

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Markéta Dobšíková

3. ročník

Speciální pedagogika - intervence

**KOMUNIKACE ASISTENTA PEDAGOGA S RODIČI DĚTÍ SE SPECIÁLNĚ
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce : Mgr. Bc. Ivana Grohmann DiS., Ph.D.

OLOMOUC 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů uvedených v seznamu literatury.

V Rosicích dne 7. 4. 2024

Markéta Dobšíková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Bc. Ivaně Grohmann DiS., Ph.D. za odborné vedení, lidský přístup a cenné rady. Také děkuji své rodině za velkou podporu v průběhu celého mého studia. V neposlední řadě patří mé poděkování všem asistentům pedagoga, kteří mi pomohli zrealizovat můj výzkum.

ANOTACE

Autor práce:	Markéta Dobšíková
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Ivana Grohmann DiS., Ph.D.
Název práce:	Komunikace asistenta pedagoga s rodiči dětí se speciálně vzdělávacími potřebami na základní škole
Název práce v AJ:	Communication between teaching assistant and parents of children with special educational needs at primary school
Klíčová slova v ČJ:	základní škola, asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, rodiče, komunikace
Klíčová slova v AJ:	primary school, teaching assistant, pupil with special educational needs, parents, communication
Abstrakt v ČJ:	Bakalářská práce se v teoretické části zabývá oběma stranami komunikace, na kterou je tato práce zaměřena – na asistenta pedagoga a na rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Taktéž je zde zmíněna podstata komunikace. V empirické části je specifikována metodika práce, etické aspekty výzkumu a výsledky výzkumného šetření, které jsou následně diskutovány. Opomenuty nejsou ani limity výzkumu a reflexe výzkumníka.
Abstrakt v AJ:	The theoretical part of the thesis deals with both sides of communication, which is the focus of this thesis – the teaching assistant and the parents of pupils with special educational needs. The essence of communication is also mentioned. The empirical part specifies the methodology of the work, the ethical aspects of the research and the results of the research investigation, which are then discussed. The limits of the research and the researcher's reflection are not omitted.
Počet stran práce:	100
Počet příloh:	5

Obsah

Úvod	6
1 Asistent pedagoga	7
1.1 Legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga.....	7
1.2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga pro práci na základní škole	9
1.3 Náplň práce asistenta pedagoga.....	11
1.4 Přímá a nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga	13
1.5 Profesionální rozvoj a další vzdělávání asistenta pedagoga.....	17
2 Komunikace	20
2.1 Druhy komunikace	20
2.2 Verbální a neverbální komunikace	21
2.3 Komunikace a asistent pedagoga.....	24
3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho zákonní zástupci.....	29
3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	29
3.2 Zákonní zástupci a osoby pečující o děti se SVP	30
4 Metodika práce	35
4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumného šetření	35
4.2 Výzkumné otázky a tazatelské otázky	36
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	37
4.4 Použité metody sběru a analýzy dat	38
5 Etické aspekty výzkumu	41
6 Výsledky výzkumného šetření	42
6.1 Analýza výzkumných zjištění.....	42
6.1.1 Informantka Veronika	42
6.1.2 Informantka Monika	45
6.1.3 Informantka Miroslava	49
6.1.4 Informantka Tereza	53
6.2 Závěry výzkumného šetření	57
7 Diskuse	61
8 Limity výzkumu	64
9 Reflexe výzkumníka	65
Závěr	66
Seznam použité literatury	68

Úvod

Lidská komunikace představuje základní stavební kámen lidského společenství a kultury. Je to klíčový nástroj, který umožňuje lidem vzájemně si porozumět, spolupracovat, učit se a budovat smysluplné vztahy a společenství. Lidská komunikace je základním prostředkem, jímž lidé vyjadřují své myšlenky, pocity, potřeby a názory. Má zásadní význam v různých oblastech lidského života a společnosti. K důležitým aspektům lidské komunikace lze zařadit např. vytváření a udržování mezilidských vztahů, rozvoj individuální identity a kulturních hodnot, řešení konfliktů a nedorozumění mezi lidmi, nebo i inovaci a spolupráci v různých oblastech života, včetně vědy, technologie a podnikání. Vedle nich je však lidská komunikace prostředkem podporujícím učení a vzdělávání. Jako taková umožňuje učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům sdělovat informace žákům a studentům, jakož i podporovat jejich rozvoj vědomostí a dovedností.

Tato bakalářská práce je zaměřena na jeden ze specifických aspektů lidské komunikace, kterým je komunikace asistenta pedagoga s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole. Jejím cílem je objasnit problematiku asistenta pedagoga a jeho komunikace a v návaznosti na to identifikovat hlavní faktory, které ovlivňují kvalitu komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se tak o práci teoreticko-empirického charakteru, která je vnitřně strukturována do dvou částí – části teoretické a části empirické. Teoretická část je tvořena třemi kapitolami. Předmětem první kapitoly je asistent pedagoga jako jedna ze stran komunikace, na kterou je tato práce zaměřena. Druhá kapitola pak pojednává o komunikaci. Ve třetí kapitole jsou zmíněni i zákonní zástupci a osoby pečující o děti se speciálními vzdělávacími potřebami jako druhá strana této komunikace. Praktická část zahrnuje celkem šest kapitol. První z nich se věnuje použité metodologii, včetně reflexe výzkumníka. Ve druhé kapitole jsou objasněny etické otázky výzkumného šetření. Posléze jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, které jsou v následující kapitole diskutovány. Předposlední kapitola této části práce uvádí limity výzkumného šetření a poslední reflexi výzkumníka.

Metody využití v rámci výzkumného šetření jsou blíže specifikovány v kapitole 3 této práce, včetně zdůvodnění jejich výběru. Teoretická část byla zpracována ve formě literární rešerše, kdy byly využity obecně teoretické vědní metody analýzy, syntézy a komparace. Tyto metody byly ostatně využity i v empirické části práce.

1 Asistent pedagoga

Asistenta pedagoga je možno ve všeobecnosti charakterizovat jako jednotlivce, který spolupracuje s pedagogy a učiteli ve školách či vzdělávacích institucích a podílí se na výuce a péči o žáky a studenty. Jeho role a úkoly se mohou lišit v závislosti na konkrétní situaci, typu školy, věku studentů a potřebách konkrétního vzdělávacího zařízení. V souladu s tuzemskou legislativou definuje Kendíková (2020, s. 6) asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka, zaměstnance školy či školského zařízení, kterého činnost a statut vymezuje příslušná legislativa. Vzhledem k této skutečnosti je nejprve v této kapitole zmíněno legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga. V návaznosti na příslušnou legislativu jsou posléze zmíněny kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga pro práci na základní škole. Poté je rozebrána náplň práce asistenta pedagoga, jakož i jeho přímá a nepřímá pedagogická činnost. V závěru této kapitoly je věnována pozornost profesnímu rozvoji a dalšímu vzdělávání asistenta pedagoga.

1.1 Legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga

Legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga se může lišit v závislosti na zemi, regionu a konkrétním vzdělávacím systému. Každý stát má svůj vlastní systém a přístup k práci asistenta pedagoga, který je v souladu s jejími vlastními legislativními a vzdělávacími strukturami. Je důležité, aby asistenti pedagoga byli seznámeni s místními předpisy a dodržovali je v praxi. V České republice upravuje problematiku asistentů pedagoga především zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“), dále zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“), Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „nařízení vlády o stanovení rozsahu činnosti pedagogických pracovníků“), Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků“) a Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „vyhláška o vzdělávání žáků se SVP“).

Ve školském zákoně je zmínka o asistentovi pedagoga nejprve v jeho ustanovení § 16 odst. 2 písm. g), z něhož vyplývá, že podpůrná opatření, která jsou bezplatně poskytována dětem, žákům a studentům ze strany školy a školského zařízení, spočívají mimo jiné i ve využití asistenta pedagoga. K asistentovi pedagoga se vztahuje rovněž ustanovení § 19 písm., h) školského zákona, které uvádí, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví svoji vyhláškou „... podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti a podmínky působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů...“. Tyto podmínky v současnosti stanovuje vyhláška o vzdělávání žáků se SVP.

Zákon o pedagogických pracovnících ve vztahu k asistentům pedagoga upravuje v návaznosti na jeho ustanovení § 1 odst. 1 „... předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, další vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich kariérní systém, odchylky od způsobu rozvržení pracovní doby a zvláštní pravidla pro sjednávání doby trvání pracovního poměru.“ V souladu s ustanovením § 2 odst. 2 písm. g) zákona o pedagogických pracovnících spadá asistent pedagoga do kategorie pedagogických pracovníků, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost.¹ Předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků jsou vymezeny v části první, hlavě II zákona o pedagogických pracovnících.² Obecné předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (včetně asistenta pedagoga) jsou vymezeny v ustanovení § 3 zákona o pedagogických pracovnících, získávání odborné kvalifikace asistenta pedagoga pak v ustanoveních § 20 a § 22 téhož zákona.

Jak vyplývá z ustanovení § 1 nařízení vlády o stanovení rozsahu činnosti pedagogických pracovníků, toto nařízení se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zřizovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí a dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství. Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga a asistenta pedagoga vykonávajícího činnost jako podpůrné opatření je stanoven v Příloze č. 1 k tomuto nařízení vlády.

Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků stanoví v první řadě druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V ustanovení § 1 této vyhlášky je stanoven rozsah studia pedagogiky, v ustanovení § 3 této vyhlášky pak rámcové požadavky na studium

¹ Podstata přímé pedagogické činnosti je objasněna v subkapitole 1.3 této práce.

² Je o nich blíže pojednáno v subkapitole této práce.

pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích. Ustanovení § 6 vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků zakotvuje podmínky studia k rozšíření odborné kvalifikace a ustanovení § 10 upravuje otázky průběžného vzdělávání.

Jak je zřejmé z ustanovení § 1 odst. 1 Vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP, touto vyhláškou jsou upravena pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání dětí, žáků a studentů s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem a vzdělávání žáků nadaných. V ustanovení § 2 této vyhlášky jsou v obecné rovině vymezena podpůrná opatření. Ustanovení § 5 Vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP se věnuje přímo činnosti asistenta pedagoga jakožto jednoho z podpůrných opatření. V této vyhlášce je upraven rovněž postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření (§ 10 a násl.).

1.2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga pro práci na základní škole

Asistenti pedagoga musí, stejně jako všichni ostatní pedagogičtí pracovníci, v první řadě splňovat obecné předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Ty jsou vymezeny v ustanovení § 3 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících. Podle tohoto ustanovení se může stát pedagogickým pracovníkem toliko osoba splňující níže uvedené předpoklady:

- je plně svéprávná;
- disponuje odbornou kvalifikací pro vykonávanou přímou pedagogickou činnost;
- je bezúhonná;
- je zdravotně způsobilá – tato způsobilost se posuzuje na základě Vyhlášky Ministerstva zdravotnictví č. 79/2013 Sb., o provedení některých ustanovení zákona č. 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách, (vyhláška o pracovně lékařských službách a některých druzích posudkové péče), ve znění pozdějších předpisů;
- prokázala znalost českého jazyka, pokud není tímto zákonem stanoveno jinak – problematiku znalosti českého jazyka upravuje především ustanovení § 4 zákona o pedagogických pracovnících.

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga jsou vymezeny zejména v ustanovení § 20 zákona o pedagogických pracovnících. Tyto požadavky jsou přitom diferencovány v závislosti na tom, zda se jedná o asistenta pedagoga vykonávajícího přímou

pedagogickou činnost ve třídě nebo o asistenta pedagoga vykonávajícího přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích. V případě asistenta, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, je možno dosáhnout některým ze způsobů uvedených v ustanovení § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících.

Pokud se jedná o asistenta pedagoga vykonávajícího přímou pedagogickou činnost, jež spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, tak ten může získat odbornou kvalifikaci některým ze způsobů uvedených v ustanovení § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících.

Odborné kvalifikace může asistent pedagoga, který dosáhl vzdělání v oboru odlišném od studia pedagogiky, dosáhnout za předpokladu, že si dosažené vzdělání doplní o studium pedagogiky podle ustanovení § 22 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících. Ze zmíněného ustanovení přitom vyplývá, že za studium pedagogiky je považováno vzdělání získané studiem ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, které uskutečňuje vysoká škola v programu celoživotního vzdělávání, eventuálně zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Toto studium je podle citovaného ustanovení diferencováno podle zde uvedených skupin pedagogických pracovníků.

V ustanovení § 22 odst. 3 zákona o pedagogických pracovnících je dále vymezeno, co se považuje za studium pro asistenty pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích. Ve shodě s tímto ustanovením se za něj pokládá vzdělání získané studiem ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, které uskutečňuje vysoká škola v rámci programu celoživotního vzdělávání, popřípadě zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, které je obsahově zaměřeno na pedagogiku a psychologii.

Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga jsou důležité, protože ovlivňují jeho schopnost efektivně a odpovědně vykonávat svou práci. Během příslušného studia získává budoucí asistent pedagoga vědomosti, které tvoří jakousi znalostní bázi, která umožňuje utváření a rozvoj nezbytných návyků a dovedností pro práci se žáky a studenty. Tyto vědomosti se dotýkají především vzdělávací metod, vývojové psychologie, pedagogické teorie a dalších souvisejících oblastí, které jsou klíčové pro poskytování efektivní podpory ve vzdělávání. Kvalifikační předpoklady (respektive vědomosti získané během příslušného studia) asistent

pedagoga zúročuje ve svých dovednostech v oblasti komunikace, organizace, řízení času, pedagogických technik a řešení problémů. Tyto dovednosti jsou zásadní pro efektivní interakci s žáky a spolupráci s pedagogy.

1.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Jak bylo uvedeno již dříve, asistent pedagoga je zařazen do výčtu tzv. podpůrných opatření, která jsou uvedena v ustanovení § 16 odst. 2 školského zákona. Pod pojmem „podpůrná opatření“ se podle ustanovení § 16 odst. 1 školského zákona chápou „... nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ Smyslem institutu podpůrných opatření je jednak zajištění rovných podmínek žáků na vzdělávání, jednak napomáhat jim při rozvíjení jejich vzdělávacího potenciálu. Podpůrná opatření je třeba poskytovat všem žákům, kteří je se zřetelem k existenci objektivních důvodů a bariér znesnadňujících uplatnění jejich práva na vzdělání potřebují (Pivarč, 2020, s. 20). Vzhledem k této skutečnosti přiznává ustanovení § 16 odst. 1 školského zákona dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření ze strany školy a školského zařízení. Toto právo se vztahuje i na poskytování podpůrného opatření spočívajícího v poskytnutí asistenta pedagoga.

Z ustanovení § 16 odst. 3 školského zákona je zřejmé, že podpůrná opatření se v návaznosti na organizační, pedagogickou a finanční náročnost dělí do pěti stupňů. Totéž ustanovení připouští, aby byla vzájemně kombinována podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů. Zároveň toto ustanovení umožňuje, aby za situace, kdy školské poradenské zařízení shledá, že s přihlédnutím k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta či k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, byla využita podpůrná opatření vyššího stupně. Asistenta pedagoga je možno obvykle (tj. za situace, že nebylo rozhodnuto o využití podpůrného opatření vyššího stupně) využívat od podpůrných opatření třetího stupně (Valenta et al., 2018, s. 130).

Charakteristika jednotlivých stupňů podpůrných opatření je uvedena v příloze vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP. Valenta et al. (2018, s. 130) k podpůrným opatřením třetího stupně uvádějí, že jsou určena žákům s lehkým mentálním postižením, dále žákům se specifickými poruchami učení, žákům s poruchami autistického spektra, s percepčním a tělesným postižením, s těžkými poruchami dorozumívacích schopností a vadami řeči apod. Podpůrná

opatření čtvrtého stupně se zaměřují na žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, včetně komorbidit (zpravidla bývají vzdělávání v základní škole speciální podle školního vzdělávacího programu zpracovaného na základě Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální), dále např. na žáky se závažnými poruchami chování, s těžkým percepčním anebo tělesným postižením, s poruchami autistického spektra nebo se závažnými poruchami řeči. Podpůrná opatření pátého stupně slouží žákům s nejtěžšími stupni zdravotního postižení, nevyjímaje mentální postižení nebo souběžné postižení několika vadami. Takoví žáci bývají zpravidla vzdělávání s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka (Valenta et al., 2018, s. 130).

Náplň činnosti asistenta pedagoga v rámci podpůrných opatření je blíže stanovena především vyhláškou o vzdělávání žáků se SVP. Podle jejího § 5 odst. 1 poskytuje asistent pedagoga podporu jinému pedagogickému pracovníkovi během vzdělávání žáka (žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v rozsahu podpůrného opatření. Vedle toho je asistent pedagoga dle téhož ustanovení nápomocen jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, přičemž podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do veškerých činností, které jsou ve škole v rámci vzdělávání uskutečňovány, což se týká i poskytování školských služeb. Ustanovení § 5 odst. 2 vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP dále stanoví, že asistent pedagoga pracuje dle potřeby s žáky třídy, oddělení či studijní skupiny. U této práce se řídí pokyny jiného pedagogického pracovníka, s nímž úzce spolupracuje. Asistent pedagoga tedy podle Kendikové (2020, s. 6) pracuje pod metodickým vedením učitele. Podpora při jeho práci je asistentovi pedagoga poskytována ze strany poradenských pracovníků dané školy (tj. výchovného poradce, speciálního pedagoga a školního psychologa) i odborných pracovníků školských poradenských zařízení čili pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra (Kendíková, 2020, s. 6).

Ustanovení § 5 odst. 3 a 4 vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP specifikují činnosti asistentů pedagoga v závislosti na náplni jejich práce (Čadilová et al., 2021, s. 9). V ustanovení § 5 odst. 3 vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP jsou specifikovány činnosti pedagogického asistenta, který se podílí na přímé pedagogické práci při vzdělávání a výchově. Tito pedagogičtí asistenti zajišťují především níže uvedené činnosti:

- přímá pedagogická činnost při vzdělávání a výchově – asistent pedagoga ji vykonává na základě přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele, přičemž je zaměřena na individuální podporu žáků;
- práce související s touto přímou pedagogickou činností;

- podpora žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku – asistent pedagoga během této činnosti vede žáka k nejvyšší možné míře samostatnosti;
- výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

V ustanovení § 5 odst. 4 vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP jsou specifikovány činnosti pedagogického asistenta vykonávajícího přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích. Podle zmíněného ustanovení tito asistenti pedagoga vykonávají následující činnosti:

- pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga – dotýkají se především práce se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- pomocné organizační činnosti během vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí;
- pomoc při komunikaci se žáky, jejich zákonnými zástupci a komunitou, z níž žák pochází;
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a během akcí pořádaných školou mimo místo, kde škola ve shodě se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání či školské služby;
- pomocné výchovné práce spjaté s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Čadilová et al. (2021, s. 9) uvádějí, že v praxi se vyskytují hlavně asistenti pedagoga podílející se na přímé pedagogické práci při vzdělávání a výchově. K nim dále poznamenávají, že se jedná o kvalifikované pracovníky vykonávající odbornou pedagogickou činnost a současně se podílející na přímé výchovně vzdělávací práci. Uvedené ve svém důsledku znamená, že tito asistenti pedagoga mohou pracovat individuálně se žáky na základě pokynů pedagoga, opakovat a procvičovat se žáky probrané učivo, pracovat se žáky ve třídě i mimo ni, participovat na rozvoji komunikace mezi pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci, jakož i poskytovat žákům individuální a skupinovou podporu během jejich přípravy na výuku.

1.4 Přímá a nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga

Pedagogickou činnost asistentů pedagoga je možné rozdělit na přímou a nepřímou. Legální definici pojmu „přímá pedagogická činnost“ je možno nalézt v ustanovení § 2 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících. V něm je tento pojem vymezen jako přímá vyučovací,

přímá výchovná, přímá speciálněpedagogická nebo přímá pedagogicko-psychologická činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě školského zákona. Přímá pedagogická činnost tak představuje onu část výkonu práce pedagogického pracovníka (v uvažovaném případě asistenta pedagoga), již je bezprostředně realizován vzdělávací program školy či školského zařízení (Andrasčíková et al., 2013, s. 141).

Rozsah hodin přímé pedagogické činnosti je v souladu s ustanovením § 2 odst. 1 nařízení vlády o stanovení rozsahu činnosti pedagogických pracovníků stanoven v přílohách k tomuto nařízení. Podle Přílohy č. 1 tohoto nařízení vlády týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga činí 36 hodin, asistent pedagoga vykonávající činnost jako podpůrné opatření pak 32-36 hodin. Konkrétní náplň přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga se odvíjí od toho, do jaké platové třídy je zařazen. Tuto náplň podle jednotlivých platových tříd stanovuje Katalog prací ve veřejných službách a správě, který byl publikován ve formě Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů. V Katalogu prací je profese asistenta pedagoga vedena pod kódem 2.16.05, přičemž podle náplně přímé pedagogické činnosti může být asistent pedagoga zařazen od 4. do 9. platové třídy. Náplň přímé pedagogické činnosti asistentů pedagoga podle jednotlivých platových tříd je uvedena v tabulce 1.

Tabulka 1 Náplň přímé pedagogické činnosti asistentů pedagoga podle jednotlivých platových tříd

Platová třída	Náplň přímé pedagogické činnosti
4	přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků či studentů, přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických, sebeobslužných a dalších návyků
5	provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických, sebeobslužných a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů
6	výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků či studentů, výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a dalších návyků
7	výklad textu, eventuálně i učební látky a individuální práce s dětmi a žáky či studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů
8	vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele či vychovatele, která je zaměřena na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků či studentů
9	samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování, která je zaměřena na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele či speciálního pedagoga, samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost, jež je vykonávána v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele

Zdroj: Vlastní zpracování podle Katalogu prací ve veřejných službách a správě

Pokud jde o pojem „nepřímá pedagogická činnost“, je sice v praxi hojně používán, avšak na rozdíl od pojmu „přímá pedagogická činnost“ jej naše legislativa nezná. Namísto něj používá termín „další práce související s přímou pedagogickou činností“, který se vyskytuje např. ve vyhlášce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy 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 (dále jen „vyhláška stanovující pracovní řád“). Jak vyplývá z ustanovení § 3 odst. 1 písm. b) vyhlášky stanovující pracovní řád, tyto další práce musejí být dohodnuty s daným pedagogickým pracovníkem. V témže ustanovení je obsažen demonstrativní výčet (viz dikce „například“) takových dalších prací souvisejících s přímou pedagogickou činností, když se v něm uvádí, že může jít o přípravu na přímou pedagogickou činnost, dále o přípravu učebních pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků a dále také o práce vyplývající

z organizace vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, jakými jsou dohled nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spjatých s funkcí třídního učitele a výchovného poradce, účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení, studium a v neposlední řadě i účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Zmíněné ustanovení vyhlášky stanovující pracovní řád tedy asistentovi pedagoga vytváří prostor k tomu, aby se v rámci nepřímé pedagogické činnosti mohl připravovat na výuku, konzultovat nezbytné věci s učiteli, účastnit se porad či konzultovat nezbytné záležitosti s rodiči žáků (Němec et al., 2017, s. 202). Čadilová et al. (2021, s. 35) přibližují nepřímou pedagogickou činnost asistenta pedagoga uvedením konkrétních činností, které zahrnuje, přičemž je zařazuje do obecnějších kategorií:

- Podíl na zpracování dokumentace žáka – asistent pedagoga participuje na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, zaznamenává průběh výuky a mimořádné události, k nimž došlo během vzdělávacího procesu. Na základě pokynů učitele poskytuje rodičům žáků informace o průběhu dne i o mimoškolních akcích. Po vzájemné dohodě s pedagogy participuje na průběžném i dlouhodobějším hodnocení žáka.
- Podíl na zajištění kontaktu se zákonnými zástupci žáků a s příslušným poradenským zařízením – asistent pedagoga po dohodě s pedagogy komunikuje se zákonnými zástupci žáků (vhodnou formou, např. ústně, telefonicky, písemně prostřednictvím zápisníku, e-mailem apod.) i s příslušným poradenským zařízením. Rodičům poskytuje průběžně informace o výsledcích žáka při vzdělávání, o jeho chování, mimoškolních akcích apod. Rodiče by během této komunikace měl chápat jako své partnery v komunikaci, jako někoho, kdo mu může svými zkušenostmi pomoci při řešení žákových problémů. V rámci školy je asistent pedagoga v kontaktu s pracovníky školního poradenského pracoviště. Taktéž je v kontaktu s příslušným školským poradenským zařízením, s nímž řeší žákovy problémy.
- Podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, vizualizaci a prostorové uspořádání – v návaznosti na pokyny učitele asistent pedagoga participuje na utváření podmínek k úspěšnému fungování žáka ve školním prostředí. Rovněž se tak podílí na vhodném prostorovém uspořádání třídy a jiných prostor školy. Vytváří režimy dne, respektive rozvrhy hodin, upravuje didaktické pomůcky, eventuálně se podílí na jejich tvorbě.

- Další vzdělávání v oblasti edukace žáků – v této oblasti se asistent pedagoga účastní vhodných odborných kurzů, seminářů či přednášek. V případě potřeby konzultuje vzdělávání žáků s odborníky z poradenského zařízení.

Nepřímá pedagogická činnost se tedy dotýká činností, které sice nejsou přímo spojeny s výukou ve smyslu tradičního vedení hodin a učení žáků, avšak jsou klíčové pro fungování školy a celkově pro podporu vzdělávání a vývoje žáků a studentů. Tyto činnosti mají vliv na kvalitu vzdělávacího prostředí a poskytují podporu pro efektivní výuku a učení. Nepřímá pedagogická činnost hraje významnou roli v celkovém rozvoji žáků i studentů i v efektivitě školy jako instituce. Je důležité ocenit a podporovat tyto aspekty práce ve vzdělávacím prostředí, aby bylo dosaženo co nejlepších výsledků a optimálního prostředí pro učení a rozvoj. Vzdor těmto konstatováním však Hájková et al. (2018, s. 49) upozorňují na skutečnost, že v našich podmínkách je častým problémem poskytování nedostatečné časové dotace pro nepřímou pedagogickou činnost u asistentů pedagoga.

1.5 Profesionální rozvoj a další vzdělávání asistenta pedagoga

Profesionální rozvoj a další vzdělávání asistenta pedagoga jsou zásadní pro zlepšení jeho schopností, kompetencí a účinnosti v práci. Vzhledem k rychlým změnám ve vzdělávacím prostředí, technologickému pokroku a novým poznatkům a výzkumům v oblasti pedagogiky je nezbytné, aby asistenti pedagoga neustále zlepšovali své dovednosti a znalosti. O významu profesionálního rozvoje a dalšího vzdělávání pro asistenty pedagoga svědčí ostatně i to, že jejich účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků řadí vyhláška stanovující pracovní řád k nepřímé pedagogické činnosti pedagogických asistentů.

Stran pojmu „profesionální rozvoj“ je možno uvést, že podle Zormanové (2017, s. 93) jej lze vymezit jako osvojování vědomostí, návyků a dovedností souvisejících s kariérním růstem. V případě profesionálního rozvoje asistenta pedagoga je možno jeho profesionální rozvoj chápat jako osvojování vědomostí, návyků a dovedností, které mají souvislost s jeho kariérním růstem. Ten je vymezen Přílohou č. 8 vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, v níž jsou stanoveny jednotlivé kariérní stupně (od 1. do 6.), základní činnosti, eventuální požadavky na specializovanou činnost nebo specializaci, požadavky na odbornou kvalifikaci a další kvalifikační předpoklady.

Pojem „další vzdělávání“ Veteška a Tureckiová (2008, s. 21) definují jakožto „... *proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně.*“ U asistenta pedagoga je možno další vzdělávání v návaznosti na tuto definici chápat jako

vzdělávání asistenta pedagoga, které následuje poté, co absolvuje vzdělávání, díky němuž naplní kvalifikační předpoklady předepsané pro zastávané místo asistenta pedagoga. Ke vztahu obou pojmů je možno uvést, že pojem „profesní rozvoj“ je pojmem širším, poněvadž v dalším vzdělávání jde především o osvojování si vědomostí, zatímco v profesním rozvoji jde jak o získávání vědomostí, tak i návyků a dovedností. Ty jsou utvářeny a rozvíjeny nezřídka právě na základě vědomostí nabytých v rámci dalšího vzdělávání.

Problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (včetně asistentů pedagoga) upravuje vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Z jejího ustanovení § 1 odst. 1 písm. b) vyplývá, že asistenti pedagoga, kteří se podílí na přímé pedagogické práci při vzdělávání a výchově, musí v rámci dalšího vzdělávání absolvovat studium pedagogiky v délce trvání alespoň 120 vyučovacích hodin. Toto studium je v souladu s ustanovením § 1 odst. 2 vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků ukončováno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou ústní zkouškou před zkušební komisí. Ustanovení § 3 vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků vymezuje podmínky studia pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích. Toto studium musí být podle téhož ustanovení uskutečněno v délce minimálně 120 vyučovacích hodin, přičemž je ukončováno závěrečnou ústní zkouškou před zkušební komisí.

Dalším vzděláváním, které umožňuje u asistenta pedagoga jeho kariéerní růst ve smyslu jeho postupu do nejvyššího kariéerního stupně, kterého může asistent pedagoga dosáhnout (tj. do 6. kariéerního stupně), je studium k výkonu specializovaných činností. Toto studium je upraveno ustanovením § 9 vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Tímto studiem jeho absolvent získává další kvalifikační předpoklady pro výkon specializovaných činností. Ze specializovaných činností uvedených v ustanovení § 9 odst. 1 vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků přichází u asistenta pedagoga do úvahy specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených. Minimální délka studia k výkonu specializovaných činností je v ustanovení § 9 odst. 2 vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků stanovena na 250 vyučovacích hodin. Toto studium je ukončováno obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou ústní zkouškou, která je uskutečňována před zkušební komisí.

Vedle již uvedených možností dalšího vzdělávání mohou asistenti pedagoga využít různé kurzy. Doporučit z nich lze zvláště takové kurzy, jež se zaměřují na práci se žáky s konkrétními diagnózami, optimálně takovými, s nimiž se asistent pedagoga aktuálně při výkonu své práce setkává. Takových vzdělávacích akcí je u nás nabízeno poměrně široké

spektrum, ať již jednodenních či delších. Může jít jak o přednášky, tak i o semináře, workshopy či konference. Některé z nich mají obecné zaměření, jiné mají zaměření velmi konkrétní. Část z nich je určená pro jakékoliv pedagogické pracovníky, jiné naopak jen pro asistenty pedagoga. Vyloučeno není ani to, aby tematicky zaměřené semináře organizovali pro své pedagogické zaměstnance ředitelé škol přímo v areálu dané školy. Identickým způsobem lze uskutečňovat rovněž supervizní a kazuistické semináře. Vzdělávací akce tohoto druhu jsou založeny na spolupráci s příslušnými odborníky, především se speciálními pedagogy a psychology. Tito odborníci navštěvují probíhající výuku a posléze s pedagogickými pracovníky rozebírají konkrétní obtížné situace. Opomenout nelze ani online kurzy a webináře, které jsou často zaměřeny právě na asistenty pedagoga (Kendíková, 2020, s. 18).

2 Komunikace

Jak vyplynulo z předchozí kapitoly, k důležitým činnostem asistenta pedagoga náleží komunikace. Tu vede především se žáky, pedagogy, se zákonnými zástupci žáků či pracovníky poradenského zařízení. K pojmu „komunikace“ je možno v první řadě uvést, že má svůj etymologický původ z latinského slova *commūnicātiō*, což znamená „sdělení“ či „sdílení“, které vzniklo z jiného latinského slova *commūnicāre*, tj. „sdílet“, „svěřovat“, nebo „stýkat se“ (Rejzek, 2012, s. 301). Etymologie nadneseného pojmu tedy odkazuje ke vzájemnému sdělování a stýkání se. Tento původní význam pojmu „komunikace“ se postupem času rozšiřoval, přičemž v současnosti se používá ve třech různých významech. Jednak se používá ve smyslu přenosu různých informačních obsahů v širokém spektru komunikačních systémů za využití vhodných médií, dále ve smyslu veřejné dopravy a veřejného spojení a konečně i ve smyslu prostoru, jenž je vymezen pro spojení dopravními prostředky, tj. ve smyslu dopravní cesty (Petráčková et al., 1997, s. 406). V prvním uvedeném významu je pojmu „komunikace“ užíváno i v této práci.

2.1 Druhy komunikace

Vzhledem k tomu, že komunikace zahrnuje její různé podoby, jakož i škálu možností, jež může komunikátor různě obměňovat, je možné se v odborné literatuře setkat s celou řadou jejích taxonomií. Ty jsou založeny na množství klasifikačních kritérií, k nimž náleží např. forma komunikace (zde rozlišujeme komunikaci verbální a neverbální, jimž je vyhrazena další subkapitola této práce), způsob přenosu, komunikační kanál, obsah komunikace, kontext komunikace či cíl komunikace. Syntézu různých pohledů na dělení komunikace na základě různých klasifikačních kritérií přináší např. Mikuláščík (2010, s. 31-36), podle kterého se lze setkat s komunikací záměrnou a nezáměrnou, komunikací vědomou a nevědomou, komunikací kognitivní a afektivní, komunikací pozitivní a negativní, komunikací shodnou a neshodnou, komunikací asertivní, agresivní, manipulativní a pasivní, komunikací intropersonální, interpersonální, skupinovou a masovou, komunikací interkulturní, dyadickou intimní, dyadickou, jednostranně řízenou, komunikací jednosměrnou, dvousměrnou a komplementární, komunikací tváří v tvář, postranní komunikací, zprostředkovanou komunikací, psanou komunikací, komunikací činem, paralingvistickou komunikací, tzv. agováním, metakomunikací a komunikací verbální a neverbální.

Shora předestřené druhy komunikace jsou založeny na nejrůznějších klasifikačních kritériích. Taxonomie komunikace napomáhá porozumět různým aspektům komunikace a způsobům, jakými se informace a zprávy šíří mezi jednotlivci i skupinami. Tato různá kritéria mohou být kombinována a používána k analýze různých aspektů komunikace v různých kontextech. Uvedené skutečnosti je využito v subkapitole 2.3 této práce, ve které je věnována pozornost komunikaci v práci asistenta pedagoga, a to se zřetelem k jeho komunikaci s rodiči.

2.2 Verbální a neverbální komunikace

Verbální a neverbální (nebo též nonverbální) komunikace jsou dvěma základními formami lidské komunikace, které koexistují během přenosu zpráv a informací mezi jednotlivci. Během komunikace je tedy možné vše vyjádřit za využití mluveného či psaného projevu (čili verbálně neboli slovně), nebo neverbálně čili mimoslovně (tzv. mluvou těla). Ačkoliv se oba tyto druhy komunikace projevují souběžně, téměř 80 až 90 % komunikace se uskutečňuje na úrovni neverbální (Zacharová, 2017, s. 83). Vzhledem k tomuto poznatku je možno doporučit, aby asistent pedagoga věnoval pozornost nikoliv jen verbální komunikaci, ale i komunikaci nonverbální. Pouze tak může být jeho komunikace účelná a efektivní a může probíhat ke spokojenosti všech zainteresovaných stran. K významu verbální komunikace Mikuláščík (2010, s. 98) poznamenává, že představuje nezbytnou součást sociálního života i podmínku myšlení.

Za verbální komunikaci (respektive verbální komunikační složku) je označována ta část komunikace, kdy se lidé dorozumívají za využití slov, tj. jazyka a řeči. Tímto způsobem komunikace se dorozumívají pouze lidé, takže jej odlišuje od dalších tvorů. K podstatě verbální komunikace (tzv. verbálního systému) DeVito (2001, s. 99) uvádí, že je tvořena především slovními signály, k jejichž přenosu dochází vzduchem a jež jsou přijímány sluchem. Tento typ dorozumívání taktéž obvykle zahrnuje zvukovou či písemnou složku. Tehdy jsou myšlenky a pocity vyjadřovány určitým jazykem, se kterým jsou pevně spojeny, přičemž je nezbytné dodržovat příslušná pravidla a zákonitosti. Z tohoto pohledu DeVito (2001, s. 103) řeč charakterizuje jakožto systém navzájem propojených stran (účastníků), jehož základem je množství různých pravidel, z nichž významná role náleží pravidlům gramatickým a kulturním.

Vedle slov mohou ve zvláštních případech k verbální komunikaci sloužit i jiné znaky jazykového systému (Vybíral, 2000, s. 86). Za verbální projev je možno podle Vymětala (2008, s. 112) považovat rovněž její protipól, kterým je úmyslné mlčení. I jím je možno vyjádřit určitá sdělení. U verbální komunikace má zásadní vliv na její kvalitu volba slov. Díky použití

vhodných slov je pozitivním způsobem ovlivňováno myšlení komunikujícího jedince, jednání, pochopení ze strany recipienta i celková komunikační atmosféra. Vše toto se pozitivně odráží na výsledcích komunikace. Naproti tomu nevhodně zvolená slova mohou komunikaci brzdit, demotivovat její účastníky, stejně jako mohou vést k negativní a problémové komunikaci. Často stojí za zkresleným chápáním sdělení (Vymětal, 2008, s. 112).

Verbální komunikaci je možno různým způsobem dělit. S přihlédnutím ke kritériu osobní (ne)účasti komunikanta během procesu komunikace je možno komunikaci dělit na přímou a zprostředkovanou, podle kritéria faktické podoby komuniké na mluvenou a psanou a podle kritéria časového a místního původu informace na živou a reprodukovanou (Mikuláščík, 2010). Za výhodu ústní formy komunikace je možno považovat bezprostřední zpětnou vazbu od recipienta, díky níž je zajišťována okamžitá výměna sdělení i názorů na ně. Naproti tomu písemná forma komunikace nezahrnuje nonverbální složku, což může někdy vést k určitému nepochopení sdělované informace. Písemná forma komunikace však bývá vzhledem ke své váze obvykle využívána k oficiálnímu styku. Výhoda písemné formy komunikace tkví v důkazu sdělení předaného jeho příjemci. Na druhé straně je však její nevýhodou delší doba doručení odezvy (Řehoř, 2012, s. 35-36).

Pokud jde o komunikaci neverbální, tak k ní Vybíral (2000, s. 64) uvádí, že jde o širokou oblast toho, co účastníci komunikace signalizují buďto beze slov, nebo společně se slovy coby doprovod slovní komunikace. Tegze (2003, s. 18-19) do oblasti neverbální komunikace řadí vedle již uvedeného i takové projevy, jakými jsou komunikace činy, vlastní produkty člověka (tj. umělecká díla, literární tvorbu aj.) či konzumaci cizích produktů (tj. nošení určitého stylu oblečení, cílená konzumace určitého druhu jídla apod.). Podle Štěpaníka (2005, s. 42) k neverbální komunikaci dochází zvláště na nevědomé úrovni. Podle téhož autora může přitom představovat významný zdroj informací o komunikačním partnerovi, a to za předpokladu, že jsme s to jí správně porozumět. Podle Khelerové (1995, s. 21) slouží verbální vyjadřování (respektive verbální komunikace) k předávání informací, kdežto z nonverbální komunikace lze vyvodit postoje a emoce osob. K nonverbální komunikaci tato autorka dále uvádí, že řadu sdělení je možno přenášet právě jejím prostřednictvím, jako např. pokrčením ramen v případě, že jedinec něco neví, kroucením hlavy coby výraz nesouhlasu apod.

DeVito (2001, s. 125) k neverbální komunikaci uvádí, že probíhá prostřednictvím různých způsobů, které označuje jako kanály neverbální komunikace. Těmito kanály jsou (DeVito, 2001, s. 125 a násl.):

- Způsob držení těla a jeho pohyby (tzv. signály těla) – tělem jedinec komunikuje skrze pohyby a gesta, ale i celkovým vzhledem. Je diferencováno mezi pěti klíčovými typy pohybů:
 - gesta – jedná se o symboly, jimiž jsou přímo vyjadřována slova či fráze;
 - ilustrátory – slouží k zesílení doprovázených verbálních sdělení;
 - afektivní projevy – může jít jak o projevy mimické, tak i o gestikulaci rukou či o pohyby celého těla, jimiž jsou signalizovány emocionální významy;
 - regulátory – jde o signály, jimiž jedinec během komunikace monitoruje, řídí, koordinuje či udržuje řeč partnera v komunikaci;
 - adaptéry – jedná se o gesta uspokojující určitou osobní potřebu;
- Výrazy obličeje, pohledy a pohyby očí (tj. mimické a zrakové signály) – především prostřednictvím mimiky (pokud ne pouze jí) lze vyjádřit intenzitu pocitu potěšení, souhlasu či sympatií. Signály předávané prostřednictvím očí jsou variabilní, přičemž jejich význam je dán délkou, směrem a charakterem pohledu.
- Prostorová a teritoriální komunikace – prostor představuje významný faktor nonverbální komunikace. Jeho rolí v komunikaci se zabývá proxemika. V rámci nonverbální komunikace se využívá změna vzdáleností mezi komunikujícími, jakož i signály ovládnutí prostoru.
- Komunikace za využití předmětů – v tomto případě slouží k vyjádření sdělení předměty vytvořené lidmi, popřípadě i jejich uspořádání. Takto lze k vyjádření sdělení použít např. druh a barvu oděvu, doplňky (např. šperky aj.), způsob výzdoby prostoru atp.
- Dotyková (nebo též taktilní) komunikace – jde o komunikaci za využití dotyků. Zabývá se jí haptika. Jde zřejmě o nejprimitivnější formu nonverbální komunikace, což může souviset i s tím, že hmat se ze všech smyslů začíná rozvíjet jako první.
- Mimojazykové (paralingvistické) projevy a mlčení – za mimojazykové projevy je označován vokální rozměr řeči, tj. způsob, jakým mluvčí něco říká, nikoliv co říká. Pokud účastník komunikace mlčí, pak sice absentuje zvuk v komunikaci, nikoliv však komunikace samotná.
- Časová komunikace – sdělením je i to, jakým způsobem komunikující zachází s časem. Časovou komunikací se zabývá chronemika. Jejím předmětem je způsob organizace času, reagování na něj i sdělení komunikovaná prostřednictvím času.

Efektivní nonverbální komunikace není myslitelná bez adekvátní interpretace veškerých signálů (verbálních i neverbálních) v kontextu jejich současné koordinace. Schopnost

interpretace těchto signálů je ovlivňována širokou škálou faktorů. Vybíral (2009, s. 86) v této souvislosti poznamenává, že převážnou část nonverbálních sdělení nelze jednoznačně převést na slova a dekodovat je, tím méně je lze zcela určitě interpretovat. K jejich správnému porozumění a dekodování je totiž nezbytné znát i celou řadu kontextových okolností. Křivohlavý (1988, s. 99) k tomuto navíc doplňuje, že výklad sdělení nebo posouzení mluvčího může být zkreslen v důsledku toho, že posluchač bere do úvahy jen určitý relativně izolovaný neverbální projev, nikoliv komplexní obraz nonverbálního sdělení. Tuto skutečnost je třeba mít vždy na paměti.

2.3 Komunikace a asistent pedagoga

Již dříve bylo několikrát zmíněno, že významnou částí náplně práce asistenta pedagoga představuje komunikace, a to především se žáky, s pedagogy, s rodiči žáků (popřípadě jejich dalšími zákonnými zástupci) a s pracovníky poradenských zařízení. Z povahy komunikace se přitom jedná současně jak o komunikaci verbální, tak i o komunikaci neverbální. Pokud jde o verbální komunikaci, tak ta vyžaduje od asistenta pedagoga jasnou a srozumitelnou řeč, poslouchání žáků a schopnost vysvětlit učivo či další relevantní skutečnosti. Ve vztahu k neverbální komunikaci je pak možno uvést, že asistent pedagoga musí být mimo jiné vnímán k nonverbálním signálům u žáků, poněvadž jim to umožňuje pochopit jejich potřeby a pocity.

Komunikace asistenta pedagoga s jeho partnery by měla být v každém případě záměrná a vědomá. Pouze tak může dosáhnout cíle, kterých danou komunikací sleduje. Jeho komunikace by měla být současně i kognitivní a pozitivní. Na druhé straně by však měl být s to se vypořádat s komunikacemi, které jsou jejich protipólem – tj. s afektivní komunikací a s komunikací negativní. Pokud je komunikace s partnerem v komunikaci na jejím počátku neshodná, měl by se asistent pedagoga snažit dospět do stádia, kdy půjde o komunikaci shodnou. Komunikace asistenta pedagoga by měla být taktéž asertivní, poněvadž právě ta mu umožňuje se vyrovnat s komunikací agresivní či s komunikací manipulativní. Asertivní komunikace zároveň vylučuje komunikaci pasivní, která by byla na překážku realizace cílů jeho práce. V některých případech může být i u asistenta pedagoga na místě komunikace intropersonální. Daleko častější je však v jeho případě komunikace interpersonální či skupinová, výjimečně pak komunikace masová. Vzhledem k migraci je u asistentů pedagoga stále aktuálnější komunikace interkulturní. Komunikaci asistentů pedagoga s žákem je možno charakterizovat jako dyadickou, jednostranně řízenou. V daleko menší míře je z jejich strany využívána dyadická intimní komunikace. Typická je pro asistenty pedagoga taktéž komunikace dvousměrná či

komplementární, v některých situacích lze využít i komunikaci jednosměrnou. Obvyklá je i jeho komunikace tváří v tvář, nelze však v některých případech vyloučit ani psanou komunikaci. Zprostředkovaná komunikace se u asistenta pedagoga dotýká komunikace s rodiči, kteří pak příslušné informace předávají žákovi. Jen výjimečně by měla být jeho komunikace postranní. Velmi účinná může být ve vhodných situacích komunikace činem. Někdy může mít význam i komunikace paralingvistická. Asistent pedagoga by se měl vyhnout agování, avšak měl by být schopen jej odhalit u komunikačního partnera a podle toho by měl adekvátně reagovat. Metakomunikace se v případě asistentů pedagoga uplatňuje v době přípravy na tuto profesi, popřípadě i při vzájemné výměně zkušeností v období jejího vykonávání.

V rámci vedené komunikace by se měl asistent pedagoga vystríhat bariér efektivní komunikace, jakož i tzv. komunikačních šumů. Za bariéry efektivní komunikace (nebo též komunikační bariéry) Vymětal (2008, s. 37) označuje překážky, jež je nezbytné během komunikace překonávat, eventuálně realizaci komunikace brání. Tentýž autor ke klíčovým příčinám vzniku těchto bariér řadí osobní individuální vybavenost odesilatele či recipienta, dále sdělení pro realizaci dané komunikační úlohy a v neposlední řadě i nepostačující znalost příslušného typu komunikačních vztahů (Vymětal, 2008, s. 37). Komunikační bariéry lze na základě kritéria jejich působení rozdělit na vnější a vnitřní. Vnější bariéry souvisejí především s nedorozuměními v očekáváních na odpovídající naplňování rolí a s některými typy uspořádání (struktury) nebo kultury a klimatu v organizaci. Vnitřní bariéry jsou naproti tomu spjaty s aktéry komunikace, jejich osobnostními dispozicemi a eventuálními deficity v komunikačních dovednostech (Tureckiová, 2007, s. 80).

V odborné literatuře je možno se setkat s různými výčty komunikačních bariér. Z hlediska problematiky řešené v této práci je podnětný výčet komunikačních bariér, které uvádějí Slavík et al. (2012), poněvadž se vztahují ke školnímu prostředí. Podle zmíněných autorů k vnějším (externím) komunikačním bariérám patří (Slavík et al., 2012, s. 48):

- nevhodné prostory, v nichž je vedena výuka;
- vyrušování ze strany další osoby;
- obecná hladina hluku;
- vizuální rozptylování;
- nevhodné podmínky pro práci.

Titíž autoři pak k vnitřním (interním) komunikačním bariérám řadí následující (Slavík et al., 2012, s. 48):

- obavy a nejistota v rámci profesionálního výkonu;

- problémy a starosti související s životem v rodině;
- kulturní rozdíly a předsudky;
- negativní emoce (např. zlost, hněv, vztek aj.);
- neschopnost naslouchat;
- vysoká rychlost mluvy, používání slangových výrazů nebo hantýrky.

Vzhledem k faktu, že asistent pedagoga nekomunikuje pouze se žáky, je možno zmínit rovněž obecné komunikační bariéry, jak je uvádí Pech (2014, s. 58):

- nesrozumitelnost vyjadřování – může být dána nadměrným používáním cizích výrazů či odborných termínů, chybnou výslovností, komplikovaně stylizovaným projevem apod.;
- evidentní snaha o zmanipulování protějšku v komunikaci;
- záměrně nekorektní argumentace využívající nepravdy, polopravdy nebo klišé;
- narušování interpersonálních zón – v souvislosti s komunikací jsou rozlišovány následující hlavní zóny (Borg, 2013, s. 74):
 - intimní zóna – nachází se ve vzdálenosti cca 45 cm, přičemž v ní lidé komunikují s partnerem či partnerkou, rodinnými příslušníky a blízkými přáteli;
 - osobní zóna – zahrnuje dvě pásma: zónu 45-75 cm (jde o zónu komunikace s partnerem nebo partnerkou, blízkými přáteli a dobře známými kolegy) a zónu 75 cm až 1,2 m (lze se s ní setkat např. v rámci komunikace během večírku apod.);
 - společenská zóna – nachází se ve vzdálenosti 1,2-3,6 m a je využívána při komunikaci osob, které se navzájem neznají příliš dobře;
 - veřejná zóna – jde o vzdálenost přesahující 3,6 m, což je vzdálenost, při níž se lidé cítí pohodlně během komunikace s cizími lidmi (např. vzdálenost mluvčího od jeho posluchačů při projevu na veřejnosti);
- používání nevhodných nonverbálních projevů – takovými nevhodnými prostředky mohou být např. teatrální rozkládání rukama, přidržování aktéra komunikace apod.;
- negativní osobnost – za takovou je v uvažovaném kontextu považován kdokoliv, kdo během komunikace pronese něco nevhodného, něco nevhodného udělá nebo naopak neudělá, co by udělat měl;
- funkční poruchy hlasu – patří sem např. kóktavost nebo breptavost;

- absence psychopřestávek – možnosti aktivizované pozornosti nejsou časově neomezené, takže je nezbytné při delší komunikaci průběžně zařazovat oddechová místa;
- neschopnost naslouchat druhým;
- mezigenerační změny používaného slovníku.

Ve vztahu ke komunikačnímu šumu je možno uvést, že se za něj zpravidla považuje cokoliv, co doprovází komunikační proces a tento proces narušuje a zkresluje (Vymětal, 2008, s. 33). Juříčková (2008, s. 12) rozlišuje celkem čtyři druhy komunikačních šumů:

- fyzický šum – komunikaci narušuje ovlivňováním fyzických podmínek komunikačního kontextu, přičemž jde hlavně o faktory mající negativní vliv na zrakové či sluchové podněty;
- fyziologický šum – je zapříčiněn fyziologickými vadami účastníků komunikace, což je typické u osob se zdravotním postižením;
- psychologický šum – má souvislost s emocemi, které výrazně zkreslují průběh komunikace;
- sémantický šum – způsobuje jej nejednotné chápání významů slov použitých v rámci komunikace.

Z toho, co bylo dosud uvedeno o komunikaci asistenta pedagoga, je již na první pohled zřejmé, že asistenti pedagoga musejí disponovat komunikačními kompetencemi. Jejich kvalita má velký vliv na proces vzdělávání i na jeho výsledky. Provázková Stolinská (2021, s. 22) uvádí následující kategorie komunikačních kompetencí učitele, které lze plně vztáhnout rovněž na komunikační kompetence asistenta pedagoga:

- prezentační a sebezprezentační dovednosti – musejí být voleny adekvátně situaci a dispozicím komunikačních partnerů;
- kvalitní řízení komunikace s žákem a s rodičem, které zahrnuje i prvky facilitace;
- podpora spolupráce ve školním týmu a s dalšími odborníky;
- dovednost naslouchat a projevovat empatii ve vztahu k žákům i svým kolegům z pedagogického sboru;
- poskytování narativní zpětné vazby (poskytování zpětné vazby nebo hodnocení prostřednictvím příběhů, vyprávění či narativních prostředků) a průběžná sebereflexe;
- zodpovědnost, sebeovládání a zvládání konfliktů za využití prvků asertivního chování a jednání;

- podpora kvalitního vztahu mezi asistentem pedagoga a žákem skrze utváření podpůrného školního klimatu.

Důležité je neustále pracovat na rozvoji těchto komunikačních kompetencí, protože správná komunikace hraje klíčovou roli v podpoře a rozvoji žáků, zejména těch se speciálními vzdělávacími potřebami.

3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho zákonní zástupci

V kapitole 1 byla věnována pozornost asistentům pedagoga jako jedné ze stran komunikačního procesu zkoumaném v této práci. Následující kapitola je naproti tomu zaměřena na objekt jeho odborného působení (a v některých případech i účastníka zkoumané komunikace) – na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – a dále také na druhou stranu komunikace – zákonné zástupce takového žáka a osoby o něj pečující.

3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Legální definici pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ (respektive dítěte, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami) je možno nalézt v ustanovení § 16 odst. 1 školského zákona ve znění účinném od 1. září 2016, v němž je k tomuto pojmu uvedeno, že se jím rozumí „... osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ Ustanovení § 16 odst. 1 školského zákona ve znění účinném do 31. srpna 2016 za dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami označovala osobu se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním. Ustanovení § 16 odst. 2 až 4 školského zákona ve znění účinném do 31. srpna 2016 vymezovala pro účely tohoto zákona pojmy „zdravotní postižení“, „zdravotní znevýhodnění“ a „sociální znevýhodnění“. Toto pojetí bylo opuštěno novelou školského zákona, která byla s účinností od 1. září 2016 provedena zákonem č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

Změna vymezení pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ (v této práci je pro ně používáno i označení „žák se SVP“) provedená zmíněnou novelou školského zákona byla realizována s cílem opustit dosavadní paradigma speciálních vzdělávacích potřeb, které do značné míry vycházelo z kategorizace žáků podle diagnóz, a přejít k nynějšímu paradigmatu podpůrných opatření, jež jsou žákům adekvátně zajišťována v závislosti na jejich individuálních potřebách (Pelcová et al., 2020, s. 369). Nové pojetí pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ v závislosti na potřebě podpůrných opatření, eventuálně podle míry podpory výrazně posunulo chápání potřeb těchto žáků, když nestaví do centra pozornosti jeho deficitu (negativa či omezení), nýbrž se zaměřuje na jeho nenarušené schopnosti a na míru

podpory, kterou vyžaduje k naplňování cílů výchovy a vzdělávání (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 66). Toto pojetí nalezlo svého odrazu rovněž ve vyhlášce o vzdělávání žáků se SVP.

Z vymezení pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ je zřejmé, že se nejedná o nějakou homogenní skupinu žáků, nýbrž o skupinu žáků, která je poměrně různorodá. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou jedineční žáci, kteří vyžadují individuální podporu a přizpůsobení ve vzdělávání, aby mohli dosáhnout svého plného potenciálu. Tato kategorie žáků zahrnuje různé typy potřeb, které mohou být fyzické, emocionální, vývojové, nebo specifické pro určité poruchy či postižení. Jak uvádějí např. Vařeková et al. (2022, s. 12), prvotní a klíčovou zásadou v přístupu k nim musí být *primum non nocere* (v překladu *především neškodit*). Titíž autoři uvádějí příklad individualizace na možnostech začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do pohybových aktivit v rámci výuky:

- žák se může výuce zcela a bez omezení věnovat;
- žák se může výuce věnovat s určitými limity a adaptacemi;
- žák se dané aktivitě nemůže věnovat, a proto v době, kdy se jí zbytek třídy věnuje, plní jiný úkol nebo funkci.

Vzdělávání žáků se speciálními potřebami má být vedeno způsobem, jenž je adekvátní jejich individuálním možnostem. Vzhledem k tomuto faktu je nezbytné, aby učitelé (ale i asistenti pedagoga) znali metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, které jsou vhodné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, což umožňuje jejich individualizaci ve vztahu ke konkrétnímu žákovi. Podporu učitelům (asistentům pedagoga) při jejich volbě poskytuje školské poradenské zařízení, jež u daného žáka diagnostikovalo speciální vzdělávací potřeby a jako takového jej vede ve své evidenci (Jeřábková, 2013, s. 11). Jako školská poradenská zařízení vystupují pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, která svoji poradenskou pomoc poskytují v souladu s ustanovením § 16a školského zákona.

3.2 Zákonní zástupci a osoby pečující o děti se SVP

Podle ustanovení § 183 odst. 7 školského zákona se za zákonného zástupce pro účely tohoto zákona rozumí „... osoba, která je v souladu se zákonem nebo rozhodnutím soudu oprávněna jednat za dítě nebo nezletilého žáka.“ V uvažovaném případě se jedná o osobu, jež je v souladu se zákonem nebo na základě rozhodnutí soudu oprávněna jednat za nezletilého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Koncept definice pojmu „zákonný zástupce“ použitý ve školském zákoně je tedy odlišný od konceptu použitého v zákoně č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů (Národní pedagogický institut České

republiky, 2017). Zákonným zástupcem dítěte (žáka se speciálními vzdělávacími potřebami) bývají obvykle rodiče. Při splnění zákonem stanovených podmínek jím mohou být i jiné osoby (např. prarodiče, sourozenec, osvojitel apod.). V dalším textu je však věnována pozornost především rodičům, kteří jsou jednoznačně nejčastějšími zákonnými zástupci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z ustanovení § 855 odst. 1 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „občanský zákoník“) vyplývá, že rodiče a dítě mají vůči sobě navzájem povinnosti a práva. Ustanovení § 855 odst. 2 občanského zákoníku pak uvádí, že účel povinností a práv rodičů k dítěti je zajištění jeho morálního a hmotného prospěchu. V současné právní úpravě rodinného práva představované občanským zákoníkem je předsunuto slovo „povinnost“ před slovo „práva“, z čehož vyplývá, že v jejich vztahu je kladen v první řadě důraz na plnění povinností ze strany rodičů vůči dětem, což platí i *vice versa* (naopak). Rodiče tedy mají uplatňovat svoji rodičovskou odpovědnost primárně plněním veškerých svých povinností a až následně mohou žádat naplňování svých práv (Novotný Petr et al., 2017, s. 145).

Rodičovské odpovědnosti se věnuje ustanovení § 858 občanského zákoníku. Z něj je zřejmé, že pod tento pojem spadají „... *povinnosti a práva rodičů, která spočívají v péči o dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, v ochraně dítěte, v udržování osobního styku s dítětem, v zajišťování jeho výchovy a vzdělání, v určení místa jeho bydliště, v jeho zastupování a spravování jeho jmění; vzniká narozením dítěte a zaniká, jakmile dítě nabude plné svéprávnosti.*“ Citované ustanovení dále výslovně uvádí, že trvání a rozsah rodičovské odpovědnosti mohou být změněny toliko soudem. Pouze soud může rodičovské odpovědnosti některého z rodičů (popřípadě oba) zbavit nebo omezit. Ve vztahu k rodičovské odpovědnosti především platí, že u ní existuje rovnost mezi rodiči. Na tuto rovnost nemají vliv takové charakteristiky rodičů, jakými jsou pohlaví, věk, vzdělání, vyznání, národnost, státní příslušnost apod. (Ševčík, 2014, s. 46).

Součástí práv a povinností tvořících rodičovskou odpovědnost je rovněž zajišťování výchovy a vzdělání dítěte a jeho zastupování. Zajišťování výchovy a vzdělání dítěte je realizováno především volbou navštěvované školy. Předmětné právo a povinnost je třeba na základě ustanovení § 877 odst. 2 občanského zákoníku chápat za významnou záležitost, přičemž významnost je třeba posuzovat především se zřetelem k zájmu dítěte. Pojem „(nejlepší) zájem dítěte“ je obtížné definovat, což platí obzvláště za situace, kdy stojí proti sobě zájmy rodičů a dítěte. Je-li k tomu dítě způsobilé, má svůj zájem vyjádřit a v rámci rozhodování o tomto zájmu je třeba mít jeho vyjádření na zřeteli. V jakých případech je dítě k takovému vyjádření způsobilé, ovšem česká legislativa ani judikatura neříkají zcela jasně (Matoušek,

Pazlarová, 2016, s. 13). Jako vodítko pro určení (nejlepšího) zájmu dítěte je možno použít ustanovení § 907 odst. 2 občanského zákoníku, které se dotýká rozhodování ve věcech výkonu rodičovské odpovědnosti po rozvodu manželství, konkrétně péče o dítě. Podle něj je třeba brát ohledy na „... osobnost dítěte, zejména na jeho vloh y a schopnosti ve vztahu k vývojovým možnostem a životním poměrům rodičů, jakož i na citovou orientaci a zázemí dítěte, na výchovné schopnosti každého z rodičů, na stávající a očekávanou stálost výchovného prostředí, v němž má dítě napříště žít, na citové vazby dítěte k jeho sourozencům, prarodičům, popřípadě dalším příbuzným i nepříbuzným osobám.“ Co je či není v zájmu dítěte, je třeba vždy vykládat v konkrétních souvislostech a odůvodnit (Hrušáková et al., 2014, s. 847-848).

Pod pojmem „zastupování dítěte“ je třeba v souladu s ustanovením § 892 odst. 1 občanského zákoníku rozumět povinnost a právo rodičů zastupovat dítě při právních jednáních, k nimž není právně způsobilé. Za dítě může jako zákonný zástupce jednat kterýkoliv z rodičů. V rámci tohoto jednání se uplatňuje ustanovení o shodě (Zuklínová et al., 2016, s. 120-121). V případě hrozícího střetu zájmů mezi rodičem a dítětem, popřípadě mezi dětmi týchž rodičů nemůže podle ustanovení § 892 odst. 2 občanského zákoníku rodič dítě (děti) zastoupit. Za takové situace soud dítěti jmenuje opatrovníka. Ustanovení § 893 občanského zákoníku dopadá na situace, kdy se rodiče nedohodnou na tom, který z nich zastoupí dítě při právním jednání. V naznačené situaci soud na základě návrhu rodiče rozhodne o tom, který z rodičů bude za dítě právně jednat, i o způsobu, jakým tak bude činit.

Zákonní zástupci mají v souvislosti se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami celou řadu práv. Podle ustanovení § 16 odst. 4 školského zákona může škola nebo školské zařízení namísto doporučeného podpůrného opatření po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zákonného zástupce dítěte nebo žáka přijmout jiné podpůrné opatření stejného stupně, neodporuje-li zájmu dítěte, žáka nebo studenta. Ustanovení § 16 odst. 5 školského zákona jako obligatorní podmínku poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením stanoví předchozí písemný informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte nebo žáka. Tato podpůrná opatření může škola nebo školské zařízení ve shodě s ustanovením § 16 odst. 6 školského zákona přestat poskytovat v případě, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné, a to po projednání se zákonným zástupcem dítěte nebo žáka. Jednou z podmínek, které stanoví ustanovení § 16 odst. 1 školského zákona pro zařazení dítěte, žáka a studenta do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými

poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem, je písemná žádost zákonného zástupce dítěte nebo žáka.

Školský zákon zmiňuje zákonné zástupce dítěte či žáka rovněž v souvislosti s poradenskou pomocí školského poradenského zařízení, kterou upravuje § 16a tohoto zákona. Podle jeho odst. 1 poskytuje školské poradenské zařízení poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka mimo jiné na základě žádosti zákonného zástupce. Ustanovení § 16a odst. 2 školského zákona umožňuje, aby škola nebo školské zařízení doporučila zákonnému zástupci, aby vyhledal pomoc školského poradenského zařízení, a sice v případě, kdy to vyžaduje zájem dítěte nebo nezletilého žáka. V ustanovení § 16a odst. 5 školského zákona je zakotveno právo zákonného zástupce v případě existence pochybností o tom, že škola nebo školské zařízení postupuje v souladu s doporučením školského poradenského zařízení, obrátit se na ředitele školy nebo školského zařízení s návrhem na projednání případu za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení. Jak dále vyplývá z ustanovení § 16a odst. 6 školského zákona, tímto právem není dotčeno právo zákonného zástupce dítěte nebo žáka podat podnět České školní inspekci ve smyslu ustanovení § 174 odst. 6 téhož zákona.

Zákonných zástupců se dotýká i institut revize, jenž je upraven ustanovením § 16b školského zákona. V souladu s jeho odst. 1 má zákonný zástupce právo požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále také jen „MŠMT“) prováděním revizí o revizi zprávy či doporučení školského poradenského zařízení. Musí tak učinit ve lhůtě do 30 dnů ode dne jejich obdržení. V rámci posuzování žádosti o revizi může právnická osoba pověřená MŠMT podle odst. 2 zmíněného ustanovení prověřit na základě souhlasu zákonného zástupce vzdělávací potřeby a možnosti dítěte nebo žáka. Právnická osoba pověřená MŠMT musí dle odst. 3 zmíněného ustanovení vydat ve lhůtě do 60 dnů od obdržení žádosti revizní zprávu o výsledku posouzení. Tato revizní zpráva může obsahovat i novou zprávu či doporučení podpůrných opatření, které nahrazují revidovanou zprávu nebo doporučení. K příjemcům této revizní zprávy náleží i zákonný zástupce.

Osobami pečujícími o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být vedle rodičů také prarodiče, sourozenci, další rodinní příslušníci, sousedi apod. Každá pečující osoba by měla projevat empatii a porozumění potřebám žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Porozumění tomu, jakým způsobem ovlivňuje jejich stav jejich každodenní život, je klíčové pro poskytování vhodné podpory. Pečující osoba by měla být informovaná o specifických potřebách daného žáka. Uvedené často předpokládá znalost diagnostiky, léčby a terapeutických metod, které mohou pomoci vývoji žáka. Protože každá pečující osoba hraje

důležitou roli ve vzdělávání dítěte, měla by v nezbytné míře spolupracovat se školou a pedagogy, aby bylo zajištěno, že vzdělávací plány a metody budou přizpůsobeny potřebám žáka. Pouze v takovém případě může být dosaženo synergického efektu v jejich působení na dítě. Nepodaří-li se tohoto stavu dosáhnout, pak je možné předpokládat, že edukační působení na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami bude provázeno problémy, s nimiž bude nezbytné se vypořádávat.

4 Metodika práce

V rámci metodologie je nejprve formulován výzkumný problém a cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a tazatelské otázky, načež je podána charakteristika výzkumného vzorku, zmíněny metody použité během výzkumného šetření ke sběru relevantních dat i k jejich následné analýze. Výzkumné šetření bylo přitom realizováno jako kvalitativní, a to s ohledem na skutečnost, že bylo záměrem proniknout do hloubky zkoumané problematiky, která stojí poněkud stranou zájmu badatelů.

4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumného šetření

Z toho, co bylo uvedeno v teoretické části práce, je zřejmé, že komunikace představuje zcela nenahraditelnou součást práce asistenta pedagoga na základní škole. Pro takovou úspěšnou a efektivní komunikaci je proto nezbytné, aby si byl asistent pedagoga vědom toho, jaká by měla být kvalita komunikace nikoliv jen se samotným žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, nýbrž i s jeho rodiči, stejně jako toho, které faktory ji mohou především ovlivňovat. Optimální komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je totiž důležitým předpokladem pro dosahování cílů edukačního působení na takového žáka. Pouze v případě, že pedagogové, asistenti pedagoga i rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami působí na tohoto žáka konzistentně, lze dosahovat dlouhodobě žádoucích výsledků tohoto působení. **Hlavní cíl výzkumného šetření** byl proto formulován následovně: „Identifikovat hlavní faktory, které ovlivňují komunikaci asistenta pedagoga s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.“ Předestřený hlavní cíl výzkumného šetření byl konkretizován prostřednictvím následujících **dílčích cílů výzkumného šetření** (jsou označeny zkratkou DC doplněnou pořadovým číslem):

- DC1:** Zjistit, jaký je aktuální stav komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách.
- DC2:** Zjistit, jaké jsou z pohledu asistentů pedagoga hlavní výzvy a překážky v této komunikaci.
- DC3:** Identifikovat úspěšné strategie a postupy asistentů pedagoga v komunikaci s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- DC4:** Zjistit, jaký má podle asistentů pedagoga vliv kvalitní komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávací úspěch žáků, jejich sociální integraci i celkový rozvoj.

4.2 Výzkumné otázky a tazatelské otázky

V návaznosti na shora vytyčený cíl výzkumného šetření byly nejprve formulovány hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky. **Hlavní výzkumná otázka** byla formulována následujícím způsobem: „Jaké jsou hlavní výzvy a úspěšné strategie v komunikaci mezi asistentem pedagoga a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí?“ Z této hlavní výzkumné otázky byly odvozeny níže uvedené **dílčí výzkumné otázky** (jsou označeny zkratkou DVO s pořadovým číslem):

- DVO 1:** „Jaká je současná praxe komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách?“
- DVO 2:** „Jaké jsou hlavní výzvy a překážky, kterým čelí asistenti pedagoga při komunikaci s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?“
- DVO 3:** Jaké jsou úspěšné strategie a postupy, které asistenti pedagoga používají při komunikaci s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
- DVO 4:** Jaký je vliv kvalitní komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávací úspěch žáků, jejich sociální integraci a celkový rozvoj?

Z hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek pak vychází tazatelské otázky (tazatelské schéma). Tazatelské otázky (tazatelské schéma) má následující podobu:

1. Co vás vedlo k práci asistenta pedagoga?
2. Jak dlouho pracujete na této pozici?
3. Jaké máte vzdělání?
4. Jak starého žáka máte na starosti?
5. Jaké speciální vzdělávací potřeby váš žák požaduje?
6. Jaký je cíl vaší komunikace s rodiči dětí se SVP?
7. Jakou formou komunikujete s rodiči dětí se SVP?
8. Jak často komunikujete s rodiči dětí se SVP?
9. Jaký je obsah vaší společné komunikace?
10. Kdo určuje obsah komunikace s rodiči žáka se SVP (asistent pedagoga, rodič, třídní učitel, žák)?
11. Účastní se žák se SVP společné komunikace?
12. Jaké jsou nejčastější výzvy, se kterými se setkáváte při komunikaci s rodiči dětí se SVP?
13. Jaký je vliv kvalitní komunikace mezi vámi a rodiči na spolupráci s podporou dítěte ve vzdělávání?

14. Jaké jsou osvědčené postupy při vytváření otevřené a respektující komunikace mezi vámi a rodiči?
15. Jakými způsoby můžete aktivně komunikovat s rodiči dětí se SVP?
16. Jaké jsou nejefektivnější metody komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči, které podporují spolupráci a vzájemnou podporu?
17. Jaké jsou klíčové dovednosti, které by měl asistent pedagoga mít při komunikaci s rodiči dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami?
18. Chcete něco doplnit k prováděnému výzkumu?

Tazatelské schéma bylo možno dle průběhu rozhovoru vhodně doplnit otázkami rozvíjejícími relevantní skutečnosti uváděné informantkami.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je tvořen celkem čtyřmi informantkami, které působí jako asistentky pedagoga na základních školách v Jihomoravském kraji. Všechny tyto informantky jsou uváděny pod pseudonymy, aby nebylo možné dodatečně zjistit jejich identitu. Charakteristika informantek je uvedena v tabulce 2.

Tabulka 2 Charakteristika informantek

Jméno	Věk	Pohnutky k práci asistenta pedagoga	Délka praxe v profesi asistenta pedagoga	Vzdělání	Věk svěřeného žáka
Veronika	40	práce nabídnuta, ona ji přijala, protože jí přišla smysluplná	10 let	středoškolské doplněné o kurz asistenta pedagoga	9 let
Monika	26	maminka pracuje ve školství, viděla, jak ji práce baví, má vztah k dětem, kterým chtěla pomáhat	3 roky	středoškolské s maturitou, studuje VŠ	12 let
Miroslava	25	od mala chtěla pracovat v mateřské škole, po dostudování VOŠ dostala informaci, že ve škole hledají asistenty, přihlásila se a byla vybrána	3 roky	VOŠ, obor sociální práce	12 let
Tereza	45	potřeba pomáhat	7 let	středoškolské s maturitou	7 let

Zdroj: Vlastní zpracování výsledků výzkumného šetření

4.4 Použité metody sběru a analýzy dat

Jak bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, výzkumné šetření bylo realizováno jako kvalitativní. Důvodem, proč byl zvolen právě kvalitativní výzkum, byla skutečnost, že tento druh výzkumu podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 24) umožňuje „... *do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.*“ Tvůrci zakotvené teorie Strauss a Corbinová (1999, s. 11) k metodám kvalitativního výzkumu poznamenávají, že jsou využívány k tomu, aby byla odhalena podstata jevů, o nichž toho není doposud příliš mnoho známo, a aby bylo těmto jevům porozuměno. Podle týchž autorů je lze rovněž využít k získání nových a neobvyklých pohledů na jevy, o nichž je již něco známo. V daném případě byly při výzkumném šetření a při analýze jeho výsledků využity dvě metody – polostrukturovaný rozhovor (jako metoda sběru kvalitativních dat) a interpretativní fenomenologická analýza (jako metoda analýzy dat).

Polostrukturovaný rozhovor (nebo též částečně standardizovaný či polostandardizovaný rozhovor) byl využit jako metoda sběru dat. Podle Hricové et al. (2023, s. 29) lze polostrukturovaný rozhovor chápat jako přechod kvalitativní a kvantitativní výzkumné strategie, poněvadž leží na pomezí čistě kvalitativní výzkumné strategie představované nestrukturovaným rozhovorem a výzkumné strategie kvantitativní, která je představována strukturovaným rozhovorem. U tohoto druhu rozhovoru má badatel předem připraveno tzv. jádro interview (nebo též tazatelské schéma), jak je označováno minimum témat a otázek, jež hodlá probrat. Tím má jistotu, že budou probrána veškerá témata. Předností polostrukturovaného rozhovoru je jeho kreativita (Mioviský, 2006, s. 160-161). V jeho průběhu lze totiž zaměňovat pořadí jednotlivých otázek, stejně jako je možné (ba žádoucí) klást různé doplňující otázky a téma rozpracovávat do hloubky se zřetelem k cílům a formulovaným výzkumným otázkám. V rozhovoru se pokračuje do té doby, dokud účastník poskytuje smysluplné a z pohledu výzkumu relevantní odpovědi (Kutnohorská, 2009, s. 40).

Rozhovory byly realizovány v prostředí, které si vybraly samy informantky. Tento postup byl zvolen z toho důvodu, aby se informantky během rozhovoru cítily uvolněně, což vždy pozitivně přispívá ke kvalitě a hloubce sdělení. Před samotným započítím rozhovoru bylo každé informantce opětovně sděleno, k jakému účelu má uskutečněný rozhovor sloužit, a dále byl vyžádán jejich souhlas s pořízením audionahrávky z průběhu rozhovoru. Taktéž jim bylo zaručeno, že v této práci ani jinde nebude v souvislosti s prezentováním výsledků výzkumného šetření uváděna jejich identita. Všechny rozhovory byly provedeny v prosinci 2023. Audionahrávky rozhovorů byly posléze převedeny do textové podoby prostřednictvím postupu, který bývá označován jako **doslovná transkripce**. Její podstatou je převedení audiozáznamu do podoby, s níž je možno dále pracovat, tj. do podoby písemné. Transkripce představuje důležitý krok analýzy (Reichel, 2009, s. 165).

Následně byl výše popsáným způsobem vzniklý datový korpus podroben další analýze, k níž byla použita **interpretativní fenomenologická analýza** (ve zkratce IPA). Tento design kvalitativního výzkumu umožňuje získat subjektivní přímou žitou zkušenost informantek. Metoda IPA má svůj filozofický základ ve fenomenologii, dále v její teorii interpretace hermeneutice a v ideografii (Smith et al., 2012, s. 11). Filozofický směr fenomenologie po filozofii požaduje vědeckou přesnost, a to z toho důvodu, aby mohla být základem ostatních věd a jejich specifických postupů. Současně požaduje, aby se filozofie vrátila k věcem samým tak, aby bylo možno pochopit jejich podstatu ve smyslu eidetické redukce (Durozoi, Roussel, 1994, s. 81). Pokud jde o hermeneutiku, tak s tou souvisí tzv. hermeneutický kruh a dvojí hermeneutika. Hermeneutický kruh představuje základní princip, přičemž je založen na

kruhovém výkladu. Ten začíná první základní znalostí textu, který je pozadím pro detailnější analýzu jeho jednotlivých částí. Na základě výsledků analýzy těchto částí je pak možno snáze pochopit celý text (Hendl, 2023, s. 71).

V souladu s konceptem hermeneutického kruhu je možno v rámci analýzy prováděné za využití IPA postupovat v níže uvedených krocích (Gulová, Šíp, 2013, s. 110-111):

1. opakované čtení transkripcí rozhovorů – smyslem je, aby se badatel v maximální možné míře přiblížil světu informanta a porozuměl mu;
2. úvodní poznámky – jedná se o zapisování postřehů a úvah badatele k transkripcím rozhovorů, které mají podobu popisných komentářů, lingvistických komentářů a konceptuálních komentářů;
3. rozvíjení identifikovaných témat – oddělení podstatných od nepodstatných dat a identifikace podobností v poznámkách, včetně jejich vhodného pojmenování;
4. hledání vztahů mezi objevenými tématy – v tomto kroku jde zvláště o seskupování podle příbuznosti témat;
5. přechod k dalšímu případu – každý případ je nezbytné popisovat za využití pojmů nového účastníka, jeho jazykem;
6. hledání témat (vzorců) napříč všemi případy – následuje po dokončení interpretace a analýze jednotlivých případů.

Za dvojitou hermeneutiku je považováno „dvojité porozumění“. Informant se snaží porozumět své vlastní zkušenosti s nějakým fenoménem, zatímco výzkumník má snahu dospět k porozumění, jak u informanta nastalo jeho porozumění. Vedle již uvedeného výzkumník doplňuje své kritické a konceptuální komentáře mající vztah k tomu, jaký příkládá informant význam vlastní zkušenosti (Řiháček et al., 2013, s. 11).

5 Etické aspekty výzkumu

Výzkum musí vždy sledovat minimum etických aspektů, které Hendl (2023, s. 159-160) shrnuje v následujících bodech:

- nezbytnost získání poučeného (informovaného) souhlasu – účast na studii musí být vždy podmíněna souhlasem každého účastníka, který musí být zcela informován o průběhu a okolnostech výzkumu;
- udělení pasivního nebo aktivního souhlasu – v případě aktivního souhlasu se jedná o podepsání příslušného dokumentu, což není naopak vyžadováno u pasivního souhlasu;
- zatajení informací účastníkům studie – pokud z nějakého důvodu byly účastníkům studie zatajeny některé informace, je třeba je s nimi obeznámit v závěru studie;
- svoboda odmítnutí – účastníci musejí být informováni o tom, že svoji účast ve studii mohou v jakémkoliv okamžiku ukončit, přičemž toto jejich rozhodnutí musí být akceptováno;
- anonymita – identitu účastníků studie nelze nikomu dalšímu sdělovat.

V uskutečněném výzkumu byla shora uvedená pravidla zcela respektována. Rozhovory byly uskutečněny pouze s těmi osobami, které se svojí účastí souhlasily, tyto osoby byly dále informovány o podstatných okolnostech výzkumného šetření a udělily souhlas s pořízením audionahrávky průběhu rozhovoru. Veškeré osoby, které tvoří výzkumný vzorek, jsou uvedeny pod pseudonymy, nikoliv pod jejich pravými jmény.

6 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole jsou nejprve analyzována výzkumná zjištění, načež následují závěry z výzkumného šetření. Analýza výzkumných zjištění je provedena po jednotlivých informantkách, kdy jsou prezentovány výstupy zjištěné interpretativní fenomenologickou analýzou. Závěry výzkumného šetření pak uvádějí souvislosti napříč jednotlivými informantkami.

6.1 Analýza výzkumných zjištění

Následující podkapitola uvádí již jen samotné výstupy analýzy. Nezachycuje tak postup provádění této analýzy. Ten je však kompletně zachycen v případě informantky Veroniky v příloze č. 1 této práce. Stejným způsobem analýza probíhala i u zbývajících informantek. Pro autentičtější vylíčení výsledků analýzy jsou využívány úryvky rozhovorů s informantkami. Dále je třeba uvést, že do analýzy nebyly zahrnuty odpovědi na první čtyři otázky polostrukturovaných rozhovorů, které byly zaměřeny na získání základních informací k charakteristice informantek.

6.1.1 Informantka Veronika

Informantka Veronika se nejprve v polostrukturovaném rozhovoru vyjádřila k tomu, jaká je **odlišnost potřeb svěřeného žáka od potřeb ostatních žáků**. K tomuto uvedla, že především je u něj nutné pomalejší tempo oproti jeho spolužákům. Dále vyžaduje „... *názorné pomůcky a individuální přístup*.“ Vedle již uvedeného podle této informantky svěřený žák „*Hodně potřebuje taky rozfázování pokynů a úkolů*.“ Tím se zároveň informantka Veronika vyjádřila i k náplni své práce v případě konkrétního žáka. Během rozhovoru se taktéž zmínila o přínosu své práce se žákem, díky níž je schopen zvládat větší objem učiva.

Do náplně práce informantky Veroniky náleží i **komunikace** s rodiči žáka. Její **hlavní cíl** tkví pro ni ve spokojenosti dítěte (žáka). Zdůraznění spokojenosti dítěte jako hlavního cíle veškerého snažení je zřejmé z následujícího úryvku rozhovoru: „*To je pro mě alfou a omegou mé práce*.“ V rámci tohoto hlavního cíle jsou dále realizovány některé další dílčí cíle. Těmi jsou zajištění oboustranné informovanosti a řešení eventuálních problémů. Informantka Veronika se vyjádřila také k faktorům, které ovlivňují naplnění shora uvedeného cíle komunikace, přičemž v souvislosti s ním vyslovila přesvědčení, že se jí ho vcelku daří naplňovat. Vedle vlastního vynakládaného úsilí však je podle ní třeba spolupráce rodičů, o čemž vypovídá následující pasáž

rozhovoru: „*Musí chtít obě strany. Pokud chtěou, pak je to v pohodě a je to i na tom dítěti a jeho výsledcích poznat. Pokud nechcou, je ta moje práce daleko obtížnější.*“

Předmětem polostrukturovaného rozhovoru byly i uplatňované **formy komunikace s rodiči**. Ty uvedla dvě – písemnou a osobní. Tyto formy jsou využívány v závislosti na okolnostech. Písemná forma komunikace s rodiči je v jejím případě představována deníkem žáka. K přednostem písemné formy komunikace tato informantka konkrétně uvedla: „*Písemná komunikace umožňuje rodičům předat spoustu užitečných informací. To samé platí ale i obráceně.*“ Písemná komunikace tedy podle ní umožňuje obousměrnou výměnu relevantních informací. Přednosti osobní komunikace s rodiči naproti tomu okomentovala následujícími slovy: „*Při osobní komunikaci zase řešíme operativně důležité věci, můžeme si názory a pohledy na věc vyměnit okamžitě, což má často taky svůj význam.*“ Poněvadž každá z těchto forem má své výhody, které lze uplatnit v odlišných situacích, má informantka Veronika za to, že obě tyto formy komunikace jsou rovnocenné.

Na význam komunikace s rodiči žáků lze usuzovat z její frekventovanosti. **Frekvence komunikace s rodiči** je přitom u obou forem komunikace podle sdělení informantky Veroniky odlišná. Tato skutečnost je zřejmá z tohoto úryvku rozhovoru s ní: „*V deníku žáka komunikuju s rodiči každý týden. Pokud jde o osobní komunikaci, tak tam ta potřeba nebývá pravidelně. Jsou měsíce, kdy ke komunikaci stačí deník žáka, z toho se s rodiči vidíme i několikrát do měsíce.*“ Frekventovanost komunikace je však obecně ovlivňována okolnostmi, které vyvolávají její potřebu, takže nelze shora uvedené údaje k ní paušalizovat.

Z jiného úhlu vypovídá o významu komunikace s rodiči její **vliv na spolupráci s podporou žáka ve vzdělávání**. Vliv této spolupráce informantka Veronika označuje za výrazný (respektive „jednoznačně velký“). Proč takový názor zastává, to je zřejmé z následujícího úryvku: „*Ta komunikace totiž umožňuje opačné straně chápat protějšek v komunikaci. Pak můžou obě strany táhnout za jeden provaz.*“ Z citovaného úryvku je dále patrný přínos kvalitní komunikace v uvažovaném kontextu. Tento přínos spočívá v koordinaci společného úsilí rodičů a asistenta pedagoga, která může přispívat k dosahování synergického efektu tohoto úsilí.

Během polostrukturovaného rozhovoru se informantka Veronika vyjádřila i k takovému tématu, jakým je **obsahová stránka komunikace s rodiči**. Jazykovým rozbořením jejího vyjádření „*Obsahem mojí komunikace toho může být fakt hodně.*“ lze dospět k závěru, že obsah komunikace s rodiči je velmi různorodý. Dále z tohoto rozhovoru k obsahové stránce vyplynulo, že ta je, vedle jiného, ovlivňována i tím, s kým je tato komunikace vedena. Obsah komunikace je zřejmý z následujících slov informantky Veroniky: „*U všech rodičů to bývá*

učivo, chování jejich dítěte, jeho soustředěnost a práceschopnost. Taky může jít o postup při práci, například v matematice, kde děcka obecně dost plavou. Ale často nejen ony, ale i jejich rodiče (smích). Často jsou ale taky obsahem komunikace i jiný témata.“

Ve vztahu k obsahové stránce komunikace s rodiči byly během rozhovoru probrány rovněž **osoby určující obsah komunikace**. Z výpovědi Veroniky přitom vyplynulo, že tento obsah určuje především ona jakožto asistent pedagoga. Vedle ní však mohou určovat obsahovou stránku komunikace i ostatní zainteresované subjekty – třídní učitel(ka), rodiče žáka a někdy i žák samotný. V souvislosti s určením některých témat rozhovoru ze strany rodičů informantka poukázala na význam vyslechnutí rodičů: *„Taky je potřeba říct, že když si vyslechnu i rodiče na jiné téma, než které má souvislost s jeho dítětem a docházkou do školy, často to pomůže uvolnit ledy.“* Takové vyslechnutí má jako svůj přínos uklidnění a uvolnění eventuálně napjaté atmosféry, načež je možné přistoupit k řešení problémů, kvůli kterým se asistent pedagoga s rodiči dítěte sešli.

V souvislosti s komunikací s rodiči byla probírána s informantkou Veronikou rovněž případná **účast žáka na komunikaci**. K této účasti dochází ve dvou případech – během ústní komunikace s rodiči a během třídních schůzek konaných formou tzv. čtyřlístku. Ke druhé uvedené formě (tj. k formě čtyřlístku) tato informantka na vysvětlenou uvedla: *„Tak označujeme třídní schůzku, které se kromě třídního učitele účastní ještě asistent pedagoga, rodiče žáka i žák samotný.“* Z formátu takové třídní schůzky je zřejmé, že s ohledem na počet jejích účastníků vyžaduje velmi dovedné vedení, aby bylo dosaženo shora uvedeného cíle komunikace s rodiči.

Jedním z důležitých témat polostrukturovaného rozhovoru byly také **výzvy v komunikaci s rodiči**. Za hlavní výzvu v tomto kontextu informantka Veronika považuje *„... umět přívětivě říct rodičům i negativní informace.“* Takové umění je třeba v jejím případě ocenit, a to již jen s ohledem k faktu, že jako pozitivně laděný člověk preferuje sdělování pozitivních zpráv. Takto to má i řada jiných lidí. Aby se za dané situace vyrovnala s nadnesenou výzvou, snaží se uplatňovat profesionální přístup, který je založen na vědomí, že v některých situacích je zapotřebí rodičům sdělovat i negativní zprávy. Za součást této profesionality je navíc možno chápat i její snahu takové zprávy sdělovat taktně a korektně.

Inspirativní pro jiné asistenty pedagoga může být **osvědčený způsob komunikace s rodiči**, který tato informantka uplatňuje po celou svoji profesní kariéru. Jeho základem je *„... milý a klidný přístup, taky ochota a respekt.“* Ačkoliv samotná informantka nepovažuje tento svůj přístup za „nic světoborného“, je možno jej hodnotit jednoznačně pozitivně, poněvadž s velkou pravděpodobností přispívá k hladšímu průběhu komunikace s rodiči. Ve

prospěch tohoto závěru vypovídá i její vlastní sdělení: „*To mi funguje po celou dobu, co jsu ve školství.*“

Za jeden z atributů kvalitní komunikace je možno považovat i aktivitu asistenta pedagoga. Vzhledem k tomuto přesvědčení byly také u této informantky zjišťovány **aktivní způsoby komunikace s rodiči**. Z polostrukturovaného rozhovoru s ní pak vyplynulo, že aktivně může v této komunikaci vystupovat jak při písemné komunikaci, tak i při komunikaci osobní: „*Když to tak vezmu, tak v podstatě všema způsoby, který mám k dispozici, takže písemně formou deníku žáka, e-mailem i osobně.*“ Tomuto jejímu názoru je možno jen přisvědčit, poněvadž pasivita v komunikaci může být spojena v řadě případů s negativními dopady na cíl veškerého snažení asistenta pedagoga.

Ve vztahu k formám komunikace s rodiči byly zjišťovány **nejefektivnější metody komunikace**. V této souvislosti se informantka Veronika vyjádřila takto: „*Za mě jednoznačně deník žáka a deníček. Umožňují rychlou komunikaci, která je navíc průkazná. Samozřejmě za předpokladu, že tyhle dokumenty nezmizí. To se taky někdy stane.*“ Za nejvíce efektivní tedy tato informantka považuje písemné formy komunikace, konkrétně deník žáka a deníček, a to s přihlédnutím k rychlosti a průkaznosti komunikace. Současně však poukázala na jisté limity tohoto přínosu, kterým je ztráta příslušného dokumentu.

Předpokladem kvalitní komunikace asistenta pedagoga s rodiči jsou **klíčové dovednosti v oblasti komunikace**. Za ty informantka Veronika pokládá empatii, dále umění naslouchat a umění respektovat. Tento svůj názor objasňuje následujícím způsobem: „*Jen tak se může [poznámka: asistent pedagoga] dozvědět vše, co potřebuje ke své práci. Tyto dovednosti taky umožňují vést účelnou a efektivní komunikaci s těmito rodiči.*“ Z tohoto úryvku rozhovoru taktéž vyplývají některé důležité přínosy komunikačních dovedností asistenta pedagoga, které spadají pod tzv. měkké dovednosti, jež jsou v současnosti stále více ceněny v celé řadě oborů lidské činnosti.

6.1.2 Informantka Monika

První věcí, ke které se informantka Monika během polostrukturovaného rozhovoru vyjádřila, byly jí **vykonávané činnosti** v rámci výkonu profese asistenta pedagoga. K těm uvedla následující: „*Jsou to pomocné tabulky, dohled a vysvětlení otázek. Taky je to pomoc s výpisky z textu, motivace, kontrola sešitů a učebnic, kopírování zápisů, nově i kontrola při chystání aktovky. Možná jsem na něco zapoměla, ale to hlavní jsem asi uvedla.*“ Jazykovým rozbořením jejího vyjádření „*Je toho docela hodně, ale nějak to dáváme.*“ je možno dospět

k závěru, že asistenti pedagoga vykonávají velké množství různorodých činností, což v konečném důsledku vypovídá o náročnosti této profese.

O významu komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáka svědčí i **četnost komunikace**. K této záležitosti informantka uvedla: „*To se nedá úplně přesně říct, ale většinou to je tak jedenkrát až třikrát týdně. Záleží na tom, co je potřeba aktuálně řešit, ale obvykle to bývá tak, jak jsem řekla.*“ Z citovaného úryvku rozhovoru vyplývá, že četnost komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáka je ovlivňována aktuální situací. Na základě jazykové analýzy výroku „*To se nedá úplně přesně říct...*“ lze dospět k závěru, že četnost komunikace nelze paušalizovat.

Dále se tato informantka vyjádřila k tomu, v čem podle ní tkví **cíl komunikace s rodiči**. Tímto cílem je pomoc žákovi ve vzdělávání. Hlavní cíl komunikace s rodiči žáka je v tomto smyslu jednou z cest pomoci žákovi při dosahování cílů výchovně-vzdělávacího procesu během jeho docházky do základní školy. Předestřené chápání hlavního cíle komunikace s rodiči přitom vyvěrá z jejího přesvědčení o roli asistenta pedagoga ve vztahu k žákovi, což dokresluje i následující vyjádření: „*Od toho je asistent pedagoga k žákovi k dispozici.*“ Zmíněný hlavní cíl komunikace s rodiči pak informantka Monika na základě doplňujícího dotazu konkretizovala. Dílčí cíle tak podle ní spočívají na jedné straně v předávání potřebných informací rodičům ke vzdělávání jejich potomka, na straně druhé pak v získávání potřebných informací od rodičů, které se asistentovi pedagoga hodí při práci s jejich dítětem. Dále tato informantka poukázala na variabilitu cílů komunikace s rodiči podle konkrétní situace, respektive v závislosti na tom, co je aktuálně zapotřebí s rodiči řešit.

Forma komunikace s rodiči byla dalším tématem, k němuž se informantka Monika vyjadřovala. Z jejího vyjádření vyplynulo, že v této komunikaci uplatňuje jak formu písemnou (ta je v jejím případě představována Deníkem asistenta a e-mailem), tak i formu osobní. Písemná forma komunikace je v porovnání s osobní komunikací frekventovanější formou. Přes tuto skutečnost však považuje obě tyto formy komunikace za rovnocenné, takže žádnou z nich v zásadě neupřednostňuje. Uvedené vyplývá z jejího následujícího vyjádření: „*Každá z těchto forem má svůj význam a své místo v komunikaci s rodiči. Obvykle postačuje písemná komunikace, ale někdy je zapotřebí i komunikace osobní. To je v případech nějakých problémů, které je nezbytné akutně řešit.*“ Osobní komunikace s rodiči žáka je kromě toho pro ni příležitostí k lepšímu poznání rodičů žáka, což jí pak umožňuje lépe působit na žáka samotného.

Vedle formální stránky komunikace s rodiči se tato informantka vyjádřila rovněž dalším důležitým aspektem této komunikace, kterým je **obsah komunikace** (respektive obsahová stránka). K tomuto aspektu informantka uvedla následující: „*Nejčastěji je to chování mého*

klienta, zapomenuté věci, výsledky ve vzdělávání, následující testy a naskenované učivo. Obsahem komunikace může být taky nějaký problém týkající se klienta nebo něco, na co se ptají jeho rodiče.“ Z uvedeného je tak zřejmé, že obsahová stránka komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáka je dána jednak samotným výchovně-vzdělávacím procesem, dále problémem u žáka a taktéž dotazem rodičů. Z toho lze dovodit, že obsah komunikace s rodiči žáků je velmi variabilní, o čemž svědčí zdůraznění slovem „dost“, které informantka ve vztahu k tomuto atributu komunikace použila.

V souvislosti s obsahovou stránkou se informantka Monika vyjádřila rovněž k **okruhu osob, které určují obsah komunikace** mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka. I když tento obsah určuje především samotná informantka v pozici asistenta pedagoga, nelze podle ní vyloučit ani další zainteresované strany, kterými jsou třídní učitel(ka), rodiče žáka i dotčený žák. Stran žáka, respektive jeho role při určování obsahu komunikace asistenta pedagoga s jeho rodiči, informantka Monika uvedla následující: *„O toho [poznámka: o žáka] jde v té komunikaci především, tak proč by nemohl určovat i on obsah komunikace o něm?“* I v citovaném úryvku byla informantkou opětovně zdůrazněna orientace její činnosti na žáka. Informantka je nadto přesvědčena o dalším přínosu podílu žáka na určování obsahu komunikace, který spočívá v tom, že žák v takovém případě vidí, že je zohledňován i jeho názor, což pro něj může být motivující.

Informantka Monika se vyjádřila také k další významné skutečnosti, kterou je **účast žáka během komunikace asistenta pedagoga s rodiči**. Z polostrukturovaného rozhovoru s ní přitom vyplynulo, že je její snahou zapojovat dotyčného žáka do komunikace s rodiči, a to jak komunikace písemné, tak i komunikace ústní. Tato její snaha se projevuje sdělováním obsahu zápisu deníčku a dalších forem sdělení žákovi i účastí žáka pro jednání mezi asistentem pedagoga a jeho rodiči. Ona sama k tomu uvedla: *„Pokud je to jen trošku možné, tak se snažím, aby žák u jednání s jeho rodiči byl, aby neměl dojem, že se mu něco dělá za zády. Taky to má výhodu v tom, že se jej v případě potřeby můžeme na cokoliv zeptat, ať známe jeho názor.“* Rovněž z tohoto úryvku polostrukturovaného rozhovoru je patrná snaha zaměřovat veškeré působení informantky ve prospěch žáka, který zjevně stojí v centru její práce.

Informantka se v polostrukturovaném rozhovoru vyjádřila také k tomu, jaké jsou hlavní **výzvy v komunikaci s rodiči** dětí. Ty jsou podle ní představovány negativy na straně rodičů. Ty by někdo jiný mohl vnímat jako překážky ve své práci, kdežto informantka Monika je chápe jako hlavní výzvu své profese. Těmito negativy jsou neupřímnost rodičů, jejich delegování práce na pedagogický sbor školy, shazování viny za školní neúspěchy svého potomka na něj nebo nezúčastněnost rodičů. Zmíněná negativa ilustruje úryvek z polostrukturovaného

rozhovoru k otázce, co informantka rozumí delegováním práce: „*Tak, že si někteří rodiče myslí, že veškeré vzdělávání jejich dítěte je výhradně věcí školy. Neuvědomují si, že se na něm musí adekvátně podílet také. S tím souvisí i další mnou uvedené výzvy. Třeba takové shazování viny nastává tehdy, pokud žák nedosahuje dobrých studijních výsledků. Někteří rodiče tvrdí, že to je věc školy, že ta to jejich dítě nenaučila. Musíme jim vysvětlovat, že i oni musí přiložit ruce k dílu.*“ Společným jmenovatelem těchto negativ je absence zájmu rodičů o vzdělávání dítěte. Z citovaného úryvku je dále zřejmé přesvědčení informantky o nutnosti vysvětlování nezbytnosti podílu rodičů na vzdělávání dítěte, což navíc označila za největší výzvu.

Z uskutečněného polostrukturovaného rozhovoru vyplynuly i názory informantky na **vliv kvalitní komunikace s rodiči na spolupráci s nimi**. Takovou komunikaci přitom považuje za předpoklad žádoucí spolupráce s rodiči žáka. Základem kvalitní komunikace je podle jejího názoru pravidelnost a domluva. Co je třeba rozumět pod pojmem „domluva“, je zřejmé z následujícího úryvku rozhovoru: „*Domluvou myslím nastavení pravidel komunikace, aby rodiče věděli, jaké formy komunikace využívám a že se na mě můžou kdykoliv obrátit s jakýmkoliv dotazem, žádostí a podobně.*“ Dle jejího sdělení se jí tento přístup osvědčil.

Rozhovor s informantkou Monikou se dotkl i toho, jaké jsou její **strategie uplatňované v komunikaci s rodiči**. Doporučovanými prvky komunikace s rodiči byly u ní zvláště empatie, otevřenost, pochvala žáka a naslouchání. Přínosy využívání těchto prvků v komunikaci s rodiči vyplývají z následujícího úryvku rozhovoru: „*Když rodiče vidí, že mi o žáka fakt jde a že se snažím chápat i je samotné, je vše mnohem snazší.*“ Současně však v této souvislosti upozorňuje na skutečnost, že budování vztahů s rodiči žáka je dlouhodobým procesem. Vynaložené úsilí se však podle jejího názoru vyplácí, poněvadž si tohoto přístupu většina rodičů váží. Uvědomuje si však limity tohoto přístupu, jež se týkají rodičů, kterým je vzdělávání jejich potomka lhostejné.

Jedním z témat polostrukturovaného rozhovoru byly i **možnosti aktivní komunikace s rodiči**. Přístup asistenta pedagoga ke komunikaci s nimi by totiž měl být proaktivní. Naproti tomu pasivita v komunikaci může být překážkou dosahování nesporných přínosů, které tato komunikace má. Podle informantky Moniky je možno aktivně komunikovat s rodiči žáků kterýmkoliv z používaných způsobů této komunikace. Ona sama k tomu poznamenala: „*Aktivně tak můžu komunikovat na pravidelných schůzkách s rodiči, při elektronické komunikaci, nebo i v deníku asistenta.*“ Způsobů aktivní komunikace je tak podle jejího názoru vícero.

V neposlední řadě se tato informantka vyjádřila k tomu, jaké existují **metody efektivní komunikace s rodiči**. Za efektivní jsou pokládány takové metody, které zajišťují spolupráci a

vzájemnou podporu zainteresovaných stran komunikace. Pokud jde o tyto metody, informantka k nim řadí následující: „*Nejvíce efektivní jsou podle mého názoru pravidelné schůzky s rodiči, elektronická komunikace, empatie a oboustranná zpětná vazba.*“ Z těchto metod se dále zaměřila na význam oboustranné zpětné vazby pro efektivnost komunikace, který spočívá v tom, že jak asistent pedagoga, tak i rodiče žáka disponují informacemi, které potřebují (vyjádřeno slovy informantky, jsou v „obrazě“).

Z polostrukturovaného rozhovoru s touto informantkou vyplynuly i některé žádoucí **komunikační dovednosti asistenta pedagoga**. Konkrétními dovednostmi, jež podporují kvalitní komunikaci s rodiči, podle ní jsou odborná znalost, trpělivost, empatie, respekt, schopnost řešení konfliktů a schopnost týmové práce. Tyto komunikační dovednosti je možno chápat jako jeden z nezbytných předpokladů uplatňování metod efektivní komunikace s rodiči žáků.

6.1.3 Informantka Miroslava

První skutečností, ke které se informantka Miroslava vyjádřila, byla **konkrétní náplň práce se žákem**. V této souvislosti nejprve poznamenala, že náplň práce (potažmo speciální vzdělávací potřeby požadované žákem) se odvíjí od aktuální situace. K nejvíce frekventovaným činnostem (viz dikce „*...ale tak nejčastější, co pro něj dělám...*“), které tato informantka pro svěřeného žáka zajišťuje, jsou pomoc s výukovými pomůckami a dovysvětlení zadání nebo učiva. Informantka v této souvislosti hodnotila rovněž vlastní práci s žákem. K tomuto přitom skromně uvedla následující: „*Myslím si, že se s nimi peru statečně. Sebík³ se za dobu, co s ním pracuju, docela zlepšil. Dělá mi tím radost, protože aspoň vidím, že to moje úsilí je k něčemu dobré.*“ Kromě výsledku její práce, kterým je zlepšení výsledků svěřeného žáka, je z citovaného úryvku zřejmý rovněž další přínos jejího naplněného úsilí, kterým je pocit z dobře vykonané práce.

Dále se zmíněná informantka v polostrukturovaném rozhovoru dotkla dalšího důležitého problému, kterým je **hlavní cíl komunikace s rodiči**. Ten tkví jednak v informování rodičů o probíraném učivu, kdy jeho smyslem je zajistit, aby rodiče věděli, jaká se ve škole právě probírá látka a mohli se tak na ni se synem podívat, jednak v poskytnutí rodičům sdělení, s čím je u jejich dítěte v souvislosti s probíranou látkou problém. Díky tomu tak rodiče mohou vědět, na co by se měli zaměřit, když se s žákem budou doma učit. Na základě jazykového

³ Jméno svěřeného žáka bylo s ohledem na etické požadavky výzkumu změněno.

rozboru výroku „... *cíl komunikace vidím hlavně...*“ lze dospět k závěru, že cílem komunikace s rodiči může být i něco dalšího, co vyplývá z aktuální potřeby a situace.

V souvislosti s komunikací s rodiči byly s touto informantkou řešeny také jí užívané **formy komunikace s rodiči**. K tomuto bylo zjištěno, že informantka preferuje jednoznačně písemnou formu komunikace, která je v jejím případě představována aplikací Bakaláři OnLine. K této aplikaci, mimo jiné, uvedla: „*V té je modul, který umožňuje právě komunikaci mezi školou a rodiči, ale ona toho umí mnohem víc. Z mého pohledu je to rychlá a účinná komunikace, protože chytrý telefon má dnes v podstatě každý rodič neustále u sebe. Tahle aplikace se dá používat i na počítačích nebo jiných podobných zařízeních.*“ Uvedené skutečnosti stojí za tím, že rozebíraná aplikace je pro tuto informantku hlavním způsobem komunikace s rodiči. Z toho, co dále uvedla, vyplynulo rovněž, že využívání této aplikace vyhovuje také rodičům: „... *co já se s nima bavím, tak jim to maximálně vyhovuje, protože je to komunikace maximálně operativní. Kromě toho poskytuje možnost zpětné vazby.*“ Dalším způsobem komunikace s rodiči, který spadá pod písemné formy, jež tato informantka využívá, je Deník žáka. Osobní forma komunikace je touto informantkou využívána jen sporadicky, o čemž bude řeč níže.

O významu písemné formy komunikace pro informantku Miroslavu svědčí i jí uváděné **způsoby aktivní komunikace s rodiči**. I zde pro ni hraje jednoznačně stěžejní roli aplikace Bakaláři OnLine. Na druhé straně si je však vědoma toho, že tato aplikace musí být z hlediska objemu informací adekvátní, což je zřejmé z následujícího úryvku rozhovoru: „*Zase je však třeba tu aktivitu trošku kočírovat, aby člověk ty rodiče nezahltl spoustou informací. To by bylo kontraproduktivní, i když jinak je aktivita v komunikaci důležitá a prospěšná.*“ Tomuto konstatování informantky lze jen přisvědčit, protože přemíra objemu informací by mohla způsobit, že by jim někteří rodiče přestali věnovat náležitou pozornost, eventuálně by se v nich nemuseli vždy rychle zorientovat.

Význam forem komunikace využívaných informantkou Miroslavou je zřejmý rovněž z **frekvence** jednotlivých z nich. Nejčastějším způsobem komunikace je totiž aplikace Bakaláři OnLine, kterou tato informantka využívá podle potřeby. Ta přitom vyvstává častěji, než je tomu v případě Deníku žáka, který ke komunikaci využívá přibližně jednou měsíčně. Kromě toho u ní náleží k využívaným způsobům komunikace i osobní schůzky s rodiči. Ty však nejsou nikterak časté, jak ostatně vyplývá z následujícího úryvku rozhovoru: „*Osobně komunikuju s rodiči téměř výhradně v naléhavých případech, které nesnesou odkladu, například pokud je zjištěna šikana jejich dítěte a tak.*“ S přihlédnutím ke skutečnosti, že osobní komunikace s rodiči se uskutečňuje dle aktuální potřeby, lze na základě jazykového výkladu dospět k závěru,

že tato forma komunikace nese známku jisté výjimečnosti. Takový stav ovšem není optimální, poněvadž se tím informantka Miroslava připravuje o možnost získat o rodičích žáka více informací, které by mohla využít v rámci své práce se svěřeným žákem.

Opomenuta nebyla během polostrukturovaného rozhovoru ani **obsahová stránka komunikace**. Ta je tvořena dvěma velkými tematickými okruhy. Ten první se dotýká skutečností, na které je třeba, aby se rodiče zaměřili při učení se se svým dítětem. Druhý velký tematický okruh představují provozní záležitosti. K němu informantka Miroslava konstatovala následující: *„Těch může být celá řada, takže bych je snad ani nebyla schopna tady vyjmenovat.“* Je tak zřejmé, že pro tzv. provozní záležitosti je charakteristická jejich velká variabilita. V souvislosti s obsahovou stránkou komunikace byl polostrukturovaný rozhovor zaměřen i na **subjekty určující obsah komunikace**. Těmi jsou v případě informantky Miroslavy asistent pedagoga, třídní učitel a rodiče. Každý z nich tak činí ovšem v odlišné míře, jak je ostatně zřejmé z následujícího úryvku rozhovoru: *„... je to ve většině případů asistent pedagoga, někdy i třídní učitel. Rodiče tohle určují jen minimálně.“* Z dikce *„Co takhle u nás na škole vím...“* přitom vyplývá, že si tato informantka uvědomuje omezení platnosti sdělení na vlastní školu, tj. na školu, v níž působí.

V porovnání s dalšími informantkami neurčuje v případě informantky Miroslavy obsah komunikace s rodiči vůbec samotný žák. Příčinou tohoto stavu je **neúčast žáka na společné komunikaci**. Důvodem této neúčasti je přitom praxe zaběhlá na této škole. Svůj podíl na této praxi má i nepochopení přínosů přítomnosti žáka pro výsledek komunikace s rodiči. O tomto vypovídá následující úryvek rozhovoru: *„Ale když se tak nad tím zamyslím, co by tak asi dítě mohlo této komunikaci přinést? Zatím mi žák nikdy během osobních setkání s rodiči nechyběl a většinou jsme vše zdárně vyřešili, tak mě to ani nenapadlo.“* Na základě jazykového výkladu výroku informantky Miroslavy *„Možná na jiných školách se účastní...“* je možno jej interpretovat jako připuštění odlišné praxe na jiných školách. Ani to však s velkou pravděpodobností nepovede k tomu, že by u této informantky došlo v dohledné době ke změně zaběhnuté praxe, což je evidentní z tohoto úryvku rozhovoru: *„Leda bych zjistila, že to v nějakém případě může k něčemu být, tak pak možná. Ale teď to není na pořadu dne.“*

Další odlišností informantky Miroslavy od zbývajících informantů je **údajná neexistence výzvy v komunikaci**. Ona sama se k tomu vyjádřila následovně: *„Momentálně nevím o žádném problému v komunikaci s rodiči, tak ani žádná taková výzva nemůže být.“* Z citovaného úryvku vyplývá, že tato informantka ztotožňuje výzvu v komunikaci především s nějakým problémem v ní. Pokud tedy neexistuje v této komunikaci žádný problém (popřípadě o něm informantka neví), pak neexistuje ani žádná výzva v ní. Byť během rozhovoru připustila

možnost výzvy odlišné od problému v komunikaci, vyslovila se v tom smyslu, že za aktuálního stavu je komunikace s rodiči postačující, a proto neuvažuje o změně, kterou by bylo možno současně označit i za výzvu. Svůj podíl na tom má i velká pracovní zátěž, na kterou poukázala svým výrokem „*Zvlášť, když mám práce až nad hlavu.*“

Rovněž u této respondentky bylo zjišťováno, jaký je **vliv kvalitní komunikace na spolupráci s rodiči**. K nadnesenému tématu se vyjádřila následovně: „*Ten vliv vidím v tom, že přehled rodiče o zvládání učiva žáka může přispět ke zlepšení jeho školních výkonů. Takovej přehled může přinést jen opravdu kvalitní komunikace.*“ Z jejího vyjádření je tak zřejmé, že kvalitní komunikace s rodiči žáka může reálně vést v konečném důsledku ke zlepšení jeho školních výkonů. Vzhledem k tomuto poznatku je snahou informantky zajistit, aby vedla s rodiči žáka kvalitní komunikaci.

Ke kvalitní komunikaci (respektive ke komunikaci otevřené a respektující) se váží rovněž osvědčené postupy při jejím vytváření. V této souvislosti informantka zmínila svůj **vyzkoušený postup otevřené a respektující komunikace**. Že jde o vyzkoušený (respektive osvědčený) postup, vyplývá z dikce „*Mně se osvědčilo...*“. Podstata tohoto postupu spočívá v nastavení hranic a pravidel komunikace od jejího počátku. Jaké jsou výhody tohoto postupu, to je zřejmé z jejích následujících slov: „*Když tohle uděláte, každý přesně ví, co se může a co naopak ne. Předchází se tím i zbytečnému žvanění, které stejně k ničemu nevede.*“ Informantkou užívaný postup je založen na třech jednoduchých pravidlech komunikace. Prvním pravidlem je „*stručně*“, podle kterého by měl každý účastník usilovat o to, aby nezacházel do zbytečných detailů. Tím se šetří čas. Druhé pravidlo je „*výstižně*“, které úzce souvisí s předchozím rozebíraným. Realizací tohoto pravidla do praxe by mělo být dosaženo, že každý účastník komunikace chápe, o čem ostatním účastníkům komunikace přesně jde. Třetí pravidlo je „*slušně*“. Jak uvedla tato informantka, „*Tím je myšleno nikoho během komunikace neurážet, nepoužívat vulgární výrazy a vůbec neporušovat etiku.*“ O osvědčenosti tohoto postupu vypovídá rovněž to, že převážná část rodičů předestřená pravidla hodnotí kladně.

Jedním z atributů kvalitní komunikace s rodiči je i její efektivnost. Proto jedním z témat polostrukturovaného rozhovoru byly i **metody efektivní komunikace s rodiči**. Takové metody napomáhají spolupráci i vzájemné podpoře asistenta pedagoga a rodičů. K tomuto informantka Miroslava uvedla: „*Nevím, jestli jsou to zrovna metody, ale podle mých zkušeností nejlepší výsledky komunikace má tehdy, pokud jí prolíná otevřenost a upřímnost.*“ Výhodou takto vedené komunikace je, že je vedena k podstatě věci, poněvadž nikdo nic neskrývá, což umožňuje se rozhodovat na základě všech potřebných informací. Důležité rovněž je, aby si strany komunikace uvědomovaly význam komunikace s ohledem na dítě. Jazykovým výkladem

výroku „*To by měl každý brát do úvahy s maximální zodpovědností.*“ je možno dospět k závěru, že se jedná o apel na odpovědnost komunikujících.

Na kvalitu komunikace s rodiči mají nezanedbatelný vliv i **stěžejní komunikační dovednosti asistenta pedagoga**. K takovým komunikačním dovednostem informantka Miroslava řadí empatii, komunikativnost a trpělivost. O těchto dovednostech je přesvědčena, že se bez nich neobejde žádná komunikace. Ideální situace je podle ní následující: „*Optimální je, pokud je aspoň trošku asistent pedagoga má všechny, protože všechny svým dílem přispívají k úspěchu komunikace.*“ Tyto dovednosti se navzájem podporují a přispívají k naplnění účelu komunikace s rodiči žáka.

6.1.4 Informantka Tereza

Informantka Tereza nejprve zmínila **hlavní činnosti asistenta pedagoga se žákem**, kterým se aktuálně věnuje se svěřeným žákem. K těm dle jejího vyjádření náleží zadávání strukturovaných úkolů žákovi, využívání komunikačních kartiček a využití relaxačních pomůcek, což je činnost, kterou provádí v případech, kdy nastane u svěřeného žáka záchvat, nebo při jeho přetížení. Za takové situace nezbyvá, než vyčkat, až u svěřeného žáka dojde ke zklidnění. Teprve pak je možné pokračovat s plněním školních úkolů. Jazykovým výkladem konstatování „*Je to pro oba někdy náročné, ale zvládneme to.*“ je možno dospět k závěru, že vyjadřuje na jedné straně náročnost práce se žákem, na straně druhé pak skutečnost, že se s touto náročností daří vypořádat. Díky realizaci nezbytných činností došlo k utvoření hezkého vztahu mezi informantkou a jejím žákem. O tom tak hovoří jako o „svém“ žákovi. Mimo jiné o něm uvedla: „*Je to hodný kluk a je na něm vidět, že je rád, že může díky mé pomoci zvládnat víc učiva. To mě pak ta práce víc baví...*“, z čehož je současně vedle vděku žáka zřejmý i přínos vztahu a vděku pro informantku. Z jejího dalšího výroku „... a ano, beru jej pak jako svého žáka, když spolu máme hezký vztah.“ je zřejmé její ujištění o pozitivním vlivu hezkého vztahu se žákem.

Tato informantka se dále vyjádřila k důležitému tématu, kterým je **cíl komunikace s rodiči**. Ten ona sama vyjádřila následujícími slovy: „*Mým cílem komunikace s rodiči je, aby ten můj žák byl co nejvíce zapojen do třídního dění a v rámci svých možností také zapadl do třídního kolektivu.*“ Z citovaného úryvku rozhovoru je tedy zřejmé, že tímto cílem je v co největší míře zapojit žáka do dění ve třídě a jeho integrace do ní. Jazykovým rozborem části úryvku „...v rámci svých možností...“ je možno dospět k závěru, že je poukazem na vědomí specifík a limitů svěřeného žáka. Dalším tématem, kterého se informantka Tereza během polostrukturovaného rozhovoru dotkla, byla **frekvence komunikace s rodiči**. Z jejího sdělení přitom vyplynulo, že aktuálně komunikuje s rodiči svěřeného žáka každodenně, a sice za

využití Deníku žáka a krátkých textových zpráv (SMS). V minulosti tato frekvence byla méně častější – jedenkrát až dvakrát týdně: „*Pokud jsem měla v minulosti žáka našince, tak ta komunikace tam byla méně častá.*“ Důvodem současné vyšší frekvence komunikace s rodiči je jazyková bariéra, o níž bude řeč níže.

V souvislosti s komunikací s rodiči bylo u této informantky zjištěno **preferování písemné formy**. Konkrétně se jedná o SMS nebo jiná písemná vyjádření, což je dáno již dříve zmíněnou jazykovou bariérou, protože informantka Tereza pracuje aktuálně se žákem z rodiny uprchlíků z Ukrajiny. K preferování písemné formy komunikace uvedla následující: „*Tu vzhledem k neznalosti jeho mateřského jazyka upřednostňuji, protože si přes překladač mohu vše přeložit. Musím říct, že nám to zatím takhle funguje dobře.*“ Nadnesený problém v komunikaci více rozvedla, kdy k němu poznamenala: „*On sám [poznámka: žák] se už v češtině docela chytá, ale s jeho rodiči to je kus horší...*“, což je expresivní vyjádření faktu, že žák již zvládá základy českého jazyka, zatímco jeho rodiče zatím nikoliv. Jazykovou bariéru řeší obě strany při komunikaci využíváním překladače. Zpočátku měla informantka Tereza z jazykové bariéry určitou obavu, avšak dle svého vlastního vyjádření tento problém zvládla.

Preferování písemné formy komunikace ovšem neznamená, že by informantka Tereza rezignovala na formu osobní komunikace. K této formě se vyjádřila v pasáži rozhovoru, v níž se rozebíraly **aktivní způsoby komunikace**. K těmto způsobům ve všeobecnosti řadí komunikaci písemnou i osobní. K osobní komunikaci za aktuální situace se vyjádřila takto: „*V případě Olehových⁴ rodičů je ta osobní komunikace zatím vzhledem k jazykové překážce minimální, ale nevylučuju, že se to časem taky změní.*“ Jazykovým výkladem vyjádření „... *ale nevylučuju, že se to časem taky změní.*“ je možno dospět k závěru, že jej lze interpretovat jako naději na změnu stávajícího stavu.

Vedle její formální stránky je neméně důležitá rovněž **obsahová stránka komunikace s rodiči**. K té se informantka Tereza vyjádřila následujícími slovy: „*Jedná se o každodenní informace o průběhu vzdělávání a sociální nerovnováze mezi žákem a třídou.*“ Toto její vyjádření k obsahové stránce komunikace lze označit za obecně platné v případě jakéhokoliv žáka. Vedle něj se však vyjádřila i ke specifické obsahové stránce, která je dána odlišným kulturním prostředím rodiny svěřeného žáka. K této specifické obsahové stránce konstatovala toto: „*I když kulturní rozdíly mezi Českou republikou a Ukrajinou nejsou nijak zvlášť velké, přece jen nějaké existují a já jim to musím vysvětlit, aby to zohledňovali při výchově Oleha*

⁴ Jméno žáka bylo vzhledem k etickým aspektům výzkumu změněno.

i doma.“ Specifická obsahová stránka komunikace s rodiči tedy v daném případě tkví ve vysvětlování interkulturních odlišností.

V souvislosti s obsahovou stránkou komunikace s rodiči byla informantka Tereza dotazována rovněž na **subjekt komunikace určující její obsah**. Tím může být vícero ze zainteresovaných osob v komunikaci. Konkrétně tímto subjektem může být vedle jí samotné jako asistenta pedagoga také třídní učitel žáka a rovněž jeho rodiče. Kdo je v daném případě tímto subjektem, to záleží vždy na konkrétní situaci. Informantka této okolnosti nepřikládá žádnou větší váhu, což je zřejmé z následujícího úryvku rozhovoru: „*Já tuhle věc příliš neřeším, protože řeším hlavně to, aby ta komunikace byla pro všechny zainteresované strany, pokud možno, prospěšná a aby byla ku prospěchu dítěte. Kvůli tomu se to vše dělá.*“ Daleko podstatnější je tak podle informantky Terezy naplnění smyslu komunikace s rodiči, nikoliv to, kdo v daném případě určuje obsahovou stránku komunikace.

Zajímavým tematickým celkem, který byl s informantkou probírán v průběhu rozhovoru, je případná **účast žáka na společné komunikaci s rodiči**. Ta není u současného žáka, který je cizincem, realizovatelná, byť v minulosti se žáci společné komunikace běžně účastnili. Tato skutečnost je zřejmá z následujícího úryvku rozhovoru: „*V tomto konkrétním případě se Oleh mojí komunikace s rodiči neúčastní. Když jsem v minulosti pracovala s našincem, tak to nebyl problém, ale komunikace s více lidmi, kteří nemluví česky, je hodně náročná. Čím víc lidí, tím je obtížnější, pokud není už nemožná.*“ Z citovaného úryvku je rovněž patrná jediná příčina neúčasti žáka na společné komunikaci s rodiči v současnosti, kterou je jazyková bariéra. Pokud by tato bariéra neexistovala, bezpochyby by žáka do této komunikace měla snahu zapojit. O tom svědčí i přínosy takového zapojení, jichž si je vědoma. K nim náleží především fakt, že je žák součástí dění, které se jej bezprostředně dotýká, jakož i žákovy podnětné postřehy a podněty. I proto informantka Tereza vyjádřila přesvědčení, že se Oleh v budoucnu do komunikace přece jen zapojí.

Výzvy v komunikaci s rodiči byly dalším poměrně frekventovaným tématem polostrukturovaného rozhovoru s touto informantkou. Konkrétně se přitom vyjádřila k současné výzvě, kterou je jazyková bariéra, o níž už byla řeč výše. Zároveň se však vyjádřila k výzvám komunikace s rodiči žáků v obecné rovině, a to následujícím způsobem: „*Ale z dřívější praxe můžu říct, že výzvou může být cokoli, co umožňuje dosažení cíle práce asistenta pedagoga se žákem.*“ Takto obecně pojatou výzvu komunikace pak konkretizovala dvěma skutečnostmi, které bývají častými výzvami. Těmi mohou být jednak překážky v práci asistenta pedagoga (respektive jejich překonávání) a dále také „... *dosažení nějaké další nebo vyšší*

metry.“ Zároveň však připustila, že se nejedná o jediné výzvy, přičemž jich může být celá řada dalších.

Opomenut nemohl být během polostrukturovaného rozhovoru s informantkou ani **vliv kvalitní komunikace na spolupráci s rodiči**. Rovněž toto může podle ní být v některých případech výzva pro asistenta pedagoga. Podstatou této výzvy je podle ní „... *vysvětlení problému a následné pochopení se z obou stran*.“ Na kvalitní komunikaci s rodiči nahlíží informantka Tereza taktéž jako na faktor kvalitní spolupráce s rodiči, jak vysvítá z následujícího úryvku rozhovoru: „*Když je ta komunikace kvalitní, pak je větší pravděpodobnost, že bude kvalitní i spolupráce s rodiči...*“. Konečně tato informantka chápe kvalitní komunikaci i jako faktor pozitivního ovlivnění studijních výsledků žáka: „... *a v konečném důsledku se to pozitivně promítne ve studijních výsledcích žáka*.“

Ve vztahu ke kvalitě komunikace s rodiči byly zmiňovány rovněž **osvědčené postupy zajištění kvalitní komunikace s rodiči**. Ty v případě informantky Terezy spočívají v aplikaci postupu, jenž je založen na schématu empatie – vysvětlení – vyčkání na vyjádření. Toto schéma vysvětlila následujícími slovy: „*Pokud jde o empatii, jde o to, aby rodiče pochopili, že mi jde opravdu o pomoc žákovi. U vysvětlení jde zase o to, aby rodiče pochopili, že mým cílem není kritika dítěte, ale zajištění konstruktivní pomoci všech zúčastněných stran. V případě vyčkání na vyjádření se pak jedná o ověření, zda rodiče skutečně porozuměli problému*.“ Jazykovým výkladem konstatací informantky „*Já osobně využívám postup...*“ lze dospět k závěru, že si uvědomuje fakt, že každý asistent pedagoga může k témuž účelu využívat svůj specifický postup.

Stran kvalitní komunikace s rodiči žáků byla rozebírána také **efektivní metoda komunikace s rodiči**. Tu spatřuje ve svém případě ve využívání metody, kterou lze označit jako metodu tří zásad. Zásadami, na nichž tato metoda staví, jsou Naslouchání obou stran. Neodbíhání od tématu. Mluvit přímo. Přínosy této metody spatřuje informantka v následujícím: „*Když obě strany tyto zásady dodržují, není třeba při řešení problému komunikovat zbytečně dlouho a většinou taková komunikace vede k nalezení řešení*.“ Z citovaného úryvku je zřejmé, že zkušenost informantky s touto metodou je veskrze pozitivní. Jazykovým rozborem výroku „*Využívám osvědčenou metodu...*“ lze dospět k závěru, že rozebíranou metodu pokládá za účinnou a efektivní.

Kvalitní komunikace s rodiči je podmíněna i dalším faktorem, kterým jsou **klíčové komunikační dovednosti asistenta pedagoga**. Za ty informantka Tereza pokládá empatii a konstruktivnost. Z díkce „*Já za takové dovednosti považuju...*“ je patrné, že si je tato informantka vědoma subjektivnosti svého názoru. Zároveň se vyjádřila k přínosům těchto

dovedností: „*Tyhle dovednosti totiž navíc podporují úspěšnou realizaci metody komunikace, kterou jsem nastínila u předchozí otázky.*“ Klíčové komunikační dovednosti asistenta pedagoga tak vnímá jakožto podporu úspěšné realizace metody tří zásad.

6.2 Závěry výzkumného šetření

Závěry výzkumného šetření uvádějí souvislosti ve stěžejních tématech napříč jednotlivými informantkami. Tyto souvislosti jsou shrnuty v tabulce 3.

Tabulka 3 Souvislosti napříč jednotlivými informantkami

Téma	Informantka			
	Veronika	Monika	Miroslava	Tereza
Současná praxe komunikace s rodiči	Hlavní cíl komunikace – spokojenost žáka Formy komunikace – písemná a osobní – rovnocenné Frekvence komunikace – písemná denně, osobní dle potřeby Obsahová stránka – určují ji všechny zainteresované strany	Hlavní cíl komunikace – pomoc žákovi ve vzdělávání Formy komunikace – písemná a osobní – rovnocenné Frekvence komunikace – 1x až 3x do týdne Obsahová stránka – určují ji všechny zainteresované strany	Hlavní cíl komunikace – informování rodičů o probíraném učivu, poskytnutí sdělení, s čím je u jejich dítěte v souvislosti s probíranou látkou problém Formy komunikace – výrazně dominuje písemná forma Frekvence komunikace – podle potřeby Obsahová stránka – nepodílí se na ní žák	Hlavní cíl komunikace – co nejvíce zapojit žáka do dění ve třídě a integrovat jej do ní Formy komunikace – preferování písemné formy (důvodem jazyková bariéra) Frekvence komunikace – každodenně Obsahová stránka – prozatím se na ní nepodílí žák
Hlavní výzvy a překážky při komunikaci s rodiči	Umění sdělit přívětivě rodičům i negativní informace	Negativa na straně rodičů (vyplývají z absence zájmu rodičů o vzdělávání dítěte)	Údajná absence výzvy	Jazyková bariéra (žák a jeho rodiče jsou z Ukrajiny) Cokoliv, co umožňuje dosažení cíle práce asistenta pedagoga se žákem

Úspěšné strategie a postupy komunikace s rodiči	Milý a klidný přístup, ochota a respekt Klíčové komunikační dovednosti – empatie, umění naslouchat a umění respektovat	Komunikace uplatňující hlavně empatii, otevřenost, pochvalu žáka a naslouchání Klíčové komunikační dovednosti – odborná znalost, trpělivost, empatie, respekt, schopnost řešení konfliktů a schopnost týmové práce	Postup spočívající v nastavení hranic a pravidel komunikace od jejího počátku Klíčové komunikační dovednosti – empatie, komunikativnost a trpělivost	Postup založený na schématu empatie – vysvětlení – vyčkání na vyjádření Klíčové komunikační dovednosti – empatie a konstruktivnost
Vliv kvalitní komunikace na vzdělávací úspěch, integraci a celkový rozvoj žáků	Jednoznačně velký, umožňuje chápat druhou stranu komunikace a koordinovat tak vzájemné úsilí	Je předpokladem žádoucí spolupráce s rodiči žáka, měla by být založena na pravidelnosti a domluvě	Přispívá ke zlepšení školních výkonů dítěte	Kvalitní komunikace jako faktor kvalitní spolupráce s rodiči i faktor pozitivního ovlivnění studijních výsledků žáka

Zdroj: Vlastní zpracování

Ze shrnutí provedeného v tabulce 3 je zřejmé, že v některých aspektech komunikace s rodiči svěřených žáků se informantky navzájem víceméně shodnou, v jiných naproti tomu nikoliv. Shoda napříč informantkami panovala v otázce hlavního cíle komunikace s rodiči žáka, kterým je svěřený žák a zlepšení jeho postavení ve třídě během školní docházky. Většina z informantek se takto vyjádřila explicitně, informantka Miroslava pak implicitně, když za cíl komunikace označila informování rodičů o probírané látce a sdělení o nedostacích žáka v souvislosti s ní.

Pokud jde o formy komunikace, zde byly mezi informantkami zjištěny naopak rozdíly. Zatímco informantky Veronika a Monika využívají v komunikaci s rodiči písemnou i osobní formu komunikace, které pokládají za rovnocenné, informantky Miroslava a Tereza preferují písemnou formu komunikace. Každá však z poněkud odlišného důvodu. Informantka Miroslava tak činí proto, že jí tato forma komunikace přijde jako postačující. Naproti tomu informantka Tereza tak činí z důvodu jazykové bariéry, která jí v efektivní osobní komunikaci prozatím brání. Proto není vyloučeno, že by v budoucnu komunikovala i touto druhou formou.

Důležitým parametrem komunikace asistenta pedagoga s rodiči je frekvence této komunikace. K té je možno poznamenat, že je ze strany informantek obecně uskutečňována v závislosti na potřebě. V této otázce se informantky shodly. V čem se však neshodly, je její konkrétní četnost. Denně s rodiči komunikují (bez ohledu na formu) informantky Veronika a Tereza. Informantka Monika pak komunikuje jednou až třikrát do týdne, informantka Miroslava podle potřeby, což je několikrát do měsíce. Konkrétní potřeba komunikace je tak u různých informantek do jisté míry odlišná.

V podobných intencích se nesou odlišnosti mezi těmito informantkami v otázce obsahové stránky komunikace s rodiči. Zatímco u informantek Veroniky a Moniky tuto stránku určují všechny zainteresované osoby v komunikaci (tj. samotná asistentka pedagoga, třídní učitelka, rodiče či samotný dotčený žák), byť v odlišné míře, v případě informantek Miroslavy a Terezy se na určování této nepodílí žák, poněvadž ten se společné komunikace neúčastní. Důvody této neúčasti jsou však u obou informantek odlišné. U informantky Miroslavy je tato neúčast dána zaběhnutou praxí, přičemž tato informantka minimálně v dohledné době neuvažuje o změně této praxe, u informantky Terezy neúčast žáka vyplývá z jazykové bariéry, takže v případě jejího pomnutí je možné, že se na určování obsahové stránky komunikace bude podílet i on.

Zcela odlišně chápou jednotlivé informantky hlavní výzvy a překážky v rámci komunikace s rodiči. Informantka Veronika za hlavní výzvu považuje umění sdělit přívětivě rodičům i negativní informace. Pro informantku Moniku představují výzvu negativa na straně rodičů, která vyplývají z absence zájmu rodičů o vzdělávání dítěte a s nimiž je nezbytné se úspěšně vypořádat. Informantka Miroslava naopak uvedla, že v současnosti nečelí žádné výzvě, poněvadž komunikaci s rodiči považuje za bezproblémovou. Informantka Tereza v obecné rovině považuje za výzvu v uvažovaném kontextu cokoliv, co umožňuje dosažení cíle práce asistenta pedagoga se žákem. Konkrétní aktuální výzvou je pak pro ni vypořádání se s jazykovou bariérou vyplývající z toho, že pracuje s žákem rodičů z Ukrajiny.

Odlišnosti převažují u jednotlivých informantek rovněž ve vztahu k úspěšným strategiím a postupům komunikace s rodiči. Pokud jde o postup komunikace s rodiči, informantka Veronika upřednostňuje milý a klidný přístup a dále ochotu a respekt. Za klíčové komunikační dovednosti pak pokládá empatii, umění naslouchat a umění respektovat. Informantka Monika uplatňuje komunikaci s rodiči založenou především na empatii, otevřenosti, pochvale žáka a naslouchání. Klíčovými komunikačními dovednostmi podle ní jsou odborná znalost, trpělivost, empatie, respekt, schopnost řešení konfliktů a schopnost týmové práce. Informantka Miroslava označuje za úspěšný přístup v komunikaci s rodiči

postup spočívající v nastavení hranic a pravidel komunikace od jejího počátku. Za klíčové komunikační dovednosti označila empatii, komunikativnost a trpělivost. Informantka Tereza v souvislosti s úspěšným přístupem komunikace zmínila postup založený na schématu empatie – vysvětlení – vyčkání na vyjádření. Ke klíčovým komunikačním dovednostem zařadila empatii a konstruktivnost. Je tak zřejmé, že každá z informantek preferuje jako osvědčený přístup ke komunikaci s rodiči ten, který jí nejvíce s ohledem na její vlastnosti a předpoklady vyhovuje. Na jedné z komunikačních dovedností se však shodly všechny, přičemž jí byla empatie.

Tématem, u něhož se informantky rovněž víceméně z velké části shodly, byl vliv kvalitní komunikace na vzdělávací úspěch, integraci a celkový rozvoj žáků. Informantka Veronika tento vliv označila jako jednoznačně velký, neboť kvalitní komunikace s rodiči umožňuje chápat druhou stranu komunikace a koordinovat tak vzájemné úsilí. Informantka Monika pak chápe kvalitní komunikaci s rodiči jednak jako výzvu, jednak jako předpoklad žádoucí spolupráce s rodiči žáka. Podle informantky Miroslavy kvalitní komunikace s rodiči přispívá ke zlepšení školních výkonů dítěte. Konečně informantka Tereza kvalitní komunikaci chápe jako faktor kvalitní spolupráce s rodiči i faktor pozitivního ovlivnění studijních výsledků žáka. Dvě informantky tedy výslovně uvedly, že vliv kvalitní komunikace na žáka je pozitivní, postoje zbylých dvou tento pozitivní vliv minimálně anticipují.

7 Diskuse

Z předestřených výsledků provedeného výzkumného šetření vyplynula celá řada zajímavých skutečností. První z nich lze shrnout do závěru, že na základě své žité zkušenosti informantky považují kvalitní komunikaci s rodiči žáka za důležitý prostředek jeho rozvoje a integrace do třídy. Tomuto jejich názoru je možno přisvědčit. Kvalitní komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči vytváří totiž v první řadě důvěru mezi těmito stranami a vytváří a udržuje jejich partnerství. Rodiče se cítí respektováni a zapojeni do vzdělávacího procesu svého dítěte, což vede k pozitivním vztahům a vzájemné podpoře úsilí obou stran. Kvalitní komunikace umožňuje asistentovi pedagoga lépe porozumět potřebám žáka mimo školní prostředí. Rodiče mohou poskytnout užitečné informace o životě doma, zájmech žáka a jeho individuálních potřebách, což umožňuje lépe přizpůsobit jeho vzdělávání. Kvalitní komunikace přispívá k udržení kontinuity mezi domovem žáka a školou. Asistent pedagoga a rodiče díky tomu mohou spolupracovat na podpoře učení a rozvoje dovedností žáka jak doma, tak i ve škole. Kvalitní komunikace umožňuje dále rychleji identifikovat problémy nebo obtíže, se kterými se žák může potýkat. Společná diskuse a plánování strategií pro řešení těchto problémů mohou vést k efektivnější podpoře a úspěšné integraci žáka. Kvalitní komunikace s rodiči může posílit motivaci žáka k učení a jeho angažovanost ve škole. Když vidí, že se všichni zúčastnění zajímají o jeho vzdělávání a úspěch, je pravděpodobnější, že bude aktivnější a cílevědomější. Kvalitní komunikace může hrát klíčovou roli v podpoře integrace žáka do školního prostředí a širší společnosti. Asistent pedagoga a rodiče mohou spolupracovat na podpoře sociálních dovedností, sebevědomí a samostatnosti žáka.

Informantky byly dále zajedno v tom, že hlavním cílem komunikace asistenta pedagoga s rodiči je zajistit rozvoj žáka. Rovněž s tímto jejich názorem je možné beze zbytku souhlasit. Na realizaci tohoto cíle se podílí jak formální stránka této komunikace, tak i její stránka obsahová, komunikační dovednosti asistenta pedagoga, jím využívaný přístup ke komunikaci s rodiči apod. Uvedeného cíle lze přitom dosáhnout více různými způsoby. Prvním z těchto způsobů je vytvoření partnerského vztahu mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka. Asistent pedagoga by měl s rodiči budovat důvěrný a respektující vztah založený na vzájemné důvěře a spolupráci. Partnerství mezi školou a rodiči je pro podporu vzdělávacího a osobnostního rozvoje žáka nenahraditelné. Dalším způsobem je zajištění sdílení informací. Asistent pedagoga by měl pravidelně komunikovat s rodiči ohledně pokroku žáka, jeho úspěchů, ale i případných obtíží či potřeb. Sdílení informací umožňuje rodičům lépe porozumět potřebám svého dítěte a společně s asistentem pedagoga hledat řešení. Jiným způsobem je podpora individuálních

potřeb. Komunikace s rodiči umožňuje asistentovi pedagoga lépe porozumět individuálním potřebám žáka. Na základě těchto informací mohou společně vytvářet plány a strategie pro podporu a rozvoj žáka v souladu s jeho specifickými potřebami.

V souvislosti s kvalitní komunikací s rodiči, respektive s přístupy k ní nebo s komunikačními dovednostmi asistenta pedagoga byly informantky zajedno v tom, že kvalitní komunikace předpokládá, ba přímo vyžaduje empatii asistenta pedagoga. Je tomu tak z několika důvodů. Empatický přístup umožňuje asistentovi pedagoga porozumět emocím rodičů, což je pro efektivní komunikaci s nimi velmi důležité. Identifikace emocí rodičů se podílí na důvěře a otevřenosti v rámci komunikačního procesu. Emocionální situace rodičů se mohou měnit v závislosti na různých faktorech, včetně jejich zkušeností se školou a životními událostmi. Empatický asistent pedagoga může pomoci stabilizovat tyto emoce tím, že projeví pochopení a podporu. Empatický přístup usnadňuje porozumění perspektivě rodičů a umožňuje asistentovi pedagoga lépe porozumět jejich obavám, potřebám a hodnotám. Empatická komunikace může podpořit rodiče v jejich roli vzdělávacích partnerů tím, že uznává jejich úsilí a poskytuje pozitivní zpětnou vazbu. To může vést k posílení jejich sebevědomí a motivace k účinnější spolupráci se školou. Empatický přístup vytváří atmosféru důvěry a respektu mezi asistentem pedagoga a rodiči. Tato důvěra je základem pro otevřenou a konstruktivní komunikaci, která podporuje úspěšnou spolupráci ve prospěch žáka. Vedle empatie jsou pro kvalitní komunikaci s rodiči samozřejmě důležité i další komunikační dovednosti asistenta pedagoga.

Je možno se rovněž vyjádřit k eventuální účasti samotného žáka na stanovení obsahu komunikace. Ačkoliv v centru této komunikace stojí právě tento žák, z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že ne vždy se komunikace účastní, tím méně pak určuje její obsah. Přítomná zainteresovanost žáka v komunikaci mezi asistentem pedagoga a rodiči (pochopitelně se zřetelem k jeho věku a k rozumovým schopnostem) má vícero výhod. Náleží k nim především zvýšená angažovanost a odpovědnost. Účast žáka v komunikaci může podněcovat jeho zájem o vlastní vzdělávání i jeho ochotu vystupovat jako aktivní účastník v procesu jeho podpory. Tím se zvyšuje jeho angažovanost a pocit odpovědnosti za své vlastní učení. Další výhodou této účasti je lepší porozumění potřebám a zájmům žáka. Je-li žák přítomen komunikaci asistenta pedagoga a svých rodičů, může jim přímo sdělit své potřeby, zájmy a představy ohledně svého vzdělávání. Díky tomu mají asistenti pedagoga i rodiče žáka možnost lépe porozumět žákovi a přizpůsobit podporu vzdělávání jeho individuálním potřebám. Z výhod účasti žáka na komunikaci nelze opomenout ani posílení jeho sebevědomí a komunikačních dovedností. Účast žáka v komunikaci s dospělými mu poskytuje příležitost vyjádřit své názory, myšlenky a

potřeby. Tím se posiluje jeho sebevědomí a dochází také k rozvoji jeho komunikační dovednosti. Na základě uvedeného je tak možno účast žáka na komunikaci asistenta pedagoga s jeho rodiči doporučit, poněvadž má nesporné přínosy. Na druhé straně je však zapotřebí poznamenat, že tato účast má své limity – v některých případech účast není možná, v jiných případech zase není vhodná.

V souvislosti s komunikací asistenta pedagoga s rodiči mohou vznikat různé výzvy a současně i překážky, které mohou komplikovat efektivní vzájemnou spolupráci a porozumění. Jedna z poměrně častých výzev a překážek se týká jazykové anebo kulturní bariéry, což byl i případ informantky Terezy. Rozdílné jazyky a kulturní prostředí mohou vést ke komunikační bariéře mezi asistentem pedagoga a rodiči. Neporozumění jazyka, různé interpretace nebo nedostatečné porozumění kulturním očekáváním mohou zapříčinit nedorozumění a frustraci. Autorka práce se však během své profesní kariéry setkala i s jinými výzvami a překážkami v komunikaci s rodiči. K typickým takovým výzvám či překážkám náleží nedostatek času. Rodiče i asistenti pedagoga často mohou mít omezený čas k dispozici kvůli pracovním povinnostem nebo jiným závazkům. Nedostatek času může ztížit plánování a uspořádání schůzek nebo dlouhodobou komunikaci. V některých případech může být výzvou nedostatečná konstruktivní zpětná vazba od rodičů. Pro některé rodiče nemusí být komfortní sdílet své myšlenky nebo obavy, což může bránit vytváření otevřeného a transparentního dialogu. K výzvám náleží i rozdílná očekávání a hodnoty stran komunikace. Rodiče a asistenti pedagoga mohou mít různá očekávání a hodnoty ohledně vzdělávání a rozvoje dítěte. Pokud se tato očekávání liší, může to vést ke konfliktům nebo nedorozuměním, což ztěžuje spolupráci. Za výzvu je možno považovat i nedostatečné porozumění potřebám dítěte. Asistent pedagoga a rodiče mohou mít rozdílné názory na potřeby dítěte nebo na to, jak nejlépe podpořit jeho vzdělávací úspěch a rozvoj. Nedostatečné porozumění těmto potřebám může vést k nesprávným rozhodnutím nebo k nedostatečné podpoře. V neposlední řadě bývá výzvou komunikační styl. Různí lidé mají různé komunikační styly, což může vést k nedorozuměním nebo konfliktům. Pokud asistent pedagoga a rodiče mají odlišné přístupy ke komunikaci, může to ztížit efektivní spolupráci. Řešení těchto, ale i dalších výzev vyžaduje otevřenost, trpělivost, porozumění a flexibilitu z-ovou stran. Aktivní naslouchání, respektování rozdílů a hledání společných cest mohou pomoci překonat překážky a vytvořit prostředí spolupráce a porozumění mezi asistentem pedagoga a rodiči.

8 Limity výzkumu

Výzkumné šetření zaměřené na různé aspekty komunikace asistenta pedagoga s rodiči, jež bylo realizováno za využití kvalitativní metodologie, může mít některá omezení. Tato omezení se mohou týkat především následujících okolností:

- Omezený výzkumný vzorek – kvalitativní výzkum často pracuje s menším vzorkem účastníků, což byl i případ provedeného výzkumného šetření, kterého se zúčastnily čtyři informantky z řad asistentek pedagoga působících na školách v Jihomoravském kraji. Tato okolnost má za následek, že výsledky výzkumného šetření nemusí být zcela reprezentativní pro populaci jako celek. Jestliže je výzkumný vzorek malý nebo nedostatečně různorodý, pak mohou mít výsledky omezenou platnost, a to právě na tento výzkumný vzorek.
- Subjektivita interpretace – kvalitativní analýza často zahrnuje subjektivní interpretaci dat ze strany výzkumníků. Tato interpretace může být ovlivněna jejich vlastními předpoklady, přesvědčeními a zkušenostmi, což může ovlivnit výsledky výzkumu. V případě použitého kvalitativního designu je jednou z cest omezení subjektivity interpretace reflexe výzkumníka, která byla uskutečněna.
- Potenciální zkreslení odpovědí – informantky mohly být ovlivněny sociálními normami nebo očekáváními, což mohlo vést ke zkreslení jejich odpovědí. Mohly se např. snažit prezentovat se v lepším světle, což mohlo vést k nedostatečně upřímným odpovědím.
- Omezení generalizace – kvalitativní výzkum se nezdá zaměřuje na porozumění specifických situací nebo kontextů, což může mít za následek omezenou schopnost generalizace výsledků na širší populaci, eventuálně jiné kontexty. Zmíněnou okolnost je třeba brát do úvahy i v případě realizace výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na různé aspekty komunikace asistenta pedagoga a rodičů svěřeného žáka.

Vzdor těmto omezením může kvalitativní výzkum poskytnout hlubší porozumění komplexních aspektů komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči, což může být cenné pro vývoj efektivních strategií podpory vzdělávání žáků. Je proto důležité brát v úvahu předestřená omezení a provádět výzkum s patřičnou reflexí a metodologickou péčí.

9 Reflexe výzkumníka

Pracuji jako asistent pedagoga již šest let, zaměřuji se na druhý stupeň ZŠ, konkrétně momentálně působím v 8. třídě. Společně s třídní učitelkou plánujeme vést tuto třídu až do 9. ročníku, což znamená, že bychom se staly týmem ve druhé společné třídě. V mé péči jsou dva chlapci s podpurným opatřením 3. stupně a dalších pět žáků s podpurným opatřením 2. stupně. Všichni tito žáci mají doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Jedním z problémů, který jsem identifikovala, je nedostatečná vzdělanost asistentů pedagoga a s tím i spojené nedostatečné finanční ohodnocení jejich práce. Věřím, že poskytnutí vhodného vzdělávání a školení by mohlo zlepšit jejich porozumění potřebám dětí se SVP a přispět k rozvoji efektivnějších strategií podpory. Dále je důležitá podpora asistentů pedagoga od vedení školy. Je nezbytné, aby vedení školy aktivně podporovalo asistenty pedagoga, respektovalo jejich práci a poskytovalo jim potřebnou podporu. Zlepšení komunikace a podpory pro asistenty pedagoga může mít dlouhodobé pozitivní dopady na vzdělávání dětí se SVP a na celkovou atmosféru ve školním prostředí. Jsem pevně přesvědčena, že tato oblast potřebuje naši pozornost a že lze najít konkrétní způsoby, jak ji zlepšit. Mám v úmyslu se více angažovat v této oblasti a hledat konkrétní kroky, jak začít implementovat změny.

Závěr

Cílem této práce bylo objasnit problematiku asistenta pedagoga a jeho komunikace a v návaznosti na to identifikovat hlavní faktory, které ovlivňují komunikaci asistenta pedagoga s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto hlavního cíle vycházel i hlavní cíl výzkumného šetření, kterým bylo identifikovat hlavní faktory, které ovlivňují komunikaci asistenta pedagoga s rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Z uvedeného je tak možno dovodit, že cílem teoretické části bylo objasnit problematiku asistenta pedagoga a jeho komunikace. V teoretické části práce byla v souladu s uvedeným cílem charakterizována profese asistenta pedagoga, tedy její legislativní ukotvení, kvalifikační předpoklady, náplň práce, jeho přímá a nepřímá pedagogická činnost i jeho profesní rozvoj a další vzdělávání. Taktéž v této části práce byla charakterizována komunikace, její druhy, verbální a neverbální komunikace, místo komunikace v práci asistenta pedagoga, objekt jeho působení (tj. žák) i protějšek jeho komunikace, tj. zákonní zástupci a osoby pečující o děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Empirická část byla založena na kvalitativní metodologii, přičemž jako výzkumný design byla zvolena interpretativní fenomenologická analýza. Jako metoda sběru kvalitativních dat byl využit polostrukturovaný rozhovor, který byl realizován se čtyřmi asistentkami pedagoga působícími na základních školách v Jihomoravském kraji. V rámci tohoto výzkumného šetření byla hledána odpověď na následující hlavní výzkumnou otázku: „Jaké jsou hlavní výzvy a úspěšné strategie v komunikaci mezi asistentem pedagoga a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí?“ Ta byla blíže konkretizována prostřednictvím čtyř dílčích výzkumných otázek.

První z nich byla zaměřena na současnou praxi komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách. K této výzkumné otázce z výzkumného šetření vyplynulo, že informantky jsou zajedno v otázce hlavního cíle komunikace s rodiči žáka, jímž je svěřený žák a zlepšení jeho postavení ve třídě v průběhu jeho školní docházky. Odlišnosti naopak existují v uplatňovaných formách této komunikace. Zatímco část informantek využívá písemnou i osobní formu komunikace, které považují za rovnocenné, další část z různých důvodů preferuje komunikaci písemnou. Obsah této komunikace se však v různých ohledech dotýká žákova působení ve škole. Obsahovou stránku komunikace s rodiči u všech informantek určují asistentky pedagoga, třídní učitel a rodiče, u části z nich i samotný dotčený žák. Tento přístup (s účastí žáka) je přitom spjat s nespornými přínosy, ačkoliv jej nelze uplatňovat vždy. Frekvenci komunikace s rodiči mají informantky

odlišnou, ačkoliv se vždy odvíjí od její potřeby. Odlišnosti existují rovněž ve frekvenci komunikace asistenta pedagoga s rodiči podle jejich forem.

Další dílčí výzkumná otázka se týkala hlavních výzev a překážek, kterým čelí asistenti pedagoga při komunikaci s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. K této výzkumné otázce z výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, že tyto výzvy a překážky jsou u jednotlivých informantek dány především jejich založením a uplatňovaným stylem práce se žákem. Vzhledem k této skutečnosti se jejich chápání výzev v komunikaci s rodiči a překážek v ní liší. Pro jednu tato výzva spočívá v umění sdělit přívětivě rodičům i negativní informace, pro jinou negativa na straně rodičů vyplývající z absence zájmu rodičů o vzdělávání dítěte, pro další je pak konkrétní výzvou potřeba vypořádat se s jazykovou bariérou a v obecné rovině cokoli, co umožňuje dosažení cíle práce asistenta pedagoga se žákem. Jedna z informantek má dokonce za to, že v současnosti nečelí žádné výzvě ani překážce v komunikaci s rodiči. Výzvy a překážky v komunikaci jsou tak u asistentek pedagoga vždy specifické.

Předmětem následující dílčí výzkumné otázky byly úspěšné strategie a postupy, které asistenti pedagoga používají při komunikaci s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. I u této výzkumné otázky byly zjištěny odlišnosti mezi jednotlivými informantkami. Jedna z informantek ve vztahu k postupu komunikace s rodiči preferuje milý a klidný přístup a dále ochotu a respekt, přičemž za klíčové komunikační dovednosti pokládá empatii, umění naslouchat a umění respektovat. Další informantka uplatňuje komunikaci s rodiči především na bázi empatie, otevřenosti, pochvaly žáka a naslouchání. Za klíčové komunikační dovednosti pokládá odbornou znalost, trpělivost, empatii, respekt, schopnost řešení konfliktů a schopnost týmové práce. Pro další informantku je úspěšným přístupem v komunikaci s rodiči postup, který tkví v nastavení hranic a pravidel komunikace od jejího počátku. Za klíčové komunikační dovednosti pokládá empatii, komunikativnost a trpělivost. Poslední informantka za úspěšný přístup komunikace považuje postup založený na schématu empatie – vysvětlení – vyčkání na vyjádření. Klíčovými komunikačními dovednostmi podle ní jsou empatie a konstruktivnost. Shoda napříč informantkami byla zjištěna v případě empatie.

Poslední výzkumná otázka zjišťovala vliv kvalitní komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávací úspěch žáků, jejich sociální integraci a celkový rozvoj. K této výzkumné otázce lze na základě výsledků výzkumného šetření uvést, že se všechny informantky shodly na tom, že tento vliv je velký, přestože každá v souvislosti s tímto vlivem zdůraznila jiný aspekt komunikace, a to v závislosti na svých postojích ke komunikaci s rodiči.

Seznam použité literatury

ANDRASČÍKOVÁ, Mária a kol. *Průvodce rokem ředitele základní a mateřské školy včetně vzorů používaných dokumentů*. 5. přepracované vydání. Olomouc: ANAG, 2013. 504 s. ISBN 978-80-7263-770-6.

BORG, James. *Umění přesvědčivé komunikace: jak ovlivňovat názory, postoje a činy druhých*. Překlad Radek Blaheta. 3., rozš. vyd. Praha: Grada, 2013. 236 s. ISBN 978-80-247-4821-4.

ČADILOVÁ, Věra a kol. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta, 2021. 75 stran. ISBN 978-80-88290-97-1.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Překlad Milan Bartůšek a Jiří Rezek. Praha: Grada, 2001. 420 s. ISBN 80-7169-988-8.

DUROZOI, Gérard a ROUSSEL, André. *Filozofický slovník*. Praha: EWA, 1994. 352 s. ISBN 80-85764-07-5.

GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim (ed.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Pedagogika. Praha: Grada, 2013. 245 s. ISBN 978-80-247-4368-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a kol. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. 117 stran. ISBN 978-80-7603-009-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál, 2023. 494 stran. ISBN 978-80-262-1968-2.

HRICOVÁ, Alena; ONDRÁŠEK, Stanislav a URBAN, David. *Metodologie v sociální práci*. Praha: Grada, 2023. 207 stran. ISBN 978-80-271-3636-0.

HRUŠÁKOVÁ, Milana, KRÁLÍČKOVÁ, Zdeňka, WESTPHALOVÁ, Lenka a kol. *Občanský zákoník II. Rodinné právo (§ 655–975). Komentář*. Praha: C. H. Beck, 2014. xxxi, 1349 stran. ISBN 978-80-7400-503-9.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a kol. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 129 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3730-9.

JUŘÍČKOVÁ, Věra. *Komunikace*. Opava: Optys, 2008. 113 s. ISBN 978-80-85819-68-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. V Praze: Pasparta, 2020. 135 stran. ISBN 978-80-88290-50-6.

KHELEROVÁ, Vladimíra. *Komunikační dovednosti manažera*. Praha: Grada, 1995. 141 s. ISBN 80-7169-223-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988. 235 s. Členská knihnice nakl. Svoboda.

KUTNOHORSKÁ, Jana. *Výzkum v ošetrovatelství*. Sestra. Praha: Grada, 2009. 175 s. ISBN 978-80-247-2713-4.

MATOUŠEK, Oldřich a PAZLAROVÁ, Hana. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. 166 stran. ISBN 978-80-246-3336-7.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. 325 s. Manažer. Komunikace. ISBN 978-80-247-2339-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Psyché. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Zákonný zástupce* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 12. listopad 2017. [cit. 2023-10-23]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-rodic/1125-zakonny-zastupce>.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů.

NĚMEC, Zbyněk, Lea KVĚTOŇOVÁ, Vanda Hájková a Iva STRNADOVÁ. Zahnutí nepřímé pedagogické činnosti do práce asistentů pedagoga. *Speciální pedagogika*, 2017, roč. 27, č. 3-4, s. 205-217. ISSN 1211-2720.

NOVOTNÝ, Petr et al. *Nový občanský zákoník. Rodinné právo*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2017. 208 stran. Právo pro každého. ISBN 978-80-271-0431-4.

PECH, Jaroslav. *Řeč těla & umění komunikace: [příručka prakticky pro všechny, kteří se chtějí zlepšit v řešení běžných životních situací]*. Praha: NS Svoboda, 2009. 138 s. ISBN 978-80-205-0606-1.

PELCOVÁ, Naděžda et al. *Existence a koexistence ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi: inkluzivní škola*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2020. 534 stran. ISBN 978-80-7603-154-8.

PETRÁČKOVÁ, Věra a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1997. 834 s. ISBN 80-200-0607-9.

PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. 187 stran. ISBN 978-80-7603-206-4.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. *Komunikace učitele v prostředí české primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2021. 90 s. ISBN 978-80-244-6096-3.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Sociologie. Praha: Grada, 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. 2., nezměn. vyd. Voznice: Leda, 2012. 752 s. ISBN 978-80-7335-296-7.

ŘEHOŘ, Petr. *Manažerská komunikace*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Ekonomická fakulta, 2012. 205 s. ISBN 978-80-7394-394-3.

ŘIHÁČEK, Tomáš; ČERMÁK, Ivo a HYTYCH, Roman. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 190 s. ISBN 978-80-210-6382-2.

SLAVÍK, Milan a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. 253 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4054-6.

SMITH, Jonathan; FLOWERS, Paul a LARKIN, Michael. *Interpretative phenomenological analysis: theory, method en research*. London: Sage, 2012. 225 s. ISBN 978-1-4129-0834-4.

STRAUSS, Anselm L. a CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠEVČÍK, Ludvík. *Vyznejte se v rodinném právu: vybrané kapitoly z nového občanského zákoníku*. Brno: BizBooks, 2014. 70 s. ISBN 978-80-265-0221-0.

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi. 2, Komunikace*. Praha: Grada, 2005. 161 s. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0844-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TEGZE, Oldřich. *Neverbální komunikace*. Brno: Computer Press, 2003. ix, 482 s. Business books. Praxe manažera. ISBN 80-7226-429-X.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada, 2007. 122 s. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-0882-9.

VALENTA, Milan a kol. *Mentální postižení. 2.,* přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. 387 stran. Psyché. ISBN 978-80-271-0378-2.

VAŘEKOVÁ, Jitka a kol. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v tělesné výchově*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2022. 196 stran. ISBN 978-80-246-5181-1.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 159 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy 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 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška Ministerstva zdravotnictví č. 79/2013 Sb., o provedení některých ustanovení zákona č. 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách, (vyhláška o pracovnělékařských službách a některých druzích posudkové péče), ve znění pozdějších předpisů.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. 322 s. Manažer. Komunikace. ISBN 978-80-247-2614-4.

ZACHAROVÁ, Eva. *Zdravotnická psychologie: teorie a praktická cvičení. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2017. 264 stran. Sestra. ISBN 978-80-271-0155-9.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů.

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. 216 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. 223 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.

ZUKLÍNOVÁ, Michaela, DVOŘÁK, Jan, ŠVESTKA, Jiří a kol. *Občanské právo hmotné. Svazek 2. Díl druhý: Rodinné právo*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 196 s. ISBN 978-80-7478-937-3.

Přílohy

Přepis rozhovoru – informantka Veronika

Co vás vedlo k práci asistenta pedagoga?

Náhoda, byla mi práce nabídnuta a já přijala. Tato práce mi připadala smysluplná.

Jak dlouho pracujete na této pozici?

11. rokem

Jaké máte vzdělání?

Středoškolské + kurz asistenta pedagoga

Jak starého žáka máte na starosti?

9 let

Jaké speciální vzdělávací potřeby váš žák požaduje?

V první řadě potřebuje pomalejší tempo v porovnání se spolužáky. Taky mu dost pomáhají názorné pomůcky a individuální přístup. Bez mojí pomoci by byl fakt ztracený. Jo a abych nezapomněla... Hodně potřebuje taky rozfázování pokynů a úkolů. Díky tomu je schopen zvládnout daleko víc učiva.

Jaký je cíl vaší komunikace s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Snažím se vždy zajistit oboustrannou informovanost a řešení případných problémů. No a v konečném důsledku mi jde především o spokojené dítě. To je pro mě alfou a omegou mé práce. Vše ostatní by mělo jít podle mého názoru vždycky stranou.

A jak se vám daří tyto cíle dosahovat?

Myslím, že se mi to docela daří. Nezáleží to však jenom na mně. Musí chtít obě strany. Pokud chtějí, pak je to v pohodě a je to i na tom dítěti a jeho výsledcích poznat. Pokud nechcují, je ta moje práce daleko obtížnější.

Jakou formou komunikujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Jak kdy. Obvykle s rodiči komunikuju písemně za pomoci deníku žáka, ale v případě potřeby spolu komunikujeme i osobně.

Která z těchto forem komunikace je podle vás důležitější?

To se nedá takhle říct. Každá má svůj význam. Písemná komunikace umožňuje rodičům předat spoustu užitečných informací. To samé platí ale i obráceně. Při osobní komunikaci zase řešíme operativně důležité věci, můžeme si názory a pohledy na věc vyměnit okamžitě, což má často taky svůj význam. Ale nemůžu říct, že by některá z těchto forem komunikace byla nějak zvlášť důležitější.

Jak často komunikujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

V deníku žáka komunikuju s rodiči každý týden. Pokud jde o osobní komunikaci, tak tam ta potřeba nebývá pravidelně. Jsou měsíce, kdy ke komunikaci stačí deník žáka, z toho se s rodiči vidíme i několikrát do měsíce. Nedá se to paušalizovat.

Jaký je obsah vaší společné komunikace?

Obsahem mojí komunikace toho může být fakt hodně. Taky záleží na tom, s kým se zrovna bavím. U všech rodičů to bývá učivo, chování jejich dítěte, jeho soustředěnost a práceschopnost. Taky může jít o postup při práci, například v matematice, kde děcka obecně dost plavou. Ale často nejen ony, ale i jejich rodiče (smích). Často jsou ale taky obsahem komunikace i jiná témata. Někdy s nimi přijdou rodiče, jindy já.

Kdo určuje obsah této komunikace?

No odpověď na tuto otázku jsem už naznačila – většinou jsou to já jako asistent pedagoga. Někdy to ale bývá i rodič, pokud má dotazy, nebo přijde s nějakým problémem svého dítěte. Taky je potřeba říct, že když si vyslechnu i rodiče na jiné téma, než které má souvislost s jeho dítětem a docházkou do školy, často to pomůže uvolnit ledy. To platí hlavně v situaci, kdy je z nějakého důvodu při schůzce s rodičem nebo s rodiči napjatá atmosféra. To se mi fakt dost osvědčilo – pokecáme o něčem, co rodiče zajímá, a až emoce pominou, tak se vrhneme na něco, co má souvislost s jeho dítětem a jeho prospěchem.

Účastní se žák se speciálními vzdělávacími potřebami společné komunikace?

Ano, někdy ano. Dochází k tomu při ústní komunikaci a na třídních schůzkách formou čtyřlístku.

Co je to ta forma čtyřlístku?

Tak označujeme třídní schůzku, které se kromě třídního učitele účastní ještě asistent pedagoga, rodiče žáka i žák samotný.

Jaké jsou nejčastější výzvy, se kterými se setkáváte při komunikaci s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Já teda za hlavní takovou výzvu považuju umět přívětivě říct rodičům i negativní informace. Jsou pozitivní člověk a raději sděluju pozitivní zprávy. Ale i ty negativní je potřeba v mém povolání někdy sdělovat. Beru to profesionálně jako součást mé profese.

Jaký je vliv kvalitní komunikace mezi vámi a rodiči na spolupráci s podporou dítěte ve vzdělávání?

No jednoznačně velký. Ta komunikace totiž umožňuje opačné straně chápat protějšek v komunikaci. Pak můžou obě strany táhnout za jeden provaz.

Jaké jsou osvědčené postupy při vytváření otevřené a respektující komunikace mezi vámi a rodiči?

Asi neřeknu nic světoborného, ale podle mého je to milý a klidný přístup, taky ochota a respekt. To mi funguje po celou dobu, co jsou ve školství.

Jakými způsoby můžete aktivně komunikovat s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Když to tak vezmu, tak v podstatě všema způsoby, který mám k dispozici, takže písemně formou deníku žáka, e-mailem i osobně.

Jaké jsou nejefektivnější metody komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči, které podporují spolupráci a vzájemnou podporu?

Za mě jednoznačně deník žáka a deníček. Umožňují rychlou komunikaci, která je navíc průkazná. Samozřejmě za předpokladu, že tyhle dokumenty nezmizí. To se taky někdy stane.

Jaké jsou klíčové dovednosti, které by měl asistent pedagoga mít při komunikaci s rodiči dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami?

Za ty považuju empatii, umění naslouchat a respektovat. Jen tak se může dozvědět vše, co potřebuje ke své práci. Tyto dovednosti taky umožňují vést účelnou a efektivní komunikaci s těmito rodiči.

Chcete něco doplnit k prováděnému výzkumu?

Nemám tu potřebu.

Přepis rozhovoru – informantka Monika

Co vás vedlo k práci asistenta pedagoga?

Moje maminka pracuje ve školství, tak jsem viděla, jak ji ta práce baví. Líbí se mi prázdniny a vztah k dětem, kterým jsem chtěla pomáhat.

Jak dlouho pracujete na této pozici?

Jako asistent pracuji 4. rokem.

Jaké máte vzdělání?

Střední s maturitou a dodělávám si vysokou školu.

Jak starého žáka máte na starosti?

12 let

Jaké speciální vzdělávací potřeby váš žák požaduje?

Je toho docela hodně, ale nějak to dáváme. Jsou to pomocné tabulky, dohled a vysvětlení otázek. Taky je to pomoc s výpisky z textu, motivace, kontrola sešitů a učebnic, kopírování zápisů, nově i kontrola při chystání aktovky. Možná jsem na něco zapoměla, ale to hlavní jsem asi uvedla. I z toho je jasné, jak široké spektrum činností asistenti pedagoga musí obsáhnout.

Jaký je cíl vaší komunikace s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tak tím cílem je jednoznačně pomoci žákovi ve vzdělávání. Od toho je asistent pedagoga k žákovi k dispozici.

Můžete to trošku rozvést?

Chtěla jsem se vyhnout nějakému kazuistickému výčtu, kdy člověk stejně na něco obvykle zapomene. Ale když se takhle ptáte, tak je cílem této komunikace předání potřebných informací ke vzdělávání jejich potomka, ale taky získání potřebných informací od nich, které se mi hodí k mojí práci s jejich dítětem. Konkrétní cíle se vždy mění v závislosti na tom, co je zrovna potřeba s rodiči řešit.

Jakou formou komunikujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nejčastěji s rodiči žáka komunikuju prostřednictvím Deníku asistenta a e-mailu. Méně často spolu komunikujeme osobně.

Upřednostňujete nějakou z těchto forem komunikace?

To určitě ne. Každá z těchto forem má svůj význam a své místo v komunikaci s rodiči. Obvykle postačuje písemná komunikace, ale někdy je zapotřebí i komunikace osobní. To je v případech nějakých problémů, které je nezbytně akutně řešit. Osobní komunikace mi navíc dává možnost poznat rodiče žáka, což je pro efektivnější působení na něj taky dobré.

Jak často komunikujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

To se nedá úplně přesně říct, ale většinou to je tak jedenkrát až třikrát týdně. Záleží na tom, co je potřeba aktuálně řešit, ale obvykle to bývá tak, jak jsem řekla.

Jaký je obsah vaší společné komunikace?

To je dost různorodé. Nejčastěji je to chování mého klienta, zapomenuté věci, výsledky ve vzdělávání, následující testy a naskenované učivo. Obsahem komunikace může být taky nějaký problém týkající se klienta, nebo něco, na co se ptají jeho rodiče.

Kdo určuje obsah komunikace?

Jak kdy. Většinou jsem to já. Kromě mě jej ještě poměrně často určují i rodiče žáka, třídní učitel nebo i samotný žák.

I žák?

O toho jde v té komunikaci především, tak proč by nemohl určovat i on obsah komunikace o něm? Takhle mě například ten můj žák požádal, abych vysvětlila jeho rodičům učivo z matematiky, které jsme nezvládli úplně procvičit spolu ve škole, aby ho s ním procvičovali doma. Žák takhle aspoň vidí, že se dá i na jeho názor. To je pro něj motivující.

Účastní se žák se speciálními vzdělávacími potřebami společné komunikace?

Při oficiálních jednáních ano. Vždy mu sdělím, co píšu do deníčku i co posílám mamince. Pokud je to jen trošku možné, tak se snažím, aby žák u jednání s jeho rodiči byl, aby neměl dojem, že se mu něco dělá za zády. Taky to má výhodu v tom, že se jej v případě potřeby můžeme na cokoliv zeptat, ať známe jeho názor.

Jaké jsou nejčastější výzvy, se kterými se setkáváte při komunikaci s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Z mého pohledu to jsou neupřímnost, delegování práce, shazování viny nebo nezúčastněnost.

Delegování práce? Jak tomu mám rozumět?

Tak, že si někteří rodiče myslí, že veškeré vzdělávání jejich dítěte je výhradně věcí školy. Neuvědomují si, že se na něm musí adekvátně podílet také. S tím souvisí i další mnou uvedené výzvy. Třeba takové shazování viny nastává tehdy, pokud žák nedosahuje dobrých studijních výsledků. Někteří rodiče tvrdí, že to je věc školy, že ta to jejich dítě nenaučila. Musíme jim vysvětlovat, že i oni musí přiložit ruce k dílu. To je ta největší výzva.

Jaký je vliv kvalitní komunikace mezi vámi a rodiči na spolupráci s podporou dítěte ve vzdělávání?

Ta je jednoznačně základ spolupráce s nimi. Podle mého názoru musí být kvalitní komunikace založena na pravidelnosti a domluvě už od začátku. Domluvou myslím nastavení pravidel komunikace, aby rodiče věděli, jaké formy komunikace využívám a že se na mě můžou kdykoliv obrátit s jakýmkoliv dotazem, žádostí a podobně. Tohle se mi osvědčilo.

Jaké jsou osvědčené postupy při vytváření otevřené a respektující komunikace mezi vámi a rodiči?

Kromě toho, co jsem řekla už u předcházející otázky, to jsou především empatie, otevřenost, pochvala žáka a naslouchání. Když rodiče vidí, že mi o žáka fakt jde a že se snažím chápat i je samotné, je vše mnohem snazší. Nějakou dobu sice trvá, než to pochopí, ale pak to stojí za to. Rodiče si většinou takového přístupu váží. Nefunguje to jen na ty rodiče, kterým je vzdělání jejich potomka lhostejné. S tím nemám šanci nic udělat.

Jakými způsoby můžete aktivně komunikovat s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Podle mého je možné takto komunikovat jakýmkoliv způsobem. Aktivně tak můžu komunikovat na pravidelných schůzkách s rodiči, při elektronické komunikaci, nebo i v deníku asistenta.

Jaké jsou nejefektivnější metody komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči, které podporují spolupráci a vzájemnou podporu?

K tomu už jsem se v podstatě vyjádřila během dosavadního rozhovoru, proto to jen shrnu. Nejvíce efektivní jsou podle mého názoru pravidelné schůzky s rodiči, elektronická komunikace, empatie a oboustranná zpětná vazba. Právě oboustranná zpětná vazba zajišťuje, že jsou obě strany v obraze.

Jaké jsou klíčové dovednosti, které by měl asistent pedagoga mít při komunikaci s rodiči dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami?

Za ty já považuju odbornou znalost, trpělivost, empatii, respekt, schopnost řešení konfliktů a schopnost týmové práce. V některých věcech se možná opakuju, ale takhle to vidím.

Chcete něco doplnit k prováděnému výzkumu?

Snad jsem poslední otázky správně uchopila

Přepis rozhovoru – informantka Miroslava

Co vás vedlo k práci asistenta pedagoga?

Od mala jsem chtěla pracovat ve školce. Po dostudování VOŠ jsem dostala informaci, že ve škole hledají asistenty, jestli to nechci zkusit. Vyšlo to.

Jak dlouho pracujete na této pozici?

3 roky

Jaké máte vzdělání?

Vyšší odborné – sociální práce

Jak starého žáka máte na starosti?

12 let – 6. třída

Jaké speciální vzdělávací potřeby váš žák požaduje?

Ono to záleží na situaci, ale tak nejčastější, co pro něj dělám, je pomoc s výukovými pomůcky a dovysvětlení zadání nebo učiva.

Jak se Vám daří tyhle jeho požadavky naplňovat?

To je spíš otázka na někoho jiného, aby mě hodnotil, nee? Ale když už ta otázka padla... Myslím si, že se s nimi peru statečně. Sebík⁵ se za dobu, co s ním pracuju, docela zlepšil. Dělá mi tím radost, protože aspoň vidím, že to moje úsilí je k něčemu dobré.

Jaký je cíl vaší komunikace s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tak cíl komunikace vidím hlavně v informování rodičů o probíraném učivu, aby věděli, jaká je aktuální látka a mohli se na ni se Sebíkem podívat. Kromě toho je cílem komunikace s rodiči i poskytnout jim sdělení, s čím je u jejich dítěte v souvislosti s probíranou látkou problém, a na co je tak třeba se zaměřit, když se s ním budou doma učit.

Jakou formou komunikujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

S rodiči žáka komunikuje hlavně prostřednictvím aplikace Bakaláři OnLine. V té je modul, který umožňuje právě komunikaci mezi školou a rodiči, ale ona toho umí mnohem víc. Z mého pohledu je to rychlá a účinná komunikace, protože chytrý telefon má dnes v podstatě každý rodič neustále u sebe. Takhle aplikace se dá používat i na počítačích nebo jiných podobných zařízeních. Takže za mě je to top způsob komunikace. Kromě toho využívám ke komunikaci i Deník žáka.

⁵ Jméno svěřeného žáka bylo s ohledem na etické požadavky výzkumu změněno.

Hodnotí tento způsob komunikace podobně i rodiče žáků?

To je zase spíš otázka na ně, ale co já se s nima bavím, tak jim to maximálně vyhovuje, protože je to komunikace maximálně operativní. Kromě toho poskytuje možnost zpětné vazby. To mi také vyhovuje.

Jak často komunikujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Prostřednictvím Deníku žáka je to jednou měsíčně. Jinak komunikuju i dalšími vhodnými způsoby podle momentální potřeby.

Jaké jsou to ty „další vhodné způsoby komunikace“?

To jsou hlavně aplikace Bakaláři OnLine a osobní schůzka s rodiči. Osobně komunikuju s rodiči téměř výhradně v naléhavých případech, které nesnesou odkladu, například pokud je zjištěna šikana jejich dítěte a tak.

Jaký je obsah vaší společné komunikace?

Hlavně se ta komunikace točí kolem toho, na co se rodiče měli při učení se svým dítětem zaměřit. Pak to můžou být také různé provozní záležitosti. Těch může být celá řada, takže bych je snad ani nebyla schopna tady vyjmenovat.

Kdo určuje obsah komunikace?

Co takhle u nás na škole vím, tak je to ve většině případů asistent pedagoga, někdy i třídní učitel. Rodiče tohle určují jen minimálně.

Účastní se žák se speciálními vzdělávacími potřebami společné komunikace?

Neúčastní. Možná na jiných školách se účastní, ale na naší škole, pokud vím, tomu tak není.

Proč se u vás na škole žák neúčastní společné komunikace?

To jste mě trochu zaskočila. Prostě se to tak u nás na škole nedělá. Ale když se tak nad tím zamyslím, co by tak asi dítě mohlo této komunikaci přinést? Zatím mi žák nikdy během osobních setkání s rodiči nechyběl a většinou jsme vše zdárně vyřešili, tak mě to ani nenapadlo.

Mohla by se dosavadní praxe v tomto směru změnit?

To vám teď neřeknu. Spíš ne. Leda bych zjistila, že to v nějakém případě může k něčemu být, tak pak možná. Ale teď to není na pořadu dne.

Jaké jsou nejčastější výzvy, se kterými se setkáváte při komunikaci s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Momentálně nevím o žádném problému v komunikaci s rodiči, tak ani žádná taková výzva nemůže být.

Musí být výzva vždy spojena jen s problémem?

No to asi ne, ale podle mě je současná komunikace s rodiči postačující, takže o žádné změně, kterou bych mohla zároveň označit za výzvu, teď neuvažuju. Zvláště, když mám práce až nad hlavu.

Jaký je vliv kvalitní komunikace mezi vámi a rodiči na spolupráci s podporou dítěte ve vzdělávání?

Ten vliv vidím v tom, že přehled rodiče o zvládnutí učiva žáka může přispět ke zlepšení jeho školních výkonů. Takovej přehled může přinést jen opravdu kvalitní komunikace. Proto se snažím, aby moje komunikace s rodiči taková byla.

Jaké jsou osvědčené postupy při vytváření otevřené a respektující komunikace mezi vámi a rodiči?

Mně se osvědčilo nastavit si hranice a pravidla této komunikace hned od začátku. Když tohle uděláte, každý přesně ví, co se může a co naopak ne. Předchází se tím i zbytečnému žvanění, které stejně k ničemu nevede. Musím říct, že většina rodičů ta pravidla oceňuje.

A jaká jsou to pravidla?

Jedná se o jednoduchá pravidla. První pravidlo je „stručně“. Abychom zbytečně neztráceli čas, tak by se měl každý účastník komunikace snažit o to, aby nešel do zbytečných podrobností. S tím souvisí i druhé pravidlo, kterým je „výstižně“. Toto pravidlo znamená, že by každému účastníkovi mělo být jasné, o co Vám přesně jde. No a poslední pravidlo je „slušně“. Tím je myšleno nikoho během komunikace neurážet, nepoužívat vulgární výrazy a vůbec neporušovat etiku.

Jakými způsoby můžete aktivně komunikovat s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Většinu věcí s rodiči řeším přes Bakaláře, což se týká i aktivní komunikace. Zase je však třeba tu aktivitu trošku kočírovat, aby člověk ty rodiče nezahltl spoustou informací. To by bylo kontraproduktivní i když jinak je aktivita v komunikaci důležitá a prospěšná.

Jaké jsou nejefektivnější metody komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči, které podporují spolupráci a vzájemnou podporu?

Nevím, jestli jsou to zrovna metody, ale podle mých zkušeností nejlepší výsledky komunikace má tehdy, pokud jí prolíná otevřenost a upřímnost. Taková komunikace jde přímo k jádru věci, které se většinou nějak daří pořešit, protože obě strany komunikace vyloží všechny důležité karty na stůl. Důležitý taky je, aby si obě strany komunikace uvědomovaly to nejdůležitější, což je to, že se vždy hraje o dítě. To by měl každý brát do úvahy s maximální zodpovědností.

Jaké jsou klíčové dovednosti, které by měl asistent pedagoga mít při komunikaci s rodiči dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami?

Takovými dovednostmi podle mě jsou empatie, komunikativnost a trpělivost. Bez těch se žádná komunikace s rodiči neobejde. Optimální je, pokud je aspoň trošku asistent pedagoga má všechny, protože všechny svým dílem přispívají k úspěchu komunikace.

Chcete něco doplnit k prováděnému výzkumu?

Asi ne. Děkuji.

Přepis rozhovoru – informantka Tereza

Co vás vedlo k práci asistenta pedagoga?

K práci asistenta pedagoga mě vedla potřeba pomáhat.

Jak dlouho pracujete na této pozici?

Na pozici asistenta pedagoga pracuji sedm let.

Jaké máte vzdělání?

Středoškolské s maturitou.

Jak starého žáka máte na starosti?

Žák má 7 let.

Jaké speciální vzdělávací potřeby váš žák požaduje?

Ten můj žák potřebuje zadávat strukturované úkoly. Velkou pomocí jsou pro něj komunikační kartičky. Při záchvatu nebo přetížení je u něj potřeba ke zklidnění využít relaxačních pomůcek. Až se zklidní, tak můžeme pokračovat s plněním školních úkolů. Je to pro oba někdy náročné, ale zvládneme to.

Jaký je cíl vaší komunikace s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Mým cílem komunikace s rodiči je, aby ten můj žák byl co nejvíce zapojen do třídního dění a v rámci svých možností také zapadl do třídního kolektivu.

Říkáte „můj žák“, to zní hezky.

Tak my spolu máme hezký vztah. Je to hodný kluk a je na něm vidět, že je rád, že může díky mé pomoci zvládat víc učiva. To mě pak ta práce víc baví a ano, beru jej pak jako svého žáka, když spolu máme hezký vztah.

Jakou formou komunikujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Protože se jedná o žáka s cizím mateřským jazykem, hodně využíváme SMS nebo písemnou formu. Tu vzhledem k neznalosti jeho mateřského jazyka upřednostňuji, protože si přes překladáč mohu vše přeložit. Musím říct, že nám to zatím takhle funguje dobře.

O jaký cizí jazyk se jedná?

Ten můj žák je Ukrajinec, takže jde o ukrajinštinu. On sám se už v češtině docela chytá, ale s jeho rodiči to je kus horší, proto to řešíme přes překladáč. Je to trošku komplikace, ale beru to jako výzvu. Na začátku jsem z toho měla velké obavy, abych to zvládla, ale teď už jsem v pohodě.

Jak často komunikujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

V tomto případě je ta potřeba komunikace každodenní, takže spolu komunikujeme každý den. Využívám k tomu Deník žáka i SMS. Pokud jsem měla v minulosti žáka našince, tak ta komunikace tam byla méně častá.

Můžete být konkrétnější?

V takových případech postačovala komunikace jednou, maximálně dvakrát za týden.

Jaký je obsah vaší společné komunikace?

Jedná se o každodenní informace o průběhu vzdělávání, sociální nerovnováhy mezi žákem a třídou. I když kulturní rozdíly mezi Českou republikou a Ukrajinou nejsou nijak zvlášť velké, přece jen nějaké existují a já jim to musím vysvětlovat, aby to zohledňovali při výchově Oleha⁶ i doma.

Kdo určuje obsah komunikace?

To je různé. Někdy je to třídní učitel, jindy jej zase určuje asistent pedagoga, v některých případech i rodič žáka. Je to vždy závislé na situaci. Já tuhle věc příliš neřeším, protože řeším hlavně to, aby ta komunikace byla pro všechny zainteresované strany, pokud možno, prospěšná a aby byla ku prospěchu dítěte. Kvůli tomu se to vše dělá.

Účastní se žák se speciálními vzdělávacími potřebami společné komunikace?

V tomto konkrétním případě se Oleh mojí komunikace s rodiči neúčastní. Když jsem v minulosti pracovala s našincem, tak to nebyl problém, ale komunikace se více lidmi, kteří nemluví česky, je hodně náročná. Čím víc lidí, tím je obtížnější, pokud není už nemožná.

Takže jediná příčina neúčasti žáka při společné komunikaci je ta jazyková bariéra?

To každopádně. Nebýt jí, tak by to nebyl problém, a to tím spíše, že jsem v minulosti na některé schůzky s rodiči žáky normálně připouštěla. Ono to má výhodu v tom, že se nebavíme o něm bez něj. Občas jsou jejich postřehy a podněty velmi zajímavé. Nejen pro mě, ale i pro jejich rodiče. Je možné, že Oleha časem do ní zapojím, až bude na tom s češtinou ještě o kus lépe.

Jaké jsou nejčastější výzvy, se kterými se setkáváte při komunikaci s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Myslím, že to vyplývá už z toho, co jsem řekla dřív. V tomto konkrétním případě je to jednoznačně ta jazyková bariéra. Ale z dřívější praxe může říct, že výzvou může být cokoliv, co umožňuje dosažení cíle práce asistenta pedagoga se žákem. Obvykle jsou to překážky v této práci. Může to však být dosažení nějaké další nebo vyšší mety. Takže těch výzev může být spousta.

Jaký je vliv kvalitní komunikace mezi vámi a rodiči na spolupráci s podporou dítěte ve vzdělávání?

Někdy je právě tohle výzva. Myslím tím vysvětlení problému a následné pochopení se z obou stran. Toho není možné bez kvalitní komunikace dosáhnout. Když je ta komunikace kvalitní,

⁶ Jméno žáka bylo vzhledem k etickým aspektům výzkumu změněno.

pak je větší pravděpodobnost, že bude kvalitní i spolupráce s rodiči a v konečném důsledku se to pozitivně promítne ve studijních výsledcích žáka.

Jaké jsou osvědčené postupy při vytváření otevřené a respektující komunikace mezi vámi a rodiči?

Já osobně využívám postup založený na schématu empatie – vysvětlení – vyčkání na vyjádření. Pokud jde o empatii, jde o to, aby rodiče pochopili, že mi jde opravdu o pomoc žákovi. U vysvětlení jde zase o to, aby rodiče pochopili, že mým cílem není kritika dítěte, ale zajištění konstruktivní pomoci všech zúčastněných stran. V případě vyčkání na vyjádření se pak jedná o ověření, zda rodiče skutečně porozuměli problému.

Jakými způsoby můžete aktivně komunikovat s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Obecně je možné takto komunikovat slovem i písmem. Slovem myslím komunikaci osobní. V případě Olehových rodičů je ta osobní komunikace zatím vzhledem k jazykové překážce minimální, ale nevylučuju, že se to časem taky změní.

Jaké jsou nejefektivnější metody komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči, které podporují spolupráci a vzájemnou podporu?

Využívám osvědčenou metodu, která vychází ze tří zásad: Naslouchání obou stran. Neodbíhání od tématu. Mluvit přímo. Když obě strany tyto zásady dodržují, není třeba při řešení problému komunikovat zbytečně dlouho a většinou taková komunikace vede k nalezení řešení.

Jaké jsou klíčové dovednosti, které by měl asistent pedagoga mít při komunikaci s rodiči dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami?

Já za takové dovednosti považuju empatii a konstruktivnost. Tyhle dovednosti totiž navíc podporují úspěšnou realizaci metody komunikace, kterou jsem nastínila u předchozí otázky.

Chcete něco doplnit k prováděnému výzkumu?

Není potřeba.

Příklad postupu analýzy dat – informantka Monika

Postup analýzy – Monika

Počáteční poznámky

Přepis rozhovoru	Popisné komentáře	Jazykové komentáře	Koncepční komentáře
<p>Jaké speciální vzdělávací potřeby váš žák požaduje?</p> <p>Je toho docela hodně, ale nějak to dáváme. Jsou to pomocné tabulky, dohled a vysvětlení otázek. Taky je to pomoc s výpisky z textu, motivace, kontrola sešitů a učebnic, kopírování zápisů, nově i kontrola při chystání aktovky. Možná jsem na něco zapoměla, ale to hlavní jsem asi uvedla. I z toho je jasné, jak široké spektrum činností asistenti pedagoga musí obsáhnout.</p>	<p>Vykonávané činnosti</p>	<p><i>Je toho docela hodně, ale nějak to dáváme. – vyjádření velkého množství vykonávaných činností</i></p>	<p><u>Náročnost profese asistenta pedagoga</u></p>
<p>Jaký je cíl vaší komunikace s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?</p> <p>Tak tím cílem je jednoznačně pomoci žákovi ve vzdělávání. Od toho</p>			<p><u>Cíl komunikace s rodiči žáka jako</u></p>

<p>speciálními vzdělávacími potřebami?</p> <p>Nejčastěji s rodiči žáka komunikuju prostřednictvím Deníku asistenta a e-mailu. Méně často spolu komunikujeme osobně.</p> <p>Upřednostňujete nějakou z těchto forem komunikace?</p> <p>To určitě ne. Každá z těchto forem má svůj význam a své místo v komunikaci s rodiči. Obvykle postačuje písemná komunikace, ale někdy je zapotřebí i komunikace osobní. To je v případech nějakých problémů, které je nezbytné akutně řešit. Osobní komunikace mi navíc dává možnost poznat rodiče žáka, což je pro efektivnější působení na něj taky dobré.</p>	<p>Písemná komunikace a osobní komunikace jako uplatňované formy komunikace</p> <p>Písemná komunikace jako frekventovanější forma</p> <p>Význam osobní komunikace při řešení naléhavých problémů</p> <p>Přínos osobní komunikace pro poznání rodičů žáka</p>	<p>„To určitě ne.“ – výraz neochvějnosti postoje</p>	<p><u>Formy komunikace s rodiči</u></p> <p><u>Rovnocennost forem komunikace</u></p>
<p>Jak často komunikujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?</p>			

<p>To se nedá úplně přesně říct, ale většinou to je tak jedenkrát až třikrát týdně. Záleží na tom, co je potřeba aktuálně řešit, ale obvykle to bývá tak, jak jsem řekla.</p>	<p>Ovlivňování četnosti komunikace aktuální situací</p>	<p><i>„To se nedá úplně přesně říct...“ – nemožnost paušalizovat četnost komunikace</i></p>	<p><u>Četnost komunikace s rodiči žáka</u></p>
<p>Jaký je obsah vaší společné komunikace?</p> <p>To je dost různorodé. Nejčastěji je to chování mého klienta, zapomenuté věci, výsledky ve vzdělávání, následující testy a naskenované učivo. Obsahem komunikace může být taky nějaký problém týkající se klienta, nebo něco, na co se ptají jeho rodiče.</p>	<p>Obsah daný výchovně-vzdělávacím procesem</p> <p>Obsah daný problémem u žáka</p> <p>Obsah daný dotazem rodičů</p>	<p><i>„dost“ – zdůraznění velké variability obsahu komunikace</i></p>	<p><u>Rozmanitost obsahu komunikace s rodiči žáků</u></p>
<p>Kdo určuje obsah této komunikace?</p> <p>Jak kdy. Většinou jsem to já. Kromě mě jej ještě poměrně</p>	<p>Všechny zainteresované</p>		<p><u>Osoby určující obsah komunikace</u></p>

<p>jednání s jeho rodiči byl, aby neměl dojem, že se mu něco dělá za zády. Taky to má výhodu v tom, že se jej v případě potřeby můžeme na cokoliv zeptat, ať známe jeho názor.</p>	<p>dalších forem sdělení žákovi</p> <p>Přínosy účasti žáka komunikace asistenta pedagoga s rodiči</p>	<p>„... aby neměl dojem, že se mu něco dělá za zády.“ – expresivní vyjádření významu účasti žáka v komunikaci</p>	
<p>Jaké jsou nejčastější výzvy, se kterými se setkáváte při komunikaci s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?</p> <p>Z mého pohledu to jsou neupřímnost, delegování práce, shazování viny nebo nezúčastněnost.</p> <p>Delegování práce? Jak tomu mám rozumět?</p> <p>Tak, že si někteří rodiče myslí, že veškeré vzdělávání jejich dítěte je výhradně věcí školy. Neuvědomují si, že se na něm musí adekvátně podílet také. S tím souvisí i další mnou uvedené výzvy. Třeba takové shazování viny nastává tehdy, pokud</p>	<p>Absence zájmu rodičů o vzdělávání dítěte</p>	<p>„Z mého pohledu...“ – vyjádření vědomí subjektivnosti výzvy</p>	<p><u>Negativa na straně rodičů jako výzva pro asistenta pedagoga</u></p>

<p>žák nedosahuje dobrých studijních výsledků. Někteří rodiče tvrdí, že to je věc školy, že ta to jejich dítě nenaučila. Musíme jim vysvětlit, že i oni musí přiložit ruce k dílu. To je ta největší výzva.</p>	<p>Nezbytnost vysvětlování nezbytnosti podílu rodičů na vzdělávání dítěte</p>	<p><i>„... i oni musí přiložit ruce k dílu.“ – nezbytnost společné činnosti při vzdělávání žáka</i></p>	
<p>Jaký je vliv kvalitní komunikace mezi vámi a rodiči na spolupráci s podporou dítěte ve vzdělávání?</p> <p>Ta je jednoznačně základ spolupráce s nimi. Podle mého názoru musí být kvalitní komunikace založena na pravidelnosti a domluvě už od začátku. Domluvou myslím nastavení</p>		<p><i>„Podle mého názoru... - uvědomování si</i></p>	<p><u>Kvalitní komunikace s rodiči jako předpoklad žádoucí spolupráce s rodiči</u></p>

<p>pravidel komunikace, aby rodiče věděli, jaké formy komunikace využívám a že se na mě můžou kdykoliv obrátit s jakýmkoliv dotazem, žádostí a podobně. Tohle se mi osvědčilo.</p>	<p>Pravidelnost a domluva coby základ kvalitní komunikace</p>	<p><i>subjektivnosti názoru</i></p> <p><i>„Tohle se mi osvědčilo.“ – důraz na pravdivost tvrzení</i></p>	
<p>Jaké jsou osvědčené postupy při vytváření otevřené a respektující komunikace mezi vámi a rodiči?</p> <p>Kromě toho, co jsem řekla už u předcházející otázky, to jsou především empatie, otevřenost, pochvala žáka a naslouchání. Když rodiče vidí, že mi o žáka fakt jde a že se snažím chápat i je samotné, je vše</p>			<p><u>Strategie uplatňované v komunikaci s rodiči</u></p>

<p>mnohem snazší. Nějakou dobu sice trvá, než to pochopí, ale pak to stojí za to. Rodiče si většinou takového přístupu váží. Nefunguje to jen na ty rodiče, kterým je vzdělání jejich potomka lhostejné. S tím nemám šanci nic udělat.</p>	<p>Doporučované prvky komunikace s rodiči</p> <p>Přínosy využívání těchto prvků</p> <p>Dlouhodobost budování vztahů s rodiči</p> <p>Limity budování vztahů s rodiči</p>	<p><i>„... mi o žaka fakt jde...“ – utvrzení o významu žaka v práci asistenta pedagoga</i></p> <p><i>„S tím nemám šanci nic udělat.“ – výraz skepse a rezignace</i></p>	
<p>Jakými způsoby můžete aktivně komunikovat s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?</p> <p>Podle mého je možné takto komunikovat jakýmkoliv způsobem. Aktivně tak můžu komunikovat na pravidelných schůzkách s rodiči, při elektronické komunikaci, nebo i v deníku asistenta.</p>	<p>Způsoby aktivní komunikace</p>	<p><i>„Podle mého...“ – opětovný důraz na subjektivnost vysloveného názoru</i></p>	<p><u>Možnosti aktivní komunikace s rodiči</u></p>

<p>Jaké jsou nejefektivnější metody komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči, které podporují spolupráci a vzájemnou podporu?</p> <p>K tomu už jsem se v podstatě vyjádřila během dosavadního rozhovoru, proto to jen shrnu. Nejvíce efektivní jsou podle mého názoru pravidelné schůzky s rodiči, elektronická komunikace, empatie a oboustranná zpětná vazba. Právě oboustranná zpětná vazba zajišťuje, že jsou obě strany v obraze.</p>	<p>Metody efektivní komunikace s rodiči</p> <p>Význam oboustranné zpětné vazby pro efektivnost komunikace</p>	<p><i>„ ... podle mého názoru... “ – opětovný důraz na subjektivnost vysloveného názoru</i></p>	<p><u>Různé aspekty efektivních metod komunikace s rodiči</u></p>
<p>Jaké jsou klíčové dovednosti, které by měl asistent pedagoga mít při komunikaci s rodiči</p>			

<p>dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?</p> <p>Za ty já považuju odbornou znalost, trpělivost, empatii, respekt, schopnost řešení konfliktů a schopnost týmové práce. V některých věcech se možná opakuju, ale takhle to vidím.</p>	<p>Konkrétní dovednosti podporující kvalitní komunikaci s rodiči</p>	<p><i>„...ale takhle to vidím.“ – zdůraznění neochvějnosti názoru</i></p>	<p>Komunikační dovednosti asistenta pedagoga</p>
<p>Chcete něco doplnit k prováděnému výzkumu?</p> <p>Snad jsem poslední otázku správně uchopila.</p>		<p><i>„Snad jsem poslední otázku správně uchopila.“ – ujišťování se o správnosti vlastních vyjádření</i></p>	

Vynořující se témata

Vynořující se témata	Popisné komentáře	Jazykové komentáře	Koncepční komentáře
		<p><i>Je toho docela hodně, ale nějak to dáváme. – vyjádření</i></p>	

Komunikace s rodiči jako jedna z činností asistenta pedagoga	Vykonávané činnosti	<i>velkého množství vykonávaných činností</i>	<u>Náročnost profese asistenta pedagoga</u>
Význam cíle komunikace s rodiči	<p>Cíl komunikace s rodiči – pomoc žákovi ve vzdělávání</p> <p>Konkretizovaný cíl komunikace – předání informací potřebných ke vzdělávání žáka + vzájemná výměna nezbytných informací mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka</p> <p>Variabilita cíle podle konkrétní situace</p>	<i>„Od toho je asistent pedagoga k žákovi k dispozici.“ – přesvědčení o roli asistenta pedagoga ve vztahu k žákovi</i>	<p><u>Cíl komunikace s rodiči žáka jako jedna z cest pomoci žákovi</u></p> <p><u>Vlastnosti cíle komunikace</u></p>
Formy komunikace s rodiči	<p>Písemná komunikace a osobní komunikace jako uplatňované formy komunikace</p> <p>Písemná komunikace jako frekventovanější forma</p> <p>Význam osobní komunikace při</p>	<i>„To určitě ne.“ – výraz neochvějnosti postoje</i>	<p><u>Formy komunikace s rodiči</u></p> <p><u>Rovnocennost forem komunikace</u></p>

	řešení naléhavých problémů Přínos osobní komunikace pro poznání rodičů žáka		
Frekvence potřeby komunikovat s rodiči	Ovlivňování četnosti komunikace aktuální situací	<i>„To se nedá úplně přesně říct...“ – nemožnost paušalizovat četnost komunikace</i>	<u>Četnost komunikace s rodiči žáka</u>
Obsah komunikace s rodiči	Obsah daný výchovně-vzdělávacím procesem Obsah daný problémem u žáka Obsah daný dotazem rodičů	<i>„dost“ – zdůraznění velké variability obsahu komunikace</i>	<u>Rozmanitost obsahu komunikace s rodiči žáků</u>
Iniciátoři obsahu komunikace s rodiči	Všechny zainteresované strany jako určovatelé obsahu komunikace Přínos podílu žáka na určování obsahu komunikace	<i>„O toho jde v té komunikaci především...“ – opětovné zdůraznění orientace činnosti na žáka</i>	<u>Osoby určující obsah komunikace</u>

<p>Zainteresanost žáka v komunikaci s rodiči a její přínosy</p>	<p>Sdělování obsahu zápisu deníčku a dalších forem sdělení žákovi</p> <p>Přínosy účasti žáka komunikace asistenta pedagoga s rodiči</p>	<p>„... aby neměl dojem, že se mu něco dělá za zády.“ – expresivní vyjádření významu účasti žáka v komunikaci</p>	<p><u>Účast žáka během komunikace asistenta pedagoga s rodiči</u></p>
<p>Výzvy komunikace s rodiči</p>	<p>Absence zájmu rodičů o vzdělávání dítěte</p> <p>Nezbytnost vysvětlování nezbytnosti podílu rodičů na vzdělávání dítěte</p>	<p>„Z mého pohledu...“ – vyjádření vědomí subjektivnosti výzvy</p> <p>„... i oni musí přiložit ruce k dílu.“ – nezbytnost společné činnosti při vzdělávání žáka</p>	<p><u>Negativa na straně rodičů jako výzva pro asistenta pedagoga</u></p>
<p>Různé aspekty kvalitní komunikace s rodiči</p>	<p>Pravidelnost a domluva coby základ kvalitní komunikace</p>	<p>„Podle mého názoru... - uvědomování si subjektivnosti názoru</p> <p>„Tohle se mi osvědčilo.“ – důraz na pravdivost tvrzení</p>	<p><u>Kvalitní komunikace s rodiči jako předpoklad žádoucí spolupráce s rodiči</u></p>
<p>Možné strategie komunikace s rodiči</p>	<p>Doporučované prvky komunikace s rodiči</p>	<p>„... mi o žáka fakt jde...“ – utvrzení o významu žáka v práci asistenta pedagoga</p>	<p><u>Strategie uplatňované v komunikaci s rodiči</u></p>

	<p>Přínosy využívání těchto prvků</p> <p>Dlouhodobost budování vztahů s rodiči</p> <p>Limity budování vztahů s rodiči</p>	<p>„S tím nemám šanci nic udělat.“ – výraz skepse a rezignace</p>	
<p>Aktivita v komunikaci s rodiči</p>	<p>Způsoby aktivní komunikace</p>	<p>„Podle mého...“ – opětovný důraz na subjektivnost vysloveného názoru</p>	<p><u>Možnosti aktivní komunikace s rodiči</u></p>
<p>Dovednosti mající vliv na kvalitu komunikace s rodiči</p>	<p>Konkrétní dovednosti podporující kvalitní komunikaci s rodiči</p>	<p>„...ale takhle to vidím.“ – zdůraznění neochvějnosti názoru</p>	<p>Komunikační dovednosti asistenta pedagoga</p>
		<p>„Snad jsem poslední otázku správně uchopila.“ – ujišťování se o správnosti vlastních vyjádření</p>	

Hledání nad/podřazených témat

Vynořující se témata	Tematické shluky	Vytvoření podtémat	Nadřazená témata
<p>Komunikace s rodiči jako jedna z činností asistenta pedagoga</p>	<p>Komunikace s rodiči a její cíle</p>	<p>Hlavní aspekty komunikace s rodiči</p>	<p>Možnosti využití hlavních aspektů komunikace s rodiči</p>

Význam cíle komunikace s rodiči			při vyrovnání se s jejími výzvami
Formy komunikace s rodiči	Formy a obsah komunikace s rodiči		
Obsah komunikace s rodiči			
Iniciátoři obsahu komunikace s rodiči			
Frekvence potřeby komunikovat s rodiči	Frekvence potřeby komunikovat s rodiči a zainteresovanost žáka v této komunikaci		
Zainteresovanost žáka v komunikaci s rodiči a její přínosy			
Výzvy komunikace s rodiči			Výzvy komunikace s rodiči a využitelnost faktorů ovlivňující komunikaci s rodiči
Aktivita v komunikaci s rodiči	Faktory ovlivňující komunikaci s rodiči		
Různé aspekty kvalitní komunikace s rodiči			
Možné strategie komunikace s rodiči			
Dovednosti mající vliv na kvalitu komunikace s rodiči			