

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Diplomová práce

Komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem
na 2. stupni základní školy

Autor práce: Bc. Jana Šteflová
Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika volného času

2023

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, dne 30. 3. 2023.

Poděkování

Děkuji PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za vedení této práce.

Obsah

<u>Úvod</u>	6
<u>1 Kdo je asistent pedagoga?</u>	8
<u>1.1 Asistent pedagoga v aktuálním právním řádu ČR</u>	9
<u>1.2 Asistent pedagoga jako „podpůrné opatření“</u>	10
<u>2 Práce asistenta pedagoga</u>	12
<u>2.1 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga</u>	13
<u>2.2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga</u>	14
<u>3 Role asistenta pedagoga a učitele</u>	16
<u>3.1 Vymezení role asistenta pedagoga</u>	17
<u>3.2 Přímá pedagogická činnost</u>	18
<u>3.3 Nepřímá pedagogická činnost</u>	18
<u>4 Komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem</u>	20
<u>4.1 Komunikace</u>	20
<u>4.2 Verbální a neverbální komunikace</u>	22
<u>4.3 Pedagogická komunikace</u>	24
<u>5 Metodologie a cíl výzkumného šetření</u>	27
<u>5.1 Základní výzkumná otázka</u>	27
<u>5.2 Výzkumný vzorek</u>	28
<u>5.3 Tvorba dat</u>	31
<u>5.4 Postup analýzy dat</u>	32
<u>5.4.1 Interpretativní fenomenologická analýza</u>	32
<u>5.4.2 Fáze analytického postupu v IPA</u>	34
<u>6 Výsledky výzkumného šetření</u>	39
<u>7 Diskuze</u>	50
<u>Závěr</u>	52
<u>Seznam použitých zdrojů</u>	55
<u>Seznam příloh</u>	58
<u>Přílohy</u>	59
<u>Příloha č. 1 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 1</u>	59
<u>Příloha č. 2 – Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 1</u>	62
<u>Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 2</u>	63
<u>Příloha č. 4 – Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 2</u>	65
<u>Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 3</u>	66

<u>Příloha č. 6 – Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 3</u>	68
<u>Příloha č. 7 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 4</u>	69
<u>Příloha č. 8 – Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 4</u>	71
<u>Příloha č. 9 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 5</u>	72
<u>Příloha č. 10 – Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 5</u>	74
<u>Abstrakt</u>	75
<u>Abstract</u>	76

Úvod

Tématem této diplomové práce je komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem na 2. stupni základní školy. Tuto problematiku jsem si vybrala, protože mi přijde velmi aktuální a vzhledem k mé osobní zkušenosti s prací na pozici asistentky pedagoga jsem se chtěla dozvědět více informací, které by mi mohly pomoci i profesně.

V České republice není pojem asistent pedagoga nový, ve školské legislativě je vymezený už od 1. 1. 2005, kdy byl uveden také do praxe. Tento pojem je upraven vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Pedagogická asistence pro žáka je zde specifikována jako jedno z možných podpůrných opatření pro zlepšení výuky.

Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, který ve škole vykonává přímou pedagogickou činnost. Tento pojem je více rozebrán v první části této diplomové práce.

Diplomová práce si dává za cíl na základě výpovědí asistentů pedagoga popsat, jak probíhá komunikace asistentů pedagoga a učitelů na základních školách, resp. zachytit, jak tuto komunikaci sami asistenti vnímají a popisují.

Nejprve tedy uvádím vymezení základních pojmů, které se týkají této problematiky a jejichž znalost je potřebná pro pochopení celé diplomové práce. Do této části je také zařazeno legislativní ukotvení pracovní pozice asistenta pedagoga v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Následuje popis pracovní náplně asistenta pedagoga, aby si čtenář mohl představit, čím se asistent zabývá a jak vypadá jeho typický pracovní den. Věnuji také pozornost osobnostním předpokladům pro práci asistenta pedagoga. Asistentovi pedagoga by jistě neměl chybět kladný vztah k dětem a obecně k lidem, měl by být komunikativní a ochotný, trpělivý a dobře ovládat své emoce, když například nejde s dětmi a jejich výukou vše podle plánu. Osobnost asistenta pedagoga (stejně jako osobnost učitele) je klíčovým faktorem pro porozumění komunikaci a spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem.

Náhled asistentů pedagoga na komunikaci s učiteli jsem zkoumala ve vlastním kvalitativním výzkumném šetření, ve kterém jsem se inspirovala metodologií interpretativní

fenomenologické analýzy (IPA). Základní výzkumnou otázkou bylo, co asistent pedagoga považuje za podstatné v komunikaci s učitelem? Odpověď na tuto otázku jsem hledala na základě analýzy dat, která jsem získala přepisem pěti polostrukturovaných rozhovorů s asistenty pedagoga, kteří momentálně pracují na této pozici. Podmínkou pro výběr respondentů byla především jejich zkušenost s touto profesí. Přepisy rozhovorů jsou uvedeny v přílohách.

1 Kdo je asistent pedagoga?

V České republice je pozice asistenta pedagoga ve škole již celkem běžnou záležitostí. Tato pozice se zde uplatňuje zhruba od roku 2000. Do této doby existovala pozice asistenta pedagoga pouze pro děti zdravotně a mentálně postižené nebo sociálně vyloučené, čímž se myslely především romské děti.

Ve školách pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením se profese asistentů více rozšířila až s přijetím vyhlášky č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Podle této vyhlášky, která nahradila vyhlášku č. 399/1991 Sb., ve speciálních třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, ve třídách pro žáky hluchoslepé, na přípravných stupních a ve třídách pro žáky s více vadami mohli vzdělávací činnosti zabezpečovat dva pedagogičtí pracovníci. Během prvních let po přijetí této vyhlášky byla činnost asistentů často zabezpečována pracovníky, kteří vykonávali tzv. civilní (náhradní vojenskou) službu.¹

Ve výše uvedené právní úpravě se však ještě nehovoří o asistentovi pedagoga jako o konkrétní pozici pedagogického pracovníka, zmíněn je pouze pojem „pedagogický pracovník“. Významným předělem bylo přijetí nového školského zákona (č. 561/2004 Sb.) a souvisejícího zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Teplá a Šmejkalová² pojem asistent pedagoga ve své publikaci z roku 2007 vykládají následovně: „*Asistent pedagoga vykonává podpůrnou personální službu handicapovaným dětem, které jsou integrované v běžné škole. Pracuje pod metodickým vedením pedagoga, třídního učitele nebo učitele odborných předmětů.*“

Dle *Metodického doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*, čj. MSMT-7502/2015, je asistent pedagoga „*pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání.*“

¹ Srov. NĚMEC, Z. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.*

² TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*, s. 3.

1.1 Asistent pedagoga v aktuálním právním řádu ČR

Všechny děti jsou podle právního řádu ČR povinny zahájit školní docházku. Tedy i děti se zdravotním postižením, které vyžadují vytvoření řady podmínek, z nichž jednou z nejdůležitějších je odborné personální zajištění veškerých vzdělávacích aktivit. Od 1. 1. 2005 vešel v účinnost systém nové školské legislativy, který je doprovázen celým souborem předpisů, kam byla zakomponovaná funkce asistenta pedagoga.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v § 16 až 19 vymezuje problematiku vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se podle § 16 odst. 1 *„rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* V § 16 odst. 2 písm. f) se uvádí *„využití asistenta pedagoga“* jako jedno z tzv. podpůrných opatření. *„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (§ 16 odst. 1).

V § 19 školského zákona se pak mj. vymezení podmínek pro využití asistenta pedagoga a pravidla pro vykonávání jeho činnosti deleguje na příslušnou vyhlášku jako prováděcí předpis. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahradila vyhlášku č. 73/2005 Sb., pak mj. uvádí, že *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb. Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.“*

Vyhláška č. 27/2016 Sb. rozlišuje také dva typy asistentů pedagoga dle kvalifikace a výkonu činností. Protože asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, je třeba, aby splňoval kvalifikační předpoklady, které jsou specifikovány příslušnými ustanoveními zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (viz dále). Pokud má asistent pedagoga vyšší

kvalifikaci, je možné, aby zastával činnosti, ke kterým bude oprávněn asistent s nižší kvalifikací, ale není to možné naopak.³

Vždy je ale předpoklad, že před tím, než začne asistent pedagoga práci vykonávat, získá alespoň pedagogické vzdělání formou kurzu asistenta pedagoga. Kurz či jiné vzdělání není jedinou podmínkou k tomu, aby daná osoba mohla práci vykonávat. Velmi důležitým aspektem je pozitivní vztah k dětem, trpělivost, empatie a důslednost. Na tuto profesi jsou kladeny větší nároky ohledně přizpůsobení se vzniklým situacím. Také je potřeba kladný přístup k životu a lidem, tvořivost, sociální cítění a v neposlední řadě také trestní bezúhonnost.⁴

1.2 Asistent pedagoga jako „podpůrné opatření“

Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem a vyhláškou č. 27/ 2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato opatření se dělí do pěti stupňů. Mezi nejznámější podpůrná opatření se řadí právě povolání asistenta pedagoga, což je velmi specifické, protože se jedná o podpůrné opatření personálního charakteru, kde je kvalita závislá na úrovni připravenosti zúčastněných osob.⁵

Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.⁶

Je důležité uvést, že asistent pedagoga je stejně plnohodnotným pracovníkem v pedagogickém týmu jako kterýkoli jiný člen. Asistent pracuje pod vedením učitele, který stanovuje pokyny, určuje úkoly, určuje, jakými způsoby a metodami se bude žák vzdělávat. Asistent by v žádném případě neměl za žáka plnit jeho povinnosti nebo za něj vykonávat jakékoli činnosti. Efektivní práce by měla docílit toho, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se bude blížit své samostatnosti každým dnem o kus víc.⁷

³ Srov. § 5 odst. 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb.

⁴ Srov. TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.*

⁵ Srov. ŠMELOVÁ, E., SOURALOVÁ, E., PETROVÁ, A. *Společenské aspekty inkluze.*

⁶ Srov. tamtéž.

⁷ Srov. BOČKOVÁ, B., VÍTKOVÁ, M. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání.*

Dle Šmelové⁸ v posledních letech dynamicky stoupá počet asistentů pedagoga, což poukazuje na velký význam této profese.

⁸ Srov. ŠMELOVÁ, E., SOURALOVÁ, E., PETROVÁ, A. *Společenské aspekty inkluze*.

2 Práce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga poskytuje žákům pomoc při začlenění do školního prostředí a pomáhá velkou měrou při výchově a vzdělávací činnosti. Asistent pedagoga řeší pomoc při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, začlenění žáka s kulturním znevýhodněním nebo dokonce handicapem do kolektivu aj. Jeho náplní práce je nejenom přímá pedagogická práce se žákem, ale i nepřímá, kde vypomáhá s tvorbou pracovních listů, učebních materiálů, tvorbou pomůcek a také zajišťuje komunikaci s rodinou žáka. Asistent pedagoga je přidělen ke třídě, ve které je žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzdáván. Důležité je, aby se asistent pedagoga dokázal věnovat i ostatním žákům, a tím je dán prostor třídnímu učiteli, aby se následně zaměřil na jedince s individuálními potřebami, kteří to potřebují. Mezitím je možná výuka žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb s méně kvalifikovanou činností, jako je například opakování probraného učiva.⁹

Další povinností asistenta pedagoga je zajišťování komunikace mezi rodinou a školou, kdy řeší jednotlivé dny, jejich průběh a zlepšení či zhoršení žáka a následně řeší s učitelem zpětnou vazbu z rodiny. V jeho možnostech jsou také konzultace se školním psychologem, výchovným poradcem, speciálním pedagogem nebo pracovníky školních poradenských zařízení. Ti spolu konzultují veškeré doporučené postupy, speciální metody a prostředky při vzdělávání. Snaží se najít nejlepší řešení pro žáka pomocí použití kompenzačních, učebních, rehabilitačních a didaktických materiálů. V jejich kompetenci je také konzultovat počet žáků ve třídě a případné snížení ke prospěchu jednotlivce.¹⁰

Cílem každého pedagogického asistenta by měla být samostatnost jedince, kterého má aktuálně na starosti. Asistent by měl pomoci každému žákovi, který ve vyučování nestihá nebo tápe, ale měl by ho vést tak, aby nedělal práci za něj, pouze mu vysvětlil, jak zadání zpracovat. Asistent pedagoga je zde tedy proto, aby dítě zvládlo zadání bez sebemenších problémů a s co největší mírou vlastního zapříčinění.¹¹

⁹ Srov. TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.*

¹⁰ Srov. tamtéž.

¹¹ Srov. PALOUNKOVÁ, Z. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání.*

Náplň práce asistenta pedagoga stanoví ředitel školy. Ten pro daný školní rok určí každému možnosti a jasné kompetence pro všechny pedagogické pracovníky. Ti pak podle toho souběžně zabezpečují vzdělávací činnost ve třídě. Podle potřeby školy stanoví ředitel školy, kolik hodin týdně bude asistent pedagoga vykonávat potřebnou činnost, a to v rozpětí 20 až 40 hodin. Každá práce je individuální a odvíjí se od potřeb daného žáka. Ne každý může vykonávat stejnou a všechny práce, vše se odvíjí od vzdělání asistenta pedagoga. U některých méně náročných činnostech postačí základní vzdělání, ale u kvalifikovaných prací je zapotřebí středoškolské či dokonce vysokoškolské vzdělání.

Dle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je úkolem asistenta pedagoga především pomáhat (poskytovat podporu) jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga žáky podporuje v jejich samostatnosti a zaměřuje se na to, aby se aktivně zapojili do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání. Přitom je důležité, aby vše bylo důkladně prodiskutováno s učitelem a aby práce asistenta probíhala podle pokynů učitele tak, aby odpovídala potřebám celé třídy.¹²

Je důležité také uvést, že náplň práce asistenta se vždy odvíjí od toho, jaký typ postižení nebo znevýhodnění jedinec má, a jakému podléhá specifiku školy nebo školského zařízení. Podpora je asistentem poskytována v rozsahu daného podpůrného opatření. Tyto činnosti se mohou realizovat nejen ve školní třídě, ale také v dalších prostorách školy nebo při akcích pořádaných školou mimo místo školy.¹³

2.1 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Jako osobnostní předpoklady nezbytné pro práci asistenta pedagoga jsou uváděny tyto:

1. Kladný vztah k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – asistentem by měl být ten, kdo má opravdu zájem pomáhat a pracovat se žáky za účelem pomoci jim k lepší budoucnosti.
2. Organizační schopnosti – asistent pedagoga by měl dokázat řešit organizační záležitosti, rychle se rozhodovat a nacházet alternativní řešení.

¹² Srov. vyhláška č. 27/2016 Sb.

¹³ Srov. HORÁČKOVÁ, I. *Metodika práce asistenta pedagoga, Spolupráce s učitelem.*

3. Schopnost sebereflexe – asistent pedagoga by měl vědět, kde má své hranice možností, co předat žákovi. Neměl by se například snažit doučovat látku, kterou dobře neovládá. Měl by ale zároveň být ochotný se učit vše nové od ostatních pedagogů, s pokorou která by mohla být nezbytně nutná. Měl by být otevřený novým způsobům rozvíjení vlastní osobnosti.
4. Empatie – měl by se umět alespoň zčásti vcítit do žáka a svět vidět jeho očima, kvůli lepšímu porozumění. Měl by se také seznámit s rodinným zázemím žáka, umět naslouchat a poradit, činit kompromisy odpovídající potřebám žáka.
5. Komunikativnost – měl by zvládat komunikaci s rodiči žáka, měl by být schopen jednoduše, jasně a srozumitelně formulovat sdělení a jednat s respektem.
6. Schopnost pracovat pod vedením učitele, respektovat jeho autoritu – měl by se dokázat domluvit s učitelem ohledně zadané práce, splnit ji, ale také učiteli poskytnout zpětnou vazbu, např. pokud se domnívá, že zadaná práce plně neodpovídá potřebám či možnostem žáků.¹⁴

Dle Teplé¹⁵ je také důležité, aby asistent pedagoga znal dobře všechny své přidělené žáky, o které se stará, aby pro něj bylo snadné zvolit vhodný postup a lépe pochopí žáka a jeho chování v náročných situacích. Pokud bude asistent znát dobře svého žáka, může lépe nalézat vhodná řešení vyvstalých komplikací. Dalším důležitým osobnostním předpokladem asistenta pedagoga je právě komunikativnost, protože asistent musí komunikovat s více stranami a dávat získané informace dohromady. Asistent se věnuje komunikaci se žáky, s jejich rodiči, ale také se školou, které předává získaná data. V tomto případě se může jednat o komunikaci ústní, telefonickou či písemnou, včetně komunikace pomocí elektronických prostředků.

2.2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci musí asistent pedagoga splňovat určité kvalifikační předpoklady. Jelikož je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, musí splňovat předpoklady pro výkon činnosti, které jsou dle § 3 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, následující:

¹⁴ Srov. TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.*

¹⁵ Srov. tamtéž.

- a) je plně způsobilý k právním úkonům
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý,
- e) prokázal znalost českého jazyka.

Požadavek odborné kvalifikace dále specifikuje § 20 zákona č. 563/2004 Sb. V případě, že asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost, je důležité, aby získal odbornou kvalifikaci ukončením středního vzdělání s maturitní zkouškou, vysokoškolským vzděláním nebo vyšším odborným vzděláním v oblasti pedagogických věd, resp. v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením. Je také možné, že bude mít o pozici asistenta pedagoga zájem osoba, která bude mít uvedené vzdělání z jiné oblasti. V takovém případě je potřebné, aby si doplnila vzdělání studiem pedagogiky, studiem pro asistenty pedagoga nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku.

Pokud asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích, postačí, pokud asistent pedagoga absoluuje střední vzdělání v oboru zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga, případně střední vzdělání s výučním listem a doplňující studium pedagogiky, nebo střední vzdělání a doplňující studium pedagogiky nebo doplňující studium pro asistenty pedagoga. Akceptováno je rovněž základní vzdělání doplněné o studium pro asistenty pedagoga.

3 Role asistenta pedagoga a učitele

V této kapitole je blíže vymezena role asistenta pedagoga. Mezi jeho hlavní úlohy patří především podpora dětí a učitele při výuce, také podpora žáků při přípravě na výuku, výchovné činnosti zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických aj. návyků, rozvíjení sociálních kompetencí žáků, pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí a v neposlední řadě také pomoc při komunikaci mezi školou a rodiči, resp. zákonnými zástupci žáků. V případě potřeby asistent pedagoga zajišťuje také pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou. Jeho práce se rozděluje na přímou a nepřímou činnost, což je blíže rozebráno v následujících kapitolách.¹⁶

Dle Horáckové¹⁷ je na mnoha školách asistent pedagoga v podstatě běžnou součástí pedagogického sboru. Důležité však je, aby měl vybudované rovnocenné postavení v týmu. Ředitel každé školy by měl předcházet situacím, ve kterých dojde k tomu, že učitelé nebudou znát účel asistenta pedagoga ve své třídě. Tato situace by se měla vyřešit především řádným představením asistenta a pedagogického sboru, ale také jasným vymezením rolí a cílů asistentů pedagoga. Asistent pedagoga je zde pro všechny učitele, ale zároveň je plnohodnotným členem pedagogického týmu, který zajišťuje vhodné podmínky vzdělávání.

Asistent pedagoga vykonává svou práci podle pokynů učitele ve třídě, který sleduje studium žáka, který potřebuje zvláštní podporu, a nese za něj odpovědnost. Kromě podpory žáků se speciálními potřebami by měl asistent pedagoga spolupracovat i s ostatními žáky. Dle Morávkové¹⁸ pomoc zaměřená pouze na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami negativně ovlivňuje postavení žáka ve třídním kolektivu a vede k jeho stigmatizaci. Na druhou stranu se sám učitel může postarat o žáka, který potřebuje speciální podporu, dávat pokyny asistentovi pedagoga ke spolupráci se zbytkem třídy nebo řídit vývoj úkolů, zadávat jednodušší úkoly atd. Je možné také třídu rozdělit na dvě skupiny, kde jedna bude pracovat sama a druhá pracovat pomocí učitele a pomocí jeho pokynů. K situacím, kdy bude asistent pedagoga pracovat s žáky se speciálními potřebami mimo třídu, by mělo docházet jen

¹⁶ Srov. MORÁVKOVÁ, J. *Standard práce asistenta pedagoga*.

¹⁷ Srov. HORÁČKOVÁ, I. *Metodika práce asistenta pedagoga, Spolupráce s učitelem*.

¹⁸ Srov. MORÁVKOVÁ, J. *Standard práce asistenta pedagoga*

v ojedinělých případech, například když žák bude svým chováním narušovat hodinu. Tato situace bude tím pádem úplně jiná a společné hodiny s ostatními spolužáky nebudou příliš užitečné. Efektivní spolupráce asistenta a učitele se nemůže obejít bez potřebné přípravy na výuku probíhající v rámci nepřímé pedagogické činnosti, která bude blíže rozebrána v následující podkapitole. Je důležité, aby výuka nebyla pouhou improvizací a neskončila třeba samostatnou prací učitele, asistenta pedagoga a žáka.

3.1 Vymezení role asistenta pedagoga

Dle Kendíkové¹⁹ je potřeba jednat s každým konkrétním žákem velmi individuálně. Vždy by se měly konkrétní činnosti vykonávat v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Asistent pedagoga by se měl podílet na pomoci s přípravou materiálů a pomůcek, může se podílet také na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Měl by být nápomocný s adaptací na školní prostředí, případně také pomáhat s orientací v čase a prostoru. Často také vypomáhá s hygienickými návyky, s komunikací se spolužáky aj.

Dle vyhlášky č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jsou stanoveny dva typy hlavní činnosti, které pedagogický pracovník vykonává v pracovní době. Jedná se o:

- a) přímou pedagogickou činnost,
- b) práce související s přímou pedagogickou činností („nepřímá pedagogická činnost“).

Náplň práce určuje na začátku každého roku ředitel školy v souladu se školským zákonem, zákoníkem práce a zákonem o pedagogických pracovnících. Ředitel taktéž musí vzít v potaz ohledy na speciální vzdělávací potřeby daného žáka. Náplň práce pro asistenta pedagoga by se měla určovat také podle příslušných dokumentů, jako jsou odborné posudky poradenského zařízení, vč. příslušných návrhů podpůrných opatření, a individuální vzdělávací plány žáků.²⁰

¹⁹ Srov. KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*.

²⁰ Srov. tamtéž.

3.2 Přímá pedagogická činnost

Přímou pedagogickou činností se podle § 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů, rozumí přímá vyučovací, přímá výchovná, přímá speciálněpedagogická nebo přímá pedagogicko-psychologická činnost konaná „přímým působením na vzdělávaného, kterým [pedagogický pracovník] uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (tímto se rozumí zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Jak je uvedeno v kapitole 2.2, jedná se o činnost, kterou mohou vykonávat pouze kompetentní pedagogičtí pracovníci splňující příslušné předpoklady.

Při plném úvazku je rozsah přímé pedagogické činnosti asistenta nařízením vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, v aktuálně platném znění (k 31. 3. 2023) stanoven na 36 hodin za týden, resp. 32–36 hodin za týden, pokud pedagogický pracovník vykonává činnost asistenta pedagoga jako podpůrné opatření. Na nepřímou pedagogickou činnost připadá zbývající část úvazku do celkem 40 hodin týdně. Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti lze rozvrhnout na jednotlivé týdny nerovnoměrně, ovšem pouze tak, aby za období nejdéle 5 po sobě následujících měsíců nebyl překročen průměrný stanovený týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti.

3.3 Nepřímá pedagogická činnost

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, vymezuje nepřímou pedagogickou činnost, resp. „*další práce související s přímou pedagogickou činností*“ dohodnuté ředitelem s pedagogickým pracovníkem v rámci pravidel daných zákoníkem práce. Těmito činnostmi se zde rozumí „*například příprava na přímou pedagogickou činnost, příprava učebních pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků a dále práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, jako je dohled nad dětmi a nezletilými žáky (...) ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky (...), spolupráce se zákonnými zástupci žáků, odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného*

poradce, účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.“

V případě asistenta pedagoga se zpravidla jedná o přípravu žáka na výuku, konzultace s dalšími pedagogickými pracovníky, účast na pedagogických poradách apod. Asistent pedagoga zastává také různé administrativní činnosti a podporuje učitele při přípravě na výuku apod. Podílí se rovněž na organizačních činnostech souvisejících např. s přípravou a realizací akcí konaných ve škole nebo pořádaných školou. V neposlední řadě také asistent pedagoga komunikuje se zákonnými zástupci žáků a případně také s dalšími subjekty.²¹

Nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga by měla zahrnovat maximálně 20 % pracovní doby, resp. maximálně 10 % pracovní doby, pokud se jedná o asistenta pedagoga, který vykonává svoji činnost jako podpůrné opatření (viz výše). Ředitel školy je sice oprávněn tento rozsah zvýšit, ale tyto časové náklady navíc musí škola uhradit z jiných zdrojů.²²

²¹ Srov. ČADILOVÁ, V. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra.*

²² Srov. tamtéž.

4 Komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem

V této kapitole bude blíže rozebrána komunikace mezi asistentem pedagoga a samotným pedagogem. Jsou zde vysvětleny různé druhy komunikačních procesů. Ve školním prostředí je klíčové, aby v komunikaci mezi asistentem a pedagogem byla nastavena pravidla, kterých se budou obě strany držet. Nejprve je ale důležité vyjasnit pojem komunikace, jak bude v této práci a ve výzkumném šetření používán.

4.1 Komunikace

Janovcová²³ řadí komunikaci do základních lidských potřeb. Její důležitost nelze ničím nahradit, navíc má dle ní značný vliv na celkový rozvoj osobnosti člověka.

Pedagogický slovník definuje komunikaci jako: „Sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy.“²⁴

Slovo komunikace lze stěží definovat. V každém oboru slovo komunikace představuje trochu jiný význam, například v politologii, neurovědě nebo psychologii. Například lze tento pojem vysvětlit jako přenos informací mezi autorem a jeho adresáty. Jedná se o spojení dvou vědomí pomocí sdělování, tedy komunikace. Slovo komunikace pochází z latinského slova *communicare*, tj. sdílet. Jedná se o vzájemný proces, kde hlavním nosičem je řeč či písmo. Spojení je možné podporovat různou distribuční cestou, jako jsou média. Pak za pomoci osoby je možné, aby technika komunikovala sama ze sebou. Sdělování hmotných produktů je možné uskutečnit pomocí dopravních prostředků využívajících pozemní a jiné dopravní cesty. I v tomto případě pak lze použít pojem komunikace. Komunikace mezi dopravními prostředky je zde využívána k obsahovému i věcnému jednání. V některých oborech se také

²³ JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*, s. 3.

²⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 101.

užívá pojmu *tok informací*. Může se tedy jednat o cestu, proces, spojování nebo výměnu informací.²⁵

Komunikace probíhá v přímém kontaktu tváří v tvář, bezprostředně nebo také pomocí vzkazů a dopisů. Při vědomé volbě určitého projevu, ať už mluveného nebo psaného, se hovoří o tzv. *komunikační strategii*. V mezilidských vztazích platí, že není možné nekomunikovat, protože vždy je potřeba něco sdělovat. Také není možné sdělovat jen holá fakta. Důraz je kladen nejen na to, co se říká, ale vyhodnocuje se také jak a v jaké situaci. Zároveň je zapotřebí zmínit i důležitost chování a mimiky obličeje, který prozrazuje, jaký postoj k dané situaci osoba má. Dochází také ke sdělování postoje posluchačům, sdělování svého sebepojetí, kvality vzájemného vztahu či sdělování žádostí. To vše je možné sdělit verbální i neverbální složkou.²⁶

V rámci teorie komunikace se rozlišují různé aspekty komunikace, například:

- verbální (slovní) – kladen je důraz obsah sdělení a jeho rychlost, tón, srozumitelnost atd;
- neverbální – zde je důležitost mimiky, gestikulace, chování, tedy „mluva těla“;
- monolog – neboli samomluva, souvislá, nepřetržitá řečová aktivita jednoho z účastníků komunikace;
- symetrický dialog, kdy vzájemně hovoří oba účastníci, nebo asymetrický dialog, kdy převážně jeden účastník hovoří či sděluje něco druhému;
- vertikální komunikace mezi nadřazeným a podřazeným nebo horizontální komunikace mezi přáteli, v jedné rovině;
- řetězová komunikace, kdy se jedná o postupné šíření zpráv, oproti komunikaci ohniskové, kdy jde o klíčovou roli „přednášejícího“, který něco sděluje posluchačům, a komunikaci kruhové, kdy je komunikace více sdílená, např. v průběhu diskuse ve skupině;
- formální věcná komunikace zaměřená na téma oproti komunikaci neformální, při které důležitou roli hrají také city a emoce, apod.²⁷

V sociologii²⁸ se například rozlišuje sociální komunikace meziosobní (interpersonální), jako přirozený základ pro všechny typy komunikace, dále komunikace skupinová, ve které se vytvářejí složitější komunikační sítě (např. školní vyučování) a komunikace masová, vedená pomocí hromadných sdělovacích prostředků (tisku, televize a jiných medií).

²⁵ Srov. BEJDAKOVÁ, S., STŘECHOVÁ, J., VÍTKOVÁ, J. a kol. *Školní zralost a komunikace*.

²⁶ Srov. ŠMOK, J. *Úvod do teorie sdělování*.

²⁷ Srov. ŘEHOŘ, P. *Manažerská komunikace*.

²⁸ Srov. NEŠPOR, Z. (ed.) *Sociologická encyklopedie* [online].

Obecně vzato je komunikace lidská dovednost, v níž jsou používány výrazové prostředky, které vedou ke vzniku a udržení vztahu mezi lidmi.²⁹

V dialogické komunikaci, kdy má jít o srozumění a spolupráci, je velmi důležité dbát na zásady, jako je se vzájemně si naslouchat, vnímat, neskákat si do řeči, dbát na to, aby byl dán druhému prostor na vyjasnění problému. Také aby byla komunikace provázena věcností, smysluplností, upřímností a taktností.

Dle Uzlové³⁰ je klíčem k úspěchu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami týmová práce. Všichni členové týmu jsou důležití, jak třídní učitel, ostatní učitelé, tak i školní psycholog, zástupce poradenského zařízení, ale také asistent pedagoga.

4.2 Verbální a neverbální komunikace

Verbální komunikace je možnost sdělování informací prostřednictvím slov. Řeč je považována za nejdůležitější sdělovací prostředek. Podle Mikuláščíka³¹ je pro kvalitní projev potřeba zejména dech (správně se nadechovat a vydechovat) a hlas. Je třeba se také zaměřit na správnou artikulaci a přízvuk, taktéž na srozumitelnost.

Hlas lze charakterizovat silou neboli intenzitou, kdy má odpovídat vnějším podmínkám a dané situaci. Jedinec by měl umět ovládat intenzitu hlasu. Důležitá je také výška hlasu, kde rozeznáváme vysoké a hluboké hlasy, a taktéž barva hlasu, kterou lze i záměrně měnit.

Dalšími důležitými aspekty řeči jsou:

- **rytmus** – dle pravidelnosti nebo naopak nepravidelnosti lze rytmus použít jako uklidňující prvek, či naopak k vyrušení či změně projevu;
- **dynamika** zvýrazňující slova či věty a zdůrazňující obsah sdělení, kdy dochází ke zesílení nebo zeslabení hlasu;
- **intonace** (změna hlasové výšky) souvisí s emocionalitou sdělování; pokud se intonace nevyužívá, mluva se stane monotónní;
- **tempo** určuje temperament mluvčího, ale také prostředí a momentální situace; v případě vysoké rychlosti může dojít k nesrozumitelnosti a naopak, když je rychlost příliš pomalá, může posluchače téměř uspávat;

²⁹ Srov. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*.

³⁰ Srov. UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*.

³¹ Srov. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*, s. 98.

- **pauza** – při komunikaci je důležité používat pauzy pro nadechnutí se a uspořádání myšlenek. Někdy se tyto pauzy využívají pro dosažení určitého dramatického efektu při sdělování.

Dorozumívání pomocí slov, tedy verbální komunikace, se zpravidla zakládá na tom, co je úmyslem člověka, který komunikuje. Komunikace neverbální je oproti tomu mnohdy bez úmyslu, lidé často neúmyslně sdělují své niterní pocity a stavy.³²

Neverbální (nonverbální, mimoslovní) komunikace je způsob komunikace nepoužívající slov, zahrnující gesta, mimiku a řadu dalších možností projevu. Pomocí neverbální komunikace je možné sdělovat postoje a emocionální stavy.³³ Tento druh komunikace má také své meze, ale je nedílnou součástí sociální komunikace a má nezastupitelné místo.³⁴

Dle Mikulášťíka³⁵ je možné, aby neverbální projev byl ve vztahu k verbálnímu projevu v rozporu. Lze ho vnímat také jako opakování a zesílení verbální zprávy či jako reakci na neverbální zprávu pouze verbálními signály, například tleskáním rukama za dobře odvedenou práci. Neverbální komunikace je důležitá při dorozumívání s jakýmkoli komunikačním partnerem, proto je také nedílnou součástí komunikace ve vyučování.

Pokud by nebyly projeveny určité rysy komunikace, vypadalo by to, jako by se jednalo s robotem. Určité rysy, jako je úsměv, zvětšené zorničky a další, jsou dány pro komunikaci geneticky. Avšak větší množství signálů je možné se naučit. Děti si neverbální projevy osvojí díky socializaci, která probíhá rozdílně v jednotlivých kulturách.³⁶ Například v Bulharsku přikývnutí hlavou znamená odmítnutí, oproti tomu v ČR je takové gesto vyjádřením souhlasu. V Holandsku poklepání si na spánek vyjadřuje bystrost jedince, u nás poklepání na čelo představuje gesto naznačující, že si dotyčný myslí o druhém, že není v pořádku. Podle Watzlawicka³⁷ je z velké části neverbální komunikace dědičnou záležitostí a menší část je získána díky kultuře, ve které jedinec vyrůstá.

K osvojování prvků neverbální komunikace dochází v průběhu celého života, takže můžeme dojít k názoru, že se jedná o celoživotní proces. Naproti tomu Mikulášťík³⁸ přináší myšlenku, že větší množství neverbálních signálů se jedinec učí od svých rodičů už v dětství. To se může projevovat například také v podobě submisivního nebo sebevědomého chování žáka. Projevuje se to například uhýbáním pohledem, vysokou hlasitostí nebo tónem hlasu, ale

³² Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*.

³³ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*.

³⁴ Srov. MAREŠ J. a KŘIVOHLAVÝ J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*.

³⁵ Srov. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*.

³⁶ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*.

³⁷ Cit. podle VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*.

³⁸ Srov. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*.

i úsměvem. Tegze³⁹ uvádí, že existují dvě roviny neverbální komunikace, a to rovina hlubší, na vrozené bázi, kdy se člověk v neverbální komunikaci projevuje určitým způsobem po delší dobu relativně konzistentně, a rovina operativní, kdy se jedná o aktuálně probíhající děj a neverbální komunikační projevy člověka jsou více závislé na aktuálních okolnostech.

Při interpretaci neverbálních sdělení je především kladen důraz na projevy obličeje a hlavy, následně na pohyby rukou, paží a poté na pozici těla a pohyby nohou. Při neverbální komunikaci se dává zřetel také na situační vnější kontext, kde se projev uskutečňuje. V případě, že se k vnějšímu kontextu nepřihlédne, může dojít mezi komunikačními partnery k nedorozumění. Mělo by se ke komunikaci přistupovat jako ke komplexnímu jevu, kde je potřeba spolupráce všech stran. Jedinec by měl porozumět sdělení jako celku, to znamená pojmout verbální i neverbální stránku komunikace a porozumět jejímu kontextu.

Kromě základního rozdělení na komunikaci verbální a neverbální můžeme v literatuře najít také další dělení.⁴⁰ Komunikace je nejčastěji dělena na verbálně vokální (mluvená řeč, mluva), verbálně nevokální (pohyby a pozice rukou, obličeje nebo těla vyjadřující slovní sdělení), neverbálně vokální (zvukové komponenty neverbální komunikace), neverbálně nevokální (gestika, mimika, proxemika, haptika, okulesika aj.).

4.3 Pedagogická komunikace

V tomto případě by mohl být přívlastek „pedagogická“ chápán jako komunikace, která se odehrává pouze ve škole mezi učitelem a jeho žáky. Tato komunikace ale může probíhat nejen ve škole, ale také v prostředí mimo školu či školské zařízení. Proto je možné chápat pedagogickou komunikaci jako vzájemnou výměnu informací mezi veškerými účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která vede k plnění pedagogických funkcí a často slouží k výchovně vzdělávacím cílům.⁴¹

V pedagogické komunikaci je důležité to, aby učitel a jeho žáci sdíleli stejný cíl, konstruovali stejné významy a vzájemně se respektovali. Je třeba aby obě strany našly správná vysvětlení a došli k nějakým závěrům. Žák zde bude reagovat na to, co učitel řekl, a naopak učitel bude reagovat na to, co řekli jeho žáci. V této v komunikaci bývá většinou dominantní učitel, který se snaží vést své žáky ke správné odpovědi a také se snaží zlepšit

³⁹ Srov. TEGZE, O. *Neverbální komunikace*.

⁴⁰ Srov. např. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*.

⁴¹ Srov. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*, s. 30.

jejich způsob vyjadřování. Šedřová⁴² uvádí užší koncepci pedagogické komunikace, kde ji označuje jako komunikaci, která se vyskytuje mezi učitelem a žákem v rámci běžné vyučovací hodiny, proto zde volí i pojem *výuková komunikace*. Tuto komunikaci chápe jako výměnu sdělení v rámci vyučovací hodiny mezi žákem a žákem.

V pedagogické komunikaci není ovšem zahrnuta pouze komunikace mezi žáky a učiteli, ale také komunikace mezi asistenty pedagoga a učiteli. Obě tato povolání jsou ve škole důležitá, proto by se ve vzájemné spolupráci měly obě strany cítit dobře a měly by spolu komunikovat na denní bázi. V této komunikaci je důležité, aby obě strany sdílely své zkušenosti, navzájem se informovaly o případných problémech se žáky a následně se shodly na společném postupu, jak vyřešit danou situaci. Pokud dojde k tomu, že má asistent pedagoga nějaký problém, měl by se primárně poradit s výchovným poradcem, popřípadě se speciálním pedagogem.⁴³

„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 využity.“⁴⁴

Dále je také důležité, aby se jejich vzájemná komunikace neomezovala na společné konzultace před výukou nebo po výuce. Asistent pedagoga i učitel by si měli najít nějaký čas na podrobnější diskuse, kdy se budou zabývat nejen atmosférou ve třídě, ale také problémovými žáky a jejich schopnostmi, například tento žák nestíhá, jiný zase nedává pozor, další vyrušuje. Dle Horáčkové⁴⁵ se integrace žáka neobejde bez týmová práce. Proto jsou zde kladeny vysoké nároky na všeobecnou komunikaci.

Je možné se v praxi setkat s případy, kde dochází k nesouladu mezi učitelem a jeho asistentem, což může vést také k zablokování veškeré komunikace, kdy dojde k postrádání důležitých informací o žákovi. V těchto případech může dojít k tomu, že se učitel věnuje celé své třídě a asistent pedagoga si vybere nebo je odkázán pouze na jednoho žáka, na něhož se více soustředí a je omezen pouze na práci s ním. Tato skutečnost může vzniknout v případě, že obě strany nejsou profesionální nebo v případě, že mohly nastat nějaké chyby již při zavedení funkce asistenta pedagoga v dané třídě. Řešením může být komunikace asistenta pedagoga a učitele s vedením školy.

Vztah a spolupráci učitele a asistenta pedagoga popisují *Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence*,

⁴² Srov. ŠEĎOVÁ, K. *Komunikace ve školní třídě*.

⁴³ Srov. PALOUNKOVÁ, Z. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*.

⁴⁴ PALOUNKOVÁ, Z. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*, s. 48

⁴⁵ HORÁČKOVÁ, I. *Metodika práce asistenta pedagoga; Spolupráce s učitelem*.

č.j. 14453/2005-4: „Doporučuje se, aby vzdělávací činnosti řídil učitel vyučovacího předmětu, který koordinuje působení dalších spolupracovníků – dalšího učitele nebo vychovatele ve třídě a asistenta pedagoga tak, aby vzdělávání svěřených žáků včetně žáka/žáků se zdravotním postižením probíhalo co nejúčinněji.“⁴⁶

Dle Gabašové⁴⁷ je učitel naprosto klíčovou postavou od samého začátku školní docházky až do maturitního ročníku. Rozhoduje, co je pro jeho žáky nejlepší, utváří pozitivní vztah dětí ke škole a ke vzdělávání. Vybírá vhodné aktivity a postupy pro vyučování. Asistentovo místo ve třídě je méně formální, proto může častěji přebírat roli účastníka a děti motivovat k úspěšnému zvládnutí úkolů.

⁴⁶ Věstník MŠMT č. 19/2005.

⁴⁷ GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M. *Asistent pedagoga a klima třídy*.

5 Metodologie a cíl výzkumného šetření

Pro získání potřebných dat v rámci vlastního výzkumného šetření byla vybrána kvalitativní metoda. Vzhledem k tomu, že cílem práce je zjistit, co asistenti pedagoga považují za podstatné v komunikaci s učitelem, rozhodla jsem se zvolit metodu interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), především protože se pokouším porozumět osobním zkušenostem respondenta, který souhlasil s rozhovorem. Vzhledem k tomu, že jsem sama na této pozici pracovala, tak již trochu vím, jak to chodí, a velmi mě zajímá, jak to vnímají ostatní asistenti pedagogů. Prostřednictvím této metody se snažím prozkoumat konkrétní osobní zkušenosti a těm také porozumět, mimo jiné také díky vlastní zkušenosti s touto prací.

Od samého začátku jsem si byla jistá, že bych chtěla dát přednost kvalitativnímu výzkumu, především kvůli tomu, že jsem chtěla využít menší počet respondentů a osobní přístup, tedy nejlépe osobní rozhovory, které mi umožní s ostatními asistenty probrat případná důležitá témata, která mohou z rozhovoru vyplynout. Je to sice časově náročnější sběr dat, ale jsem raději za hlubší přístup a hlubší zkoumání. Dle Hendla⁴⁸ je kvalitativní výzkum výhodnější především kvůli možnosti podrobnějšího popisu dané problematiky, včetně hlubšího či těsnějšího kontaktu se všemi dotazovanými respondenty. Metodu IPA považuji za vhodnou, protože se zaměřuje především na to, jak osoba vnímá a vysvětluje své zkušenosti nebo události, jichž byla svědkem.

5.1 Základní výzkumná otázka

Ochrana⁴⁹ je toho názoru, že výzkumná otázka je v podstatě přeměnou problému na dotaz. Její zodpovězení znamená nové informace či objasnění „něčeho“. „*Ve formulaci výzkumné otázky je implicitně obsažen předpoklad o datech, která nám mohou prozradit něco o tom, jak je člověk zapojen do světa, jaký má k němu vztah a jak mu rozumí*“. Ochrana považuje za důležité přesně formulovat výzkumnou otázku, která vychází z logiky tohoto vztahu: předmět výzkumu—vědecký problém—výzkumné cíle—výzkumné otázky. Naproti tomu její nevhodná

⁴⁸ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum; Základní teorie, metody a aplikace*.

⁴⁹ Srov. OCHRANA, F. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*.

formulace vede k „bloudění“. Při tom je však třeba pamatovat, že v kvalitativním výzkumu není předem jasno o zkoumaném jevu, je tedy možné výzkumnou otázku v průběhu výzkumu vhodně upřesňovat, či dokonce měnit nebo doplňovat o otázky nové.⁵⁰

V IPA je výzkumná otázka orientována na porozumění subjektivní zkušenosti a jejímu smyslu, tedy fenomenologicky. Protože IPA pracuje především se zkušeností, je důležité, aby výzkumná otázka byla formulována otevřeně, nikoli nadměru široce. Výzkumné otázky v souvislosti s touto metodou užívají mnohdy slova jako: zkušenost, prožitek apod. V rámci této diplomové práce byla stanovena následující výzkumná otázka: **Co asistent pedagoga považuje za podstatné v komunikaci s učitelem?**

Pro tuto otázku jsem se rozhodla po dlouhé úvaze. Přemýšlela jsem o tom, zda není otázka nekonkrétní nebo velmi obecná. Proto jsem tuto otázku formulovala až po provedení prvního rozhovoru s mou kamarádkou, která pracuje ve stejné škole jako já. Chápala jsem tento krok jako určitý „první pokus“ či „předvýzkum“. Byl to velmi uvolněný rozhovor, proto jsem se rozhodla, že nevádí, když jí přiznám, že v průběhu rozhovoru potřebuji přemýšlet o hlavní výzkumné otázce. Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla zkoumat rozhovory a odpovědi pomocí IPA, bylo snadnější otázku tolik nekonkretizovat.

Pokud bych zvolila dotazník s uzavřenými odpověďmi, bylo by vhodnější zvolit otázku jiným způsobem a svázat ji s určitými teoretickými hypotézami. Jelikož jsem ale nechtěla ověřovat hypotézy vycházející z konkrétní teorie komunikace mezi asistenty pedagoga a učiteli (není mi známo, že by někdo takovou teorii publikoval), ale zajímalo mne především, jakou mají jiní lidé než já zkušenost s prací v roli asistenta pedagoga, zvolila jsem otevřenější kvalitativní přístup. Považovala jsem přitom za důležité si určit, co chci vlastně zjistit touto diplomovou prací, proto jsem se rozhodla tento svůj výzkumný zájem zformulovat tak, že nechci zjistit každý detail komunikace mezi učiteli a asistenty pedagoga, ale jde mi o to, co vlastně asistenti pedagoga považují v této komunikaci za podstatné. K tomuto cíli pak směřovaly otázky, které jsem pokládala respondentům.

5.2 Výzkumný vzorek

IPA studie pracuje většinou s menší skupinou respondentů. Menší počet umožňuje podrobnější rozbor zkušeností jedinců, což je vzhledem k povaze výzkumu žádoucí. Důležitá

⁵⁰ Srov. Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*.

je stejnorodost vzorku respondentů. V této souvislosti je výběr respondentů často záměrný. Tedy přesně stanovený pro okruh lidí, pro něž bude výzkumná otázka relevantní.⁵¹

V tomto druhu studie je přednější bohatost informací, poznatků a zkušeností jednotlivých dotazovaných než vysoký počet respondentů. Pro diplomové práce Gulová s Šíp⁵² doporučují výzkumný vzorek o maximálně 6 respondentech, aby bylo možné podrobně se věnovat každému případu.

Výzkumným vzorkem této diplomové práce je pět asistentů pedagoga působících na druhém stupni základní školy. Tuto skupinu jsem vybrala zcela záměrně, protože po ukončení předchozího studia jsem pracovala právě jako asistent pedagoga na druhém stupni základní školy. Vzhledem k této zkušenosti je pro mě jednodušší vést rozhovor se skupinou asistentů pedagoga, se kterou mám něco společného, než např. se skupinou učitelů, kteří by samozřejmě také mohli poskytnout cenný vhled do problematiky komunikace mezi asistenty pedagoga a učiteli. Další klad volby této skupiny vidím v tom, že jsme si své zkušenosti mohli porovnat nebo si předat i užitečné informace do praxe, jelikož respondenti pracují na stejné pozici jako já. I přes tuto zkušenost jsem se snažila být v rozhovorech nestranná a nic nikomu nepodsouvat či vyvracet. Názory a zkušenosti dotazovaných jsem vždy se zájmem vyslechla.

Respondenty, které jsem oslovila s žádostí o spolupráci na výzkumu, byly asistentky pedagoga, které pracovaly či doposud pracují na druhém stupni základní školy. Zároveň jsem oslovila ty asistentky, které mají s touto pozicí již nějakou zkušenost. Tedy kritériem kromě pozice byla i určitá praxe.

Původně bylo osloveno 6 respondentů. Jeden rozhovor nebyl použit z toho důvodu, že se komunikační partnerka dostatečně neotevřela („nerozpovídala“), jako by se bála, že něco řekne špatně. Dle mého se mi jako kolegyni možná i snažila zavděčit velmi pozitivními odpověďmi (které však nezněly autenticky), přestože jsme k sobě jinak byly velmi otevřené a já z jiných neformálních rozhovorů s ní věděla, že realita její komunikace a spolupráce s pedagogy není zdaleka tak bezproblémová, jak by se zdálo z rozhovoru „výzkumného“. Z výše zmíněných důvodů nebyl tento rozhovor do této práce zařazen.

Charakteristika respondentů výzkumného šetření

Respondentkou č. 1 je žena ve věku 40 let. Má středoškolské vzdělání s maturitou, absolvovala kurz asistenta pedagoga. Jako asistent pedagoga na 2. stupni základní školy pracuje přibližně rok a půl, na částečný úvazek. S dětmi pracuje i mimo školní prostředí, jezdí na

⁵¹ Srov. ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*.

⁵² Srov. GULOVÁ, L., ŠÍP, R. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*.

dětské tábory jako oddílová vedoucí, také vede zájmové kroužky. Pro práci asistentky pedagoga se rozhodla proto, že ji – dle jejích slov – práce s dětmi naplňuje a chtěla je i mimo zájmovou činnost „podpořit“ a pracovat s nimi. Z rozhovoru vyplynulo, že je se svou prací spokojená a líbí se jí, že poznatky z prostředí školy může uplatnit např. v zájmovém kroužku a naopak.

Rozhovor s druhou komunikační partnerkou (respondent 2) probíhal online formou. Respondentkou je žena, 52 let, která absolvovala střední pedagogickou školu a kurz asistenta pedagoga a vychovatele. Jako asistentka pedagoga na základní škole pracuje přibližně 6 let, z toho 4 roky na druhém stupni. Jako jediná z dotazovaných pracuje na plný úvazek. S dětmi pracuje téměř celý život, od vedení dětských táborů přes zájmové kroužky, dobrovolnickou činnost apod. Pro práci asistentky pedagoga se rozhodla proto, že ji vždy lákala práce ve školství, ale ne pozice učitele. Dle ní je právě pozice asistenta pedagoga tím nejlepším řešením, jako určitý „kompromis“ k pozici učitele. Práce ji dle jejích slov velmi baví a naplňuje.

Respondentka č. 3 je opět žena, 59 let. Absolvovala střední odborné vzdělání s maturitou a také kurz asistenta pedagoga. Jako asistentka pedagoga pracuje na běžné základní škole přes 10 let, z toho je již devátým rokem ve stejné třídě, tedy má zkušenosti jak z druhého, tak z prvního stupně. Pracuje na částečný úvazek. Mimo jiné vede i zájmové kroužky pro děti. K práci asistentky pedagoga ji přivedl zájem o práci ve školství a mimo jiné i její kamarádka a současná kolegyně. Pracuje ve škole, která realizuje program Začít spolu. Tento hodnotí velmi pozitivně. V práci je spokojená.

Čtvrtou komunikační partnerkou (respondent 4) je žena, 29 let. Má bakalářský titul z oboru speciální pedagogika. Jako asistentka pedagoga pracuje přibližně 4 roky, z toho 2 roky na druhém stupni. Pracuje na částečný úvazek. Má poměrně pestrá praxi v práci s dětmi, podílí se jako dobrovolník na akcích (maškarní, dětské dny apod.). Vpomáhá také ve školním klubu. K práci asistentky pedagoga ji přivedla – dle jejích slov – pozitivní zkušenost z povinné praxe, kterou musela absolvovat v rámci svého studia. Při jedné z praxí na vysoké škole si několik týdnů vyzkoušela zastávat pozici asistentky pedagoga ve třídách na druhém stupni základní školy a byla velmi nadšená. Proto se po absolvování vysoké školy rozhodla věnovat práci asistenta pedagoga, která ji stále velmi baví, takže nepřemýšlí o změně profese.

S poslední komunikační partnerkou (respondent 5) proběhl rozhovor online formou. Jedná se o ženu, 48 let. Absolvovala bakalářský studijní program speciální pedagogika – vychovatelství. Jako asistentka pedagoga pracuje přibližně 7 let, po celou dobu na druhém stupni základní školy. Má částečný úvazek jako asistent pedagoga a další částečný úvazek

jako vychovatelka ve školní družině. Práce s dětmi jí – dle jejích slov – velmi baví. Líbí se jí také možnost pracovat na druhém stupni (přímá pedagogická činnost ve třídě) jako asistent pedagoga a zároveň i jako vychovatelka v oddělení školní družiny, kam docházejí žáci prvního stupně.

5.3 Tvorba dat

V IPA studii je pro sběr dat nejčastěji doporučován polostrukturovaný rozhovor, jehož otázky jsou pomůckami, ne pravdou či hypotézou, kterou je třeba ověřit či vyvrátit. Tazatel v průběhu rozhovoru může otázky přizpůsobit tomu, co se ukazuje jako významné. Při kladení otázek je podstatné, aby byl dotazovatel otevřen k zážitkům respondentů. Podstatou této metody jsou otevřené otázky, díky nimž je zde značný prostor pro vyjádření se ke stanovenému tématu.⁵³

Rozhovor by měl být veden od toho, co na tématu považuje výzkumník za podstatné, k tomu, co se objevuje, i přesto, že to v původním plánu rozhovoru nebylo. Tyto nečekané změny v rozhovoru mohou být velmi podstatné, protože mohou ukázat na aspekt, který byl při přípravě rozhovoru opomenut. Dotazovaný je brán za experta ve svém prožitku, a proto by měl mít možnost v rozhovoru směřovat na to významné z jeho pohledu.⁵⁴

Mojí výchozí úvahou ohledně cíle této diplomové práce bylo zjistit, jak probíhá komunikace na druhém stupni základní školy mezi asistenty pedagogů a vyučujícími pedagogy. Otázky v rozhovoru jsem proto zaměřila i na to, jak se asistenti cítí ve spolupráci s učiteli, se kterými musí zrovna spolupracovat, nejen na to, co jim přijde ve spolupráci nejdůležitější.

Já osobně jsem na této pozici pracovala, proto mě zajímalo, kde je možné udělat nějaké pozitivní změny, na které by mě mohly přivést právě odpovědi kolegyň. Všichni respondenti mají několikaletou zkušenost v oblasti pedagogiky, což je pro tento rozhovor velmi důležité. Vzhledem k tomu, že mají respondenti podobné zkušenosti jako já, byly rozhovory velmi příjemné a uvolněné, nikde nedošlo k žádným komplikacím. Mám pocit, že to bylo především kvůli tomu, že všechny asistentky měly dojem, že se baví s „někým svým“, a ne s někým, kdo je z jiného oboru a kdo „tomu“ nebo jim „tolik nerozumí“.

Dva rozhovory byly provedeny online, pomocí web kamery a mikrofonu na počítačovém zařízení, tři rozhovory byly provedeny osobně, kdy jsem se dostavila do školy, kde

⁵³ Srov. GULOVÁ, L., ŠÍP, R. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*.

⁵⁴ Srov. ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*.

pracují. Všechny rozhovory byly nahrány pro pozdější možný přepis rozhovorů. K tomu jsem si dělala ihned zápisky, abych věděla, na co se chci později zaměřit více.

Pro mě bylo důležité realizovat rozhovory osobně nebo online pomocí kamery, abych se mohla zaměřit také na neverbální komunikaci a lépe vnímat, jak se respondenti při online hovoru chovají, zda rozhovor probíhá „v pohodě“ apod.

Všechny rozhovory se odehrávaly v prostředí školy. U dvou asistentek jsem musela využít formu online rozhovoru vzhledem k příliš velké vzdálenosti mezi námi, ale i tak jsme se obě sešly ve škole, takže školní prostředí převažovalo. Se třemi asistentkami, se kterými jsem se sešla osobně, proběhl rozhovor ve škole v aktuálně volné třídě, kde jsme měly klid a čas. Rozhovory trvaly v průměru zhruba hodinu, všechny byly moc příjemné a nedošlo k žádným problémům.

Podstatným bodem v IPA je doslovný přepis nahrávky rozhovoru. Klíčovým prvkem je obsah. Smích, zaváhání atp. je také zaznamenáváno, ale obsah je stěžejní. Přepsané informace je vhodné vytisknout na papír s širokými okraji, kde je prostor pro psaní komentářů, které mohou být důležité v pozdější fázi analýzy.⁵⁵

5.4 Postup analýzy dat

Záměrem IPA je formulovat téma, které zachytí podstatu zkoumaného jevu. Smith, Flowers a Larkin⁵⁶ uvádějí, že neexistuje správný nebo špatný postup při analýze. Tím podporují kreativitu výzkumníka. Navrhují však způsob, který je strukturovaný a jednoznačný. Díky němu si výzkumník osvojí nutné dovednosti pro adaptaci IPA metody na vlastní výzkum. Na samém začátku procesu IPA analýzy je vždy jeden rozhovor či případ. Tím zachováváme individuální přístup ke každému zkoumanému případu či jevu.

5.4.1 Interpretativní fenomenologická analýza

Interpretativní fenomenologická analýza (IPA) je označení pro původně psychologický přístup ke kvalitativním datům, jenž rozvíjí Jonathan A. Smith přibližně od 90. let 20. století. Ohniskem této výzkumné metody je zájem o žitou zkušenost (*lived experience*) lidí, resp. o to, co a jak lidé prožívají.⁵⁷ Jde o zkoumání poměru lidí ke skutečnosti a ke světu, resp. o to, jaký

⁵⁵ Srov. ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*.

⁵⁶ Cit. podle ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*.

⁵⁷ ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, s. 9.

význam dávají dotazovaní svým zkušenostem.⁵⁸ Dle Smitha, Flowerse a Larkina⁵⁹ slouží tato metoda k pochopení jednotlivých událostí nebo procesů. S ohledem na to, že smyslem výzkumu je porozumět subjektivní zkušenosti asistentů pedagoga, bylo využití metody IPA vhodné.

IPA byla dříve primárně spojována s psychologií zdraví. V současnosti je stále hojně využívána v mnoha psychologických disciplínách (např. v psychoterapii). V IPA metodě má výzkumník větší místo pro kreativitu a svobodu v rámci výzkumného procesu. Odlišuje se tím od jiných přístupů. Je vhodná tam, kde je třeba zjistit, jak jedinec nahlíží na určitou situaci či zkušenost a jaký v ní spatřuje smysl.⁶⁰ IPA je založena na fenomenologii, hermeneutice a ideografickém přístupu.⁶¹

Někteří autoři vidí nejistotu v propojení těchto tří pilířů. Řeší, zda je vhodné nejprve přistoupit k tématu fenomenologicky, tedy popisem zkušenosti jiného člověka, a poté přejít k interpretační fázi, nebo jestli je možné určitý jev objasnit i bez jeho interpretace. Fenomenologie tradičně zaznamenává zkušenost jejím popsáním, protože pouze tak je možné nechat fenomén v jeho neporušené podobě a tím jej nezatížit zkušeností interpretujícího. Odtrhnout žitou zkušenost je však mnohdy nesnadné. Autoři klonící se k interpretativnímu přístupu vidí propojení s fenomenologií v hledání subjektivního zážitku jedince, jeho žitých zkušeností a ve zkoumání toho, jak jedinec chápe a prožívá svět s ohledem na kontext a čas. Prožívaná (žitá) zkušenost patří v IPA k zásadním termínům.⁶²

Dalším hlediskem IPA je (dvojitá) hermeneutika. Dotazovaný se pokouší o pochopení svých zážitků a výzkumník se současně pokouší přijít na to, jak dotazovaný k tomuto porozumění došel. Dotazovaný připisuje svým zkušenostem určitý smysl a výzkumník na základě tohoto přidává své komentáře. Výzkumníkovo pochopení výkladu respondenta je postaveno na interpretaci. Interpretace jsou především zakotveny v citacích dotazovaných. Hermeneutický kruh je možné definovat jako interpretaci, kde je možné porozumět části textu na základě jeho souhrnné souvislosti a zároveň pochopit souvislosti jen tím, že bude porozuměno jednotlivým částem onoho celku.⁶³

Posledním hlediskem IPA je ideografie. Ideografický přístup je zacílený na konkrétní osobu, která ve svém životě prochází nějakou specifickou situací či událostí. Na základě tohoto IPA začíná podrobným zkoumáním jednoho případu a setrvává v něm až do doby, kdy

⁵⁸ GULOVÁ, L., ŠÍP, R. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*, s. 107–108.

⁵⁹ Cit. podle ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, s. 9.

⁶⁰ Srov. ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*.

⁶¹ Srov. GULOVÁ, L., ŠÍP, R. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*.

⁶² Srov. ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*.

⁶³ Srov. tamtéž.

dosáhne určité fáze porozumění nebo interpretačního tvaru. Až při dosažení tohoto „rozumějícího popisu“ přechází na jiný případ.⁶⁴

5.4.2 Fáze analytického postupu v IPA

Koutná Kostínková a Čermák⁶⁵ popisují celkem sedm fází (0–6) postupu analýzy dat v IPA. S pomocí této osnovy dále představím také vlastní postup práce s daty ve svém výzkumném šetření.

Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu (0)

Jedná se o nultou fázi v procesu analýzy. Výzkumník by měl být v celém výzkumném procesu transparentní. K tomu je dobré ujasnit si vztah ke zkoumanému tématu. Tato reflexe je vhodná k uvědomění si interpretativního postavení, pomocí něhož je výzkumník schopen pracovat s daty a zároveň zaručit validitu analýzy ve výzkumném procesu. Je zde pár možností, jak tuto reflexi provést (dialog sama se sebou nebo vyzvat další osobu, aby s výzkumníkem udělala rozhovor na určené téma).

Pozici asistenta pedagoga zastávám čtvrtým rokem na jedné ze základních škol v Jindřichově Hradci. Práce mě velmi zajímá a naplňuje, avšak musím říct, že jsem sem nastoupila s poměrně zkreslenou představou o tom, co práce obnáší, a to i přesto, že jsem v rámci studia SŠ i VŠ byla na praxi ve školách a školských zařízeních.

Předně bych začala o tom, že třída, do které jsem byla „přidělena“, měla zkušenost už s jednou asistentkou pedagoga. Jednalo se o asistentku, která měla mnoho let praxe, ale na pozici učitele, což jí, dovolím si říci „bohužel“, zřejmě zůstalo, přestože vykonávala pozici asistenta. Myslím, že jsem vstoupila do kolektivu pedagogů i do kolektivu třídního, kde nechtěli asistenta, který se chová jako „generál“ a zapisuje poznámky za sebemenší přestupek. S touto rolí jsem se dlouho nemohla sžít, protože z každé strany jsem často slýchala: „Stará paní asistentka – to a to.“ A já i přesto, že onu „starou paní asistentku“ neznám, jsem si řekla, že rozhodně nechci, aby takhle jednou mluvili o mně. Zkrátka, že se budu chovat jinak, abych pomohla nejen učitelům, ale hlavně žákům.

Zapojit se do třídního kolektivu takový problém nebyl, přeci jen žáci jsou o cca 10 let mladší než já, takže si rozumíme, avšak s jejich třídní učitelkou, „zkušenou kantorkou“ a vzdělanou ženou, to už bylo trochu horší. Přišlo mi, že zpočátku mě brala jako takové další

⁶⁴ Srov. ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*.

⁶⁵ In ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, s. 16–21.

dítě: přeci jen slečna, těsně po VŠ, o generaci mladší než ona. Její výkyvy nálad jsem snášela celkem nelibě, a uvažovala jsem dokonce o odchodu, protože kdykoli třída něco „vyvedla“, obořila se na mě, že tam s nimi jsem, tak se přeci mají chovat jinak. Třídní učitelka na mě byla schopná křičet i před žáky či před ostatními kolegy. Už zde jsem si začala silně všimnout toho, že je komunikace mezi námi „na bodu mrazu“.

Ostatní „mladé asistentky“ si se svojí třídní v klidu popovídaly u kávy, řekly si navzájem, co je tíží, a obešlo se to bez křiku, ovšem u mě to bylo jiné. I když jsem za třídní učitelkou šla, zda by si o problému se mnou promluvila, řekla mi, že v podstatě není o čem mluvit, a *de facto* mě poslala pryč z jejího kabinetu, jako nějakého žáka, který neměl učebnici nebo domácí úkol.

Ostatní učitelé mi radili, ať si to neberu, že prostě musí mít poslední slovo, a že i když to tak nevypadá, je ráda, že mě má ve třídě a že jsem jí nápomocná. Jejich ujišťování mě ovšem moc nepřesvědčilo. Přeci jen křičet na mě před třídou mi nepřijde úplně profesionální. Navíc, jak mě potom žáci mají brát jako autoritu, když se mnou zacházela v podstatě jako s dítětem? Co se týkalo třídních akcí, např. školní výlet apod., jsem se vždy o všem dozvěděla na poslední chvíli. A když nejel žák ke kterému jsem byla „přidělena“, nejela jsem ani já.

Musím říct, že s ostatními kolegy jsem problém neměla. Docela rychle jsem se zapojila do kolektivu, a když byla jakákoli akce, Halloween, vánoční besídka apod., přihlašovala jsem se jako dobrovolník a ochotně pomáhala. Konkrétně s jednou z učitelek jsem si lidsky hodně „sedla“. Byla milá a vždy ochotná a vstřícná mi s čímkoli poradit. Když se ostatní asistenti pedagoga chodili radit se svými třídními, já šla za ní. Viděla jsem, že to jde i jinak, pomáhala jsem jí s přípravou na výuku, opravovala jednodušší písemky, sešity a prostě mě brala jako sobě rovnou, přestože nejsem učitelka. Bylo to moc fajn. Vzájemně jsme si důvěřovaly, smály se, brala mne jako dozor s její třídou na výlety, což „moje“ třídní učitelka odmítala a vždy si na tyto akce brala jen kolegy učitele. I další pedagogové byli vstřícní a vždy před hodinou řekli, co budeme probírat, zda potřebují něco okopírovat či zda bude lepší jít se slabšími žáky mimo třídu a opakovat minulou látku apod. Bohužel, s třídní učitelkou to takto nefungovalo.

Nevím, zda jsem touto reflexí odpověděla na onu otázku, co považuji v komunikaci s učitelem ještě před vlastním výzkumným šetřením za důležité, a tak to shrnu zde. Především považuji za podstatné, aby vůbec nějaká komunikace probíhala, především ta verbální z očí do očí. Dále cením vzájemnou toleranci, spolupráci, upřímnost, předávání zkušeností, důvěru a hlavně, pokud se nám něco nelíbí, tak to řešit spolu z očí do očí, a ne před žáky či kolegy. Velkou důležitost také vidím v tom, že bychom, ať už já jako asistent pedagoga nebo učitelé, měli vždy mít na paměti to nejlepší pro žáky, především ty se speciálními vzdělávacími

potřebami, a podporovat je. Další podstatná věc je dle mého umět a snažit se učiteli „ulevit“, i kdyby jen tím, že zavolám rodičům, když dítěti není dobře.

Čtení a opakované čtení (1)

Jde o první krok analýzy, který by měl podpořit zájem o data. Výzkumníkova pozornost by měla být soustředěna především na respondenta. Výzkumník chce vnímat svět očima respondenta a zkusit si jeho roli v životě. V této fázi je nejen vhodné opakované čtení získaného rozhovoru, ale i opětovné poslechnutí si jeho nahrávky.

Touto fází jsem prošla doma, po provedení všech rozhovorů. Několik dní jsem seděla jen nad nahrávkami, kde jsem se snažila zjistit, co je v rozhovoru nejdůležitější, zda je zde nějaká neverbální komunikace, co se mi respondent snaží sdělit a podobně. Všechny rozhovory jsem slyšela několikrát, abych je všechny mohla přepsat do psané formy, která je uvedena v přílohách této práce. Poté jsem si všechny rozhovory několikrát přečetla, abych mohla později vytvořit vlastní reflexi k rozhovorům.

Počáteční poznámky a komentáře (2)

Tento krok je považován za nejdělnější úsek analýzy. Je nutná výzkumníkova maximální otevřenost ke každému získanému materiálu a pozornost i k sebemenším detailům. Žádná část by neměla být zavrhnuta. V této fázi je možné postřehnout to významné a podstatné v rozhovorech. Cílem fáze je vytváření souhrnných a detailních poznámek k získaným datům, ovšem je nutné posoudit, jaký typ kódování je pro daný výzkum ten nejvhodnější. To, na co by se měl výzkumník v komentářích soustředit, není striktně dáno, může se jednat o podobnosti a rozdíly, jazyk, který respondent používá, či sémantický obsah. Ony poznámky a komentáře mohou být základem pro budoucí interpretaci. Užitečné může být například rozdělení komentářů na deskriptivní, lingvistické a konceptuální. Dalším zajímavým způsobem je dekonstrukce textu, díky které je možné detailněji cílit na slova a významy. Může se jednat o čtení textu pozpátku či rozdělení textu na odstavce a jejich oddělené čtení. Tohle vše dává možnost vidět propojení zkušeností, které dotazovaný popisuje z jiné perspektivy. Dále je vhodné prvotní poznámky a komentáře, které jsou považovány za stěžejní, při opakovaném čtení podtrhávat a následně jim dát vhodný popis. U všech výše napsaných možností kódování platí neustále zlaté pravidlo „opakovaného čtení textu“.

Rozvíjení vznikajících témat (3)

V této fázi se snižuje množství dat a poznámek k nim tím, že se vyvozují tzv. rodící se témata. Nyní je pracováno primárně s komentáři a poznámkami výzkumníka. Původní přepis textu jde do pozadí. V předcházejících částech analýzy byl středobodem pozornosti respondent. To se nyní mění a stává se jím výzkumník, který uspořádává a vykládá data. Tato část má za cíl vytvořit z původních poznámek stěžejní témata, která zachycují prožitky dotazovaného. Vytvořením stěžejních témat výzkumník zachycuje zkušenosti respondenta, tedy to, jak porozuměl jeho sdělení s využitím prvotních poznámek. K pojmenování jednotlivých témat mohou pomoci citace či metafory participantů. Jejich názvy či výrazy však ještě nemusí být definitivní. I v této části analýzy je stále vhodné pamatovat na hermetický kruh.

V této fázi výzkumu bylo třeba si ujasnit myšlenky, kam se rozhovor měl ubírat a zda se tam opravdu ubíral. Důležité pro mě bylo, abych zjistila, zda je možné si odpovědět na předem stanovenou výzkumnou otázku. Zaměřila jsem se na to, jaké mají asistenti zkušenosti, jaké mají pocity, kde se zasmáli, kde byl cítit jejich smutek, marnost či naděje.

Hledání souvislostí napříč tématy (4)

Ve třetí fázi byla stanovena témata a nyní je podstatné začít s jejich mapováním, tedy hledáním podobností, jejich propojení a vztahů. Některá stanovená témata mohou být přitahující silou pro témata podobná. Je však pouze na výzkumníkovi, zda všechna využije. Některá témata, která nesouvisejí s výzkumnou otázkou, mohou být vyřazena. Díky těmto krokům se z některých témat stanou témata nadřazená (dominující), z jiných podřazená. Výsledkem této části analýzy by tedy měl být jakýsi soupis dominantních témat a podtémat. Měřítkem pro zařazení tématu do finálního seznamu může být frekvence výskytu v datech, jejich bohatost či schopnost výzkumníka vyložit danou zkušenost.

Zde bylo důležité si opravdu utřídit myšlenky. Co je důležité a co můžeme vynechat? Co bychom ale naopak vynechat neměli? Co nám chtěl respondent vlastně říci? V této fázi mi vytanulo na mysl spoustu otázek, které bylo třeba si zodpovědět.

Analýza dalšího případu (5)

Tato část je založena na opakování předchozích částí, tedy fází 1 až 4.

Hledání vzorců napříč případy (6)

V této části jde o propojení jednotlivých analýz napříč všemi případy. Výzkumník si může klást tyto otázky: Jaká je mezi zkušenostmi našich respondentů souvislost? Jak téma z jednoho případu osvětluje jiný případ? Které z témat napříč analýzami vystupuje jako nejsilnější? V souvislosti ostatních případů se mohou objevit nové skutečnosti či „něco“, co nebylo v předchozích fázích považováno za podstatné. V tomto případě může dojít k revizi předchozích částí či změny názvu u témat. Výzkumník musí poté najít vhodný způsob k vyjádření či zobrazení nalezených spojitostí mezi tématy. Může se jednat o popis, grafické či schematické vyjádření aj.

Poslední, možná nejdůležitější, část výzkumu se postarala o to, aby se utřídily myšlenky a abych si musela dát dohromady, co vyšlo z mého výzkumu jako opravdu podstatné a co méně podstatné. V této fázi jsem psala shrnutí, kde jsem se snažila vypíchnout ty opravdu nejdůležitější body a poznatky z provedených rozhovorů.

6 Výsledky výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na asistenty pedagoga a komunikaci s učiteli na druhém stupni základní školy. Bylo zpracováno pět rozhovorů s pěti respondenty. Rozhodla jsem se se tímto tématem zabývat především kvůli svým vlastním osobním zkušenostem, vzhledem k tomu, že jsem sama pracovala jako asistentka pedagoga na druhém stupni základní školy. Toto téma je mi tím pádem blízké a rozumím mu. Rozhodla jsem se oslovit asistenty pedagoga z různých škol, abych mohla také porovnat, jak to na které škole funguje. Podmínkou pro respondenty nebyla jen jejich profese, ale také zkušenost. Přála jsem si, aby na této pozici pracovali minimálně jeden rok. Nejdelší doba zaměstnání respondenta v roli asistenta pedagoga mezi respondenty výzkumného šetření je deset let.

Polostrukturované rozhovory, které jsem s respondenty vedla, byly založeny na dvou základních otázkách:

- Jak vypadá komunikace mezi Vámi a učiteli?
- Co považujete za nejdůležitější, nejpodstatnější v komunikaci mezi Vámi?

První otázka byla dále rozvedena podle toho, jak respondent odpověděl. Vesměs se jednalo o doptání se na to, jak spolu asistent pedagoga a učitel komunikují během hodiny, jakou si předávají zpětnou vazbu a zda se společně připravují na vyučování.

Všechny rozhovory byly nahrávány a provedeny v tváři v tvář, osobně či pomocí webové kamery na počítači. Díky odpovědím se mi podařilo identifikovat pár společných bodů či témat, které hrají významnou roli ve vzdělávacím procesu.

Co se týče **spokojenosti s komunikací** mezi asistenty pedagoga a učiteli, odpovědi byly vesměs pozitivní. Vyplynulo z nich, že povětšinou učitelé s asistenty pedagoga komunikují, ale je třeba, aby asistenti projeví větší zájem či iniciativu a za učiteli si třeba došli a společně s nimi rozhodli o následujícím postupu.

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že vnímají, že jsou velmi **důležití pro děti, protože jim pomáhají, pokud učitel vykládá rychle a děti nestíhají** nebo se potřebují častěji doptávat, čímž by učitele zdržovaly. Proto je důležité, aby si učitelé a asistenti předávali zpětnou vazbu hned po hodině, dokud mají všechny informace čerstvě v hlavě. Asistentky se

zmiňují o tom, jak dítě stíhalo, jak kterou část hodiny chápalo, zda je třeba mu něco dovysvětlit nebo zda ubrat na rychlosti apod.

Respondenti uvedli, že ne se všemi učiteli je jejich komunikace na výborné úrovni, jsou prý učitelé, se kterými si **rozumí i beze slov** a hned chápou, co je třeba udělat, **s některými komunikace mírně vážne**. To je normální, ale je třeba tyto bariéry překonat a uvědomit si, že všichni jsou zde za stejným účelem, a to pomoci dětem s výukou.

U první otázky se tedy respondenti rozmluvili o tom, jak funguje jejich komunikace mezi nimi a učiteli. Jsem přesvědčená o tom, že všichni odpovídali pravdivě a upřímně. Všechny rozhovory jsem si následně několikrát pustila znovu, aby byl možný přepis těchto rozhovorů, ale také abych se zaměřila na neverbální komunikaci, která je v tomto případě také velmi důležitá. Někde se respondenti smáli, někde znejistěli, někde byly vidět jejich mírné pochyby.

Na první hlavní otázku bylo navázáno několik doplňujících, které se odvíjely především od toho, kam rozhovor plynul. Jednalo se vesměs o otázky zaměřené na okolní komunikaci. Při otázce na společnou přípravu na vyučování byly odpovědi spíše negativní. AP odpovídali spíše tak, že **se připravují sami**, třeba si jen řeknou, co je příští týden třeba, nebo se dívají do knížek a sami se připravují. Tři z pěti respondentů také vyjádřili mírný nesouhlas s tím, jak tato příprava funguje, a z náznaků jsem pochopila, i když nepřímo, že by spíše ocenili společnou přípravu. Je jasné, že na druhém stupni není tolik času na domluvu o přípravě, ale jedna respondentka uvedla, že mají na jejich škole program Začít spolu, kde se pravidelně jednou týdně všichni setkávají a probírají všechny žáky zvlášť, co který potřebuje, co kterému nejde, u kterého je třeba se na co zaměřit apod., což mi přijde opravdu skvělé a velmi bych to doporučila i ostatním školám, protože věřím, že to může mít vysoce pozitivní účinky.

Asistenti se, jak vyplynulo z rozhovorů, snaží **přizpůsobovat učitelům a jejich tempu** a mnohdy se až při vyučovací hodině dozví, jakému tématu se dnes budou věnovat. Asistentky však také uvedly, že komunikace závisí na tom, se kterým učitelem spolupracují. U některých je možné se domluvit na následujícím tématu.

U otázky na zpětnou vazbu všechny respondentky odpověděly kladně, že si předávají zpětnou vazbu, protože je to opravdu třeba. **Většinou si ihned po hodině krátce popovídají o tom, jak který žák stíhal a nestíhal**, což je jistě velmi potřebné. Učitel se následně asistentů doptává, zda byla jeho hodina srozumitelná a zda všechny děti správně pochopily, co se jim snažil předat.

Po těchto doplňujících otázkách v rozhovoru přišla na řadu druhá hlavní otázka, co asistenti při komunikaci s učiteli považují za zvlášť podstatné, resp. nejdůležitější. Je možné

řící, že se všichni respondenti nepřímo shodli na tom, že je důležité, aby na pracovišti panovala **kolegialita a vzájemný respekt**. Všichni asistenti uvedli, že je pro ně hlavní, aby si nepřipadali na pracovišti jako zbyteční nebo méněcenní.

Dále jsou si všichni vědomi toho, že jejich **společným cílem je především dítě**, které se v jejich péči učí. Proto jsou všichni zaměřeni na to, aby se dítě mohlo učit v příjemném prostředí, kde bude panovat klidná a přátelská atmosféra. Primární výzkumnou otázkou bylo určit podstatné aspekty pro asistenta pedagoga při komunikaci s vyučujícím. Z rozhovorů vyplynulo především to, že je důležité, aby si byli učitelé i jejich asistenti **rovni a nikdo se nad nikoho nepovyšoval**.

Asistenti uváděli, že je komunikace na jejich školách víceméně v pořádku, ale museli na tom zapracovat, a především **aktivně se podílet na tom, aby komunikace fungovala**. Respondenti uvedli, že jsou to převážně oni, kdo musí za každým učitelem přijít zvlášť a doptat se ho, jak si představuje svou hodinu a funkci asistenta v ní.

Co se týče rozvržení práce, každý asistent pedagoga to má na své škole jinak. Jedna respondentka uvedla, že má polovinu třídy na starost pouze ona a se svými dětmi probírá látku, která již byla probrána, opakuje ji a snaží se dětem dovysvětlit, co je aktuálně třeba. S druhou polovinou třídy postupuje učitel rychlejším tempem a probírají novou látku. Nakonec se oba sejdou a řeknou si, jak se jejich dětem dařilo. V jiné třídě zase asistentka prochází celou třídu a kontroluje, zda všechny děti stíhají zapisovat vykládanou látku, zda správně chápou, co se jim učitel snaží předat, a podobně. V každé třídě je to tedy jiné, každý učitel má svou taktiku a každá škola dává přednost jinému systému výuky. Z rozhovorů ale vyplynulo, že se všichni respondenti shodují na tom, že jsou takovým **prostředníkem mezi dětmi a učiteli**, snaží se **pomoci oběma stranám** a přispět k celkovému **úspěchu třídy**.

Z rozhovorů tedy vyplývá to, že důležitými a podstatnými body pro tuto problematiku jsou **otevřená komunikace**, zaměření se na **kvalitu výuky pro dítě**, přátelství a **souhra učitelů a asistentů pedagoga** a v neposlední řadě vědomí, že jsou na stejné rovině, byť každý v jiné pozici, a vzájemný **respekt**.

Respondent 1

Rozhovor trval zhruba třičtvrtě hodiny. Sešly jsme se ve škole, ve které působí respondentka jako asistentka pedagoga něco málo přes rok a vypadá to, že je zde spokojená. Paní asistentka se tvářila moc mile, ochotně souhlasila s rozhovorem a ještě se nabídla, že pokud budu něco potřebovat dodat, můžu se jí kdykoliv ozvat. Celý průběh rozhovoru byl příjemný a bez

komplikací. Bylo pro mě důležité sledovat, jak se paní asistentka tváří při odpovědích. Neverbální komunikace zde byla velmi důležitá.

Při první otázce mi asistentka přišla především spokojena s komunikací mezi ní a paní učitelkou. Zmínila, že jsou spolu každý týden šest hodin ve třídě, takže lze předpokládat, že se spolu již naučily komunikovat a nějakým způsobem si vycházejí vstřícně. Respondentka zmínila vietnamského chlapce, se kterým byly v minulosti očividně nějaké problémy, které spolu asistentka a učitelka řešily a které aktuálně vypadají příznivěji. Zde se jednalo o třídní učitelku.

Na dotaz, jak reaguje s ostatními učiteli, se tato respondentka zmínila především o starší učitelce chemie, se kterou mají děti zřejmě mírný problém, hlavně co se týče komunikace. Děti se často na asistentku obracejí s prosbou o pomoc, tudíž se snaží navést je na správnou cestu, ale z jejich odpovědí je cítit lehká bezmoc. Respondentka se o této situaci vyjádřila následovně: *„Ano, tak potom je tam paní učitelka na chemii, která je taková už v podstatě důchodkyně. A děti jsou z ní dost rozpačitý, protože po nich vyžaduje exaktní formulace. Ehm, takže tam je to spíš jako krocení těch pohledů nejenom těch mých svěřených dětí, ale i zbytku třídy, kdy ke mně vysílají pohledy jako ‚pomoz mi‘, ‚co to je‘?“*

Rychle mění téma na učitele fyziky, který je podle ní naopak super a v jeho komunikaci s ní ani s dětmi není sebemenší problém. Poté se asistentka zmiňuje o vyučující matematiky, se kterou uzavřela dohodu o tom, že pro její děti, které má aktuálně na starost, je důležitější kvalita nad kvantitou. Respondentka se zde svěřuje s tím, že se učitelky sama nejprve bála, ale po měsíci našly společnou řeč a přístup, kterým by chtěly dosahovat úspěchů se všemi dětmi.

Co se týče toho, jak respondentka komunikuje se všemi učiteli, uvádí, že ráda vše řeší ihned, tudíž pokud cítí, že je někde nějaký problém, jde ho vyřešit. Zaměřuje se tedy na aktivní komunikaci jak s dospělými, tak s dětmi, což je jistě její velkou výhodou. Z mého pohledu je jistě důležité si vše vyjasnit a nepracovat v dusném prostředí, především když se jedná o prostředí, které se týká výuky dětí. Respondentka sama říká, že na prvním místě je dítě a to, jak se cítí, v jakém prostředí se má učit a s kým. Což považuji za velmi správný přístup.

Při přípravě na výuku se asistentka domlouvá s vyučujícím. Poskytne mu nezbytné informace o „svých“ žácích, řekne mu, v čem je kdo například pozadu či co je třeba mu dovysvětlit. Podle mne je tohle super, protože se nesnaží s výukou pokračovat dál, aniž by se učitel zajímal o to, zda žák stíhá a chápe vše, co je třeba. V hodinách dle respondentky probíhá verbální i neverbální komunikace, kdy se s učiteli radí, co kdy a jak proběhne

v následujících minutách či hodinách. Po hodinách si předají aktuální informace, řeknou si, co je třeba v příštích hodinách a zda žáci výuku stíhali a pochopili, či nikoli.

Respondentka pracuje jako asistentka déle jak rok, takže je možné říct, že má nějaké zkušenosti. U tohoto rozhovoru bylo třeba si poslechnout rozhovor několikrát, především protože jsem si nebyla jistá tím, zda je respondentka momentálně spokojená s komunikací mezi ní a všemi ostatními učiteli, resp. zda je nespokojená s učitelkou chemie. Respondentka se snažila být velmi milá a nezaujatá, proto bylo lehké přeslechnout mírnou nespokojenost. Ve výsledku se ale ukázalo, že respondentka hodnotí komunikaci kladně, až na jednu výjimku: *“Já říkám, heďte se, tak já to budu chvíli pozorovat, ale jediný, co jim zatím doporučuju, je, aby se prostě učili chemii jak básničku, protože si myslím, že paní učitelka od nich nic jiného neočekává. Bohužel.”* Z čehož plyne, že se nejedná pouze o problém v komunikaci mezi asistentkou a učitelkou, k jejíž výuce má zřejmě jisté výhrady, ale v komunikaci mezi žáky a učitelkou.

Je tedy možné shrnout, že respondentka 1 se považuje především za **mediátora** mezi dětmi a vyučujícím. Komunikaci považuje za základní bod úspěchu a tímto heslem se také řídí. Pokud dojde k nějakým problémům, jde a snaží se je **aktivně** vykomunikovat, aby předcházela zbytečným komplikacím či zbytečnému dusnu ve třídě, ve které pracuje. Za důležité považuje, aby mezi sebou učitel a asistent nebojovali, ale uvědomili si, že jsou na jedné lodi a mají stejný cíl, a to pomoci dětem naučit se vše, co je pro ně důležité a potřebné.

Tato respondentka se snaží vyjít vstříc oběma stranám a je vždy otevřená a upřímná. Vyjádřila se k fungování a komunikaci takto: *„Víte co, vždycky v první řadě jde o to dítě. Třeba učitelé mi řekli, ať sedím vedle chlapce, kterému mám být k ruce, a on mi prostě řekl, že mu to není příjemný. A jestli bych mohla sedět v lavici před ním. No tak jsem si to s učitelem domluvila a šlo to.“*

Mně osobně přijde respondentka 1 velmi sympatická a otevřená. Promluvila poměrně otevřeně o tom, jak to ve škole funguje, jak se snaží komunikovat s třídní učitelkou a ostatními učiteli, ale také s dětmi. Je vidět, že jí záleží především na dětech, což je myslím správné a také i proto asi mám z tohoto rozhovoru dobrý pocit.

Respondent 2

Tento rozhovor proběhl online formou. Sešly jsme se dopoledne, kdy měla respondentka volno mezi hodinami. Seděla ve svém kabinetu, obě jsme použily kamery a mikrofony. Rozhovor trval zhruba 30 minut. Mohl by trvat i déle, ale respondentka žel neměla tolik času, proto se hned na začátku omluvila, že bude muset být trochu stručnější, aby rozhovor

urychlila. Myslím ale, že nakonec to nevadilo a rozhovor proběhl úplně v pořádku. Avizovaný spěch respondentky nebyl nikde znát, na vše mi odpověděla moc mile a řekla bych, že i upřímně.

Respondentka 2 má o něco větší zkušenosti s praxí než předchozí respondentka. Pracuje na druhém stupni už několikátým rokem a uvádí, že za ta léta se mezi ní a učiteli na škole vytvořilo jakési přátelství. Když nastoupila, tak všechny obešla, aby se zeptala, co se od ní očekává, a věděla tak, na čem s jakým učitelem je. Uvádí, že ve škole funguje hodně upřímná komunikace, protože všichni mají zájem na tom, aby vše fungovalo, jak má. Respondentka uvádí, že je staršího věku a kvůli tomu má dojem, že z ní mají ostatní určitý respekt. Především kvůli tomu předpokládá, že s ní všichni řeší všechno na rovinu a nedělají nějaké naschvály za jejími zády, nebo dokonce nepomlouvají nebo si nestěžují jinde.

Respondentka uvádí, že každý přístup a každý učitel je jiný, proto je třeba se nejprve s každým domluvit, jak si představuje průběh hodiny, a toho se následně držet. Respondentka se velmi podrobně rozmluvila o jednotlivých předmětech a o tom, kde to jak funguje: *„Když vezmu třeba matiku, tak jsem si prošla dvě paní učitelky. Ta jedna mi řekla: ‚Já to nechám na Vás, jedte si, jak chcete, tady máte učebnici,‘ ale vždycky jsme se domluvily, že ona přišla na konci hodiny a já říkám: ‚Brali jsme s mými dětmi tohle a tohle, tohle zvládly tak a tak.‘ Protože já mám skupinku dětí, se kterými takto pracuju, třeba tři, no, takže takhle jsme to měly s tou jednou paní učitelkou. A ta druhá paní učitelka, tu máme teď, a to je tak, že my opakujeme s tou třídou látku z loňska a potom na novou látku už zase mají mě jako asistentku, teda ta malá skupinka dětí. Takže tahle učitelka mne vede, kdežto ta minulá mi nechala volnou ruku. Jo ale s tím, že vždycky u obou učitelek na konci hodiny jsme zkonultovaly, komu co jde, co nejde, co budeme dělat, a když jim třeba připravovala písemku, tak jsme se domluvily, co tam bude, a na to jsem se zaměřila. Pak, co se týče třeba češtiny, tak tam pracuju zase s tou ‚svojí‘ skupinkou, ale paní učitelka mi dá jasné instrukce, co máme dělat. Případně si sedneme i před hodinou a ujasníme si to, po hodině konzultujeme. Potom další předměty jako je zeměpis, přírodopis a tak, tak to probíráme s celou třídou dohromady.“*

Z jejích slov a odpovědí jde vidět, že ji její práce baví a má ji ráda. Dokáže se o ní velmi nadšeně rozhovořit, až není k zastavení. Oproti předchozímu zaměstnání, kdy respondentka pracovala na prvním stupni, je velmi spokojená s tím, jak to zde funguje a jaká je komunikace s učiteli. Respondentka si komunikaci se všemi učiteli velmi vychvaluje. Uvádí, že se zde cítí dobře a nemá obavy s kýmkoli cokoli řešit.

Dopředu se na výuku připravuje sama, nedělá s ostatními učiteli společnou přípravu. Dle jejího názoru to není třeba. Pokud je něco třeba, řeknou si to s učitelem v průběhu hodiny

a přizpůsobí se tomu. I tato asistentka uvedla, že se s učiteli mnohdy dokáže domluvit pouze neverbálně, ale také se často v hodině baví a řeknou si, co je třeba a jak vést hodinu dále.

Když jsem se zajímala o zpětnou vazbu, odpověděla, že je zpětná vazba samozřejmě velmi důležitá a nezbytná. Má na starosti skupinu slabších dětí, proto vždy zmíní, zda děti stíhaly nebo nestíhaly a co popřípadě příště zlepšit.

I v tomto případě bylo třeba, abych si pustila nahrávaný rozhovor několikrát. Respondentka 2 byla moc milá, mluvila jasně a stručně, často se usmívala a z jejího výrazu bylo možné poznat, že má svou práci moc ráda. Přestože bylo z prvního poslechu rozhovoru téměř jasné, že je spokojena s tím, jak to u nich ve škole na druhém stupni funguje, chtěla jsem se ujistit o tom, že je její reakce pozitivní. Respondentka se vyjádřila následovně: „*Já jsem si ujasnila ze začátku i to, že třeba učitelka mi řekla, že má takovou představu o hodině, úkolech atd., a prostě buď se to osvědčilo, nebo ne.*” Z čehož vyplývá, že tato asistentka pedagoga nemá žádný problém s tím přijít jako první za kolegy a pobavit se o tom, co se od ní očekává.

U otázky, zda se asistenti připravují spolu s učiteli dopředu, jsem si však nebyla jistá, zda je asistentka spokojena s tím, jak to funguje. Odpověděla: „*Jak s kým. Ale spíše ne. To jakoby plyne. Já vím, co berou, takže se to vždycky naváže. Ale že bysme si s každým třeba den dopředu sedli a dělali přípravu, to vůbec.*” Především z tohoto důvodu bylo třeba si rozhovor poslechnout několikrát, aby bylo možné v respondentčině hlasu zaznamenat nespokojenost. Jsem přesvědčena o tom, že by tato respondentka ocenila více vzájemné komunikace, kde bude lepší příprava na následující dny, jinak je ale velmi spokojená a nebojí se rozhovory s učiteli vést.

Respondentka 2 uvádí, že komunikace je pro ni opravdu velmi důležitá, protože „není věštkyně“ a neví, co od ní, který učitel očekává. Respondentka je také toho názoru, že je třeba mít nastavené hranice a těch se pevně držet.

Podle mě je paní asistentka moc milá a jistě zkušená žena. Rozhovor byl příjemný, dozvěděla jsem se spoustu nových zajímavých informací. Líbí se mi, že v tomto kolektivu je očividně příjemné pracovat, protože je zde **otevřená komunikace a klidné prostředí**. Další základní body, které mi z tohoto rozhovoru vyllynuly jako stěžejní, jsou **nastavení pravidel a jejich dodržování**, také **zpětná vazba a ochota vyjít si vstříc**.

Respondent 3

Rozhovor formou osobního setkání u mě ve škole. Respondentka se nabídla, že přijede za mnou, protože měla zrovna cestu okolo. Byla jsem ráda, uvedla jsem ji k sobě do kabinetu, kde jsme si daly kávu a pustily se do rozhovoru. Tato asistentka byla oproti předchozím

respondentům výrazně starší. Byly zde vidět i slyšet jasnější zkušenosti. Respondentka má desetiletou praxi, takže zřejmě už ví, co má dělat a kdy. Sama uvádí, že jí nikdo nemusí říkat, co má dělat, protože už to dávno ví. Ví, kde mají děti slabinu a s čím by jim měla pomoci.

Co se týče přípravy a domluvy s učiteli, uvádí, že si s třídní učitelkou vždy v pondělí sedne a společně se dohodnou, co je třeba v následujícím týdnu udělat a na čem zapracovat. Ve škole mají zajímavý program Začít spolu, což je program na zlepšení výuky žáků a pomoc s výukou. Na asistentce pedagoga je vidět, že nemá z ničeho strach a že ji v této práci opravdu nic nepřekvapí. O tomto programu se respondentka vyjadřuje následovně: *„A taky díky tomu programu to máme tak, že vždy první hodinu v pondělí jsou vždy třídní učitelé ve svojí třídě a máme takovou povídkovou hodinu. My si s dětma povídáme, jak se měly, popřípadě se to naváže na výuku, sedíme v kruhu a učitelka tam nastíní, co budeme ten týden dělat, na co se máme těšit a v pátek pro změnu poslední hodinu to zase zhodnotíme. Je to úplně super.“*

V této škole to funguje tak, že jsou děti rozděleny na dvě skupiny, jedna studijní a druhá nestudijní. Asistentka si vezme nestudijní skupinu, se kterou postupuje pomaleji, opakují si a soustředí se na učivo více do hloubky. Se studijní skupinou pracuje učitel nebo učitelka. Toto uspořádání má ve škole údajně také pozitivní vliv na klima školy a třídy: *„Je to úplně super, to klima ve třídě je úplně jiné.“*

Respondentka uvádí, že aktuálně je třeba se nejvíce věnovat dětem z Ukrajiny, které jsou pomalejší a nemusejí stíhat danou výuku. Paní asistentka občas také chodí po celé třídě a sleduje, zda si všechny děti stíhají zapisovat, zda to mají správně a zda něco nechápou. Případně jim poradí nebo pomůže.

Komunikace mezi učiteli a asistentkou pedagoga probíhá občas také pomocí dopisů, kdy učitelé nechají vzkaz, co je třeba udělat nebo doplnit. Respondentka uvádí, že asistentů je v její škole tolik co učitelů. Dělají pravidelné porady, na kterých všechny děti probírají a určují si cíle a nástroje, jak těchto cílů dosáhnout. Respondentka je za aktuální situaci ve škole velmi ráda. I z jejího spokojeného výrazu je možné poznat, že ji její práce baví a cítí se v ní dobře. Na prvním místě má děti a snaží se jim pomoci, což je, myslím, velmi dobře.

Ke společné přípravě na výuku s učiteli se vyjádřila, že (vzhledem k dalším výše popsaným aktivitám) není třeba. Každý se připravuje sám. Zpětnou vazbu považuje taktéž za velmi důležitou, proto si vždy hned po hodině s učiteli řeknou pár informací, o tom, komu to dnes šlo, kdo byl pomalejší, kdo zlobil apod.

I tento rozhovor jsem si musela pustit opakovaně. Ale hned mi bylo jasné, že zde je vše v pořádku. Paní asistentka mluvila upřímně a bylo vidět, že je ve své práci spokojená, nebojí se s kolegy mluvit a vzhledem k její desetileté praxi už ví, co je třeba a co ne. U otázky na

zpětnou vazbu, která probíhá mezi asistenty pedagoga a učiteli, odpověděla: „Řeknu třeba, hele, a ten a ten mě štvál, nedělal si zápis, prostě odmítal pracovat, tak ona si to příští týden při hodině třeba zkontroluje. Jako zpětnou vazbu taky hlavně vidím v tom, jak třeba ta pomalejší skupina napsala test, a ta učitelka mi třeba řekne: ‚Hele, teď se ty testy moc nepovedly, tak se příště více zaměřte na to a to, a napíšou si podobný znovu.‘.” Což je podle mě velmi hezká a upřímná odpověď. Jde vidět, že zde je komunikace opravdu na prvním místě.

I podle této respondentky je důležité, aby asistent a učitel spolupracovali a nechápali se jako nepřátelé či konkurenti. Oba jsou zde za stejným účelem, a to pomoci dítěti v jeho učení. Asistentka pedagoga zde uvádí, že je důležité, aby si uměl pedagog zjednat respekt. V tomto případě se nemusí asistentem cítit ohrožen. Potom ví, že je tam asistent od toho, aby mu pomohl, a učitel na to nemusí být sám.

Z mého pohledu má tato respondentka pravdu v tom, že je důležité, aby se pedagog cítil sám sebou jistý a uměl si zjednat přirozený respekt. Děti v tomto věku umějí vycítit slabost, a pokud si nebudou nějakého učitele vážit, mohou se málo soustředit. Někdy si třeba nechtějí psát zápisky či se výuky jakkoli aktivně účastnit, a s tím nemusí nic provést ani asistent pedagoga. Na respondentce 3 je vidět, že je sebevědomá, ví, kde je její místo, jaký je její cíl a jak ho může dosáhnout. Tento rozhovor byl opět velmi přínosný a zajímavý.

Respondent 4

Tento rozhovor proběhl také ve školním prostředí. Sešly jsme se u respondentky ve škole. Na pár minut se s námi pobavila i paní učitelka, která zrovna byla přítomná v kabinetu. Poté nás nechala o samotě, abychom měly na rozhovor klid. Hned na začátku tedy bylo vidět, že je zde uvolněná atmosféra a přátelské prostředí.

Respondentka 4 má dvouleté zkušenosti na druhém stupni jako asistentka pedagoga. Své zkušenosti označuje jako kladné a pozitivní, nikdy se nesečkala s někým, kdo by k ní nebyl ochotný či se choval nepřátelsky. Za obtížné označuje především to, že se zde občas střídají učitelé a je třeba každého obejít a domluvit se, co od ní očekávají a co je třeba, aby dělala. Ale vždy se s každým učitelem domluvit zvládla, takže uvádí, že bylo vše v pořádku.

Velkou úlevu pro své žáky vidí především v tom, že pokud se píše test, asistentka zná dopředu otázky, na které může pomoci se připravit, aby napsali test co nejlépe. Nesnaží se jim radit nebo učivo zlehčovat, ale kolikrát ví, že děti nejsou schopné naučit se úplně všechno, a proto vybere z učiva pouze to nejdůležitější: „*Takže když byl test, učitelé mi dopředu sdělili, co bude v testu, já jsem vždycky dostala zadání, domluvili jsme se v případě zkoušení i na*

otázkách. A na základě toho já s ‚mými‘ žáky jsme na test, zkoušení opakovali, aby jej zvládli co nejlépe a hlavně aby to pochopili. “

Zmiňuje, že má knihy pro žáky, takže předem ví, co se bude vyučovat a čemu se budou věnovat a může se na to připravit. Společně s ostatními pedagogy se nepřipravují dohromady, ale každý zvlášť. Maximálně se dopředu domluví, co bude kdy třeba. Na otázku na společnou přípravu odpovídá respondentka, že je to jak kdy, podle toho, jaká je aktuální potřeba dětí a podle toho, jak mají aktuálně čas. Na tomto druhém stupni je spíše času málo, takže se většinou vše řeší až po hodině, protože při ní na to není tolik času.

Tato asistentka uvádí, že je ve třídě především proto, aby pomohla učivo pro žáky co nejvíce zjednodušit, aby byli schopni ho zvládnout. Učitel si připraví nějakou výuku a ona mu pomáhá ji pro děti zpracovat tak, aby to rychle pochopily. Zmiňuje také komunikaci v době pandemie covid-19, kdy vše probíhalo online a bylo třeba přes e-mail a počítač komunikovat nejen s ostatními pedagogy, ale také především se žáky.

Respondentka 4 má pocit, že nejdůležitější je vztah mezi učitelem a dítětem. Aby učitel přijal dítě takové, jaké je, a s tím poté následně pracoval. Aby učitel nedělal rozdíly mezi dětmi na základě toho, zda se učí rychleji nebo pomaleji. Je důležité, aby se děti cítily dobře a neměly dojem, že je někdo upřednostňován a někdo ne. Dle mého názoru je důležité, že i této respondentce záleží na tom, aby se děti cítily dobře, a aby jim mohla co nejvíce pomoci.

Ke vztahu s učitelem se vyjadřuje následovně: *„Taky bych sem zařadila akceptaci, ti vyučující by měli brát tvůj názor, vyslechnout tě. Bavit se s tebou jako rovný s rovným a taky mluvit spolu otevřeně. Musím říct, že i třeba během online výuky ti učitelé reagovali, kdykoli jsem komu napsala, odpověděli, poradili. Za to jsem byla fakt ráda. “*

Respondent 5

Rozhovor proběhl online formou. Obě jsme se sešly ve svých kabinetech, měly jsme klid na rozhovor, nikdo nás nerušil a panovala zde uvolněná atmosféra. Jako asistent pedagoga pracuje tato respondentka již 8 let. Dá se říci, že je velmi zkušenou asistentkou.

Byť tomu tak bylo v podstatě ve všech případech, tato poslední respondentka projevila mírný smutek nad tím, že vždy musí být ona tou aktivní, která se musí zajímat o průběh hodiny. Nikdy za ní prý nepřišel učitel s tím, že by se s ní chtěl poradit, jak bude probíhat následující hodina nebo které dítě potřebuje pomoc apod. *„Většinou musím já oslovit toho vyučujícího, co budeme dělat, co nás čeká a na co se mám já jako asistentka připravit, eventuálně jestli mám být s žákyní s SVP přítomna v hodině, nebo si ji mohu vzít stranou a pracovat s ní individuálně. Většinou je to tak, že já jsem ta víc komunikativní, která více*

komunikuje a více si to hlídá než ten pedagog. Ten pedagog to často nechává na mně.“ Z jejího tónu bylo znát, že by možná ocenila aktivitu i ze strany učitele, aby si připadala jako rovnocenný zaměstnanec na druhém stupni. Přiznala, že ona musí být více komunikativní a více se zajímat o to, co se bude druhý den probírat. Aby věděla o tom, co se bude dít třeba za týden, považuje ve své škole za velmi nepravděpodobné.

Ke komunikaci s učiteli se vyjádřila neutrálně. Pracuje na malé škole, všechny víceméně zná, občas se učitelé více střídají, takže je třeba si zvykat na nové kolegy. Uvedla, že sice komunikují o přestávkách, jak se jaké dítě vyvíjí, v čem je třeba přibrzdit či naopak zabrat, ale jinak se každý věnuje tomu svému. Pokud jde o zpětnou vazbu, vyjadřují si ji asistent pedagoga a učitel v případě, že je aktuálně potřeba. Sednou si a promluví si o daném žákovi.

U respondentky 5 nebylo tolik těžké slyšet mírnou nespokojenost s komunikací mezi ní a učiteli. Hned na úvod se musela mírně zamyslet nad otázkou a svá slova volila velmi pečlivě. Mluvila pomalu a s rozmyslem. Tento rozhovor jsem si musela pustit dohromady třikrát a velmi si všímat neverbální komunikace. Respondentka není spokojená s tím, že její kolektiv musí vždy obcházet ona. Učitelé se střídají a ona neví, co od ní který očekává, takže zde byla slyšet nespokojenost.

Na otázku, jak funguje s ostatními učiteli, odpověděla: *„Jak s nimi funguju. No tak jako normálně, v pohodě. My jsme malá škola, takže se tam s učiteli vlastně znám. No a letos jsem tedy poprvý na druhém stupni, takže se nám začalo střídat více učitelů A v rámci přestávek komunikujeme běžně s učiteli, co se bude dělat a co se nebude dělat, co se stalo a tak. Jinak si každý jedeme v tom svém.“*

Respondentka je přesvědčena, že je důležité, aby byli učitel a asistent dobrým sehraným týmem, který bude jako kolektiv funkční. Je třeba, aby se oboustranně respektovali a akceptovali. O této problematice se asistentka pedagoga vyjádřila následovně: *„Když vidím, že to nejde, že je třeba to dítě unavené, tak to řeknu, a učitelé to berou v potaz. Spolupráce je dobrá, teda aspoň si to myslím. Ještě mi teda přijde hodně důležitá ta ochota, vzít v potaz třeba to omezení dítěte a tak.“*

Dle mého názoru je u této respondentky vidět trochu zklamání nad tím, že učitelé nevyjadřují tolik zájem o komunikaci, jako ona sama. Jinak ji ale podle všeho její práce baví a má zájem dětem pomáhat, tudíž – byť ji mrzí, že je aktivita neustále na její straně – je v komunikaci s učiteli aktivní a ve výsledku pro žáky funguje vše dobře.

7 Diskuze

Tématem této diplomové práce je komunikace mezi asistenty pedagoga a učiteli na 2. stupni základních škol. Cílem práce je zjistit, jak tuto komunikaci vnímají asistenti pedagoga.

Novela školského zákona (zákon č. 85/2015 Sb.) účinná od září 2016 se zaměřuje na posílení trendu inkluzivního vzdělávání. Touto novelou se podpořila také pozice asistenta pedagoga, která je jedním z hlavních nástrojů pro realizaci inkluzivního vzdělávání. V českém vzdělávacím systému je asistent pedagoga relativně novým prvkem, který rozšiřuje možnosti učitele při výuce. Vzhledem k tomu, že na této pozici pracuji, jsem se rozhodla zjistit pomocí výzkumu, jak ostatní asistenti pedagoga nahlízejí na komunikaci mezi nimi a učiteli.

Výzkumné šetření ukázalo, že asistenti pedagoga by na vzájemné komunikaci ocenili především upřímnost, vzájemný respekt a kolegiálníitu. Aktuálně jsou respondenti ve svých pozicích, ve kterých komunikují s učiteli, převážně spokojeni. Objevují se ale také úvahy, že je to momentální situace, která se může kdykoli změnit. Komunikace je totiž velmi vázaná na osobnost, tedy na to, jaký učitel a jaký asistent se zrovna sejdou.

Rozhovory měly dva základní okruhy otázek, které se zaměřovaly především na to, zda může asistent pedagoga popsat, jak vypadá jeho aktuální komunikace mezi ním a učitelem a co považuje za nejdůležitější při komunikaci mezi asistenty a učiteli. Na první otázku odpovídali respondenti vcelku pozitivně, odpovídali, že jsou aktuálně spokojeni. Pokud dříve s něčím spokojeni nebyli, museli si na pracovišti „udělat pořádek“ v tom smyslu, že si museli dojít za vyučujícím a promluvit si s ním. Z odpovědí vyplynulo, že asistenti bývají mnohem častěji aktivní v souvislosti se zájmem o úspěšnou vzájemnou komunikaci. Učitelé tolik aktivní nebývají. Zdá se, že asistent pedagoga se více zajímá o prostředí, ve kterém pracuje, více se zajímá o pocity žáků a obecně je více závislý na vzájemné komunikaci. Učitel určuje směr a metody, kterými se budou společně posouvat dále.

Jedna respondentka uvedla, že na své škole mají program Začít spolu, který slouží k tomu, aby se všichni pedagogičtí pracovníci sešli a povyprávěli si, jaká je aktuální situace ve škole, který žák se zlepšuje, který se naopak zhoršuje, který bude potřebovat více pomoci apod. To je jistě skvělý nápad a je vhodné ho navrhnout i ostatním školám, které by se mohly zamyslet nad tím, zda toto nezavést také.

Rozhovor se také zaměřoval na to, jakou si asistenti a učitelé dávají vzájemnou zpětnou vazbu. Je důležité, aby se asistenti vyjádřili k tomu, jak žáci zvládají učivo, co jim dělá problémy, nebo co jim právě naopak jde dobře. A z druhé strany učitelé by se mohli vyjádřit k tomu, zda je práce asistenta pedagoga v této třídě potřebná, které dítě nestíhá, které by potřebovalo zpomalit a pomoci.

Co jsem tedy tímto výzkumem zjistila? Zjistila jsem především to, že asistenti pedagogů jsou s komunikací vcelku spokojeni, stále ale vidí nějaké chyby, které by bylo možné odstranit. Jednou z těch hlavních je například to, aby byli učitelé vstřícnější vůči prvním krokům ke komunikaci. Někteří z respondentů uvedli, že pokud chtějí vědět, co se od nich očekává a jak by měli správně pracovat, musejí obejít celý učitelský tým, se kterým přijdou do kontaktu, aby zjistili odpovědi. Samozřejmě vždy záleží na tom, jaké osoby se setkají a jaký mají charakter. Neznamená to, že to tímto způsobem funguje na všech školách.

Závěr

Tématem této diplomové práce je komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem na 2. stupni základní školy. Toto téma jsem si vybrala, především protože sama pracuji na pozici asistenta pedagoga, což mě přimělo se o tuto problematiku více zajímat. Cílem práce bylo na základě výpovědí asistentů pedagoga popsat, jak probíhá komunikace asistentů pedagoga a učitelů na základních školách, resp. zachytit, jak tuto komunikaci sami asistenti vnímají a popisují.

Asistent pedagoga dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je pedagogickým pracovníkem vykonávajícím přímou pedagogickou činnost.

Diplomová práce nejprve vymezuje základní pojmy, kterými se myslí především asistent pedagoga a pojetí asistenta pedagoga z pohledu právního. Další kapitoly charakterizují práci a roli asistenta pedagoga ve vztahu k práci a roli učitele. Asistent pedagoga poskytuje žákům pomoc při začleňování do školního prostředí, čímž jim pomáhá při výchově a vzdělávací činnosti. Jeho náplní práce je nejen přímá práce s žákem, ale také práce nepřímá, kdy může pomáhat s vytvořením pracovních listů či učebních materiálů učiteli nebo také zajišťovat komunikaci s rodinou žáka. Asistent pedagoga je často prostředníkem mezi žákem, učitelem a rodinou žáka, ale také školou. Náplň práce asistenta pedagoga je stanovována ředitelem školy. Každá práce asistenta pedagoga je tedy individuální a často se odvíjí od potřeb daného žáka. S tím souvisejí také osobnostní a kvalifikační předpoklady kladené na asistenta pedagoga. Co se týče role asistenta pedagoga a učitele, je důležité vymezit si hlavní úlohy obou stran, které by si měly klást za cíl pouze podpořit děti při výuce ve škole, popřípadě zajistit jejich doučování či mimoškolní přípravu, a zlepšit komunikace mezi školou a rodinou. Z potřeby sladit práci a role (tedy také vzájemná očekávání) asistenta pedagoga a učitele vyplývá důležitost komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem.

Čtvrtá kapitola se nejprve zaměřuje na problematiku pedagogické komunikace teoreticky. Popisuje druhy komunikačních procesů, které jsou v pedagogickém prostředí klíčové. Zde je možné se dovědět, že komunikace je pojmem vyjadřujícím vzájemný proces, ve kterém je hlavním nosičem buďto řeč nebo písmo. Právě komunikace a také týmová práce všech

pedagogických pracovníků bývá většinou klíčem úspěchu pro vzdělávání, a to nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z literární rešerše vyplynulo, že je důležité podotknout, že všichni členové týmu jsou stejně důležití a jsou si navzájem rovni. Podle mého názoru, který opírám o vlastní zkušenost, především o komunikaci s rodiči žáků, je však možné se často setkávat s tím, že asistent pedagoga není vnímán jako důvěryhodný člen pedagogického týmu nebo je vnímán pouze jako podřadný člen učitelského sboru.

Asistent pedagoga sice pracuje dle pokynů pedagoga, který stanovuje metody a postupy vzdělávání, ale neznamená to, že si jako lidé nejsou rovni nebo že by asistent pedagoga byl v linii školského managementu podřízeným učitele nebo vychovatele. Asistent pedagoga má podporovat učitele a vychovatele a poskytovat pomoc žákům při vzdělávání, napomáhat komunikaci mezi školou, žákem a zákonnými zástupci žáka. Z toho tedy vyplývá, že asistent pedagoga je stejně plnohodnotným pedagogickým pracovníkem jako kterýkoli jiný člen v pedagogickém týmu. Pokud by jeho role byla spojována s neadekvátními očekáváními nebo vnímána jako „podřízená“, a tedy „méně hodnotná“, může to komplikovat podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V dalších kapitolách je pak představeno vlastní výzkumné šetření, jeho průběh a zjištění týkající se komunikace asistentů pedagoga s učiteli v pěti případech. Jednalo se o kvalitativní výzkumné šetření. Rozhodla jsem se pro metodu interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), která dává přednost menšímu počtu respondentů a osobnějším přístupu, v tomto případě tedy ve formě rozhovoru s respondenty. Bylo provedeno pět rozhovorů s asistenty pedagoga, všechny byly pečlivě nahrány a následně přepsány (přepisy jsou uvedeny v přílohách této práce). Rozhovor měl 8 základních bodů a otázek, kterých bylo třeba se držet. Všechny se týkaly aktuálně řešené problematiky, tedy komunikace v pedagogickém vztahu.

K rozhovorům jsem si dělala poznámky a průběh rozhovoru jsem se bezprostředně poté snažila shrnout ve vlastní písemné reflexi (jaký jsem měla z průběhu rozhovoru dojem, co považuji za podstatné apod.) Všechny rozhovory proběhly v uvolněné přátelské a upřímné atmosféře, Oslovila jsem i asistenty pedagoga, kteří nepracují na stejné škole jako já, abych se dozvěděla nové informace o jiných pracovištích, ale i tyto rozhovory vnímám jako kolegiální.

Cílem mého výzkumného šetření bylo zjistit, jak probíhá vzájemná komunikace mezi asistenty pedagoga a učiteli na druhém stupni základní školy. Metoda interpretativní fenomenologické analýzy byla vybrána, protože se zaměřuje především na to, aby bylo porozuměno subjektivním zkušenostem respondentů a tomu, jak sami respondenti chápou smysl těchto svých zkušeností. V tomto případě je tedy důležité, aby byla otevřeně formulovaná

hlavní výzkumná otázka. Touto otázkou bylo, co asistent pedagoga považuje za podstatné v komunikaci s učitelem?

Všichni respondenti se v podstatě shodli na tom, že je důležité, aby vůbec nějaká vzájemná komunikace probíhala. Nejhorší podle nich je, když spolu učitel a asistent nedokáží otevřeně hovořit, čímž vyvstávají zbytečná nedorozumění a problémy. Z rozhovorů vyplynulo, že respondenti současnou komunikaci hodnotí vcelku kladně a jsou na svých místech spokojeni. Odpovědí na základní výzkumnou otázku mohou být tři jednoduchá slova: *upřímnost, vzájemný respekt a kolegiálnost*.

Upřímnost je zde důležitá především proto, aby si obě strany mohly vyjasnit své postoje, pokud se jim něco nebude líbit, nebudou s něčím spokojeny, či bude někde něco váznout. Vzhledem k tomu, že se jedná především o co nejsnadnější a nejpříjemnější průběh učení dítěte, je třeba se zaměřit opravdu jen na to a odsunout stranou vlastní problémy či nesympatie. Vzájemný respekt je zde uveden z toho důvodu, že učitel může mít někdy pocit nadřazenosti nad asistentem, který je ve třídě jako podpůrný pedagogický pracovník. Brát všechny členy pedagogického týmu s vzájemným respektem, bez ohledu na náplň jejich práce, je zde proto důležité. Kolegiálnost je zde zmíněna ze stejného důvodu, jelikož pouze dobrá spolupráce všech pedagogů povede ke skutečně funkční podpoře žáků.

V případě návaznosti na tento výzkum by bylo vhodné zjistit, jak by měl správně asistent pedagoga či sám učitel postupovat v případě, že vzájemná komunikace nefunguje. Jistě by se měli zamyslet, zda se drží toho, že jsou k sobě upřímní, umí se respektovat a být k sobě kolegiální, na čemž se respondenti shodli, že je základem správné a úspěšné komunikace. Ale jak dále postupovat? Požádat o přeřazení k jinému učiteli? Pokusit se zlepšit vztahy mimo pracovní prostředí, aby spolu zaměstnanci dokázali lépe vycházet? To jsou již otázky pro další výzkum.

Seznam použitých zdrojů

- ANDERLIK, L. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BEJDÁKOVÁ, S., STŘECHOVÁ, J., VÍTKOVÁ, J. a kol. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe, 2018, ISBN 978-80-7496-390-2.
- BOČKOVÁ, B., VÍTKOVÁ, M. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8508-4.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-882-909-7-1.
- GABAŠOVÁ, J., VOSMIK, M. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GULOVÁ, L., ŠÍP, R. *Výzkumné metody v pedagogické praxi: nové paradigma pedagogického výzkumu, tradiční a netradiční metody výzkumu, vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, případová studie drogových kariér*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HORÁČKOVÁ, I. *Metodika práce asistenta pedagoga; Spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.
- HRUŠKOVÁ, Z. *Přímá a nepřímá činnost AP*. [online]. [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/prima-neprima-cinnost-ap>.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

- JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9.
- KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KENDÍKOVÁ, J. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990, ISBN 80-04-21854-7.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.
- MORÁVKOVÁ, J., VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4769-8.
- MŠMT. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga, čj. MSMT-7502/2015*. [online]. [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-zrizeni-funkce-asistenta-pedagoga>.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Triton, 2020. ISBN 978-80-7553-842-0.
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.
- NĚMEC, Z. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.
- NEŠPOR, Z. (ed.) *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana.
- OCHRANA, F. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0.
- PALOUNKOVÁ, Z. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: technická univerzita v Liberci, 2017. ISBN 978-80-7494-386-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L., NĚMEC, Z. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. 4 vyd. Praha: Dashöfer, 2018. ISBN 978-80-87963-77-7.

- ŘEHOŘ, P. *Manažerská komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Ekonomická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7394-394-3.
- ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R., a kol. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
- ŠEĐOVÁ, K. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠMELOVÁ, E., SOURALOVÁ, E., PETROVÁ, A. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.
- ŠMOK, J. *Úvod do teorie sdělování*. Praha: AMU, 1970.
- TEGZE, O. *Neverbální komunikace*. Praha: Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-429-X.
- TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. 2. vyd. Praha: Verlag Dashöfer, 2016. ISBN 978-80-87963-33-3.
- TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-35-3.
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- Věstník MŠMT č. 19/2005.
- Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Seznam příloh

- Příloha č. 1 Přepis rozhovoru s respondentkou č. 1
- Příloha č. 2 Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 1
- Příloha č. 3 Přepis rozhovoru s respondentkou č. 2
- Příloha č. 4 Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 2
- Příloha č. 5 Přepis rozhovoru s respondentkou č. 3
- Příloha č. 6 Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 3
- Příloha č. 7 Přepis rozhovoru s respondentkou č. 4
- Příloha č. 8 Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 4
- Příloha č. 9 Přepis rozhovoru s respondentkou č. 5
- Příloha č. 10 Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 5

Přílohy

Příloha č. 1 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 1

Můžete mi říct, jak vypadá Vaše komunikace, tedy komunikace mezi Vámi a učiteli?

Hm. Tak v první řadě je to třídní učitelka, se kterou jsem ve třídě šest hodin v týdnu. Se kterou máme úplně perfektní komunikaci, domlouvám se, že se někdy potkáme před výukou. Často spolu hovoříme po cestě do i ze třídy. Tady je ta komunikace navázaná naprosto jako perfektně. K tomu nemám žádný výhrady. Už jsme se domluvily, že si Frantu, to je ten náš Vietnamský chlapec budu brát. Našly jsme společně s další kolegyní úkoly tak, aby prostě on třeba v té češtině neseděl a nespával, ale aby byl aktivizovanej k tomu nějak porozumět a posunout se někam dál. Máme domluvené, kdy, co, jak je potřeba a myslím, že na sebe reagujeme velmi hezky a že to v tý hodině běží a že si nepřekážíme.

Dobře, takhle to máte tedy s třídním učitelem a co třeba komunikace s ostatními učiteli?

Ano, tak potom je tam paní učitelka na chemii, která je taková už v podstatě důchodkyně. A děti jsou z ní dost rozpačité, protože po nich vyžaduje exaktní formulace. Ehm, takže tam je to spíš jako krocení těch pohledů nejenom těch mých svěřených dětí, ale i zbytku třídy, kdy ke mně vysílají pohledy jako „pomoz mi“, „co to je“? No, tam se jako i obrátily na mě samy ty děti jako ať jim pomůžu, že jako se jim to zdá divný. Já říkám heďte se, tak já to budu chvíli pozorovat, ale jediný, co jim zatím doporučuju je, aby se prostě učili chemii jak básničku, protože si myslím, že paní učitelka od nich nic jiného neočekává. Bohužel. Pak tam máme učitele na fyziku a ten je úplně skvělejší. Ten skvěle vysvětluje, sám se mě doptává, jak děti rozumí, jak jsou na tom. To je úplně bez problémů. Jak verbální, tak neverbální komunikace. A poslední hodiny, do kterých chodím jsou matematika, kde máme paní učitelku, která má úplně brutálně vražedný tempo, kterému bych nestačila kolikrát ani já. A jsem ráda, že to všechno nemusím počítat sama. Ale bere v potaz, což ze začátku nedělala. Bere v potaz to, že „ty moje dvě děti“, protože tam opravdu dopomáhám jen 2 dětem. Takže jsme se prostě domluvily, že když spočítají půlku, spočítají půlku. Prostě, že jedeme na kvalitu ne na kvantitu. Ehm, takže já jsem tam, abych je brzdila, dopomáhám jim s pomůčkama. S tím, že chtěla, abych to nedělala já, ale aby si to vytvořili oni a já jim to pomohla zkontrolovat a vzápětí zalaminovat, aby tam prostě měli ty věci, co potřebují. No a občas se paní učitelka zajde podívat k nám dozadu, jak na tom jsou, zkontrolovat. Šli jsme třeba s klučinou i na chodbu, když brali mocniny a odmocniny, který pro něj byly hodně abstraktní a já jsem se snažila mu říct, jak teda pracovat s tou desetinou čárkou a s těma nulama. Tak ona říká, víte co, tak běžte na chvíli pryč, já nepojedu žádný výklad dál. My tady budeme procvičovat tak, ať se navzájem nerušíme. Takže ačkoli jsem se týhle paní učitelky zpočátku bála a nechtěla jsem tam být. Tak nakonec si myslím, že jsme našly po měsíci, vlastně docela brzo společný kus řeči. Respektujeme se a komunikujeme.

Takže vidíte to fungování a komunikaci více méně kladně i s ostatními učiteli?

Já jsem hodně otevřená v komunikaci, takže pokud cítím, že někde něco drhne, tak se prostě vydám do toho kabinetu a řeknu: „zdá se mi, že nám to tam prostě drhne v tý hodině, co se

ode mne očekává, co ne.“ No a často stačí vlastně jen to, že ve mně přestanou vidět nepřítele, jako dalšího dospělého v té třídě. Některý učitelé prostě ještě nejsou zvyklí na to, že je další dospělá osoba v místnosti. Vlastně nejhorší pro mě je vůbec jít do toho kabinetu na 2.stupni za učiteli, jsem ráda, když toho dotyčného potkám na chodbě a popovídáme si tam.

Víte co, vždycky v první řadě jde o to dítě. Třeba učitelé mi řekli ať sedím vedle chlapce, kterému mám být k ruce, a on mi prostě řekl, že mu to není příjemný. A jestli bych mohla sedět v lavici před ním. No tak jsem si to s učitelem domluvila a šlo to. Říkám mu: „je to tvoje vzdělání, ty tady trávíš prostě xy hodin a ty se potřebuješ soustředit“. Ne, že učitel nebo já to chci nějak, jak se ty budeš cítit. Musím říct, že celkově s celou třídou vycházím dobře, už mě berou jako součást.

Tak co Vás zajímá dál?

Dobře, tak řeknete mi, jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?

Jako asistent něco přes rok. Ale i předtím jsem pracovala s dětmi na kroužcích, táborech, dětských skupinách. Ale já jsem chtěla do školy, na 2.stupeň primárně i proto, že mám sama 2 děti a prostě je to rodina friendly práce. Navíc ty starší, druhý stupeň už je to víc dialog, pokud teda chtějí obě strany.

Jasně chápu.

Máte s učitelem společnou přípravu na vyučování?

Ehm většinou mi učitelé dávají to, co mají připravené a když z hodiny na hodinu je něco třeba připravit, co chci třeba vyrobit nebo nachystat si já, tak se na tom domluvíme. Neděláme na tom společně, že bychom si na to jako společně sedli. Spíš tak jako, že vidím, že nedokáže dejme tomu určit slovní druhy, tak prostě řeknu učitelům: „hele on plave v tom a tom, tak já mu udělám prostě aspoň přehled, co se, jak nazývá, ať ví, že prostě podstatná jména jsou 1 a tak.“ Ať odlišíme chyby z neznalosti od toho, jak třeba poznat ten slovní druh a chyby z neznalosti jaké je mu přiřazeno číslo. Takže takhle, já jsem spíše aktuální. Snažím se reagovat na to, co je potřeba teď. Mně přijde, že se ani nedá připravit, protože některý dny je „svěřenec“ unavený a je třeba ho hodně aktivizovat a některý dny se snaží být samostatný a jede jak vlak. Takže tam spíše aktuálnost potřeb, nálada, a tak než nějaká speciální příprava. Všechno je prostě o domluvě s učitelem, když vidím, že je dítě unavené, nesoustředěné, tak to řeknu učiteli a domluvíme se třeba na menším úseku práce.

A mluví s Vámi učitel i třeba během té vyučovací hodiny?

Určitě. Kromě paní učitelky na chemii. Tak jo, domlouváme se, a když už je to jako zajetí, což třeba s tou třídní je. Tak my už se domluvíme třeba i očima, přikývneme, usmějeme se a rozhovor proběhl, aniž bychom si musely něco říkat verbálně.

A dáváte vy učiteli, nebo učitel Vám po výuce zpětnou vazbu?

Většinou ano, řešíme to po cestě do kabinetu. I když každý máme sezení jinde. Prohodíme pár slov, a když máme potřebu já nebo vyučující jako nějaký zpětný vazby, tak ano dáváme si jí. Třeba řeknu: „hele dnes toho bylo na Domču prostě moc, nestíhal“. Tak si řekneme, co s tím, že se to třeba příště zopakuje znova nebo že před písemkou mě s ním pustí mimo třídu, abychom to zopakovali nebo tak prostě. Většinou, ale tohle řešíme hned po hodině, za čerstva. Takže prostě když máme potřebu se domluvit, domlouváme se.

Dobře, děkuji. Tak teď bych přešla ke druhé otázce, ať to shrneme. Co považujete za nejdůležitější, nejpodstatnější v komunikaci mezi Vámi a pedagogem?

Mně přijde nejpodstatnější dělat mediátora mezi tím dítětem a tím učitelem, protože dítě má nějaký očekávání od učitele, učitel má nějaký očekávání od dítěte. A samozřejmě ode mne.

Ale učitel u dítěte nestojí a nevidí, že dejme tomu nestihá tempo zápisu nebo, že něčemu v zadání nerozumí. Mně přijde to gró v tom pomoc jim udržet stejnou míru. Buď zadat teda individuálně úkoly, na to se vykašlete a věnujte se dál opakování a procvičování. Protože zkrátka nějaká část učiva je pro tyhle děti zbytečně náročná a buďme rádi, že pochopili to předchozí, a to ještě vylepšíme. Pomoc udržovat tempo tomu dítěti, tak, aby mu to bylo příjemný a aby to bylo příjemný tomu učiteli. Aby učitel neměl pocit, že je bržděnej dvěma „pomalejšíma“ dětma a zároveň, aby ty děti neměly pocit, že to jsou dostihy. Kdy on na 45 minut musí nasadit brutální tempo, kdy prostě nezvládá. Takže kolikrát kontroluji i zápisky, protože v té rychlosti jsou děti schopné to napsat úplně jinak. A vysvětluju a dávám tam ty přesahy o kterých vím. Třeba se mu to snažím propojit s angličtinou. Protože to prostě tak funguje, to propojení, když na to může nahlídnout z jiné strany. Tohle беру jako stěžejní. Protože pokud to to dítě třikrát nepochopilo slova učitele, tak to už není chyba na straně toho dítěte a je potřeba to zkusit jinak. Třeba tohle hodně děláme o matice.

Dál mi přijde hodně podstatný na sebe nežárlit, jako nehrát si na nějaký boje, že by to někdo učitel/asistent dokázal udělat nebo vysvětlit líp, ale podstatný pro mě je vzít si to dítě jako ten objekt kvůli kterému tam jsme. A to si myslím, že nejčastěji hapruje. Že nám tam to ego hází ty. Jako umět se vykašlat na to, že je nám někdo třeba nesympatický, protože my tady teď pracujeme pro ty děti. Zkrátka, aby bylo spokojený ty děti.

Příloha č. 2 – Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 1

Rozhovor s druhou komunikační partnerkou probíhal v dobré náladě a přátelském duchu. Nejprve jsme si povídaly obecně o naší práci, dětech, které „máme“ v práci na starosti, předaly si zkušenosti ohledně „vychytávek“ k výuce nebo vysvětlení nějaké látky a poté jsme plynule přešly k samotnému rozhovoru.

S rozhovorem jsem spokojená, byl uvolněný a otevřený z obou stran. Hlavně jsme k němu měly větší množství času a klid...

Myslím, že z rozhovoru vyplynuly i dost podstatné věci. Například to, že AP vidí a všímá si rozdílů přístupu učitele k dětem i k sobě samé a tím tedy i komunikaci. Některý učitel se obrací přímo na ni a ptá se, zda je srozumitelný a zda nemá něco vysvětlit jinými slovy. Zkrátka, že ji bere jako „součást“ jednak ped. sboru, ale i součást té třídy. Další věcí, co mi přijde podstatnou je to, že AP si vyslechne i názor dětí (třídy) ohledně učiva, přístupu pedagoga apod. a snaží se vykomunikovat to, aby byly spokojené obě strany a nedocházelo k nedorozumění. Další hodně podstatná věc je ta, že učitel, např. v tomto případě matematiky, bere v potaz názor a osobní a téměř každodenní zkušenost např. s tempem dětí s SVP a přesně, jak řekla kolegyně, je důležitá kvalita ne kvantita. Hodně podstatná je tato zpětná vazba, kterou si dají obě strany.

Důležitou a podstatnou věcí vyšla mediace, přesně tady kolegyně zmínila krásně to, že učitel tam má dalších xy dětí, a není v jeho možnostech se každému tedy i jedinci s SVP věnovat více. Proto je fajn spolupráce a doptávání se AP, která přeci jen má větší přehled o práci dítěte. Je tedy mediátorem mezi učitelem a dítětem.

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 2

Můžete mi říct, jak vypadá Vaše komunikace, tedy komunikace mezi Vámi a učiteli?

Tak já asi začnu tím, že mám zkušenosti takové, že jsem pracovala pod jednou paní učitelkou, třídní. A to bylo tak, že když jsem přišla na 2.stupeň, tak já jsem člověk, který má rád jasno a chce vědět co ho čeká. Takže já jsem si ty učitelky obešla a zeptala jsem se co po mně vlastně chtějí. No a dnes už jsem na tom 2.stupni několikátý rok a musím říct, že se mezi námi všemi vytvořilo takové jakoby přátelství. Já si krom jedné paní učitelky se všemi na tom stupni tykám. Ale i s tou se kterou si vykám tak máme takovej vztah, že vím, že kdyby se jí něco nelíbilo, tak za mnou přijde a řekne mi to. Takhle to u nás na tý škole funguje. Takže ta paní učitelka Iva, vlastně moje první třídní mi řekla, co po mně chce co ne. A víte co, já si myslím, že je to také tím, že jsem starší takže, máte tu intuici, že jako poznáte, když s těma lidma pracujete, tak jestli tohle mu vadí, nebo jako vím, kde mám tu svoji hranici, co si můžu dovolit. A i jsem těm učitelkám řekla, když se ti něco nebude líbit, tak mi to řekni a prostě tak to funguje. Ta komunikace je perfektní. Já jsem si ujasnila ze začátku i to, že třeba učitelka mi řekla, že má takovou představu o hodině, úkolech atd. a prostě buď se to osvědčilo nebo ne. Protože zase každá hodina je taky jiná. Když vezmu třeba matiku, tak jsem si prošla 2 paní učitelka. Ta jedna mi řekla já to nechám na Vás, jedte si, jak chcete, tady máte učebnici, ale vždycky jsme se domluvily, že ona přišla na konci hodiny a já říkám brali jsme s „mými“ dětmi tohle a tohle, tohle zvládly tak a tak. Protože já mám skupinku dětí, se kterými takto pracuju, třeba 3. no, takže takhle jsme to měly s tou jednou paní učitelkou. A ta druhá paní učitelka tu máme teď, a to je tak, že my opakujeme s tou třídou látku z loňska a potom na novou látku už zase mají mě jako asistentku, teda ta malá skupinka dětí. Takže tahle učitelka mne vede, kdežto ta minulá mi nechala volnou ruku. Jo ale s tím, že vždycky u obou učitelek na konci hodiny jsme konzultovaly, komu co jde, co nejde, co budeme dělat a když jim třeba připravovala písemku, tak jsme se domluvily, co tam bude a na to jsem se zaměřila. Pak co se týče třeba češtiny tak tam pracuju zase s tou „svoji“ skupinkou, ale paní učitelka mi dá jasný instrukce, co máme dělat. Případně si sedneme i před hodinou a ujasníme si to, po hodině konzultujeme. Potom další předměty jako je zeměpis, přírodopis a tak, tak to probíráme s celou třídou dohromady. A učitelé mi dopředu řeknou, když třeba chtějí něco nakopírovat nebo připravit. Jako přijde mi, že se všechny ty učitelky snaží abych já byla co nejvíce v obraze řeknou případně napíšu mi abych věděla, co se bude dít a zároveň, aby pro děti to bylo hlavně srozumitelný.

A třeba vzhledem k tomu, že mám zkušenost i z 1.stupně, tak musím říct, že tady na 2. Se mi s učiteli pracuje daleko lépe. A třeba taky někdy ty učitelky na 1.stupni nevěděly, jak nás zapojit, co zadat za práci, prostě dát nám pokyny, protože jsou zvyklé si to dělat samy. Kdežto na tom druhém stupni jsou ti učitelé daleko více zvyklí a více nás zapojí.

Tak super. Takže prostě s těmi učiteli at' už s třídním nebo i dalšími komunikujete v pohodě? Nic „nedrhne“

Jo přesně tak, úplně super. Všechno si řekneme. Když se mi nebo učitelům něco nelíbí, řekneme si to, vyjasníme. Myslím si, že za nimi může bez obav zajít.

Dobře, děkuji a máte třeba s učiteli společnou přípravu na vyučování?

Jak s kým. Ale spíše ne. To jakoby plyne. Já vím, co berou, takže se to vždycky naváže. Ale že bysme si s každým třeba den dopředu sedli a dělali přípravu to vůbec. Nebo tak, prostě

před tou hodinou mi řeknou, co bude a zda pojedeme s celou třídou nebo budu pracovat jen s tou skupinkou se speciálními potřebami. Nebo mi to prostě řekne v průběhu.

Takže s Vámi komunikují učitelé i během hodiny?

Jojo, tak určitě, třeba když se vyskytne nějaký problém. Nebo i já se ozvu, třeba když se potřebuju zeptat na něco a tak. Bavíme se i o hodině. Nebo s některými už jsem tak sešraná, že třeba učitel naznačí i neverbálně a já už vím, že třeba teď je čas rozdat nakopírované písemky a tak.

Jasně. A dává Vám učitel, případně vyjemu po hodině zpětnou vazbu?

No takhle, třeba když o některých hodinách pracuju s tou malou skupinkou slabších, tak potom učitelům řeknu, co jsme udělali a ty výsledky jejich a pobavíme se třeba jestli je to adekvátní nebo ne. Prostě já oni mi dají prostor se vyjádřit a já jsem zase ráda za zpětnou vazbu od nich.

Dobře, tak bychom přešly ke druhé otázce, ať to shrneme. Co považujete za nejdůležitější, nejpodstatnější v komunikaci mezi Vámi a pedagogem?

No pro mě je hodně důležitá prostě ta komunikace samotná. Jo protože, abych já se koukla do kříšťálový koule a zjistila, co po mě ten učitel chce a dělám to dobře, to prostě nedokážu. Opravdu ta komunikace a pak mi přijde hodně důležitá ta zpětná vazba z obou stran, to je prostě to nej. Podle mě je důležitý si nastavit i ty pravidla hned, jak budete spolupracovat a tak. No a zase to je o té komunikaci, domluvit si a vyjít si vstříc.

Příloha č. 4 – Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 2

Rozhovor s další informantkou probíhal v klidném nerušeném prostředí. Popovídaly jsme si naší práci, studiích.

S rozhovorem jsem spokojená, byl otevřený, plynul. Domluvily jsme se na rozhovor po pracovní době, takže na něj byl dostatek času.

V rozhovoru vidím i podstatné věci. První důležitou věc vidím v tom, že si AP „obešla“ učitele, kteří mají učit třídu, tedy i jedince s SVP kam je „přidělena“ a dozvěděla se, co od ní očekávají, jak si spolupráci atd. představují. Další důležitou věc vidím v tom, že ví, že se může spolehnout, že kdyby se jakémukoli učiteli něco „nelíbilo“ nebo by s něčím nesouhlasil tak za ní přijde a řekne jí to otevřeně. Podstatné je také to, že jak jsem psala výše si na začátku ujasnili, co jak o vyučování bude a co ne a podle potřeb případně změní. Další hodně důležitou věcí je to, že si s učiteli, tedy alespoň s některými na konci hodiny řekne, co a jak to dětem šlo, co zvládly a co je třeba zopakovat, předávání tedy zpětné vazby.

Nejvíce podstatné z tohoto rozhovoru vyplynulo – komunikace jako taková, oboustranná zpětná vazba, nastavení pravidel a jejich dodržování, vyjít si vstříc.

Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 3

Můžete mi říct, jak vypadá Vaše komunikace, tedy komunikace mezi Vámi a učiteli?

No v podstatě tím, že už mám vlastně desetiletou praxi, tak mě toho učitel moc říkat nemusí, já už vím, co mám dělat. Já vím, který děti mají slabinu, já vím, kterým dětem mám pomáhat a v čem. Maximálně mi učitel řekne třeba: „ted' nic nedělej, nech je pracovat samostatně.“ Jo, jako my si v podstatě třeba s třídní učitelkou, kterou máme na češtinu, výtvarku, výchovu k občanství sedneme v pondělí před hodinou, ona mi řekne, co bude a tak. Navíc mi ve škole máme program Začít spolu no a já v pondělí přijdu do školy, sejdu se s tou třídní. A taky díky tomu programu to máme tak, že vždy první hodinu v pondělí jsou vždy třídní učitelé ve svojí třídě a máme takovou povídavou hodinu. My si s dětma povídáme, jak se měly, popřípadě se to naváže na výuku, sedíme v kruhu a učitelka tam nastíní co budeme ten týden dělat, na co se máme těšit a v pátek pro změnu poslední hodinu to zase zhodnotíme. Je to úplně super. Navíc my máme děti rozdělené ve třídě na 2 skupiny studijní a nestudijní. Jednu skupinu „vedu“ já a tu druhou učitel. No, a právě díky tomu programu se vlastně všichni sejdeme nastíníme si, co bude a poté zhodnotíme, co se povedlo a co třeba příště uděláme jinak. S tou mojí skupinou, tedy tou nestudijní se nejde s učivem tolik do hloubky a jedeme pomalejším tempem. No a tím já vlastně pomáhám. Každá půlka si jeden ve svém, máme je rozdělené na všechny předměty kromě výchov. Je to úplně super, to klima ve třídě je úplně jiné.

No a jako jak já jedním s učitelama. S třídní učitelkou si to „řekneme“ prostřednictvím dopisu, že já si to přečtu a kdyžtak se doptám. Nebo třeba na ty její hodiny má vždy na tabuli napsáno třeba dvěma větama, co se bude dělat a jak na to. No a než třeba přijde po zvonění do třídy, tak už ty děti často pracují, teda někdo no. Mně toho učitel fakt moc říkat nemusí, protože já vím, že se mám věnovat ukrajincům, potom těm slabším dětem. A chodím po třídě, koukám, jestli si dělají zápis, jestli to mají správně, třeba aby to měly i gramaticky správně. Vlastně pak jenom kontroluju popřípadě, aby neměly mobil třeba a dávaly pozor, a tak no. Prostě já vím, co mám dělat, nebo když tak mi učitel řekne, třeba ted' pracuj se skupinou ukrajinců a ostatní budou pracovat ve skupinách třeba na projektu. Anebo vážně pár vět prohodíme, když jdeme do třídy, že jako my jsme docela vycepaný na tý škole, že člověk už ví, co má dělat.

Jasně, takže vlastně celkově s učiteli, nejen s tou třídní ale i s jiným, když se bavíte, tak se Vám komunikuje dobře?

Jojo přesně, úplně super. My už jsme tak zajatý, že to jde úplně v pohodě. My nejsme velká, a máme to vlastně tak, že je nás asistentů stejně jako učitelů. Máme i společný schůzky a tam si sdílíme. Ty schůzky jsou jak asistenti s učiteli, tak jen asistenti mezi sebou. Tam si třeba i povíme o tom co nás jako třeba celý druhý stupeň čeká, nebo si sednu s učiteli, který učí „mojí“ třídu a bavíme se, co ted' bude a nebude v nejbližší době, co a jak se bude probírat, a tak no.

Dobře, a ted' mě k tomu napadá, máte třeba s učitelem společnou přípravu na vyučování?

No, tady na tom druhým stupni si přípravy společně neděláme. Já si dělám zápis svůj z hodiny. A přípravu má učitel, případně mi ji ukáže. Třeba když chce něco dělat jinak než normálně, třeba skupinovou práci s celou třídou, tak mi řekne, zda chce něco připravit a sdělí o čem to bude. Abych byla schopná dětem třeba poradit, pomoci. Ale pokud je to normální běžná výuka, tak přípravu společně fakt nemáme.

A komunikuje s Vámi třeba učitel i během vyučovací hodiny?

Jako když potřebuje tak jo. To je na obou stranách, když já se potřebuju něco zeptat, tak se zeptám nebo řeknu, že třeba někdo nestíhá, tak ať „jede“ pomaleji. No a učitel to má stejně. Někdy se stane, že ani není potřeba si v hodině něco říct.

Jasně a dává Vám učitel nebo i Vy jemu po té vyučovací hodině zpětnou vazbu?

Jo, řeknu dneska jim to vůbec nešlo, musíme to třeba příští hodinu zopakovat. Protože já po tý třídě chodím, kdežto učitel moc ne, takže to mnohdy ani neví nebo nevidí. Řeknu třeba hele a ten a ten mě štvál, nedělal si zápis prostě odmítal pracovat, tak ona si to příští týden při hodině třeba zkontroluje. Jako zpětnou vazbu taky hlavně vidím v tom, jak třeba ta „pomalejší skupina“ napsala test, a ta učitelka mi třeba řekne: „hele, teď se ty testy moc nepovedly, tak se příště více zaměřte na to, a to a napíšou si podobný znovu“. Jinak si třeba řekneme s učitelem, že dneska to nešlo nebo naopak skvělá hodina všichni se zapojili, pracovali. Jak s kterým učitelem taky no.

Jasně, tak dobře, tak přejdeme k druhé otázce. Pokud souhlasíte.

Jasně, můžeme.

Co považujete za nejdůležitější, nejpodstatnější v komunikaci mezi Vámi a pedagogem?

No, já si hlavně myslím, že učitel musí brát asistenta ne jako vetřelce, ale jako partáka, protože si myslím, že se s nimi učitel prostě musí naučit pracovat. Někdo se třeba bojí, že ho někdo další, dospělý bude hodnotit. Prostě poznáte, že třeba tenhle učitel má autoritu, hodiny plynou a tenhle zase moc tu autoritu nemá, nebo má problém si ji sjednat. V některých hodinách toho můžu dělat míň, v některých hodinách zase musím po těch dětech více „šlapat“ jo. A fakt důležitý je, aby učitel bral asistenta jako partnera, jako pomocníka, že ho může využít k tomu, aby ta výuka rychleji odbíhala, že bude mít klid ve třídě, jo, že se eliminují některý negativní projevy tý třídy. To si myslím, že je to gró. Potom taky to, že už já jako asistent nebo učitel víme, že když si třeba řekneme, co budeme dělat, tak nadhodíme oba dva nápad a společně realizujeme. Zkrátka, že na to není ten učitel sám. Gró je v tom brát se na stejné úrovni, a ne třeba ty jsi jenom asistent, ty do toho nemluv. A taky teda bych ještě řekla otevřenost z obou stran, vyřikat si věci. Prostě je taky důležitý si sednout s tím učitelem, protože jinak to prostě nejde, to by nefungovalo. Nevím no, tohle beru jako to podstatný...

Příloha č. 6 – Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 3

Další rozhovor k mé DP probíhal v nerušeném prostředí. S informantkou jsme si popovídaly o naší práci, předaly zkušenosti a porovnaly práci na 1. i 2.stupni, protože s oběma máme zkušenost.

S rozhovorem jsem celkem spokojená, komunikační partnerka byla velmi otevřená, a tak rozhovor plynul dobře. Tato AP už je v dané třídě 9. rokem, takže třídu i učitele dobře zná.

První podstatnou věc, která vyplynula z tohoto rozhovoru vidím v tom, že mají na škole program Začít spolu. Vždy na začátku týdne se setká s třídním učitelem a dozví se, co bude tento týden následovat, co se od ní čeká, předají si tedy informace. Tento „týdenní“ plán se poté řeší i s celou třídou. Na konci týdne se sejde celá třída, učitel i asistent a zhodnotí. Dalším poznatkem pro mne je to, že AP s učitelem komunikuje také prostřednictvím dopisu, v případě nejasností se doptá. Jak říká informantka má už letitou praxi, a proto se s učitelem nepotřebuje tolik domlouvat a radit. Další podstata je v tom, že mají jak s učitelem, tak s ostatními asistenty společné schůzky, kde řeší, co a jak (akce, chování žáků, spolupráce). Další, co informantka sděluje je to, že je třeba se nebát říci, když něčemu neporozumí, nebo je něco nedostatečně vysvětleno. To bych viděla jako otevřenou komunikaci na obou stranách. Dále je zde podstatná také zpětná vazba, kterou si AP s učitelem dávají hlavně ohledně žáků, práce se třídou a ve třídě (jak kdo pracuje, kde má mezery).

Další velmi důležitou věcí, která vyplynula je to, že učitel by neměl brát AP jako vetřelce, jak tady zmiňuje kolegyně, ale jako parťáka. Zkrátka, že jsou oba na stejné úrovni. Dále například při přípravě projektu, nebo nějaké akce vyslechnutí obou stran a učitel i asistent se na daném domlouvají, předávají si nápady.

Nejvíce podstatné z tohoto rozhovoru pro mě vyplynulo: komunikace nejen verbálně, ale i písemně, otevřená komunikace mezi ped. pracovníky (AP x učitelé), vyřikání si něčeho, co se nelíbí, zpětná vazba po vyučovacích hodinách, společná práce a domluva na připravovaných akcích, projektech.

Příloha č. 7 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 4

Můžete mi říct, jak vypadá Vaše komunikace, tedy komunikace mezi Vámi a učiteli?

Takže 2 roky jsem pracovala jako asistentka pedagoga na 2.stupni. Musím říct, že jsem se nikdy nesetkala s nikým, kdo by byl neochotný, nechtěl mi pomoci. Většinou mi vycházeli všichni vstříc, někdy to teda bylo těžší v tom, že na tom druhém stupni se střídají učitelé a ty musíš každého obejít. Každý taky má jinou práci, a hlavně i jiný pohled na asistenty. Ale musím říct, že jsme se vždy nakonec nějak domluvili ať už ohledně třeba zjednodušení učiva, pro žáka, který měl podporu AP, nebo k testu a tak. Takže když byl test, učitelé mi dopředu sdělili, co bude v testu, já jsem vždycky dostala zadání, domluvili jsme se v případě zkoušení i na otázkách. A na základě toho já s „mými“ žáky jsme na test, zkoušení opakovali, aby je zvládli co nejlépe a hlavně, aby to pochopili.

Jasně takže ohledně toho, že by si neměla informace dopředu, nebo nebyla na něco připravená, říct nemůžeš. Domluva fungovala jak s třídním učitelem, tak i s ostatními?

Jo v téhle oblasti bylo všechno v pohodě. Nebo prostě když jsem nevěděla, tak mě nikdo neodbyl. Hlavně jsme jeli podle učebnic, které jsem měla i já, takže jsem věděla, co třeba bude. Někdy když byla potřeba, tak jsem se samozřejmě došla optat před hodinou nebo se zeptala i během hodiny. Tady mnohdy bylo navíc to, že jsme chodili na hlavní předměty mimo třídu. Jo, takže mi učitelé řekli, co bude, já to upravila a řekla je v plánu to a chci to dělat tak a tak. Takže takhle jsme se primárně domlouvali. Dá se říct, že jsem ty přípravy od učitele upravovala a zjednodušovala z hodiny na hodinu, protože ty hlavní předměty jsme měli v podstatě každý den, takže já jsem musela mít dopředu věci, co budeme dělat. Po hodině, nebo třeba o nějakém úseku učiva jsem učitelům ukázala, co jsme zvládli, co je třeba více procvičit a tak. Vyučující to nějak ohodnotil a pak jsme se domlouvali, že třeba na test nebo zkoušení přijde můj žák do třídy, aby to nebylo tak, že „on“ má nějaký výhody. Opravdu jsem mohla za kýmkoli přijít a domluvili jsme se, nebo jsem i já navrhla něco udělat jinak, přizpůsobit, zjednodušit. Protože třeba nějaký předmět na 2.stupni máš nový a s tím je i nový vyučující a ten často neví, co ten daný žák zvládne. Takže jsme se radili, zjednodušili. Učili jsme se, teda hlavně já na tomhle vidět, co ten žák je schopný udělat a co už prostě ne. No, a to jsem pak snažila předat i těm učitelům. Hlavní bylo to učivo neustále opakovat.

Pak už ta komunikace byla hlavně online v Covidu, no. Takže to s učiteli bylo hlavně přes email, co šlo. S žákem jsem komunikovala v rámci počítače no, na dálku. A to bylo šílený, protože to neustále vypadávalo, těžko se taky vysvětluje na dálku a tak, taky jsem si všimla i kratšího udržení pozornosti, než je ve škole no. Jinak už nevím, co bych k tomuto řekla.

Dobře, tak půjdeme dál. Měla jsi společnou přípravu s učiteli na vyučování?

Tak jak už jsem říkala, já dopředu věděla, co budeme probírat a buď samostatně, nebo s pomocí toho vyučujícího jsme to upravili. My jsme naštěstí měli i jednodušší pracovní sešity, takže jsme hodně pracovali i s nimi a třeba někdy podle nich připravovali i cvičení. Vycházelo se ale hlavně z těch učebnic. A často jsme o hlavních předmětech teda pracovali mimo třídu, abychom se vzájemně nerušili. akže společná příprava jak kdy, podle potřeby a taky času.

Jasně, a když jste byli ve třídě, mluvili s tebou učitelé i během hodiny?

V tý hodině se toho moc nestíhalo. Maximálně jsem se šla zeptat, zda to učivo máme dělat taky nebo ne. Ale v tý hodině to na tom druhém stupni moc nejde. Zjistila jsem, že tady ty

vyučující prostě přijdou a jsou zvyklý ject tu svou látku. Většinou to chtěli řešit až po skončení hodiny.

Dobře a na to bych navázala další otázkou. Dávali ti učitelé nebo ty jim po skončení hodiny zpětnou vazbu?

Zpětnou vazbu no, když jsem viděla, že třeba to nezvládáme, nebo, že je to těžký, tak ano. Učitelé si mě vyslechli a třeba poradili něco udělat, vysvětlit jinak. Případně jsem zpětnou vazbu viděla potom ve známkách. A v některých předmětech, třeba výchovách to nebylo třeba. Ale pokud jsem opravdu viděla, že je třeba to učitelům říct, tak ano. V tomhle bylo fajn, že si oni vyslechli mě a já je nebo naopak. No.

Dobře děkuju, pokud budeš souhlasit, tak bych přešla ke druhé otázce.

Jasně, jdeme na ní.

Co považuješ za nejdůležitější, nejpodstatnější v komunikaci mezi Tebou a pedagogem?

Hm. Hodně důležitý mi přijde to, aby učitelé přijali to dítě takový, jaký je. Jo, že opravdu budou vycházet z té diagnózy toho dítěte a nedělaj rozdíly. A jsou ochotní bavit se třeba o lehčí verzi testu, nebo i „mírnějším“ známkování. Takže hlavně ta ochota ať už k úpravě toho učiva, nebo i třeba vyslechnutí mého pohledu. Další důležitou věcí mi taky přijde to, že mě přijali, že to prostě nebylo tak, ty jsi jenom asistentka, tak nám třeba do toho učení nemluv a tak. Taky bych sem zařadila akceptaci, ti vyučující by měli brát tvůj názor, vyslechnout tě. Bavit se s tebou jako rovný s rovným a taky mluvit spolu otevřeně. Musím říct, že i třeba během online výuky ti učitelé reagovali, kdykoli jsem komu napsala, odpověděli, poradili. Za to jsem byla fakt ráda. A když jsme třeba řešili hodnocení, tak i mě učitelé kontaktovali a chtěli slyšet i můj názor, protože přeci jen já s tím klučinou byla nejvíc.

Taky bych sem zařadila a viděla důležité to, jak učitel komunikujeme nejen s asistentem, ale taky s třídou. Protože třeba některých učitelů se ti děti nechci říkat bály, ale prostě na něco se jich ptát nechtěly. Tak se svěřili mě a já jsem se jim snažila pomoci, nebo udělat prostředníka. To je asi všechno no...

Příloha č. 8 – Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 4

V pořadí pátý rozhovor probíhal v klidném nerušeném prostředí v přátelské atmosféře. S komunikační partnerkou se známe již několik let, takže představování nebylo nutné. Popovídaly jsme si o naší práci a porovnály práci na 1. i 2. stupni. Obě jsme totiž pracovaly na druhém a teď jsme na prvním stupni ZŠ.

S rozhovorem jsem spokojená, informantka odpovídala otevřeně, rozhovor plynul dobře.

V rozhovoru vidím podstatné věci. První z nich je to, že si informantka vždy obešla učitele a zeptala, co a případně jak od ní budou chtít pomoci a sama jim předala info, jak na tom žák s SVP je, co zvládne a co už ne. Vždy se snažily společně najít tu nejlepší cestu, aby si žák i přesto, že měl učivo „osekané“ nebo zjednodušené odnesl poznatky. Jak říká komunikační partnerka nikdy nebyl problém se domluvit. Další věcí, co mi přijde vhodnou je to, že AP dopředu učitelé sdělili, co bude v testu nebo ve zkoušení, a proto se na dané mohla informantka zaměřit, nebo co zopakovat a poté úspěch či neúspěch žáka zkonzultovali. Podstatnou věcí je také to, že když si AP nevěděla s něčím rady, mohla se dle svých slov vždy obrátit na učitele a ti ji ochotně poradili, vysvětlili dané. Probrali s ní nejasnosti.

Další věcí, kterou komunikační partnerka vidí jako podstatnou je to, že učitelé berou její názor, zkušenosti v potaz, je pro ně rovnocenným partnerem. Řekla bych to tak, že spolu komunikují na stejné úrovni jako partneři. Dále mi přijde důležitá i zmínka o online výuce, i přesto, že se AP s učiteli nevidala neustále spolu byli v kontaktu a domlouvali se co a jak. Další podstatou je ochota ať už k např. mírnějšímu známkování či třeba k lehčí verzi testu, nebo zkrátka už jen k domluvě a vzetí v potaz názor AP.

Nejvíce podstatné věci z rozhovoru jsou dle mého – domluva ohledně učiva a projednání schopností a dovedností žáka s SVP, oboustranná zpětná vazba, akceptace asistenta jako partnera, otevřená komunikace, ochota a vstřícnost.

Příloha č. 9 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 5

Můžete mi říct, jak vypadá Vaše komunikace, tedy komunikace mezi Vámi a učiteli?

No. Chvilku popřemýšlím. Co se týče vyučujících, u kterých jsem na asistenci, tak musím říct, že se málokdy stane, že mě osloví s tím, co bude. Většinou musím já oslovit toho vyučujícího co budeme dělat, co nás čeká a na co se mám já jako asistentka připravit, eventuálně jestli mám být s žákyní s SVP přítomna v hodině nebo si ji mohu vzít stranou a pracovat s ní individuálně. Většinou je to tak, že já jsem ta víc komunikativní, která více komunikuje a více si to hlídá než ten pedagog. Ten pedagog to často nechává na mně. Takže takhle. Málokdy se stane, že bych něco ohledně výuky nebo tak věděla dopředu, max. 1 den, často to řešíme teď, aktuálně. Jedině testy řešíme s předstihem, jinak ne.

Jasně a jak třeba s učiteli funguješ? Nejenom s třídním, ale i s ostatními?

Jak s nimi funguju. No tak jako normálně, v pohodě. My jsme malá škola, takže se tam s učiteli vlastně znám. No a letos jsem tedy poprvý na druhém stupni, takže se nám začalo střídát více učitelů A v rámci přestávek komunikujeme běžně s učiteli, co se bude dělat a co se nebude dělat, co se stalo a tak. Jinak si každý jedeme v tom svém. Takhle to u nás je no, my, jak jsme menší škola, máme méně dětí ve třídě a já mám učebnice, takže se dopředu můžu podívat na to, co nás čeká a tak. Nemůžu říct, že by mě učitelé třeba za něco peskovali, domluvíme se na tom, co je potřeba, a hlavně se tedy snažíme vést k samostatnosti. Jinak já mám dítě, které nemá poruchy učení, ale spíše má problém se sociálním začleněním do třídy, spíše jako sebevědomí a jistota ve třídě. Učivo zvládá v rámci možností s tou třídou, jen co se týče třeba mluveného projevu to je horší, takže třeba zkoušení je písemné. A to ti učitelé semnou komunikují ohledně těch testů a nechávají jí více času na vypracování, zohledňují to, že třeba potřebuje tu otázku říci ode mne jinak, než je v zadání. Takže je učitelé jsou uvědoměli o tom žákovi, jaké má potřeby, problémy a jsou tolerantní, dávají jí prostor no.

Dobře, a jak dlouho pracuješ jako AP?

No, to je otázka. 8 let celkově a na téhle škole 6 let, s tímhle dítětem jsem vlastně od první třídy.

Jasně, a máš třeba s učiteli společnou přípravu na vyučování?

No, já vlastně nepotřebuju nějakou moc velkou přípravu, protože jak mám dítě, které nemá poruchu učení, ale spíše má asistenta na to, že je sociálně znevýhodněná a má problém s mluvením. Takže většinou si tu přípravu dělá učitel a já jedu na tý vlně té hodiny, abych dopomohla, aby měla dopsané poznámky, aby byly zapsány úkoly, prostě pohlídat to, co mají mít zapsáno, hotovo, tak aby to bylo. A nejvíce spolupracovat tedy když jsou testy.

Ok, tak jdeme dál. A mluví s tebou učitelé během hodiny?

Tak já tak jedu dlouhodobě u toho dítěte, tak už vím, co mám kdy dělat. Kdy nechám prostor samostatnosti, kdy dopomůžu. Když je potřeba tak pomáhám i ostatním, třeba teď nám přibyl nový žák cizinec a když je potřeba, tak pomůžu i jemu. Pro něj je ta příprava třeba. Jinak, že bychom nějak extra komunikovali během té hodiny, to ne. Když je potřeba tak si řekneme, co a jak ale většinou to nutný není.

A dává Ti učitel nebo i Ty jemu po té vyučovací hodině zpětnou vazbu?

Někdy jo, když je hodina, která je náročnější nebo vidíme, že to prostě nešlo, něco tam nebylo dobře, tak si o tom vždy popovídáme. Tohle nešlo, co s tím uděláme, jak se k tomu

postavíme, tak to se sejdeme vždy a popovídáme si o tom. Snažíme se najít jinou cestu, aby to bylo co nejvíce třeba pochopitelné pro ty děti. Takže když něco je, tak to spolu probereme. Vlastně si dáváme zpětnou vazbu navzájem, protože nejvíce jsem s tou holčinou já. A vždycky mě ten učitel vyslechne.

Jasně, tak pokud souhlasíš, tak můžeme jít ke druhé otázce.

Můžeme.

Co považuješ za nejdůležitější, nejpodstatnější v komunikaci mezi Tebou a pedagogem?

No, podle mého je dobrý to, že s těmi učiteli vůči sobě nemáme předsudky. Myslím, že jako kolektiv jsme funkční. Akceptujeme se, jak já učitele, tak oni mě. Akceptujeme tu naši práci, a nemáme problém si třeba něco vykomunikovat. Mám pocit, že jsme rovnocenní, že to není učitel a „jen“ asistent, že jsme partneři. Když vidím, že to nejde, že je třeba to dítě unavené, tak to řeknu a učitelé to berou v potaz. Spolupráce je dobrá, teda aspoň si to myslím. Ještě mi teda přijde hodně důležitá ta ochota, vzít v potaz třeba to omezení dítěte a tak. Potom taky důvěra mezi mnou a učiteli mi přijde důležitá a taky otevřenost v té komunikaci. Když třeba řekne, teď chci, aby pracovali samostatně a já nepomáhala, tak to akceptuji. Spolupráce nám vážně funguje dobře, a to se odráží i v té komunikaci, bych řekla.

Příloha č. 10 – Reflexe rozhovoru s respondentkou č. 5

Rozhovor s touto komunikační partnerkou byl přátelský a otevřený. Popovídaly jsme si nejen o práci, ale i o studiích. I přesto, že tento rozhovor byl poněkud kratší než ty předchozí, musím říct, že v něm vidím podstatné a důležité informace pro moji práci.

V rozhovoru považuji toto za podstatné. Jako první bych zmínila to, že iniciativní v komunikaci je dle svých slov hlavně AP, ale učitelé nemají problém se s ní domluvit a říci jí co je třeba připravit a tak. Jako podstatné vidím také to, že AP zmiňuje, že jsou menší škola, tudíž se tam navzájem znají a fungují, tedy spolupracují a komunikují spolu bez obtíží i například během přestávek. Vždy se snaží o domluvu. Další důležitou věc vidím v tom, že třeba při přípravě testu/ písemné práce se domluví učitel s AP a zohlední její „poznatky“. Podstatné mi také přijde předání si oboustranné zpětné vazby, AP nemá problém s tím, že by jí učitel např. nevyslechl a stejně tak ona vyslechne.

To nejpodstatnější z rozhovoru je dle mého toto – vzájemná akceptace (učitelé i asistenti), rovnocennost (jsou partneři), ochota, důvěra, otevřená komunikace mezi oběma stranami.

Abstrakt

ŠTEFLOVÁ, J. *Komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem na 2. stupni základní školy*. České Budějovice, 2023. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Klíčová slova: asistent pedagoga, učitel, komunikace, druhý stupeň základní školy

Tato diplomová práce se věnuje komunikaci mezi asistentem pedagoga a učitelem na 2. stupni základní školy. Kvalitní a upřímná komunikace mezi asistentem a učitelem je jedním z klíčových předpokladů pro zavedení principů inkluze do praxe. Práce se dělí na dvě části: na teoretickou, kde jsou vymezeny základní pojmy pomocí literární rešerše a kde je představen základní legislativní rámec spolupráce asistenta pedagoga a učitele, a na praktickou, v níž je představeno vlastní výzkumné šetření v podobě pěti kvalitativních rozhovorů s asistenty pedagoga analyzovaných pomocí metody IPA.

Abstract

Communication Between Teaching Assistants and Teachers at a Lower-Secondary School

Keywords: teaching assistant, teacher, communication, lower-secondary school

The thesis is devoted to communication between teaching assistants and teachers at lower-secondary schools in the Czech Republic. High-quality and honest communication between the assistant and the teacher is one of the key prerequisites for introducing the principles of inclusion into practice. The work is divided into two parts. The theoretical part consists of chapters where basic concepts are defined and the framework of teacher–teaching assistant cooperation is outlined. Next, a qualitative research is presented (five interviews with teaching assistants analysed using IPA).