

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Pedagogická komunikace a interakce ve třídách s asistentem pedagoga

bakalářská práce

Autor: Jana Haldová
Studijní program: Speciální pedagogika
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Jana Haldová**
Osobní číslo: **P20K0348**
Adresa: **Č.p. 125, Sedloňov, 51791 Deštné v Orlických horách, Česká republika**
Téma práce: **Pedagogická komunikace a interakce ve třídách s asistentem pedagoga**
Téma práce anglicky: **Pedagogical communication and interaction in classes with the presence of a teaching assistant**
Jazyk práce: **Čeština**
Vedoucí práce: **doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.**
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je analyzovat pedagogickou komunikaci a interakci v hodinách Prvouky, Vlastivědy a Přírodovědy, kdy ve třídě pracuje asistent pedagoga. Teoretická část práce bude zaměřena na základní terminologii (pedagogická komunikace, interakce, asistent pedagoga a jeho role ve vyučování). Praktickou část pak bude tvořit analýza minimálně 10 hodin ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, kde pracuje asistent pedagoga. Na základě analýzy hodin budou navrženy kategorie, kterými je možné posuzovat pedagogickou komunikaci a interakci ve výuce s asistentem pedagoga.

Seznam doporučené literatury:

HLADÍLEK, Miroslav. Úvod do sociální a pedagogické komunikace. Vyd.1. Praha: Vysoká škola J.A.Komenského, 2006. ISBN 80-86723-16-X.
KENDÍKOVÁ, L. Asistent pedagoga. Praha: Nakladatelství Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.
NĚMEC, Z. Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné práci asistenta s učitelem. Praha: Nová škola, o.p.s., 2016. ISBN 978-80-905807-3-2.
NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Pedagogická komunikace a interakce ve třídách s asistentem pedagoga vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych upřímně poděkovala doc. PaedDr. Martině Maněnové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce. Děkuji jí především za vstřícnost, velikou míru podpory, laskavé a trpělivé vedení, cenné konzultace a neméně cenné rady.

.

Anotace

HALDOVÁ, Jana. *Pedagogická komunikace a interakce ve třídách s asistentem pedagoga*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 54 s. Bakalářská závěrečná práce.

Bakalářská práce se zabývá pedagogickou komunikací a interakcí v hodinách Prvouky, Vlastivědy a Přírodovědy, kdy ve třídě pracuje asistent pedagoga. Teoretická část práce je zaměřena na základní terminologii (pedagogická komunikace, interakce, asistent pedagoga a jeho role ve vyučování, platná legislativa a stručný exkurz do historie profese asistenta pedagoga). Praktickou část pak tvoří analýza záznamu 8 hodin ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, kde pracuje asistent pedagoga.

Klíčová slova: asistent pedagoga, interakce, kategorie, komunikace, učitel, žák.

Annotation

HALDOVÁ, Jana. *Pedagogical communication and interaction in classes with the presence of a teaching assistant*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 54 pp. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor thesis deals with the communication and interaction in the lessons of science, homeland geography and biology, in case a teaching assistant is present in the classroom. Its theoretical part is focused on the basic terminology (pedagogical communication, interaction, teaching assistant and his / her role in the teaching process, valid legislative and a brief excursion into the teaching assistant's profession). The practical part contains the analysis of eight lessons focused on the educational area called "Man and his world", where a teaching assistant was present.

Keywords: category, communication, interaction, pupil, teacher, teaching assistant.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

OBSAH

Úvod.....	10
1 Profese asistent pedagoga	11
1.1 Charakteristika asistenta pedagoga.....	13
1.2 Předpoklady pro osobnost asistenta pedagoga.....	13
1.3 Zákonné vymezení, legislativa, podmínky kvalifikace	15
1.4 Podmínky práce z pohledu asistenta pedagoga.....	17
1.5 Rizika z pohledu asistenta pedagoga	19
1.6 Exkurz do historického vývoje profese asistenta pedagoga	20
2 Pedagogická komunikace a interakce	21
2.1 Funkce pedagogické komunikace a interakce	23
2.2 Aktéři komunikace a interakce ve výuce.....	24
2.3 Ideální podoba spolupráce asistenta s pedagogem	25
2.4 Komunikace a spolupráce dítěte, rodičů a školy (učitele, asistenta)	26
2.5 Podmínky kvalitní komunikace a klimatu ve třídě	28
3 Kooperace učitele a asistenta pedagoga v průběhu vyučovacího procesu	29
3.1 Průzkumný problém a cíle šetření	29
3.2 Metody šetření	29
3.2.1 Flandersův systém interakční analýzy (FIAS)	29
3.2.2 Videozáznam	31
3.2.3 CodeNet – kódovací systém	32
3.2.4 Kategorie	32
3.3 Charakteristika výzkumného vzorku	33
3.4 Analýza sledovaných hodin	35
3.4.1 Analýza sledovaných kategorií.....	43
3.4.2 Shrnutí výzkumu	46
Závěr	48
Použité zkratky	51
Použité zdroje	52

Úvod

Vývoj vzdělávání v posledních letech zaznamenal, vedle dalších změn, i zvýšené úsilí o integraci a inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci této snahy vznikla potřeba personálně podpořit pedagogy ve třídách, kde jsou tito žáci vzděláváni. Zákonné ustanovení pracovní pozice a nástup asistentů pedagoga do škol však předešel další otázky, např. otázku širšího působení (povinností a pravomocí), či otázky ohledně komunikace ve školním prostředí – jedna část náplně práce asistenta pedagoga je totiž i podpora komunikace mezi školou, žákem a zákonnými zástupci.

Pro efektivní zvládnutí výše nastíněného kvanta povinností asistenta pedagoga je třeba co možná kvalitních profesních vztahů – a také kultivace komunikace a interakce mezi pedagogy přímo ve třídě. Ideální téma pro zamyšlení, například právě v bakalářské práci. Aby bylo možno pracovat na kultivaci komunikace a interakce, je vhodné zjistit, jak tyto fungují, které jsou čtenější v běžné hodině, jak se projevují ve vyučování např. projektovém, v netypických, náročných situacích, které typy komunikace se objevují současně, nebo na sebe navazují apod. Teprve pokud budeme mít reálnou představu o procesech komunikace mezi pedagogy (případně mezi pedagogy a žáky), lze dále pracovat na kultivaci komunikace, interakce, vztahů, klimatu ve třídě...

Cílem práce je analyzovat pedagogickou komunikaci a interakci v hodinách vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, kde pracuje asistent pedagoga. Na základě analýzy hodin prostřednictvím navržených kategorií pak kvantifikovat a posuzovat pedagogickou komunikaci a interakci ve výuce s asistentem pedagoga.

1 Profese asistent pedagoga

Ve školách se nejčastěji setkáváme s asistentem pedagoga, školním asistentem, dále také s osobním asistentem. Nosným objektem této práce je asistent pedagoga. Tři výše zmíněné pojmy působí na první dojem obdobně, pojďme si tedy první dva stručně přiblížit pro snazší orientaci.

a) Školní asistent

„Pojem školní asistent nevychází z žádných legislativních předpisů. Jedná se o profesi, která je definována v projektech OP VVV. Školní asistent je podle nich profesí, která je zřizována na podporu dětí a žáků ohrožených školním neúspěchem a dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zejména se jedná o podporu osob, kterým chybí dostatečná podpora vzdělávání ze strany rodiny, mají dlouhodobě špatný prospěch, chybí jim motivace nebo opakovaně inklinují ke kázeňským přestupkům.“ (Kendíková, 2020, s. 7) Školní asistent může ve škole pracovat jako zaměstnanec daného zařízení, nebo jako smluvní pracovník např. neziskové organizace (na základě grantu). Školní asistent není řazen mezi pedagogy – pro školu je tedy „výhodnější“ zaměstnávat školního asistenta oproti asistentovi pedagoga – není zde např. nárok na 40 dnů dovolené, nemůže si nárokovat studijní volno či zvýhodnění při dalším vzdělávání pedagogů. (Nová škola, o.p.s., 2013)

Školní asistent tedy může vykonávat:

- za souhlasu zákonných zástupců nepedagogickou podporu při přípravě na vyučování v domácím prostředí, pomáhá s organizací času, pracovního prostředí; dále motivuje žáka k učení a dává mu zpětnou vazbu stran učebního procesu,
- působí jako zprostředkovatel kontaktů a přenosu informací mezi rodinou, školou a dalšími vzdělávacími institucemi, pomáhá překonávat či rovnat bariéry tvořené odlišnými životními podmínkami či prostředím, také samozřejmě působí coby mediátor a zprostředkovatel informací mezi školou, žákem, rodinou apod.,
- pomáhá žákovi v zapojení do mimoškolních činností včetně zájmových, v přípravě na vyučování; podporuje aktivity žáků nadaných a žáků se speciálními potřebami; podílí se na organizaci při školních výjezdech a při organizování práce s žáky se speciálními potřebami,

- v předškolním vzdělávání pomáhá v běžných činnostech souvisejících se samoobsluhou, hygienou, stravováním, fixací vhodného chování apod.; i zde platí, že veškerou činnost provádí za přítomnosti pedagoga,
- pomáhá pedagogovi s administrativou, míněno tak, že díky této aktivitě dostane pedagog více prostoru pro individuální činnost s žáky se speciálními potřebami. (MŠMT, Školní asistent v projektech OP VVV)

b) Osobní asistent

Osobní asistent oproti školnímu asistentovi nemá roli vzdělávací či výchovnou. „*Práce osobního asistenta je sociální službou zajišťovanou v rámci Ministerstva práce a sociálních věcí. Tyto služby jsou legislativně ukotveny zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Osobní asistenci definuje v §38 jako terénní službu poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situaci vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby.*“ (Kendíková, 2020, s. 7) Osobní asistent není pedagogem: v pedagogickém procesu působí jako osoba pomocná či pečující. Není přesně specifikována činnost, vymezení doby podpory ani místa výkonu práce, vše se odvíjí od potřeb žáka či klienta.

Předpokládá se, že osobní asistent pomáhá se základními činnostmi, např. s osobní hygienou, stravováním, zaopatřením chodu domácnosti, asistuje při vzdělávacím, výchovném procesu, při aktivizaci jedince, kterému rovněž pomáhá při sociálních kontaktech, obstarávání osobních a právních záležitostí apod. Před odbornými vzdělávacími předpoklady je kladen důraz na předpoklady duševní, fyzické a osobnostní. Jedinou podmínkou je ukončené základní vzdělání a zda je ochoten se dále vzdělávat. Vzhledem k povaze vykonávané činnosti osobní asistent potřebuje být flexibilní, ochotný k novým výzvám, zodpovědný, empatický, spolehlivý, poctivý a především trpělivý. Neznamená to, že by osobní asistent (podobně jako školní asistent) nemohl být pedagogicky vzdělán, může, avšak nemusí (zaměstnavatel i zaměstnanec však musí souhlasit s faktem, že jde o nepedagogickou pozici, pro kterou jsou určeny jen některé činnosti a pro kterou jsou např. definovány jiné platové podmínky apod.). Osobní asistent může působit jako zaměstnanec (např. neziskové organizace, příp. může být hrazen z příspěvku na péči) nebo jako dobrovolník.

1.1 Charakteristika asistenta pedagoga

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v §5 definuje asistenta pedagoga jako zaměstnance vykonávajícího „*přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči.*“ Je zde uvedeno, že asistent pedagoga participuje s jiným pedagogem při vzdělávacím procesu žáka nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření.

Asistent pedagoga tedy podporuje jednak pedagoga (učitele) při procesu vyučování, dále však také konkrétního žáka příp. skupinu žáků k samostatnému zapojení do procesu učení a dalších aktivit ve škole realizovaných, včetně poskytování školských služeb. Je vhodné připomenout, že asistent vykonává samostatně přímou činnost pod vedením pedagoga, dle jeho pokynů či v souladu s nimi.

(Vyhláška 27/2016 Sb., §5)

Průcha zpřesňuje pozici asistenta pedagoga jakožto pomocníka učitele nebo pedagoga, který podstatně spoluvytváří celkový edukační či výchovný proces (bráno v kontextu školního i mimoškolního vzdělávání). Zároveň poukazuje na důležitost asistenta jako průvodce a pomocníka žáka při vzdělávání, rozvoji a také integraci. (Průcha, 2009, s. 424) Asistent pedagoga tedy může v souhře s učitelem (pedagogem) pracovat s celou třídou, její částí, případně být průvodcem (podporou) vybranému žákovi – podle toho, jak se s vedoucím pedagogem dohodne. Není osobním asistentem tzn. může dle potřeby pracovat s kterýmkoli žákem ve třídě. (Zákon 563/2004 Sb., §5)

1.2 Předpoklady pro osobnost asistenta pedagoga

Pro perspektivu vztahu, efektivní průběh a výsledky pedagogického procesu je kvalitní základna osobnostních předpokladů asistenta pedagoga naprosto zásadní. V každé profesi, která zahrnuje interakci, jsou osobní vlastnosti možná nejdůležitějším faktorem, ovlivňujícím průběh a úspěch celého procesu.

Osobnost asistenta pedagoga v ideálním případě zahrnuje soubor vlastností a rysů potřebných pro výkon této profese a poslání. Počítáme v to prosociálně naladěnou osobnost, s respektem k individualitě druhých lidí, osobnost zahrnující morální a společenské normy. Ovšem potřebná je i stránka temperamentu (např. emoční naladění), intelektová stránka, míra naplnění individuálních potřeb a zájmů, úroveň vztahů a citových vazeb, postojů. Kulštrunková však upozorňuje: „*Nelze však očekávat nějakou šablonu, podle které by se osobnost asistenta pedagoga měla měřit. Roli hraje individualita daného člověka a jeho schopnosti, odlišnosti v typologických rysech, věk, pohlaví, zkušenosti, potřebné znalosti atd.*“ (Vejrochová, 2015, s. 50)

Zkusíme-li sestavit nejdůležitější součásti osobnosti pedagoga, pak dle zkušeností samotných asistentů jsou základními stavebními kameny trpělivost a empatie. Empatie coby vcítění se do druhého člověka (pochopení jeho jedinečnosti, neupadnutí do stereotypu – přijetí „papírové diagnózy“, přijetí jeho individualit, chápání a dle možností přijetí jeho potřeb). O trpělivosti nemluvě.

Další zásadní vlastností je schopnost komunikace – ta je důležitá také proto, že výuka je proces – tedy se mění v čase a situaci – a asistent musí flexibilně reagovat. Není možné být vždy stoprocentně připraven „na všechno“. A zde je klíčová nutnost domluvy, doptání se, doplnění si informací, upřesnění a ujasnění plánů a potřeb v rámci výuky i mimo ni (asistent v komunikaci s pedagogem, žáky, kolegy, zákonnými zástupci apod.).

Samozřejmou součástí osobnosti asistenta musí být pozitivní vztah k žákům a k profesi samé. Neznamená to absenci či rezignaci na respektování autority žáků k pedagogům. Respekt sám o sobě pozitivní vztah dítěte k dospělému nevyklučuje (mnohdy naopak – nežádka se nejlépe vzpomíná na přísné spravedlivé kantory). Míněno je přijetí žáka. Logicky lze dále odvodit, že ve společnosti, ve které se cítíme dobře, se nám lépe pracuje a profesi samotnou pak přijímáme pozitivněji.

Dalšími klíčovými vlastnostmi jsou spravedlivost, důslednost a pravdivost. Není horším počinem pedagoga, než měřit různým metrem (udávat nerovné příležitosti a podmínky). Dále je nezbytné – pro srozumitelnost a koherenci – postupovat důsledně, vždy stejně, neměnit podmínky ani pravidla. A pravdivostí se rozumí např. reálnost pedagogových požadavků. Nesmí po žácích žádat nereálné a svým jednáním vždy v souladu s tím,

co po žácích sám požaduje. Jen tak je autentický a srozumitelný, jedině tak mu žáci dokáží – a chtějí – věřit a spolupracovat.

Asistent (stejně jako učitel) musí umět děti motivovat. Především vlastním příkladem (nápodoba je jeden z nejúčinnějších nástrojů učení). Je třeba připomenout potřebu stálosti a názorové kontinuity. Pokud děti motivuje pozitivní příklad při konkrétních činnostech, získávají tím také postupně motivaci k dlouhodobým cílům – a k dlouhodobému učení a vědomí jeho důležitosti. (Hájková, 2018, s. 30 – 34)

1.3 Zákonné vymezení, legislativa, podmínky kvalifikace

Pracovní pozice asistent pedagoga je upravena §20 v Zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Platové podmínky upravuje Nařízení vlády č. 341/2017 Sb. o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě – AP je zde řazen do 4. – 9. platové třídy podle stupně dosaženého vzdělání, délky praxe a pracovní náplně konkrétního pracovníka (dle Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě).

Nyní již ke konkrétní definici. Zmíněná Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v §5 charakterizuje AP následovně:

1. AP spolupracuje, participuje s učitelem během vyučovacího procesu dětí se speciálními potřebami. Podílí se na organizaci, působí v rámci podpory aktivity žáků a účastníků vzdělávacích akcí ve škole i mimo školu.
2. asistence probíhá vždy podle pokynů a ve spolupráci s učitelem.
3. AP vykonává především:
 - a) pod vedením pedagoga přímou pedagogickou činnost k podpoře žáků a procesu vzdělávání,
 - b) podporu žáka se speciálními potřebami (s důrazem na maximální žákovu samostatnost),

c) zaměřuje se významně na osvojení a procvičování kompetencí k základním pracovním, hygienickým návykům a aktivitám – sociálním a personálním kompetencím.

4. Dále AP provádí

a) pomocné výchovné práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,

b) podílí se na organizaci při vzdělávání těchto žáků,

c) pomáhá těmto žákům s adaptací na školní prostředí,

d) pomáhá zajistit/zprostředkovat komunikaci se žáky, zákonnými zástupci a sociálním prostředím těchto žáků,

e) poskytuje těmto žákům vhodnou pomoc při sebeobsluze a pohybu ve škole i na akcích pořádaných školou,

f) u žáků se speciálními potřebami činnosti rozvíjející sociální kompetence.

Dále platí, že „5. *Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.*“ (Vyhláška 27/2016 Sb., §5)

Podmínky kvalifikace asistenta pedagoga jsou pak uvedeny v Zákoně č. 563/2004 Sb. v §20. Dozvídáme se, že AP získává odbornou kvalifikaci

- vysokoškolským vzděláním v akreditovaném programu v oblasti pedagogiky,
- vysokoškolským vzděláním jiného akreditovaného programu,
- vzděláním v programu celoživotního vzdělávání realizovaném 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,
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu a

- vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
- studiem pedagogiky, nebo
- studiem pro asistenty pedagoga,
- středním vzděláním s maturitou v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
- středním vzděláním s maturitou a
- vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
- studiem pedagogiky, nebo
- studiem pro asistenty pedagoga.
- V případě AP, který vykonává pomocné pedagogické práce jsou podmínky kvalifikace poněkud mírnější. Kvalifikaci získává
- vysokoškolským studiem,
- středním vzděláním s výučním listem vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- středním vzděláním vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- středním vzděláním vzdělávacího programu středního vzdělávání a
- studiem pedagogiky, nebo
- studiem pro asistenty pedagoga, nebo
- základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga. (Zákon 563/2004 Sb., §20)

Poslední normou, kterou zmíním, je Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Určuje poměr přímé a nepřímé činnosti AP v závislosti na tom, zda asistent působí v běžné základní či speciální škole a také na skutečnosti, působí-li AP v rámci podpůrných opatření či nikoli (v prvním případě na přímou činnost připadá 36 hodin týdně, v případě činnosti AP s podpůrným opatřením vykonává týdně 32 – 35 hodin týdně, podrobnosti určí dané Nařízení vlády).

1.4 Podmínky práce z pohledu asistenta pedagoga

Mrázková s Kucharskou (2014, s. 23) nabízejí výčet nejčastějších podmínek úspěšné práce z pohledu samotných asistentů pedagoga:

- Spolupráce s učitelem. Chápejme jako potřebu osobní snášenlivosti, schopnosti respektovat se navzájem jako osobnosti, důvěry. Nejde ani tak o nutnost vzájemných sympatií, jako o prostý respekt ke druhému. Další rovinou je respekt k individuálním zvláštěnostem kolegy, pochopení, dále návrhů zlepšení práce a spolupráce, které k práci asistenta také patří.
- Spolupráce asistenta pedagoga se zákonnými zástupci. Platí zde výše jmenovaná potřeba vzájemného respektu, důvěry, ovšem také časté potřeby trpělivosti a shovívavosti. Nelze opomenout rozvíjení komunikace a oboustranné zpětné vazby při spolupráci a komunikaci.
- Spolupráce asistenta se žákem. Zde jsou nejdůležitějšími stavebními kameny důvěra, empatie, respekt k osobnosti žáka, znalost dítěte, jeho potřeb a částečně i rodinného prostředí, schopnost vzájemného napojení a respektu i ze strany žáka.
- Další vzdělávání asistenta (přednášky, kurzy, semináře, studijní volno, pravidelné nabídky prohlubování či možnost dalšího rozšiřování kvalifikace).
- Metodická, odborná i mentální podpora. Jde o možnost konzultovat s daným interním odborníkem či kolegou odborné i osobní záležitosti, sdílet zkušenosti. Zahrnuje možnost supervize, ovšem také přijetím v pedagogickém kolektivu (respekt, dobré a přátelsky laděné vztahy).
- Otevřená komunikace napříč všemi aktéry vzdělávacího a výchovného procesu.
- Podpora vedení školy. Zahrnuje podporu vedení (v profesních i osobních záležitostech), dostatek pomůcek včetně potřebných finančních prostředků. Důležitou stránkou je i ohodnocení zaměstnance (nejen asistenta), vyjádřitelné nejen penězi.
- Dobré klima školy i dané třídy. Dobrá nálada, atmosféra.
- Osobní a pracovní prostor. Klidné místo pro individuální práci s žákem.
- Dostatek informací a možnost se k potřebným informacím dostat.

Shrnuto a sečteno, nejdůležitějšími činiteli úspěšné práce asistenta pedagoga jsou kvalitní, dobré, pozitivně naladěné a motivované vztahy, podpora kolegů, možnost dalšího rozvoje a vzdělávání a dobré materiální a finanční podmínky.

1.5 Rizika z pohledu asistenta pedagoga

Mrázková s Kucharskou (2014, s. 23 – 24) dále předkládají nejčastější rizika, z dané oblasti jak je vidí asistenti sami:

- Finanční stránka. Ohodnocení asistentů je nízké, z pohledu životní perspektivy nelákavé a demotivující, vzhledem k fyzické, duševní i časové náročnosti (poměr přímé a nepřímé práce vzhledem k poměru práce učitele při podobných rizicích, méně času na odpočinek apod.). I z těchto důvodů je jako další nebezpečí uváděn syndrom vyhoření.
- Strach z fyzické konfrontace s žáky. Nejde jen o strach z napadení asistenta, ale obava o zvládnutí případného konfliktu žáka s dalšími účastníky vyučování, případně žákovy autoagrese.
- Příliš osobní vztah k dítěti, z čehož mohou nastat rozličné komplikace typu nesamostatnost žáka (žák deleguje na asistenta práci, již však zvládá), nedostatečné rozpoznání potřeb žáka (žák není pak maximálně rozvíjen, či příliš spoléhá na AP, žák deleguje zodpovědnost na AP).
- Fyzický nesoulad žáka a asistenta, např., dle příkladu Mrázkové, drobná asistentka spolupracuje s fyzicky rozložitým a mentálně či emocionálně hůře zvládnutelným žákem. Nastává zde otázka, lze-li takové riziko snížit např. plánem pro zvládnutí konkrétních nebezpečných situací (za jakých podmínek na nich zapojení pracovníci participují).
- Spolupráce s rodiči. Zde je významná role školy a učitele, vysvětlit zákonným zástupcům důležitost role asistenta pedagoga.
- Práce tzv. „navíc“, myšleno suplování, doučování.

Shrnuto, nejpalčivějšími body práce asistenta jsou subjektivně finance a s nimi spojená nejistota perspektivy, dále pak možné třecí plochy ve vztazích a s nimi související potenciálně nebezpečné situace, včetně možných nechtěných animozit např. při jednání se zákonnými zástupci. Nemalou starost pak činí obava z fyzických atak ve třídě. Některé obavy lze řešit systematicky, u jiných je řešení obtížné (fyzický nesoulad AP a žáka – těžko vybírat AP dle fyzické konstituce...).

1.6 Exkurz do historického vývoje profese asistenta pedagoga

V české společnosti téma asistenta (ať už školního či osobního pedagoga, asistenta pedagoga, asistenta učitele, třídního asistenta apod.) rezonuje v podstatě od sametové revoluce. Vývoj této pozice probíhal souběžně ve dvou cílových skupinách. Jejich financování bylo zajišťováno zprvu hrazeno mimoškolskými prostředky – např. financemi na podporu zaměstnanosti při Úřadech práce, neziskovkami pro podporu zdravotně postižených. Tam, kde ředitelé škol o pracovní místo asistenta stáli, neměli jak jej vykázat, často tak využívali možnost zaměstnat jen na pracovní pozici vychovatele.

První skupinou byli žáci se zdravotním postižením (Vyhláška č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách umožnila přítomnost dvou pedagogů ve třídách pro žáky s postižením). Zprvu byli pro asistentskou pozici často využíváni pracovníci tzv. „civilní služby“ (branci, kteří odmítli nastoupit základní vojenskou službu, byli převedeni z vojenské správy pod úřady práce a místo „vojny“ vykonávali bezplatnou službu v neziskovém sektoru).

Druhou skupinou byli pak pracovníci pro žáky se sociálním znevýhodněním (zpočátku nazýváni jako romští asistenti). V českých školách se objevovali od počátku devadesátých let. Zpočátku byli placeni nejčastěji z neziskového sektoru, pomocí nadací. V r. 1997 pak asistenti přešli pod stát, funkce romského asistenta pak byla zrušena v r. 2000, kdy Metodickým pokynem MŠMT vznikla pozice „vychovatel – asistent učitele“. Nebyla již vázána na etnicitu žáků, metodický pokyn pouze uváděl potřebu vybírat asistenty „z osob dobře znajících prostředí, z něhož v převážné většině žáci pocházejí (např. asistent z prostředí romské komunity)“. (Asistent pedagoga/historie)

Pozici asistenta pedagoga (původně třídního asistenta) inicioval Olomoucký kraj na jaře r. 2003, kdy navrhoval „*ředitel základní školy, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy může na návrh speciálně pedagogického centra a se souhlasem krajského úřadu ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, třídit funkci třídního asistenta*“. (Vejrochová, 2015, s. 12)

V roce 2004 se profese asistentů sjednotila přijetím nového Školského zákona a Vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve speciálních

školách mohli ve třídě působit až tři pedagogičtí pracovníci a v běžných školách byla podpořena role asistentů pro žáky se SVP. Od účinnosti Školského zákona 1. 1. 2005 je asistent pedagoga veden jako pedagogický pracovník, pozice a kvalifikační požadavky jsou uvedeny v zákoně 563/2004 Sb. a příslušných Vyhláškách č. 72/2005 Sb. a 73/2006 Sb. (Růžička a kol., 2019).

2 Pedagogická komunikace a interakce

Komunikací můžeme popsat jako rozhodně nejdůležitější a nejvýznamnější dovednost (příp. vlastnost) v životě všech živých bytostí. Úroveň a kvalita komunikace zásadně ovlivňuje stav i procesy v životě – jelikož člověk a vše živé nejsou uzavřenými subjekty, ovlivňují a jsou ovlivňovány vším okolo. (Jednoduchý příklad: jsem-li v nepohodě a tento svůj rozlad komunikuji dále, je dost pravděpodobné, že jej předám dalším subjektům a ovlivním tím – negativně – jejich vlastní projevy.)

Encyklopedický slovník (1993, s. 533) charakterizuje komunikaci v psychologickém pojetí jako „*sociální interakci, při níž dochází ke sdělování a přijímání informací; komunikace se realizuje ve formě verbální (prostřednictvím řeči), nebo neverbální (prostřednictvím gest, mimiky, pohybů, výrazů tváře, intonací, tónem hlasu)*“. Opomíná další formy, např. komunikaci písemnou apod.

Vymětal (2008, s. 22) nabízí tři hlavní významy komunikace jakožto slovního pojmu: výměnu informací, dále pak veřejnou dopravu (metody a techniky přesunu, přenosu osob, předmětů) a prostor vymezený k výše uvedené dopravě (cesta, chodník apod.). Nás zajímá význam prvně zmíněný. „*Slovo komunikace vzniklo z latinského communicare – radit se s někým, dorozumívat se, termín označuje i styk, spojení, souvislost.*“ (tamtéž, s. 22)

V uvedené publikaci (s. 22 – 23) zahrnuje komunikace např. tyto konkrétní cíle:

- přenos a výměnu informací v jakékoli formě,
- sociální interakci (styk, spolupráci, výměnu myšlenek),
- vzájemnou diskusi (tříbení významu, zpřesňování a cizelování informací pro dokonalejší pochopení aktérů),
- přenos informačních obsahů pomocí zprostředkované komunikace (médií, prostřednictvím jazyka, ale také symbolů),
- způsob k navázání, udržení a rozvíjení soc. interakce apod.,
- cílem je nejčastěji výměna informací, dále pak cílené ovlivnění chování a jednání adresáta a ovlivnění mezilidských vztahů.

Tato komunikace může probíhat mezi živými i neživými organismy (člověk – člověk, člověk – příroda, člověk – stroj, stroj – stroj,...).

Lidé jsou v komunikaci nejčastěji ústně, písemně či vizuálně, tzn. vykonávají komunikaci verbálně, neverbálně (nonverbální komunikace – mimika, gestikulace, proxemika apod.) a prostřednictvím svých činů a skutků (v závislosti na zákonu akce a reakce). Tolik ke komunikaci obecně.

Pedagogickou komunikaci charakterizují Mareš a Křivohlavý jako „*vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24).

Interakce je obecně charakterizována jako „*vzájemné působení mezi libovolnými formami hmoty*“ (Encyklopedický slovník, 1995, s. 443). V kontextu pedagogiky pak můžeme z výše uvedeného konstatovat, že pedagogická interakce je výměnou informací, znalostí, dovedností, postojů apod. mezi subjekty ve výchovně vzdělávacím prostředí. Dále z uvedeného můžeme odvodit, že pedagogická komunikace a interakce je proces – vyvíjí se v závislosti na aktérech, jejich individuálním rozvoji, s postupem času a dalších aspektech – např. změnách atd.

2.1 Funkce pedagogické komunikace a interakce

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 25) lze v pedagogické komunikaci (PK) nalézt šest základních funkcí:

- PK umožňuje společnou činnost, společné postupy (kooperace osob)
- Vzájemné působení aktérů PK (účastníci na sebe reagují, korigují chování a jednání své i kolegů)
- Rozvoj osobních i neosobních vztahů (rozumíme např. rozvoj vztahů ve formální skupině – školní třída, kde základní skladbu skupiny žáci ani pedagogové nemohou předem ovlivnit)
- Formování aktérů pedagogického procesu (žáky především, pedagoga, rodinu však také)
- PK je hlavním prostředkem k realizaci vzdělávání a výchovy (nejdůležitějším, nosným kamenem)
- Stanovuje a reguluje vzdělávací a výchovný systém, napomáhá jeho smysluplnosti a konzistenci

2.2 Aktéři komunikace a interakce ve výuce

V nejobecnějším pojetí lze aktéry pedagogické komunikace rozdělit např. na skupinu učitel – žák (tyto termíny jsou použity jen jako příklad, pouze symbolizují pozici účastníků výchovně vzdělávacího /formujícího/ procesu, stejně tak lze použít např. termín vychovatel – chovanec apod.).

Mareš s Křivohlavým (1995, s. 27) nabízejí užší pojetí pedagogické komunikace, totiž jako interakce dvou skupin účastníků – vychovávajících a vychovávaných. Zároveň připomínají situaci, kdy např. při sebevzdělávání splývá vychovávaný s vychovávajícím (formování např. během zájmových činností).

Čáp s Marešem vysvětlují výchovu jako „...proces, v němž se vyvíjejí a formují jak vychovávaní, tak vychovávající, vzájemně se ovlivňují ve společné činnosti, ... Vychovávaní také ovlivňují sami sebe, svou autoregulací, aktivitou, sebedeterminací, sebevýchovou.“ (2007, s. 248)

Dle Gavory (2005, s. 26 – 27) lze uvést výčet základních vztahů v pedagogickém procesu:

- učitel – žák
- učitel – skupina žáků
- učitel – třída
- žák – žák
- žák – skupina žáků
- žák – třída
- skupina žáků – skupina žáků
- skupina žáků – třída
- dále zde nesmí chybět související vztahy – učitel a zákonní zástupci, spolupráce školy a zákonných zástupců, vztahy učitele (školy) a dalších pomocných institucí apod. a důležitá rovina žák – školní speciální pedagog, metodik prevence.

V návaznosti na předchozí výčet vztahů při výchovném a vzdělávacím procesu můžeme doplnit vztahy:

- asistent pedagoga – žák
- asistent pedagoga – skupina žáků

- asistent pedagoga – třída
- asistent pedagoga – učitel
- asistent pedagoga – zákonní zástupci
- asistent pedagoga – školní odborníci (speciální pedagog, metodik prevence)
- asistent pedagoga – externí odborné pomocné instituce (např. SPC, PPP,...)

Vztahy jsou buď nerovnoměrné, asymetrické (učitel je zpravidla v nadřazené pozici, určuje pravidla, vede apod.), ale i rovnoměrné, symetrické (např. v rámci vrstevnické skupiny). V rámci školního vyučování je úroveň asymetrických vztahů formálně dána (pravidla jsou určena školními předpisy, zvykem, schopností učitele žáky zaujmout apod.) V soužití žáků je konkrétní podoba vztahů rozličnější v závislosti na třídní hierarchii (tu ovlivňuje celá řada faktorů – např. věkové a genderové složení třídy, skladba zájmů žáků, aspirační úroveň jednotlivých žáků, atraktivita jednotlivých žáků (čím je žák pro skupinu přínosný), bez znalosti konkrétní skupiny nelze tedy přesně určit symetrii x asymetrii vztahů v rámci kolektivu.

Při snaze o co možná nejpřesnější formulaci a následně maximální efektivitu pedagogického procesu, jeho prostředí, fází, účastníků, metod, cílů a podobně se snadno může stát, že zapomeneme na ústředního aktéra všeho tohoto snažení – člověka, dítě. Je třeba průběžně připomínat, že cílem působení je nikoli objekt, žák – ale dítě, člověk – se svými individuálními zvláštnostmi, svou originalitou. „*Na které učitele vzpomínáme? Kterí učitelé byli pro nás v dětství vzorem? Byli to nejen učitelé, kteří byli fundovanými odborníky, ale i učitelé, se kterými jsme si jako děti rozuměly, v jejichž jednání nebyly žádné nejasnosti, zahalenosti, neupřímnosti, kteří s námi jednali otevřeně, jasně, s porozuměním.*“ (Vališová, 2007, s. 211) V zájmu spravedlnosti nutno dodat, to samé platí na straně pedagoga...

2.3 Ideální podoba spolupráce asistenta s pedagogem

Pikousová (2010) nabízí výčet některých doporučení asistentu pedagoga k ideální spolupráci s učitelem. Třebaže se strohý výčet může jevit poněkud necitlivým a k osobě asistenta znevažujícím, při střízlivém pohledu se pro běžnou praxi může hodit:

- AP je kolega učitele – nesoupeří o přízeň žáků, není soupeř, není soudcem, který by určoval, co je správné, případně jaké kroky učitele považuje za vhodné

- a nevhodné – a už vůbec by neměl tato svá případná stanoviska sdílet s žáky (zasévání nejistoty či zárodku nejednoty, sporu je zaručenou cestou do pekel) – s učitelem tvoří sehraný tandem,
- dále není koučem, který poukazuje či napravuje chyby (pokud návrhy či pochybnosti má, řeší je s učitelem v soukromí, mimo třídu, mimo děti) – je všímavý kolega,
 - také není „nejchytřejším z chytrých“ ve třídě – jeho úkolem je být průvodcem, nikoli nápovědou,
 - napomáhá žákům k co nejlepší pozornosti a pochopení (srozumitelnosti) např. tím, že sleduje žáky a upřesňuje (napomáhá k porozumění učiva v reálném čase výkladu),
 - spoluvytváří a udržuje tvůrčí a klidné klima ve třídě – je učitelovým „druhým párem očí“,
 - AP je vždy dobrým kolegou (před ředitelem i před rodiči),
 - hlídá si své kompetence, aby nepřijímal práva a povinnosti učitele (pro což není kvalifikován, co není součástí jeho pracovní náplně a také za což není ohodnocen),
 - spolupráce s učitelem slouží k vzájemné profesionální souhře, nikoli k přerodu asistenta pedagoga v jakéhosi psychologa,
 - učitel na druhé straně přijímá AP jako rovnocenného kolegu, který potřebuje veškeré informace o plánované činnosti,
 - pro oba pedagogy pak platí, že přestávka patří odpočinku, není tedy vhodné řešit v tuto dobu pracovní záležitosti, „nepracovat“.

2.4 Komunikace a spolupráce dítěte, rodičů a školy (učitele, asistenta)

Základem každé spolupráce a komunikace, nejen ve škole, nýbrž kdekoli, je otevřenost a upřímnost. Je dobré mít na paměti staré pravidlo, „co sám nerad, nečiň jiným“. Jinými slovy – je nezbytné, aby všichni aktéři komunikace jednali s ostatními s respektem k jejich osobnosti. Je nezbytné vyvarovat se zbrklých soudů a unáhlených rozhodnutí. Základní pravidla bych si dovolila charakterizovat následovně:

- Jednáme jako partneři. Není třeba vymýšlet či dávat najevo jakoukoliv převahu, vždy se jedná o rovnocenný dialog dvou lidí /případně jednání více osob/.

Z rozhovoru nikdy nesmí odejít jeden jako vítěz a druhý jako poražený. To je základem pro pokračování oboustranné konstruktivní spolupráce (pokud se jeden z aktérů cítí ponížen, snadno pocítí závan bezpráví a další komunikaci to nutně negativně ovlivní).

- Předem určené podmínky. Žák i rodiče /a na druhé straně i pedagogové/ mají právo znát, kdy a kde a jak mohou své partnery kontaktovat. Zpravidla začátkem nového školního roku si pedagogové (škola) stanoví jednak harmonogram informativních setkání se zákonnými zástupci, dále však srozumitelně vyhlásí např. konzultační hodiny, případně jak a kdy mohou žáci a rodiče učitele (ale i asistenta, vedení školy apod.) kontaktovat (osobně, telefonicky, elektronickou formou, vzkazy v notýscích, žákovských knížkách,...).
- S prvním bodem souvisí obezřetnost před rizikem předsudků. Vždy se jedná o konkrétní problém, který partneři řeší, nikoliv o soud (nálepkování) jedné ze stran („on je tak hloupý“, „jako vždycky...“ apod.). Nejde jen o případné urážení/ponížení, ale stejně důležité je riziko, že na daného žáka ztratíme co možná nestranný náhled.
- Pozitivita v jednání. Vždy jednáme tak, abychom daný problém řešili. Nepřejeme si ničit, ale napravovat a rozvíjet, k čemuž je nezbytná dobrá vůle a atmosféra. Je tedy vhodné vždy s popisem daného problému zároveň najít něco pozitivního, co bychom mohli využít k pozitivní motivaci partnerů k další snaze a spolupráci.
- Srozumitelnost. Jasně vysvětlit, co je dobré, v čem se nedaří a co je postupně třeba udělat pro to, aby se dařit začalo. Nezapomínat na průběžné ověřování, zda partneři v komunikaci všemu porozuměli, nemají-li nějaké upřesňující dotazy. Stejně tak nabízet předkládání vlastních návrhů ke zlepšení a rozvoji.
- Četnost komunikace. Je lépe komunikovat častěji nežli zřídka. Tato poznámka platí oboustranně – vysvětlují-li se potíže a nedorozumění včas, pomáhají předejít rozsahu problémů a lépe se řeší. (Gabašová, Vosmik, 2019)
- Dostupnost pedagogů pro komunikaci mimo vyučovací proces. Úzce souvisí s bodem předchozím. Je zde však třeba připomenout, že dostupnost musí mít také svá pravidla a omezení – např. z důvodů psychohygieny (např. je vhodné, aby děti a rodiče věděli, že není správné kontaktovat pedagogy kdykoliv, protože i oni mají svůj mimoprofesionální život).

2.5 Podmínky kvalitní komunikace a klimatu ve třídě

Proces výuky a výchovy je podstatně ovlivňován mnoha faktory (determinanty). Některé tyto faktory jsou pevně dané (např. orientace třídy, její vybavení, akustika apod.), jiné mohou účastníci vzdělávacího a výchovného procesu v menší či větší míře ovlivnit sami. Pokusím se vyjmenovat některé z podstatných podmínek:

- Architektonické podmínky. Rozložení třídy, akustika ve třídě, míra světla (bez ohledu na hygienické normy dané legislativou).
- Vybavení třídy, estetika, výzdoba. To, jak je třída vybavena (staré či moderní, udržované či „ošoupané“, poničené vybavení, to vše má zajisté významný vliv na život a klima ve třídě. Má-li učitel ve třídě nastaveno pravidlo „máme hezky vybavenou třídu, o kterou se společně staráme“, přičemž se žáci podílejí na stavu a výzdobě svého prostředí, existuje předpoklad, že se ze své vůle budou chovat tak, aby si své prostředí udržovali a kultivovali. Materiálně zde úzce souvisí s osobní a kolektivní soudržností a dobrovolnou zodpovědností.
- Efektivita komunikace. Zde jde především o srozumitelnost sdělení a informací. Je důležité, aby komuniké (obsah sdělení, informací) navazovalo na již známé. Klíčovou je podmínka přiměřenosti informací – pokud budou žáci zahlceni novým učivem, je vysoké riziko, že nestihnou toto učivo tzv. „zažít“, „porovnat“ a konečný efekt vyučování tak bude kvalitativně oslaben. A to samé ovšem platí i pro podmínky soužití ve třídě, v klimatu třídy a prostředí.
- Složení třídy. Při složení třídy hraje významnou roli např. počet chlapců a dívek, kolik dětí s SVP se ve třídě vzdělává, jak dlouho jsou žáci v jedné třídě (do jaké míry se složení třídy během školní docházky měnilo), kolik pedagogů se během existence skupiny ve třídě vystřídalo apod.
- Vztahy ve třídě. Pravděpodobně nejdůležitější proměnná pro třídní klima a práci třídy. Vztahy zde můžeme chápat interakci rovnocennou (vztahy formální i neformální – spolužáci a vrstevníci), ale také v rámci hierarchie (učitel a asistent pedagoga – žáci). Klima ve třídě lze kultivovat – a je třeba je kultivovat, ať v rámci výuky, mimo vyučování, mimoškolní aktivity apod.). (Gabašová, Vosmik, 2019)

3 Kooperace učitele a asistenta pedagoga v průběhu vyučovacího procesu

3.1 Průzkumný problém a cíle šetření

Na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se asistent pedagoga účastní výuky, podporuje učitele, konkrétního žáka, případně skupinu žáků. Jaká je skutečná práce asistenta pedagoga ve třídě?

Cílem průzkumu bylo zjistit, jak probíhá pedagogická komunikace a interakce ve vyučovacích hodinách, kde je přítomen asistent pedagoga.

Průzkumné otázky: 1. Jak bude probíhat pedagogická komunikace a interakce v jednotlivých vyučovacích hodinách?

2. Jaké bude celkové rozložení jednotlivých kategorií?

3.2 Metody šetření

Na základě výzkumných cílů byl zvolen kvantitativní design průzkumu. Konkrétně bylo využito strukturované pozorování záznamů s využitím modifikované Flandersovy interakční analýzy. Pro záznam jednotlivých kategorií byl využit program CodeNet. Pro co nejpřesnější a dostatečně pohotové zařazení pozorovaných jevů do kategorií v programu CodeNet bylo zapotřebí před samotnou prací s programem natrénovat na jednom z videí pozorování a rozkódování jevů do kategorií.

3.2.1 Flandersův systém interakční analýzy (FIAS)

Pro potřeby práce byla použita upravená pozorovací metoda Flandersovy interakční analýzy. Jedná se o pozorování procesů komunikace ve třídě, vyvinuté Američanem N. A. Flandersem, jež umožňuje lépe porozumět procesům během výuky a pomoci tak spolupráci zavádějících a nastupujících učitelů.

Flanders vycházel z předpokladu, že vyučování je sledem opakujících se aktů interakce a komunikace učitele a žáků, které udávají charakter a směr hodiny. Díky předem definovaným konkrétním situacím lze tyto jednotlivé akce kvantifikovat a zasadit do posloupnosti dalších sledovaných akcí v hodině. Celá hodina tak lze zpětně analyzovat – které akce mohly v hodině působit kladně či záporně, případně jak mohly ovlivnit klima, interakci a komunikaci účastníků hodiny. V důsledku pak mohl výstup z výzkumu pomoci lépe porozumět průběhu hodiny a případným změnám pro zlepšení vyučovacího procesu, spolupráce, komunikace, klimatu třídy apod.

Původní Flandersův model obsahoval deset kategorií (Maněnová, 2012, s. 52):

1. *„Učitel akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem.*
2. *Učitel chválí, povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žákovým výkonem.*
3. *Učitel využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáků.*
4. *Učitel klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky.*
5. *Učitel vykládá, sděluje, přednáší, uvádí své názory.*
6. *Učitel dává pokyny či příkazy, organizuje.*
7. *Učitel kritizuje, uplatňuje svou autoritu, chce změnit žákovo nevhodné chování nebo činnost.*
8. *Žák odpovídá učiteli, ale kontakt inicioval učitel.*
9. *Žák sám začíná rozhovor, je aktivní a iniciativní v kontaktu s učitelem.*
10. *Žák ticho nebo zmatek ve třídě (nezřetelná komunikace).“*

Posléze byl Flandersův systém rozšířen, modifikován, především z obavy z nevyrovnanosti – většina kategorií sledovala práci učitele na úkor sledování činnosti a reakcí žáků. Kategorie byly později rozšířeny (v různých modifikacích až do počtu třiceti). Záleželo pouze na tom, jaké jevy a v kolik chceme aktuálně pozorovat, kvantifikovat, systém je přehledný a snadno přizpůsobitelný. (Svatoš, 2013)

3.2.2 Videozáznam

V začátcích byly pro záznam hodin využívány audionahrávky, pozdější využití videozáznamu coby nástroje nepřímého pozorování (které zároveň nevylučuje pozorování přímé, pokud je výzkumník zároveň přítomen při hodině) se v případě FIASu ukázalo jako velmi efektivní. Výhod je zde hned několik. Videozáznam je komplexním nástrojem sběru dat – při archaickém záznamu hodiny (např. ručně vyhotovenou statistikou na připraveném záznamovém archu při přímém pozorování) by bylo těžké obsáhnout nabízenou šíři informací. Videozáznam lze (ještě před analýzou v programu CodeNet) opakovaně shlédnout. To je důležité, nezbytné pro to, aby se člověk provádějící výzkum naučil v záznamu orientovat a správně rozklíčovat jednotlivé sledované jevy – kategorie. Možnost záznamu také skýtá výhodu v postupné absenci nervozity či studu žáků (přítomnost kamery či jiného záznamového zařízení poměrně rychle akceptují a nejsou jimi tolik rozptýleni, oproti přítomnosti cizí osoby ve třídě. A v neposlední řadě je možné z jednoho videozáznamu postupně přicházet na nová témata k výzkumu a záznam tak využít opakovaně (např. v této práci sledujeme interakci a komunikaci asistenta pedagoga s učitelem a žáky, ovšem identické záznamy by bylo možné využít při sledování dalších důležitých skutečností, např. vztahy ve třídě, klima apod.). (Janík, Miková, 2006)

Samotný záznam hodin jsem po dohodě rozdělila na dvě části – po dvě úvodní hodiny jsem byla natáčení přítomna (pro orientaci ve třídě, pozorování základních vztahů a procesů ve třídě), v dalších šesti sledovaných hodinách jsem již nebyla a pedagožky zaznamenaly hodiny na digitální kameru samy (dohodly jsme se, že pro autenticitu vyučování a co nejmenší zkreslení hodiny a rozptylování žáků nebudu přítomna). Plánováno bylo celkem deset záznamů, z důvodů nemoci pedagožek se v určeném období zbylé dvě hodiny natočit nepodařilo. Průběhy sledovaných hodin jsem průběžně konzultovala s vyučující (bylo-li něco při hodině mimořádného apod.). Jednalo se o videa ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

V rámci dohody s vedením školy a pedagožek sledované třídy jsem videozáznamy měla k dispozici pro opakované shlédnutí čistě pro potřebu tohoto výzkumu pouze mou osobou, případně osobou vedoucího bakalářské práce (pro potřeby nácviku práce s programem CodeNet). Podmínkou bylo, že dokumenty jsou archivovány jen mnou, na mých datových nosičích a po dokončení výzkumu budou smazány.

Tato podmínka byla splněna. V rámci ochrany osobních údajů má škola se zákonnými zástupci žáků podepsané souhlasy s pořizováním fotografií a videonahrávek, dalších administrativních kroků tedy nebylo třeba.

3.2.3 CodeNet – kódovací systém

Zpracování videozáznamů a statistické zpracování snímaných vyučovacích hodin umožnil speciální program CodeNet. Ten byl vyvinut na Univerzitě Hradec Králové autory T. Svatošem a V. Žákem. Zjednodušeně lze proces práce s programem popsat následovně: pracovník po přihlášení do programu (přes systém UHK) sleduje na monitoru počítače videozáznam hodiny.

V předem nastavených intervalech (v mém případě 3 vteřin) označí jednu z předem zadaných kategorií činnosti sledovaných osob ze záznamu v programu CodeNet (zde jich je 16, maximálně jich lze zadat až 20). Po ukončení přehrání záznamu program zpracuje statistiku, vytvoří excelovou tabulku četnosti jednotlivých kategorií. Z nich lze poté sestavit graf. Ten zobrazí průběh jednotlivých činností (asistenta pedagoga) v průběhu vyučovací hodiny. Statistika vytvořená programem CodeNet je uložena v univerzitním systému a je zpětně dostupná.

Pro názornější přehled lze vygenerovat graf četnosti jednotlivých činností při dané vyučovací hodině, jakož i graf této činnosti v celém sledovaném období. A následně lze tyto činnosti znázornit i v jednom souhrnném grafu. Ten usnadňuje snáze obsáhnout, které činnosti se kdy děly, případně co jim předcházelo, co následovalo.

3.2.4 Kategorie

Jednotlivé kategorie, prostřednictvím kterých je kvantifikována činnost asistenta během vyučování, vznikly pozorováním záznamů hodin při souběžné práci učitele a asistenta. Záznamy čtyř výzkumníků (ze čtyř pracovišť) byly průběžně ověřovány a upravovány. Výzkum Maněnové a kol. (2022) shrnuje studie *Pedagogická komunikace a interakce ve třídě s asistentem pedagoga* (PdF UHK – Specifický výzkum). Byly identifikovány následující kategorie:

- A01 Asistent pedagoga sedí, sleduje průběh výuky.
- A02 Asistent pedagoga sedí, mentoruje žáka.
- A03 Asistent pedagoga sedí, chystá didaktické instrukce (učební pomůcky).
- A04 Asistent pedagoga stojí a mentoruje žáka.
- A05 Asistent pedagoga stojí, sleduje průběh vyučování, bez komunikace.
- A06 Asistent pedagoga poskytuje pomoc na základě aktivity žáka/žáků.
- A07 Asistent pedagoga prochází třídou, bez komunikace.
- A08 Asistent pedagoga prochází třídou, poskytuje didaktickou pomoc jednotlivcům.
- A09 Asistent pedagoga komunikuje (radí se) s učitelem.
- A10 Asistent pedagoga organizuje vyučování celé třídy.
- A11 Asistent pedagoga organizuje vyučování jednotlivci – skupině.
- A12 Asistent pedagoga přebírá řízení vyučování, kooperuje s učitelem.
- A13 Asistent pedagoga klade otázky celé třídě.
- A14 Asistent pedagoga exponuje nové poznatky pro žáky.
- A15 Asistent pedagoga hodnotí - poskytuje zpětnou vazbu žákům.
- A16 Asistent pedagoga nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností.

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Jednalo se o dostupný výběr. Byla zvolena škola a třída, kde souhlasili s výzkumným šetřením, další vstupní podmínky výběru školy nebyly.

Konkrétní škola je klasická venkovská, se všeobecným zaměřením výuky, širokou nabídkou volnočasových aktivit, kroužků, sezónně též rozšířenou výukou sportů. Ve sledovaném období poskytovala vzdělávání cca 210 žákům v devíti třídách. Žáci prvního stupně převážně místní (a z blízkého okolí), na druhém stupni pak žáci

ze spádových škol z širšího okolí. Škola je oblíbená, s dobrou pověstí, žáci i rodiče spokojeni, v posledních letech obliba i využitost školy poměrně výrazně stoupla.

Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhala za pomoci 3 asistentek ve třídách prvního stupně, 1 asistentky pedagoga na stupni druhém. Škola disponuje vlastním výchovným poradcem, metodikem prevence, koordinátorem školního vzdělávacího programu, metodikem ICT, školní speciální pedagožkou. Probíhá též dobře fungující spolupráce s PPP a SPC s pravidelnými setkáními a konzultacemi. Všichni pedagogičtí pracovníci jsou plně kvalifikováni, vedle toho se průběžně dále vzdělávají.

Materiální zabezpečení školy je dobré, vedení školy, personál, žáci i rodiče jsou v souladu, taktéž zřizovatel (obec) o školu nadstandardně dbá.

Ve sledované třídě (2. ročníku) pracuje zkušená učitelka a jedna asistentka pedagoga. Třidu navštěvuje 27 žáků, z toho 2 se vzdělávají podle IVP, další dvě děti mají podpůrná opatření.

Učitelka působí láskyplně, empaticky, avšak udržuje ve třídě vzorný pořádek. Na hodiny je vzorně připravena, s dostatečnou zásobou aktivit, které průběžně střídá pro udržení pozornosti a motivace žáků. Hodinu dokázala vždy beze zbytku využít, někdy mírně přesáhla do přestávky.

Asistentka pedagoga (sdílená pro všechny žáky se speciálními potřebami) tvoří s učitelkou dobře fungující tandem. Obě ženy komunikovaly často neverbálně, v dokonalé souhře. Asistentka měla určené své místo v zadní lavici (u jednoho z potřebných žáků), pohybovala se však po třídě, společně s učitelkou tak měly třídu dokonale „pokrytou“. Asistentka působila nenápadně, nerušivě, ale otevřeně k radě či pomoci žáků. Ve třídě zůstávala i o přestávkách, ve vztahu k žákům působila jako přátelský rádce, o přestávkách také jako společník pro konverzaci a hry.

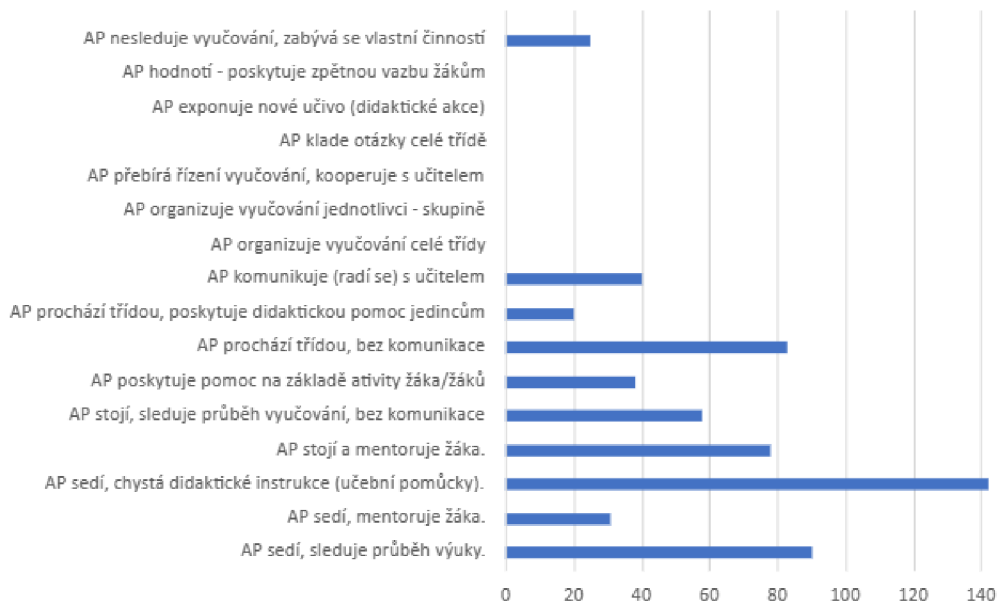
Klima ve třídě bylo přátelské, prostředí působilo bezpečně, mile a teple. To lze přičíst především popsanému vztahu obou pedagožek. Několik žáků sice atmosféru klidu a klidné práce chvílemi narušovalo, ale celkový směr snahy třídy byl jasně dán a i tito žáci se při (zpravidla pouze) upozornění navrátili zpět do zavedených třídních norem. Dle sdělení učitelky i asistentky možno za tuto skutečnost pochválit i vedení školy – tzv. v jednom by zajištění klidu ve třídě bylo mnohem obtížnější (třída jako soubor

individualit by byla velmi nesourodá a problematická: ostatně obě pedagožky plánovaly do budoucna navrhnout vedení rozdělení třídy se záměrem harmonizace vztahů a snazší práce).

3.4 Analýza sledovaných hodin

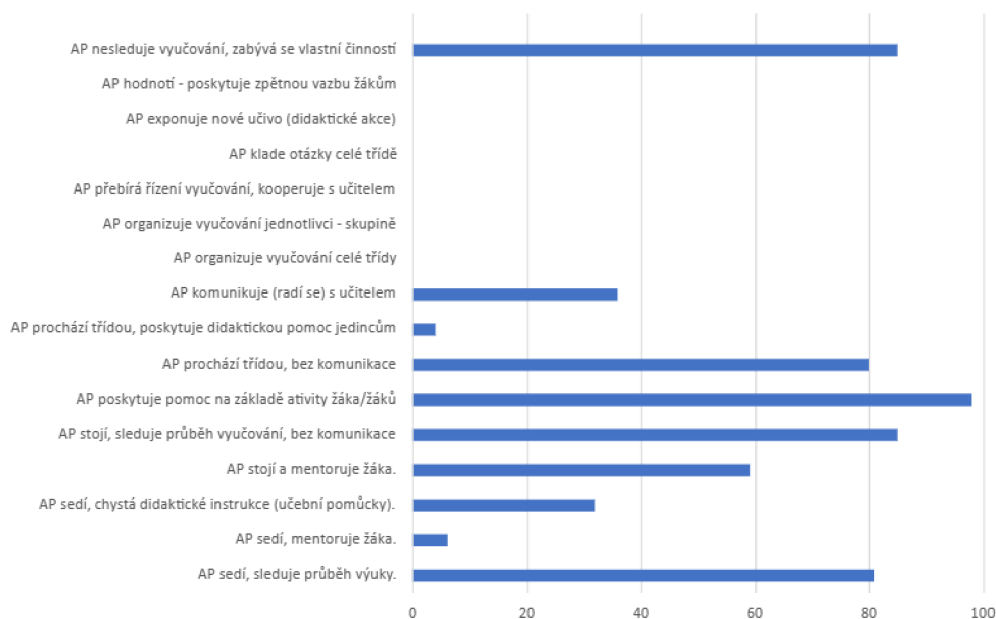
V první sledované hodině (Graf 1) byla nejčetnější kategorie: AP sedí, chystá didaktické instrukce (učební pomůcky), dále kategorie A01: AP sedí, sleduje průběh výuky, následuje kategorie A05: AP stojí, sleduje průběh vyučování, bez komunikace. Převažovala samostatná práce žáků. AP nejdříve chystala pomůcky (práci), následně práci distribuovala po třídě, někteří žáci si pro práci chodili sami. Při výkladu učitelky AP sledovala dění ve třídě. Posléze procházela mezi žáky (A07: AP prochází třídou, bez komunikace), kontrolovala jejich činnost, někteří se aktivně přihlašovali o radu či pomoc (A04: AP stojí, mentoruje žáka). Následovala kategorie A09 a A06 (AP se radí s učitelem, poskytuje pomoc na základě aktivity žáků). Nejméně častými kategoriemi byly A02, A08 (AP sedí, mentoruje žáka, dále prochází třídou a poskytuje pomoc) a nakonec A016: AP nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností.

Ze záznamu hodiny lze vyčíst, že samostatná práce žáků převažovala. AP do vedení hodiny nezasahovala, ale působila výrazně v přípravě, kontrole a pomoci potřebným žákům. S učitelkou komunikovala málo, neboť obšírné komunikace nebylo třeba. Hodina působila velice dynamicky a přitom sebraně. Žáci neměli během plnění úkolů problém přihlásit se u učitelky i AP o pomoc. Metodologicky byla hodina velice rozmanitá a bohatá na střídání činností, žáci neměli příliš příležitostí se nudit. Hodinu bych si dovolila označit za hodinu ukázkovou („předvést, co vše umíme“).



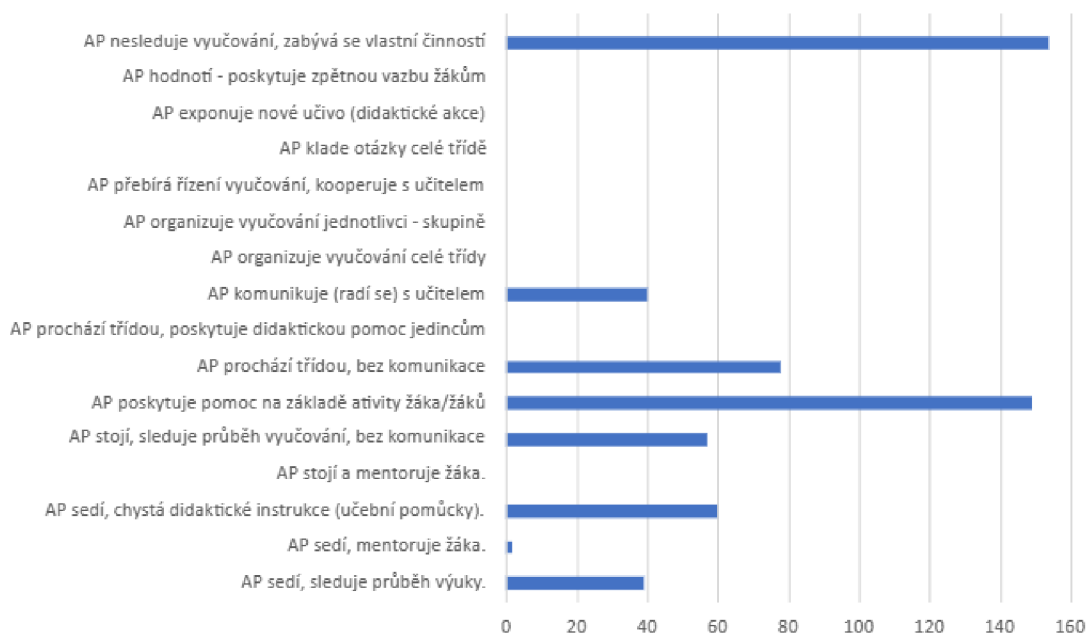
Graf 1: HDV_0458 – hodina první

Ve druhé hodině (Graf 2) dominovaly kategorie A06: AP poskytuje pomoc na základě aktivity žáka/žáků, A016: AP nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností, A07: AP prochází třídou, bez komunikace, A01: AP sedí, sleduje průběh výuky a A05: AP stojí, sleduje průběh vyučování, bez komunikace. V hodině převažovala práce ve skupinách, AP sledovala dění v hodině, poskytovala podporu potřebným žákům, kontrolovala činnost žáků, zároveň průběžně pracovala na zdánlivě nesouvisejícím (např. rovnání pomůcek). Z grafu také vyplývá, že AP v této hodině příliš nepracovala s jedinci (při skupinkové práci také nebylo tolik třeba), její role byla spíše usměrňující a kontrolní. Také komunikace s učitelkou nebyla příliš výrazná, bez negativního vlivu na vzdělávací a výchovný proces.



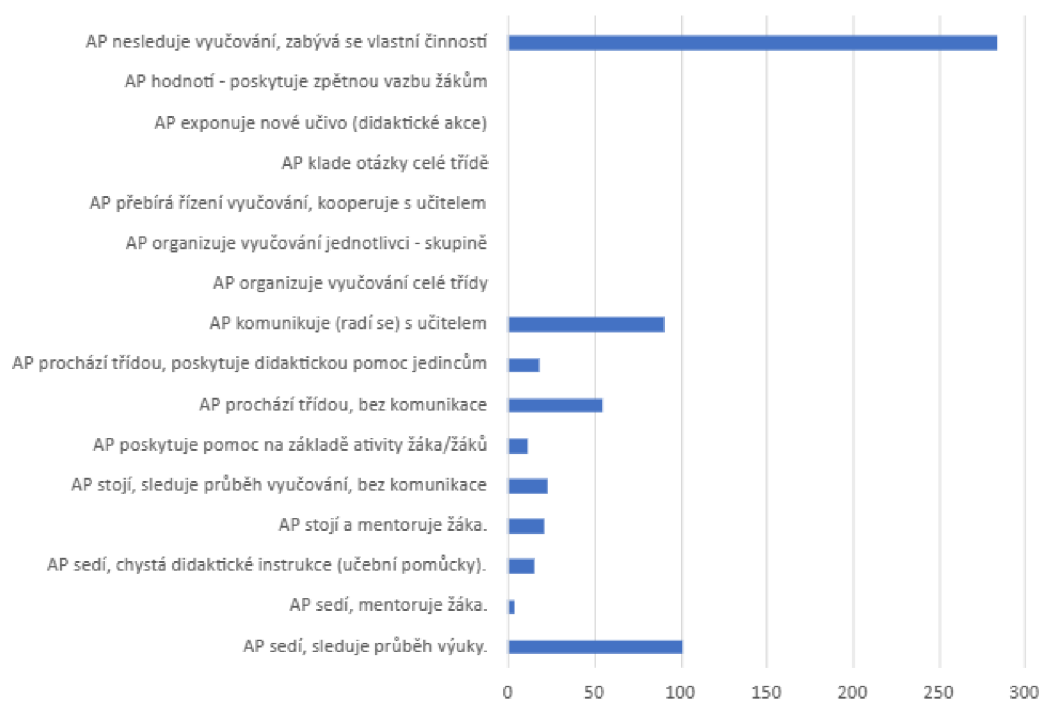
Graf 2: HDV_0460 – hodina druhá

Ve třetí hodině (Graf 3) se jako nejvýraznější projevíly kategorie A016: AP nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností, A06: AP poskytuje pomoc na základě aktivity žáka/žáků a A07: AP prochází třídou, bez komunikace. V této hodině dominovala frontální výuka, kterou vedla učitelka, a dále samostatná individuální práce žáků. Asistentka pedagoga zdánlivě nesledovala vyučování – v průběhu se však ukázalo, že místo kat. A016 platila častěji kat. A03: AP sedí, chystá didaktické instrukce (učební pomůcky). Po celou hodinu pak průběžně pomáhala potřebným žákům (A06). S učitelkou zdánlivě nekomunikovala, zde je zřetelně vidět dokonalá souhra obou pedagožek při plánování i zprocesování vyučování.



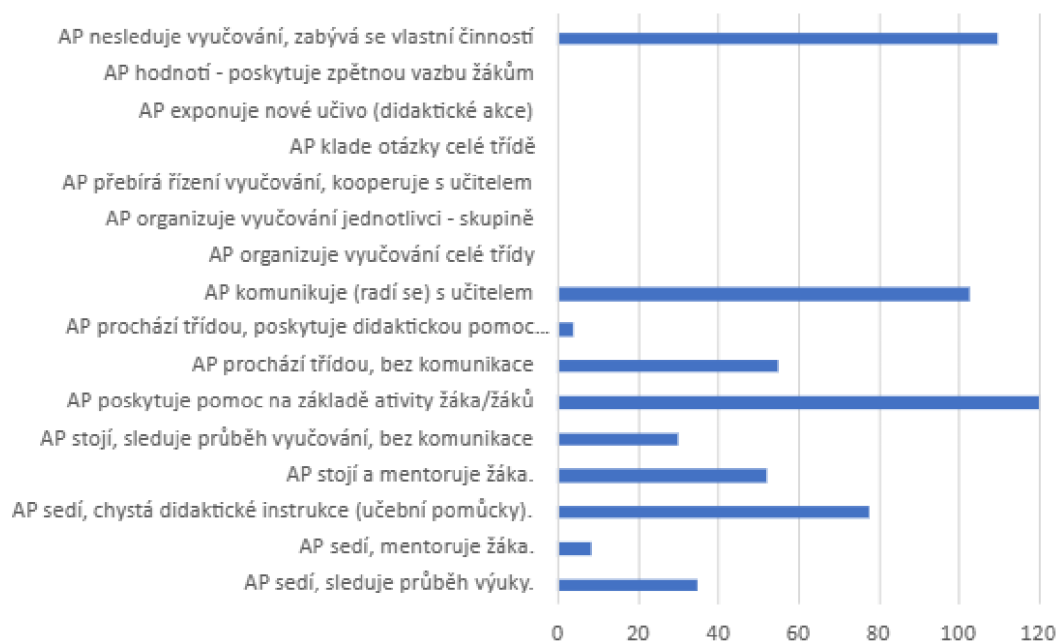
Graf 3: HDV_0462 – hodina třetí

Graf 4 shrnul dění hodiny, zaměřené na výklad nového učiva. Dominantní úlohu při frontálním vyučování měla učitelka. AP seděla většinu hodiny na svém obvyklém místě (kategorie A016: AP nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností, A01: AP sedí, sleduje průběh výuky), věnovala se dohodnuté práci (přípravy materiálu, kontrola žákovských prací apod.). Učitelka dětem předávala nové učivo – nejprve klasickým výkladem, poté společnou diskuzí, následně pracovními listy. AP při samostatné práci žáků komunikovala s učitelkou (A09: AP komunikuje (radí se) s učitelem), A05: AP stojí, sleduje průběh vyučování, bez komunikace, dále se pohybovala po třídě (A07: AP prochází třídou, bez komunikace), A05: AP stojí, sleduje průběh vyučování, bez komunikace) a výjimečně A04: AP stojí a mentoruje žáka (individuální pomoc dle uvážení AP či zájmu žáků). Úloha AP během vyučování byla nenápadná, do výuky nezasahovala, zároveň jednala v dokonalé shodě s učitelkou a „mimoděk“ mentorovala potřebné žáky.



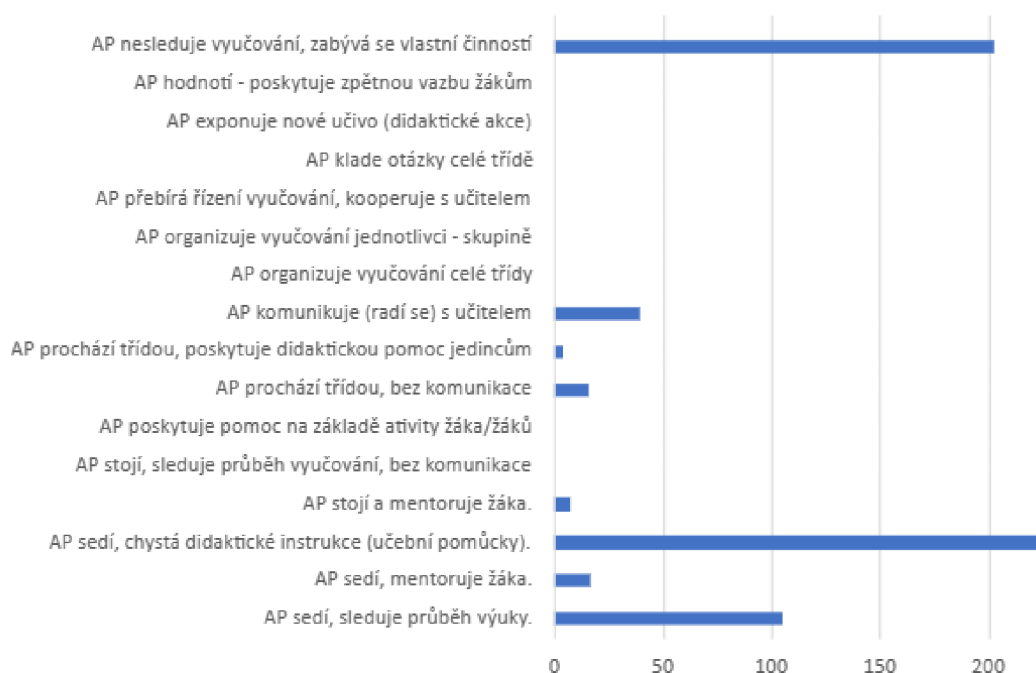
Graf 4: HDV_0464 – hodina čtvrtá

V páté zaznamenané hodině (Graf 5) probíhalo opakování dříve probraného učiva. Učitelka s žáky opakovala a procvičovala dané téma, zprvu společně (A03: AP sedí, chystá didaktické instrukce (učební pomůcky)), dále pracovali žáci samostatně. Zde byla nejčetnější kategorie A06: AP poskytuje pomoc na základě aktivity žáka/žáků a A09: AP komunikuje (radí se) s učitelem. V další fázi hodiny učitelka zadala kontrolní prověrku, při níž AP A04: AP stojí a mentoruje žáka, A05: AP stojí, sleduje průběh vyučování, bez komunikace a A07: AP prochází třídou, bez komunikace. Po odevzdání prací AP opravovala prověrku (A016: AP nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností).



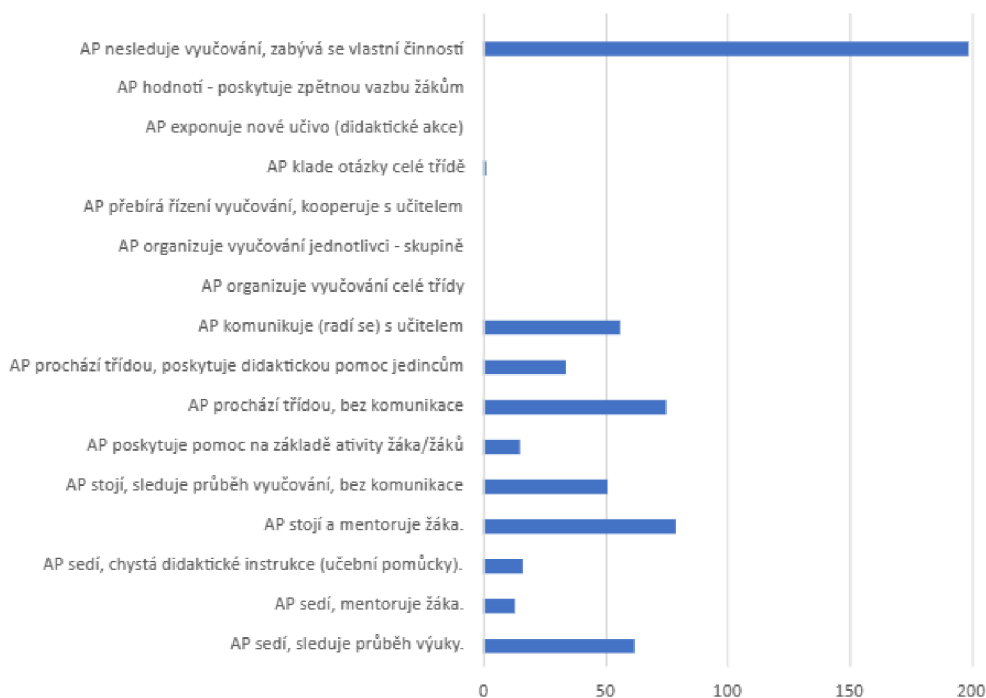
Graf 5: HDV_0465 – hodina pátá

V šestém záznamu (Graf 6) učitelka přednášela nové učivo. Prezentace tématu (recyklace odpadu) probíhala frontální formou, dále projekcí dokumentu a soutěží, při které žáci procvičovali, co se kam třídí, cestu odpadů k recyklovaným materiálům. Nemalou část hodiny zabrala zmíněná projekce filmu. Během ní AP chystala výukový materiál pro procvičení – kategorie A03 a A016 (AP sedí, chystá didaktické instrukce (učební pomůcky) a AP nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností)), při výkladu učitelky AP seděla, sledovala průběh výuky (A01). V menší míře probíhala verbální komunikace s učitelkou (A09: AP komunikuje (radí se) s učitelem), přímá kooperace s žáky probíhala během hodiny v omezené míře (kat. A07: AP prochází třídou, bez komunikace, A04: AP stojí a mentoruje žáka a A02: AP sedí, mentoruje žáka – kdy se žáci hlásili a AP docházela k nim). Didaktická pomoc (A08: AP prochází třídou, poskytuje didaktickou pomoc jednotlivcům) byla ze strany AP sporadická.



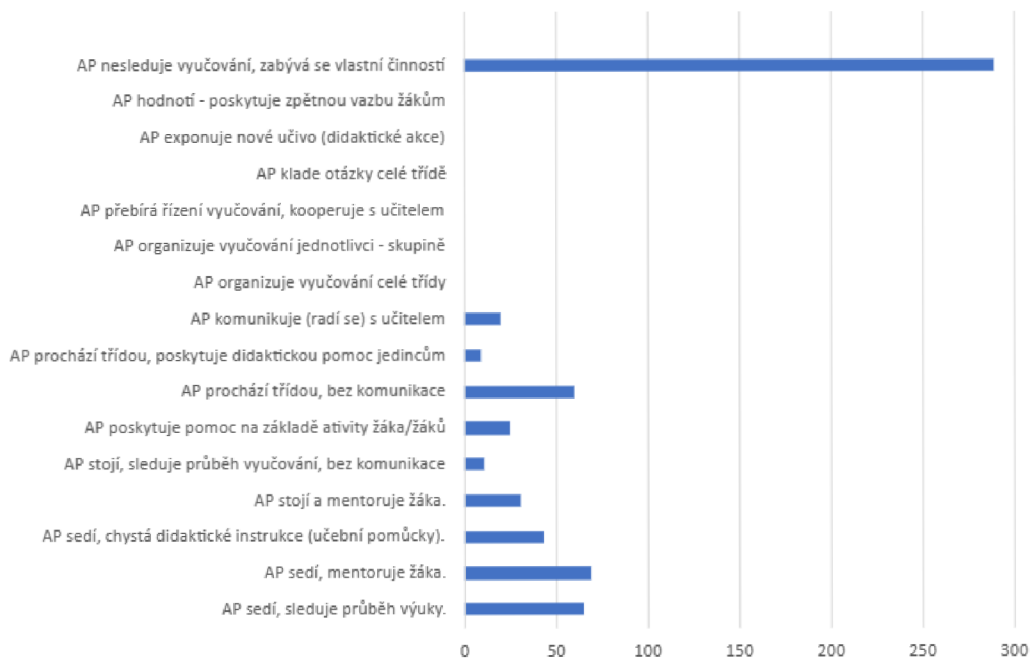
Graf 6: HDV_0467 – hodina šestá

Graf 7: během sedmé sledované hodiny AP působila významnou část hodiny samostatně (na svém místě: kategorie A016: AP nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností). Poté však rozdala žákům práci – čímž se odhalilo, že předchozí činnost spadala spíše do kat. A03: AP sedí, chystá didaktické instrukce (učební pomůcky) a v menší míře A01: AP sedí, sleduje průběh výuky). Procvičovací hodina probíhala z podstatné části formou individuální a skupinové činnosti, při níž AP působila jako podpora, prodloužená paže učitelky při rolích mentora a kontroly (A04: AP stojí a mentoruje žáka, A05: AP stojí, sleduje průběh vyučování, bez komunikace, A07: AP prochází třídou, bez komunikace: během samostatné práce asistentka chodila mezi lavicemi, sledovala výuku, kde bylo třeba, pomohla. V této hodině byla velmi aktivní, třebaže dominantní pozici zaujímala učitelka. Opět se obě ženy dokonale doplňovaly, přičemž komunikace byla převážně nonverbální.



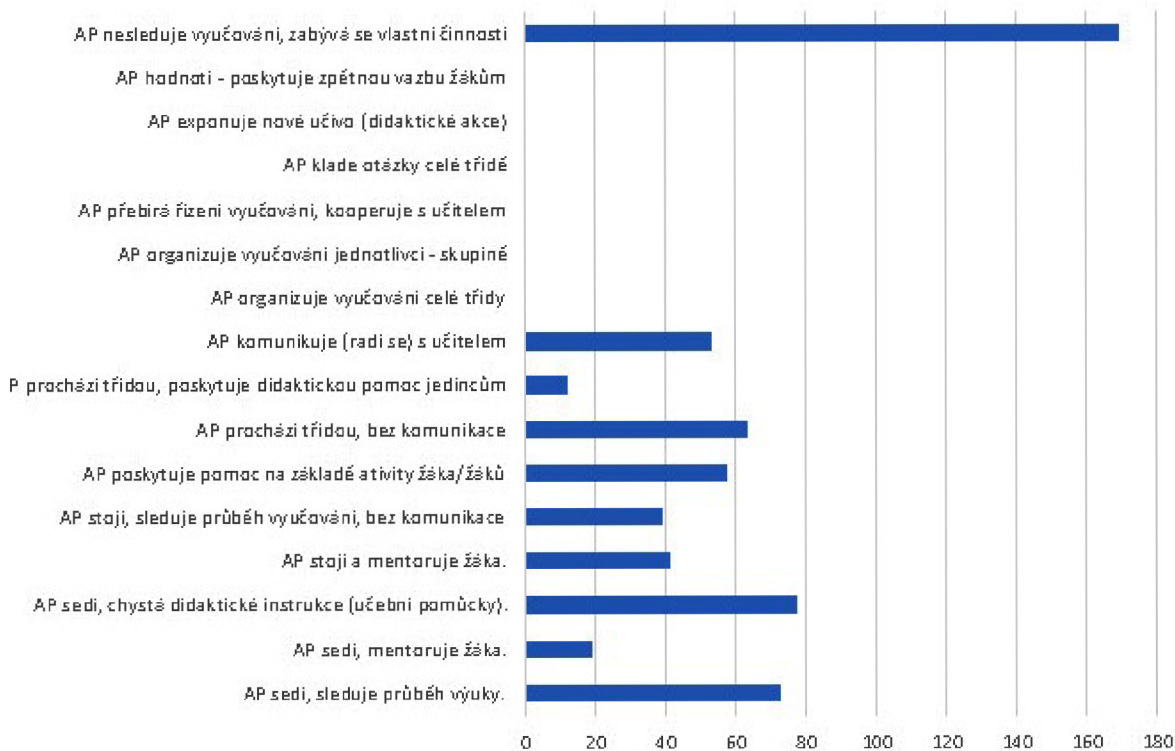
Graf 7: HDV_0468 – hodina sedmá

Procvičování a kontrolní práce byly hlavní náplní poslední zaznamenané hodiny (Graf 8). Učitelka s žáky rekapitulovala učivo (hospodářská zvířata), přičemž využívala pracovní sešit předmětu. AP v této době spadala do kategorie A016: AP nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností (přibližně půl hodiny, včetně opravy kontrolních prací ve druhé části hodiny). Dále probíhala kontrolní práce, samostatná a ve dvojicích. Zde asistentka konzultovala s učitelkou: A09: AP komunikuje (radí se) s učitelem. Dále při samostatné práci žáků asistentka vypomáhala učitelce s rozdáváním kontrolních listů a dozorovala třídu (A07: AP prochází třídou, bez komunikace), pomáhala konkrétnímu žákovi s SVP (A02: AP sedí, mentoruje žáka), sledovala průběh výuky (A01), průběžně připravovala didaktické instrukce (A03) a v menší míře poskytovala podporu jedincům či skupinkám žáků (A06 a A08). Celá hodina se nesla v duchu čínorodé práce, dobře organizované ze strany učitelky i asistentky. Z grafu samotného by se mohlo zdát, že AP zdánlivě „nic nedělala“, „věnovala se svým záležitostem“ – avšak po celou dobu vyučování působila jako další pár učitelčinych očí a rukou. Souhra pedagožek byla dokonalá, verbální komunikace mezi nimi byla minimální, přesto bylo vše jasné a činnosti probíhaly hladce a svižně v přátelském tvůrčím klimatu.



Graf 8: HDV_0469 – hodina osmá

3.4.1 Analýza sledovaných kategorií



Graf 9: Průměrné hodnoty frekvence jednotlivých kategorií

Ze souhrnného grafu (Graf 9) vyplývá absence některých kategorií, během sledovaných hodin vůbec nebyly zaznamenány. Zde si dovoluji poznámku; i přes upřímnou snahu o maximální objektivitu hodnocení činnosti (zařazování akcí do kategorií) nelze objektivitu s úplnou jistotou zaručit, lze se jí přiblížit. Například v poměrně častých případech se mohlo zdát, že AP se pohybuje v kategorii A016: nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností, aby se posléze ukázalo, že probíhala činnost dle kategorie A03: AP sedí, chystá didaktické instrukce (učební pomůcky).

Nejčtenější kategorií napříč všemi zaznamenanými hodinami byla kategorie A016: AP nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností. Dle názvu by bylo možno soudit, že AP nepracovala s žáky, třídou, učitelkou. Opak byl pravdou. AP, v dokonalé souhře a dohodě s učitelkou, byla vždy „v obraze“ a připravena. Nenásilná a nenápadná přítomnost pak napomáhala celkové atmosféře ve třídě, tvůrčímu a spolupracujícímu duchu hodiny.

Druhou nejčastěji identifikovanou činností AP byla kat. A03: AP sedí, chystá didaktické instrukce (učební pomůcky). Jak zmíněno výše, často nebylo snadné kat. A016 a A03 rozlišit. Vpozorovala jsem, že pokud AP nekooperovala přímo s žáky/třídou/učitelkou, nikdy nezůstala bez aktivity (ať už se jednalo o přípravu pomůcek, programu, opravy žákovských prací apod.). S učitelkou byla předem domluvená, protože průběžná komunikace nebyla během hodin příliš častá. Vždy věděla, co je třeba aktuálně dělat, řešit.

Kategorie A01: AP sedí, sleduje průběh výuky je třetí nejčtenější z definovaných. Asistentka se záměrně nezviditelňovala, dle sledovaného ze tří hlavních důvodů: jednak nechávala celý prostor pro nerušený výklad učitelky, dále svým bezvadným chováním poskytovala dětem vzor a konečně podporovala tvůrčí a soustředěnou atmosféru pro práci.

Kategorie A07: AP prochází třídou, bez komunikace. Tzv. oči a ruce navíc ku pomoci učitelce: AP sledovala dění ve třídě, práci žáků, připravena pomoci či mentorovat, aniž by žáky při práci rušila. Zároveň žáci cítili pomoc nablízku, což jim mohlo dodávat pocit bezpečí, jistoty a odvahy do práce.

Kategorie A06: AP poskytuje pomoc na základě aktivity žáka/žáků. Pozitivním znakem bylo, že asistentka byla vždy nablízku, vždy byla potřebnému žákovi podporou,

nenápadným rádcem. Nikoli vedoucím. Poskytovala mu tedy vždy dostatek prostoru pro řešení problému, či hledání eventuálních cest vedoucích ke kýženému cíli. Dále působil dobře, a pro třídu jako celek, fakt, že asistentka neposkytovala pomoc pouze žákům se SVP, ale všem napříč třídou dle potřeby žáků.

Kategorie A09: AP komunikuje (radí se) s učitelem. Zastoupení této kategorie v souhrnu všech sledovaných hodin se může jevit jako malé. Opakovaně připomínám nadstandardní profesní vztahy mezi učitelkou a AP. Také nutno vysvětlit fakt, že obě ženy vedle sebe ve škole pracují již několik let a dobře se znají, vzájemný styl práce jim vyhovuje. Často stačí drobný nonverbální kontakt apod.

Kategorie A04: AP stojí a mentoruje žáka. Zde je vcelku trefně vysvětlen výraz *asistent pedagoga*. Oproti *osobnímu asistentovi* je četnost přímé práce s žákem méně častá, než by se na první dojem mohlo zdát. Asistent je rádcem, vzorem, má potřebným žákům pomoci dojít k cíli pomyslnou cestou, nikoli je vést a řídit.

Kategorie A05: AP stojí, sleduje průběh vyučování, bez komunikace. Velmi připomíná výše zmíněnou četnější kategorii A07, podstatným rozdílem je, že zde jde o roli statickou. AP je též v pohotovosti pro pomoc či asistenci v případě potřeby.

Kategorie A02: AP sedí, mentoruje žáka. Zde šlo zpravidla o přímou pomoc jednomu konkrétnímu žákovi s SVP, u něhož měla AP své stálé místo. Dále za asistentkou (při individuální činnosti) chodili žáci pro konzultaci či konkrétní pomoc. V souhrnu všech sledovaných činností AP byla četnost této aktivity v poměru k nejčetnější A016 zhruba osminová.

Kategorie A08: AP prochází třídou, poskytuje didaktickou pomoc jednotlivcům. Z určených kategorií nejméně zastoupená. Zde se sluší připomenout, že sledování probíhalo v hodinách předmětu Člověk a jeho svět. Výuka zde probíhala často netradiční formou, časté byly hry, soutěže, často šlo více o prožitek a zkušenost, nežli pouhé získávání znalostí. Pokud by sledovaným předmětem byla např. matematika či český jazyk, existuje předpoklad, že by přímé pomoci AP bylo zapotřebí podstatně častěji.

Další kategorie – A010: AP organizuje vyučování celé třídy, A011: AP organizuje vyučování jednotlivci – skupině, A012: AP přebírá řízení vyučování, kooperuje s učitelem, A013: AP klade otázky celé třídě, A014: AP exponuje nové poznatky

pro žáky a A015: AP hodnotí - poskytuje zpětnou vazbu žákům – se v dílčích grafech i souhrnném grafu 10 neobjevily vůbec.

Pro úplnost je přiložena tabulka č. 1 s absolutní a průměrnou četností jednotlivých kategorií:

	HDV_0458	HDV_0460	HDV_0462	HDV_0464	HDV_0465	HDV_0467	HDV_0468	HDV_0469	celkem průměr
AP sedí, sleduje průběh výuky.	90	81	39	101	35	105	62	65	72
AP sedí, mentoruje žáka.	31	6	2	4	8	17	13	69	19
AP sedí, chystá didaktické instrukce (učební pomůcky).	142	32	60	15	78	226	16	43	77
AP stojí a mentoruje žáka.	78	59	0	21	52	7	79	31	41
AP stojí, sleduje průběh vyučování, bez komunikace	58	85	57	23	30	0	51	11	39
AP poskytuje pomoc na základě aktivity žáka/žáků	38	98	149	11	120	0	15	25	57
AP prochází třídou, bez komunikace	83	80	78	55	55	16	75	60	63
AP prochází třídou, poskytuje didaktickou pomoc jedincům	20	4	0	18	4	4	34	9	12
AP komunikuje (radí se) s učitelem	40	36	40	91	103	39	56	20	53
AP organizuje vyučování celé třídy	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sAP organizuje vyučování jednotlivci - skupině	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AP přebírá řízení vyučování, kooperuje s učitelem	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AP klade otázky celé třídě	0	0	0	0	0	0	1	0	0
AP exponuje nové učivo (didaktické akce)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AP hodnotí - poskytuje zpětnou vazbu žákům	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AP nesleduje vyučování, zabývá se vlastní činností	25	85	154	284	110	203	199	289	169

Tabulka 1: Absolutní četnost kategorií a průměr četnosti kategorií všech záznamů

3.4.2 Shrnutí výzkumu

Vraťme se k základní otázce průzkumného problému, tedy: *jaká je skutečná práce asistenta pedagoga ve třídě?*

Při přímém pozorování dění ve třídě, taktéž pozdějším studiu záznamů vyučovacích hodin, vyplynul nezastupitelný přínos přítomnosti a aktivity AP, včetně komunikace a interakce.

Přestože se, dle četnosti kategorií, může zdát míra komunikace a interakce AP s učitelem a žáky omezená (nejčetnější kategorie A016, A03, A01 a A07 – tedy činnosti bez přímé komunikace), je stále přítomen a dění ve třídě přímo či nepřímo ovlivňuje (pomoc s dozorem, asistence učiteli, pomoc s přípravou pomůcek či plánovaného programu, participace na tvoření pozitivního klimatu, kladný vzor chování, prevence rizikových situací – např. minimalizace případných konfliktů mezi žáky).

Zde samozřejmě hraje nezbytnou roli podmínka dobrého profesního vztahu AP s učitelem: pokud žáci vidí, že to mezi učitelem a AP tzv. „klape“, nemůže být pro žáky, včetně žáků, kteří mají problémy s kázní, respektem k autoritě apod., lepší vzor. Komunikace mimo vyučování zaznamenávána nebyla, ale při rozhovorech s oběma pedagožkami byla patrná názorová shoda, dostatečná komunikace, vzorné přípravy a dobrý profesní i osobní vztah. Pedagožky tedy nepotřebovaly při hodině „vyrušovat“ nadměrnou verbální i mimoslovní komunikací, čímž podpořily hladký průběh i dynamiku vyučování.

Komunikace AP se třídou byla zaznamenána v kategoriích A06, A09, A04, A05, A02 a A08. Ty označují přímou komunikaci a interakci s učitelem a třídou (výjimku tvoří A05, která však v praxi znamenala, že AP stála a dozorovala práci žáků, případně sledovala, zda některý nepotřebuje individuální pomoc). Proč nejsou tyto „přímé“ kategorie zastoupeny častěji? Odpovědí může být výběr hodin Člověk a jeho svět. Hodiny byly koncipovány do hravé, tvořivé formy, s častou prací ve dvojicích či skupinách, vysokým podílem soutěží a minimem frontální výuky. Práce byla tedy pro žáky méně stresující a individuální pomoci AP nebylo tolik třeba. Tento fakt je znatelný i z umístění kategorií A02 a A08 (práce s jednotlivými žáky) nízko v celkovém souhrnu (jednoduše vyjádřeno, práce byla méně stresující a žáci tolik pomoci nepotřebovali).

Zároveň s výše uvedenou volnější formou výuky je vhodné pracovat v tandemu, vyučování volnějšími formami je náročnější na udržení klidu a disciplíny. Během všech

záznamů nedošlo ve třídě k výraznějším výkyvům kázně či chování jednotlivců (třebaže je ve třídě několik žáků s SVP, SPU a tři žáci s IVP).

Kategorie A010, A011, A012, A013, A014 A015 (označující dominantní roli AP ve vyučovacím procesu), se v dílčích grafech i souhrnném grafu 10 neobjevily vůbec. Obě pedagožky dodržují hierarchii v rolích: AP zastává role podpůrné a „hlavní učitelkou“ být nepotřebuje. Čímž jednak podporuje dominanci učitelky (pro méně ukázněné žáky je taková jednoznačnost důležitou pomocí), jednak pro sebe i žáky tímto potvrdí roli rádce a přítele.

Výzkumná otázka č. 1: *Jak bude probíhat pedagogická komunikace a interakce v jednotlivých vyučovacích hodinách?* Výzkum ověřil, že při kvalitním profesionálním vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga je v rámci samotných vyučovacích hodinách komunikace méně frekventovaná. Neznamená to však absenci interakce, ta kontinuálně probíhá. Dobrý vztah a reflexe kolegy je výhodou, nejen v plánovaných aktivitách, ale zejména při improvizaci a v nepředvídatelných či rizikových situacích.

2. *Jaké bude celkové rozložení jednotlivých kategorií?* Jak uvedeno výše, při předmětu Člověk a jeho svět (umožňující častější neformální metody a formy výuky) převládají v aktivitách asistenta pedagoga kategorie nepřímé komunikace a interakce AP na žáky. Je zde častěji osobou pozorující, připravenou pro případ nutné pomoci. Je ale možné (pravděpodobné), že např. u exaktních předmětů (matematiky apod.) by podíl přímé akce byl s ohledem na formu výuky a náročnost učiva podstatně častější. V komunikaci s učitelem se pak nic nemění.

Závěr

Bakalářská práce pojednává o profesi asistenta pedagoga a jeho komunikaci a interakci ve vyučovacím procesu. Je rozložena do části teoretické, sestávající ze dvou kapitol, a části empirické, která je tvořena jednou kapitolou, v níž je prezentován vlastní výzkum, analýza dat, sumarizace a vyhodnocení výstupů výzkumu.

V teoretické části, první kapitole, byla charakterizována profese asistenta pedagoga. Pro snadnější orientaci byl nabídnut popis pozic školního asistenta a osobního asistenta, které jsou někdy chybně za asistenta pedagoga zaměňovány. Dále byly stručně vymezeny předpoklady osobnosti, kterými by asistent pedagoga měl disponovat. Následovala nutná legislativa, opora v zákonech, podmínky kvalifikace pro výkon profese. Krátké ale důležité kapitoly nabídly podmínky práce z pohledu samotného asistenta pedagoga a také některá rizika, jež mohou výkon této profese ztížit.

Druhá kapitola se zabývala vysvětlením pojmů komunikace a interakce v pedagogickém procesu. Pokračovala výpisem základních funkcí pedagogické komunikace a interakce. Následoval stručný výčet aktérů ve výuce a návrh některých pravidel, která by oba pedagogové společně působící ve třídě měli dodržovat, aby proces výuky byl efektivní, pedagogové při jejich dodržování dokázali kooperovat, posilovat zdravé klima třídy, třídní vztahy, pravidla odpočinku a pravidla úspěšné dlouhodobé spolupráce. Pro komplexnost byl doplněn výčet hlavních pravidel pro zdravou komunikaci a interakci aktérů výchovně-vzdělávacího procesu (školy, žáků, zákonných zástupců). Závěr druhé kapitoly patřil výčtu hlavních faktorů, které ovlivňují proces a kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu.

Třetí kapitola (empirická část bakalářské práce) představila průzkum zaměřený na analýzu pedagogické komunikace a interakce v hodinách vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, kdy ve třídě pracuje asistent pedagoga. Plánovaných deset hodin záznamu z důvodu dlouhodobé nemoci pedagožek nebylo možno zcela naplnit, průzkum proto obsahuje osm analyzovaných vyučovacích celků. Pro analýzu byly z důvodu dalšího výzkumu, realizovaného v rámci Univerzity Hradec Králové, využity kategorie definované ve specifickém výzkumu doc. Maněnové z roku 2022.

Z průzkumu vyplynulo, že pro analýzu hodin vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v pozorované třídě nebyly zásadní kategorie, v nichž asistent pedagoga dominoval

ve výuce – neboť nedominoval, jeho role byla podpůrná (což neznamená méně významná). Významným zjištěním byla nižší aktivita asistenta pedagoga v rámci komunikace a interakce směrem k žákům při hodinách, v nichž bylo představováno nové učivo. Naopak v hodinách procvičovacích a kontrolních (hodnotících) byla role asistenta výraznější. Společným znakem pro všechny typy hodin byla dokonalá souhra učitele a asistenta pedagoga, komunikace i interakce probíhala nenápadně. To bylo pozitivním prvkem pro průběh výuky.

Cíl práce – analýza vyučovacích hodin ve výchovné oblasti Člověk a jeho svět byl splněn. Výzkumné otázky byly zodpovězeny.

Průzkum samotný narážel na obtíže v hledání termínů natáčení (z důvodu opakované nemoci u obou pedagožek – probíhal „v době covidové“). Samotná analýza (osvojení si práce s technikou a programem CodeNet) pak nepoukázalo na žádný problém, pominuli časovou náročnost.

Případný navazující průzkum by mohl být postaven na ověření či vyvrácení zjištěných faktů, pokud by probíhal v jiné třídě, s jinými aktéry (s ohledem na specifickou každého kolektivu, osobností pedagogů a vztahů mezi nimi).

Použité zkratky

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

PK – pedagogická komunikace

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně-pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

Použité zdroje

ČÁP, J., MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČESKO. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. ze dne 26. ledna 2005 o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Dostupné z: 75/2005 Sb. Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a př... (zakonyprolidi.cz)

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupný z: 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (zakonyprolidi.cz)

ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. Dostupný z: 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách (zakonyprolidi.cz)

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dostupný z: 561/2004 Sb. Školský zákon (zakonyprolidi.cz).

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících. Dostupný z: 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících (zakonyprolidi.cz).

Kdo je školní asistent (2013). [online]. Nová škola o.p.s. [cit. 2023-01-14]. Dostupné z: <http://novaskolaops.cz/kdo-je-skolni-asistent>.

DE VITO, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.

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

GAVORA, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.

- HÁJKOVÁ, V. a kol. (2018). *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.
- HISTORIE. *Asistentpedagoga.cz* [online]. [cit. 2022-12-04]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/historie>.
- HRADÍLEK, M. (2006). *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského. ISBN 80-86723-16-X.
- JANÍK, T., MIKOVÁ M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-127-8.
- KENDÍKOVÁ, J., VOSMÍK, M. (2016). *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-36-7.
- KENDÍKOVÁ, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.
- KOLEKTIV AUTORŮ. (1993). *Encyklopedický slovník*. Praha: Odeon a společnost Encyklopedický dům. ISBN 80-207-0438-8.
- MANĚNOVÁ, M. a kol. (2022). *Pedagogická komunikace a interakce ve třídě s asistentem pedagoga*. Hradec Králové: PdF UHK – Specifický výzkum.
- MANĚNOVÁ, M. (2012). *Vliv ICT na práci učitele I. stupně základní školy*. Praha: ExtraSYSTEM Praha. ISBN 978-80-87570-09-8.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. Školní asistent v projektech OP VVV. *Msm.cz* [online]. [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: https://www.msm.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Specifika_skolni_asistent.pdf
- MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. (2014). *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-032-9.

NELEŠOVSKÁ, A. (2002). *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0510-5.

PIKOUSOVÁ, O. (2020). *Souhra s učitelem*. *Učitelství noviny*, 2010, roč. 113, č. 12, s. 15. ISSN 0139-5718.

PRŮCHA, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7368-546-2.

RŮŽIČKA, M., SMOLÍKOVÁ, M., FLEKAČOVÁ, L., BASLEROVÁ, P. a kol. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5499-3.

SAPÍK, M. *Inkluzivní vzdělávání a současné problémy trhu práce*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. ISBN 978-80-7556-100-8.

SVATOŠ, T. (2013). *Kategoriální systém podle Flanderse při evaluaci výuky v současné základní škole*. *Pedagogika*, 111-127.

Načteno z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=572>

SYSLOVÁ, Z. (2004). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.

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

VEJROCHOVÁ, M. a kol. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.

VRBOVÁ, R. a kol. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3381-3.

VYMĚTAL, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2614-4.