

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Pavína Macháčová

Vychovatelství

Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Adéla Antlová

**Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta**

KOMUNIKACE MEZI ASISTENTEM A UČITELEM PEDAGOGA

Bakalářská práce

Studijní program: Vychovatelství (B7505)

Vedoucí práce: Mgr. Adéla Antlová

Autor: Pavlína Macháčová

Olomouc 2019

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Za cenné rady, odborné vedení práce a připomínky k vypracování této bakalářské práce děkuji své vedoucí práce, Mgr. Adéle Antlové.

Obsah

ÚVOD	6
1 ASISTENT PEDAGOGA V RÁMCI INKLUZE	8
1.1 Vývoj pozice asistenta pedagoga v ČR.....	8
1.2 Vymezení role asistenta pedagoga.....	9
1.3 Asistent pedagoga a inkluze ve školách.....	12
1.4 Metodika při práci asistenta pedagoga.....	13
1.5 Vymezení inkluzivního vzdělávání.....	14
1.6 Vývoj postoje k inkluzi na českých školách	16
2 VYMEZENÍ KOMPETENCÍ A ROLE UČITELE	20
2.1 Role učitele.....	20
2.2 Kompetence učitele.....	21
3 KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA	23
3.1 Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga	23
3.2 Druhy komunikace mezi učitelem, asistentem a třídou	27
Mluvené slovo v kontextu školního prostředí.....	28
Neverbální komunikace užívaná ve školách.....	30
Poruchy v komunikaci ve třídě	32
4 PRAKTICKÁ ČÁST – KVALITATIVNÍ VÝZKUM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	34
4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu	34
4.2 Užitá metodika výzkumu, sběr dat.....	35
4.3 Analýza získaných dat a jejich interpretace	36
Komunikace a spolupráce	37
Specifické potřeby žáků.....	37
Vnitřní situace na škole.....	38
Předpoklady pro AP.....	38
4.4 Shrnutí výzkumu a diskuse	39
ZÁVĚR	41
SOUHRN	43
SUMMARY	43
SEZNAM TABULEK	44
SEZNAM ZKRATEK	44
LITERATURA A ZDROJE	45
SEZNAM PŘÍLOH	47
PŘÍLOHY	48
ANOTACE	54

Úvod

Hlavním cílem této bakalářské práce je zhodnotit a popsat specifika komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem ve školách. Jinak řečeno, najít odpověď na výzkumnou otázku: „Jak v současné době vypadá spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga na českých základních školách?“ (veškeré cíle praktické části jsou vymezeny v kapitole 4.1.)

Vedlejším cílem je také rozebrat komunikaci na školách jako takovou, tedy mezi učiteli, asistenty a žáky, včetně žáků se specifickými potřebami.

Dalším dílčím cílem je vymezení inkluzivního vzdělání, srovnání s jinými vzdělávacími modely a poukázání na současný postoj k inkluzi v ČR.

Zvolila jsem si téma „komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga“, protože je z mého pohledu velice aktuální a jeho souvislosti řeší i laická veřejnost – ve svém okolí z řad studentů a přátel se setkávám s protichůdnými názory, kdy jedna skupina s inkluzí souhlasí nebo ji podporuje a druhá skupina je výrazně proti ní a zastává se původního modelu segregovaného vzdělávání. S pracovní pozicí asistenta pedagoga se mohou pojit slabé stránky inkluze, jako např. neurčitá profesionální příprava asistentů. Kvalitní komunikace s učiteli je dalším důležitým aspektem pro to, aby inkluze probíhala tak, jak má. Sama jsem si vyzkoušela pracovat jako asistentka pedagoga na olomoucké základní škole a pozorovala jsem, že také někteří z učitelů jsou odpůrci inkluze, protože si nedovedou poradit s některými žáky, kteří dříve patřili do zvláštních škol. Také tam neměli zaběhnutý proces zaučování nových asistentů, takže pro mě bylo velice těžké zapadnout do kolektivu a pracovní poměr mi ukončili ke konci zkušební lhůty. Proto se skrz tuto práci snažím poukázat na jednu z mnoha podmínek, za nichž inkluze může fungovat.

V první části své práce se budu podrobněji věnovat pozicím, které asistent pedagoga ve výuce a v probíhajícím procesu inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zahrnuje. Pro učitele by měl být asistent pedagoga zejména kolegou, se kterým se radí a konzultuje pedagogickou činnost ve škole. Potřebuje metodické vedení, aby se dokázal adaptovat na daný kolektiv ve škole. Ke konci první kapitoly se zaměřím na inkluzi obecně – co si klade za cíl, kdy se začala aplikovat na českých školách, čím se tato

metoda inspirovala a jaké jsou dosavadní výsledky. Také zkusím porovnat názory z řad odborníků s názory laické veřejnosti.

Poté se budu se věnovat komunikaci, která je klíčová při efektivní spolupráci učitele s asistentem pedagoga ve výuce. Ve druhé kapitole budu zkoumat nejprve definici role učitelů a jejich spolupráci s asistenty, ve třetí pak obecné zásady komunikace na školách a poruchy v této komunikaci, a nakonec konkrétní příklady za použití rozhovorů s učiteli, učitelkami a jejich asistenty nebo asistentkami.

V této práci jsem zvolila kvalitativně orientovaný výzkum. Zaměřím se na rozhovory s asistenty a učiteli ve škole. Ve výzkumu se orientuji na to, jak funguje ve škole spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Dále budu zjišťovat, zda učitelé i asistenti podporují inkluzivní směřování ve vzdělávání.

1 Asistent pedagoga v rámci inkluze

1.1 Vývoj pozice asistenta pedagoga v ČR

V České republice není pozice asistentů pedagoga žádnou novinkou, existuje již od roku 2000 (pro jednoduchost budu uvádět asistenta pedagoga v mužském rodě, ačkoli na této pozici pracuje mnoho žen). Předtím existovala podobná pozice jen pro zdravotně a mentálně postižené nebo pro sociálně vyloučené jedince, nejvíce pro romské děti. *„Ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením se profese asistentů rozšířila po roce 1997 – důvodem bylo přijetí Vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, podle které ve speciálních třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, ve třídách pro žáky hluchoslepe, na přípravných stupních a ve třídách pro žáky s více vadami mohli vzdělávací činnost zabezpečovat dva pedagogičtí pracovníci. Během prvních let po přijetí této vyhlášky byla činnost asistentů zabezpečována pracovníky tzv. civilní služby.“*¹

Dříve se ovšem tato profese nazývala jinak, např. vychovatel – asistent učitele a později se rozdělila na dvě odlišné formy, osobní asistent a asistent pedagoga. Poznámka: za dob rakouské monarchie existovala také pozice pomocný učitel, což by se z jistého úhlu pohledu dalo považovat za předchůdce asistentů pedagoga. Osobním asistentům se v této práci věnovat nebudu, protože ti slouží jen jednotlivým žákům a musí si na ně přispívat rodiče – tato pozice tedy není nijak garantována státem a není dostupná všem dětem. Zaměříme se tedy pouze na současnou pozici asistenta pedagoga, který se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (ať už jde o žáky postižené, sociálně znevýhodněné nebo s poruchami chování) a v případě potřeby také všem ostatním žákům ve třídě. Dle školského zákona (č. 561/2004 Sb., § 16) je tato pozice vytvořena ředitelem školy, ten musí mít souhlas krajského úřadu a v případě zdravotně postižených žáků také rozhodnutí poradenského zařízení. Asistenti pedagoga jsou státními zaměstnanci a jsou tedy základním kamenem pro další rozvoj inkluzivního vzdělávání.

¹ NĚMEC, Z.; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K.; HÁJKOVÁ, V.: *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0

1.2 Vymezení role asistenta pedagoga

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na stejné podmínky a přístup ke vzdělání jako ostatní žáci, kteří navštěvují základní školu. Asistent pedagoga (dále většinou jako AP) je pedagogický pracovník, který provází žáky se zdravotním či sociálním znevýhodněním ve výuce i mimo ni. AP pomáhá žákům se zvládnutím úkolů, které jim zadal učitel. Hlavním cílem by měla být maximálně možná samostatnost žáka. Asistent pomáhá v situacích, kdy žák tápe a ztrácí se v úkolech, kterým se má věnovat. Asistent pedagoga by měl žáka vést tak, aby se mu dařilo zadané úkoly zvládnout bez větších obtíží.

AP se věnuje všem žákům podle aktuálních potřeb a pokynů učitele. Samozřejmě se některým žákům ve třídě musí věnovat intenzivněji, protože mají např. pomalejší tempo nebo zdravotní či sociální znevýhodnění. Při akcích, které pořádá škola, pomáhá také žákům, kteří mají potíže se samostatným pohybem (např. jsou na vozíku).

Pozice asistenta pedagoga je legislativně zakotvena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., již od počátku roku 2005, kdy tento zákon nabyl své účinnosti². Tento zákon specifikuje předpoklady pro výkon práce asistenta, kam patří zejména trestní bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost a dobrá znalost češtiny. Dále stanovuje požadavky na odbornou kvalifikaci AP, který koná přímou pedagogickou činnost ve třídě se žáky se speciálními potřebami / ve škole s formou individuální integrace:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,*

² PALOUNKOVÁ, Z. : *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017, 64 s. ISBN 978-80-7494-386-7

- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- d) jiný akreditovaný vzdělávací program než v bodě c)...
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou...

Kvalifikace pro výkon práce asistenta pedagoga může být tedy velmi různorodá – minimem je základní vzdělání doplněné kvalifikačním kurzem pro AP, maximem vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru.³ (Nižší než maturitní vzdělání platí pro asistenty vykonávající činnost ve výchovných, zájmových a ubytovacích zařízeních nebo ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy apod.)

Ke zřízení pozice AP je nezbytný souhlas krajského úřadu v případě, že zřizovatelem základní školy je obec. Asistent pomáhá pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází. AP podporuje žáky při přizpůsobení se školnímu prostředí. Asistent pedagoga pomáhá žákům při výuce a při přípravě na výuku (např. formou doučování) dle Vyhlášky č. 27/2016 O vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Asistent pedagoga není osobním asistentem žáka. Osobní asistent se věnuje pouze jednomu určitému žákovi. AP se věnuje všem žákům podle pokynů vyučujícího. Samozřejmě jsou žáci, kteří mají např. pomalejší tempo práce a těm se AP věnuje více než ostatním žákům.

Asistenti by měli nejlépe pracovat podle dané metodiky. Metodika je v základu obecná a dále existuje metodika pro žáky s určitými typy speciálně vzdělávacích potřeb (žáci se zrakovým postižením, žáci s poruchou autistického spektra, žáci s tělesným postižením a další). Tomu se budu věnovat v podkapitole 1.4.

Dále je nutným předpokladem, aby AP měl určité povahové rysy – kladný vztah k dětem, empatii, velmi dobré komunikační schopnosti, ochotu neustále se učit nové dovednosti a týmového ducha při spolupráci s učiteli. Asistenti pedagoga musí být velmi flexibilní, trpěliví, spravedliví vůči všem žákům, měli by ovládat vychovatelské dovednosti, umět pracovat i ve stresovém prostředí a samostatně se rozhodovat.

³ NĚMEC, Z.; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K.; HÁJKOVÁ, V.: Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0 (zkráceno)

Podle délky praxe a dosaženého vzdělání je stanoven plat AP. *Plat se pohybuje v rozmezí od 4. platové třídy až do 9. platové třídy (této platové třídy dosáhne minimum asistentů).*⁴

Na některých školách je zvykem, že část asistentů nepracuje na plný úvazek, ale pouze na úvazek částečný a s tím bývá spojený nižší finanční příjem⁵. Kvůli změně v legislativě může totiž asistent od roku 2018 získat nejvíce 0,75 úvazek. Osobně znám několik asistentů pedagoga, kteří jsou nuceni si přivydělávat na brigádách, protože tato pracovní pozice není podle nich adekvátně ohodnocena. Naštěstí existují i školy, kde umožňují jednomu člověku dělat na půl úvazku učitele a na půl úvazku asistenta. Z vlastní pracovní zkušenosti vím, že může dojít k relativně častému střídání asistentů ve třídách, což není ideální pro žáky, kteří vyžadují speciální péči. Takoví žáci si vytvoří k asistentovi vztah, zvyknou si na něj a potom se musí smířit s jeho odchodem a vystřídání novým asistentem.

⁴ *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. Nová škola, 2013 [cit. 2018-11-06]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

⁵ Zdrojem pro toto tvrzení jsou provedené výzkumy – rozhovory s asistenty na ZŠ, které jsou v příloze.

1.3 Asistent pedagoga a inkluze ve školách

V dnešní společnosti je kladen velký důraz na dodržování lidských práv v každodenním životě. Každý žák má nárok na kvalitní vzdělání a škola má povinnost mu vytvořit veškeré podmínky ke vzdělávání a umožnit začlenění téměř všech žáků bez rozdílu do hlavního vzdělávacího proudu.

Jistě jsou žáci, pro které je lepší a vhodnější vzdělávání ve speciálních školách. Vždy se musí přihlížet na konkrétní situaci žáka a jeho aktuální možnosti.

Inkluze ve školách se dotýká každého učitele. Ve většině tříd se dnes najdou žáci, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Tito žáci potřebují a mají nárok na pedagogickou podporu ze strany učitele i asistenta pedagoga.

Učitel je samozřejmě nejdůležitější pedagogický pracovník ve třídě. Má na starosti výklad nového učiva, hodnotí žáky za jejich výkony a spoustu dalších úkolů je právě na něm závislých.

Asistent pedagoga je také pedagogický pracovník a učitel by s ním měl konzultovat průběh výuky i zadávat asistentovi úkoly.

Efektivní zavádění inkluze ve vzdělávání je závislé na mnoha proměnných a vyžaduje týmovou spolupráci pedagogů, poradenských pracovníků, rodičů žáka i vedení škol.⁶

Bohužel je cesta k hromadnému zavádění inkluzivního vzdělávání ještě dlouhá, protože má spousta lidí zažitou představu, že děti s nějakým typem speciální potřeby patří do speciální školy. Řešením by mělo být postupné navyšování počtů asistentů pedagogů na českých školách a hlavně jejich úzká spolupráce s pedagogy.

Na mnoha školách stále existují problémy s efektivním využitím AP, jako například nesprávně daná forma podpory žáků, nedostatečná metodická podpora nebo nejasně ohraničená spolupráce s pedagogem.

⁶ NĚMEC, Z.; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K.; HÁJKOVÁ, V.: *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0

1.4 Metodika při práci asistenta pedagoga

Nejprve se podívejme, jakou konkrétní činnost AP vykonávají, jak to souvisí s činností učitelů i celé školy a jakým způsobem pracují. K tomuto účelu nejlépe poslouží citace z aktuální publikace:

„Asistenti pedagoga ve školách mají ve svých náplních práce nejčastěji tyto činnosti:

- *verbální, vizuální podpora dítěte, dovysvětlování,*
- *pomoc při adaptaci žáka na prostředí školy, a to zejména formou pomoci při rozvoji sociálních dovedností, při orientaci v prostoru a čase, při řešení problémů žáka v kontaktu s ostatními dětmi,*
- *pomoc dítěti v komunikaci a navazování sociálních vztahů s dospělými i vrstevníky,*
- *podíl na nácviku a rozvoji komunikace,*
- *zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou – dohled nad zapisováním úkolů a učiva, vedení vlastních záznamů a pozorování,*
- *pomoc při vytváření a rozvíjení pracovních a hygienických návyků,*
- *zajišťování bezpečnosti žáka (při akcích mimo školu, při přesunech v rámci budovy či budov školy, při některých vyučovacích předmětech či ve školní jídelně),*
- *zajišťování dohledu o přestávkách a volných hodinách,*
- *zajišťování relaxace ve třídě i mimo ni,*
- *pomoc učiteli při přípravě pomůcek a materiálů (pod vedením poradenského pracovníka nebo učitele),*
- *spolupráce na tvorbě, realizaci, revizi či doplňování IVP.⁷*

Jak je patrné z tohoto seznamu, AP mají pestrou paletu činností, kterou musí vykonávat. Z mého pohledu je jejich práce ještě o něco náročnější než práce učitelů, protože zodpovídají za žáky nejen v hodinách, ale i o přestávkách a nejvíce pomáhají znevýhodněným žákům, na které učitelé nemají vyhrazeno tolik času.

Asistent pedagoga je zaměstnancem školy a z toho vyplývá jeho nárok na podporu při jeho důležité činnosti ve škole. Nejvíce potřebují metodické vedení a prohlubování vzdělávání začínající asistenti, protože často nastupují do práce bez předchozích

⁷ KENDÍKOVÁ, J. *Rok I.: Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta Publishing, 2018. ISBN 978-80-881-6390-9.

pedagogických zkušeností. Potřebují tedy zejména získat dovednosti v oblastech pedagogiky a také nabrat znalosti ohledně typů speciálních vzdělávacích potřeb.

*„V oblasti metodické podpory považujeme za klíčové, aby byl ve škole určen konkrétní pracovník, který má metodické a odborné vedení asistenta pedagoga na starosti.“*⁸ Metodickou podporu poskytuje ve většině škol učitel, se kterým asistent spolupracuje nebo výchovný poradce, případně speciální pedagog nebo pracovník pedagogicko-psychologické poradny. Ze začátku tedy tento určený člověk předává své znalosti a zkušenosti z oblasti učitelství a také speciálních potřeb dotčených žáků. Pokud je na škole už nějaký zkušený AP, může tuto roli převzít i on.

Druhou důležitou oblastí je další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), zaměřené zejména na poznatky ze speciální pedagogiky a „soft skills“ (jako např. pozitivní přístup, empatie, týmová práce, komunikace nebo zdravé sebevědomí).

„Realizace dalšího vzdělávání asistentů pedagoga může probíhat např. formou účasti:

- *na seminářích a kurzech organizací akreditovaných pro DVPP;*
- *na setkáních asistentů pedagoga, která organizují některá poradenská zařízení;*
- *na kvalifikačních kurzech zajišťovaných vysokými školami;*
- *v samostudiu spojeném s následnými konzultacemi s poradenským pracovníkem.“*⁹

Takovéto kurzy jsou důležité nejen pro profesní, ale i osobnostní rozvoj asistentů pedagoga. Také z mého výzkumného šetření vyplynulo, že se AP dále vzdělávají, mají rozmanité kurzy na škole, podporu výchovných poradců i učitelů a pokud jsou s podporou ze strany dané školy spokojeni, často tam zůstávají pracovat několik let.

1.5 Vymezení inkluzivního vzdělávání

Hlavní myšlenkou inkluze je, že si každý člověk zaslouží vzdělání v běžném proudu vzdělávání, pokud to podmínky školy a jeho zdravotní a psychický stav dovolí. Jak uvádí Potměšil a kol. (2018) na straně 7: *„Koncept inkluzivního přístupu je respektováním přirozeného vývoje chápání člověka čili právem na rovnost příležitostí.“* Inkluzí se tedy rozumí akceptování odlišností jedinců, kteří jsou postiženi nebo nějakým způsobem

⁸ KENDÍKOVÁ, L.: *Asistent pedagoga*. Praha: Nakladatelství Raabe, 2017, 106 s. ISBN 978-80-7496-349-0

⁹ NĚMEC, Z.; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K.; HÁJKOVÁ, V.: *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0, s. 59-60

omezení oproti ostatním a jejich začlenění do kolektivu. V dnešní době jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami začleňováni do běžných škol, avšak vyskytují se různé obtíže. Asistent pedagoga by měl být průvodcem takových žáků a poskytovat jim podporu při vzdělávání.

Ne všechny základní školy jsou však plně připraveny na inkluzi. *„Dle některých pedagogů a široké veřejnosti se jedná o násilnou inkluzi. Hovoří se o vícero nedořešených problémech, vztahujících se k celosvětovému trendu inkluze. Nejdůležitější otázky se týkají jak samotného konceptu inkluze, tak způsobu i tempa implementace do každodenní pedagogické praxe.“*¹⁰.

Ministerstvo školství ve svém programu vnímá, že i přes uskutečněná opatření a změny v oblasti inkluzivního vzdělávání stále ještě některé školy považují tento program za nedořešený. Dle dostupných zdrojů by v příštích letech mělo následovat zhodnocení aktuálního stavu a na jeho základě zvyšovat kvalitu stávajících institucí, posilovat vztahy mezi učiteli a asistenty a v neposlední řadě vést k celkovému zlepšování výuky a učení.

Inkluze je v plném proudu a učitelé se učí, jak pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jak efektivně spolupracovat s asistenty pedagoga.

*„Inkluzivní škola vytváří přirozené a vstřícné prostředí pro každého. Žáci jsou vychováni pohromadě, navzájem spolupracují, vytvářejí mezi sebou vazby a vzájemný kontakt podporuje dobré soužití i v dospělosti, což je výsledkem inkluze.“*¹¹ Taková výchova pak dále podporuje zdravý vývoj lidí ve společnosti jako celku.

Inkluzivní vzdělávání by mělo být samozřejmostí v dnešní vyspělé společnosti. Jedná se o speciální rozvržení na běžné škole tak, aby bylo možné nabízet stejnou kvalitu výuky všem žákům bez rozdílu. Škola připravuje děti na běžný život. A v běžném životě se budou děti setkávat s lidmi z různých sociálních skupin, s lidmi se zdravotním znevýhodněním nebo s lidmi pocházejícími z rozličných kulturních prostředí.

„Inkluze se nedotýká pouze žáků či studentů s postižením, ale zahrnuje všechny jedince s odlišnostmi etnickými, jazykovými, náboženskými apod. Současná škola má tedy vytvářet prostor pro realizaci principů spravedlivých vzdělávacích příležitostí každému žákovi či studentovi. Jedním z prostředků, jak tyto principy realizovat, jsou tzv. průřezová

¹⁰ POTMĚŠIL, M. a kol. : *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018, 98 s. ISBN 978-80-244-5295-1, s. 8

¹¹ ŠMELOVÁ, E.; SOURALOVÁ, E.; PETROVÁ, A. a kol. : *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, 196 s. ISBN 978-80-244-4911-1, s. 23

*témata, která reflektují složitosti dnešního světa a jsou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.*¹²

1.6 Vývoj postoje k inkluzi na českých školách

V současnosti je trendem umožňovat srovnatelné vzdělání všem bez rozdílu a bez ohledu na omezení žáků. Již od počátku 90. let 20. století probíhají školské reformy, které si kladou za cíl vytvořit co nejlepší podmínky pro rozvoj celoživotního vzdělávání. Má sloužit jako protipól dřívějšího centrálního školství, které bylo zatíženo komunistickou ideologií a unifikací. Ve zprávě o vývoji českého školství je uvedeno, že v roce 1990 vznikla první novela školského zákona, „*kteřá tvořila legislativní podklad pro první systémové změny ve vzdělávací soustavě ČR:*

- *zrušení „jednotné“ školy, zavedení možnosti diferenciací výuky podle schopností a zájmů dětí;*
- *zrušení ustanovení o povinnosti jednotné ideové orientace výchovy a vzdělávání;*
- *zavedení právní subjektivity škol; umožnění vzniku nestátního školství, tím byla podpořena možnost diverzifikace či specializace školství.*¹³

Od té doby už proběhla řada dalších reforem, zákony jsou aktualizovány a mimo jiné fungují rámcové vzdělávací programy, jak je uvedeno dále. Na této proměně školství nejvíce oceňují, že už není tzv. „jediný správný“ směr, ale existují školy různého zaměření, například Waldorfské, Montessori, anglické nebo také obnovené církevní. Díky tomu si každý rodič může vybrat, na jakou základní školu své dítě umístí.

Dle MŠMT je nutné provádět nejen vnější změny v pravidlech a požadavcích, ale také podporovat vnitřní změny ve školách.¹⁴ Do vnějších změn můžeme zařadit rušení centralizace v osnovách a nahrazení rámcovými vzdělávacími programy, úpravu vzdělávání s ohledem na potřeby žáků i jejich rodičů, demokratizaci činností školy a svobodné rozhodování při stanovování vzdělávacích cílů. V rámci těchto změn je také důležité poukázat na provázanost jednotlivých stupňů vzdělávání, aby mohl celý systém efektivně fungovat. Například mateřská škola by měla děti připravit na to, že po dovršení

¹² ŠMELOVÁ, E.; SOURALOVÁ, E.; PETROVÁ, A. a kol. : *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, 196 s. ISBN 978-80-244-4911-1, s. 24

¹³ *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989*. In: MŠMT ČR [online]. 2009 [cit. 27. 2. 2019].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

¹⁴ Tamtéž.

určitého věku musí začít chodit na školu základní. Tuto návaznost označujeme jako horizontální školský systém, více informací v tabulce níže.

Tabulka 1: Charakteristika školského uspořádání

Vertikální školský systém selektivní	Horizontální školský systém integrovaný, komprehenzivní
Po ukončení docházky na primární škole je provedena selekce – vnější diferenciacie žáků na základě nějakého kritéria (např. prospěch, intelektové schopnosti apod.)	Primární škola pojímaná jako otevřená přípravná, vytváří podmínky pro rozvoj osobnosti dítěte a jeho následnou vzdělávací dráhu. Klade základy celoživotnímu vzdělávání.

Zdroj: ŠMELOVÁ, E.; SOURALOVÁ, E.; PETROVÁ, A. a kol. : Společenské aspekty inkluze. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, 196 s. ISBN 978-80-244-4911-1, s. 59

Ačkoli je u nás v dnešní době zaveden systém horizontální, za rakousko-uherské monarchie u nás platil systém vertikální (selektivní). Dle mého názoru je efektivnější využívat raději školský systém integrovaný, kdy na sebe jednotlivé úrovně škol navazují. Dalším důležitým prvkem pro zkvalitnění výuky je snižování počtu žáků ve třídě – když jsem já navštěvovala základní školu, měly třídy běžně až 30 žáků. Dnes se toto číslo pohybuje okolo dvaceti.

K vnitřním změnám ve školství pak řadíme zejména posun od teoretického poznání k praktickému, od memorování fakt k učení se komunikaci, od abstraktního myšlení k řešení konkrétních problémů a také naučení se schopnosti spolupráce a zodpovědnosti za své činy. Příliš teoretické vzdělávání často vedlo k tomu, že ho žáci neuměli aplikovat v praxi. Už Komenský podporoval myšlenky, aby se žáci učili pomocí smyslů, praktických úkolů a prožitků. Rámcové vzdělávací programy vymezují obsah a uspořádání učiva jen orientačně, ale o konkrétní skladbě předmětů mohou rozhodovat školy s ohledem na stupeň integrace žáků se SVP. Žáci by měli být rozvíjeni nejen co se týče znalostí, ale také v oblasti dovedností a postojů. Reforma školství má inspirovat žáky k tomu, aby se učili celý život a vzdělání pro ně mělo osobní smysl. S tím se pojí také postupná změna prostředí škol.

„Z tohoto důvodu došlo ke změnám též v následujících směrech, např. odklon od:

- *transmisivního ke konstruktivistickému pojetí vyučování (transmisivní - instruktivní předávání více méně hotových poznatků; klasický frontální výklad zprostředkovávající poznatky v hotové podobě; konstruktivistické pojetí – poznání na základě konstruování vlastních zkušeností a osobně ověřených postupů);*

- *verbálních k činnostním metodám*
- *manipulativního, direktivního přístupu k žákům k přístupu partnerskému, komunikativnímu*
- *kompetitivního (soupeřivého) uspořádání vyučování ke kooperativnímu*
- *kvantitativního hodnocení žáků ke kvalitativnímu*
- *uzavřenosti k otevřenosti školy vůči rodině a širšímu sociálnímu okolí.*¹⁵

Díky tomuto posunu je umožněna integrace (na některých školách už rovnou inkluze) žáků s postižením a také žáků mimořádně nadaných. Tyto žáky je možné začlenit buď do běžných tříd na ZŠ (ovšem s tím, že mají individuální plán vzdělávání) nebo do speciálních tříd pro žáky se SVP. Pokud není možné některé žáky úspěšně integrovat do běžných škol (např. z důvodu těžkého postižení), pak pro ně existují také speciální školy, které se zaměřují na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Záleží vždy na tom, jak je daná škola na inkluzi takových žáků připravena. Při některých základních školách jsou také zřizovány tzv. přípravné třídy, které slouží zejména dětem sociálně znevýhodněným, u kterých se předpokládá problém s adaptací na školní prostředí. Tato „nultá“ třída není započítána do plnění povinné školní docházky.

Školy, které podporují začlenění žáků se SVP do běžné výuky, se nazývají inkluzivní. Takové školy nabízejí srovnatelné vzdělání všem, bez ohledu na rozdíly mezi žáky. Jde tedy o odpověď na rozdílnost ve všech jejích formách. Učitelé se s pomocí svých asistentů na inkluzivních školách pokouší poskytnout co nejvyšší možnou úroveň vzdělání všem žákům, aniž by příliš přihlíželi k typu specifických potřeb. Jako příklad uveďme soukromou školu v Dobřanech¹⁶, kde mimo jiné žáka na vozíku plně zapojili do školní práce, což upevnilo jeho sebedůvěru a napomohlo přátelským vztahům ve třídě. Bohužel tato škola bojuje s nedostatkem finančních prostředků, protože nevybírají školné, ale pouze sponzorské dary.

„V současné době se koncept inkluze nachází v evropských zemích na různém stupni vývoje. Existuje trend k transformaci speciálních škol na podpůrná nebo speciálně pedagogická centra, která garantují další vzdělávání učitelů, vývoj a rozšíření učebních materiálů a metod, podporu běžných škol a rodičů, částečnou podporu jednotlivých žáků

¹⁵ ŠMELOVÁ, E.; SOURALOVÁ, E.; PETROVÁ, A. a kol. : *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, 196 s. ISBN 978-80-244-4911-1, s. 60-61

¹⁶ *Hospodářské noviny: Magazín Ego!*. Economia, 2019, **23**(3).

*apod. Mezi přední země na cestě k inkluzi můžeme zařadit Švédsko, Itálii, Finsko, USA a Velkou Británii. (...) v ČR v posledních 20 letech dochází v dané oblasti k výrazným změnám. Je nezbytné si uvědomit, že jako indikátor úspěchu integrace nepostačí pouze informace o četnosti integrovaných žáků, ale především precizně nastavený koncept pro inkluzivní vyučování.*¹⁷

To znamená, že je na základních školách potřeba koncipovat výuku tak, aby se jí mohli zúčastnit všichni žáci, bez ohledu na své omezení. K tomu dopomáhají hlavně asistenti pedagoga, kteří zastupují složku speciálně pedagogické opory. Integrují se zejména následující typy žáků: s narušenou komunikační schopností, se sluchovým nebo zrakovým postižením, s omezením kognitivního vývoje, s autismem nebo také s poruchami chování. Ostatní spolužáci výše uvedených by měli být pozorní, akceptovat rozdíly, nechat mluvit znevýhodněné žáky, konflikty umět řešit kompromisem, pomoci druhým a povzbuzovat je a umět se dělit. Takové sociální dovednosti jsou klíčové pro bezproblémové vycházení mezi spolužáky.

¹⁷ ŠMELOVÁ, E.; SOURALOVÁ, E.; PETROVÁ, A. a kol. : *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, 196 s. ISBN 978-80-244-4911-1, s. 63

2 Vymezení kompetencí a role učitele

V předcházející kapitole jsem definovala roli asistenta pedagoga a bylo by proto vhodné také alespoň stručně vymežit roli učitelů. Obecně řečeno je učitelem ten, kdo zprostředkovává žákům znalosti, zkušenosti, vědomosti, dále také pomáhá utvářet hodnotový žebříček žáků a snaží se být jejich vzorem. Kromě toho vytváří podmínky pro to, aby u žáků mohlo dojít k osvojení nových znalostí. Role učitelů ve společnosti je velmi důležitá, protože výrazně ovlivňují své žáky a tím pomáhají formovat budoucí generaci. Proto by měli postupovat podle aktuální metodiky a připravovat děti buď na další studium, nebo na produktivní období jejich života. Učitelé by se měli nejlépe neustále vzdělávat, aby sami byli „v obraze“ a nelpěli na zastaralých vyučovacích postupech.

„Vyzrálá učitelská osobnost má široký kulturně politický rozhled a vysokou erudovanost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a hlubokého a vřelého vztahu k dětem. Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování jednoho člověka druhým... Tvořivě humanistický styl výuky, kde středem vyučovací strategie je žák, předpokládá tvořivého učitele. Ten se nebojí ve své práci ověřovat nové pedagogické postupy, flexibilně pracuje s osnovami a učebnicemi, podporuje nové projekty, vyhýbá se rutinní práci ve třídě... Aby byl schopen formovat kritické a tvořivé myšlení svých žáků, musí rozumět jejich psychice a zákonitostem života v rodinném i žákovském kolektivu. Musí vědět, co učí a proč to učí.“¹⁸

2.1 Role učitele

Role učitele se postupně vyvíjí – hlavní důraz již není kladen pouze na schopnost učit a zkoušet žáky, ale zejména na tvorbu a organizaci smysluplných aktivit namísto teorie. Právě proto se učitelé musí celý život vzdělávat a sbírat nové poznatky z pedagogiky. Dalo by se říci, že jsou na pedagogy kladeny stále vyšší nároky. Musí umět zvládat konflikty, pružně reagovat, rychle se rozhodovat a také být samostatný – nespoléhat se na pomoc od jiných pracovníků školy. Z toho vyplývá, že by každý učitel měl být psychicky vyrovnaný, houževnatý a celkově být energická osobnost. Neměl by

¹⁸ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1

také zapomínat, že většinu žáků motivují pochvaly a pozitivní přístup, ne zákazy a tresty. Trestat by měl jen v nutných případech a zaslouženě.

2.2 **Kompetence učitele**

Stejně jako role, tak i kompetence učitelů procházejí neustálým vývojem, nelze tedy univerzálně vymezit, co je ještě v jejich kompetenci a co už ne. Obecně řečeno zahrnují dovednosti, vlastnosti, chování a činnosti, které by měl učitel zvládat. Zaměřme se tedy pouze na klíčové kompetence, které by měl reálně každý učitel mít. *„Klíčové kompetence jsou přenositelné kvality, které zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, názory a osobnostní vlastnosti, které umožňují, aby jedinec jednal adekvátně, efektivně a flexibilně v různých životních situacích, a to jak v pracovním tak osobním životě. Jedinec disponující klíčovými kompetencemi je schopen učit se učit, řešit problémy, efektivně komunikovat, kooperovat a týmově pracovat, komunikovat v cizím jazyce, užívat ICT, občansky a kulturně se chovat.“*¹⁹

Z výše uvedeného úryvku je patrné, že učitelé musí splňovat jisté nároky nejenom v rámci své profese, ale také v rámci mimopracovního života. Zejména je tím myšleno, aby učitelé vhodně reprezentovali svou školu i profesi na různých společenských akcích, jako jsou například plesy, koncerty a jiná vystoupení. Velká část učitelů je totiž známá i mimo školu, protože se každoročně seznámí s desítkami rodičů a dalšími lidmi, kteří se pohybují ve školách.

*„V zahraničí jsou profesní kompetence spojovány s kvalitou učitelů a stávají se východiskem k tvorbě profesního standardu a předmětem hodnocení profesního výkonu učitelů. Jsou chápány jako soubor profesních kvalit, vyjádřených ve vzájemně provázaných znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které podmiňují kvalitní výkon učitelské profese. Zkoumají se způsoby utváření profesních kompetencí v různých fázích profesního života.“*²⁰

¹⁹ Proměny vzdělávacího kontextu a kompetence učitelů pro tvorbu ŠVP v odborném vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/255>

²⁰ SPILKOVÁ, Vladimíra, et al. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008, s. 343.

Kompetence učitele jsou nejčastěji děleny na komunikační, diagnostické (osobní přístup k žákům), sociální (týmová kooperace na rozvoji školy), výzkumné a další. „Jeden z nejpropracovanějších modelů profesních kompetencí vytvořila J. Vašutová (2004). Na jeho základě definovala profesní standardy vybraných kategorií učitelů. Vlivný je také koncept „jádrových“ kompetencí učitele vycházející z pozic humanistické psychologie (Helus 1999, 2001), který vyjadřuje základní smysl učitelské profese a vtiskuje jí charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku. V návaznosti na tyto přístupy je nyní klíčovým úkolem identifikovat „novou“ profesní identitu, „nové“ kompetence učitele v kontextu probíhající kurikulární reformy, zejména změny paradigmatu školního vzdělávání, charakterizovanou obratem od důrazu na transmissi poznatků k důrazu na komplexní péči o žáka.“²¹

V rámci této bakalářské práce se nebudeme pouštět do srovnání modelů profesních kompetencí ani hlubší analýzy, postačí stručný přehled. Vašutová (2001) uvádí seznam sedmi skupin profesních kompetencí učitelů, a to:

- Kompetence oborově předmětová (má systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám školy)
- Kompetence didaktická a psychodidaktická (dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy)
- Kompetence obecně pedagogická (dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje)
- Kompetence diagnostická a intervenční (dovede diagnostikovat vztahy ve třídě)
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní (ovládá prostředky profesní socializace žáků a dovede je prakticky užít)
- Kompetence manažérská (má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy)
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující (má znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků)

²¹ SPILKOVÁ, Vladimíra, et al. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008, s. 344.

3 Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga

Pro každou činnost, kterou člověk vykonává, je klíčová mezilidská komunikace. Každý je jiný a je důležité naučit se s druhými lidmi co nejlépe vycházet. Obecně komunikaci dělíme na verbální a neverbální (kam může patřit také vizuální komunikace, sem řadíme například využití tabule nebo multimédií). Dle jiných kritérií můžeme také dělit na intrapersonální komunikaci, interpersonální komunikaci, skupinovou komunikaci a masovou komunikaci.

V případě této práce bude relevantní pouze interpersonální komunikace, což znamená vzájemnou komunikaci mezi dvěma (a více) lidmi; kromě tohoto kritéria se pokusím zaměřit jak na verbální, tak na neverbální projevy.

Jak uvádí Horáčková (2015), zastřešuje fungování AP třídní učitel, výchovný poradce, popřípadě speciální pedagog nebo školní psycholog. Asistent pedagoga tedy musí být schopný komunikace s nimi a akceptování jejich názorů. Všichni jsou tak neoddělitelnou součástí společenského klimatu třídy i školy a podílejí se na pozitivní atmosféře třídy, která je pro úspěšné vzdělávání nezbytná. Mnohdy se stává, že AP je v oblasti inkluze, integrace, nebo speciální pedagogiky vzdělaný a připravený více než učitelé. Potom je podstatné, aby AP uměl své znalosti a zkušenosti správně nabídnout a učitelé je naopak dokázali akceptovat. Necitlivé prosazování jedné nebo druhé strany může být rizikem konfliktu a zablokování vzájemné spolupráce.²²

3.1 Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga

Učitelé a asistenti jsou kolegové, proto by měla být spolupráce mezi nimi důležitou součástí každého dne ve škole. Musí spolu komunikovat na denní bázi, sdílet své zkušenosti, informovat se vzájemně o případných problémech se žáky a shodnout se na společném postupu. V případě problémů by se měl AP radit primárně s výchovným poradcem, případně se speciálním pedagogem.

²² HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2019-04-15]. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

„Je vhodné, aby se asistent pedagoga společně s učitelem účastnil v rámci nepřímé pedagogické činnosti přípravy na výuku a přicházel tak vždy do výuky s tím, že ví, jak bude probíhat, jaké jsou cíle a jaké metody a postupy budou k jejich dosažení použity.“²³

Komunikace mezi učiteli a asistenty by se ovšem neměla omezovat jen na společné konzultace před nebo po výuce, ale také by si měli najít čas na podrobnější diskusi ohledně atmosféry ve třídě, problematických žáků, schopností žáků se SVP a další témata dotýkající se jejich denní práce. V průběhu vyučování může být výhodné, když mají domluvené neverbální signály se zakódovaným významem, například tento žák nestíhá, tato žačka nedává pozor a tento žák vyrušuje.

Horáčková (2015) popisuje, že týmová práce, bez které se integrace žáka v žádném případě neobejde, klade velké nároky na komunikaci na všech frontách. V praxi se bohužel vyskytují také negativní případy, kdy dochází k takovému nesouladu mezi učitelem a AP, který může vést až k blokaci komunikace i předávání nepostradatelných informací o žákovi a práci. V takových případech se pak pouze učitel věnuje celé třídě a asistent sedí výhradně s jedním žákem a omezuje se na práci s ním. To bývá následkem neprofesionality na obou stranách a především chyb už při zavádění funkce AP. Pochopitelně se to také odrazí na komplikovanějším vztahu asistenta s ostatními žáky. V této situaci musí asistent pedagoga informovat vedení školy a podnítit řešení.²⁴

Pokud má asistent pedagoga fungovat efektivně, musí také komunikovat se zákonnými zástupci žáků, případně i s širší rodinou, je-li to nutné. Měl by také usilovat o začlenění žáků se SVP do kolektivu ostatních dětí. V případě, že některý z žáků trpí tělesným postižením omezujícím jeho hybnost, pomáhá mu asistent také s přesuny po škole, případně s oblékáním, hygienickými úkony, stravováním apod.

„Společné konzultace jsou důležitým prostorem pro sdělování informací, které je nutné vyřídit v rodinách žáků – zdrojem těchto informací je učitel, rodině žáka ale častěji informace předává asistent.“²⁵

²³ PALOUNKOVÁ, Z. : *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017, 64 s. ISBN 978-80-7494-386-7

²⁴ HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2019-04-15]. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

²⁵ NĚMEC, Z. : *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2016, 20 s. ISBN 978-80-905807-3-2

Tyto konzultace budou nabývat rozmanitých podob, a to podle toho, kolik žáků se specifickými potřebami v daném kolektivu je a jakým omezením trpí. Jistě budou jiné požadavky na AP ve třídě, kam dochází žák se zdravotním postižením a jiné požadavky ve třídě s žákem, který má poruchu autistického spektra.

„V praxi je možné setkat se s celou řadou učitelů a asistentů, kteří se domnívají, že společné přípravy na hodinu nejsou nutné. Tito učitelé a asistenti pak v hodině více improvizují, spoléhají na intuici. V hodině se pak toho stihne méně.“²⁶

Společné přípravy musí být přínosem jak pro učitele, tak pro asistenta. Vyučovací hodina pak probíhá plynule a oba pedagogičtí pracovníci jsou klidnější a jistější. Oba ví, co se od nich očekává.

Jako souhrn a doplnění ke smysluplné komunikaci asistentů pedagoga a učitelů ještě uvádíme „Desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učitelem.“ Z velké části používám originální znění, místy je však zkráceno nebo upraveno.

I. Pozitivní postoj asistenta pedagoga i učitelů k inkluzi a integraci jako přirozené a správné cestě ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

II. Učitel si uvědomuje potřebu přítomnosti AP ve výuce a nevnímá ho jako cizorodý a rušivý prvek.

III. Role AP je jasně vymezena a komunikována v trojúhelníku vedení školy – učitel – asistent. Přítomnost asistenta není samospásným řešením začlenění žáka a nevyvazuje učitele z jeho běžných povinností, včetně individuálního přístupu k žákům. Zodpovědnost za vzdělávací proces je nadále na učiteli. AP není osobním asistentem žáka ani učitele, ani jeho sekretářkou.

IV. AP a učitelé mají v týdenním rozvrhu vyhrazený čas pro společné přípravy a konzultace, organizace těchto konzultací je snazší v mateřské škole a na I. stupni základní školy, mnohem náročnější je však na střední škole, protože na středních školách učí výrazně více učitelů, především odborných předmětů, na částečné pracovní úvazky a hledání vhodných časových a prostorových průsečíků je často problematické. Část komunikace tak zákonitě přechází do elektronické podoby, která umožňuje operativní

²⁶ NĚMEC, Z. : *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2016, 20 s. ISBN 978-80-905807-3-2.

řešení i výměnu příprav asistenta pedagoga s učitelem a úkolů. V případě třídního učitele by škola na pravidelné týdenní konzultace rezignovat neměla v žádném případě.

V. AP by se měl zúčastňovat organizačních porad a pedagogických rad právě proto, aby bylo jeho působení v souladu s koncepcí školy jako celku. Seznámení s dalšími členy pedagogického sboru je žádoucí mimo jiné i z důvodu střídání předmětů a vyučujících v době školní docházky žáka. I budoucí učitelé jsou pak přirozeně připraveni na přítomnost asistenta pedagoga a je jim známa problematika integrovaného žáka či žáků, což je důležité pro případné řešení problémů mimo vyučovací hodiny. Kdokoliv z pedagogického sboru i z ostatních zaměstnanců školy se může se žákem spontánně setkávat a při neznalosti problematiky integrace např. zkráceně vnímat jeho projevy chování či zdravotní potřeby.

VI. Zásadní roli hrají pochopitelně i osobnostní dispozice asistenta pedagoga a učitele, jejich komunikační dovednosti a především dobrá vůle – profesionální a partnerský vztah obou pedagogických pracovníků nemůže vzniknout bez dobře míněného úsilí asistenta i učitele (v případě, kdy je např. k žákovi přijímán nový asistent, je vhodné, aby byl k výběrovému řízení přizván i třídní učitel – předejde se tak situacím, kdy si učitel a asistent tzv. nesednou a nemůže se tak vytvořit funkční tandem).

VII. Často je potřeba v prvních okamžicích potlačit pocit učitele, že další dospělá osoba ve třídě je jakýmsi kontrolním prvkem, a nikoliv prostředkem pomoci a partnerem. V případě nového učitele, který vstupuje do vztahu s asistentem, mohou pomoci hospitace u kolegů, kteří již zkušenost s přítomností asistenta pedagoga mají. V takovém případě není důležité navštívit jen hodinu podobně zaměřeného předmětu, ale libovolný předmět, v němž již funkční vztah existuje. Zásadní roli v této fázi sehraje vedení školy, ideálně s poradenským zařízením.

VIII. Pro vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem je přínosné, pokud se učitel vzdělává v oblasti speciálních potřeb žáka, ať již v organizovaných formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, hromadných školeních, individuálně, nebo při samostudiu. Sám může také doporučovat asistentovi možnosti dalšího vzdělávání.

IX. Učitel by měl dokázat najít správnou míru „zviditelnění“ asistenta pedagoga a jeho zapojení do výuky, které se může lišit s ohledem na speciální potřeby žáka i na osobnostní profil žáka (introvert, extrovert, plachý žák, žák se sklonem k agresivnímu chování, pohybové omezení, nutnost předčítání či dovysvětlování v hodině apod.), a také zvážit míru jeho zapojení do práce s ostatními žáky ve třídě.

X. Asistent pedagoga by měl být seznámen se zásadami a systémem klasifikace každého učitele a podílet se na formativním hodnocení žáka. Třídnímu učiteli může pomáhat ve sledování prospívání žáka v ostatních předmětech a dnech, kdy se třídní učitel se žákem např. nevidí vůbec. Asistent může pomoci žákovi orientovat se v rozdílných klasifikačních systémech a pravidlech jednotlivých učitelů, což bývá často náročné i pro intaktní žáky.²⁷

Jak lze interpretovat z tohoto výčtu podmínek kvalitní spolupráce, hraje důležitou roli nejen profesní vztah, ale také osobnostní rovina – tedy jak si asistent s konkrétními učiteli rozumí. V některých případech je neformální vztah mezi oběma stranami ještě důležitější, protože učitel s AP jsou nuceni často komunikovat i mimo školu.

3.2 Druhy komunikace mezi učitelem, asistentem a třídou

Obecně pedagogickou komunikací rozumíme takovou, pomocí které rozvíjíme a vychováváme žáky nebo studenty. Nemusí se vždy jednat o učitele jako hlavního aktéra komunikace, ale také o přednášející, vedoucí zájmových kroužků, asistenta pedagoga nebo vychovatele. Ve školním prostředí se nejčastěji setkáme s komunikací verbální, doprovázenou komunikací neverbální.

„Při dnešních možnostech můžeme nalézt i jiné formy vzdělání. Mohou nás vzdělávat učebnice, učební pomůcky, didaktická technika. V současné době se na vzdělávání žáků mnohdy výrazně podílejí rodiče. V procesu komunikace lze za základní činitele považovat učitele a žáka. Pro upřesnění je třeba dodat, že o pedagogické komunikaci hovoříme i tehdy, komunikují-li žáci mezi sebou.“²⁸

K výše uvedené citaci bych doplnila, že se také stále více ve výuce využívají informační technologie – interaktivní tabule, práce s počítači na různých úrovních a v mnohých školách dokonce zavádí výuku pomocí vzdělávacích aplikací na tablety nebo jiná mobilní zařízení. Otázkou však zůstává, jestli to do budoucna bude přínosem, nebo spíše přítěží. Příznivci moderních technologií argumentují tím, že se v dnešní době už bez

²⁷ HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2019-04-15]. ISBN 978-80-244-4656-1, s. 26-28.

²⁸ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1, s. 27

počítačů a umělé inteligence neobejdeme, a je proto vhodné děti naučit těmto technologiím co nejdříve, naopak odpůrci zastávají názor, že bychom měli zůstat u klasických vyučovacích metod a elektroniku používat, jen když je to nevyhnutelné. V soukromé škole Trivium Plus²⁹ žáci mohou mobily používat během hodiny k výuce, ale mají je zakázáno používat o přestávkách, aby se raději bavili mezi sebou – nakoupili hudební nástroje, společenské hry a žáci se dobrovolně zapojili do těchto kreativnějších činností. Dle mého názoru bychom měli informační technologie používat i v hodinách, ale s mírou – nenahrazovat tím osvědčené pedagogické postupy.

Připomeňme si základní principy školní komunikace, jak je vyslovil J. A. Komenský: *„Řeč necht' souhlasí s rozumem jak mluvícího, tak naslouchajícího. Mluvícího, aby nevyjadřoval něco jiného, než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti. Jinak budeš mluvit marně. Řeč necht' se shoduje s okolnostmi, kdo, co, proč, kdy, kde mluví, neboť kdo má mnoho vykonat, musí mluvit málo, kde není dost času, nesmí být řeč rozvláčná. Nemluv vše, co bys mohl nebo co víš, ale jen to, co prospívá. Prázdné nádoby duní. Je lépe neříci sto věcí, jež by měly být řečeny, než říci jednu, jež by měla být zamlčena.“*³⁰

Výše uvedené principy jsou uplatňovány dodnes pomocí tzv. maxim: maxima kvantity, kvality, relevance a způsobu.

Mluvené slovo v kontextu školního prostředí

V pedagogickém prostředí hraje hlavní roli pochopitelně mluvené slovo – neverbální projevy slouží spíše jako doplněk. Proto si nejdříve rozebereme komunikaci verbální, která se dá popsat jako vyjadřování se pomocí jazyka (řeči) za účelem přenosu určitého sdělení. Tento druh komunikace má v případě pedagogického procesu několik stadií.

Nejprve musí být jasný záměr, že chce učitel nebo AP něco žákům sdělit. Ten potom dává smysl vlastnímu sdělení. To cílí na konkrétní příjemce, tedy žáky, nebo přímo na celou třídu. Žáci se pokouší o dekodování sdělení a odhalení jeho významu. Pro zpřesnění významu sdělení pak slouží rozhovor (vzájemná výměna informací), popřípadě výukový dialog, který už si klade za cíl nalezení společného smyslu. Podle toho, jak je

²⁹ *Hospodářské noviny: Magazin Ego!*. Economia, 2019, 23(3).

³⁰ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1, s. 28

pedagog nebo asistent pedagoga zkušený, se odvíjí délka jejich projevu k žákům. Hlavními funkcemi komunikace ve škole by mělo být jednak jednoduše interpretovat probíranou látku, doplnit obsah učebnic a také ověřit, jestli žáci probíranou látku chápou a jsou schopni ji aplikovat.

„Základem verbální pedagogické komunikace je kladení otázek učitelem a odpovídání žáka. Dotazování chápe mnoho učitelů jako tradiční, téměř bezproblémovou záležitost. (...) Charakterizujme nyní pojmy otázka a odpověď:

Otázka – často se zaměřuje s tázací větou. Označení otázka se používá ve významu úkol, problém, který je třeba vyřešit.

Odpověď – v pedagogické komunikaci může být odpovědí mnoho různých činností. Jde nejčastěji o repliku, která reaguje na danou otázku. Není samostatná, váže se k otázce a je na ní závislá.“³¹

Otázky pedagogů by měly splňovat minimálně tato základní kritéria: přiměřenost věku žáků a úrovni jejich vědomostí, srozumitelnost a stručnost (netázat se dlouhými souvětími, jinak unikne pointa), jednoznačnost (otázka by měla umožnit jedinou správnou odpověď), přesnost pojmenování skutečností a jazykovou správnost, tedy aby učitel i asistent pedagoga mluvil spisovně a správně česky a byl žákům vzorem. Kromě toho je nanejvýš vhodné, aby otázky vycházely z běžného života a nebyly příliš teoretické. Pokud se s tématem otázky žáci dokáží identifikovat, přirozeně to budí jejich zájem o probíranou látku.

Co se týče fyzikálních vlastností hlasu, měli by pedagogičtí pracovníci dbát na sílu hlasu, jeho výšku (hloubku) a barvu (příjemná / neutrální / nesympatická). Začínající učitelé a asistenti by se měli nejprve naučit správně pracovat s hlasem, aby byli dostatečně „průbojní“, nezněli monotónně a dokázali zaujmout posluchače. S tím souvisí užívání přízvuku (zesílení vybraných slabik v projevu) a rytmu (střídání přízvučného a nepřízvučného), což řeč dělí do srozumitelných celků a napomáhá žákům v napodobování. V neposlední řadě je třeba zmínit tempo, což „představuje rychlost, jakou je sdělován obsah projevu nebo některých jeho částí. Bývá ovlivněno temperamentem mluvčího,

³¹ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1, s. 42

*obsahem sdělení, momentální situací, prostředím, cílem projevu apod. Optimální je takové tempo řeči, které je adekvátní obsahu a signalizuje živost, temperament.*³²

Nakonec zmíním ještě využití pauz v řeči, což je také důležitou součástí komunikace. Nejběžnější je přirozená pauza na nádech, ale kromě toho se v pedagogice využívá také logických pauz (značí hranice vět, odstavců apod.) a psychologických pauz, kdy učitel nebo asistent záměrně udělá „dramatickou“ pauzu, než dojde k důležité pointě nebo cíli.

Neverbální komunikace užívaná ve školách

Než se pustíme do další kapitoly, pokusím se ještě stručně popsat typy neverbální komunikace, s nimiž se nejčastěji setkáme ve školství. Ač se to na první pohled nemusí zdát, nonverbální komunikace je minimálně stejně důležitá jako ta verbální. Nedovedu si představit učitele nebo asistenta, který by něco předával žákům s kamennou tváří.

„Při nonverbální komunikaci jde tedy o to, co si sdělujeme:

- *výrazy obličeje (mimika),*
- *pohledy (řeč očí),*
- *pohyby (kinezika),*
- *fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla),*
- *gesty (gestika),*
- *dotekem (haptika),*
- *přiblížením či oddálením (proxemika),*
- *tónem řeči,*
- *úpravou zevnějšku a životního prostředí.*³³

Ne všechno lze však vyjádřit beze slov, například více variant odpovědí na otázku. Neverbální komunikaci tak využíváme zejména jako rozšíření řeči o emoce, můžeme dát najevo zájem o sblížení se, prezentujeme řečí těla sami sebe a snažíme se ovlivnit výsledek konverzace. Výše uvedený seznam typů komunikace beze slov lze chápat jako seřazený od nejdůležitějšího po nejméně důležitý.

³²NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1, s. 46

³³ Tamtéž, s. 46

Mimika neboli řeč obličeje, je podle mnohých vědců považována za druhou nejdůležitější součást mezilidské komunikace. Odráží totiž zpravidla emocionální reakce na slovní projev ještě předtím, než se člověk dostane ke slovu. Jsou to zejména tyto hlavní druhy výrazů v obličeji: štěstí x neštěstí, překvapení x očekávání, strach x pocit jistoty, radost x smutek, klid x rozčilení, spokojenost x nespokojenost a zájem x nezájem. Ne každý však oplývá schopností mimické výrazy správně interpretovat, a proto může díky nim docházet k nedorozumění. V některých tradičních kulturách navíc mohou výrazy znamenat něco jiného, než očekáváme. Ve výuce může učitel nebo AP využívat mimické projevy žáků ve svůj prospěch – vidí-li, že se určitý žák nudí nebo se nevěnuje výuce, může na něj zaměřit svou pozornost a například zamračením dát najevo, že si jeho chování je vědom, aniž by přerušoval výklad. Většina žáků pochopí, že zamračení bylo namířené na ně a začnou se opět soustředit.

Co se týká pohledů (očního kontaktu), jsou pro pedagogickou komunikaci neméně důležité. Jde především o to, kam a jak dlouho pohledy žáků směřují – jestli na učitele, spolužáky nebo třeba z okna. Z toho učitelé poznají, jestli je daný žák duchem přítomen nebo je myšlenkami jinde. Přímý oční kontakt je brán jako nejcitlivější – příliš dlouhý může být vnímán negativně. Vliv na to, jak dlouho se žák dívá na učitele nebo asistenta má pochopitelně i fakt, jestli ho spíše chválí nebo napomínají.

Další v řadě je řeč pohybů, kinezika. *„Je to oblast sociální psychologie zabývající se pohyby těla a jeho částí při nonverbální komunikaci. Kinezika zahrnuje všechny druhy pohybů. Jde-li ale o pohyby určitých částí těla, setkáváme se s označením speciálním. Např. chironomie tvoří část kineziky pojednávající o pohybech rukou. Gestika se pak zabývá pohyby rukou, které doprovázejí nebo nahrazují slovní projev. (...) Sledování řeči pohybů je velmi náročné a ve školním vyučování ho příliš mnoho využívat nelze. Učitel by musel mít velmi dobrou pozorovací schopnost. Existuje však jedna část kineziky, kterou ve škole uplatňujeme, a tou je gestika.“³⁴*

Gesta jsou pohyby nejen rukou, ale také dalších částí těla, ačkoli jde především o gestikulaci rukama a nesou význam doplnění verbálního projevu o názornost a další myšlenku. V první řadě by měla gesta zdůraznit řečené, například když žáci ruší v hodině, učitel může uhodit do jejich lavice, místo aby je jen napomenul. Gestikou je však také možné vyjádřit opak – učitelé nebo asistenti mohou například hrozit rukou a přitom říct:

³⁴ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1, s. 51

„Zkus to ještě jednou!“ (a uvidíš, co bude následovat). Slova jsou míněna ironicky, žák musí pochopit význam gest.

Ne všechny typy neverbální komunikace jsou pro tuto práci důležité, tak na závěr zmíním už jen sdělování tónem řeči. Pedagogičtí pracovníci mohou zpestřovat svůj projev hlasitostí a rychlostí řeči, výškou tónu, intonací, plynulostí a frázováním. Měli by také dbát na správnou výslovnost a věcnost.

Poruchy v komunikaci ve třídě

Závěrem této kapitoly se pro dokreslení situace hodí zmínit také komunikační poruchy, které spolu musí učitel a asistent řešit, aby byli schopni do výuky zapojit i žáky, kteří mají potíže s řečí. Do školní komunikace vstupují různorodé rušivé vlivy, obzvláště poruchy v komunikaci nebo vývojové vady, jako například opoždění řeči nebo vady výslovnosti. Podíváme-li se na řeč z pohledu interakce mezi žáky a učitelem nebo asistentem, nabývá na důležitosti obsah sdělení. Pokud se nekryje obsah vysílaný a přijímaný, můžeme hovořit o poruchách komunikace. V případě narušení sociálního aspektu řeči rozlišujeme komunikaci ztíženou, jednostrannou (dítě slyší, ale nemluví), omezenou (s poruchou sluchu, ale naučí se dorozumět) a znemožněnou (dítě nemluví, nerozumí a je mentálně postiženo, není tedy schopno běžné školní docházky). Kromě dětí se znemožněnou komunikací je možné do běžné třídy začlenit i takové, které mají poruchu sluchu nebo řeči – jen poté vyžadují zvýšenou pozornost a ideálně by měly mít osobního asistenta.

Dále ještě zmíním relativně běžné poruchy, se kterými se pedagogové potýkají.

„Koktavost vzniká na základě různých úrazů, zvláště duševních. V době, kdy dítě řeči více rozumí, než je schopno mluvit, nesmíme dítě příliš opravovat, okřikovat a nutit k opakování. Bylo zjištěno, že koktaví žáci dostávají ve škole horší známky, než jakým odpovídají jejich schopnosti. Léčba a náprava koktavosti musí být vždy prováděna pod odborným dohledem speciálního pedagoga, učitel se jí nezabývá. (...) Oněmění je způsobeno utlumením mluvní funkce. Příčinou zábrany jsou např. strach před mluvením, protest proti okolí. Objevuje se u dětí stydlivých a sociálně nedostatečně adaptovaných. Může být zaměřeno jen na některé osoby. Ze všech uvedených poznatků vyplývá nutnost citlivého a individuálního přístupu k dětem.“³⁵

³⁵ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1, s. 93

Tyto dva druhy neurózy vznikají, jestliže spolu působí několik příčin, a to buď somatických (vyčerpání po nemocech nebo úrazech, vrozené predispozice) nebo také psychických, jako jsou například příliš silné podněty, dlouhotrvající konflikty ve škole nebo doma, eventuálně i šikana. Prevencí proti vzniku takových neurotických onemocnění je znalost dovedností jednotlivých žáků, obeznámenost s případnými omezeními, kladení adekvátních nároků ve třídě a identifikace těch, kdo jsou vyčleněni z kolektivu.

4 Praktická část – kvalitativní výzkum na základních školách

4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

„Maxwell (2005) rozlišuje trojí typ cílů: (1) intelektuální – jakým způsobem projekt přispěje k rozšíření odborného poznání; (2) praktický – zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity; (3) personální – jak práce na projektu obohatí výzkumníka samého. Není přitom žádoucí si vybrat jediný typ cíle, ale dosáhnout toho, abychom řešením jednoho výzkumného projektu naplňovali pokud možno více cílů.“³⁶

Cílem této práce je najít odpověď na tuto hlavní výzkumnou otázku: Jak v současné době vypadá spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga na českých základních školách? Je to zároveň i personální cíl, jelikož je vývoj situace okolo inkluze pozoruhodný.

Tento cíl pomohl najít výzkumné metody, které byly použity při získávání a analýze dat od respondentů. V průběhu psaní teoretické části také vyvstaly další otázky, které s naším tématem úzce souvisí a jsou relevantní k výzkumu.

Další výzkumné otázky, obsahující intelektuální i praktické cíle, zní:

- Jak probíhají společné přípravy na výuku mezi učitelem a asistentem?
- Jaké druhy specifických vzdělávacích potřeb mají žáci, se kterými AP pracuje?
- Jakou má pozici asistent v rámci pedagogického sboru na škole?
- Jaké mají profesní vztahy učitelé s asistenty?
- Účastní se asistent dalších akcí školy, jako jsou výlety, kultura, škola v přírodě atd.?

Dle našeho bádání je zatím relativně nemnoho kvalitativních výzkumů ohledně komunikace asistenta pedagoga a učitele, takže by tento výzkum mohl posloužit jako základ pro jiné práce na toto téma. Kromě výše zmíněných výzkumných otázek bylo nutné použít doplňující otázky v závislosti na tom, kam se rozhovor ubíral. Tyto otázky jsou vypsány níže v rámci přepisů rozhovorů.

³⁶ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 63

4.2 Užitá metodika výzkumu, sběr dat

Kvůli charakteru výzkumného problému i cíli bakalářské práce byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, protože nám umožní získat odpovědi na naše výzkumné otázky a pomůže této problematice hlouběji porozumět. Kvalitativní výzkum si neklade za cíl sesbírat data od co nejvíce respondentů a na základě výpovědí tvořit statistiku, ale jde tu spíše o hledání odpovědí na otázky, které jdou pod povrch určitého fenoménu.

Obecně Hendl (2005, s. 50-51) popisuje, v jakých krocích by měl výzkumník postupovat. Nejdřív je zásadní zvolit si téma výzkumu a vymezit výzkumné otázky – ty mohou být v průběhu výzkumu upravovány či doplňovány. Proto lze tvořit také nové předpoklady a určovat, jakým směrem se bude výzkum ubírat. Sběr dat probíhá přímo v terénu. Jejich analýza už vyžaduje více času, může tedy být zahájena souběžně se sběrem. Hypotézy i závěry se stále přehodnocují. Ověřují se popisnou validitou (přesnou, nezkreslenou), interpretační (nejen popis situace, ale také související události, chování, emoce účastníků) či teoretickou validitou (vliv mají fyzické události nebo mentální stavy, teorie vzniká na základě nových údajů, které jsou zjištěny v průběhu rozhovorů).

Závěry kvalitativního výzkumu jsou subjektivní, jelikož se s každým dotazovaným mění struktura rozhovoru. Kromě toho operuje s nevelkým množstvím subjektů na předem daném místě a nedochází tedy k náhodnému výběru. Výsledky proto nelze přenést na rozsáhlejší populaci. Výhodou naopak je, že kvalitativní výzkum jde do hloubky a poukazuje na různá specifika, která jsou typická pro danou oblast.

Průběžně jsem oslovila vícero základních škol, ale z toho mi jen dvě umožnily realizovat rozhovor jak s učitelem, tak asistentem pedagoga. Některé školy nesouhlasily s uveřejněním obsahu rozhovorů, byť anonymizovaných. Každá z vybraných škol z časových důvodů určila pouze jednoho učitele a jednoho asistenta. Průměrně si respondenti na výzkum vyhradili 45 minut. S posledním uskutečněným rozhovorem však bylo zřejmé, že už je datový vzorek dostačující, protože se informace začaly opakovat a další rozhovory by s nejvyšší pravděpodobností nepřinesly žádná další zásadní zjištění.

Samotný sběr dat probíhal formou polo-strukturovaného rozhovoru, kdy jsem měla vždy tři pevně dané otázky pro učitele a tři pro asistenty pedagoga, přičemž další otázky jsem volila v návaznosti na to, jak odpovídali. Rozhovory jsem nahrávala na mobilní diktafon a poté přepsala do textové podoby. Realizace rozhovorů probíhala od prosince do

března. Po sepsání prvních dvou interview byla získaná data postupně kódována a řazena do kategorií.

Zaměřili jsme se hlavně na to, jak spolu učitelé a asistenti vycházejí, jestli jsou ochotni si navzájem pomáhat a jaký mají názor na inkluzivní vzdělávání.

V práci s literaturou byla využita citační norma ČSN ISO 690.

4.3 Analýza získaných dat a jejich interpretace

Nyní pomocí metody otevřeného kódování rozebereme získaná data, tedy provedené rozhovory. *„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje. (...) Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec. Doporučujeme nevolit hranice jednotky formálně, nýbrž podle významu, to znamená, že se jednotkou stává významový celek různé velikosti.“³⁷*

Kódem rozumíme slovo nebo krátkou frázi, která zřetelným způsobem diferencuje danou pasáž od zbytku textu. Pro přehlednost analýzy se kódy rozřazují do kategorií a samotný seznam kódů se v publikované práci uvádět nemusí, postačí jejich interpretace. Postupovala jsem tak, že jsem opakovaně pročítala rozhovory a při každém dalším přečtení identifikovala několik kódů, které byly řazeny do seznamu. Až nebylo možné přijít s dalšími unikátními kódy, revidovala jsem, zda se některé výrazy opakují nebo zda se dá některé kódy sjednotit. Poté jsem vymezila čtyři kategorie, do kterých bylo možné kódy zařadit: Komunikace a spolupráce, specifické potřeby žáků, vnitřní situace na škole a předpoklady pro asistenta pedagoga. Podrobněji jsou kódy analyzovány na následujících stranách.

K interpretaci získaných dat byla použita technika „vyložení karet“, což je jednoduché rozšíření otevřeného kódování: *„výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu*

³⁷ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 211

*jednotlivých kategorií. Není přitom nutné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny kategorie, které jsme vytvořili – můžeme si vybrat jen některé z nich, a to podle toho, do jaké míry se vztahují k naší výzkumné otázce, a také podle toho, jaká je mezi nimi vzájemná souvislost. (...) vede technika vyložení karet k tomu, že se názvy jednotlivých kategorií stávají názvy jednotlivých kapitol. Obsahem těchto kapitol je potom podrobná deskripce a interpretace kódů spadajících do té které kategorie.*³⁸

Podrobným rozebráním textů v příloze se nám podařilo kódy, kterých bylo téměř sto, rozřadit do čtyřech kategorií. Níže uvádíme interpretaci dat z jednotlivých kategorií a v nich zahrnutých kódů.

Komunikace a spolupráce

Učitelé a asistenti mívají pravidelné konzultace, vždy po skončení výuky, někdy také před začátkem výuky. Z obou stran zaznívají zlepšovací návrhy, jak změnit styl výuky nebo přístup k žákům. Snaží se také zamezit konfliktním situacím. Učitel a asistent mívají zpravidla společné přípravy na výuku, ale setkali jsme se také s případem, kdy se připravují každý samostatně. Asistenti slouží v prvé řadě jako pomoc učitelům. Účastní se také pedagogických porad, protože jsou rovnocennými členy pedagogického sboru. Na školách, kde proběhl výzkum, je pozice asistentů v rámci kolektivu velmi dobrá, jen zřídka si s učiteli nerozumí. Záleží pochopitelně na době spolupráce, tedy jaký vztah si stihnou asistent s pedagogem vybudovat.

Specifické potřeby žáků

Mezi nejčastější neduhy, se kterými se poté pedagogičtí pracovníci potýkají, patří zejména poruchy chování, hyperaktivita, poruchy soustředěnosti a poruchy autistického spektra. Podle toho, jakým stupněm postižení žák trpí, získává různé úlevy – např. u poruch soustředěnosti se učitelé i asistenti snaží žákovi vštípit pouze základní znalosti, protože při pokročilé látce by se ztrácel natolik, že by nebyl s to ji pochopit. Činnost AP ovlivňují individuální potřeby žáků. Asistenti se musí pokoušet o to, aby nenavázali příliš přátelský vztah se žáky a ti zůstali na jejich pomoci nezávislí.

³⁸ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 226-227

Vnitřní situace na škole

Co se týče výběru asistentů do škol, bývá to záležitost ředitelů nebo jejich zástupců. Počet AP se odvíjí zejména od velikosti školy a počtu žáků se SVP. Celkově vzato i na větších školách jde o relativně malý podíl AP vůči učitelům. Inkluze je totiž pro některé učitele ze zkoumaných škol stále nový pojem a jsou zvyklí fungovat ve svém původním zajištěném systému. Třídních schůzek se účastní také AP. Tam se někdy odhalí pasivita rodičů, kteří se o své děti nezajímají a čekají, že problémy nebo agresivitu dítěte za ně bude řešit škola. Školy dbají na vyváženost rolí mezi učiteli a asistenty.

AP funguje podle toho, jaký má úvazek (umožněn max. 0,75) – může být tedy přiřazen jen na některé vyučovací předměty a na ostatní musí být v případě nutnosti další asistent. Při vnímání asistenta jako autority rozhoduje věk žáků – na prvním stupni nebývá problém považovat ho za rovného učitele, ale na druhém stupni bývají AP bráni jako kamarádi, protože se žáky jsou i během přestávek a pubertální mládež mívá nižší schopnost uznat autoritu. Asistent se věnuje třídě jako celku a pomáhá dosáhnout cíle hodiny.

Předpoklady pro AP

Každý úspěšný asistent pedagoga potřebuje minimálně tyto základní vlastnosti: nadšení, trpělivost, toleranci, empatii, schopnost týmové práce a spolehlivost. U AP se dosažené vzdělání často liší, ale jeden z respondentů měl vysokoškolský titul. Do dalšího vzdělávání AP řadíme například speciální kurzy, semináře pro osobní růst nebo dodatečné studium ještě neabsolvovaného VŠ stupně. Musí mít také cit pro pedagogickou práci, budít v žácích určitou autoritu, být asertivní a postupovat podle metodiky, se kterou mu může pomoci například výchovný poradce. Je zodpovědný za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, bývá přiřazen k dětem, které ho nejvíce potřebují, ale zároveň pomáhá celé třídě. Jeho umístění ve třídě tedy není fixní, ale mění se podle aktuálních potřeb žáků. Ve spolupráci s učitelem může chystat písemné práce nebo i materiály k výuce.

Někdy se můžeme setkat s tím, že asistent souběžně vykonává také roli učitele pro některý předmět. Záleží vždy na časové dotaci a typu úvazku. Pro takové AP je potom nutné, aby dokázal v roli učitele prosadit vlastní názor a žáci na něj nepohlíželi pouze jako

na asistenta. Doba trvání pracovního poměru je různorodá, ale v rámci výzkumu se nejčastěji jednalo o období 4 let.

4.4 Shrnutí výzkumu a diskuse

Na konec metodologické části řadíme také shrnutí, popisující formou souhrnu odpovědí na výzkumné otázky a následné podněty k diskuzi. Začneme zhodnocením odpovědí na otázku „Jak probíhají společné přípravy na výuku mezi učitelem a asistentem?“ Ukázalo se, že na prvním stupni ZŠ jsou společné přípravy jednodušší, protože zpravidla jeden učitel vyučuje všechny předměty a je běžné, že má přiřazeného jediného asistenta, se kterým se pravidelně schází a konzultují výuku. Také písemné práce nebo testy často připravují společně. Existují ale také školy, kde si učitel od asistenta udržuje odstup a přípravu na výuku s ním nekonzultuje. Dle mého názoru je velice žádoucí, aby se učitelé s asistenty pravidelně scházeli a radili se o společném postupu.

Co se týče sesbíraných odpovědí na otázku „Jaké druhy specifických vzdělávacích potřeb mají žáci, se kterými AP pracuje?“, nejčastěji se vyskytují poruchy autistického spektra a tzv. hyperaktivita (ADHD), lépe řečeno hyperkinetické poruchy, kam ještě spadá impulzivnost a deficit pozornosti. Těmto žákům se asistenti pedagogů věnují nejčastěji, protože vyžadují nejvíce pozornosti v průběhu výuky (pro srovnání např. tělesně postižený žák nepotřebuje téměř žádnou asistenci během vyučování, ale hlavně o přestávkách a při přesunech po škole). Hned na třetí místo patří poruchy chování, kam řadíme kupříkladu chování nerespektující společenské zvyklosti, neschopnost udržovat přátelské vztahy s okolím nebo agresivitu. Další specifické potřeby, které jsou jmenovány v teoretické části, jsou v praxi zastoupeny spíše marginálně.

Další výzkumná otázka zněla: „Jakou má pozici asistent v rámci pedagogického sboru na škole?“ Z výzkumu vyplývá, že na školách, kde proběhlo výzkumné šetření, v dnešní době učitelé berou asistenty jako své rovnocenné kolegy a nerozlišují, jestli je to přímo učitel nebo asistent. Ve většině našeho vzorku respondentů si učitelé s asistenty vzájemně pomáhají – situace se tedy od počátků inkluze výrazně zlepšila.

Jednou z dílčích otázek byla: „Účastní se asistent dalších akcí školy, jako jsou výlety, kultura, škola v přírodě atd.“ Všichni respondenti se shodli na tom, že se asistenti účastní drtivé většiny školních akcí, aby mohli pomáhat žákům se SVP. Na kulturní akce a výlety jezdí vždy, zatímco na školu v přírodě nebo lyžařské kurzy jezdit nemusí. Vždy se přihlíží k tomu, jakým omezením daní žáci trpí – pokud je ve třídě někdo na invalidním vozíku, musím mu asistent pomáhat s přesuny podle potřeby v rámci školy i mimo ni.

Poslední z vedlejších otázek zní: „Jaké mají profesní vztahy učitelé s asistenty?“ Ze všech realizovaných rozhovorů vyplývá, že vztahy mezi asistenty a učiteli jsou veskrze pozitivní, nenarazili jsme na žádnou nevráživost nebo neochotu spolupracovat. Nejčastěji se obě skupiny shodně považují za pedagogy a jsou ochotny si vycházet vstříc.

Nyní se dostáváme k zodpovězení hlavní výzkumné otázky: „Jak v současné době vypadá spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga na českých základních školách?“ Od 90. let, kdy do českého školství začaly pronikat první poznatky o inkluzi, jsme ušli dalekou cestu plnou překážek. V nynější době se jeví, že spolupráce mezi asistenty pedagogů a učiteli funguje výborně, setkávají se na pedagogických poradách, konzultují problémy žáků se SVP, často se společně připravují na výuku, považují se za rovnocenné partnery a probírají spolu, jak by mohli zlepšit fungování třídy jako celku. Setkali jsme se však s názory (z řad učitelů i AP), že samotná inkluze ještě není dotažená a někdy je začlenění žáka, který trpí více neduhy, příliš náročné a komplikuje to běžnou práci. Dle výsledků výzkumu by mělo být jen otázkou času, kdy se inkluzivní systém školství u nás stabilizuje a začne fungovat bez větších chyb.

Co jsem také zaznamenala během rozhovorů v rámci svého výzkumu, měli někteří učitelé se začínajícími asistenty zpočátku problém v rozdělení kompetencí mezi sebou a postupně si museli stanovit hranice, aby nejasné vymezení pravomocí neohrožovalo průběh výuky. Také byly zastoupeny názory, že se asistent příliš věnuje konkrétnímu žákovi s postižením, místo aby pomáhal všem. Zde je těžké posoudit, zda asistent jedná správně nebo by měl spíše dát na rady učitele. Každý případ je individuální a každý žák se SVP má rozdílné potřeby. Je ovšem pravda, že určití žáci by potřebovali přímo osobního asistenta, kterého běžný asistent pedagoga nemůže plně nahradit, protože má spousty jiných povinností.

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jak aktuálně vypadá komunikace a spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga na vybraných základních školách. Dle výsledků výzkumu spolupráce mezi asistenty pedagogů a učiteli funguje velmi dobře, pravidelně se setkávají na pedagogických poradách, konzultují problémy žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, mnohdy se společně připravují na výuku, považují se za rovnocenné partnery a diskutují, jak by mohli zlepšit fungování třídy jako celku. Také z mého výzkumného šetření vyplynulo, že se asistenti dále vzdělávají, mají rozmanité kurzy na škole, podporu výchovných poradců i učitelů a pokud jsou s podporou ze strany dané školy spokojeni, často tam zůstávají pracovat několik let.

V první kapitole byla vymezena role asistentů pedagoga v rámci inkluze, popsána metodika jejich práce a shrnuty požadavky na tuto pracovní pozici. Také bylo popsáno inkluzivní vzdělání, srovnáno s jinými vzdělávacími modely a poukázali jsme na současný postoj k inkluzi v ČR. Poměrně velká část odborné i laické veřejnosti má za to, že myšlenka inkluze je výhodná, protože umožňuje férové vzdělávání všem bez rozdílu. Setkali jsme se však také s názory z řad pedagogů, že samotná inkluze ještě není plně promyšlená a někdy je začlenění žáka, který trpí více neduhy, příliš náročné a komplikuje to běžnou výuku. Zdá se být jen otázkou času, kdy se inkluzivní systém školství u nás stabilizuje a začne fungovat bez větších chyb.

Ve druhé části práce byly definovány role a kompetence učitele tak, aby pomohly dotvořit obraz třetí kapitoly, která se zabývá stěžejním tématem komunikace a spolupráce mezi asistenty a učiteli. Tato část práce také vyjasňuje komunikaci na školách jako takovou, tedy mezi učiteli, asistenty a žáky, včetně žáků se specifickými potřebami.

Praktická část byla realizována pomocí kvalitativního výzkumu. Sběr dat probíhal formou polo-strukturovaných rozhovorů se dvěma učiteli a dvěma asistenty pedagoga. Analýza byla prováděna metodou otevřeného kódování a technikou vyložení karet.

Ze všech realizovaných rozhovorů vyplývá, že vztahy mezi asistenty a učiteli jsou vesměs pozitivní, nenarazili jsme na žádnou nevraživost nebo nevěli spolupracovat.

Nejčastěji se obě skupiny shodně považují za pedagogy a jsou ochotny si vycházet vstříc. Komunikují spolu pravidelně jak ve škole, tak po skončení výuky.

Výsledky této práce není možné zobecňovat, protože byl výzkum prováděn s velmi omezeným vzorkem osob. Nicméně se potvrdila hypotéza, že jsou zkoumaní učitelé a asistenti pedagoga schopni efektivně komunikovat a pomáhat si při práci.

Přínos pro praxi spatřujeme v porovnání rolí asistenta pedagoga a učitele, zasazení do rámce inkluzivního vzdělávání a provedeném reprezentativním výzkumu. Námětem dalšího výzkumu v této oblasti by mohla být například realizace kvantitativního výzkumu mezi asistenty a učiteli na téma spolupráce.

Souhrn

Tato práce je zaměřena na zhodnocení a popis specifik komunikace mezi učiteli a asistenty pedagoga na základních školách. Zasaduje tuto problematiku do rámce inkluzivního vzdělávání a poukazuje na soudobý vývoj postoje k inkluzi v ČR.

Dále rozebírá druhy komunikace jako takové, a to mezi učiteli, asistenty a žáky, včetně žáků se specifickými potřebami. Praktická část zkoumá pomocí rozhovorů, jak spolu asistenti a učitelé pracují, co považují za slabá místa a jak integrace žáků se speciálními potřebami ovlivňuje proces výuky.

Summary

This thesis focuses on the evaluation and description of specifics of communication between teachers and teachers' assistants in primary schools. It places this issue in the framework of inclusive education and shows the contemporary development of attitudes towards inclusion in the Czech Republic.

It also discusses the types of communication as such between teachers, teacher assistants and pupils, including pupils with special needs. The methodical part examines through interviews how the assistants and teachers work together, what they consider to be weak spots and how the integration of pupils with special needs affects the learning process.

Seznam tabulek

TABULKA 1: *Charakteristika školského uspořádání, s. 17*

Seznam zkratk

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder, česky hyperkinetická porucha

AP – asistent pedagoga

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ZŠ – základní škola

Literatura a zdroje

Tištěné publikace:

FINKOVÁ, D. a kol. : *Iničiační analýza podmínek inkluze u osob se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, 184 s. ISBN 978-80-244-3865-8

HENDL, J., *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2

KENDÍKOVÁ, L. : *Asistent pedagoga*. Praha: Nakladatelství Raabe, 2017, 106 s. ISBN 978-80-7496-349-0

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.

NĚMEC, Z. : *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2016, 20 s. ISBN 978-80-905807-3-2

NĚMEC, Z.; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K.; HÁJKOVÁ, V. : *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0

PALOUNKOVÁ, Z. : *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017, 64 s. ISBN 978-80-7494-386-7

POTMĚŠIL, M. a kol. : *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018, 98 s. ISBN 978-80-244-5295-1

SPILKOVÁ, Vladimíra, et al. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2008.

ŠMELOVÁ, E.; SOURALOVÁ, E.; PETROVÁ, A. a kol. : *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2017, 196 s. ISBN 978-80-244-4911-1, s. 23

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0

VAŠUTOVÁ, J. *Návrh profesního standardu*. In *WALTEROVÁ, E. (ed.). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: UK PedF, 2001. ISBN 80-7290-059-5. (a)

Elektronické zdroje:

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2019-04-15]. ISBN 978-

80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů [online]. Nová škola, 2013 [cit. 2018-11-06]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989. In: MŠMT ČR [online]. 2009 [cit. 27. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

Proměny vzdělávacího kontextu a kompetence učitelů pro tvorbu ŠVP v odborném vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, 2013 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/255>

Seznam příloh

Rozhovor s asistentem pedagoga č. 1, škola č. 1

Rozhovor s učitelem č. 1, škola č. 1

Rozhovor s asistentem pedagoga č. 2 na prvním stupni, škola č. 2

Rozhovor s učitelem č. 2 na prvním stupni, škola č. 2

Přílohy

Níže najdeme textový přepis původních rozhovorů s učiteli a asistenty, které byly jazykově upraveny, protože díky nespisovnosti a krátkým odpovědím místy ztrácely na jasnosti. Tučně jsou zvýrazněna místa, kde se vyskytovaly kódy nebo podklady pro kód. Opakovaně se vyskytující kódy byly označeny pouze při prvním výskytu.

Rozhovor s asistentem pedagoga č. 1, škola č. 1

Já: Jak probíhají přípravy na výuku mezi učitelem a asistentem? Konzultujete společně výuku?

AP: Ono vždycky záleží. Asistenta dělám několik let. Je rozdíl, jestli je asistent na **prvním stupni nebo na druhém stupni**. Na prvním stupni učitel vyučuje všechny předměty, tak je to takové jednodušší. Takže si vždycky řekneme, co budeme dělat, co je potřeba a poté **já usoudím, co všechno zvládne žák**, kterého mám na starosti. Některé **úlevy** samozřejmě musí mít, a jaký je **cíl hodiny** a čeho chceme dosáhnout. Na tom druhém stupni to je jiné. Také záleží na **stupni postižení**. Pokud je to mírnější a je schopen pracovat se třídou, tak jsme se dohodli s učitelem, co je důležité v ten moment, probírali se třeba zlomky, tak nějaké ty jednodušší formy a když se učivo prohlubovalo, tak jsem s ním probíral, co je **základní**. Podrobnější věci už pro něho nebyly tak důležité, protože by je nepochopil. Radši jsme dbali na to, aby ty základy měl pevné a co přibral dál, tak třeba už nepochopil.

Já: Když se učitel chystá na hodinu, **konzultuje** s vámi, jak bude výuka vypadat?

AP: To většinou ne, každý si to nachystá zvlášť. Když je něco potřeba, tak se samozřejmě o tom bavíme, co třeba udělat, ale jinak je to hodně o **citu**. Když s tím dítětem pracuji několik let, tak vím, že to by třeba už nezvládl. Když vidím, že se chytá, tak ho nechám pracovat dál.

Já: Sejdete se s učitelem v rámci týdne a konzultujete pokroky žáka, úkoly pro žáka?

AP: Na prvním stupni se snažíme s paní učitelkou setkat, ale probíráme nejen toho žáka, ale **celou třídu**, jak funguje ta třída, co by se dalo **zlepšit**, co se nám líbilo. Protože tím, že je tam **člověk navíc**, tak vidí to, co nevidí učitel. Někdy to může být i nepříjemný, ale myslím, že to toho **člověka posune dál**. A další hodiny to už dělá trošičku jinak. Tím, že tam má 28 lidí, tak není schopen všechno zaujmout. Takže si myslím, že ten člověk navíc, i když tam není jen pro toho žáka, je tam pro celou třídu a zvláště i pro toho učitele, aby mu **pomáhal**, je to jenom dobře.

Já: Jaké druhy **speciálních potřeb** mají žáci, se kterými pracujete?

AP: Mám na starosti žáka s ADHD a s autistickým spektrem.

Já: Kolik je u vás na škole asistentů?

AP: **Na škole jsme tři asistenti**, jeden je v osmé třídě, jeden je v deváté třídě a já jsem ve druhé třídě.

Já: Vy pracujete **zároveň jako asistent i jako učitel**?

AP: Já učím pracovky v šesté, sedmé a osmé třídě, zbytek, celých 0,75 jsem tady jako asistent, všechny vyučovací hodiny a družina do dvou hodin. Tím, že žák má ADHD, můžu pomáhat s kontakty s dětmi, aby nebyl agresivní.

Já: Ve vyučovací hodině sedíte vedle žáka?

AP: Třetinu hodiny sedím **vedle žáka** a zbytek obcházím všechny žáky. Je to z toho důvodu, že nechci, aby si **zafixoval, že stále u něho někdo bude**. Když se vyskytne nové učivo, tak jsem u něho, vysvětlím, co je potřeba. Potom, když se opakuje, snažím se, aby vnímal paní učitelku, aby vnímal okolí. A já pomáhám třídě, protože ne všichni to pochopí.

Já: Má u vás ve škole asistent dobrou **pozici v rámci kolektivu**?

AP: Kolektiv máme, myslím, dobrý, jsme malá škola. Máme sborovnu, kde sedíme všichni, tady si myslím není problém. Víím, že na těch **větších školách** nemusí mít asistent dobrou pozici v kolektivu, ale u nás je to v pohodě. Když kolegové něco potřebují, tak ví, že se na asistenta mohou **plně spolehnout**. Když je učitel nemocný, výuka pokračuje, asistent ví, co se učí, není prodleva ve výuce.

Já: Účastní se asistenti **pedagogických porad**?

AP: Ano, asistent je **pedagogický pracovník**, účastní se všech porad.

Já: Účastní se asistent dalších **akcí školy**, škola v přírodě, a tak dále?

AP: Ano, na **školu v přírodě** jezdí asistent, děti ho znají, učitelům asistent pomáhá. Na výlety, na koncerty chodí asistent s třídou taky.

Já: Jaký vztah mají žáci k asistentovi, vnímají ho jako autoritu?

AP: Na tom prvním stupni určitě, na druhém stupni jak kdy. Učitel tam má větší autoritu, protože asistent je s žáky celý den a **učitelé se střídají**, je to jiné než na prvním stupni. Na druhém stupni berou žáci asistenta jako **kamaráda** často. Jednodušší pozici a větší **autoritu** má muž asistent než žena asistentka podle mě.

Já: Jaký máte **úvazek** jako asistent?

AP: Dřív jsem měl 1,00, ale tento rok je změna v legislativě a asistent může získat nejvíce 0,75 úvazek. Předtím bylo 40 hodin, teď je 30 hodin

Rozhovor s učitelem č. 1, škola č. 1

Já: **Jak dlouho** už pracujete s asistentem pedagoga?

Učitel: Teď v březnu to byly 3 měsíce.

Já: V jakých hodinách se setkáváte?

Učitel: Momentálně jen v přírodopisu.

Já: Máte **společné přípravy** s asistentem?

Učitel: Ano. Když třeba připravujeme **písemku**, tak ji děláme společně. Jinak vždycky jí dávám své **prezentace** dopředu a ona si z nich vybere, co z toho si bude zapisovat její žačka, to je dítě, které má na starost.

Já: Jaký máte **vztah s asistentem**, jak se vám společně pracuje, funguje spolupráce?

Učitel: Jo, u mě skvěle. Ale vím o kolegovi z jiné školy, a ten si s asistentem vůbec nesesedne, ta **spolupráce** je tam hodně špatná. **Asistent tam nefunguje** tak, jak by si to představoval.

Já: Jakou podle vás má pozici asistent v rámci **pedagogického sboru** u vás na škole?

Učitel: Já myslím, že **všichni jsme na tom stejně**. Nerozlišujeme tady asistenty a učitele, určitě ne.

Já: Máte dobré vztahy v kolektivu pedagogů?

Učitel: Tady určitě ano.

Já: Kolik času vám zabere **konzultace s asistentem**?

Učitel: Jelikož ke mně chodí jen jednou týdně, je to dejme tomu 20 minut, ale myslím si, že s ostatními učiteli je to déle.

Já: V **jakých hodinách** vašich kolegů bývá asistent nejčastěji?

Učitel: Bývá v těch hlavních, v matice, v angličtině, v českém jazyku a fyzice. Do ostatních předmětů (přírodopis, zeměpis, dějepis) chodí jen jednou. Asistent pracuje s žáky **tak 4 hodiny denně**.

Rozhovor s asistentem pedagoga č. 2 na prvním stupni, škola č. 2

Já: **Kolik asistentů** pracuje na škole?

AP: Tady teď pracuje 10 asistentů, podle toho, co vím.

Já: Jak dlouho pracujete na pozici asistenta?

AP: **Pracuju tady čtvrtým rokem**.

Já: A jaké máte vzdělání?

AP: **Mám vysokou školu.**

Já: Ale na práci asistenta není potřeba mít vysokoškolské vzdělání, že?

AP: Ne, nemusí to mít. Stačí, když si uděláte kurz nebo máte pedagogický vzdělání, třeba střední pedagogickou.

Já: Jak hodnotíte kolektiv tady na škole?

AP: Je to tady dobrý, moc, a spolupráce je úplně výborná, pomáháme si navzájem, radíme se a tak.

Já: Účastní se asistenti pedagogických rad?

AP: Jo, účastním se všech porad, můžu vždycky říct svůj **názor**, je tam prostor pro asistenty, tady u nás to funguje.

Já: Jezdí asistenti na lyžařské kurzy a školy v přírodě?

AP: Většinou jo, ale je to hodně **individuální**, záleží na potřebách daného žáka.

Já: Jaký máte pracovní úvazek?

AP: Já mám teď 30 hodin týdně, ale je to různý.

Já: Jak pracuje asistent ve třídě?

AP: No on je tam hlavně pro celou třídu. Když potřebuje jeho žák něco vysvětlit, tak se mu věnuje učitel a asistent se věnuje zbytku třídy.

Já: Jaké **vlastnosti** podle vás musí mít úspěšný asistent?

AP: No, tak hlavně musí být **trpělivý, nadšený pro tu práci a taky tolerantní** by měl být.

Já: Jaký je váš názor na **inkluzi**?

AP: Podle mého názoru to nebylo ideální, je co zlepšovat, to určitě. Pro některé děti se to hodí, jsou rádi, že jsou v běžné škole a i **kolektiv** je přijal, jsou sehraná parta. Ale pro jiné děti by byl lepší menší kolektiv, kde by se jim učitel mohl více věnovat. A **poruchy chování**, někdy se to nedá moc zvládat.

Já: Jak se asistenti **dále vzdělávají**?

AP: Máme tady **kurzy** ve škole na různá témata, komunikace, jak řešit **konfliktní situace, asertivita** a další témata.

Já: Kdo pomáhá asistentům, když něco neví a potřebují se poradit?

AP: Tak u nás je to **výchovný poradce**, dává nám **metodiku**, jak s žáky pracovat, co by nám mohlo v různých situacích pomoci a tak.

Já: Máte i nepřímou pedagogickou činnost?

AP: Jo, chodím na porady, **třídní schůzky**, chystám něco pro žáky, kopíruju různé učební materiály do hodin a tak.

Rozhovor s učitelem č. 2 na prvním stupni, škola č. 2

Já: Jak dlouho máte v hodinách asistenta?

Učitel: Teprve 1. rok, je to pro mě nové.

Já: Ve kterých vyučovacích hodinách s vámi pracuje asistent?

Učitel: Asistent se mnou pracuje úplně ve všech hodinách.

Já: Když se připravujete na výuku, konzultujete přípravu s asistentem?

Učitel: Ne, společné přípravy většinou nemáme. Každý se připravuje sám a nám to tak vyhovuje, už je to **zajetý systém** a vše v pohodě.

Já: Jaké máte vztahy u vás na škole mezi asistenty a učiteli?

Učitel: Vztahy jsou přátelský, jsme tady všichni jeden kolektiv. Všichni jsme pedagogové, jak učitelé, tak asistenti.

Já: Účastní se u vás asistenti pedagogických rad?

Učitel: Pedagogických jo, to se asistenti normálně účastní, ale provozních, to už ne.

Já: Kolik pracuje na škole celkem asistentů?

Učitel: Ani nevím, kolik přesně, tipuju tak něco kolem 15.

Já: Kdo se věnuje asistentovi, když si třeba s něčím neví rady, potřebuje poradit, atd.?

Učitel: Asistenta má na starosti třídní učitel.

Já: Jak u vás ve třídě pracuje asistent, s celou třídou?

Učitel: Jo, asistent je **přiřazen k jednomu dítěti**, ale věnuje se všem dětem ve třídě, podle toho, co je potřeba.

Já: Jak dlouho tady na škole pracuje váš asistent?

Učitel: Asistent je tady ve škole už dlouho, myslím, že tak 4 roky určitě.

Já: K jakým dětem bývá asistent nejčastěji přiřazen?

Učitel: Tak jsou to **hyperaktivita**, pak taky hodně tady máme poruchy chování, **poruchy soustředěnosti**, když děcko lítá po třídě, kdykoliv se mu zachce a tak.

Já: Jaký je váš názor na právě probíhající inkluzi ve školách?

Učitel: Za mně určitě ne, není to dobře vymyšlený a jsou s tím velký potíže, někdy to učitel už fakt nezvládá. Vemte si, že máte 30 děcek ve třídě a z toho jeden s poruchou chování a 5 s hyperaktivitou. **Rodiče se nezajímají** o nic, všechno je na škole a na učitelích. A děcka, který jsou **agresivní**, ty sem fakt nepatří.

Já: A jak vnímají žáci asistenta, přijímají ho jako autoritu?

Učitel: U nás na 1. stupni to ještě jde, asistent má stejnou pozici jako učitel. Ale ten druhý stupeň, tam ne, asistent je pro ně jako kamarád. Oni jsou v pubertě, znáte to.

Já: Kdo **vybírá asistenty** a jak probíhá přijímací proces?

Učitel: Nejspíš ředitel vybírá, ale taky zástupkyně, ta to má na starosti.

Anotace

Jméno a příjmení:	Pavčina Machačová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Antlová
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga
Název v angličtině:	Communication Between a Teacher and a Teacher Assistant
Anotace práce:	<p>Tato práce je zaměřena na zhodnocení a popis specifík komunikace mezi učiteli a asistenty pedagoga ve školách. Zasazuje tuto problematiku do rámce inkluzivního vzdělávání a poukazuje na soudobý vývoj postoje k inkluzi v ČR.</p> <p>Také rozebírá druhy komunikace mezi učiteli, asistenty a žáky, včetně žáků se specifickými potřebami. Praktická část zkoumá pomocí rozhovorů, jak spolu asistenti a učitelé pracují, co považují za slabá místa a jak integrace žáků se speciálními potřebami ovlivňuje proces výuky.</p>
Klíčová slova:	Komunikace, asistent pedagoga, učitel, spolupráce, inkluze.
Anotace v angličtině:	<p>This thesis focuses on the evaluation and description of specifics of communication between teachers and teachers' assistants in primary schools. It places this issue in the framework of inclusive education and shows the contemporary development of attitudes towards inclusion in the Czech Republic. It also discusses the types of communication as such between teachers, teacher assistants and pupils, including pupils with special needs. The methodical part examines through interviews how the assistants and teachers work together, what they consider weak spots and how the integration of pupils with special needs affects the learning process.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Communication, Teacher Assistant, Teacher, Cooperation, Inclusion.
Přílohy vázané v práci:	4
Rozsah práce:	81680 znaků
Jazyk práce:	čeština