexe se především týkala výuky. Respondentky neuváděly, že by přímo zhodnotily svou spolupráci s učitelkou/asistentkou. Pouze u tří respondentek se prokázala upřímná a otevřená komunikace a zpětná vazba směrem ke spolupracující kolegyni. Výzkumem byly zjištěny informace o důležitosti zpětné vazby. U páru B se vyskytly odlišné názory na efektivitu jejich spolupráce. Asistentka B uvedla, že

jejich spolupráce je plynulá a v pořádku. Toto tvrzení odůvodnila tím, že kdyby se spolupracující učitelce cokoliv nelíbilo, sdělila by jí svůj názor. Jenže její spolupracující učitelka B jí zpětnou vazbu vůbec neposkytuje a v rozhovoru vyjadřovala často kritický postoj ke své asistentce B. Pokud by učitelka B podala své asistentce zpětnou vazbu, asistentka by mohla zareagovat na své pochybení v plnění své funkce a spolupráce by se zefektivnila. Konstruktivní zpětná vazba vede ke kvalitnější spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga.

V rámci **Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v oblasti administrativy** byla zjištěna nedostatečná kooperace v této oblasti. Pomoc při tvorbě IVP zajišťuje pouze 1 asistentka ze 3 dotazovaných. Ta nahlíží do tohoto dokumentu a vyjadřuje se k jeho realizaci. Pouze 1 asistentka se vyjadřuje ke kvalifikaci žáků. Vyšší výskyt spolupráce v administrativě byl zjištěn při opravování a známkování sešitů a testů. Tuto skutečnost uvedly 2 dotazované asistentky (asistentka A, asistentka D). Rovněž tyto dvě asistentky pomáhají s vyřizováním dokumentace u vedení školy. Pouze jedna dotazovaná asistentka (asistentka B) naprosto nespolupracuje při plnění administrativních povinností se svojí učitelkou. Dále asistentka učitelky C pouze pomohla při tvorbě plánu pedagogické podpory, ale žádnou další pomoc neposkytuje. Všechny 3 dotazované asistentky vedou tzv. asistentský deník. Jedná se o záznamy, ve kterých popisují individuální posuny žáka se SVP, problémové situace žáka a jeho chování. Dále 2 asistentky vedou další záznamy o žákovi se SVP. Tyto záznamy vedou dobrovolně po domluvě se svou učitelkou. Jedná se o hodnotící systém nebo konkrétní záznamy o chování žáka.

Výzkumem bylo rovněž zmapováno téma **Vývoje spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga**. Toto téma popisuje podmínky vývoje spolupráce, negativní a pozitivní faktory vývoje spolupráce. Z výzkumu vyplynulo, že učitel a asistent pedagoga potřebují čas a vzájemné poznání pro plynulý vývoj spolupráce. Rovněž osobní sympatie jsou nezbytnou součástí kvalitní spolupráce. Osobní nesympatie mohou vést k přerušení spolupráce, jak se potvrdilo ve výzkumu. V začátcích spolupráce bylo zjištěno, že také docházelo ke stanovení pravidel spolupráce. Pravidla spolupráce stanovily všechny dotazované učitelky a učitelka asistentky D. U 1 dotazované učitelky (učitelka C) se projevilo nefunkční stanovení pravidel spolupráce. Tato učitelka svou asistentku pověřila, aby se věnovala pouze žákovi se SVP. Nicméně náplň práce asistenta pedagoga nespočívá pouze v pomoci žákovi se SVP. Toto špatné stanovení pravidel vedlo k tomu, že spolupracující asistentka toto pravidlo nedodržovala. Mezi další negativní faktory vývoje spolupráce lze na základě výzkumu zařadit: pocit kontroly z přítomnosti AP, neiniciativnost

a nesamostatnost AP, snahu přerušit spolupráci a pocit zbytečné přítomnosti AP. Tyto faktory se vyskytly v rozhovoru 1 dotazované učitelky (učitelka B). Její asistentka projevovala neiniciativnost a nesamostatnost. Soustředila se pouze na žáka se SVP. Učitelka danou situaci vyhodnotila, že její přítomnost je zbytečná a snažila se spolupráci ukončit. Vztah dané učitelky s asistentkou zhoršoval na straně učitelky i pocit, že asistentka kontroluje její práci a rovněž i tendence porovnávat práci své asistentky s tím, jak ona v minulosti vykonávala svou práci, když byla v roli asistentky. Těmito zjištěnými informacemi lze dospět k závěru, že kdyby učitelka podala své asistentce na začátku spolupráce zpětnou vazbu a lépe stanovila pravidla spolupráce, některé negativní faktory by se neprojeví. Výzkumem byly zjištěny další negativní faktory vývoje spolupráce, a to neznalost role AP, konflikt mezi pedagogickými pracovníky, chybné metodické vedení, AP vnímána jako přítěž, věkově starší AP a nedodržování stanovených pravidel. Tyto negativní faktory se objevily u další respondentky (učitelky C). Neznalost role AP vedla ke konfliktu mezi učitelkou C a její asistentkou. Příčinou také bylo chybné metodické vedení ze strany učitelky. Tato učitelka požadovala po asistentce, aby se věnovala pouze žákovi se SVP. Jednala tak i z důvodu, že vnímala přítomnost AP jako přítěž (nechtěla pro ni vymýšlet náplň práce). Učitelka měla rovněž problém s nastavováním hranic spolupráce, jelikož její asistentka je věkově staří a učitelka cítí přirozenou autoritu ke starším lidem. Asistentka stanovené pravidlo spolupráce nedodržovala a začátek spolupráce nebyl efektivní. Posledním zjištěným negativním faktorem ve vývoji spolupráce je nedostatečná kvalifikace AP v pedagogickém oboru, která byla zaznamenána u 1 asistentky (asistentka D). V obecné rovině negativní faktory spolupráce vyplývaly z výroků 3 respondentek. Výzkumem byly rovněž zjištěny pozitivní faktory vývoje spolupráce, kterými jsou: zpětná vazba, iniciativnost a samostatnost AP, zajištění metodického vedení pro AP, učení nápodobou a pozorování práce učitele, stanovení (kolektivních) pravidel spolupráce. Z rozhovorů se prokázalo, že otevřený přístup a zpětná vazba během spolupráce vede ke kvalitnější kooperaci. Učení nápodobou a pozorování práce učitelky se vyskytly u 2 dotazovaných asistentek. Tyto asistentky pozorovaly přístup své učitelky k dětem a napodobovaly její postupy. Toto pozorování a učení nápodobou pomáhá asistentovi se rychleji seznámit s prostředím a pravidly třídy. Metodického vedení se asistentkám dostává především od jejich spolupracujících učitelek. Pouze 1 asistentka uvedla, že se jí pomoci rovněž dostalo od vedoucích asistentek a jiná asistentka uvedla zase pomoc od speciální pedagožky.

9. Diskuze

V diskuzní části mé bakalářské práce se zaměřuji na interpretaci podstatných výsledků šetření, doplňuji a porovnávám své výsledky s dosud známými poznatky z odborné literatury a výzkumů. Dále informuji o dalších zajímavých poznatcích, které nebyly cílem výzkumu, ale z výzkumného šetření vyplývají. Analýzou dat byly vyhodnoceny hlavní témata, která jsou předmětem diskuze. Jedná se o spolupráci učitele a asistenta pedagoga v oblasti přípravy na výuku, realizace výuky, administrativy a dále obsah komunikace mezi těmito pedagogickými pracovníky. Z výzkumu vyplynulo další téma, a to Vývoj spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Toto téma v diskuzi rovněž interpretuji.

Výzkumem bylo zjištěno, že **spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v oblasti přípravy na výuku** je nedostatečná a dochází k vyšší míře vyčerpání učitelů. Bylo prokázáno, že asistentky pedagoga samostatně neinicují tvorbu pomůcek a učebních materiálů pro žáka se SVP a ostatní žáky. Nicméně podle Kneslové et al. (2022, 2. kap., s. 20-24) a také Baslerové a Klenové (2023, část B., 11. kap., s. 158-168) do náplně práce asistenta pedagoga v oblasti přípravy na výuku patří i samostatná tvorba pomůcek a pracovních listů. Tuto činnost uvedla pouze jedna dotazovaná asistentka pedagoga. Ostatní asistentky tuto přípravu neinicují. Tvorbu pomůcek a učebních materiálů plní především učitelky. Ty ale rovněž uvedly, že nevedou přípravu učebních materiálů pro žáka se SVP, ale pouze pro celý třídní kolektiv. Nepřímá pedagogická činnost asistentů je zaměřená především na plnění administrativních povinností. Asistentky pedagoga podobně jako Kneslová et al. (2022, 2. kap., s. 20-24) a Teplá et al. (2019, s. 56) uvádí, že pomáhají s přípravou pomůcek na výuku, např. stříhání, laminování, kopírování učebních materiálů. Tyto činnosti však vykonávají v pracovní době ve škole. Rovněž výzkumem Růžičky et al. (2019, s. 63) bylo zjištěno, že asistenti nejčastěji pomáhají s tvorbou pomůcek, kopírováním materiálů atd. Podobně jako Kneslová et al. (2022, 2. kap., s. 20-24) i dotazované asistentky hovoří, že pomáhají s výzdobou třídy a školy. Z rozhovorů učitelek vyplývá, že vytvářejí a organizují strategii a obsah výuky (např. metodu a formu výuky), jak rovněž uvádí Svoboda et al. (2020, s. 156). Z výzkumu vyplynula závažná zjištění o spolupráci učitelek a asistentek v oblasti přípravy. Chybné postupy spolupráce byly zjištěny u asistentek i učitelek. Učitelky nepověřují své asistentky přípravou, která by odpovídala výrookům Kneslové et al. (2022, 2. kap., s. 20-24) a také Baslerové a Klenové (2023, část B., 11. kap., s. 158-168). Asistentky pouze pomáhají s dokončováním finální podoby pomůcek. Samostatně neinicují tvorbu pomůcek a dotazované učitelky své asistentky tímto úkolem nepověřují. Rovněž výzkum

Růžičky et al. (2019, s. 45) uvádí, že pomoc asistenta s přípravou na výuku není samozřejmostí, a pokud asistent nespolupracuje v této oblasti, často se jedná o rozhodnutí učitele (Růžička et al., 2019, s. 45). Asistentky pomáhají s přípravou pomůcek v době vyučování, nikoliv po pracovní době. Z výše popisovaných situací vyplývá větší zaneprázdněnost učitelek v oblasti přípravy a nižší míra aktivity asistentek.

Prostřednictvím výzkumu jsem zjistila a prohloubila poznatky týkající se tématu **Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v oblasti realizace výuky**. Dotazované učitelky a podobě Kendíková (2020, s. 113) uvádí, že vedou celý třídní kolektiv a organizují činnosti během výuky. Dotazované asistentky informují, že během výuky prochází třídu a vysvětlují konkrétní zadání. Z výzkumu vyplynula informace, o které hovoří i Webster et al. (2021, s. 64) tedy, že asistent vysvětluje žákovi dílčí kroky zadání, ale učitel vysvětluje celý koncept úkolu. Respondentky podobně jako Alston (2023, s. 39-41) také hovoří o střídání rolí. Bylo prokázáno, že v přítomnosti AP dochází k individualizaci výuky, jak rovněž hovoří Gabašová a Vosmik (2019, s. 36-37). Respondentky podobně jako Gabašová a Vosmik (2019, s. 36-37) uvádí, že pokud se učitel věnuje individuálně žákovi se SVP, je v tu chvíli zadaná samostatná práce a asistent kontroluje zbytek třídy nebo vede celý třídní kolektiv. Situaci, kdy asistent vede třídní kolektiv a učitel se věnuje individuálně žákům, Alston (2023, s. 39-41) nazývá jako převrácení rolí. O stejné situaci rovněž informuje Zatloukal et al. (2023, s. 71). Výzkumem byly zmapovány další momenty, ve kterých AP vedl třídní kolektiv. Jednalo se o situace, kdy se učitel věnoval administrativním úkonům nebo byl zastupován asistentem během své nepřítomnosti (suplování). Rovněž výzkum Růžičky et al. (2019, s.63) potvrdil, že asistenti pedagoga suplují za chybějící učitele. Asistentky zastupují svou třídní učitelku v její nepřítomnosti, i když Zatloukal et al. (2023, s. 71) hovoří, že suplování je nad rámec kompetencí asistenta pedagoga. Zajímavým zjištěním mého výzkumu bylo to, že asistenti pedagoga nevnímají suplování nad rámec svých kompetencí. Výzkumem byla rovněž zjištěna další situace, kdy asistent jednal nad rámec svých kompetencí. Asistentka vysvětlovala žákům nové učivo za chybějící učitelku, ačkoliv Svoboda et al. (2020, s. 156) informuje, že vysvětlování nového učiva spadá pouze do kompetencí učitele, jelikož absolvoval vyšší stupeň vzdělání. Z mého výzkumu a z výzkumu Růžičky et al. (2019, s. 63) vyplývá, že asistenti pedagoga se věnují především slabším žákům ve výuce. Dotazované asistentky pedagoga se věnují jednotlivcům nebo skupině žáků, kteří potřebují v danou chvíli pomoc a v ojedinělých situacích s nimi docházejí do kabinetu. Rovněž z výzkumu Němce et al. (2014, s. 37) vyplývá, že asistenti pedagoga preferují v průběhu výuky doučování žáků ve třídě. V ojedinělých situacích doučovat žáky

v kabinetu doporučuje Nová škola o. p. s. (nedatováno). Podle mého názoru tak nedochází k zbytečné separaci žáků od třídního kolektivu. Doučování žáka se SVP po vyučování nevedly žádné respondentky (učitelky a asistentky) a rovněž z výzkumu České školní inspekce (2018, s. 30) byla zjištěna nízká míra doučování žáků se SVP po vyučování ze strany asistentů. Dotazované asistentky a podobně i Alston (2023, s. 49-97) informují o přístupu k žákovi se SVP ve výuce, kdy asistentky se chvíli věnují žákovi se SVP, poté ho nechají pracovat samostatně, věnují se ostatním žákům a posléze žáka se SVP zkontrolují. Alston (2023, s. 49-97) hovoří, že se tímto přístupem podporuje samostatnost žáka se SVP. Rovněž výzkumem Němce et al. (2014, s. 38) bylo potvrzeno, že vysoký počet asistentů vede žáky se SVP k samostatnosti. Z mého výzkumu byly dále zjištěny situace, kdy se asistentka soustředí jen na žáka se SVP nebo žáka vede v dílčích krocích práce. Také se objevují tendence, plnit úkoly za žáka. Jedná se o problémové situace, jelikož Alston (2023, s. 49-97) a Giangreco (2021, in Bosanquet et al., 2021, s. 7) informují, že se tímto přístupem nepodporuje samostatnost žáka se SVP a dále jen Giangreco (2021, in Bosanquet et al. 2021, s. 7) dodává, že může u žáka dojít až k naučené bezmoci. Přesto z mého výzkumu a rovněž z výzkumu Němce et al. (2014, s. 39) vyplývá nízký výskyt asistentů, kteří mají tendence plnit za žáky jejich povinnosti. Lze tedy obecně říci, že asistenti vedou žáka se SVP především k samostatnosti a pouze v ojedinělých situacích asistent plní úkoly za žáka se SVP. Na základě mého výzkumu bylo dále zjištěno, že asistentky během výuky nejčastěji poskytují podporu při vypracování úkolů, dovysvětlení probírané látky a kontrolují, zda žák se SVP pochopil dané zadání. Rovněž z výzkumu České školní inspekce (2018, s. 27) vyplývají výše uvedené formy pomoci ve výuce a dále výsledky výzkumu České školní inspekce (2018, s. 27) poukazují na to, že asistenti na ZŠ také pomáhají např. s vytvářením sociálních dovedností žáka se SVP nebo při psaní zápisů. Z výzkumu Němce et al. (2014, s. 37) a výpovědí mých respondentek vyplývá, že asistentky pomáhají s doprovázením žáků na školní akce během výuky. Z mého výzkumu bylo dále zjištěno, že asistentky spolupracují se svými učitelkami ve střídání odpovědnosti za dozor nad žáky na chodbách školy. Důsledkem přítomnosti AP ve třídě má učitel více přehled o individuálních posunech žáků, možnost opustit třídu nebo vzniká bezpečnější prostředí pro žáky. Překvapivým zjištěním byl problém samotné přítomnosti AP ve výuce. Zjistilo se, že pokud asistent není přítomen ve výuce, žáci se lépe soustředí na výklad vyučujícího. Mezi další problémy, které vedou k omezené pomoci ze strany asistenta, lze zmínit nedostatečnou kvalifikaci AP, odlišný mateřský jazyk AP nebo nesamostatnost AP ve výuce. Omezování spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v důsledku nedostatečné kvalifikace AP uvádí i výzkum Pivarče

(2020, s.152) a dodává, že osobní nesympatie rovněž vedou k narušení spolupráce mezi těmito pedagogickými pracovníky.

V rámci předloženého výzkumu zkoumajícího také **oblast komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga** všechny dotazované respondentky uvádí, že diskutují o příčinách problémů žáka ve výuce, strategii pomoci žáka, individuálních posunech žáka, průběhu výuky, plánech výuky atd. O podobném obsahu komunikace informuje také Kendíková (2020, s. 113) a Alston (2023, s. 154-164). Z výzkumu Růžičky et al. (2019, s. 54) bylo zjištěno, že učitelé a asistenti pedagoga spolu řeší např. rozdělení úkolů mezi sebou během vzdělávání žáků nebo jak má asistent pomáhat ve výuce. Prostřednictvím mého výzkumu byly prohloubeny další témata obsahu komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga. Učitelky a asistentky spolu také řeší chování žáků, vztahy ve třídě, konflikty ve třídě a strategii jejich řešení, sociální prostředí žáků a osobní problémy dětí. Z výzkumu Růžičky et al. (2019, s. 54) a z výpovědí mých respondentek vyplývá, že se učitelé a jejich asistenti vzájemně kontaktují mimo pracovní dobu a řeší profesní záležitosti. Z mého výzkumu a z výzkumu Růžičky et al. (2019, s. 50) bylo zjištěno, že asistenti pedagoga jsou v intenzivním kontaktu s rodiči žáka se SVP, a to prostřednictvím osobního setkání nebo přes mobilní zařízení. Dotazované učitelky rovněž uvádí, že asistentky je informují o obsahu konverzace s rodiči žáka se SVP. Toto poskytování informací učiteli doporučuje Němec (2021, s. 39-40) a Teplá et al. (2019, s. 69). Výzkum rovněž prokázal, že především učitelky pravidelně komunikují se ŠPP. Dotazované asistentky se pouze prostřednictvím učitelky vyjádřily k individuálním posunům žáka se SVP nebo v ojedinělém případě osobně komunikovaly se ŠPP. Z výzkumu Růžičky et al. (2019, s. 65) vyplývá zpětná vazba mezi učitelem a asistentem pedagoga, která obsahuje sebereflexi obou pedagogických pracovníků. Naopak mým výzkumem byla prokázána vysoká absence zpětné vazby k plnění pracovních záležitostí a reflexe spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Podle mého zjištění absence zpětné vazby vede k neefektivní spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Byla zmapována situace, kdy asistentka vypověděla, že spolupráce s její učitelkou je v pořádku, ale spolupracující učitelka byla kritická k plnění povinností své asistentky. Jejich spolupráce není efektivní z důvodu nedostatečné zpětné vazby.

Analýzou dat bylo dále přiblíženo téma **Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v oblasti administrativy**. Z mého výzkumu vyplývá nízká aktivita asistentek v pomoci s tvorbou IVP a vyjadřování se ke kvalifikaci žáků. Ke kvalifikaci se vyjadřuje pouze jedna oslovená asistentka. Na druhou stranu z výpovědí respondentů Růžičky et al. (2019, s. 61) byla zjištěna vyšší míra vyjadřování se ke kvalifikaci žáků ze strany asistentů.

Podobně jako Kendíková (2020, s. 70) a jedna dotazovaná učitelka popisují, že asistentka pomáhá s tvorbou IVP tím, že se vyjadřuje k jeho zpracování a poskytuje učitelce informace o žákovi se SVP. Z mého výzkumu vyplynulo, že pouze jedna asistentka ze tří dotazovaných pomáhá s tvorbou IVP. Z mého výzkumu byl zjištěn vyšší výskyt spolupráce mezi učitelkou a asistentkou během opravování sešitů nebo testů. Rovněž výzkum Růžičky et al. (2019, s. 63) prokázal, že asistenti opravují testy. Z mého výzkumu bylo dále zjištěno, že asistentky pomáhají i se známkováním testů. Je tedy potvrzeno, že asistenti pomáhají s opravou a kvalifikací testů, ačkoliv Kendíková (2017, s. 49-51) informuje, že opravování písemných prací a kvalifikace žáků je pouze v kompetenci učitele. Asistentky pedagoga také pomáhají s vyřizováním dokumentace u vedení školy. Všechny dotazované asistentky vedou záznamy o individuálních posunech žáka se SVP, chování žáka atd. Podobné vedení záznamů bylo zjištěno i ve výzkumu Růžičky et al. (2019, s. 61).

Prostřednictvím výzkumu byly zjištěny poznatky z oblasti **Vývoje spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga**, které nebyly cílem výzkumu, ale z výzkumného šetření vyplývají. Výzkumem bylo potvrzeno, že učitel a asistent potřebují čas, aby se vzájemně poznali. Bylo zjištěno, že dvě respondentky vnímaly začátek spolupráce negativně, ale po čase a vzájemném poznání, začaly vnímat svou spolupracující kolegyni pozitivně. Z mého výzkumu a z výzkumu Pivarče (2020, s. 152) vyplývá poznatek o důležitosti osobních sympatií ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga, jelikož negativní vnímání druhé osoby může spolupráci mezi těmito pedagogickými pracovníky přerušit. Respondentky podobně jako Kneslová a Staněk (2022, 5. kap., s. 30-33) informují o důležitosti v nastavení pravidel spolupráce. Výzkumem bylo prokázáno, že tyto pravidla zahrnovaly např. obsah práce AP, přístup asistenta k žákům a pedagogovi. Bylo rovněž zjištěno chybné nastavení pravidel spolupráce. Učitelka pověřila svou asistentku, aby se věnovala pouze žákovi se SVP. Z této situace vyplývá neznalost role AP ze strany učitelky a asistentky. Přitom Němec (2021, s. 36) upozorňuje, že pedagog a jeho asistent se mají orientovat v základním postavením AP. Výsledky mého výzkumu prokázaly důsledky neznalosti role asistenta pedagoga. Pokud učitel a asistent neznají náplň práce AP, může dojít ke konfliktu, chybnému nastavení pravidel spolupráce a metodického vedení. Asistent přestane dodržovat nastavená pravidla spolupráce a dojde k neefektivnímu vývoji spolupráce (viz. kapitola Výsledky výzkumu). Této situaci nepřispívá ani zjištění, že učitelka na začátku spolupráce vnímala svou asistentku jako přítěž, což mohlo být prvopočátkem chybné spolupráce a špatného nastavení pravidel. Rovněž Němec (2021, s. 43) informuje, že učitelé mohou na začátku spolupráce vnímat asistenta jako zátěž. Mezi dalšími negativními faktory byly výzkumem zjištěny, např.

pocit kontroly práce učitelky, nesamostatnost AP, pocit zbytečné přítomnosti asistenta. Výsledky výzkumu a podobně Kendíková (2017, s. 42-43) uvádí, že učitelka může mít z přítomnosti AP pocit, že její práce je asistentkou kontrolovaná a hodnocená. V rámci rozhovorů byla popsána nesamostatnost asistentky. Asistentka plní požadavky učitelky pouze, pokud ji učitelka vyzve a rovněž potřebuje stále metodické vedení. Učitelka tuto situaci vyhodnotila, že přítomnost AP je zbytečná a snažila se spolupráci přerušit. Vzájemným poznáním a časem se jejich osobní vztah zlepšil, ale výkon asistentky se příliš nezměnil. Z výzkumu vyplývají i pozitivní faktory vývoje spolupráce. Mezi ty patří: samostatnost a iniciativnost AP, zajištění správného metodického vedení pro AP, pozorování práce učitele, stanovení pravidel spolupráce. Asistentkám se dostávalo metodického vedení především od jejich spolupracujících učitelek a v ojedinělých případech od vedoucí asistentek a ŠPP. Rovněž Svoboda et al. (2020, s. 157) a Němec (2021, s. 43) informují, že stěžejní metodickou podporou pro AP je jeho spolupracující učitel. Dále z mého výzkumu a z výzkumu Růžičky et al. (2019, s. 70) vyplývá nedostatečné poskytování podpory asistentům ze strany vedení školy.

Prostřednictvím výzkumu jsem dospěla k závěru, že nefunkční momenty spolupráce se objevují především v oblasti přípravy na výuku a administrativy. V těchto oblastech byla zjištěna nejvyšší míra pasivity asistentů a nejnižší míra iniciativy učitelů, zapojit asistenty do těchto oblastí spolupráce. Z těchto dílčích činností spolupráce (příprava na výuku a administrativa) lze usoudit, že učitelé jsou více vytíženi v rámci nepřímé pedagogické činnosti než asistenti. Funkční momenty spolupráce se objevují především v oblasti realizace výuky a komunikace. Výzkumem byly zmapovány zajímavé strategie vyučování v přítomnosti asistenta. Z mého výzkumu a podobně od Alston (2023, 39-41) vyplývá, že učitelé a asistenti pedagoga v praxi využívají tzv. převrácení rolí nebo zónování místnosti. Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je v průběhu výuky efektivní. Obsah jejich komunikace je rovněž efektivní a zajišťuje plynulou spolupráci učitele a asistenta pedagoga v procesu vzdělávání a výchovy žáků se SVP a ostatních žáků. Z výzkumu byly zjištěny poznatky ze samotné praxe respondentek. V některých případech poznatky z praxe neodpovídaly požadavkům, které byly popsány v odborné literatuře. Jednalo se o situace, kdy asistent podle odborné literatury plnil povinnosti nad rámec svých kompetencí. Zajímavým zjištěním bylo to, že asistenti si tuto situaci neuvědomovali. Lze tedy usoudit, že sami asistenti neznají své kompetence. Mezi situace, kdy asistent jednal nad rámec svých kompetencí, lze zmínit: suplování nebo vysvětlování nového učiva.

ZÁVĚR

Téma spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga jsem si zvolila z důvodu, že sama vykonávám pozici asistentky pedagoga. Mým cílem bylo prozkoumat kooperaci mezi učitelem a asistentem pedagoga v procesu vzdělávání žáků se SVP a ostatních žáků. Soustředila jsem se na konkrétní oblasti spolupráce, které souvisí s organizačními a vzdělávacími záležitostmi. Jedná se o spolupráci v oblastech přípravy a realizace výuky, administrativy a komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga.

V teoretické části této bakalářské práce byly prezentovány obecné informace týkající se profesního působení asistenta pedagoga. Zásadní informace, které byly interpretovány, se týkaly spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Již v teoretické části této bakalářské práce byly popisovány informace, které byly cílem výzkumu nebo z výzkumu vyplynuly.

Praktická část této bakalářské práce se soustředila na dosažení stanoveného cíle zkoumání. Pro naplnění cíle výzkumného šetření byl zvolen hloubkový rozhovor. Tato metoda sběru dat byla vhodně zvolena, jelikož záměrem výzkumu byl podrobný popis spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga a analýza zkušeností respondentů.

Rozborem a identifikací dat se mi podařilo odpovědět na hlavní výzkumné otázky, které vyplývají ze zkoumání konkrétních oblastí spolupráce učitele a jeho asistenta. Pro realizaci analýzy dat jsem zvolila otevřené a axiální kódování. Výzkum popsal průběh spolupráce mezi učitelem a jeho asistentem v konkrétních oblastech kooperace (viz. výše) a dále byly nalezeny funkční a nefunkční momenty v oblastech kooperace mezi těmito pedagogickými pracovníky. Výzkum prokázal nedostatečnou spolupráci v oblasti přípravy na výuku a administrativy. Tyto nefunkční dílčí činnosti spolupráce mohou být předmětem dalšího zkoumání.

Limitem provedeného výzkumného šetření byly mé nedostatečné zkušenosti s vedením rozhovorů. Jednalo se o mou první zkušenost s vedením rozhovorů. Zpětně si uvědomuji, že jsem v některých situacích respondentkám neposkytovala dostatek prostoru pro vyjádření nebo jsem položila několik otázek najednou. Dalším limitem výzkumu bylo hledání vhodných respondentek. Oslovila jsem 4 základní školy, ale všechny tyto školy odmítly účast na výzkumném šetření. Výzkum jsem uskutečnila na základní škole, kde pracuji jako asistentka pedagoga a osobně se znám s respondentkami mého výzkumu. Profesní vztah s respondentkami může zkreslit výsledky výzkumu. Může dojít ke zkreslování sdělovaných informací od respondentek nebo k zatajování informací. Sama jsem nezaznamenala, že by k těmto situacím docházelo během rozhovorů. Výpovědi

respondentek během rozhovoru byly otevřené a upřímné. Dále jsem se setkala s obavou z poskytnutí rozhovoru ze strany dvou respondentek. Musela jsem respondentky ujistit o etických záležitostech výzkumu a poskytnout dostatek času na rozhodnutí.

Cíl výzkumného šetření se zaměřoval na popisování okruhů spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Jednalo se o spolupráci v oblastech přípravy a realizace výuky, administrativy a popis obsahu komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga. I přes výše uvedené limity výzkumu se domnívám, že jsem cíl bakalářské práce naplnila.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALSTON, S. (2023). *Working effectively with your teaching assistant: a handbook for primary teachers*. London, England: Bloomsbury Academic. ISBN 978-1-4729-9256-7.

Asociace pracovníků speciálně pedagogických center (2022). *Stanovisko APSPC k institucionalizaci asistentů pedagoga v základních školách*. Online, PDF. Brno: Asociace pracovníků speciálně pedagogických center. Dostupné z: Asociace pracovníků speciálně pedagogických center, <http://www.apspc.cz/sites/www.apspc.cz/files/attachments/aktualita/year-2022/node-587/stanoviskokinstitutionalizaciasistentupedagogavzakladnichskolahapspc.pdf>. [citováno 2024-03-26].

BARVÍKOVÁ, J.; BASLEROVÁ, P.; BUCVANOVÁ, E.; DOLEŽELOVÁ, B.; LAUERMANN, M. et al. (2015). Organizační a personální zabezpečení implementace podpůrných opatření. Online, PDF. In: MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L.; BARVÍKOVÁ, J.; BUCVANOVÁ, E. et al. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci. s. 123-189. ISBN: 978-80-244-4675-2. Dostupné z: Katalog podpůrných opatření, <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>. [citováno 2024-06-18].

BASLEROVÁ, P. a KLENOVÁ, I. (2023). Personální podpora. In: BASLEROVÁ, P.; MICHALÍK, J.; FELCMANOVÁ, L.; BARVÍKOVÁ, J.; ČADOVÁ, E. et al. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, s. 158-168. ISBN 978-80-7676-633-4.

BOSANQUET, P.; RADFORD, J. a WEBSTER, R. (2021). *The teaching assistant's guide to effective interaction: how to maximise your practice*. Online, eBook. Second edition. Abingdon, Oxon: Routledge. IBN 978-1-000-39025-4. Dostupné z: ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6610874#>. [paywall]. [citováno 2024-04-17].

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z.; DONEVOVÁ, H.; KEBERTOVÁ, D.; SEDMIDUBSKÁ, I. et al. (2021). *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-97-1.

ČAPEK, R. (2017). Komunikace ve třídě. In: BRÉDA, J., ČAPEK, R.; DANDOVÁ, E. a KENDÍKOVÁ, J. *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe, s. 81-96. ISBN 978-80-7496-293-6.

Česká školní inspekce (2018). *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018: Tematická analýza*. Online, PDF. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: Česká školní inspekce, https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ-Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-1-pololetí-2017-2018.pdf. [citováno 2024-07-18].

Český statistický úřad (2023). *Školy a školská zařízení 2022/23: Analytická část*. Online, PDF. Praha: Český statistický úřad. Dostupné z: Český statistický úřad, <https://www.czso.cz/documents/10180/191486291/23004223a.pdf/c067cbeb-7d3a-4866-bad2-1b41b302609d?version=1.1>. [citováno 2024-03-26].

ĎULÍKOVÁ, L. (2020). Geneze a současné postavení profese asistenta pedagoga v podmínkách českého školství: Genesis and current status of the teaching assistant profession in the conditions of Czech education. *Pedagogická orientace*, roč. 30, č. 3, s. 375-395. ISSN 1211-4669.

FELCMANOVÁ, L. (2023). Nezamýšlené důsledky změny financování asistentů pedagoga mohou destabilizovat české školství. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*, roč. 10, č. 4, s. 4-6. ISSN 2336-3436.

FELCMANOVÁ, L. (2023). Organizace výuky. In: BASLEROVÁ, P.; MICHALÍK, J.; FELCMANOVÁ, L.; BARVÍKOVÁ, J.; ČADOVÁ, E. et al. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, s. 137-145. ISBN 978-80-7676-633-4.

FIALOVÁ BAUEROVÁ, L.; OKROUHLÁ, J. a STANĚK, M. (2022). Asistent pedagoga. In: STANĚK, M.; OKROUHLÁ, J.; KNESLOVÁ, M.; SMITKOVÁ, Š. a BAUEROVÁ FIALOVÁ, L. *Asistent pedagoga: praktický rádce*. Praha: V lavici s.r.o. - vzdělávací portál pro pedagogy, žáky a jejich rodiče, s. 9-19. ISBN 978-80-88466-04-8.

GABAŠOVÁ, J. a VOSMIK, M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-419-0.

HENDL, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání., Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

JOKLÍKOVÁ, H. a PALOUNKOVÁ, Z. (2018). Pojetí role asistenta pedagoga v běžném a alternativním školství. Online. In: HUTYROVÁ, M.; RŮŽIČKOVÁ, V. eds. *Perspektivy společného vzdělávání V. olomoucké speciálněpedagogické dny*. Sborník konference konané 14. a 15. března 2017 v Olomouci. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 75-78. ISBN: 978-80-244-5430-6. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/Perspektivy_spole%C4%8Dn%C3%A9ho_vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD/652FDwAAQBAJ?hl=cs&gbpv=1. [citováno 2024-05-15].

JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H. (2017). Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy). Vydání: první. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-25-0.

KENDÍKOVÁ, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.

KENDÍKOVÁ, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, společně pro kvalitní vzdělávání. ISBN 978-80-7496-349-0.

KENDÍKOVÁ, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.

KENDÍKOVÁ, J. a VOSMIK, M. (2016). *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88163-36-7.

KNESLOVÁ, M.; BAUEROVÁ FIALOVÁ, L. a OKROUHLÁ, J. (2022). Pracovní náplň asistenta pedagoga. In: STANĚK, M.; OKROUHLÁ, J.; KNESLOVÁ, M.; SMITKOVÁ, Š. a BAUEROVÁ FIALOVÁ, L. *Asistent pedagoga: praktický rádce*. Praha: V lavici s.r.o. - vzdělávací portál pro pedagogy, žáky a jejich rodiče, s. 20-24. ISBN 978-80-88466-04-8.

KNESLOVÁ, M. a STANĚK, M. (2022). Spolupráce asistenta pedagoga. In: STANĚK, M.; OKROUHLÁ, J.; KNESLOVÁ, M.; SMITKOVÁ, Š. a BAUEROVÁ FIALOVÁ, L. *Asistent pedagoga: praktický rádce*. Praha: V lavici s.r.o. - vzdělávací portál pro pedagogy, žáky a jejich rodiče, s. 30-33. ISBN 978-80-88466-04-8.

NĚMEC, Z. (2021). *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-7635-072-4.

NĚMEC, Z.; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K. a HÁJKOVÁ, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Online. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: ResearchGate, https://www.researchgate.net/publication/343934439_ASISTENT_PEDAGOGA_V_INKLUZIVNI_SKOLE. [citováno 2024-07-18].

NĚMEC, Z. a HÁJKOVÁ, V. (2018). Klíčové charakteristiky profese: vlastnosti, postoje, schopnosti a dovednosti asistentů. In: HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 29-46. ISBN 978-80-7603-009-1.

NĚMEC, Z. a STRNADOVÁ, I. (2018). Pracovní kontext profese asistenta pedagoga. In: HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 91-106. ISBN 978-80-7603-009-1.

NOVÁ ŠKOLA, o. p. s. (bez data). *Práce s žáky*. Online. Asistent pedagoga. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/prace-s-zaky>. [citováno 2024-05-02].

NOVÁ ŠKOLA, o. p. s. (bez data). *Spolupráce s pedagogem*. Online. Asistent pedagoga. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/spoluprace-s-pedagogem>. [citováno 2024-05-02].

PETRÁŠ, P. (2023). Pomůcky. In: BASLEROVÁ, P.; MICHALÍK, J.; FELCMANOVÁ, L.; BARVÍKOVÁ, J.; ČADOVÁ, E. et al. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, s. 195-200. ISBN 978-80-7676-633-4.

PIVARČ, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.

RŮŽIČKA, M.; SMOLÍKOVÁ, M.; FLEKAČOVÁ, L.; BASLEROVÁ, P.; JEŘÁBKOVÁ, K. et al. (2019). *Učitel a asistent pedagoga ve společném vzdělávání*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-5500-6. Dostupné z: ResearchGate, https://www.researchgate.net/publication/334087740_Ucitel_a_asistent_ve_spolecnem_vzdelavani. [citováno 2024-07-18].

STRNADOVÁ, I. a NĚMEC, Z. (2018). Práce asistenta pedagoga. In: HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 47-66. ISBN 978-80-7603-009-1.

STANĚK, M. (2022). Osobnost asistenta pedagoga. In: STANĚK, M.; OKROUHLÁ, J.; KNESLOVÁ, M.; SMITKOVÁ, Š. a BAUEROVÁ FIALOVÁ, L. *Asistent pedagoga: praktický rádce*. Praha: V lavici s.r.o. - vzdělávací portál pro pedagogy, žáky a jejich rodiče, s. 27-29. ISBN 978-80-88466-04-8.

SVOBODA, Z.; ZILCHER, L.; NĚMEC, Z.; FELCMANOVÁ, L.; SMOLÍK, A. et al. (2020). *Koordinátor inkluze ve škole*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7561-199-4.

ŠVANCAR, R. (2023). Spor o parametry financování asistentů pedagoga: školy se bojí, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami přijdou o podporu. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, roč. 126, č. 2, s. 4-6. ISSN 0139-5718.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K.; JANÍK, T.; KAŠČÁK, O.; MIKOVÁ, M. et al (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TEPLÁ, M.; FELCMANOVÁ, L a NĚMEC, Z. (2019). *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-7635-018-2.

WEBSTER, R.; BOSANQUET, P.; FRANKLIN, S. a PARKER, M. (2021). *Maximising the impact of teaching assistants in primary schools: a practical guide for school leaders*. London: Routledge. ISBN 978-0-367-46834-7.

ZATLOUKAL, T.; BENEŠ, T.; BASL, J.; BLÁHOVÁ, A.; BORKOVCOVÁ, I. et al. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023: Výroční zpráva České školní inspekce*. Online, PDF. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-50-4. Dostupné z: Česká školní inspekce, https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_přilohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf. [citováno 2024-03-27].

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Online. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>. [citováno 2024-03-10].

Nařízení vlády č. 273/2009 Sb., nařízení vlády, kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Online In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-273/zneni-20090901>. [citováno 2024-03-10].

Narizení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Online. In: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222>. [citováno 2024-03-10].

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. In: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [citováno 2024-03-09].

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Online. In: zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>. [citováno 2024-03-10].

Vyhláška č. 263/2007 Sb., vyhláška, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazem obcí. Online. In: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263>. [citováno 2024-03-20].

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Online. In: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>. [citováno 2024-03-07].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. In: Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [citováno 2024-03-07].

SEZNAM PŘÍLOH

Ukázka č. 1 – Výzkumné otázky pro učitele str. 84

Ukázka č. 2 – Výzkumné otázky pro asistenta pedagoga str. 86

Ukázka č. 3 – Rozhovor učitele str. 88

Ukázka č. 4 – Rozhovor asistenta pedagoga str. 103

Ukázka č. 1 – Výzkumné otázky pro učitele

1. Jak vypadal začátek Vaší spolupráce s asistentem pedagoga a jak ji hodnotíte nyní? Jak se změnila spolupráce z pohledu samostatnosti AP?
2. Jak probíhá vaše společná příprava na výuku?
 - Jaké úkoly asistentovi svěřujete během přípravy na výuku (ve vztahu k žákovi se SVP a ostatním žákům)?
 - V jakých dalších oblastech organizace a přípravy Vám asistent pomáhá (např. před zahájením nového školního roku, mimoškolní akce, besídky atd.)?
3. Jak probíhá Vaše spolupráce s asistentem pedagoga během výuky?
 - Jaké organizační formy výuky ve vztahu k třídnímu kolektivu a žákům se SVP uplatňujete v přítomnosti asistenta pedagoga?
 - Dochází u Vás ke střídání rolí a popřípadě v jakých situacích nejčastěji (např. v jakém předmětu, při zadání skupinové nebo samostatné práce, při výkladu nebo opakování látky atd.)?
 - Věnujete se ve výuce také individuálně žákům se SVP a popřípadě, co v danou chvíli vykonává asistent pedagoga?
 - Musíte během výuky vést asistenta pedagoga nebo jedná samostatně?
 - Jak jinak Vám asistent pedagoga pomáhá na půdě školy (např. suplováním, dozorem na chodbě o přestávkách atd.)?
 - V čem nacházíte přínosy a úskalí v přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce?
4. Jaký je obsah komunikace a její efektivita při zajišťování Vaší kvalitní spolupráce s asistentem pedagoga?
 - Jaká témata nejčastěji řešíte na profesní úrovni?
 - Reflektujete mezi sebou svoji spolupráci?
 - Podáváte aktuální informace o třídním kolektivu asistentovi pedagoga (např. jaké budou třídní akce, jaká látka se bude probírat atd.)?
 - Jste spolu v kontaktu i mimo vyučovací hodiny? Jaká témata probíráte a jak často se kontaktujete?

- Spolupracuje s Vámi asistent pedagoga v komunikaci se školním poradenským pracovištěm nebo s rodiči žáka se SVP (např. vyjadřuje se k aktuálnímu stavu žáka se SVP)?
5. Jak probíhá spolupráce s asistentem pedagoga při plnění administrativních povinností?
- Jaké povinnosti svěřujete asistentovi pedagoga pro vyhodnocování žáků se SVP a ostatních žáků (např. oprava sešitů, společné vytváření slovního hodnocení atd.)?
 - Dáváte asistentovi pedagoga prostor se vyjádřit ke kvalifikaci ostatních žáků a přihlížíte, popřípadě k jeho názoru?
 - V jakých dalších povinnostech Vám AP pomáhá (např. v tvorbě IVP, vyřizování dokumentů u vedení školy týkající se třídního kolektivu, zakládání a přerovnávání dokumentace do šanonů atd.)?

Ukázka č. 2 - Výzkumné otázky pro asistenta pedagoga

1. Jak vypadal začátek Vaší spolupráce s učitelem?
 - Zajišťoval Vám učitel metodickou podporu. Pokud ano, v jakých situacích?
 - Vnímáte zefektivnění Vaší spolupráce s učitelem. Pokud ano, čemu to přisuzujete?

2. Jak probíhá vaše společná příprava na výuku?
 - Iniciujete sama přípravu na výuku nebo čekáte na pokyny třídního učitele?
 - Jaké úkoly nejčastěji plníte během přípravy na výuku (ve vztahu k žákovi se SVP a ostatním žákům)?
 - Svěřuje Vám učitel úkoly nad rámec Vašich kompetencí?
 - Vnímáte rovnoměrně rozloženou odpovědnost a vytíženost mezi Vámi a učitelem během přípravy na výuku?
 - Pomáháte aktivně i v jiných oblastech organizace a přípravy na výuku (např. během mimoškolních aktivit, před zahájením školního roku)?

3. Jak probíhá Vaše spolupráce s učitelem během výuky?
 - Jaké pokyny dané učitelem plníte během výuky?
 - Dochází k situacím, kdy vedete třídu a dáváte pokyny třídnímu kolektivu během výuky i v přítomnosti učitele? Pokud ano, o jaké situace se jedná?
 - Jednáte samostatně během vzdělávání žáků se SVP během výuky a pomoci ostatním žákům? Popřípadě v jakých situacích žádáte o radu učitele?
 - Jak se věnujete žákům se SVP během výuky (např. individuálním doučováním v kabinetu atd.)?
 - Jak jinak pomáháte učiteli na půdě školy (např. suplováním, dozorem na chodbách o přestávkách atd.)?
 - V jakých situacích nacházíte funkční a nefunkční momenty ve spolupráci s učitelem během výuky?

4. Jaký je obsah komunikace a její efektivita při zajišťování kvalitní spolupráce mezi Vámi a učitelem?

- Reflektujete spoji spolupráci s učitelem? Je učitel otevřený k Vaším názorům a požadavkům?
 - Podáváte učiteli informace o stavu žáka se SVP a o jaké informace se jedná (např. jak žák plní zadané úkoly, v čem se žák zlepšil atd.)?
 - Jaká další témata řešíte na profesní úrovni, pokud zrovna není tématem žák se SVP?
 - Kontaktujete učitele nebo on Vás mimo pracovní dobu? Jak často a jaká témata řešíte?
 - Spolupracujete s učitelem v komunikaci se školním poradenským pracovištěm nebo s rodiči žáka se SVP (např. vyjadřujete se k aktuálnímu stavu a metodice žáka se SVP)?
5. Jak probíhá Vaše spolupráce s učitelem při plnění administrativních povinností?
- Jaké administrativní povinnosti plníte ve vztahu ke své profesi?
 - Pomáháte učiteli s vyřizováním administrativních záležitostí týkající se žáků ve třídě (např. vyjadřujete se ke kvalifikaci žáků, tvorbě IVP, tvorbě slovního hodnocení, pomáháte při emailové korespondenci s rodiči atd.)?
 - Jaké další administrativní povinnosti Vám ukládá učitel (např. vyřizování organizačních záležitostí týkající se různých akcí u vedení školy, zjišťování informací týkající se třídního kolektivu u vedení školy, přerovnávání dokumentace vedenou učitelem atd.)?

Ukázka č. 3 – Rozhovor učitele

Takže spustila jsem nahrávku. Nejdřív, než začneme rozhovor, tak bych se ráda představila. Jmenuji se Anna Králová. Studuju třetím ročníkem obor Náboženství a základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání na Husitské teologické fakultě. Ve své bakalářské práci se zaměřuji na spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga, přičemž cílem výzkumu je zjistit, popsat dílčí činnosti spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, a to v oblasti organizace a realizace výuky, administrativy a komunikace. Chtěla bych tě touto cestou poprosit, jestli souhlasíš s nahráváním rozhovoru, přičemž ten rozhovor bude zcela anonymní. Bude zachována tvá anonymita. Poté vznikne přepis tohoto rozhovoru a pošle ti nahrávku smažu, takže pak bude už jen přepis. Ten přepis neposkytnu třetím osobám, jen v bakalářské práci budu citovat některé pasáže z rozhovoru. Přepis rozhovoru ti mohu zaslat na email, pokud budeš chtít.

Souhlasíš s nahráváním rozhovoru?

Ano, určitě.

Tak tedy začneme. Takže má první otázka je..., jak vypadal začátek Vaší spolupráce s asistentem pedagoga a jak ji hodnotíte nyní?

Já mám asistentku, která je velmi mladá. Je jí 22 nebo 24 myslím, nějak tak mezi tím, takže pravděpodobně se nějak ostýchala. Byla zvyklá... ona bude asi mluvit o sobě sama, ale tak jak na mě působila, že se trošku bojí, stydí a tak dál, ale působila velmi mile a vlastně já první, co jsem jí řekla, že budu ráda, když mi řekne, cokoliv se jí na mně nebude zdát, tak ať mě pozoruje a říká vlastně, kdybych něco přestřelila nebo kdyby se jí něco nezdálo. Nepůsobilo to, že by mi to chtěla říct, že se asi trošku bála, takže na mě koukala, ale pak chodila a docela si to osvojila a chodila mi říkat vlastně teda, co viděla. Většinou samozřejmě viděla pozitivní věci, což je hezký. Takže postupem času jsme se musely poznat. Máme podobný humor, takže si rozumíme, co se týče lidsky.

A jak se změnila spolupráce z pohledu samostatnosti AP?

Asistenta pedagoga A je velmi samostatná. Nemusím jí podstatně radit, to vůbec. Ani jí něco říkat, připomínat, to už vůbec. Jakmile chybí dítě, tak připravuje například věci, co je třeba,

aby děti vyplnily. Pomáhá mi s opravou domácích úkolů. Pomáhá mi vlastně, když vidí, jak si děti připravují, tak aby měly připraveno hned ráno z kraje. S čím mi pomáhá hodně, čím mě hodně překvapila, že ví, že budeme brát třeba čas v prvouce, takže si našla na internetu nějaké kartičky, co by se mohlo hodit do výuky. Takže vytiskla, vystříhala a zalaminovala, přinesla, poskytla. Takže ona si vytváří pomůcky, které mně poskytuje.

A byla takto samostatná už od samého začátku?

Já si myslím, že možná ona cítila, že může, že vlastně cítila, že... to by asi měla říct ona. To je jen z mého pohledu, ale od samého začátku úplně ne, že po čtrnácti dnech přišla s kartičkami, ale myslím si, že jsme se musely poznat a musela vidět, jaký styl práce používám, jak pracuji s dětmi a do toho hezky vplula.

Dobře, děkuji za první otázku a teď druhá otázka..., jak probíhá vaše společná příprava na výuku?

Tak přípravu na výuku dělám hlavně sama a tvořím různé pomůcky, který dost kupuju, tisku, laminuju a ona mi hodně pomáhá, že to všechno stříhá, že ji to baví a že tímto způsobem mi tu mechanickou práci vykoná. Jinak někdy přijdu s tím, že bych potřebovala pomoc s nějakým tématem, jak bychom to mohly udělat, tak zamyslí se, vždycky něco navrhne, ale nicméně výuku připravuju sama.

A dokázala bys uvést nějaký příklad ohledně toho tématu?

Ou, tak nějaký příklad. Tak asi je to hlavně v prvouce, kdy jsou ty témata takový povídavý a ze života hlavně, takže když zmíním ten čas, tak bychom mohly vysvětlit, že se mění roční období. Teď mě momentálně nic nenapadá.

A to si vyslechněš názor nebo ji do toho nějak zahrneš?

No jako já ji nechci úplně zatěžovat, protože je pravda, že mi hodně pomáhá, co se týče těch mechanických věcí. Co vím, to zabývá spoustu času, to stříhání, takže to, aby mi něco vymýšlela, tak to ji do toho nechci zatahovat. Není mi příjemný, že by to dělala. Mně nepřejde, že by to měla být její práce, že je to vlastně moje práce, vymýšlet tu hodinu.

A je to třeba i tím, že chceš mít ty věci pod kontrolou?

Ne, tím to určitě není. Že bych jí řekla, vymysli pracovní list na toto téma, tak to bych si netroufla. Nemyslím si, že by mě odmítla. Nemyslím si, že by to nezvládala, ale přijde mi to jako moc.

Ale sama jsi říkala, že s něčím přišla, ne?

To jako sama přijde nebo třeba když chybím a ona za mě supluje, tak se mě příliš neptá, co má dělat. Já jsem z toho byla strašně překvapená, že je schopná jet dál v učebnici, k tématu, a právě vždycky přijdu a koukám, ani mi nehlásí, co si připravila pro ty děti něco zajímavého, nějaké aktivity. Třeba na sloh, že děti psaly postup pracovního procesu, jak se pečou perníčky a měla na to připravený pěkný pomůcky.

Takže ty suplující hodiny jí nemusíš nikdy připravovat?

Ne, nepřipravuju.

Tak to je krásný.

Nepřipravuju, maximálně jí řeknu, kam by se měla zhruba v těch knížkách posunout, abychom nezůstali stát. Když máme třeba slovní druhy, tak abychom se někam posunuli, když se vrátím po čtrnácti dnech, protože někdy bývám čtrnáct dní pryč, tak abych to nedoháněla.

Tak to je krásný a během toho suplování sis nevšimla, že by byly pozadu, že to opravdu zvládala jako plnohodnotná učitelka?

Zvládá to plnohodnotně.

Tak to je hezký, tak a další otázka je... jaké úkoly asistentovi svěřujete během přípravy na výuku ve vztahu k žákovi se SVP a ostatním žákům?

Tak... ví, že co se týče naší žákyně L jako třeba, aby vždycky měla u sebe stovkovou tabulku, násobilkovou tabulku, kostičky, tak aby to měla u sebe a tohle to ona ví, že když to děláme společně a ta žákyně L jede s náma, takže jí vlastně pomáhá připravit tyhle pomůcky, aby mohla s dětma pracovat. Jinak žákyně L nemá svůj vlastní režim, protože to, co děláme, zvládá s pomůckama.

A ty pomůcky si připravuje od základu sama nebo jí poskytněš nějaký základ?

Pomůcky...ty já připravuju kompletně pro celou třídu a vlastně té žákyni L většinou zůstávají a ostatní je nepoužívají a žákyně L je používá dál. Úplně extra něco speciálního pro ni jsme vytvořily fakt málo věcí, protože jak říkám, ona je sice stupeň tři, ale nějakým způsobem to s maminkou doma vydřely, takže to, co se mechanicky naučí, ona umí. Umí počítat, psát krásně diktáty, to ona umí, ale neumí moc přemýšlet. Ona pak s ní chodí, a když máme čtení s porozuměním, tak to spolu musí probírat více dopodrobna, ale přípravu, že by nad tím přemýšlela dopředu, tak to nevím, ale společně to neřešíme. Společně neřešíme přípravu pro žákyni L, že bychom zvlášť řešily její individuální posuny, jak říkám, žákyně L jede s námi.

Dobře, dobře a ta příprava u toho asistenta, jak říkáš, když už něco zadáš, tak je to vlastně o tom, že něco stříhá, laminuje nějaké pomůcky?

Tak...v tomhle tom případě.

To, že dodělává tu finální podobu, ale...

Tak. Jak říkám, netroufla jsem si říct, vymysli něco. Sama bych nechtěla dostat takový úkol, protože to je spousta času, nad kterým člověk stráví, tak ji ten čas nechci brát.

To je tak ohleduplný, i když má asistent i nepřímou pedagogickou práci, tak to je hezký od tebe.

Dobře, tak já si to třeba rozmyslím a třeba jí takový úkol zadám.

A třeba sama se zeptá?

Ne.

Ani u toho žáka se SVP, že by přišla a řekla, že má tady nějakou pomůcku a sama to iniciovala?

Nemyslím, že by tady něco takového bylo, ale nechci jí křivdit, protože je možný, že si to nepamatuju.

Jasně, super. Děkuji ti moc. Tak a teď další otázka... v jakých dalších oblastech organizace a přípravy Vám asistent pomáhá, například před zahájením nového školního roku, mimoškolní akce?

Před zahájením školního roku tady byla se mnou. Samozřejmě jsme se viděly jen jednou.

Že tu byla jen jeden den?

Ne jeden den, několik dní. Jenom...jsme spolu první rok. To znamená, že jen jeden školní rok, takže jsme se poznávaly. Zdobily jsme třídu. Měla jsem spoustu věcí na střídání.

A byla tu po celou dobu jako ty nebo tady byla míň dnů před školním rokem?

Já si myslím, že tu byla stejně.

A co třeba besídky vánoční? Máte s dětmi nějaké vystoupení. Jestli pomáhá taky nebo jiný události?

Určitě by pomohla, kdyby něco takového bylo, ale besídky jsme řešily skrze hudebku, a to neučím. Na výlety jezdí s náma a tam samozřejmě pomáhá s organizací těch dětí, že počítá, hlídá, má na starosti děti.

Takže takový dozor.

Ano, takový dozor.

A jela s tebou na školu v přírodě?

Na školu v přírodě nepojede.

Dobře, děkuji ti za druhu oblast a teď přejdeme ke spolupráci během výuky. Jak probíhá Vaše spolupráce s asistentem pedagoga během výuky?

Tak já zahajuju hodiny. Já tu hodinu vedu. To je prostě moje práce, cítím to tak. Vedu hodinu s tím, že ona dělá to, co cítí, že je potřeba. Takže když je někdo mimo, když někdo tápe a nerozumí tomu, prochází třídu a snaží se mu to vysvětlit. Koukneme na sebe, co je potřeba udělat. Je napojená na mě nebo ji poprosím... cokoliv. Fakt je mi k ruce a je to strašná pomoc... veliká pomoc pro všechny děti.

Tak to je skvělý a podporujete se i v autoritě u těch dětí?

Určitě, ale jde cítit, že některý děti ji mají radši, protože ona je taková hodně mírumilovná a já se snažím více držet ten pořádek, protože je potřeba klid na práci. Ale pak jsou tam děti, kteří ji nerespektujou a to já musím nastoupit. Třeba jeden kluk ji ignoruje.

A cítíš teda, že ty autority u těch dětí nejsou vyrovnány, že tebe považují za vyšší autoritu a ji jako nižší autoritu? Vnímáš to u těch dětí?

U některých dětí určitě.

Dobře, děkuji ti moc a teď... jaké organizační formy výuky ve vztahu k třídnímu kolektivu a žákům se SVP uplatňujete v přítomnosti asistenta pedagoga?

Tak, my se učíme hromadně, ve skupinách, ve dvojicích, jakkoliv a dost často ty skupinky taháme pomocí kartiček a nikdy nevíme, jak ty skupinky dopadnou, takže normálně losujeme. Někdy je dělím podle toho, aby v každé skupince byl někdo chytrý. Někdy to nechám náhodě, někdy to nechám na dětech a dost často to losujeme podle těch kartiček. Dnes například jsme dělali takový text a vyšla nám právě skupinka, kde byla ta žákyně L a plus tam byli tři žáci s OMJ, a ještě takový trochu slabší a asistentka A (jméno je pod anonymním označením) byla nastoupená a vedla je celou tou prací, protože by to jinak nezvládli. Já jsem měla na starosti organizaci celé třídy, nicméně jsem hodně komunikovala s těma skupinkama, které byly samostatnější, a pak jsme to vyhodnocovali všichni dohromady.

A jinou vyučovací hodinu takto prokládáš téma formama?

Ano.

Takže se nestane, že by celá hodina byla jen frontální výklad?

Jo, stane se to, protože jsou věci... třeba máme hodinu psaní, ale hodně měníme místa, chodíme na koberec, dvojice, hodně společně a hodně to střídám, protože cítím, že děti drží pozornost.

A když třeba vysvětluješ novou látku a je to jen o výkladu, protože potřebují nějaké nové informace, tak co dělá zrovna ten asistent?

Stojí v pozadí, kouká, čeká, nenarušuje výuku, což já potřebuju. Všechny děti by měly být na mě napojeny. Výklad výuky trvá většinou deset maximálně patnáct minut.

A zvolila jsi někdy i individuální přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami? Třeba že by si řekla asistentce, teď se věnuj jen žákům se SVP?

Určitě, ale ne u výkladu, ale třeba u čtení s porozuměním. To byla skupina a šla do kabinetu.

Ale jinak individuální vyučování v tom kabinetu neaplikuješ pravidelně?

Ne, to ne.

A když jdou do kabinetu, tak jde celá skupina nebo šli i jednotlivci?

Po jednotlivci ne, po jednotlivci jde jen žák I. Ty chodí spolu a dělají jiné aktivity, a to je především v češtině.

A v matematice?

V matematice si nevybavuji. V matematice jsme dělali autobus, kde se nám změnil prvek, že nenastupují cestující, ale muži a ženy a zjistila jsem, že asi pět nebo šest dětí to nechápe. Už jsme si to prošly, odcestovaly a teď byly úplně mimo. Vytáhla jsem červený a modrý kostky a bylo tady pět, šest dětí, který si to s kostkami objely zvlášť. Ostatní žáci si pracovali individuálně v knížce a já měla tuhle skupinku.

Takže, ty jsi se věnovala těm dětem, které to potřebovaly a asistent byl ten dozor?

Ano, přesně dozor. My si to ani neříkáme, co má kdo na starosti, spíš je to tak citem.

To je hezký. Takže ta vaše spolupráce je už tak jako zajatá, že to tak hezky plyne a nemusíte se dorozumívat?

Ne, nemusíme a měla jsem tu speciální pedagožku a ta právě říkala, že se hezky doplňujeme.

To je hezký... tak a další otázka je, dochází u vás ke střídání rolí a popřípadě v jakých situacích nejčastěji, například v jakém předmětu, při zadání skupinové nebo samostatné práce, při výkladu nebo opakování látky?

Asi jen v situacích, když já něco dodělávám v kabinetě, tak aby zahájila hodinu nebo když nejsem přítomná ve škole.

Ale že by třeba si vzala na starosti nějaké cvičení a začala vysvětlovat to cvičení?

To ne.

Tak jo, děkuji ti za to. Věnujete se ve výuce také žákům se SVP a popřípadě, co v danou chvíli vykonává asistent pedagoga? Já vím, že už to tady bylo načatý, ale jestli bys mi řekla ještě nějaké situace?

Nějaké situace? Asi to bývá v té matice. Prostě si k někomu řeknu, ani nic nikomu neřeknu, začnu to s dítětem probírat. Asistent dál prochází, kdyžtak radí někomu jinému, ale to se děje, když děti pracují samostatně a já si právě všimnu, že to dítě se speciálníma potřebama potřebuje pomoc, tak tam jsem nebo si toho všimne asistentka A, tak je tam ona. Když je samostatná práce, tak chodíme obě stejně a pomáháme dětem.

Takže to vlastně vyplyne ze situace, ale že by ses třeba rozhodla, že teď se budu v matematice věnovat jen dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, to ne?

Ne. To jsem nedělala.

Dobře, děkuji ti. Musíte během výuky vést asistenta pedagoga nebo jedná samostatně? Jedná samostatně.

A stane se ti, že se tě zeptá na radu, že si s něčím neví rady při té výuce?

Na nějaké detaily se asi zeptá, ale to se ptám i já jí. Když vykládám dětem, tak se do toho někdy zamotám a nevím pak, jak to přesně je, tak se obracím na ni.

A jak jinak ti asistent pedagoga pomáhá na půdě školy, například suplováním nebo dozorem na chodbách?

Tak dozory na chodbách nemá a doufám, že se to zavede, abychom se mohly více prostřídat. Jinak supluje za mě.

Dobře, děkuji... a v čem nacházíte přínosy a úskalí v přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce?

No... úskalí? Když to vezmu obecně, tak dva, když si nesednou, tak to je potom horší, než kdyby tam nebyl. Pak úskalí bývá v tom, když mluví příliš nahlas ten asistent, tak to prostě strašně ruší, ale asistenta A vůbec nemluví nahlas, tak si ji hýčkám. Takže ten hlas i pohyb, když bude moc nápadný, tak moc ruší. Ten asistent by měl být do určité míry neviditelný.

A konkrétně ve Váší spolupráci nacházíš nějaká úskalí?

Ne, vůbec.

A přínosy?

A přínosy ve všem, protože se mi strašně zjednoduší práce, že nemusím obíhat všechny. Mám děti více pod kontrolou, že máme přehled, komu co nejde. Ona mi chodí potom říkat, že si všimla, že ten a ten nezvládá počítat přes desítku. Já si toho nevšímnu, protože to vypočítá správně, ale po jednom, ale ne rozkladem.

A řeší třeba konflikty u dětí?

Moc ne, ale to je asi o povaze člověka. Ona je taková mírumilovná.

(Respondentce zazvonil mobil)

Já se omlouvám, musím to vzít.

V pohodě, já to zatím stopnu. (Rozhovor byl na pár minut přerušeno z důvodu telefonátu od blízké osoby respondentky.)

(Nahrávka byla opět zpuštěna) Takže teda... ty konflikty nechává na tobě, když vzniknou, tak je nechá na tobě nebo...?

My ty konflikty moc nemáme ve třídě. Akorát toho žáka M, který neumí sociálně komunikovat, takže než aby někomu řekl, že se chce bavit a hrát si, tak do něj strčí, shodí mu penál, bodne ho tužkou, a tak a tímhle tím způsobem, ale to víme a pracujeme s tím a děti to také vědí, tak se ho nebojí, ale že by řešila..., že by si vzala dvě děti k sobě, a že s nima něco řešila, to jsem si nevšímala a většinou jsou to drobné věci, že není moc co řešit.

Všimla sis u dětí, že se jim zvyšuje pozornost, když jsou dva pedagogičtí pracovníci ve třídě?

To já nemůžu usoudit.

Nemůžeš? Když třeba chybí asistentka?

Když chybí asistentka, tak bývá větší klid.

Aha, to je zajímavý. Jak je to možný?

A to jsme si s kolegyněma všimly, že když tam ta asistentka není, tak vlastně ty děti jsou napojeny jen na mě, takže poslouchají jen jednu tu instrukci a mám zkušenosti, že bývá větší klid.

Větší klid ve smyslu, že ty děti se právě více soustředí?

Jo.

A stalo se ti někdy, že jsi dala instrukci a ta asistentka to špatně pochopila, a pak ty děti vedla jinak, než měla?

Asi v matematice nějak tak... nějakou úlohu... to se stávalo.

Ehm, děkuji ti moc. Ted' jdeme na čtvrtou oblast, a to je oblast komunikace. Jaký je obsah komunikace a její efektivita při zajišťování Vaší kvalitní spolupráce s asistentem pedagoga?

Obsah komunikace... my máme takový společný humor a není to úplně korektní humor. (smích)

Takže z vlastní praxe... něco na účet někoho? (smích)

Jo, jo. To bychom uměly, ale s láskou samozřejmě. (smích)

Jasně, rozumím. (smích)... a její efektivita... té komunikace?

To je velmi efektivní. My se máme rády. Jsme tady spolu rády, takže komunikativní to je.

Dobře a teď to více rozebereme. Jaká témata nejčastěji řešíte na profesní úrovni?

Řešíme hlavně děti, kterým něco nejde, tak jak bychom mohly pomoc, aby to šlo.

Takže hodně se to týká těch dětí... ta komunikace?

Těch dětí, ano.

A nějaké příklady bys mi dala?

Nic spolu nevymýšlíme. Je to hlavně názor na něco, na to dítě. Proč asi tohle a tohle, proč a jak to dělá, proč se tak chová. Jestli někdo potřebuje přesadit k někomu jinému, jestli by mu šly věci líp.

A je vaše komunikace osobní, přátelská?

Jo, je.

Tak to je hezký, že jste spolu teprve rok a takhle jste si sedly. Reflektujete mezi sebou svoji spolupráci? Jestli reflektujete, co se vám líbí, nelíbí na tý druhý, co byste chtěly zlepšit?

Jo, jo, ale my se především chválíme.

A co ona ti řekne, co se jí líbí a co naopak řekneš ty jí?

Já třeba přijdu do kabinetu a řeknu, to byla hezká hodina, to se mi povedlo a ona řekne, to bylo fakt hezký a teď si o tom začneme povídat, že cítíme obě, že to hezky plynulo. Ona má zkušenosti s jinou paní učitelkou z loňského roku a řekla, že nevěděla, že takhle se dá učit, protože asi měla hodně autoritativní učitelku a vlastně takovou nekomunikativní, takže jí se asi celkově líbí ten styl výuky, jak já funguju s dětma, jak to funguje vůči ní.

A pochválila ti něco ve vztahu k ní? Třeba čeho si váží?

To, že by to takhle řekla doslova, tak to ne, ale cítím to.

Dobře, děkuji ti a podáváte aktuální informace o třídním kolektivu asistentovi pedagoga, třeba jaké budou následující třídní akce, jaká látka se bude probírat?

Jo, to všechno. Ona je ještě taková šikovná, samostatná, že sleduje kalendář, takže to všechno ví z kalendáře nebo z týdenního plánu.

Kalendář?

Kalendář školy. Tam je spousta věcí. A to, co plánuji na výuku, to jí říkám.

A říkáš jí to den dopředu nebo ten den, co přijde do práce?

Ne, to dřív určitě. Třeba, že něco chystám, že příští týden budeme dělat to a to.

Takže rozmezí týdne to může bejt?

Jo, jo.

A ukázala jsi jí osnovy, co se bude plnit druhý ročník nebo si to našla sama. Ví to, co je cíl druhého ročníku?

Asi neví, asi jsme cíle druhého ročníku úplně neprobraly. Mám tady... s dětma děláme sebehodnocení vlastně co se týče matiky a češtiny. Tam je vypsána veškerá výuka, veškerý věci, co by se měly naučit a to vidí, takže doufám, že o tom přehled má.

A to vidí, když to zrovna děláte?

Ano, když děti si mají vybarvit jako moc už to umí, aby měly přehled o tom, co umí, co jim schází.

To je hezký, takže vidí i nějakou reflexi těch dětí?

Tak.

To je tedy k téhle otázce vše... a jste spolu v kontaktu i mimo vyučovací hodiny a jaká témata, popřípadě probíráte a jak často se kontaktujete?

No... tak, asistentka pedagoga A je o patnáct let mladší než já, takže že bychom si povídaly o klukách to ne, ale povídáme si. Vím o jejím osobním životě... to mi ona povídá. Povídáme si v kabinetě, občas si napíšeme o víkendu.

Aha, jen tak si napíšete?

Jo, posíláme si recepty, co jsme si upekly. Ukazuje mi, jak se stěhovala, jak to vypadalo předtím a jak to vypadá teď. Takže jo, občas si napíšeme.

A v rámci profesní úrovně, že jsi ji kontaktovala kvůli něčemu ohledně...

Asi, když bude suplovat, tak co by měla zvládnout, ale že bych se jí vyptávala... že bych o víkendu řešila nějaké dítě, komunikovala o něm, to ne. To sama tak daleko nepřemýšlím, snažím se to oddělit od svého života.

To chápu, takže jen když je to suplování?

Tak.

A spolupracuje s Vámi asistent pedagoga v komunikaci se školním poradenským pracovištěm nebo s rodiči žáka se SVP?

Tak s poradenským pracovištěm ne.

A ty komunikuješ?

Komunikuju se speciální pedagožkou.

A co řešíte?

Já jsem jí tam posílala děti a ona mi telefonovala nazpátek, aby mi poslala tu zprávu, co je to za dítě.

Jakože jsi jí dávala příklady, jak se to dítě projevuje?

Ano, přesně. Co já vidím ve škole a jak se projevuje.

A s rodiči žáka komunikuje?

S rodiči té žákyně L komunikuje...s maminkou, když chodíme bruslit a ony se tam setkají, tak si popovídají spolu, takže asi spolu řeší tu žákyni L.

Takže spolu komunikují napřímo a ty do toho nějak nezasahuješ?

Ne, nezasahuju do komunikace.

A vyjadřuje se k aktuálnímu stavu žáka se SVP?

Jo, říká. Řekne třeba, v tomhle tom je fakt dobrá, to jí šlo samo. Já, když kontroluju sešity, tak se jí ptám, jak moc jí pomáhala s tímhle tím. Jak moc jsi ji nařukala a ona mi řekne, že jo, s tímhle tím jsem jí pomohla a tohle dělala sama.

A nějaké takové informace potom použiješ, když komunikuješ s poradenským pracovištěm?

To jo, to já pak když jde na kontrolu, vypisuju, co zvládá.

Dobře, děkuji ti a teď poslední část, a to je ta administrativní část. Jak probíhá spolupráce s asistentem pedagoga při plnění administrativních povinností?

No, tak asistentka A má svůj deník, který musí jako asistentka vypisovat. Já vůbec nevím, co tam píše, to s ní vůbec nekomunikuju. Jinak administrativní povinnosti... ty, co mám, co se týče IVPček, tak to dělám sama, ale ptám se jí. Ukazuju jí, co by tam doplnila, jestli jí něco nenapadá.

A jestli třeba potřebuješ nějakou dokumentaci zanést vedení školy, jde tam ona?

Jde tam ona.

A jaké povinnosti svěřujete asistentovi pedagoga pro vyhodnocování žáků se SVP a ostatních žáků, například oprava sešitů nebo společné vypracovávání slovního hodnocení?

Tak jako oprava sešitů samozřejmě. Společné vypracování slovního hodnocení... to my nepíšeme, to nemáme.

V rámci podpůrných opatření nemáte slovní hodnocení?

Nemáme.

A třeba máš odvalu dát asistentce opravu testů?

Jo.

Jo? Opravovala testy?

Jo, ale ještě nemá vytříbený zrak na to..., protože třeba v češtině já kouknu a vidím, ale ona koukne a nevidí ty chyby.

A jenom to opraví nebo jí svěříš i to známkování?

Jo, my se tak dohodneme někdy, ale já moc známky nedávám. Nejsem známkovací typ, ale když známkuje, tak máme jasnou škálu, jakým způsobem to jasně oznámkovat, ale jinak kolem vysvědčení jsem jim zvlášť napsala takové slovní vzkazy.

A v tom ti pomohla asistentka? Vyjádřila se k tomu?

To mě nenapadlo, ale zahrnu ji do toho na konci roku.

Dobře, děkuji ti a poslední otázka našeho rozhovoru... dáváte asistentovi pedagoga prostor se vyjádřit ke kvalifikaci ostatních žáků a přihlížíte, popřípadě k jeho názoru?

Určitě jo. Přihlížím i se ptám. Zajímá mě to.

A ovlivní tě v tom, jakou dáš finální známku tomu žákovi?

Já mám pocit, že nevím, jestli se mnou jako nesouhlasila v něčem..., že řekla něco jinak než já. Nejsem si jistá, že je to tím, že se mnou opravdu souhlasí nebo jestli třeba na to názor až tak úplně nemá nebo si sebou není jistá. To já nevím.

Pamatuješ si tedy jen situace, kdy s tebou souhlasila?

Myslím si, že jo.

Tak jo, jestli chceš, tak ti pak ten přepis rozhovoru můžu postlat. Budeš ho chtít?

Asi ho nepotřebuju.

Dobře, tak jo. Tak moc ti děkuju za rozhovor a já ukončuju nahrávku.

(Konec nahrávání)

Ukázka č. 4 – Rozhovor asistenta pedagoga

Tak já jsem teda už spustila nahrávku a nejdřív se představím... takže moje jméno je Anna Králová. Studuji na Husitské teologické fakultě, obor náboženství a základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání třetím rokem a vlastně teď píšu bakalářku na téma Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, přičemž cílem výzkumu je zjistit, popsat a prohloubit poznatky co se týče dílčích činností té spolupráce, tedy v oblasti organizace a realizace výuky, administrativy a komunikace. Touto cestou bych tě ráda požádala o souhlas s nahráváním tohoto rozhovoru, přičemž nahrávka z rozhovoru bude poskytnuta jenom mně, nikomu jinému, žádným třetím osobám a z té nahrávky vznikne přepis toho rozhovoru. Nahrávku následně smažu, protože ta byla jenom pro mě a potom v té bakalářské práci budu citovat, některý úryvky z toho přepisu.

Pokud budeš chtít, tak ti můžu potom zaslat přepis toho rozhovoru?

To budu ráda.

A souhlasím s nahráváním rozhovoru?

Ano, souhlasím s nahrávám tohoto rozhovoru.

Přejdeme teda k první oblasti, a tím je vlastně začátek Vaší spolupráce. Jak vypadal začátek Vaší spolupráce s učitelem?

Tak já jsem vlastně tento rok ve třídě nová, takže jsme si vlastně ani pořádně neřekly nebo vlastně takhle... časem jsme si řekly, jak by to mohlo třeba vypadat, co mám třeba dělat, kde mám být, u jakého dítěte, protože vlastně jsem ze začátku nevěděla, co a jak, protože prostě nová učitelka, takže jsem nevěděla, co přesně vlastně po mně chce, protože každý učitel je úplně jako jiný v tomhle tom, ale vlastně časem jsem pochopila, jak to v této třídě chodí, takže jsem věděla, co mám dělat, co nemusím dělat a s mojí třídní učitelkou jsme si postupně říkaly, co bych měla dělat.

A zajišťoval ti učitel metodickou podporu na začátku a v jakých situacích to bylo?

Ano, třeba když jsem něco dělala, tak mi třídní učitelka říkala, jak to mám správně dělat, protože vlastně s tím učivem jsme měly minulý rok... v jiný třídě jsem měla úplně jiný styl

učiva, že vlastně všechno bylo od Frause, ale tento rok vlastně to je od Hejného, takže mi učitelka správně říkala, co mám dělat, jak s tím dítětem zacházet a s čím mám pomoc.

Jestli to chápu dobře, tak ona tě vlastně seznamovala s učebními materiály?

Ano, protože to bylo pro mě nový... hlavně ta matematika.

A ty jsi přecházela vlastně z druhé třídy do druhé třídy?

Ano... a vlastně v té minulé třídě byl jiný nakladatel, takže to bylo pro mě nový, takže jsem prostě nevěděla, co mám vlastně očekávat od toho nového nakladatelství, protože jsem znala jenom to jedno a tohle byla fakt pro mě jako novinka, a hlavně se mi líbí, že to je taková jako modernější metoda... fakt jako učení hrou, a to se mi hrozně líbilo.

A zajistil ti někdo jiný profesní vedení? Třeba, jestli se ti dostalo něčeho od vedení školy?

Kdyžtak od vedoucích asistentek. Ze začátku jsem jí řekla situaci, že si s něčím nevím rady a ona mi řekla, že prostě fakt mám prostě přijít za učitelkou a prostě se zeptat narovinu, co a jak, abychom byly obě spokojené, abychom se obě netrápily, abychom nedělaly něco, co by ta druhá nechtěla.

To je zajímavý...takže ona ti radila v té spolupráci s učitelkou?

Ehm (pokyvování hlavou naznačující souhlas).

Ale že by vysloveně ti poradila v nějaký konkrétní situaci se žákem?

To ne.

Dobře, děkuju... a vnímáš zefektivnění vaší spolupráce po čase a čemu to přisuzuješ?

To určitě, určitě. Jak jsem už říkala na začátku, to bylo prostě... že jsme si zvykaly samy na sebe. To byl takový, že jsme nevěděly, co druhá může říct a ne. Myslím, že to bylo fakt tím časem, že jsme si na sebe zvykly a přesně... věděly jsme, co mám já dělat a věděla jsem, co učitelka A..., jak učí a co dělá s těma dětma, takže jsem tak nějak jako v uvozovkách ji kopírovala. Něco udělala, tak jsem viděla: „aha, ona to dělá takhle“, jenže jsem si musela zvykat, že ta minulé třída to měla úplně jinak tu hodinu, a když jsem byla tady, tak jsem si všimá různých věcí, co vlastně dělá ta učitelka A, takže jsem to po čase dělala i já. Třeba, když mají něco dělat s kostkami, tak okolo byly věci u dítěte poházený. Učitelek A přišla a

dala věci nahoru, ať prostě má prostor to dítě a já jsem ze začátku prostě koukala, protože jsem nevěděla, že mám tu učebnici dát nahoru například... takže vlastně jsem věděla, že když se něco bude dělat, tak prostě budu chodit okolo dětí, dávat všechno na hromádku, aby měly prostor pro práci.

A třeba u toho zefektivní té spolupráce, tak třeba to zefektivnění mohlo být i v tom, že si vysledovala třeba pravidla třídy?

Určitě, jak to tady vlastně je, jaký je celkově kolektiv, jak to tady probíhá... i o přestávce.

A do toho tě uvedla učitelka A slovně nebo sis to taky tak vyzorovala?

Vyzorovala a myslím, že je to tak nejlepší, protože kdyby to třeba učitelka A řekla, tak řeknu dobře, ale třeba časem bych to nějak nevnímala, neřešila a asi bych si toho tak nevnímala, jako kdyby mi to neříkala.

Dobře, tak děkuji ti a teď přejdeme k druhé oblasti a tím je oblast přípravy na výuku.

Jak probíhá vaše společná příprava výuku?

No, tak... třeba, když ráno přijdeme, tak já se třeba ráda zeptám, co je dneska v plánu třeba na matematice, tak to mi učitelka A řekne, co se bude dělat, tak já si řeknu, aha, tak abych si třeba v hlavě řekla a připravila na to, co se bude dít... a třeba když bude nějaký test, tak se ptám co tam bude nebo jak bude probíhat ten test, jestli třeba mám chodit okolo a pomáhat a učitelka A mi řekne: „hele, ne, už to mají vědět“, tak budu jen u té žákyně L, kdyby náhodou, tak jsem při ruce a jinak třeba já taky pomáhám učitelce A s přípravou hodiny tak, že třeba stříhám různé kartičky. To mě hodně baví, takže aspoň si ušetří práci.

To jsem se právě chtěla zeptat, jaké úkoly nejčastěji plníš během přípravy na výuku ve vztahu k žákovi se SVP a ostatním žákům?

Pro celou třídu a vlastně pro žákyni L máme zvlášť pomůcky, takže přímo pro ni nepřipravujeme, ale ty kartičky a celkově prostě nějaké pomůcky, tak to pro všechny děti na tu hodinu aktuální anebo na někdy jindy.

A dala ti učitelka A někdy připravit třeba vyučovací hodinu nebo nějaký pracovní list?

To ne. Sama, že by mi to řekla: „připrav to“, to ne, ale třeba já ráda koukám na ty různé stránky pro učitele a třeba sama od sebe i vlastně stříhám prostě ty pomůcky, že vlastně přijdu do kabinetu a vždycky řeknu, že jsem něco našla, a jestli jako chce, tak to může využít,

ale vždycky jako řeknu, to je zajímavý. Koukám, co by třeba mohlo být fajn nebo co vím, že třeba ty kartičky ještě nemá nějaké, tak si to prostě udělám sama a buď to bude chtít nebo ne..., když ne, tak třeba si to nechám, když budu suplovat.

To je moc hezký, využije tvoji pomoc takhle?

Jo, využije.

Takže to, jestli iniciuješ sama přípravu na výuku nebo čekáš na pokyny třídního učitele, tak to bys teda refletovala jak?

Tak jako napůl, protože dobře... tím pádem něco jako připravuju, ale není to vlastně na celou hodinu. Mám jen na část hodiny a vlastně spíš bych řekla, že čekám na ty pokyny. Čekám samozřejmě na pokyny. Něco i vím, co bych měla dělat, ale samozřejmě se i zeptám, abych pomohla.

A vnímáš že by ti učitelka A někdy směřovala úkoly nad rámec svých kompetencí?

Ne, vždycky co po mně chtěla, tak jsem udělala ráda a je to vždycky do té výuky nebo něco v tom stylu.

Dobře... a vnímáš rovnoměrně rozloženou odpovědnost a vytíženost mezi tebou a tvojí třídní učitelkou?

No samozřejmě já vnímám učitelku A jako prostě... dělám si z ní srandu, ale vnímám ji jako moji šéfkou... ji беру prostě... a rovnoměrně? Ne, ona je výš než já, a i děti ji více poslouchaj. Já jsem spíš kamarádka.

A třeba v jakých těch oblastech bys řekla, že tam je nerovnoměrné rozložení té vytíženosti, jestli to je v té přípravě nebo v administrativě?

Určitě tu administrativu... v uvozovkách jako s ní nemám nic třeba. To jde úplně mimo mě, takže všechno zařídí sama, a když jí řeknu, že třeba jestli nechce pomoci, tak většinou řekne, že to zvládne sama.

Dobře, děkuji... a pomáháš aktivně i v jiných oblastech organizace a přípravy na výuku, například během mimoškolních aktivit nebo před zahájením školního roku nebo když byly ty vánoční besídky?

Takhle u těch besídek nebo vlastně jsme měli přítom jarmarku vlastně vystoupení, tak to jsem spíš nahlížela, nějak jsem se do toho nepřipojovala, každopádně při pomoci s tím začátkem školního roku tak jenom s maličkostmi. Zase... učitelka A si jako udál sama, takže spíš s malými věcmi, jsem jí pomohla.

A před zahájením školního roku byla jsi tady stejně dlouho jako učitelka A nebo jsi docházela na kratší dobu?

Vždycky jsem docházela na osmou, ale většinou jsem odcházela dřív.

A dokážeš si vzpomenout, jaký maličkosti si dělala?

Stříhala jsem věci prostě, příprava těch pomůcek.

Dobře, děkuju ti moc, a ještě jsem se chtěla zeptat ze zvědavosti... pomáhala jsi třeba i vedení školy nějak v přípravě v něčem, co se dělo tady na půdě školy? Třeba když byl zápis prvňáčků nebo když bylo těch 30 let výročí založení naší školy.

Tak minulý rok jsem vlastně byla na zápisů prvních tříd, a ještě možná někde, ale pamatuju si jen ten zápis.

Děkuju ti moc a teď už teda přejdeme ke třetí oblasti a tím je spolupráce během výuky. Jak probíhá Vaše spolupráce s učitelem během výuky?

No tak, když je vlastně výuka, tak... a potřebuje třeba učitelka A něco, tak samozřejmě hned provedu, hned udělám, co po mně vlastně žádá a vlastně ta spolupráce taky bych řekla, že jsme sehraný, takže už jako víme, co máme dělat.

A jaké pokyny ti třeba dává během té výuky?

Tak třeba když je nějaký žák nemocný, tak mám třeba vyndat ze šanonů učivo a dát jí na stůl, aby pak vlastně udělala poznámky, co ten žák má splnit doma. Pak třeba, když jsem na druhé strany třídy a myslí si, že by žákyně L potřebovala pomoct nebo když se píše diktát, tak chodím okolo všude možně. Učitelka A třeba řekneme: „hele, běž za žákyní L a koukni se, jak je na tom“, takže jdu a kouknu se, opravíme to kdyžtak spolu. Zeptám se, co si myslí, že má špatně, a tak různě.

A vnímáš třeba během té vaší spolupráce, že těch pokynů je najednou během té výuky míň, jak už jste jako sladěné?

Tak to určitě, určitě.

Zajímavý, zajímavý a dochází k situacím, kdy vedeš třídu a dáváš pokyny třídnímu kolektivu i v přítomnosti učitele, a pokud ano, tak o jaké situace se jedná?

No... většinou je to... většinou dávám pokyny buď ano, když je teda učitelka A v místnosti, tak třeba řeší něco tady na začátku jakoby třídy a já jsem na konci třídy, a tak něco jako řeknu nebo třeba, aby se utišili a dělám nebo říkám jako pokyny, které si myslím, že pak řekne učitelka A, takže třeba dělají cvičení jedna a vím, že předtím mi řekla v kabinetu, že bude další cvičení, tak vím, že ten žák je rychlý, tak už rovnou řeknu, ať dělá další cvičení. Jinak třeba, když má dozor a já jsem tady přes přestávku, což je jako minimum, ale když jsem, tak různě třeba, aby neběhali po třídě, aby nejedli na koberci, takové ty pokyny, co říká učitelka A, tak říkám i já, když tady není nebo se věnuje někomu jinému.

Tak to byly ty pokyny... a že by se třeba stalo, že bys vedla třídu stylem, že bys společně se všema dělala nějaké třeba cvičení v učebnici i v přítomnosti té učitelky?

Jo, takhle. To spíš mám vlastně s jedním žákem, který má individuální výuky někdy, protože je tady nově od ledna a je vlastně z jiné země... a někdy se stává to, že hraju s nima, když je dostatek času, tak na konci jako hodiny, kdy je čas, tak třeba s kartičkami, tak vlastně jsme v kroužku jenom vlastně já s dětma a ta druhá skupinka je s učitelkou A.

Tak to je hezký... a to jsem se právě chtěla zeptat, jak se věnuješ žákům se speciálními vzdělávacími potřebami? Jestli jako vedeš individuální doučování v kabinetu nebo se individuálně věnuješ ve třídě a tak dále?

Jenom ve třídě, protože vlastně úplně individuální nepotřebuje, na to je až moc šikovná. Vždycky, když potřebuje pomoc, tak se přihlásí a vždycky jsem u ní vlastně jako číslo 1 v uvozovkách, že vlastně když jsem u jednoho dítěte, tak dokončím toho jednoho a jdu hned za ní, když něco potřebuje. Jsem u ní ne moc často, že spíše kontroluji, ale v tomhle tom je šikovná.

A vezmeš si třeba někdy i skupinku žáků, kterým zrovna něco nejde, tak si ji vezmeš tu skupinku a teď se najednou věnuješ jenom jim?

Ne, to ne.

A jednáš samostatně právě během vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dopomoci ostatním žákům a popřípadě v jakých situacích žádáš o radu učitele?

No, tak jak jsem řekla, tak prostě jsem u té žákyně L. Někdy samozřejmě i učitelka A mi řekne ten pokyn, co mám s žákyní L udělat, s čím mám asistovat a při čem. Chodím vlastně i za jinými žáky, co potřebují pomoc.

Ale sama chodíš?

Sama.

Super, děkuji ti... a jak jinak pomáháš učiteli na půdě školy?

Tak supluju, když vlastně tady není v práci, ve škole.

Já to stopnu (rozhovor byl přerušen na několik minut z důvodu vstoupení jiné osoby do třídy).

(Nahrávka je znovu spuštěna) Tak kde jsme skončily? ... jo, že supluješ.

Když učitelka A není přítomná, tak supluji, a pak když je potřeba, tak chodím s nimi na tělocvik dřív, a pak se k nám přidá učitelka A.

Takže ty děti někam odvádíš?

Ano, někdy i na oběd, když má třeba učitelka A dozor, tak s dětmi, co chodí po obědě, tak jdu s nimi na oběd.

A ještě jsem se chtěla zeptat ze zvědavosti... chodíš i do družiny?

Nechodím do družiny. Já jsem se právě na začátku školního roku domluvila s družinářkou vlastně... jsem si jí zeptala, jak to má být, protože minulý rok jsem nechodila do družiny, tak jsem nevěděla, jak to má být, tak jsme se domluvily že v družině není potřeba, abych tam byla, takže jsme to udělaly tak, že půjdu s nima ke skříňkám. Tam si děti dají batohy do skříňek, a pak spolu na oběd, a pak se rozdělíme.

A vedeš třeba ty dozory na chodbách?

Ne. Jen když supluji, tak ano.

A stalo se třeba, že jsi šla na nějakou školní akci s dětma sama nebo že se učitelka A třeba později připojila?

Taky ne.

A to suplování ti učitelka připravuje nebo si ho připravuješ sama?

Jak kdy. Někdy si řeknu, že to všechno zmáknou sama, co si myslím, že je potřeba..., ale někdy, když si nejsem jistá nebo když je tam nějaké cvičení, kdy si nejsem jistá, tak prostě řeknu: „hele, učitelko A, prostě mi napiš, co mám dělat“.

A to je zajímavý, ale když teda si to necháváš na sebe, tak to je tvoje iniciativa?

Ano.

A v jakých situacích nacházíš funkční a nefunkční momenty spolupráce během výuky?

Tak nefunkční žádný nenacházím a funkční? Celkově, že si rozumíme.

Tak to je hezký... tak a teď přejdeme ke čtvrté oblasti, a tím je oblast komunikace. Jaký je obsah komunikace a její efektivita při zajišťování kvalitní spolupráce mezi tebou a tvou třídní učitelkou?

Říkáme si... (dlouhá pauza)

Jste k sobě otevřené?

Ano, jsem. Otevřeně komunikujeme. Říkáme si, co si myslíme nebo tedy... aspoň mluvím za sebe...jsme k sobě upřímné.

Aha, to je zajímavý. Právě jsem se chtěla zeptat, jestli reflektuješ svoji spolupráci s učitelem, a jestli je učitel otevřený k tvým názorům a požadavkům?

To určitě. Já si myslím, že jo... že vlastně jsme k sobě upřímné, že si jako říkáme... nebo to bylo ze začátku, že třeba učitelka řekla: „hele, co se ti nebude líbit, tak mi to řekni“. Já úplně to samý. Myslím si, že komunikace je v tomhle tom strašně důležitá. Jsme tady fakt jako 5 dní v týdnu... prostě fakt jako docela dost hodin, když si to člověk spočítá, takže fakt to musí fungovat, a když se nám něco nelíbí, tak to musíme říct.

A stalo se někdy, že se ti něco nelíbilo a řekla jsi to anebo se učitelce A svěřuješ, když například dítě na tebe není slušný?

Všechno říkám.

A řeší to nějak?

Řeší.

A došlo někdy k situacím, že se ti něco nelíbilo na té spolupráci?

Takhle... to bylo spíše ze začátku, kdy jsem nevěděla, jak to tady funguje a šla jsem z jedné třídy do druhé, kde v té první to fungovalo jinak než tady. Takže to byla spíše moje v uvozovkách chyba, že jsem si to všechno dávala do toho mozku, že jako tohle je špatně, tohle je špatně, ale vlastně je to naopak, je to dobře, že to takhle je a jenom jsem se k tomu musela dopracovat... takže vlastně nikdy se nestalo vlastně, že by se mi nic nelíbilo.

A svěřila ses s tím učitelce A, že bys jí to řekla?

Ne, protože jsem si říkala, že to je jen moje věc a musím si zvyknout.

A podáváš vlastně nějaké informace o stavu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami? Jak si vede ta holčička s tou mentální retardací, kde se zlepšuje a tak dále?

Ehm (pokyvování hlavou naznačující souhlas). Třeba učitelce A, když třeba například píše diktát a opravuje to učitelka A, tak k tomu nějakou poznámku řeknu. Hele, v tomhle byla nejistá, v tomhle tom zase super nebo prostě řeknu, co si třeba myslím, že se právě zlepšuje, a hlavně učitelka A si toho taky všímá, takže spíš si to takhle říkáme navzájem. Nechodím přímo za ní, protože učitelka A to také vidí, takže jen když na to přijde řeč, tak si navzájem řekneme, čeho jsem si všimly a odsouhlasíme si, že jo nebo ne.

A jaká další témata řešíte na profesní úrovni, pokud se nejedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami? Třeba v rámci celého toho třídního kolektivu.

To asi pak chování jednoho dalšího žáka, tak to řešíme celkově často. Třeba, když se něco moc nedařilo v nějaké hodině, tak to řešíme nebo když se naopak něco dařilo, tak jsme hodně rády, že jim něco šlo. Pořád takhle komunikujeme.

To je hezký... takže chápu to dobře, že tak jako i společně reflektujete tu hodinu... jak dopadla?

Ano.

To je pěkný a... komunikujete i spolu mimo pracovní dobu a kolikrát se tak jako kontaktujete nebo kvůli něčemu?

Po pracovní době spolu komunikujeme... většinou o osobních věcech, ale někdy mi třeba pošle obrázek, že je tohle zajímavý a co si o tom myslím, tak jako řeknu, líbí, nelíbí.

Jako nějaký obrázek do výuky?

Ano, do výuky. Pak moc často spolu o výuce si nepíšem. To fakt, když supluju, tak si píšeme, co se ten den dělo, nedělo a tak, co jsme stihli, nestihli, co šlo, nešlo.

A spolupracuješ se svou třídní učitelkou v komunikaci se školním poradenským pracovištěm nebo s rodiči žáka?

Jenom s rodiči, jinak ostatní opravdu řeší učitelka A. Já kdyžtak řeknu názor na žákyni L, kdybychom musely něco řešit. Prostě ji řeknu, co si já myslím. Jinak při nějakých školních akcích, tak třeba se tam setkávám s maminkou žákyně L, tak probíráme výuku, jak se chová nebo doma i jak se chová.

To je pěkný, že vidíš i jako ty domácí vztahy té holčičky.

Ano

Tak moc děkuju a přejdeme k páté oblasti a tím je oblast administrativy. Jak probíhá Vaše spolupráce s učitelem při plnění administrativních povinností?

Tu administrativu dělám opravdu minimálně. Dělán třeba to, že musím něco odnést hospodářce nebo ekonomce. Vyřídít platbu u té ekonomky.

A dokázala by sis rozpomenout, co jsi vyřizovala u hospodářky školy?

Tak to byla platba za fotky. Šla jsem tam s penězi.

Ale peníze vybírala učitelka A?

Ano.

A jaké administrativní povinnosti plníš ve vztahu ke své profesi?

Tak to vyplňuju deník asistentky. Buď každý den nebo pátek nad tím sednu a všechno sepišu, co se dělo ten týden.

Co tak píšeš do toho?

V tom deníku je takový kalendář, tak tam píšu, co se událo. V čem se zlepšila, nezlepšila, a pak vždy na konci měsíce to shrnu...takže tam mám napsáno, v čem je skvělá, v čem se zlepšila, a pak tam mám jako, co se nezměnilo, co je beze změny, a pak tam mám zhoršení. Takže vlastně vždycky na konci měsíce se koukám na ten kalendář a sepisuju víc do detailu, jestli se zlepšila, proč a jak.

A vedeš jen tu holčičku?

Ano... a vlastně kvůli jednomu žákovi se musí zvlášť udělat takový deník chování.

Tak to mě hodně zajímá.

No, takhle... teď tam budu psát dnešní první den, každopádně kvůli jeho chování, tak učitelka A říkala, že by bylo fajn, abychom tam zapisovaly.

A to sis iniciovala s učitelkou A nebo jsi to dostala příkazem od vedení školy?

Zase jenom s učitelkou A. Učitelka A mi říkala, že by to bylo fajn. On je fakt problematický, tak budu psát asi každý den, abych věděla, nezapomněla, co se událo za ten den.

A tu povinnost na tebe nechala učitelka A?

Ano, ale mám zkušenosti s tím, že sedím u toho deníku, tak vím, co tam mám psát. Já ale říkám, že pro ni, pro šéfku, dělám ráda.

Tak to je hezký... a ještě jsem se chtěla zeptat... tady mám otázku... pomáháte učitelce s vyřizováním administrativních povinností týkající se žáků ve třídě? To už jsi odpověděla, ale chtěla jsem se zeptat, jestli pomáháš při tvorbě IVP nebo slovním hodnocení?

U toho IVP... to se jen k tomu vyjádřím.

A co se týče kvalifikace žáků, jestli třeba pomáháš s opravou sešitů?

Jo, jo. Já právě koukám na učitelku A, jak opravuje, jelikož mě to baví, takže vždycky mi třeba něco jakoby šoupne, takže to taky opravuju, ale někdy opravujeme společně.

A známky nerozdáváš?

Známky třeba mi jako řekne, že za několik chyb, taková, taková známka, tak tam napíšu známku, což by známkovala i učitelka A, protože je to podle ní. Napíšu tam známku, ale pak si to kontroluje, jakože letmo, a pak si to napíše do Bakaláře.

A ještě jsem se chtěla zeptat, pomáháš třeba i při emailové korespondenci s rodiči nebo když učitelka A píše email, tak třeba jestli...

Taky ne.

A jiný administrativní povinnosti tě nenapadají? Času dost, nahrávka běží (smích).
(smích) Třeba ve volnu..., buď tady nebo ve volnu stříhám ty věci.

Dobře, tak moc ti děkuji za rozhovor a já ti potom teda pošlu přepis tý nahrávky a ukončuju rozhovor.