

Model spolupráce asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu

Barbora Lišková

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Barbora Lišková**
Osobní číslo: **H21509**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Model spolupráce asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti spolupráce asistenta pedagoga s učitelem, zákonným zástupcem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. Asistent pedagoga. Dobrá škola. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.
KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. Vademecum asistenta pedagoga. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.
MAXWELL, John, 2015. Týmová spolupráce 101: co potřebuje každý znát. Praha: Pragma. ISBN 978-80-7349-388-2.
STANĚK, Martin, Jana OKROUHLÁ, Martina KNESLOVÁ, Šárka SMITKOVÁ a Lenka FIALOVÁ BAUEROVÁ, 2022. Asistent pedagoga – Praktický rádce. Praha: V lavici s. r. o. ISBN 978-80-88466-04-8.
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠĚDOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lucie Cejpek Blaščíková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně26.4.2024.....

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odjírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo udit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíáde k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá spoluprací asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Teoretická část předkládá poznatky o asistentovi pedagoga a o účastnících výchovně-vzdělávacího procesu ve spolupráci s asistentem pedagoga. Hlavním cílem praktické části je vytvořit model spolupráce asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Výzkumné šetření je kvalitativního charakteru. Pro získání dat byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, jenž je v souladu s designem výzkumu, kterým je případová studie. Výzkumný soubor tvořili čtyři účastníci ze základní školy na vesnici ve Zlínském kraji, konkrétně asistentka pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, třídní učitelka žáka a matka žáka. Výsledky výzkumného šetření odhalily specifika spolupráce asistentky pedagoga s těmito účastníky.

Klíčová slova: asistent pedagoga, spolupráce, žák se speciálně vzdělávacími potřebami, výchovně-vzdělávací proces, základní škola

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the cooperation of a teaching assistant with participants in the educational process. The theoretical part presents the findings about the teaching assistant and the participants in the educational process in cooperation with the teaching assistant. The main goal of the practical part is to create a model of cooperation between the teaching assistant and the participants in the educational process. Research investigation is of a qualitative character. A semi-structured interview was used to collect data, which is in line with the research design, which is a case study. The research team consisted of four participants from an elementary school in a village in the Zlín region, a teaching assistant, a pupil with special educational needs, the pupil's class teacher, and the pupil's mother. The results of the research revealed the specifics of the teaching assistant's cooperation with the pupil with these participants.

Keywords: teacher's assistant, cooperation, pupil with special educational needs, educational process, elementary school

Mé poděkování bych ráda věnovala paní Mgr. Lucii Cejpek Blašíkové, Ph.D., za její velkou ochotu a nápomoc při odborném vedení, její cenné rady i připomínky v průběhu zpracování bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala asistentce pedagoga, třídní učitelce žáka, žákovi a matce žáka, za jejich ochotné zapojení se do výzkumného šetření. Na tomto místě bych chtěla také velmi poděkovat mé rodině, která mi v celém průběhu studia byla oporou.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ASISTENT PEDAGOGA	12
1.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ ASISTENTA PEDAGOGA	12
1.2 POZICE ASISTENTA PEDAGOGA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	13
1.2.1 Činnosti asistenta pedagoga v základní škole	14
1.3 KLÍČOVÉ CHARAKTERISTIKY PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA	16
1.3.1 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	16
1.3.2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga.....	18
1.4 ASISTENT PEDAGOGA VE TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	19
1.4.1 Spolužáci žáka se SVP a asistent pedagoga	19
1.4.2 Asistent pedagoga a klima třídy	20
2 ÚČASTNÍCI VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU VE SPOLUPRÁCI S ASISTENTEM PEDAGOGA	21
2.1 SPOLUPRÁCE VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU	21
2.2 ŽÁK SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ASISTENT PEDAGOGA	22
2.3 UČITEL A ASISTENT PEDAGOGA	25
2.4 ZÁKONNÝ ZÁSTUPCE A ASISTENT PEDAGOGA	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	31
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	31
3.2 POJETÍ VÝZKUMU	32
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	32
3.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	34
3.5 REALIZACE VÝZKUMU	34
3.6 LIMITY VÝZKUMU	35
4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	36
4.1 KOMUNIKACE JE ZÁKLAD VŠEHO.....	38
4.2 POCIT POTŘEBY ZMĚNY	40
4.3 POZITIVNÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPOLUPRÁCI	41
4.4 TŘÍDNÍ VZTAHY ŽÁKA V INKLUZI OČIMA DOSPĚLÝCH – JE TŘEBA JE ŘEŠIT?	43
4.5 ASISTENTKA PEDAGOGA V ROLI ZPROSTŘEDKOVATELE INFORMACÍ.....	45
5 INTERPRETACE DAT	48
ZÁVĚR	55

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	60
SEZNAM SCHÉMÁT	61
SEZNAM TABULEK.....	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Podle Českého statistického úřadu na základních školách v České republice přibývá počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Dle posledních údajů tento počet od školního roku 2008/2009 do roku 2018/2019 vzrostl o 40,0 % (Český statistický úřad, 2019). Z tohoto důvodu je důležité zmínit, že tématu asistenta pedagoga v oblasti výzkumu je důležité věnovat pozornost, protože se jedná o významnou a každým rokem početnější profesi (Hájková, 2018). A z důvodu tohoto nárůstu žáků se SVP na českých běžných základních školách nás zajímá, zda je výchovně-vzdělávací proces zmíněných žáků kvalitní. Dle Maxwella (2015), za každým velkým úspěchem stojí právě týmová spolupráce. Asistenta pedagoga, učitele, žáka a zákonného zástupce můžeme považovat za tým. Každý člen týmu má společný cíl a záměr (Maxwell, 2015), v našem případě se jedná o úspěšný výchovně-vzdělávací proces u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle Morávkové Vejrochové & kol. (2015) při neefektivní spolupráci, která není správně nastavena, dochází k nenaplnění potřeb žáka a tím i k neúspěšnému výchovně-vzdělávacímu procesu.

Teoretická část práce je rozdělena do dvou oblastí. V první oblasti nás zajímá pozice asistenta pedagoga, jak je v české legislativě ukotven, konkrétně nás budou zajímat zákony a vyhlášky obsahující zřizovatele této pozice, možnosti vzdělání asistentů pedagoga a jejich činnosti. Dále se budeme zaměřovat na konkrétní přímé i nepřímé činnosti pedagoga, jakým způsobem je na základních školách zřizován a kdo má na něj jako podpůrné opatření nárok. Součástí první oblasti budou klíčové charakteristiky asistenta pedagoga, do kterých zařazujeme osobnostní a kvalifikační předpoklady. Neopomeneme ani práci asistenta pedagoga se třídou a jaký vliv má na klima třídy a inkluzi žáka se SVP. V druhé oblasti se již konkrétně budeme věnovat jednotlivým účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu ve spolupráci s asistentem pedagoga, konkrétně žákům se SVP, učitelům těchto žáků a zákonným zástupcům, jejichž dítěti bylo přiděleno podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, jehož cílem je vytvořit model spolupráce asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Aby byl hlavní cíl práce naplněn, předchází mu dílčí výzkumné cíle, jenž jsou položeny tak, aby odhalily specifika spolupráce asistenta pedagoga s jednotlivými účastníky zmíněného procesu. V praktické části jsou také bližší charakteristiky výzkumu, analýza získaných dat a popsání výsledků společně s modelem spolupráce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ASISTENT PEDAGOGA

Hlavním konceptem naší bakalářské práce je asistent pedagoga a jeho spolupráce s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. V našem případě se jedná o spolupráci asistenta pedagoga na základní škole se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, s matkou tohoto žáka a s třídní učitelkou námi zvoleného žáka. Protože je tedy středobodem naší práce právě pozice asistenta pedagoga, první část je věnována právě jemu.

Zmíníme, jak je pozice asistenta pedagoga ukotvena v legislativě České republiky, tedy které zákony a vyhlášky jsou pro nás důležité a co obsahují. Dále se věnujeme přímo pozici asistenta pedagoga ve škole a tomu, jak je na dané škole zřizován, jaké jsou jeho hlavní činnosti a kdo stanovuje jeho rozsah náplně práce. Také popíšeme, jaké jsou kvalifikační předpoklady pro práci asistenta pedagoga. Tyto předpoklady rozdělíme na osobnostní a kvalifikační. A na závěr první části neopomeneme ani působení asistenta pedagoga přímo ve třídě a jakým způsobem může ovlivnit klima třídy, tedy jak by měl pracovat se všemi žáky. Díky této spolupráci by měl dokázat zajistit přátelské prostředí pro žáka se SVP.

1.1 Legislativní ukotvení asistenta pedagoga

Začneme hlavním tématem, a to je kde nalezneme údaje o asistentovi pedagoga v České republice. Profesní pozici asistenta pedagoga a oblasti k němu vázané, jako je například požadované vzdělání nebo hlavní činnosti asistenta pedagoga, nalezneme přímo v naší legislativě. Pro účely naší práce zmíníme několik takových hlavních ukotvení asistenta pedagoga.

Zastřešujícím zákonem je pro naše téma zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), konkrétně v § 16, ve kterém je pozice asistenta pedagoga představena jako bezplatné podpůrné opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které je zřizováno danou školou. Asistent pedagoga dle tohoto zákona působí jako prostředek pro úpravu prostředí vhodného pro vzdělávání daného žáka a přizpůsobení podmínek v prostorách školy jeho zdravotnímu stavu.

Dalším důležitým zákonem je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Tento zákon nám poskytuje přehled o zisku odborné kvalifikace osoby pro výkon pozice asistenta pedagoga. Tato pozice je zde rozdělena na dvě části. Tou první je „*Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které*

se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace...“ (§20). Pro toto vymezení pozice asistenta pedagoga platí jako nejnižší možné vzdělání střední s pedagogickým zaměřením, a jako nejvyšší možné vzdělání vysokoškolské v oblasti pedagogických nebo psychologických věd. Druhou částí v §20 je „Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči.“ Pro toto vymezení asistenta pedagoga platí nejvyšší požadované vzdělání jako při prvním vymezení, avšak to nejnižší požadované je možnost studia pedagogiky při ukončeném vzdělání středním, nebo základní vzdělání, které je doplněno studiem pro asistenty pedagoga vykonávající přímou pedagogickou činnost. Tato činnost musí spočívat v pomocných výchovných pracích. Dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, obě tyto varianty spočívají ve splnění účasti na určeném počtu vyučovacích hodin a úspěšné zvládnutí závěrečné zkoušky před komisí. V dnešní době se jedná o atraktivní nabídku pro zájemce o profesi asistenta pedagoga.

V naší práci bychom také zmínili hlavní činnosti asistenta pedagoga, které jsou popsány ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška nám říká, že asistent pedagoga pracuje nejen se žáky třídy dle potřeby a se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) dle pokynů učitele, ale také působí jako podpora pedagogického pracovníka při vzdělávání žáků se SVP. Tyto a další činnosti blíže popíšeme v dále v naší práci.

1.2 Pozice asistenta pedagoga v základní škole

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů definuje asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka vykonávajícího asistentskou činnost ve školách či školských zařízeních, po získání odborné kvalifikace. Kendíková (2017) doplňuje, že se zároveň jedná o zaměstnance školy, tudíž pro něj platí stejná pravidla a benefity, jako pro ostatní pedagogické pracovníky.

Před tím, než je funkce asistenta pedagoga na škole zřízena, musí být asistent pedagoga jako podpůrné opatření přidělen konkrétnímu žákovi se SVP školským poradenským zařízením,

jako je speciálně pedagogické centrum, nebo pedagogicko-psychologická poradna (Staněk, Okrouhlá, Kneslová, Smitková & Fialová Bauerová, 2022). Následně již probíhá zřízení této funkce do praxe. Asistent pedagoga je zřizován převážně v obecních, krajských a soukromých školách, nebo ve školách ostatních zřizovatelů. Před zřízením funkce asistenta pedagoga samotným ředitelem školy, musí konkrétní škola dostat souhlas od příslušného krajského úřadu. MŠMT vyjadřuje svůj souhlas se zřízením funkce pouze u škol ostatních zřizovatelů (MŠMT, 2015). Samotnou funkci asistenta pedagoga poté již zřizuje ředitel školy, který dále upřesňuje pracovní podmínky a volí rozsah náplně práce, dle potřeby a rozvrhu žáka se SVP, kterému bude asistent pedagoga přidělen (Kendíková, 2017).

Asistent pedagoga na základní škole působí jako součást týmu pedagogických pracovníků. Avšak je zde jistá hierarchie, co se týče organizace práce asistenta pedagoga s ostatními pracovníky školy. Asistent pedagoga plní své povinnosti, které jsou obsaženy v jeho pracovní smlouvě poskytnuté vedením školy (Kendíková, 2017). Zároveň respektuje a plní pokyny učitele, kterému je ve třídě obrazně řečeno nejbliže. Při potřebě učitele, který vyučuje ve třídě s přítomností asistenta pedagoga, se od asistenta pedagoga očekává aktivní zapojení. Platí tedy, že profesně je učitel spolupracující s asistentem pedagoga výše, i přes společné přípravy na výuku pro žáka se SVP (Gabašová & Vosmik, 2019).

1.2.1 Činnosti asistenta pedagoga v základní škole

Zmínili jsme aktivní zapojení asistenta pedagoga při výuce dle pokynů učitele. Dostáváme se tedy k popisu náplně práce a hlavních činností. Hlavní činnosti asistenta pedagoga jsou ukotveny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tyto činnosti z vyhlášky lze shrnout do základních bodů:

- plnění pokynů a ze strany učitele a pomoc při organizaci vyučování,
- práce při vyučování se žákem se SVP, ale i individuální práce ve třídě se žáky,
- podpora samostatnosti žáka se SVP ve všech ohledech,
- zaměření na adaptaci žáka se SVP do třídy a celého školního prostředí,
- komunikace s rodiči žáka se SVP, či komunitou, ze které žák pochází,
- dosažení co nejlepších pracovních, sociálních a hygienických návyků u žáka se SVP.

Autoři zabývající se tímto tématem s těmito hlavními činnostmi dále pracovali. Dle Viktorina (2018) tyto činnosti rozdělujeme na přímé a nepřímé činnosti asistenta pedagoga. Kolik hodin by asistent pedagoga měl věnovat přímé a nepřímé činnosti nalezneme ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Konkrétně by přímá pedagogická činnost měla tvořit 90 % pracovní doby asistenta pedagoga, 10 % tedy zbývá pro nepřímou činnost.

Přímé činnosti

Dle Viktorina (2018) součástí přímých pedagogických činností je přímo práce asistenta pedagoga ve třídě. Tedy práce s konkrétním žákem se SVP a jeho podpora při plnění úkolů ve výuce. Gabašová & Vosmik (2019) doplňují, že tato nápomoc pro dosažení vzdělávacích cílů žáka se SVP stanovených učitelem, by však měla být postavena na podpoře samostatnosti žáka v co největší míře. Není to tedy myšleno tak, jak občas v praxi můžeme vidět, že by asistent pedagoga měl pomáhat žákovi s tím, co by zvládl sám. Viktorin (2018) zmiňuje také práci s jednotlivci v dané třídě, kteří potřebují s konkrétním úkolem vypomoci a za souhlasu učitele se tak asistent pedagoga může věnovat ve vyučování i jim. Dále je to výpomoc učiteli při výuce, jejíž součástí je skupinová práce. Asistent pedagoga tedy zapojuje žáka se SVP do těchto aktivit a zároveň napomáhá učiteli při organizaci skupinové práce ostatních spolužáků.

Nepřímé činnosti

V praxi by nepřímá činnost neměla být opomíjena a měl by být pro ni vytvořen dostatek prostoru. Jako nepřímou činnost asistenta pedagoga si můžeme představit především vykonávání administrativních povinností (Viktorin, 2018). Čadilová & Žampachová (2021) dále do nepřímé činnosti zařazují komunikaci s rodiči žáka se SVP, kterou sám od sebe zprostředkovává v časté frekvenci. Rodiče by tedy měli být pravidelně seznámeni s úspěchy a neúspěchy jejich dítěte ve škole, o aktivitách probíhajících na škole i o tom, jak se jejich dítěti v daný den dařilo z behaviorálního hlediska. Jako další nepřímou činnost zmiňuje podílení se na organizaci třídy dle pokynů učitele. Asistent pedagoga by měl dbát na vhodné prostředí třídy, jako je například zasedací pořádek, umístění lavic, péče o výzdobu třídy apod. Co se týče pomůcek, měl by se podílet na jejich přípravě s učitelem. Dále asistent pedagoga komunikuje s konkrétním školním poradenským pracovištěm, se kterým konzultuje vzniklé problémy týkající se nejen žáka se SVP. Externě konzultovat určité problémy má možnost také se školským poradenským zařízením. Opomenout nelze ani již

zmíněnou administrativní činnost, kterou autorka přiblížila jako zpracování dokumentace žáka, a tedy podílení se na společné přípravě individuálního vzdělávacího plánu žáka se SVP. Asistent pedagoga by se měl také z jisté míry podílet na hodnocení žáka se SVP, po předchozí domluvě s jednotlivými učiteli. Součástí administrativní činnosti asistenta pedagoga je také průběžné zaznamenávání průběhu výuky a případně vzniklých mimořádných událostí v průběhu vyučování. Protože je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, i pro něj platí další vzdělávání. Tím, že pracuje se žákem s konkrétními SVP, měl by se i v této oblasti omezení žáka dále vzdělávat.

1.3 Klíčové charakteristiky profese asistenta pedagoga

Dle Hájkové & kol. (2018) je pro profesi asistenta pedagoga důležité, aby jeho osobnost byla vybavena jistými schopnostmi a dovednostmi. Nároky jsou kladeny jak na povahu asistenta pedagoga, tak znalosti, se kterými do výkonu své funkce nastupuje, a které získává v průběhu své kariéry v řádu několika let. Jedná se o představu jistého ideálu asistenta pedagoga, jemuž by se měl co nejvíce přiblížit.

1.3.1 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Dle Kendíkové (2016) pro asistenta pedagoga platí, že je zaměstnancem školy, ve které přímo působí. Pro každého zaměstnance platí určitá pravidla a z pohledu veřejnosti i jich samotných jsou na ně vázána daná očekávání, aby škola byla ve funkčním provozu. Jako jedno z očekávání na profesi asistenta pedagoga můžeme uvést, že každý asistent pedagoga by měl být schopen dodržovat pravidla a následovat pokyny nadřízených. Zároveň platí, že by se měl umět poučit ze svých chyb a nadále je neopakovat.

Když se z pohledu na asistenta pedagoga jako zaměstnance školy přesuneme blíže k jeho působení, dostaneme se do třídy ve škole. V tomto prostoru navazujeme na dodržování pokynů nadřízených, které jsme již zmiňovali. Zde je jeho nadřízeným učitel. Co se týče jejich vzájemné spolupráce, asistent pedagoga by měl být schopen udržovat si podřízenou roli. Důležitým osobnostním předpokladem v tomto vztahu je dodržení vzájemného respektu a schopnost vyhýbat se zbytečným konfliktům ovlivňujících jejich práci. Pro splnění těchto předpokladů je důležité mít určitou míru pokory (Hájková & kol., 2018).

Dovolili bychom si tvrdit, že jedním z nejdůležitějších předpokladů pro úspěšnou práci asistenta pedagoga je schopnost komunikace. Na komunikaci stojí většina činností asistenta pedagoga. Obecně je komunikace pro asistenta pedagoga důležitá pro získávání informací

ze strany učitelů, rodičů, žáků či vedení a jiných externích zařízení, se kterými spolupracuje. Bez této schopnosti je takřka nemožné pro asistenta pedagoga orientovat se v problémech žáka, kterému asistuje, nebo chápat situace v jeho rodině nebo ve třídě, jenž ovlivňují výkon žáka a dokázat díky tomu hledat vhodná řešení (Kendíková, 2016).

Základem komunikace mezi asistentem pedagoga a účastníky spolupráce je zejména volba způsobu komunikace – například prostřednictvím písemných komunikačních prostředků, nebo prostředků ústních. Především obsah komunikace je to, co účastníky posouvá ve své spolupráci dál a je důležité pro úspěšné vzdělání žáka se SVP. Abychom mohli komunikaci mezi těmito účastníky nazvat komunikací efektivní, je důležité, aby splňovala jistá pravidla. Je důležité, aby asistent pedagoga při komunikaci s jeho rodiči, třídním učitelem nebo dalšími pedagogickými pracovníky, dodržoval zásadu otevřenosti a upřímnosti. Gabašová & Vosmik (2019) k důležitosti otevřenosti všech účastníků v komunikaci doplňují, že v žádném případě by nemělo docházet k tzv. spiknutí se jednoho či vícero účastníků spolupráce, kterých se týče náš výzkum, proti sobě. Hrozil by vznik vážných problémů, a to z důvodu, že by nedocházelo k získání řešení pro obtíže spojené se vzděláváním žáka se SVP. Spolupráce a volba podpůrného opatření by v tomto případě byla neefektivní.

Dalším osobnostním předpokladem je dle Kendíkové (2017) upřímnost. Upřímnost by měl dodržovat především při řešení závažných problémů spojených se žákem se SVP – zde platí pravidlo oznámení tohoto problému řediteli dané školy, který dále komunikuje společně s asistentem pedagoga s rodiči. Co se týče dalších podmínek efektivní komunikace asistenta pedagoga, musí být předávání informací ohledně žáka pravidelné. Tento pravidelný kontakt musí být udržován nejen s rodiči, ale i vedením a poradenským pracovištěm dané školy. Obecně můžeme říct, že stanovení a dodržování hranic v komunikaci, je klíčem pro úspěšně odvedenou práci všech asistentů pedagoga.

Protože asistent pedagoga není po celou dobu vyučování k dispozici pouze a jenom žákovi se SVP, kterému asistuje, ale pracuje i ostatními jeho spolužáky v případě potřeby, je nutné, aby byl schopen vytváření důvěry mezi sebou a těmito žáky. Opět je v tomto případě velmi nutná schopnost komunikace. Být sociálně zdatný a dokázat vytvářet sociální návyky mezi žáky ve třídě, je nedílnou součástí osobnosti asistenta pedagoga. Díky těmto schopnostem by asistent pedagoga měl být schopen co nejlépe pomoci při adaptaci žáka se SVP do školního prostředí (Gabašová & Vosmik, 2019).

Co se týče samotných schopností při práci se žákem se SVP, obecně platí, že profesi asistenta pedagoga by v žádném případě neměla vykonávat osoba, v jejíž nitru jsou ukryty předsudky vůči osobám se zdravotním postižením nebo znevýhodněním. Součástí je empatie, díky které asistent dokáže správně navést žáka s tímto zdravotním postižením nebo znevýhodněním a správně s ním komunikovat. Bez této schopnosti by se asistentovi jen ztěžka podařilo správně integrovat žáka se SVP do běžné základní školy (Kendíková, 2016).

1.3.2 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Pro vykonávání profese asistenta pedagoga je důležité splňovat jisté kvalifikační předpoklady. Jak jsme již zmínili v kapitole 1.1, asistenta pedagoga řadíme mezi pedagogické pracovníky. Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v § 3 nesmí mít asistent pedagoga záznam v trestním rejstříku o úmyslném ublížení na zdraví, či se nesmí jednat o osobu, která spáchala trestný čin spjatý s vykonáváním pedagogických povinností. Dále se asistentem pedagoga nemůže stát osoba nezletilá a obecně se nemůže jednat o osobu bez plné způsobilosti k právním úkonům. Zákon nám také říká, že asistent pedagoga musí být v dobrém zdravotním stavu a musí také splňovat odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost. Jako důležitý požadavek na profesi asistenta pedagoga je dle zmíněného zákona také znalost českého jazyka. Ta je důležitá hlavně při působení na českých školách a na jedné z nich jsme provedli náš výzkum.

Jak uvádí Kendíková (2017), důležitým kvalifikačním předpokladem je dostatečné odborné vzdělání. Některé z možností vzdělání asistenta pedagoga jsme uvedli v kapitole 1.1, ve které jsme popsali zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a také vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Co je pro každého asistenta pedagoga důležité je, že musí mít přehled o jednotlivých znevýhodněních, druzích postižení nebo onemocnění, která omezují standardní vzdělávání žáka, u kterého jedno z těchto typů omezení bylo stanoveno odborníky. Musí umět předvídat různé reakce žáka se SVP a dokázat přizpůsobit prostředí ve třídě, aby pro něj výuka probíhala co nejefektivněji (Staněk, Okrouhlá, Kneslová, Smitková & Fialová Bauerová, 2022).

Důležitým bodem pro naše téma je, jak uvádí Kendíková (2017), asistent pedagoga by se v průběhu plnění svých povinností ve škole měl seznamovat s institucí, ve které působí a

s jejími stanovenými cíli, které jsou očekávány, že budou naplněny také jeho nápomocí. A to účastí na školních aktivitách a vytvořením správných podmínek pro vykonávání své funkce. Tím je myšleno například to, že asistent pedagoga by měl ve škole a obecně i v celé společnosti udržovat prestiž své pozice a měl by se zajímat o nově přicházející trendy a vyučovací metody ke svému pedagogickému oboru.

1.4 Asistent pedagoga ve třídě základní školy

Vzhledem k cíli asistenta pedagoga vytvořit co nejlepší podmínky pro efektivní vzdělávání žáka se SVP a poskytnout mu podporu při adaptaci ve školském prostředí, která je důležitou součástí spolupráce mezi asistentem pedagoga a žákem, je důležité zmínit, že asistent pedagoga je při svém běžném pracovním dny „nucen“ pracovat s celou třídou (Kendíková, 2016). Proto bychom tuto podkapitolu věnovali působení asistenta pedagoga ve třídě a jak ovlivňuje nejen klima třídy, jenž je důležité sledovat v oblasti inkluze žáka se SVP do třídy běžné základní školy.

1.4.1 Spolužáci žáka se SVP a asistent pedagoga

Dle Kendíkové (2016) je důležité, aby při nástupu asistenta pedagoga byla jeho pozice ve třídě všem žákům představena. Žáci by si měli být vědomi, proč je přítomný v průběhu vyučování. Asistent pedagoga by měl mít ve třídě své místo. Dle doporučení by měl zasedací pořádek ve třídě být přizpůsoben potřebám žáka se SVP, ať už se jedná o snadný přístup učitele k žákovi, nebo lepší světelné podmínky. Asistent může být následně posazen vedle něj, nebo se pohybovat po celé třídě. Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga pracuje se všemi žáky ve třídě, žákům by mělo být známo, v jakých situacích se na něj mohou obrátit, a že je schopen jim pomoci stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci. O přítomnosti žáka se SVP by měli být informováni jak jeho spolužáci, tak zákonní zástupci žáků. Co je důležité je, aby žáci znali osobu, na kterou se mohou v případě dotazů ohledně potřeb žáka se SVP a věcí s ním spojených, obrátit. Při zodpovězení jejich dotazů se zamezuje konfliktním situacím, protože žák pochopí, proč se žáka se SVP může chovat odlišně než on. Na prvním stupni základní školy v prvních třech ročnících není třeba přednášek či podrobné vysvětlování speciálních potřeb žáka, který je jejich spolužákem. Ve vyšších ročnících se naopak taková debata se žáky doporučuje. Tato debata a otevřenost při zájmu spolužáků může být právě klíčovým faktorem pro klima třídy a inkluzi žáka se SVP.

1.4.2 Asistent pedagoga a klima třídy

Čapek (2010, s. 13) definuje klima třídy jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“ Tato definice nám říká, že všichni účastníci prostředí, tedy všech spolužáků jedné třídy, je faktorem pro ovlivnění klima třídy. Gabašová & Vosmik (2019) konkretizují, že klima třídy ovlivňuje složení třídy, interakce spolužáků navzájem, interakce pedagogických pracovníků navzájem, nebo interakce žáků s pedagogickými pracovníky a organizace třídy. Veškeré tyto oblasti jsou také ovlivňovány působením asistenta pedagoga. Protože je žák se SVP součástí třídy v běžných základních školách, jeho pozice ve třídě je z důvodu inkluze důležitým faktorem pro ovlivňování klima třídy.

Protože žák se SVP společně s ostatními spolužáky společně tráví denně několik hodin času, musíme mít na paměti, že to není vždy chtěný způsob trávení času z obou stran. Ne každý člověk si povahově sedne s tím druhým. U žáka se SVP v tomto ohledu může být navázání sociálních vztahů náročnější, a to z důvodů odlišností, například v chování. Aby rozdíly mezi ním a spolužáky byl co nejmenší, v praxi často záleží právě na asistentovi pedagoga a jeho společné spolupráci s učitelem a třídou. Je jedním z pedagogických pracovníků zodpovědných za průběh inkluze žáka, a právě on může zamezit vzniku šikany žáka se SVP ve třídě, nebo jeho vyloučení z kolektivu. Jedním z faktorů, které ohrožují žáka se SVP vyloučením ze třídního kolektivu, může být jeho odlišné chování z důvodu odborníky stanovené diagnózy, která způsobuje „*problematické*“ chování. Spolužáci si takového chování všimají a nemusí chápat příčiny. Pro asistenta pedagoga je důležité snažit se o možnou eliminaci vyhrocených reakcí žáka se SVP a příliš na ně neupozorňovat. Takové atypické projevy chování mohou být způsobeny stresem, většími nároky, než je žák schopen zvládnout nebo nucení žáka do aktivity, kterou má z jistých důvodů neoblíbenou. Zároveň by měl otevřeně o těchto situacích hovořit se všemi spolužáky (Hájková & Strnadová, 2010).

2 ÚČASTNÍCI VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU VE SPOLUPRÁCI S ASISTENTEM PEDAGOGA

Práce asistenta pedagoga by nebyla efektivní a smysluplná, kdyby nespolupracoval s dalšími účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. V následujících podkapitolách se budeme věnovat pojmu spolupráce a jaké jsou faktory, jenž ovlivňují její průběh. Dále se zaměříme na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve výchovně-vzdělávacím procesu. Popíšeme definici těchto žáků v legislativě a budeme se věnovat jednotlivým typům těchto žáků ve spolupráci s asistentem pedagoga. V další podkapitole zmíníme spolupráci učitele s asistentem pedagoga, kde popíšeme nejen pravidla komunikace, ale i jistá doporučení pro tuto spolupráci dle autorů. V neposlední řadě se budeme věnovat zákonným zástupcům ve spolupráci s asistentem pedagoga. Popíšeme především komunikaci mezi těmito účastníky, jelikož právě komunikace s rodinou žáka se SVP je dle Hájkové & Strnadové (2010) pro asistenta pedagoga zdroj pro jeho práci.

2.1 Spolupráce ve výchovně-vzdělávacím procesu

Spolupráce je v našem světě výsledkem dlouholetého vývoje. Spolupráce je člověku vrozená. Je součástí našich životů na denní bázi, ať už v pracovním nebo rodinném prostředí (Plamínek, 2009). V našem výzkumu nás zajímá téma spolupráce výchovně-vzdělávacím procesu a abychom lépe uchopili pojem spolupráce, opíráme se v této podkapitole o literaturu z oblasti managementu.

Dle Plamínka (2009) je základem spolupráce účastníků jisté naplnění společných potřeb. Maxwell (2015) doplňuje, že každý účastník spolupráce vede svůj tým ke společnému cíli vlastním zapojením se a zároveň je důležité, aby toto zapojení se do procesu, který vede k cíli, bylo empatické vůči potřebám ostatních účastníků. Plamínek (2009) navazuje odůvodněním empatického spojení těchto hodnot tím, že tým, jehož součástí jsou více než dva účastníci, mají možnost dosáhnout většího úspěchu pomocí spojení hodnot každého zvlášť. Toto spojení hodnot všech účastníků nabývá na síle a je efektivnější než při využívání hodnot jednotlivce. Co se týče těchto hodnot, Kolajová (2006) rozděluje spolupráci na formální, při které dochází ke spolupráci různých oddělení, rozvíjení myšlenek, hledání společného řešení a rozvíjení účastníků po různých stránkách osobnosti a na spolupráci neformální, při které dochází, k již zmíněným naplněním potřeb účastníků, jako je přátelství, učení se sociálního chápání světa, umění řešení konfliktů aj.

Spolupráce má jisté vlastnosti, kterými se projevuje a ovlivňuje její průběh. Jednou z těchto vlastností jsou jasně stanovená pravidla a hodnoty účastníků, které by měli vzájemně dodržovat. Těmito pravidly a hodnotami lze dosáhnout společně sdíleného cíle, za kterým se skrývá jistý vlastní zájem jednotlivých účastníků. Dále je to forma a způsob komunikace mezi účastníky, která by měla být vyhovující všem stranám. Součástí komunikace při spolupráci jsou také určité rituály účastníků, nebo přizpůsobování mluveného jazyka (Plamínek, 2009). Každý tým je tvořen účastníky. Dle Kolajové (2006) by každý účastník spolupráce v týmu měl zaujmout svoji roli. Tato role by měla být v souladu jeho pozice pro dosažení cíle. Obecně je doporučována rovnost rolí, pro nejefektivnější průběh spolupráce.

Kolajová (2006) dále uvádí ovlivňující faktory spolupráce na pozitivní a negativní. Mezi pozitivní faktory zařazuje vzájemný respekt mezi účastníky, následování společného cíle, otevřenou komunikaci mezi všemi účastníky – každý se zapojuje stejnou mírou. Také zařazuje sdělování konstruktivní kritiky, která je důležitá zároveň se sebekritikou, při které by si každý měl uvědomovat své nedostatky a sdílet je s ostatními. Důležitým pozitivním faktorem ovlivňujícím spolupráci je mimo jiné i pozitivní atmosféra, tedy přátelské jednání společně s respektem a dodržením profesionality. Mille & Blanchard (2012) doplňuje, že pro nejvyšší výkon každého účastníka při spolupráci je nutné, aby spolupracovali v bezpečném prostředí, ve kterém o sebe vzájemně projevují zájem.

To, co by na druhou stranu mohlo spolupráci ovlivňovat negativně a vést k neefektivnímu směřování k cíli, je dle Kolajové (2006) především nesílení společného cíle – minimálně jeden účastník spolupráce má odlišné zájmy. Stereotyp ve spolupráci také nenaznačuje přílišný progres a zlepšení případných nedostatků, například při neschopnosti dostatečné tvořivosti pro volbu nových řešení nebo čekání na změnu z druhé strany – nezačínám u své osoby. Dále do těchto faktorů autorka zařazuje nedostatečnou otevřenost v komunikaci, tím pádem nesdělení svých potřeb, či zatajování informací. Vztahy účastníků by měly být postaveny na důvěře. Při nedorozumění je také chybou postoj účastníků k sobě navzájem takový, který stupňuje napětí mezi nimi.

2.2 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami a asistent pedagoga

Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v § 16 se jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných

opatření. “ Zákon nám také říká, o jaká podpůrná opatření se jedná. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami může být umožněno mít výuku v technicky upravené místnosti školy, může mu být dovoleno používat speciální učební a kompenzační pomůcky, nebo také speciální komunikační systém (např. Braillovo písmo). Dále těmto žákům bývá uznán individuální vzdělávací plán, nebo upravené očekávané výstupy stanoveny akreditovanými nebo rámcovými vzdělávacími plány. Také těmto žákům mohou být upraveny podmínky pro přijetí do vzdělávání a jeho ukončení. Následně je jim upravena organizace školských služeb a jejich forem či obsahu. Co se týče podpůrných opatření v podobě podpory další osobou, spolupracují se školským poradenským zařízením, nebo školním poradenským pracovištěm. V neposlední řadě je zde možnost přidělení asistenta pedagoga, který je právě tím podpůrným opatření, které nás nejvíce v naší práci zajímá.

Na začátku této podkapitoly jsme uvedli definici žáků se SVP dle školského zákona, která je nyní zjednodušená. Avšak bychom zmínili, že před novelizací zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a přesněji § 16, byli žáci se SVP rozdělováni dle zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění (Kendíková, 2016).

Staněk, Okrouhlá, Kneslová, Smitková, Fialová Bauerová (2022) také uvádí typy žáků se SVP:

- s mentálním postižením,
- se sluchovým postižením,
- s poruchou autistického spektra,
- s tělesným postižením,
- se specifickými poruchami učení,
- s poruchou chování,
- s odlišným mateřským jazykem,
- se zrakovým postižením,
- s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění,
- s narušenou komunikační schopností.

Specifika pedagogických pracovníků, jejichž součástí je také asistent pedagoga, při práci s těmito žáky si následně stručně popíšeme.

U žáka s mentálním postižením je třeba respektovat jeho pomalejší tempo a orientaci v prostoru, přizpůsobit se způsobu komunikace žáka, měl by mu věnovat dostatek prostoru pro vyjádření se, vyhýbat se při komunikaci obtížnějším výrazům a ověřovat si porozumění zadání žáka (Bendová & Zíkl, 2011).

Při práci se žákem se sluchovým postižením je důležitá schopnost manuálního zacházení s pomůckami žáka, dodržovat jisté etické zásady při komunikaci, respektovat rychlou únavu žáka a respektovat potřeby žáka, být trpělivý a podporovat soběstačnost těchto žáků v co nejvyšší míře (Muknšnáblova, 2014).

Žák s poruchou autistického spektra vyžaduje potřebu přizpůsobení přístupu dle jeho chování (tišší nebo nadměrně energický žák), žák by měl být motivován v jeho práci, je vhodné demonstrovat požadovaný výkon, komunikovat podle schopností žáka a ignorovat jisté nevhodné projevy chování v souladu s kázní (Čadilová, Žampachová & kol., 2012).

U žáka s tělesným postižením je potřeba zajišťovat připravenost prostředí žáka ve třídě, pomáhat mu s přípravou pomůcek a s přesunem ze třídy do třídy, dohlížet na jeho fyziologickou polohu při vyučování a sledovat jeho potřeby (Staněk, Okrouhlá, Kneslová, Smitková & Fialová Bauerová, 2022).

Při práci se žákem s poruchou chování se nelze obejít bez respektování jeho individuálních potřeb. Součástí poruch chování je také ADD, jenž Jucovičová & Žáčková (2015) uvádí jako poruchu podřazenou ADHD. U žáka, jenž je součástí našeho výzkumu, je diagnostikováno ADHD, proto zmíníme specifika práce s asistentem pedagoga u těchto žáků. U ADHD dochází k jisté impulzivitě, může se u žáka projevat jistá porucha pozornosti a hyperaktivní chování, měl by být kladen důraz na věnování pozornosti socializačnímu procesu žáka, vzhledem k jeho emočním projevům chování, měl by respektovat individuální potřeby žáka a možný výskyt poruch paměti, dát mu dostatek prostoru při vyjadřování myšlenek nátlaku okolí (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Specifické poruchy učení jsou nejčastějším druhem znevýhodnění u žáků se SVP v běžných základních školách, platí zde nutnost přizpůsobení vhodných podmínek pro práci ve třídě tohoto žáka, umožnit žákovi dostatek času pro jeho práci, respektovat jeho schopnosti a nepřetěžovat jej (Staněk, Okrouhlá, Kneslová, Smitková & Fialová Bauerová, 2022).

Potřeba odstranění jistých komunikačních bariér pro zapojení do výuky společně s ostatními spolužáky je při práci se žákem s odlišným mateřským jazykem - mohou být využity obrázky nebo videa v mateřském jazyce žáka, dále je potřeba pomoci s překladem a klást důraz na porozumění žáka při zadání úkolu. V těchto případech je vhodné využívat kreativity ze strany pedagogických pracovníků (Wakat, Paulino, Cagaoan & Ulla, 2023).

U žáků se zrakovým postižením je nutné věnovat pozornost zejména pomoci při sebeobsluze, při komunikaci a při přesunu žáka například do jiné třídy, je potřeba také napomáhat tomuto žákovi se přijímáním informací při vyučování (Beneš, 2019).

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění vyžadují nutnost pedagogického pracovníka spolupracovat se všemi pracovníky školy, jejichž kompetence obsahují zájem o psychosociální rozvoj žáka, dále je potřeba komunikovat s rodinou žáka a pozornost je důležité věnovat atmosféře třídy a chování spolužáků vůči tomuto žákovi (Koscurová, 2013, s. 24-26, in Pavlíčková & Matulayová, 2021).

Poslední skupinou žáků se SVP je žák s narušenou komunikační schopností. Dle Bendové & Zikla (2011) je obecně u tohoto žáka nutnost neustálé spolupráce se zákonnými zástupci, je potřeba schopnosti přehledu a pomoci při práci s didaktickými pomůckami, pracovat s metodickými materiály a respektovat potřeby žáka při komunikaci. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v našem výzkumu má spolu s již zmíněným ADHD diagnostikovanou také vývojovou dysfázií. U vývojové dysfázie je potřeba trpělivosti vůči ústnímu vyjadřování, měl by být kladen důraz i na podporu neverbální komunikace, jako je psaní, je potřeba aktivního vyjadřování a rozšiřování slovní zásoby žáka, měla by být věnována pozornost rozvoji hmatu například v rámci kresby, a také by žák měl být respektován při pomalejším tempu čtení a porozumění textu (Bendová & Zikl, 2011).

Dle Kendíkové (2017) je důležité, aby asistent pedagoga pracoval na svém vztahu se žákem, a aby mezi nimi byla vzájemná důvěra, která bývá u žáků se SVP testována problémovým chováním. Právě tyto podmínky jsou klíčové pro kvalitní průběh spolupráce.

2.3 Učitel a asistent pedagoga

Pro asistenty pedagoga by učitelé měli být nejbližší kolegové ve výchovně-vzdělávacím procesu. V dnešní době většina učitelů již s asistentem pedagoga spolupracovala, avšak stále se mohou objevovat jisté předsudky vůči této pozici, či zneužívání kompetencí asistenta pedagoga učitelem (Kendíková, 2017).

Přijetí a pochopení pozice asistenta pedagoga ve třídě bývá častěji hůře přijato staršími pedagogy, pro které je tato pozice, v porovnání s jejich několikaletou praxí, novinkou. Jsou zvyklí pracovat sami. Tato pracovní sladěnost mezi asistentem pedagoga a učitelem se začíná objevovat až po dlouhodobější spolupráci. Asistent pedagoga by pro učitele měl být nápomocnou rukou. Ulehčovat mu práci při vyučování se třídou díky tomu, že se věnuje žákovi se SVP a učitel může ušetřit čas vysvětlováním a kontrolováním práce žáka, u kterého je to časově náročnější (Hájková & kol., 2018).

Zumwaldová (2022) doplňuje tuto úlevu učitele v rámci věnování pozornosti žákovi se SVP tím, že učitel je zodpovědný zejména za předání obsahu vyučovací hodiny a zadání, zatímco asistent pedagoga přebírá jistou zodpovědnost za přímé plnění úkolů a práci žáka se SVP.

Mezi asistentem pedagoga a učitelem by měl být respektující vztah. Učitel by asistentovi měl ponechat volnou ruku v kreativě, nechat si poradit a umožnit mu vytvořit si vlastní pozici ve třídě mezi dětmi. Při spolupráci asistenta pedagoga s učitelem totiž dochází k ovlivňování klíma ve třídě. Asistent pedagoga se žáky komunikuje a zároveň pod dohledem učitele napomáhá vytvoření pravidel a dohlíží na jejich dodržování. Učitelům je také doporučováno, aby asistenty pedagoga zapojili do nápadů na výrobu či výběr pomůcek pro žáka se SVP. Měli by využívat jeho pohledu a přijmout případnou konstruktivní kritiku. Učitel by také měl přijmout názor asistenta pedagoga na průběh vyučování, které hodnotí jako divák přítomen ve vyučování. I přes tento rovnocenný vztah v pozitivní atmosféře, poslední slovo má vždy učitel a asistent pedagoga to musí respektovat, jakožto jeho podřízený (Tomková, Hejlová, Procházka & Najmonová, 2020).

I zde platí pravidlo otevřené komunikace. Jak jsme již zmiňovali, učitel by měl vyslechnout názory asistenta pedagoga, aby případně zlepšil své vyučovací metody. Pravidelná komunikace je však důležitá nejen pro včasné odhalení problému, týkající se žáka se SVP. Asistent pedagoga učitelovi poskytuje zpětnou vazbu, jejíž součástí jsou postřehy práce žáka se SVP ve vyučování, ve zkratce předává informace, jak se žákovi dařilo. Díky tomu učitel dále postupuje v řešení i případného problému dle vlastních kompetencí (Gabašová & Vosmik, 2019).

Důležité je také zmínit rozdíl ve spolupráci asistenta pedagoga s učitelem v převážně prvních až druhých ročnících základní školy a mezi vyššími ročníky. V prvních několika ročnících je učitel ve třídě, ve které asistent pedagoga působí, neustále. Učitel bývá zpravidla třídním učitelem této třídy a vyučuje ve většině případů téměř všechny předměty žáků. Zde tedy komunikace asistenta pedagoga s učitelem je opravdu pravidelná a veškeré poznatky spolu

mohou řešit společně již v průběhu vyučování, nebo po vyučování. Zde je spolupráce stále aktivní a oba účastníci spolupráce mají podobné postřehy a spolupracují se všemi žáky ve třídě. Avšak jinak tomu většinou bývá ve vyšších ročnících, nejvíce na druhém stupni základní školy, kde asistent pedagoga pracuje s větším množstvím pedagogů. Asistent pedagoga se žákem se SVP nemusí dostávat tolik pozornosti ze strany učitele, netráví spolu tolik času a zpětná vazba bývá rychlejší a stručnější, z důvodu zaneprázdněnosti obou účastníků. Je jim doporučováno svolávat jednou za čas společné konzultace, na kterých by probírali své poznatky, sociální jevy ve třídě mezi spolužáky a tím podporovat pozitivní vliv na vzdělávání žáků (Tomková, Hejlová, Procházka & Najmonová, 2020). Němec, Šimáčková-Laurenčíková & Hájková (2014) přicházejí s konkrétním doporučením na tuto problematiku společného času. Doporučují podílení se asistenta pedagoga na společných přípravách s učitelem, a to v rozmezí nejlépe jedné čtvrt hodiny ráno před začátkem vyučování každý den. Následně by si měli vymezit jednu hodinu týdně po vyučování v odpoledních hodinách. Kromě společných příprav tato setkání mají sloužit jako společné konzultace.

Pro efektivní spolupráci asistenta pedagoga s učitelem je doporučováno další studium. Jedná se o samostatné studium literatury týkající se této problematiky, navštívit kurzy určeny pro spolupráci těchto účastníků anebo následovat rady a inspirovat se ostatními kolegy, kteří již mají dlouhodobější zkušenosti v této oblasti spolupráce. Zde tedy platí pravidlo přijmutí rady (Němec, Šimáčková-Laurenčíková & Hájková, 2014).

2.4 Zákonný zástupce a asistent pedagoga

Kladná spolupráce mezi asistentem pedagoga a zákonným zástupcem žáka se SVP je důležitá pro kvalitní vzdělávání tohoto žáka. O této komunikaci by měl být obeznámen třídní učitel žáka, který by měl vědět, jaké informace jsou mezi těmito účastníky vyměňovány. Jak jsme zmínili v předchozích kapitolách, i tato spolupráce by měla být založena na otevřené komunikaci. Aby asistent pedagoga otevřeně hovořil se zákonným zástupcem žáka se SVP se doporučuje především pro odhalení případně vzniklých problémů. Asistent pedagoga komunikuje se zákonnými zástupci v roli školy i z důvodu toho, že žák se SVP nemusí být schopen předat jisté důležité informace svým zákonným zástupcům, proto je to nejčastěji právě asistent pedagoga, kdo s rodinou komunikuje. Co se týče způsobu komunikace, mohou spolu komunikovat jak ústně, tak písemně. Ústní forma je vhodná například při setkání v prostorách školy, kdy si zákonný zástupce vyzvedává žáka se SVP po vyučování. Na co

by si při tomto způsobu komunikace měl asistent pedagoga dát pozor, je, aby předávané soukromé informace nebyly na doslech třetí osobě. Ať už se jedná o spolužáky žáka se SVP, jiné osoby nebo samotného žáka se SVP. Písemná forma je vhodná pro předávání poznatků o úkolech, připravovaných akcí školy, záznamech o práci žáka aj. Asistent pedagoga může využívat telefonické kontaktování matky, nebo kontaktování emailem, nebo ručně na papír, například do deníčku (Kendíková, 2016).

To, co by dále mělo být obsahem této komunikace, je například informování zákonných zástupců o sociálním začlenění žáka se SVP ve třídě, a také by zákonní zástupci měli být informováni o chování svého dítěte v prostředí školy. Obecně řečeno by zákonní zástupci měli být asistentem pedagoga informováni o průběhu dne ve škole. Měli by být také odkázáni na další využívání školních poradenských služeb a měly by jim být poskytnuty návrhy pro jistou optimální přípravu žáků v domácím prostředí (Kasíková, Vališová, Bureš & kol., 2011).

Kendíková (2017) doplňuje způsob komunikace asistenta pedagoga se zákonnými zástupci, a tím jsou společné konzultace. Setkat se tyto účastníci mohou také na třídních schůzkách. Oboje tyto možnosti se odehrávají v prostorách školy.

Asistent pedagoga by zákonného zástupce měl považovat za důležitého komunikačního partnera, především co se týče úspěšného inkluzivního vzdělávání žáka se SVP. Právě rodina tohoto žáka může být pro asistenta pedagoga klíčovým zdrojem. Zákonný zástupce může předat poznatky o svém dítěti asistentovi pedagoga, a ten je využije pro výběr nejvhodnějšího přístupu k žákovi se SVP v procesu inkluze. Aby však mohli jisté informace asistentovi pedagogovi předat, zákonní zástupci by se svým dítětem měli mít zásadu otevřené komunikace, měli by se zajímat o dění ve škole z jeho pohledu a podporovat ho při učení. Obecně řečeno, zákonní zástupci by své dítě měli vést k zodpovědnosti co se týče pracovního nasazení ve škole a důkladně se na vyučování připravovat (Hájková & Strnadová, 2010).

Kendíková (2017) uvádí a doporučuje, aby se na komunikaci se zákonnými zástupci ze strany asistenta pedagoga opravdu bral zřetel. Uvádí chyby, které jsou často následky nedostatečné komunikace, jako je například kontaktování školy zákonných zástupců až v případě vzniklého problému. Zákonní zástupci při neinformovanosti o nevhodném či problémovém chování žáka mohou být následně překvapeni, že se nějaká podobná událost, která vygradovala, ve škole udála. Především by tedy chování mělo být pravidelně se zákonnými zástupci konzultováno u žáků se SVP. Je to právě asistent pedagoga, který se

žákem tráví největší množství času ve škole a může si všimnout jistých situací, které by bylo vhodné začít konzultovat již na samém začátku. Může se jednat také o situace spojené s nevhodným chováním spolužáků žáka se SVP při nepřítomnosti učitele, kterým by se mělo zabránit zavčasu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V naší práci se zabýváme spoluprací asistenta pedagoga s učitelem, žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a zákonným zástupcem, tedy účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Spolupráce asistenta pedagoga s externími pracovníky nebude součástí našeho výzkumu, z důvodu snahy o vytvoření co nejpodrobnějšího modelu spolupráce za pomoci hlavních účastníků výchovně-vzdělávacího procesu. Vytvoření modelu bude cílem naší práce, a to z důvodu přehledného zobrazení spolupráce mezi těmito účastníky, kteří byli vybráni záměrně. Budeme tak moci vidět, jak v praxi taková spolupráce doopravdy vypadá, a zda je efektivní. Budou nás zajímat specifika spolupráce, zároveň s faktory pozitivními i negativními ovlivňující kvalitu práce a vztahy mezi členy. Dle Morávkové Vejrochové & kol. (2015) při špatně nastavené a neefektivní spolupráci dochází k nedostatečnému naplnění potřeb žáka a zároveň i k neúspěšnému výchovně-vzdělávacímu procesu.

Následující podkapitoly jsou věnovány metodologii výzkumu, konkrétně uvádíme výzkumné cíle a výzkumné otázky naší práce a popisujeme design našeho výzkumu. Dále podrobně představujeme záměrně zvolený výzkumný soubor, výzkumný nástroj pro sběr dat, popisujeme realizaci sběru dat a uvádíme jisté limity výzkumu.

3.1 Výzkumné cíle a otázky

Naším hlavním cílem této práce je vytvořit model spolupráce asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu.

Díličí výzkumné cíle jsou:

1. Odкрыt specifika spolupráce asistenta pedagoga s učitelem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
2. Popsat specifika spolupráce asistenta pedagoga se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.
3. Odhalit specifika spolupráce asistenta pedagoga s rodičem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Naše hlavní výzkumná otázka zní: Jaký je obsah spolupráce asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu?

Díličí výzkumné otázky naší práce jsou:

1. Jaká jsou specifika spolupráce asistenta pedagoga s učitelem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
2. Jaká jsou specifika spolupráce asistenta pedagoga se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Jaká jsou specifika spolupráce asistenta pedagoga s rodičem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.2 Pojetí výzkumu

Vzhledem k charakteru našich výzkumných cílů se jedná o výzkum kvalitativní. U kvalitativního výzkumu dochází k vytvoření specifického vztahu mezi badatelem a participanty výzkumu, založeném na sběru hlubokých dat (Švaříček, Šed'ová & kol., 2007).

Pro vytvoření kompaktního modelu spolupráce asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu jsme zvolili případovou studii. U případové studie je nezbytné záměrně zvolit zkoumaný případ jako její předmět, který je detailně zkoumán v jeho přirozeném kontextu. Díky tomuto studiu jednoho či více případů lze porozumět sociálním jevům (Švaříček, Šed'ová & kol., 2007). Abychom získali komplexní data, jež nám umožní celostně popsat spolupráci asistenta pedagoga, zaměřili jsme se na získání dat od všech aktérů, jež se spolupráce asistenta pedagoga dotýká.

3.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybrán záměrně s ohledem na zkoumané téma. Středem naší zkoumané spolupráce je asistent pedagoga, avšak pro získání ověřených a důvěryhodných dat, součástí našeho výzkumného souboru jsou společně s asistentkou pedagoga také třídní učitelka, matka a žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o účastníky spolupráce na jedné konkrétní škole ve Zlínském kraji na vesnici. Výzkumný soubor byl zvolen záměrně tak, aby byla splněna naše kritéria výběru výzkumného souboru. Hlavním kritériem byl výběr základní školy, na které asistent pedagoga působí. Má praxi v oboru alespoň 5 let a asistuje námi zvolenému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami alespoň po dobu dvou let. Tento žák musel splňovat dostatečnou schopnost komunikace pro uskutečnění rozhovoru. Dalším kritériem bylo výběr učitele, který je s námi zvolenou asistentkou pedagoga a žákem v kontaktu, v našem případě jsme zvolili třídní učitelku, která žáka vyučuje ze tří předmětů a vyřizuje s ním také třídní záležitosti. V neposlední řadě naším kritériem bylo uskutečnit výzkum s rodičem žáka, který je ochoten se do výzkumu zapojit.

Výzkumný soubor jsme podrobněji popsali. Pro zachování anonymity a dodržení etiky našeho výzkumu, jsme účastníky pojmenovali podle jejich pozice ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Asistentka pedagoga

Asistentce pedagoga je 29 let a pracuje na základní škole nacházející se na vesnici ve Zlínském kraji. Praxi v oboru má 8 let. Vystudovala Střední pedagogickou školu a následně pokračovala na Vyšší odborné škole pedagogické. Po ukončení studia po dobu jednoho roku pracovala v kanceláři, kde se převážně zabývala administrativou. Následně se zajímala o práci ve školství a získala pracovní pozici asistentky pedagoga na základní škole, na které dosud působí. Práce s dětmi byl vždy její sen a pomáhat dětem, které pomoc druhých potřebují více než ostatní děti, ji naplňuje. Od jejího nástupu působí na druhém stupni základní školy a Jakubovi asistuje po dobu osmi let.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Žákovi je 14 let. Je žákem 8. třídy základní školy, na které proběhl výzkum. Žákovi byla v 1. třídě základní školy pedagogicko-psychologickou poradnou přidělen asistentka pedagoga, z důvodu vývojové dysfázie v kombinaci s ADHD. Příznaky se začaly objevovat v mladším školním věku, byl více emotivní a neměl rád sociální kontakt. V oblasti komunikace komunikoval zkrácenými větami. V 1. třídě propadl a opakoval ročník. Největší problémy mu dělá chemie a jazyky. Jakub však exceluje ve výtvarné oblasti a zajímá se o přírodu. V oblasti komunikaci již nemá větší problémy a rád vypráví o tom, co se nového naučil.

Třídní učitelka

Třídní učitelce žáka je 45 let a působí na základní škole, na které proběhl náš výzkum. Praxi ve školství má 20 let. Studovala na pedagogické fakultě a po získání magisterského titulu začala učit. Základní škola, na které nyní působí, je druhou školou, na které vyučuje. Třídní učitelka poprvé začala spolupracovat s pozicí asistentky pedagoga před šesti lety. S naší asistentkou pedagoga spolupracuje tři roky, z toho dva roky z pozice třídní učitelky. Pro výzkum byla vybrána z důvodu pravidelného kontaktu se žákem.

Matka

Matka žáka má 42 let a je rozvedená. O žáka se od jeho čtyř let stará společně se svým otcem, dědečkem žáka, který s nimi bydlí v rodinném domě. Matka pracuje jako účetní, avšak má

vystudovaný obor sociálních služeb. Se žákem nyní pravidelně navštěvují psychologicko-pedagogickou poradnu. Žáka podporuje v jeho vzdělávání a přizpůsobuje se jeho potřebám.

3.4 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj pro sběr dat jsme zvolili rozhovor. Dle Švaříčka, Šed'ové & kol. (2007) je rozhovor ve kvalitativním výzkumu nejpoužívanější metodou pro sběr dat. Pomocí rozhovoru dochází ke zkoumání členů daného prostředí zachycením jejich výpovědí. Tyto výpovědi nejsou omezovány, proto jsou tyto výpovědi přirozené. Náš rozhovor jsme pojali jako zdroj dat o skutečnosti, jelikož jsme do rozhovoru nijak nezasahovali a účastníka rozhovoru neovlivňovali našimi názory.

Protože náš rozhovor obsahoval několik předem připravených otevřených otázek týkajících se předem zvoleného téma, jedná se o polostrukturovaný rozhovor, který je často v případové studii využíván (Švaříček, Šed'ová & kol., 2007).

Nejednalo se o jeden totožný rozhovor, ale o čtyři rozhovory s otázkami upravenými dle účastníka výzkumu, a to z důvodu cíle vytvoření modelu spolupráce mezi účastníky s odlišným postavením. Bylo tedy potřebné u každého účastníka přizpůsobit položení otevřených otázek.

Náš rozhovor byl tvořen z úvodních, hlavních a ukončovacích otázek. Do rozhovoru jsme přicházeli se základními hlavními otevřenými otázkami záměrně v malém počtu, z důvodu snahy o probádání námi zkoumané oblasti do hloubky – umožnit účastníkovi vyprávět (viz Příloha I). Součástí rozhovoru bylo větší množství navazujících otázek, pro hlubší porozumění tématu (Švaříček, Šed'ová & kol., 2007).

3.5 Realizace výzkumu

Rozhovory proběhly se souhlasem ředitelky základní školy v přirozeném prostředí v prostorách školy po vyučování. Se žákem byl veden rozhovor v prázdné třídě na koberci, kde jsou žáci zvyklí trávit čas o přestávkách. S asistentkou pedagoga proběhl rozhovor v jejím kabinetu, stejně tak jako s třídní učitelkou. S matkou byl veden rozhovor po jejím předchozím návrhu v prázdné třídě. Každý rozhovor byl uskutečněn v soukromí. Rozhovor se žákem proběhl se souhlasem matky žáka. Základem každého rozhovoru bylo položení základních otevřených otázek, poté byly položeny navazující otázky, díky kterým došlo k nasycení dat. Po opakování získaných dat byly rozhovory ukončeny. Po zpracování prvních

rozhovorů s každým účastníkem došlo ke druhému setkání a byly zjištěny odpovědi na nejasné otázky, které nám vzešly ze získaných dat.

3.6 Limity výzkumu

Při sběru dat jsme pocítovali jisté limity výzkumu, které nám mohly ovlivnit naši interpretaci dat.

V první řadě bychom zmínili, že výsledky případové práce jsou obtížně zobecnitelné na širší populaci (Švaříček, Šedřová & kol. 2007). V našem výzkumu jsme zkoumali jednu spolupráci mezi čtyřmi účastníky, nemůžeme tedy tvrdit, zda takto probíhá spolupráce u dalších osob na stejných pozicích. Je možné pouze vytvořit doporučení pro praxi.

Dále bylo obtížnější získat účastníky našeho výzkumu tak, aby každý byl ochoten se do něj zapojit. Výzkumný soubor byl zamýšlen s jinými účastníky, avšak z důvodu pracovní vytíženosti zákonného zástupce, či pro náš rozhovor nedostatečných komunikačních schopností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pro provedení rozhovoru, museli být všichni účastníci vybráni znovu.

Naším limitem bylo také vedení rozhovoru se žákem. Dle Švaříčka, Šedřové & kol. (2007) děti nedokážou vést zdlouhavý rozhovor o různých tématech jako dospělí. Žáci vnímají rozdíl mezi postaveními, v našem případě badatel-žák, tudíž mohlo dojít k jisté zdrženlivosti v různých oblastech vyprávění.

4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Pro vytvoření komplexního modelu spolupráce námi vybraného asistenta pedagoga s dalšími účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, jsme jako metodu výzkumu zvolili případovou studii. Vybraný asistent pedagoga a účastníci výchovně-vzdělávacího procesu jsou našimi záměrně zvolenými případy, a tedy hlavním předmětem našeho zkoumání. Protože je naším cílem podrobně a komplexně vztahy a specifika spolupráce mezi těmito případy popsat, zvolili jsme deskriptivní typ případové studie. (Švaříček, Šed'ová & kol., 2007)

Získaná data z rozhovorů, která byla s písemným souhlasem účastníků nahrána na diktafon, byla přepsána a zpracována technikou papír&tužka. Přepsaná data byla následně analyzována technikou otevřeného kódování (viz Příloha II). Text byl po opakovaném přečtení nejdříve rozdělen na jednotky pomocí použití odlišných barev a s těmito jednotkami se dále pracovalo. Jejich pojmenováním byly vytvořeny kódy. Na základě hledání pravidelností a systematického porovnávání vznikly kategorie. (Švaříček, Šed'ová & kol., 2007)

Vzniklé kategorie jsme pojmenovali:

1. „Komunikace je základ všeho“
2. „Pocit potřeby změny“
3. „Pozitivní faktory ovlivňující spolupráci“
4. „Třídní vztahy žáka v inkluzi očima dospělých – je třeba je řešit?“
5. „Asistentka pedagoga v roli zprostředkovatele informací“

Tabulka 1 Kategorie a kódy z rozhovoru

Název kategorie	Reprezentativní kódy	Reprezentativní příklad citace z rozhovoru
Komunikace je základ všeho	způsob komunikace, frekvence komunikace, prostory pro komunikaci, odůvodnění volby způsobu komunikace, obsah komunikace	<i>„... je to všechno takové spontánní, když se potkáme na té chodbě, tak si řekneme.“, „Jednou za týden, za dva, si dáme vědět</i>

		<i>o nějakém předmětu co a jak.“</i>
Pocit potřeby změny	nepřítomnost AP ve vyučování, matčina potřeba změny v komunikaci, důvod potřeby změny, stereotyp	<i>„My už to máme za těch osm let už tak pořád ...“, „... potom ve čtvrtek odchází už na chemii, tam mi to vadí, chemie mi moc nejde.“, „Asi bych si ráda více psala, byla v kontaktu.“</i>
Pozitivní faktory ovlivňující spolupráci	sladěnost spolupráce, podpora výkonu žáka, podpora samostatnosti, stresové projevy, soulad osobností	<i>„Ani já, ani paní učitelky po něm nechceme něco, co víme, že by nezvládl ...“, „Nějak to navzájem vycítíme“, „Tak to dělám, aby se necítil, že je jiný než ti druzí.“</i>
Třídní vztahy žáka v inkluzi očima dospělých – je třeba je řešit?	inkluze žáka, konflikty spolužáků ve třídě, izolace žáka, nesrovnání matky s izolací žáka, postavení AP ve třídě, agresivní spolužák, atmosféra třídy, postavení žáka ve třídě	<i>„... no, už se mi to přestává líbit. Jsou hodně nepořádní.“, „... nechodí s nikým ven, protože nemá s kým. Je to chyba, mrzí mě to samotnou.“, „Jednou to bylo vážnější, ale raději nebudu říkat co.“</i>
Asistentka pedagoga v roli zprostředkovatele informací	přehled AP o žákovi, očekávání TU vůči AP, důvěra matky vůči AP, iniciativa matky, obsah komunikace, posuzování váhy informace asistentkou	<i>„... od asistentky pedagoga očekávám nějakou zpětnou vazbu ...“, „... spoléhám na ni, co mi řekne ...“, „Ale na jednu stranu nechci žalovat. Že bych jí řekla, že žák vybuchoval ve třídě, to ne.“</i>

	pedagoga, potřeba změny matky v komunikaci	
--	---	--

4.1 Komunikace je základ všeho

Při našem výzkumu se nám potvrdilo, že komunikace v námi zkoumané spolupráci je základem. Tak jako tvrdí Hájková & kol. (2018), komunikace je jednou z nejdůležitějších složek spolupráce asistenta pedagoga jak s pedagogy, tak se žáky, rodiči nebo dalšími externími pracovníky. Asistent pedagoga je ve své praxi nucen ke komunikaci, aby našel co nejlepší způsob vytváření vhodných podmínek pro žáka se SVP. Proto celou první kategorii věnujeme právě komunikaci a jejím způsobům.

Co se týče způsobu předávání informací mezi účastníky, nejčastější formou je forma ústní. Asistentka pedagoga tak komunikuje se žákem, s třídní učitelkou a občas i s matkou. Při ústním předání důležitých informací využívá spíše volné chvíle a náhodná setkání než stanovený čas schůzky. „... je to všechno takové spontánní, když se potkáme na té chodbě, tak si řekneme.“ (AP) K ústní komunikaci s matkou má prostor při setkání v prostorách chodby, když matka vyzvedává žáka ze školy. „Tím, že si často vyzvedává žáka osobně ze školy, si stihneme říct rychle důležité věci spolu, když se potkáme někde ve škole.“ (AP) Pro matku však tento způsob komunikace není dostatečný a nepovažuje jej za dostatečný. „Ale někdy se potkáme někde na chodbě, když si vyzvedávám syna ze školy, tak si stihneme něco prohodit, ale je to takové rychlé, že se toho moc nestihne, protože pak spěchá do družiny.“ (M)

S účastníky asistentka pedagoga komunikuje převážně v prostředí školy. S třídní učitelkou se nejčastěji setkávají ve školním kabinetě o přestávkách nebo ve volných hodinách a samozřejmě při vyučování. V kabinetě spolu probírají případné problémy týkající se celé třídy, nebo konkrétně žáka. Školní kabinet pro obě naše účastnice znamená místnost pro společný kontakt. „Díky tomu, že jsme spolu v kabinetě, tak spolu probíráme všechno. A potom vlastně v hodinách jsem jí k dispozici.“ (AP) „Někdy po hodině nebo ve volné hodině si spolu můžeme něco prohodit, ...“ (TU) Oběma stranám tento způsob komunikace vyhovuje. V případě potřeby využívají komunikaci prostřednictvím SMS. Jiný způsob komunikace nevyužívají. „SMS si posíláme, když je něco potřeba. ... To je tak vše.“ (AP) Zmínili bychom také určité hranice v komunikaci mezi asistentkou pedagoga a třídní učitelkou, konkrétně ohledně společného hodnocení. „Hodnocení si dělám já sama,

s asistentkou pedagoga o tom nemluví.“ (TU) Třídní učitelka si také veškeré přípravy pro žáka se SVP připravuje sama v domácím prostředí, bez přítomnosti asistentky pedagoga. Tyto přípravy jsou pro ni časově náročné, protože připravuje přípravy zvláště ještě žákyni z Ukrajiny, která je zároveň spolužačkou žáka. „... s veškerou přípravou přicházím již do školy. Ty přípravy mi taky zaberou dost času.“ „Mám tam žáka se SVP, a to je vlastně žák a potom tam mám ještě jednu žákyni z Ukrajiny, té musím dělat přípravy také zvláště.“ (TU) Asistentka pedagoga následně dostává pouze zadání v pár větách a informace o zadání úkolu pro žáka či kopírování pracovních listů nebo učebnic. Děje se tak před vstupem do třídy, nebo až přímo ve vyučování. Třídní učitelka na otázku, zda by někdy chtěla využít názoru či pomoci asistentky pedagoga na přípravách pro žáka, odpověděla „Asi ani ne. To já si připravím sama, podle toho, co je potřeba.“ (TU)

S matkou nejčastěji však využívají jiný způsob komunikace, a tím je aplikace WhatsApp, někdy email. Telefonáty neprovozují. „Nevoláme si nebo tak něco. Všechno řešíme přes zprávy. Používáme WhatsApp, přes deník jsme moc nekomunikovaly spolu, ...“ (AP) Proč nechtějí matka s asistentkou pedagoga spolu komunikovat přes komunikační deník má svůj důvod. Vědí, že žák by si vzkazy četl, byl by tím ovlivněn a tím by spolupráce nebyla efektivní. Obecně můžeme říct, že veškerý způsob komunikace je ze všech stran vyhovující. „... protože žák si všechno uvědomuje a kdybych tam něco napsala k němu, tak on by si to mohl přečíst. Proto jsem nevolila tady tu cestu, že by si ten deníček nosil s sebou, protože by si to mohl přečíst, i to, co by mi odpověděla maminka žáka.“ (AP) Asistentka pedagoga pro komunikaci s matkou nejčastěji volí posílání fotografií zápisů z tabule, nebo ze sešitů spolužáků, to vše přes aplikaci WhatsApp. Děje se tomu tak při absenci žáka, nebo při chybějícím zápisu žáka z hodiny, z důvodu pomalejšího psacího tempa žáka. „Hodně WhatsApp využíváme pro zápisky, protože syn nestíhá psát, tak mu to fotí z tabule, nebo ze sešitu někoho ze třídy a pošle mi to jako fotku.“ (M) Matka poté následně tyto fotografie ukáže v domácím prostředí žákovi a ten si zápis doplní. „Potom to se synem spolu doma dopisujeme.“ (M)

Středobodem práce asistenta pedagoga je žák se SVP. Asistentka pedagoga největší množství společného času se žákem tráví ve třídě při vyučování. Co se týče toho, jak spolu komunikují, jedná se pouze o ústní formu. Asistentka pedagoga projevuje snahu o důvěryhodný vztah se žákem. Nechce, aby se jí bál, nebo v ní viděl pouze autoritu. Žák se SVP ji jako důvěryhodnou osobu vnímá a je pro něj oporou v situacích, kdy si se svými spolužáky až tak nerozumí. „Jak jsem zmiňovala už předtím, tak spolu nejvíce mluvíme

v hodině. Co se týče toho, jak na něj mluvím, tak nechci na něho mluvit nějak rozkazem, že bych na něj byla tvrdá. Požívám třeba zdvořilosti jeho jména.“ (AP) „Ona je jediný člověk v té třídě, se kterým si prostě rád povídám, rád se s ní o něčem bavím, ...“ (Ž)

Zajímala nás také frekvence komunikace. Protože již jak jsme uvedli výše víme, že asistentka pedagoga denně komunikuje jak se žákem, tak s třídní učitelkou, zaměřili jsme se na matku. Nemůžeme o komunikaci na denní bázi hovořit v případě kontaktu s matkou. Zde matka při naší otázce na frekvenci komunikace mezi ní a asistentkou pedagoga delší dobu váhala a mlčela. Nedokážeme si dovolit tvrdit, zda nechtěla tuto informaci sdělit, či pouze nedokázala zvolit vhodný časový úsek. Po odmlce jsme zjistili, že tato společná komunikace konkrétně ohledně předmětů žáka, probíhá jednou za týden, nebo dokonce jednou za dva týdny, avšak fotografie zápisů si posílají častěji. *„Kdybych měla říct jak často, no. (mlčí, přemýšlí delší dobu) Ted' jsme si nějak psaly o fyzice, co nestíhal, ale není to nějak extra často. Jednou za týden, za dva, si dáme vědět o nějakém předmětu co a jak. Častěji si píšeme o zápisích.“ (M)*

4.2 Pocit potřeby změny

Při našem výzkumu nás zajímalo, zda je průběh spolupráce vyhovující všem účastníkům. Zjistili jsme jisté oblasti této konkrétní spolupráce, ve který by sami účastníci rádi uvítali menší změny. Tyto pocity potřeby změny jsou zároveň negativní faktory spolupráce.

Účastníci spolupráce spolu spolupracují po dobu několika let. Při výzkumu se shodli na sladění a určitém stereotypu. Můžeme říct, že jedou v tzv. „kolejích“. *„My už to máme za těch osm let už tak pořád, ...“ (AP) „S asistentkou pedagoga jsme v kontaktu vlastně už několik let, takže si myslím, že už jsme tak nějak zajaté v té komunikaci.“ (M)* Avšak jisté pocity potřeby změny nám byly sděleny.

Žák i matka zmínili odchod asistentky pedagoga do družiny. Asistentka pedagoga v poledne odchází do družiny, kde působí na pozici vychovatelky. *„Ještě mě napadá, že bych byla ráda, kdyby asistentka pedagoga byla se synem i v chemii ve čtvrtek, ...“ (M)* Matka pozici asistentky pedagoga jako vychovatelky nevnímá pozitivně. Zmínila to jako problém, o kterém se synem pravidelně diskutuje. *„..., to spolu se synem řešíme, že tam dost nestíhá.“ (M)* Žák při otázce na nepřítomnost asistentky pedagoga při vyučování, o kterém se sám zmínil, odpověděl *„...potom ve čtvrtek odchází už na chemii, tam mi to vadí, chemie mi moc nejde.“* *„Takový předmět si myslím, že by neměl být, jakože poslední.“ (Ž)* Nepřítomnost asistentky pedagoga způsobuje u žáka nejistotu. Nejedná se obecně o její neustálou potřebu

ve vyučování. Při žákem vnímaných předmětech jednodušších, si její přítomnost nevyžaduje. „..., *tak to mi nevadí, protože ty poslední hodiny jsou takové oddychové, ...*“ (Ž) Žák v hodinách, při kterých by potřeboval podpurné opatření v podobě asistentky pedagoga, tento rozdíl pociťuje. Pomoc asistentky pedagoga by potřeboval zejména pro podporu při zápisu do sešitu z tabule a při vysvětlení zadání. „*Tam nestíhám psát zápisky, potřeboval bych je fotit a pomoci s úkoly.*“ (Ž) Nepřítomnost asistentky pedagoga v klíčových předmětech jako problém vidí i třídní učitelka žáka, i přes to, že ve všech jejích předmětech přítomná je. „*Je pravda ale, když si představím, že by asistentka pedagoga byla nepřítomna například při naší češtině, která je pro něj obtížnější, tak by mi to tu práci komplikovalo, protože bych se mu musela více věnovat, to ano.*“ (TU) Nepřítomnost asistentky pedagoga z určitého pohledu negativně ovlivňuje vzdělávací proces.

Pocit potřeby změny nám odhalila matka, která by byla ráda, kdyby s ní asistentka pedagoga více komunikovala o chování a postavení žáka ve třídě. Matka informovanost ze strany asistentky pedagoga považuje za nedostatečně obsahově bohatou. „*Asi bych si ráda více psala, byla v kontaktu. A možná bych změnila jen to, aby mi řekla o synovi, jak se mu v daný den dařilo. Aby řekla, co mu nešlo, to mi třeba chybí.*“ Matka by také ráda byla informována o tom, jak se žák ve škole chová a jak celkově zvládá vzdělávací proces. Žák ji informuje sám ze své iniciativy každý den po vyučování. Vidí tedy průběh vzdělávání prostřednictvím jeho pohledu. „*Když přijde domů, tak mi řekne, co konkrétně v jakém předmětu bylo, co má za úkoly, ...*“ (M) „*Jde mi o to, aby se zlepšoval a aby mu to v té škole šlo samozřejmě.*“ (M) Avšak by ráda viděla tento proces i ze strany asistentky pedagoga. „*Takové hodnocení jeho potřeb a jak to vidí ona, protože tam vlastně s ním je celé hodiny a určitě se syn chová jinak ve škole, než přede mnou.*“ (M)

4.3 Pozitivní faktory ovlivňující spolupráci

Při našem výzkumu nám na povrch vzešly pozitivní faktory, které do jisté míry ovlivňují námi zkoumanou spolupráci mezi účastníky.

Matka, třídní učitelka i asistentka pedagoga mají společný cíl. Všechny zmíněné účastnice podporují žáka v jeho výkonu. Konkrétně třídní učitelka s asistentkou pedagoga ve vyučování k žákovi přistupují tak, aby učivo zvládal co nejlépe a nechtějí mu zbytečně vytvářet intelektuální či psychickou zátěž, která by byla pro žáka negativním ovlivněním jeho vzdělávání. Obecně řečeno jde všem o žákovo dobro. „*Ani já, ani paní učitelky po něm nechceme něco, co víme, že by nezvládl a třeba není až tak klíčové, aby to uměl. Abychom*

mu ty hodiny, které mu nejdou, ještě více neznepříjemňovaly. “ (AP) „... a vlastně když to ve vyučování sama vidím, že to nezvládá, tak ho nechci trápit. Nechci, aby zbytečně dělal něco, co není pro velkou písemku například důležité, ..., u žáka je respektováno individuální pomalé tempo.“ (TU) „Sama bych řekla, že se o syna dost zajímám. Jde mi o to, aby se zlepšoval a aby mu to v té škole šlo samozřejmě. Doma se s ním hodně věnuji škole.“ (M)

Ruku v ruce s respektováním individuálních potřeb a schopností žáka jde podpora žáka ze strany asistentky pedagoga. Podporuje jeho výkon ve vyučování tak, aby to zvládal sám. Pokud vycítí, že už je daný úkol pro něj obtížný a začnou se u něj projevovat stresové projevy chování, zareaguje na tento impuls. Asistentka pedagoga dokáže vycítit momenty, při kterých žák začne projevovat stres. Zamezuje tím nahromadění negativních emocí žáka a pokouší se jej dostat zpět do reality. „..., třeba když má svoji ataku, když se mu něco nepovedlo, tak začne bouchat, začne si nadávat, začne si střílet prsty do hlavy. ... Uvědomuje si ty ataky. Snažím se ho uklidnit, ale ho to musí přejít samotného.“ „Když vím, že nějaký úkol žák nedává, že si okusuje nehty a trvá to už několik vyučovacích hodin, tak to s třídní učitelkou proberu a domluvíme se, jestli v tom bude žák pokračovat.“ Poskytuje také žákovi určitou formu zpětné vazby na jeho výkon, kterým mu dává najevo, když je v něčem úspěšný. Zároveň se ho při neúspěchu pokouší namotivovat. „...tak když se mu něco podaří, tak ho pochválím, že je šikovný. Když naopak se mu něco nepodaří, tak mu neřeknu, že se mu to nepovedlo, že je to špatně, ale nabudím ho, aby to příště zvládl.“ (AP) V rámci podpory žáka asistentka pedagoga podporuje jeho samostatnost. Pokouší se vyhnout nežádoucí pomoci z její strany, kterou by žák zvládl sám. Sami jsou zvyklí spolupracovat spolu stylem „když budu potřebovat, řeknu si“. „...že ho nechávám pracovat samotného a když něco potřebuje, tak jsme domluvení, že se na mě obrátí...“ „Nějak to navzájem vycítíme. Samozřejmě co to jde, tak ho nechávám, aby se tím prokousal sám, aby ze sebe dal co nejvíce, aby se na mě tolik nespolehal, že mu někdo kryje záda a když je nejhůř, že mu někdo vypočítá příklad.“ (AP) „Jo já jí většinou řeknu, kdy chce a kdy nechci poradit. Protože mi to přijde takové lepší, než aby mi pomáhala s každou jednoduchou věcí, co zvládnou sám. Takže když chce pomoci, tak jí řeknu a ona mi pomůže.“ (Ž) Asistentka pedagoga touto formou domluvy chce zároveň docílit neupozornění na speciální potřeby žáka a tím ho neodlišovat od ostatních. „Jo, když třeba vidím, že je nervózní, tak se na něho obrátím, s čím chce pomoci a on mi sám řekne. Tak to dělám, aby se necítil, že je jiný než ti druzí.“ (AP)

Mezi účastníky a asistentkou pedagoga je vzájemný respekt, ať už profesní, nebo osobnostní. Účastníci se pokouší vyjít si vstříc, pomáhat si a vyslechnou potřeby toho druhého. „...hodně

si rozumíme.“ „Podporuje mě vlastně i v kreslení, říká mi, že mi to jde a nechává mě kreslit, když je to možné zrovna.“ „...s asistentkou pedagoga se mi hezky povídá a jsem rád, že je v mojí třídě.“ (Ž) Můžeme hovořit o sladění osobností a pochopení, že každý účastník je pro tuto spolupráci důležitý. „...že si myslím, že pozice asistentky pedagoga je určité důležitá. ... Třeba i těch šest let zpátky, když jsem poprvé měla ve třídě asistentku pedagoga, tak prostě to bylo úplně jiné bych řekla. Nevnímala toho žáka jako potřebného, pořád na něj jen nadávala, že mu něco nejde. To už se teď naštěstí neděje a z pozice učitelky mohu říct, že to vidím pozitivně, že to těm žákům pomáhá, jo.“ (TU) „Prostě v té hodině nelze věnovat takové množství času žákům se SVP. A taky je to nápomocné pro to hledání věcí, nebo kopírování materiálů.“ (TU) Podobným způsobem vidí i asistentka pedagoga třídní učitelku. Oceňuje její práci a respektuje její požadavky na ni. „Vždy si vyjdeme vstříc, nikdy nebyl nějaký problém. Že bych se cítila, že by proti mně něco měla, já si myslím, že naopak. Já si myslím, že je dobrá paní učitelka.“ (AP) Kladné vztahy přetrvávají i u matky a asistentky, i přes jisté nedostatky ve spolupráci. Nemají mezi sebou žádný větší konflikt a dokážou vyjádřit své potřeby. Matka si uvědomuje, že by ta spolupráce mohla být lepší, ale momentálně je v rámci možností spokojena. „Řekla bych ale, že jsme spolu za dobře. Kdybych to měla nějak hodnotit, tak jsem s asistentkou pedagoga spokojená v normě. Ani nejlepší, ani nejhorší, ale zlatý střed. Jinak vím, že syn je s ní spokojený.“ (M) Asistentka pedagoga vztahy mezi všemi účastníky hodnotí kladně, vyjadřuje vzájemnou podporu. Zmínila absenci konfliktů, kterou se snažila zdůraznit na konci našeho rozhovoru. „A ještě bych tedy řekla, že tady spolu všichni spolupracujeme, že jsme na jedné lodi. Žádný problém tady nenastal, ani problém mezi žákem a zaměstnancem.“ (AP)

4.4 Třídní vztahy žáka v inkluzi očima dospělých – je třeba je řešit?

Jak jsme zmínili v teoretické části v kapitole 1.4, asistent pedagoga plní důležitou roli v prostředí třídy. V našem výzkumu se nám ukázala provázanost mezi třídou žáka a účastníky. Zajímá nás přístup účastníků k inkluzi žáka se SVP a zda ji vnímají jako úspěšnou – tedy vidí žáka jako součást třídy a zda je toto společným tématem účastníků při spolupráci.

Žákovi byla asistentka pedagoga přidělena již v první třídě základní školy. Z důvodu zjištění vzdělávacích potřeb žáka, první třídu opakoval. „Tak tato asistentka pedagoga mi byla přidělena už když jsem byl v první třídě. Když jsem byl ještě se svojí třídou, než jsem propadl. A oni viděli, že mi to už nejde ta škola. Takže jsem jednu třídu přeskočil, no prostě jsem

propadl. “ (Ž) Svůj první rok školní docházky byl součástí třídy, se kterou si velmi rozuměl. Po druhé, kdy mu již bylo přiděleno podpůrné opatření v podobě asistentky pedagoga, tuto změnu prožíval s jinou třídou, ve které se nachází nyní.

Žák na otázku, zda se cítí být součástí svého třídního kolektivu odpověděl „*Ano, cítím řekl bych.*“ (Ž) Naznačil však značný úpadek dobrých vztahů, ke kterému došlo ještě před nástupem na druhý stupeň základní školy. „*S tou první skupinkou v první třídě jsem byl vážně spokojený. S touto mojí teď, od první třídy po čtvrtou to bylo super, ale teď už je to takové, no, už se mi to přestává líbit. Jsou hodně nepořádní.*“ (Ž) Matka žáka tuto změnu odůvodňuje vývojovou dysfázií žáka. Žák tráví většinu volného času doma v její společnosti. Nepovažuje tento stav za příznivý, z důvodu izolace žáka. Významně je schopná vnímat jeho sociální kompetence. „*To je tou vývojovou dysfázií. Když je syn doma, tak on je pořád se mnou, nechodí s nikým ven, protože nemá s kým. Je to chyba, mrzí mě to samotnou.*“ (M) Vidí rozdíl mezi jejich chováním v tomto věku. „*Nemá nikoho, s kým by si psal, třeba jak si děti jeho věku píšou na sociálních sítích ve skupinách, tak to on nemá nikoho takového no.*“ (M) Z důvodu příznaků u vývojové dysfázie, se u něj objevují problémy v oblasti navazování vrstevnických vztahů. „*On se radši stejně baví s mladšími, je pořád víc dětský než jeho vrstevníci, i když je ve třídě nejstarší, tím že propadl.*“ (M) U matky došlo k vývoji strachu o vztahy mezi žákem a jeho spolužáky. „*V té osmé třídě už je to jiné, tam je ta puberta. S asistentkou pedagoga víme, že syn je taky puberťák, ale je vlastně jiný.*“ (M) Na změnu chování svých spolužáků ji syn upozorňuje. Upozorňuje ji také na jeho nespokojenost s touto situací a svěruje svůj pocit nekomfortnosti. „*Ale stěžuje se mi, že je tam špatný kolektiv, že tam jsou skupinky udělané, že ty holky mezi sebou si říkají sprostá slova. Že on tam sedí a oni řvou a ruší ho.*“ (M) Asistentka pedagoga třídu, ve které asistuje, vidí bez větších problémů. Žáka vidí jako samotáře, avšak o nějakém vyloučení z kolektivu se nezmiňuje. „*Ba naopak bych řekla, že mají ve třídě dobré vztahy. Jako není to asi založené na nějakém velkém přátelství, že by se bavili každou přestávku, ale žáka berou.*“ „*Od první třídy ho berou takového, jaký je. V tomto si myslím, že je tam navozená dobrá kamarádská vlna.*“ (AP) Asistentka pedagoga sama o sobě tvrdí, že má důvěryhodné postavení ve třídě, a že si se žáky celé třídy dobře rozumí. Jejich vztahy jsou na kamarádské vlně a mohou se na ni v případě potřeby obrátit. „*Řekla bych, že i ty děti mě v té třídě mají rády. Někdy mi i řeknou, že jsou rádi, že jsem tam s nimi. Jsme se žáky domluvení, že kdyby něco, tak se na mě můžou obrátit, ...*“ (AP) Třídní učitelka žáka vidí jeho postavení ve třídě také bez větších problémů. Bere v potaz jeho projevy chování, kdy například potřebuje tiché prostředí, avšak v oblasti

inkluze žáka nepocituje něco, co by se mělo řešit. „*On je takový hodný. Oni už ví, jaký je, takže tak. Kolikrát potřebuje ticho, třeba když si ostatní něco šeptají, tak on jim řekne, ať jsou zticha, protože on potřebuje klid na práci.*“ (TU)

Dozvěděli jsme se, že ve třídě mezi žákem a jeho spolužákem došlo v minulosti k cílenému konfliktu, který byl v řešení mezi matkou a asistentkou pedagoga. Matce se s tímto problémem svěřil syn, následně se jí ozvala asistentka pedagoga. Jednalo se o ústní i fyzickou agresi vůči žákovi se SVP. Agresorem byl jeho spolužák, kterému v minulosti byla asistentka pedagoga přidělena také. Nyní nevyužívá jakékoliv podpůrné opatření. Matka o tomto problému věděla, avšak asistentka pedagoga jí bližší informace nesdělila. Znalosti matky byly pouze povrchné. „*Jednou jsme třeba řešili jeden problém s jedním spolužákem, který do něho kopal a byl takový víc agresivní, že tam bylo něco. Synovi vadilo, že ho dráždil, asi se chtěl ten spolužák bavit, ale nevím. Bral mu jeho věci a to vím, že vadilo i druhým dětem. Nějak jim vadil. Ale moc jsem do toho neviděla, to spíš ta asistentka pedagoga by věděla.*“ (M) Asistentka pedagoga se k cílené konfliktní situaci mezi spolužákem a žákem se SVP nevyjádřila. „*Je pravda, že co jsem tam měla ještě jednoho žáka, kterému už asistentku teda nedělám, tak s ním to bylo, jakože o něčem jiném. Tam byla daleko větší výbušnost, rozhazoval židličky, vztekal se, tam to už bylo horší. Hodně popichoval děti, takže jsme řešili pořád nějaké rozpory. Ale jak vyrostl, tak to z něj opadlo a už mě jako asistentku nepotřebuje. Takže to bych jen řekla jako jediné, co jsme ve třídě řešili, ale netýkalo se to žáka.*“ (AP)

Podotkli bychom také, že žák při otázce na to, zda se cítí být součástí třídy, zmínil pro něj nevhodné chování svých spolužáků. Součástí jeho výroku byla také jedna z vážnějších situací, o které se nechtěl dále bavit, pravděpodobně z důvodu našeho postavení cizince v rozhovoru. Konkrétně o konfliktu zmíněném matkou se nezmínil, hovořil pouze obecně o svých spolužácích. „*Kam přijdete, tam je hluk. Ta děcka se neumí chovat, vlastně si z většiny věcí dělají srandu. Většinou jsou to hrozné blbosti, co dělají. Jednou to bylo vážnější, ale raději nebudu říkat co.*“ (Ž)

4.5 Asistentka pedagoga v roli zprostředkovatele informací

Asistentka pedagoga v námi zkoumané spolupráci působí jako zprostředkovatel informací. Informace o prospěchu žáka, jeho chování a případně vzniklých problémech jenž byl součástí, o jeho úspěších i nedostacích z vlastního hodnocení a posouzení, poskytuje vedení školy. Dohromady tento text působí jako zpětná vazba na práci žáka ve vyučování.

V průběhu každého týdne takovou zprávu sepíše a na konci týdne odešle. „*No ještě součástí mého dne je, že mám svůj deník, do kterého píšu věci za týden, jestli byl problém, jaký. Takto co mu šlo, co mu nešlo, co má zlepšit. Takový celkový průběh toho týdne. Ten se potom předkládá vedení ke kontrole.*“ (AP)

Třídní učitelka a asistentka pedagoga mají mezi sebou nastavenou spolupráci ohledně poskytování informací tak, že třídní učitelka po vyučování nebo následující den sbírá od asistentky pedagoga informace ohledně výkonu žáka ve vyučování z předchozí hodiny, i zpětnou vazbu co se týče práce s didaktickými pomůckami. „*Takže bych dodala, že od asistentky pedagoga očekávám nějakou zpětnou vazbu, když se na ni ptám, třeba na průběh práce s těmi didaktickými pomůckami.*“ (TU) Pokud třídní učitelka potřebuje sdělit matce informaci, například o potřebě se určitému učivu více věnovat, obrací se přímo na matku, nesděluje tyto informace přes asistentku pedagoga. „*Když je nějaký problém, tak se obrátím na maminku žáka, například když potřebuji, aby si žák něco zopakoval, něčemu se více věnoval, tak to se obracím přímo na ni.*“ (TU)

Vloženou důvěru do asistentky pedagoga má i matka žáka. Spoléhá na veškeré, asistentkou pedagoga poskytnuté, informace. Převážně tedy na jejich obsah. Matka také preferuje kontakt s asistentkou pedagoga, před kontaktem s ostatními učiteli žáka. „*Už spolu komunikujeme několik let, spoléhám na ni, co mi řekne, abych nemusela pořád volat učitelům.*“ (M) Jak jsme již zmínili v kategorii 5.2, matce chybí komunikace s asistentkou pedagoga po obsahové stránce, co se týče pokroků žáka a jaké má výsledky z hlediska výkonu ve vyučování. Co se týče právě těchto pokroků, o těch se nechává informovat například před uzavíráním pololetí přímo od učitelů žáka. „*Ohledně známek i pokroků si většinou řeším s učiteli, i před uzavřením pololetí, ...*“ (M) Avšak z důvodu blízkého vztahu mezi asistentkou pedagoga a žákem se matka z vlastní iniciativy často na žáka asistentky pedagoga doptává. „*Sama se často zajímám, jaký má pokrok, jak to synovi jde.*“ „*Většinou si vše, co je potřeba, hlídám sama.*“ „*Třeba nedávno mi psala, že se v hodině škrábal, protože se mu něco nepovedlo. Jí naštěstí neublíží. Jen mě na to akorát upozorní, ale často je to taky na dotaz. Často se musím ptát na vše okolo sama.*“ (M)

Asistentka pedagoga jako hlavní informaci důležitou pro matku považuje učivo. Konkrétně se opírá o individuální pomalé tempo žáka, z jehož důvodu nestíhá psát zápisy, či domácí úkoly a jiné informace. „*Takže když spolu něco řešíme, tak je to k tomu učivu.*“ (AP) Dále matku informuje o zvýšené reakci na stres, která se v daný den u žáka projevila. V této oblasti informování matky má asistentka však jasně stanovená pravidla. Sama zvažuje,

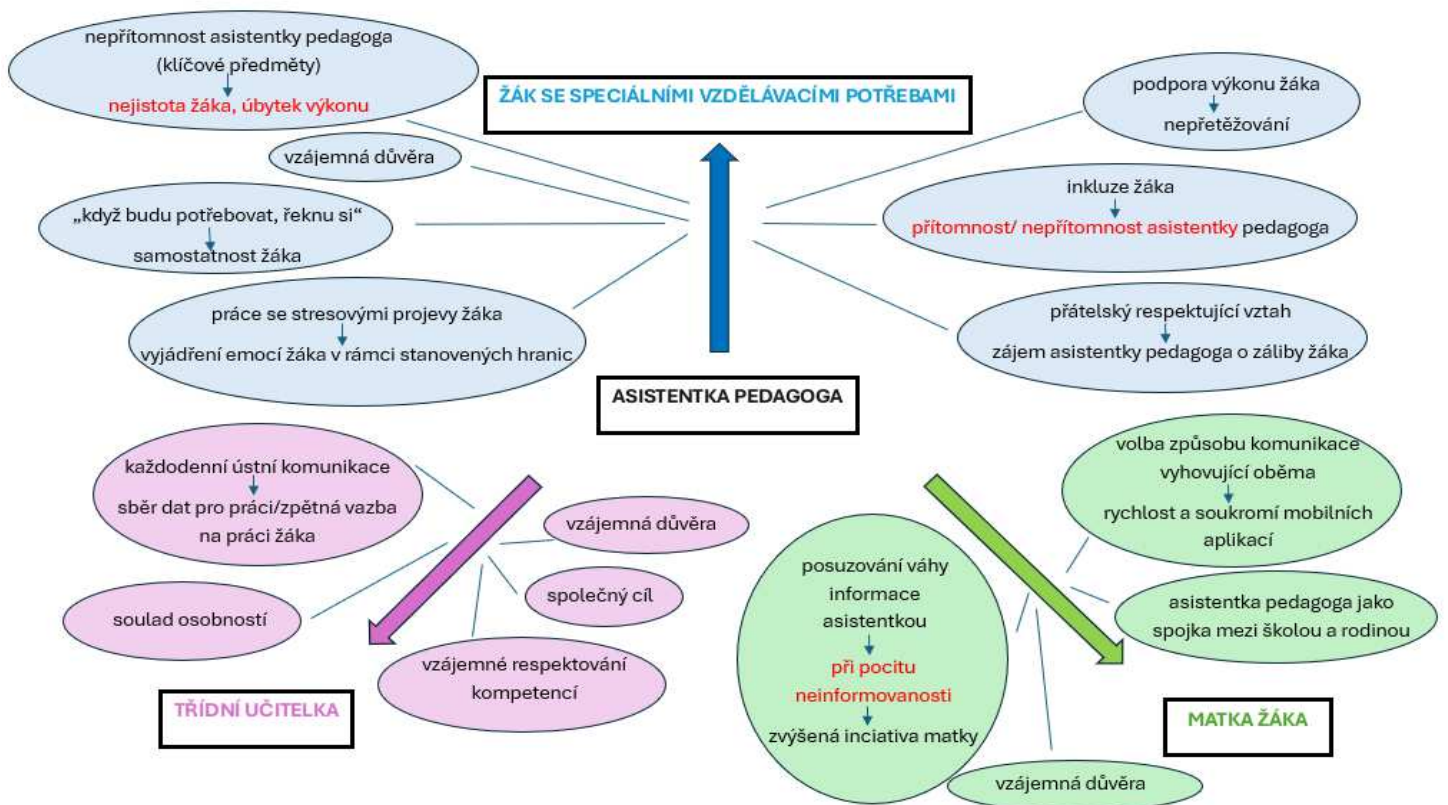
v jakém případě je to nutné, aby o emotivních projevech žáka matka věděla. Převážně to hodnotí z osobních preferencí a názorů. Má strach, že by ztratila vybudovanou důvěru mezi ní a žákem. „*Jako když má nějakou plačtivou náladu, tak matce řeknu, co bylo nebo nebylo. Ale na jednu stranu nechci žalovat. Že bych jí řekla, že žák vybuchoval ve třídě, to ne. To by se mi taky nelíbilo, kdyby to na mě někdo žaloval. To už by muselo být něco velkého. Ale takové ty denní maličkosti, to si myslím, že nerví každý v lavici.*“ (AP)

Žák v asistentce pedagoga vidí důvěryhodnou osobu. Pokud se ve třídě stane něco, co žák potřebuje svěřit dospělé osobě, asistentka pedagoga v tomto případě zastává místo třídní učitelky. Žák vidí asistentku pedagoga jako přátelskou osobu, která srovná pořádek ve třídě, ale nechá si to pro sebe a dále se tím nezbyvá. V těchto případech asistentka pedagoga nakládá s informacemi o vzniklých problémech ve třídě. „*Ale když se stane něco, co mi hodně vadí, tak to neříkám paní učitelce (příjmení třídní učitelky), ale řeknu to asistentce pedagoga, protože paní učitelka (příjmení třídní učitelky) by to hned řešila. Asistentka pedagoga je taková, že jim řekne, že je to blbost a ať toho nechají, nedělá z toho velký problém.*“ (Ž)

5 INTERPRETACE DAT

V této kapitole jsou předloženy a popsány odpovědi na naše výzkumné otázky. Jelikož je designem našeho výzkumu případová studie, naše výzkumné otázky jsou se zaměřením na specifika spolupráce asistenta pedagoga na základní škole společně s matkou, třídní učitelkou a žákem se SVP. Na začátku je vždy uvedena jedna ze tří dílčích výzkumných otázek (DVO) a následně je zodpovězena hlavní výzkumná otázka (HVO). Tyto otázky byly účastníky výchovně-vzdělávacího procesu zodpovězeny za pomoci čtyř polostrukturovaných rozhovorů v prostředí základní školy. Součástí interpretace dat je také praktický model, který graficky znázorňuje námi odhalená propojení a ovlivňování účastníků navzájem, díky kterému vzniká spolupráce. Model je určen pouze pro inspiraci základních škol, jak taková spolupráce může vypadat, aby byla efektivní v souladu s výchovně-vzdělávacím procesem. V modelu jsou zobrazeni čtyři účastníci spolupráce výchovně-vzdělávacího procesu, s asistentkou pedagoga uprostřed. Směrem od asistentky pedagoga směřují šipky ke každému z účastníků, na které jsou navázány specifika funkční spolupráce. Červeně zbarveny jsou negativně působící specifika, způsobeny jinou událostí. Model podrobně popisujeme dále, pomocí výzkumných otázek.

Schéma 1 Model spolupráce



DVO 1: Jaká jsou specifika spolupráce asistenta pedagoga s učitelem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Hlavním specifikem spolupráce mezi asistentkou pedagoga a třídní učitelkou v našem výzkumu je vztah, který je založený na respektu a důvěře. Spolupracují spolu po dobu již několika let a v průběhu si k sobě tuto důvěru vybudovaly.

Asistentka pedagoga zaujímá svoji pozici podřízeného, co se týče požadavků a potřeb třídní učitelky. Ukázkově mezi nimi funguje domluva o výpomoci třídní učitelce při vyučování ohledně dohledávání informací v internetovém prohlížeči, tisku materiálů, či přenášení pomůcek do třídy z kabinetu. Třídní učitelka si v tomto případě pochvaluje ochotu asistentky pedagoga, která jí při požádání vždy vypomůže. Tato sladěnost spolupráce, která je důležitá pro efektivní spolupráci se nám shoduje s výsledky studie Růžičky, Smolíkové, Flekačové, Baslerové & kol. (2019).

Třídní učitelka nevyžaduje názoru asistentky pedagoga při hodnocení žáka. Asistentka pedagoga pouze třídní učitelku upozorní při dlouhodobějších problémech žáka s určitým učivem a třídní učitelka následně asistentce pedagoga objasní, jak s ním má dále při tomto učivu pracovat. Veškerá rozhodnutí třídní učitelky respektuje a plní.

Respekt mezi účastnicemi našeho rozhovoru je oboustranný. Třídní učitelka respektuje náplň práce asistentky pedagoga a nemá na její práci větší požadavky, než jaké jsou v jejím popisu práce. Asistentka pedagoga svojí výpovědí v rozhovoru tento fakt potvrzuje a tvrdí, že je vše postaveno na vzájemné domluvě. Zde se nám výsledky shodují s Kendíkovou (2016), která doplňuje, že na kvalitě spolupráce ubývá při zneužívání vstřícnosti asistenta pedagoga a přenášení na jeho osobu učitelských kompetencí. V návaznosti na vzájemnou domluvu je také komunikace na denní bázi, která se je pro obě úspěšně dosažitelná. Pokud spolu nemají společnou vyučovací hodinu, komunikují spolu ve školním kabinetě. Jsou však omezeny časem, kdy vše potřebné si musí stihnout sdělit v dopoledních hodinách, z důvodu následného odchodu asistentky pedagoga do jiné budovy školy. Jiným způsobem, než ústně při osobním setkání spolu spíše nekomunikují.

Obě účastnice výchovně-vzdělávacího procesu sdílejí společný cíl, kterého se za pomoci té druhé pokouší dosáhnout. Jedná se o podporu žáka ve vzdělávacím procesu, jehož součástí je respektování jeho individuálního tempa, jak nám sdělila třídní učitelka. Respektují maximální míru znalostí žáka, kterou nepřekračují. Zde se nám rozcházejí výsledky studie Špatenkové, Poláčkové Vašátkové, Olecké & Riesnerové (2019), kdy mezi jejich výsledky

patřila přehnaná reaktivita rodičů směrem ke škole, z důvodu přetěžování žáka se SVP, kdy se tak jednalo například příliš složité domácí úkoly. V našem výzkumu žáka nedostávají do situace nutnosti překonání svých schopností a třídní učitelka asistentce pedagoga předává pokyny v určitých případech zjednodušené od pokynů pro celou třídu. V těchto případech opět na svá rozhodnutí spoléhají již jistou důvěrou a sladěností práce. Třídní učitelka důvěruje získaným informacím ze strany asistentky pedagoga, která posuzuje jistý výkon při práci žáka. Ta sama hodnotí, co sdělí třídní učitelce.

DVO 2: Jaká jsou specifika spolupráce asistenta pedagoga se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?

Zjistili jsme, že důležitým specifikem pro spolupráci asistenta pedagoga se žákem se SVP je důležitost péče o vzájemnou důvěru a celkově vztah mezi těmito účastníky. Asistentka pedagoga záměrně volí přístup k žákovi spíše na přátelské úrovni. Ráda se dozví něco nového, co žáka momentálně zajímá. Vždy si udělá čas, pokud s ní chce hovořit o čemkoliv, ať už je to v prostorách chodby, nebo ve třídě. Důležité pro ni je, aby se jí žák nebál, což se nám pozitivně potvrdilo z výpovědi žáka. Kendíková (2017) doplňuje jistou potřebu rovnocenného vztahu, aby žák byl na pozici partnera a měl jistou možnost svobodných rozhodování. Při péči o jejich vzájemný vztah asistentka pedagoga vyzdvihuje schopnosti žáka, nezaměřuje se na jeho nedostatky. Podporuje také jeho talentové schopnosti v kresbě, a to je pro žáka významně povzbuzující. Motivace žáka je pro asistentku pedagoga důležitou součástí práce.

To, co asistentce pedagoga pomáhá pro rozvoj znalostí žáka, je zaměření se na jeho samostatnost. Dle její výpovědi v průběhu vyučovací hodiny nestojí stále po jeho boku, avšak mají dohodnutá pravidla, když žák bude potřebovat pomoci. Důležitým specifikem spolupráce je tedy otevřená komunikace s žákem, aby dokázal vyjádřit své potřeby bez pocitu ostychu. Asistentka pedagoga v tomto případě chápe, že nadměrná pomoc, která může být i nechtěná, by pouze snižovalo míru jeho znalostí a schopností. Svoji pomoc mu poskytuje dle náplně práce asistenta pedagoga, o které jsme hovořili v kapitole 1.2. Shodují se nám výsledky s výzkumnou studií od Takala (2007), kdy náplní asistence žákovi při vyučování obsahuje například hledání kapitol v učebnici, zatímco žák dopisuje, nebo dovysvětlení zadání ze strany učitele, pokud žák nechápe zadání a učitel je zaneprázdněn.

Dlouhodobá spolupráce umožňuje asistentce pedagoga při každodenním společném kontaktu odlišovat různé typy chování žáka. Dle její výpovědi je každý den jiný, proto lze předpokládat jistou schopnost předvídatelnosti na začátku každého dne ve škole. Zásadním

pro asistentku pedagoga je vyhodnocení situací při vyučování, kdy se stane jistá událost, která u žáka spustí stresové projevy chování. Schopnost empatie při snaze asistentky pedagoga vyhnout se zbytečnému upozorňování na žákovo stresovým podnětem vyvolané chování při vyučování, jistým způsobem přispívá k úspěšné inkluzi žáka. Nechce, aby si ostatní spolužáci těchto projevů všímali a tím zabraňuje možným slovním narážkám na osobu žáka. Při takové situaci jej nechá vyplakat a počká, až se zklidní. Můžeme říct, že žákovi napomáhá s emocionálním rozvojem a dává mu prostor pro práci se svými emocemi. Vyhýbá se emočnímu tlaku z její strany, ani jej nevystavuje nepříjemným situacím, které by jej nutily své emoce utlumit. Podmínkou z její strany je, aby byl myslí ve vyučování přítomný a dodržoval pokyny učitelky. Zároveň zprostředkovává bezpečné prostředí pro žáka, který jí tím pádem důvěřuje. Obecně lze říct, že jedním ze specifíků této spolupráce je vytvoření pocitu komfortu žáka, ať už ohledně zvládnutí svých emocí, či přítomnosti blízké osoby po svém boku. Aby ostatní spolužáci k asistentce pociťovali jistý respekt, co se týče kázně, pokouší se mezi nimi být na pozici přátelské. Věnuje se celé třídě, ne pouze se žákovi se SVP. Žák sdělil, že před asistentkou pedagoga k situacím, které jej rozčilují (například hlučná konverzace spolužáků), nedochází. K takovým situacím tedy dochází za zády asistentky. Z její výpovědi ve třídě nedochází k cíleným konfliktům a k žákovi všichni přistupují s nápomocí. Lze na základě výpovědi žáka při rozhovoru předpokládat, že se tak děje pouze z autoritativního důvodu při přítomnosti asistentky pedagoga.

To, co negativně ovlivňuje spolupráci mezi těmito účastníky, je nepřítomnost asistentky pedagoga v posledních vyučovacích hodinách, z důvodu odchodu do družiny, kde působí na pozici vychovatelky. Žák konkrétně zmínil předmět chemie, který u něj vyvolává jistý pocit diskomfortu, z důvodu absence podpůrného opatření v podobě asistentky pedagoga. Asistentka pedagoga však pravděpodobně tuto situaci jako nepříznivou nepovažuje. Při rozhovoru se vyjádřila pouze k zasílání zápisů zpětně ze sešitů spolužáků.

DVO 3: Jaká jsou specifika spolupráce asistenta pedagoga s rodičem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Hlavním specifíkem spolupráce je komunikace prostřednictvím mobilní aplikace, konkrétně aplikace WhatsApp. V případě potřeby mají možnost vzájemného kontaktu přes emailovou adresu. Tento způsob je pro obě strany rychlou možností získání potřebných informací, i v době po vyučování. Je důležité, aby způsob komunikace byl vyhovující pro obě strany. V našem případě se o způsobu komunikace domluvily účastnice rozhovoru vzájemně. Zvážily při rozhodnutí v potaz věk žáka, který postupem času při spolupráci dosáhl věku,

kdy je schopen si informace ze strany matky či asistentky pedagoga přečíst. Z důvodu občas soukromých informací ohledně chování žáka zvolily právě mobilní aplikaci WhatsApp.

I zde mezi matkou a asistentkou pedagoga je jejich spolupráce postavena na důvěře. Zejména v tomto případě dle výpovědi matky se jedná o důvěru sdělených informací ze strany asistentky pedagoga. Dle Gabašové & Vosmika (2019) by se komunikace s rodičem měla vyvarovat vzájemnému obviňování a měla by být na partnerské respektující úrovni. Co se týče sdělených informací, ze strany asistentky pedagoga není komunikace k matce ve všech ohledech příliš otevřená. Asistentka pedagoga z vlastního posouzení usuzuje, kterou informaci o stresových projevech žáka ve vyučování matce sdělí. Sama si toto rozhodnutí odůvodňuje představou sebe na místě žáka, kdy, jak nám vypověděla při rozhovoru, by nechtěla, aby na ni někdo žaloval, že měla špatnou náladu. Avšak matka sdělila své pocity ohledně obsahu komunikace ze strany asistentky pedagoga. Není pro ni dostatečně obsáhlá a častá. Právě toto rozhodnutí asistentky pedagoga o třídění informací ohledně chování žáka dle našeho názoru může být ovlivňující pro matčin pocit nedostatečné informovanosti. Studie Špatenkové, Poláchové Vašátkové, Olecké & Riesnerové (2019) ukázala základní bariéru v oblasti inkluze žáka se SVP může objevit při neúplné informovanosti rodiče konkrétním pracovníkem. Dle této studie je nutné, aby byly naplněny veškeré potřeby všech účastníků při komunikaci.

Na zmíněnou studii nám navazuje specifikum spolupráce mezi matkou a asistentkou pedagoga, kterým je zvýšená iniciativa matky ohledně sběru informací. Matka z důvodu pocitu nedostatečné informovanosti často zahajuje konverzaci s asistentkou pedagoga, nejčastěji tedy přes písemné zprávy. Její dotazy jsou mířeny především na výkon žáka v daný den, kdy neobdržela žádnou zprávu. Tuto zvýšenou iniciativu odůvodňuje zvýšenou obavou o žáka, z důvodu blížící ho se nástupu žáka do deváté třídy základní školy. Ví, že se rozdíl v sociálních kompetencích mezi žákem a ostatními dětmi jeho věku začínají více odlišovat.

HVO: Jaký je obsah spolupráce asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu?

V předchozích dílčích otázkách jsme zodpověděli, jak spolupráce asistentky pedagoga probíhá s každým účastníkem zvlášť. V hlavní otázce nás zajímá obsah spolupráce, abychom dokázali posoudit, zda je tato spolupráce s každým účastníkem nastavena tak, aby se vzájemně s ostatními účastníky propojovala.

Potvrdilo se nám, že asistentka pedagoga působí v této konkrétní spolupráci jako zprostředkovatelka informací, jako jsme popisovali v kategorii 5.5. Pokud bychom to měli nazvat obecně, asistentka pedagoga má v rukou obsah a četnost informací, které předává každému účastníkovi ve spolupráci zvlášť. Proto je potřeba, námi v každé konkrétní spolupráci zmíněná, důvěra. Asistentka pedagoga má důvěru každého účastníka. Můžeme říct, že na právě její osobou poskytovaných informací je postavena celá spolupráce mezi účastníky.

Shodují se nám jisté výsledky ohledně potřeb pro kvalitní spolupráci asistenta pedagoga s učitelem se studií od Růžičky, Smolíkové, Flekačové, Baslerové & kol. (2019). Shoduje se podřazené postavení asistenta pedagoga při spolupráci s třídní učitelkou, které zaručuje jistý profesionální vztah. Avšak bez společných charakteristických vlastností by k hladkému průběhu komunikace mezi těmito účastnicemi nedocházelo. Je tedy jistá úroveň vstřícnosti a sladění osobností, společně s respektem. Respekt musí být vzájemný, v našem případě třídní učitelka respektuje náplň práce asistentky pedagoga a asistentka pedagoga respektuje nadřazené postavení třídní učitelky ve vzdělávacím procesu. Dle výsledků zmíněné studie je také je důležitá zpětná vazba od asistenta pedagoga učitelovi. Nejlépe po každé vyučovací hodině v případě absence větších problémů. V našem výzkumu se nám důležitost zpětné vazby potvrdila také, avšak se nám potvrdila zpětná vazba spíše „nárazově“, dle volných hodin obou účastnic či volného času o přestávkách. Díky této zpětné vazbě dochází k přenosu informací o žákovi a jisté důležité poznatky ze strany třídní učitelky jsou dále předávány matce žáka prostřednictvím asistentky pedagoga. S porovnáním výsledků výzkumné studie se nám potvrzuje efektivní nastavení spolupráce.

Ohledně komunikace mezi školou a rodinou působí asistentka pedagoga jako „spojka“. Potvrdilo se nám, že matka preferuje kontaktování asistentky pedagoga místo neustálého kontaktování učitelů žáka. Mají spolu domluvenou komunikaci, kterou zvolily záměrně tak, aby nedocházelo k úniku soukromých informací před žákem. Využívají rychlé komunikační spojení v podobě zpráv v aplikaci. Tyto výsledky se nám shodují s Kendíkovou (2016). Dle Kendíkové je pro efektivní spolupráci asistentky pedagoga s rodiči žáka důležitá otevřená a pravdivá komunikace. V našich výsledcích se ukázalo menší upravování jistých informací o stresových projevech žáka při vyučování, které asistentka pedagoga ne vždy chce matce sdělit. Dle její výpovědi by se muselo díť něco vážného, avšak právě emocionální stav žáka je jedna z věcí, o kterých by matka ráda měla přehled, z důvodu věku žáka. Ráda by obecně znala celkový průběh jednotlivého dne a jak se žákovi dařilo. Komunikace mezi asistentkou

pedagoga a matkou je v našem případě důležitá pro následnou práci matky se žákem v domácím prostředí a zároveň třídní učitelce známo, že matka ví důležitá fakta ohledně vzdělávacího procesu žáka a tím se ulehčuje její práce.

Asistentka pedagoga je komunikativní a zajímá se o děj okolo sebe. Dochází ke sběru dat, které potřebuje pro svoji práci. Vykazuje jistou empatii, především co se týče žáka se SVP. Nesoudí jeho pomalé individuální tempo a respektuje jeho potřeby. Tato vlastnost je důležitá pro efektivní spolupráci se žákem. Splňuje také pozitivní vtaž nejen k žákovi, ale ke všem spolužákům. Žák zmiňuje její přátelskou povahu a otevřenost s ním komunikovat. Tyto výsledky se nám shodují s Hájkovou & kol. (2018). Zároveň oceňuje její přístup pomoci, má rád volnost a ctí si domluveného pravidla „když budu potřebovat, řeknu si“. Tento obsah spolupráce mezi asistentkou pedagoga a žákem je klíčovým pro propojení asistentky pedagoga s ostatními účastníky spolupráce, z důvodu jejich společného cíle, kterým je kvalitní vzdělávací proces žáka se SVP.

Avšak přes nižší míru faktorů, které nepříznivě ovlivňují proces komunikace mezi účastníky můžeme říct, že námi zkoumaná spolupráce je propojena a všichni účastníci jsou do spolupráce asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu zapojováni rovnoměrně, komunikují spolu, vzájemně se respektují a sdílí společný cíl. Gabašová & Vosmik (2019) doplňuje, že ke sbližování všech účastníků spolupráce je v závislosti právě na kvalitě komunikace asistenta pedagoga s každým účastníkem zvlášť.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala spolupráci asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu.

V teoretické části jsme za pomoci literatury popsali pozici asistenta pedagoga a jakou legislativou je tato funkce na základních školách v České republice zastřešena. Objasnili jsme činnosti asistenta pedagoga ve škole a ve třídě při práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a jakým způsobem pomáhá učitelům ve vyučování. Věnovali jsme se také kvalifikačním předpokladům, jako jsou například znalosti o speciálních vzdělávacích potřebách, či chodu školy, ve které působí. Společně s těmito předpoklady jsme uvedli požadované charakterové vlastnosti asistenta pedagoga. V teoretické části jsme objasnili také jakou pozici by asistent pedagoga měl zaujímat v kolektivu pedagogických pracovníků. V neposlední řadě jsme popsali vliv asistenta pedagoga na klima třídy při práci se všemi žáky, jejichž spolužákem je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V druhé teoretické části jsme se věnovali účastníkům, kteří spolupracují s asistentem pedagoga. Shrnuli jsme vlastnosti spolupráce a jaké faktory mohou představovat bariéru v efektivnosti spolupráce pro dosažení společného cíle účastníků. Dále jsme popsali žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jak jsou ukotveni v legislativě a druhy těchto potřeb. Pokračovali jsme u učitelů, kteří při vyučování spolupracují s asistentem pedagoga a jaké jsou vlastnosti této spolupráce. Ve stejném duchu jsme popsali zákonné zástupce, jejichž dítě využívá pomoci asistenta pedagoga při vzdělávání.

V praktické části jsme popsali metodologii výzkumu, také jsme představili výzkumný soubor, který se skládal z asistentky pedagoga, žáka se SVP, třídní učitelky žáka a matky žáka. Uvedli jsme analýzu dat, společně s interpretací dat, ve které jsme zodpověděli výzkumné otázky práce.

Hlavním cílem práce bylo vytvořit model spolupráce asistenta pedagoga s účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, který by měl být inspirací pro základní školy. Praktický model představuje specifika spolupráce s jednotlivými účastníky a jaké faktory jsou pozitivně ovlivňující, a díky kterým faktorům je spolupráce funkční. Zmínili jsme také negativní faktory, které v jisté míře omezují hladkost průběhu spolupráce a přináší jisté nevýhody. Následně jsme model popsali pomocí zodpovězení výzkumných otázek práce.

Zaměřovali jsme se na specifika ve spolupráci se žákem se SVP. Odhalili jsme důležitost kladného vztahu na partnerské úrovni. Žák se SVP k asistentce pedagoga pociťuje důvěru a

vytváří pro něj bezpečný prostor v prostředí třídy. Zjistili jsme jistý pocit nekomfortu žáka mezi spolužáky a neshodu vnímání tohoto pocitu asistentkou pedagoga. Výsledky odhalili soulad osobností a empatické vnímání žáka asistentkou pedagoga.

Zajímala nás také specifika ve spolupráci s třídní učitelkou žáka. Asistentka pedagoga i třídní učitelka se shodly na respektujícím pozitivním vztahu, který je pro jejich práci důležitý. Odhalili jsme jisté hranice ze strany třídní učitelky co se týče hodnocení a příprav pro žáka se SVP, na kterých se asistentka pedagoga příliš neúčastní. Poskytuje pouze zpětnou vazbu na chování a práci žáka se SVP. Mezi účastnicemi se nachází důvěrný vztah, který v průběhu let společné spolupráce vybudovaly.

Specifika spolupráce s matkou žáka nás zajímaly také. Popsali jsme z výsledků způsob komunikace těchto účastníků, jenž je pro jejich spolupráci klíčová. Taktéž jsme rozpoznali jistou důvěru matky vůči informacím ze strany asistentky pedagoga, avšak jsme odhalili jistý pocit potřeby změny ze strany matky, který se týče obsahu komunikace. Zjištěním pro nás bylo upřednostňování matky komunikace s asistentkou pedagoga před ostatními pedagogy.

Potvrdila se nám provázanost mezi účastníky spolupráce, především díky aktivní komunikace ze strany asistentky pedagoga a také jejího rovnocenného přístupu ke všem těmto účastníkům. Na závěr jsme si zodpověděli, že námi zkoumaná spolupráce je funkční a efektivní, a to díky sdílenému společnému cíli všech účastníků, kterým je kvalitní výchovně-vzdělávací proces žáka se SVP.

Dle našeho názoru cíle naší bakalářské práce byly naplněny. Věříme, že naše poznatky jsou vhodné pro inspiraci základním školám a osobám, které spolupracují s asistentem pedagoga. Myslíme si, že tato oblast spolupráce si zaslouží další pozornost ze strany výzkumníků i v budoucnu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bendová, P. & Zíkl, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada.
- [2] BENEŠ, P. (2019). *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada.
- [3] Čadilová, V. & Žampachová, Z. (2012). *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [4] Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2021). *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta.
- [5] Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada.
- [6] Český statistický úřad (2019). Tab. 60 Základní školy v krajském srovnání – počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v časové řadě 2008/09–2018/19. [online] [cit. 2024-01-10]. *Český statistický úřad*. Dostupné z: [B.1 Základní vzdělávání poskytované na základních školách | ČSÚ \(czso.cz\)](https://www.czso.cz)
- [7] Gabašová, J., & Vosmik, M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Dobrá škola. Praha: Raabe.
- [8] Hájková, V., & kol. (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [9] Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada.
- [10] Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2015). *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing.
- [11] Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Dobrá škola. Praha: Raabe.
- [12] Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta.
- [13] Kosurová, Z. (2013). Reflexe: Diskutujme, polemizujme, no pokúsme sa predovšetkým koncepčne riešiť profesiu sociálneho pracovníka v rezorte školstva. *Sociální práce/Sociálna práca*, 13(2), 24–26. In Pavlíčková, J., & Matulayová, T. (2021). Implementace opatření na podporu žáků se sociálním znevýhodněním ve Zlínském kraji. *Sociální pedagogika/Social Education*, 9(2), 41–57.

- [14] Maxwell, J. C. (2015). *Týmová spolupráce 101: co potřebuje každý znát*. Hodkovičky [Praha]: Pragma.
- [15] Miller, M. & Blanchard, K. H. (2013). *Tajemství týmů: co výjimečné týmy vědí a jak postupují*. Hodkovičky [i.e. Praha]: Pragma.
- [16] Morávková Vejrochová, M. & kol. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [17] MŠMT (2015). Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga. *MŠMT* [online] [cit. 2024-03-21]. Dostupné z: [III Text MDAP 1 6.docx \(live.com\)](#)
- [18] Muknšnáblová, M. (2014). *Péče o dítě s postižením sluchu*. Sestra (Grada). Praha: Grada.
- [19] Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K. & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- [20] Plamínek, J. (2009). *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Management. Praha: Grada.
- [21] Růžička, M., Smolíková, M., Flekačová, L. & Baslerová, P. (2019). Učitel a asistent ve společném vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [22] Staněk, M., Okrouhlá, J., Kneslová, M., Smitková, Š., & Fialová Bauerová, L. (2022). *Asistent pedagoga – Praktický rádce*. Praha: V lavici s. r. o.
- [23] Špatenková, N., Poláchová Vašťatková, J., Olecká, I., & Riesnerová, J. (2019). Zkušenosti rodičů s inkluzivním vzděláváním. *Sociální pedagogika/Social Education*, 7(2), 47–56.
- [24] Švaříček, R., Šedřová, K. & kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [25] Takala, M. (2007). The work of classroom assistant in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*. 34(1). 50 – 57.
- [26] Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M. & Najmonová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Pedagogica et psychologica. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

- [27] Vališová, A., Kasíková, H., Bureš, M. & kol. (2011). *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada.
- [28] Viktorin, J. (2018). Teacher Assistant in the Inclusive School Environment. *The Educational Review, USA, 2(6)*, 320-329.
- [29] Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, MŠMT ČR. MŠMT ČR. [online] [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: [27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných \(zakonyprolidi.cz\)](#)
- [30] Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online] [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: [317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedago... \(zakonyprolidi.cz\)](#)
- [31] Wakat, G., Paulino, F., Cagaoan, S. & Ulla, M. (2023). Of tongues and ties: Surfacing inclusive strategies in linguistically diverse classrooms. *Cogent Education. 10(2)*.
- [32] Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), MŠMT ČR. MŠMT ČR [online] [cit. 2024-01-21]. Dostupné z: [561/2004 Sb. Školský zákon \(zakonyprolidi.cz\)](#)
- [33] Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online] [cit. 2024-01-21]. Dostupné z: [563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících \(zakonyprolidi.cz\)](#)
- [34] Zumwald, B. (2022). Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation: Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenzen. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 23(1)*.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj. a jiné

AP asistentka pedagoga

M matka

SVP speciální vzdělávací potřeby

TU třídní učitelka

Ž žák

SEZNAM SCHÉMÁT

Schéma 1 Model spolupráce	48
---------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kategorie a kódy z rozhovoru.....	36
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky do rozhovoru

Příloha P II: Ukázka kódování

Příloha P III: Rozhovor s asistentkou pedagoga žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Příloha P IV: Rozhovor se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami

Příloha P V: Rozhovor s třídní učitelkou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Příloha P VI: Rozhovor s matkou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

PŘÍLOHA P I : OTÁZKY DO ROZHOVORU

Asistent pedagoga

1. Popište mi, jak vypadá váš běžný pracovní den.
2. Popište mi váš běžný kontakt se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.
3. Popište mi váš běžný kontakt s učitelem.
4. Popište mi váš běžný kontakt s rodičem žáka.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

1. Popiš mi, jak vypadá tvůj běžný den při vyučování.
2. Popiš mi tvůj vztah s asistentem pedagoga.

Učitel

1. Popište mi, jak vypadá váš běžný pracovní den.
2. Popište mi váš vztah s asistentem pedagoga.

Rodič

1. Popište mi váš běžný kontakt s asistentem pedagoga.
2. Popište mi váš vztah s asistentem pedagoga.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

ROZHOVOR S ASISTENTKOU PEDAGOGA ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

Ano, souhlasím.

Jak dlouho působíte na této škole?

Na této škole působím osm let už, nastoupila jsem přímo k Ž. ^{DELWA PRAXE} Nastoupila jsem sem díky známé, ^{MOTIVACE NASTUPU AP} co tady pracuje. Ta mi řekla, že hledají asistentku pedagoga k Ž, protože začali navštěvovat s maminkou pedagogicko-psychologickou poradnu a tam jim bylo řečeno, že ji potřebuje. Já ^{PŘEDCHODÍ POUČENÍ} jsem předtím pracovala v kanceláři, mimo můj obor, co jsem vystudovala no. ^{MOTIVACE NASTUPU AP} Takže jsem byla za toto ráda a hned jsem vlastně nastoupila a táhneme to spolu doteď s Ž. (smích)

Popsala byste mi váš běžný pracovní den?

Jo, tak při nástupu vlastně ráno, ^{DRUŽINA} když nastoupím, tak jdu ráno do družiny, tam jsme s dětmi a čekáme na zvonění, ^{KABINET} potom se přesouvám do kabinetu, kde mám svoje místo, tam jsme s holkami kolegyněmi. Když je potřeba něco probrat, tak máme na sebe čas. ^{SBĚR INFORMACÍ ZK STRANÍ AP} Většinou se vždy zeptám paní učitelky, kterou mám následující hodinu, jestli potřebuje s něčím pomoci, jestli mám něco přinést, nebo odnést a co vlastně potřebuje. A tak je to pořád, před každým ^{STEREOTYP} vyučováním. Když zazvoní na výuku, tak jdu do třídy, pozdravím se se všemi dětmi, než přijde ^{AP VE TŘÍDĚ} učitelka. ^{TRADICVNÍ PŘEDSTUP AP} Sedím vedle Ž. ^{DĚLWA PRAXE} Dále záleží vždy na tom, jaký je předmět. Dejme tomu v matematice je na tom Ž hůře, proto sedí v první lavici, aby měl před sebou paní učitelku. ^{ROZLIŠOVÁNÍ KAŽDÝMĚH PŘEMĚN- POTŘEBA AP?} Víceméně co se probírá, to je klíčové. Když je to něco lehčího, tak samozřejmě ta hodina je bez problému, ^{DIDAKTIKKE POUČENÍ} ale když je to něco těžšího, tak má Ž u sebe násobilku, nebo pomůcky, nebo se ho zeptám, jestli ^{PODPORA SANOSTATNOSTI} potřebuje pomoci. Jo, když třeba vidím, že je nervózní, tak se na něho obrátím, s čím chce pomoci a on mi sám řekne. ^{NEKLUZE ŽÁKA} Tak to dělám, aby se necítil, že je jiný než ti druzí. ^{PODPORA VÝKONU ŽÁKA} Třeba v češtině, když paní učitelka probírá něco těžkého, co by Ž nezvládl a jen by ho zbytečně zatěžovala, tak nám dá ty různé pracovní listy, různé hry, že to děláme společně s Ž. ^{SANOSTATNOST ŽÁKA} Nerušíme ani my třídu, ani oni nás. ^{PODPORA VÝKONU ŽÁKA} Dělá všechno, co by Ž mohl zvládnout a zvládá. ^{PODPORA VÝKONU ŽÁKA} Paní učitelka mu řekne, co nemusí dělat a co má dělat místo toho. ^{OBSAH KOMUNIKACE} Nebo mně řekne, ať zajdu k pomůckám a něco tam z toho téma vyberu, ^{PODPORA VÝKONU ŽÁKA} vezmeme si to a jedeme spolu podle toho. ^{ZPĚTNÁ VĚSTA AP/TV} Paní učitelka se pak zeptá, co šlo a co nešlo, na co se zaměříme příště. ^{STEREOTYP} Já si myslím, že je toho daleko víc, co říkám, ale už mi to ani nepříjde, když to člověk dělá automaticky.

PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR S ASISTENTKOU PEDAGOGA ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

Ano, souhlasím.

Jak dlouho působíte na této škole?

Na této škole působím osm let už, nastoupila jsem přímo k Ž. Nastoupila jsem sem díky známé, co tady pracuje. Ta mi řekla, že hledají asistentku pedagoga k Ž, protože začali navštěvovat s maminkou pedagogicko-psychologickou poradnu a tam jim bylo řečeno, že ji potřebuje. Já jsem předtím pracovala v kanceláři, mimo můj obor, co jsem vystudovala no. Takže jsem byla za toto ráda a hned jsem vlastně nastoupila a táhneme to spolu doteď s Ž. (smích)

Popsala byste mi váš běžný pracovní den?

Jo, tak při nástupu vlastně ráno, když nastoupím, tak jdu ráno do družiny, tam jsme s dětmi a čekáme na zvonění, potom se přesouvám do kabinetu, kde mám svoje místo, tam jsme s holkami kolegyněmi. Když je potřeba něco probrat, tak máme na sebe čas. Většinou se vždy zeptám paní učitelky, kterou mám následující hodinu, jestli potřebuje s něčím pomoci, jestli mám něco přinést, nebo odnést a co vlastně potřebuje. A tak je to pořád, před každým vyučováním. Když zazvoní na výuku, tak jdu do třídy, pozdravím se se všemi dětmi, než přijde učitelka. Sedím vedle Ž. Dále záleží vždy na tom, jaký je předmět. Dejme tomu v matematice je na tom Ž hůře, proto sedí v první lavici, aby měl před sebou paní učitelku. Víceméně co se probírá, to je klíčové. Když je to něco lehčího, tak samozřejmě ta hodina je bez problému, ale když je to něco těžšího, tak má Ž u sebe násobilku, nebo pomůcky, nebo se ho zeptám, jestli potřebuje pomoci. Jo, když třeba vidím, že je nervózní, tak se na něho obrátím, s čím chce pomoci a on mi sám řekne. Tak to dělám, aby se necítil, že je jiný než ti druzí. Třeba v češtině, když paní učitelka probírá něco těžkého, co by Ž nezvládl a jen by ho zbytečně zatěžovala, tak nám dá ty různé pracovní listy, různé hry, že to děláme společně s Ž. Nerušíme ani my třídu, ani oni nás. Dělá všechno, co by Ž mohl zvládnout a zvládá. Paní učitelka mu řekne, co nemusí dělat a co má dělat místo toho. Nebo mně řekne, ať zajdu k pomůckám a něco tam z toho téma vyberu, vezmeme si to a jedeme spolu podle toho. Paní učitelka se pak zeptá, co šlo a co nešlo, na co se zaměříme příště. Já si myslím, že je toho daleko víc, co říkám, ale už mi to ani nepříjde, když to člověk dělá automaticky.

Jestli to správně chápu, tak v některých předmětech se Ž daří více než v jiných. Uvedla byste mi nějaké rozdíly vaší práce a průběh těchto hodin, ve kterých se mu daří více a kde méně?

Jo, tak třeba v přírodopise se Ž zapojuje, to poslouchá. Je velmi aktivní. To prakticky zvládá i sám, je kontroloji, aby stíhal. Ale když je to chemie nebo fyzika, tak je nervózní, začne dávat prsty k hlavě a začne říkat, že mu to nejde a že je k ničemu. Ž je jako počasí, každý den je jiný. Když mu začne ta nervozita, tak ho chvíli nechám, ať si odpočine a potom po chvíli zase pokračujeme dál. Ani já ani paní učitelky po něm nechceme něco, co víme, že by nezvládl a třeba není až tak klíčové, aby to uměl. Abychom mu ty hodiny, které mu moc nejdou, ještě více neznepříjemňovaly. Není to tak, že bych nad ním stála a říkala mu, že to musí udělat. Snažím se, aby ze sebe dal všechno, co umí. Není předmět jako předmět. Někdy musím u něho být více a v některých je to zase pohoda.

Děkuji. Je ještě něco, co byste doplnila k vašemu běžnému dni?

No ještě součástí mého dne je, že mám svůj deník, do kterého píšu věci za týden, jestli byl problém, jaký. V jednotlivých předmětech. Takto jako co mu šlo, co mu nešlo, co má zlepšit. Takový celkový průběh toho týdne. Ten se potom předkládá vedení ke kontrole. Je to vlastně za každý týden. Potom odcházím po dvanácté hodině do družiny, nebo vedu na oběd, takže tam jako asistentka pedagoga končím a začínám jako vychovatelka. Samozřejmě jsem i ve družině na telefonu, kdyby třeba maminka Ž něco potřebovala a tak.

Už jste to zmínila, ale popsala byste mi blíže vaši spolupráci se Ž ve vyučovací hodině z pohledu vaší náplně práce?

Tak Ž pracuje zároveň s ostatními vlastně. My jedeme souběžně s celou třídou, nemá zvlášť úkoly, že by měl něco zvlášť vypracovat, například v té matematice. Když chce Ž něco dovysvětlit, tak se na mě obrátí. Už to máme tak dané, že když je něco potřeba, tak se na mě obrátí, abych se ho pořád neptala, jestli chce s něčím pomoci, abych ho tak zbytečně neznervózňovala. Takže se vždy domluvíme tak, že když potřebuje, tak řekne. Když mu něco nejde, tak se začne nervovat, začne si okusovat nehty, začne být takový, ne zlý, ale nervózní, stoupá nervozita, takže z toho to vždy vycítím, že už musím zakročit, nebo paní učitelka, takže v tomto případě mu nabídnu pomoc přímo já.

Jak probíhá komunikace mezi vámi a Ž i třeba mimo vyučovací hodinu?

Jak jsme zmiňovala už předtím, tak spolu nejvíce mluvíme v hodině. Co se týče toho, jak na něj mluvím, tak nechci na něho mluvit nějak rozkazem, že bych na něj byla tvrdá. Používám

třeba zdobněliny jeho jména. No ale tedy potom někdy spolu vykládáme o přestávkách, někdy zůstanu ve třídě. Bavíme se tak o všem možném, o čem by se Ž zrovna chtěl bavit. Ale spíše teda na chodbě, já moc v té třídě zůstat nechci, protože ten kolektiv tam chce být sám. I když třeba vím, že mě mají rádi, tak nejsem oni. (smích) Potřebuji si říct něco, co nemusím slyšet, nechtějí, abych všechno poslouchala, třeba i o mně, kdyby si něco chtěli říct že. Ž ty přestávky často věnuje ale i tomu kreslení, řekla bych, že i každý den o některé přestávce si vytáhne papír a kreslí si. On tam nemá ty přátele, se kterými by si mohl povídat o přestávkách, tak zrelaxuje tady tímto.

Dobře, děkuji. Dále bych se vás zeptala, dáváte Ž zpětnou vazbu na jeho práci?

Jestli je to myšleno v hodinách, tak když se mu něco podaří, tak ho pochválím, že je šikovný. Když naopak se mu něco nepodaří, tak mu neřeknu, že se mu to nepovedlo, že je to špatně, ale nabudím ho, aby to příště zvládl. Řeknu mu, že třeba dneska neměl svůj den a že zítra to bude lepší.

Objevily se mezi vámi a Ž nějaké neshody? Případně jaké?

No, tak co mě teď napadlo, třeba když má svoji ataku, když se mu něco nepovedlo, tak začne bouchat, začne si nadávat, začne si střílet prsty do hlavy. A potom se mi za to vždy omlouvá, že to tak nemyslel, že takový nechtěl být, že ví, že to nebylo správné. Pohladí mě po ruce třeba a omluví se mi. Ale že bychom si vyloženě nějak lezli na nervy, tak to asi ne. Nebo mám ten pocit. Jde tam spíš o to házení věcí, nebo začne plakat, ale pak se za to vždy omluví, i několikrát po sobě. Uvědomuje si ty ataky. Snažím se ho vždy uklidnit, ale ho to musí přejít samotného. Zdá se mi, že čím víc do toho zasahuji, tak to on nemá rád, protože vidí, že se začínají dívat ostatní děti ve třídě. Takže si utírá slzičky a ostatní sedí za ním, takže to třeba nevidí. Něco nahlas mu neříkám, nechci na to upozorňovat víc.

Jak podporujete samostatnost Ž?

Tak samostatnost, k tomu bych asi řekla, že ho nechávám pracovat samotného a když něco potřebuje, tak jsme domluvení, že se na mě obrátí, že si prostě pracuje sám a je tak zvyklý. My už to máme za těch osm let už tak pořádkem, že už si teď ani moc nevybavuji co třeba pro to více dělám. Už mi to přijde, jakože automatické, že už to kolikrát nevnímám ani já. Nějak to navzájem vycítíme. Samozřejmě co to jde, tak to ho nechávám, aby se tím prokousal sám, aby ze sebe dal co nejvíc, aby se na mě tolik nespolehal, že mu někdo kryje záda a když je nejhůř, že mu někdo vypočítá příklad. Jako samozřejmě, první příklad je takový, když to převedu zase na matematiku, tak mu řeknu, jak by se to mohlo, jakože postup a on už pak

jede sám. Že to není, že bych s ním nějak vyloženě počítala, on má pak ty svoje pomůcky, nebo násobilku.

Přešla bych k třídní učitelce Ž. Jak spolu spolupracujete?

S paní učitelkou si většinou ráno řekneme, co a jak, co je potřeba. Co bylo předchozí den, jestli byl ve třídě nějaký problém, jako celkově, nejen se Ž, ale celkově. A potom přímo Ž, jestli potřeboval s něčím pomoci, o tom se bavíme. Díky tomu, že jsme spolu v kabinetě, tak spolu probíráme všechno. A potom vlastně v hodinách jsem jí k dispozici, když je něco potřeba, tak to udělám. Spolupracujeme spolu tedy přes Ž, který dostane zadání, co má dělat a já jí pak říkám, jak mu to šlo.

Podíle se s TU na přípravě pro Ž?

Ne, jakože předem takto se nedomlouváme. Samozřejmě všechno se děje ve třídě, když něco potřebuje, tak mi to řekne při vyučování. Ale že bychom spolu nějak, no. Do detailu ne, ale když předem potřebuje s něčím pomoci, třeba nakopírovat, nebo vytvořit, tak to udělám. Ale spíš až ve třídě, když někdo zjistí, že něco nemá, že nemá pracovní sešit, tak jdu to nakopírovat. Tak vzájemně si říkáme, co je potřeba. Ale jako přípravu, třeba úkoly a tak, to si vše dělá jen ona.

Měly jste mezi vámi a TU nějaké nedohody?

Ne, to ne. Nevybavuji si žádný spor. Ba naopak to spolu probereme. Před pololetí, čtvrtletí, vždy když se uzavírají takové větší známky, tak spolu probereme žáka, v čem se zlepšil nebo nezlepšil a v čem je potřeba, abych na tom spolu více zapracovali. Ale žádný spor, ani na jedné straně.

Zeptala bych se vás, jestli na vás TU měla někdy větší očekávání, než jsou v rámci vaší náplně práce?

No, asi ne. Vždy jsme si vyšly vstříc, nikdy nebyl nějaký problém. Že bych se cítila, že by proti mně něco měla, já si myslím, že naopak. Já si myslím, že je dobrá paní učitelka.

Jak spolu s TU komunikujete podrobněji?

Komunikujeme spolu ústně. SMS si posíláme, když je něco potřeba. Ohledně Ž ve sborovně každý den. To je tak vše. Beru to tak, že je to důležité, abychom spolu mluvily. Když vím, že nějaký úkol Ž nedává, že si okusuje nehty a trvá to už několik vyučovacích hodin, tak to s TU proberu a domluvíme se, jestli v tom Ž bude pokračovat. Nebo si vezmeme nějaké

pomůcky s lehčím učivem. To si vyhodnotí ona a řekne mi, co mám sledovat a s čím mu mám poradit, co by potřeboval zlepšit. A na té bázi z toho pak vycházím.

Řešily jste s třídní učitelkou reakce ostatních spolužáků, například při atakách Ž?

Ne, nevybavuji si. Ba naopak bych řekla, že mají ve třídě dobré vztahy. Jako není to asi založené na nějakém velkém přátelství, že by se bavili každou přestávku, ale Ž berou. Když třeba vidí, že potřebuje s něčím pomoci, tak prostě jdou a pomůžou mu. Nikdo se mu nesměje, nikdo si z něho nedělá legraci. Takže bych řekla, že je ve třídě brán jako ostatní děti. On je spíše samotář, dělá mu problém, když je přestávka a je tam velký hluk ve třídě, tak se chytá za hlavu, za uši, tak to by chtěl ticho. Třeba když je vyučování, tak to mu vyhovuje, tam je ticho. A třeba když je přestávka, tak si nevybavuji, že by za někým šel si vykládat. Ale konflikty, nebo nějaké neshody, to tam není. Ani nepociťuji, že by bylo potřeba to řešit. Jak jsem říkala, on je samotář. Ale když něco potřebuje, tak děti automaticky jdou, nikdo se nikomu neposmívá, ani si nedělají nějaké podrazy. Od první třídy ho berou takového, jaký je. V tomto si myslím, že je tam navozená dobrá kamarádská vlna. (mlčí delší dobu).

Takže jste konkrétně neřešili nějaký větší výchovný problém?

Se Ž ne. Ale třeba jak jsem říkala o těch prstech, že si je dává k té hlavě, tak to jsem psala do deníku, který si pak četlo vedení. Bavili jsme se o tom spolu. Přichází sem pak pán ze SPC. Vykládali jsme si o tom, co tam bylo napsané, i o jiných věcech. Vždy pak přijde do vyučování, všímá si těchto problémů. Ale když je tam ten pán, tak Ž to samozřejmě ví a je jiný. Snaží se chovat tak, že by mě ani třeba nepotřeboval, že všechno zvládá. Ale jakmile tam není, tak už si najede na to svoje. No ale ke třídě jako celkově, je pravda, že co jsem tam měla ještě jednoho žáka, kterému už asistentku teda nedělám, tak s ním to bylo, jakože o něčem jiném. Tam byla daleko větší výbušnost, rozhazoval židličky, vztekal se, tam to už bylo horší. Hodně popichoval děti, takže jsme řešili pořád nějaké rozpory. Ale jak vyrostl, tak to z něj opadlo a už mě jako asistentku nepotřeboje. Takže to bych jen řekla jako nějaké jediné, co jsme ve třídě řešili, ale netýkalo se to Ž.

Dále bych přešla k matce Ž, jak probíhá vaše spolupráce?

Tak když je něco potřeba, tak si pravidelně sdělíme informace. Nevoláme si nebo tak něco. Všechno řešíme přes zprávy. Používáme WhatsApp, přes deník jsme moc nekomunikovaly spolu, protože Ž si všechno uvědomuje a kdybych tam něco napsala k němu, tak on by si to mohl přečíst. Proto jsem nevolila tady tu cestu, že by si ten deníček nosil s sebou, protože

by si to mohl přečíst, i to co by mi odpověděla maminka Ž. Takže jsme obě zvolily ten WhatsApp, někdy email. Tím, že si často vyzvedává Ž osobně ze školy, si stihneme říct rychle důležité věci spolu, když se potkáme někde ve škole. Já vím, že matka se Ž se pečlivě připravuje na hodiny, tam je ta příprava dobrá. Takže vím, že do toho dávají maximum a doma to nezanedbávají.

Jak často spolu s matkou Ž komunikujete?

Já ani nevím, je to všechno takové spontánní, když se potkáme na té chodbě, tak si řekneme. Když mi napíše, že mu něco chybí, tak jdu a od někoho to seženu, vyfotím a pošlu mamince. Ale kolikrát týdně, nevím. (smích) Někdy vícrát, někdy míň, asi tak jedenkrát týdně si řekneme, když je nějaký problém, ale obecně takto s Ž problémy nejsou, že by měl nějaké výchovné problémy, on je fajn kluk. Takže když spolu něco řešíme, tak je to k tomu učivu. Jako když má nějakou plačtivou náladu, tak matce řeknu, co bylo nebo nebylo. Ale na jednu stranu nechci žalovat. Že bych jí řekla, že Ž vybuchoval ve třídě, to ne. To by se mi taky nelíbilo, kdyby to na mě někdo žaloval. To už by muselo být něco velkého. Ale takové ty denní maličkosti, to si myslím, že nerví každý v lavici.

Pocit'ovala jste někdy ze strany matky větší očekávání na vás, než jsou v rámci vaší náplně práce?

Ne, to ne. To zase ne. Spolu řešíme to učivo a to chování, když má nějakou depku. Myslím si, že jsme naladěni na takovou pohodu.

Řekla byste mi na závěr, jak vnímáte vaši náplň práce a vaši pozici jako asistentky pedagoga?

Jo tak vlastně když jsem třeba nemocná, nebo když jedu někam mimo školu a Ž je tady ve škole, tak když přijdu do třídy zpátky, tak už mě s radostí vyhlíží, už je úsměv, ptá se mě, kde jsem byla a že už mě vyhlížel a že se na mě těšil. Že je rád, že tam jsem. Takže asi jakože v tomhle, když to řekne ta druhá strana, tak vím, že tam ten člověk k něčemu je z pohledu toho žáka. Taky do té náplně bych zahrнула to, aby to ten Ž zvládal, protože není den jako den. Některý den je na tom tak, že to všechno zvládá, že by mě tam ani nepotřeboval. A potom jsou tam dny, kdy máme co dělat. Nevnímá výklad paní učitelky, nevnímá, že řekne otevřete si sešit, píšeme na tabuli. On je prostě někde jinde. Nevnímá a často si mumlá sám pro sebe. Takže v takových chvílích ho musím vyzvat, že paní učitelka řekla, ať si otevře sešit. Potom on se začne rozhlížet po třídě a začnou se mu třepat ruky, že nestíhá. Takže taky musím mu to říkat klidněji, třeba i zdobnělinou jména a upozornit ho na to. Nechávám ho

ať si třeba plete prsty, když mluví, aby ho to uklidňovalo. Ale když vidím, že u toho přestal vnímat, tak ho musím přivést do reality. Nebo když se paní učitelka celé třídy na něco ptá, tak Ž si chce dokázat, že to ví taky a přihlásí se. Tak paní učitelka ho vyvolá a řekne mu, že může mluvit. No a on tu odpověď kolikrát nezná, ale chce se přihlásit, aby bylo vidět, že je jako ostatní. On se prostě snaží, ale ne vždy to jde. Někdy nemůže najít správná slova, aby tu správnou odpověď řekla, třeba tu odpověď ví, ale nedokáže to říct nahlas. Nikdo se mu nesměje ale. Snaží se. To jsem se rozvykládala asi navíc, ale tedy cítím se tam potřebně. Řekla bych, že i ty děti mě v té třídě mají rády. Někdy mi i řeknou, že jsou rádi, že jsem tam s nimi. Jsme s žáky domluvení, že kdyby něco, tak se na mě můžou kdykoliv obrátit, i na WhatsApp. Když třeba něco potřebují, nebo jestli bych jim nemohla s něčím pomoci, tak jsem téměř celé třídě dala svoje číslo. Dejme tomu v angličtině, když je nějaký projekt a musí tam být fotky, tak mi tu fotku pošlou na WhatsApp a já jim to vytisknu a pošlu. Kdo nemá kopírku nebo barevný tisk, tak se na mě můžou obrátit. I vlastně to je podle mě součástí té náplně práce mě jako asistentky pedagoga. A i vnímat toho žáka a rozpoznat, kdy potřebuje tu svoji chvíli a vědět, jak na něho.

Chtěla byste se k něčemu zpětně vyjádřit?

Netuším, jestli zpětně bych se k něčemu vyjádřila. Jen bych teda asi dodala k Ž, že je takový hodně pečlivý, precizní. Že prostě chce mít všechno dotažené do konce, co se týče pracovních listů, stříhání. Je kreativní, všechno má nachystané, uspořádané. Přes úkoly, přes nějaké pomůcky, co si mají děti donést, tak všechno má perfektně. On, jestli něco zapomene jedenkrát za pololetí nějakou drobnost, tak to je výjimečné, na přípravě si hodně zakládá. A ještě bych tedy řekla, že tady spolu všichni spolupracujeme, že jsme na jedné lodi. Žádný problém tady nenastal, ani problém mezi žákem a zaměstnancem.

Děkuji vám za rozhovor a za doplnění.

Není za co a taky děkuji.

PŘÍLOHA P IV: ROZHOVOR SE ŽÁKEM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Souhlasíš s nahráváním rozhovoru?

Ano, souhlasím.

Na úvod bych se tě ráda zeptala, jak dlouho ti AP, která je ti nyní přidělena, asistuje?

Tak tato AP mi byla přidělena už když jsem byl v první třídě. Když jsem byl ještě se svojí třídou, než jsem propadl. A oni viděli, že mi to už nejde ta škola. Takže jsem jednu třídu přeskočil, no prostě jsem propadl. Šel jsem ještě jednou do první třídy a tam mi dali už právě AP a s ní už to šlo lépe.

To byla tedy přímo tato AP?

Ano, s ní už jsem 8 let.

Obecně jsi s touto AP od 1. třídy spokojený?

Ano, jsem spokojený. Všechno je v pohodě.

Jak se cítíš ve své třídě, v kolektivu?

S tou první skupinou v první třídě jsem byl vážně spokojený. S touto mojí teď, od první třídy po čtvrtou to bylo super, ale teď už je to takové, no, už se mi to přestává líbit. Jsou hodně nepořádní.

Objevily se ve vaší třídě nějaké konflikty, kterých by ses účastnil?

Jakože bych se s někým pral? To ne. Spíše ostatní se hádají.

Řekl bys mi, jestli se cítíš být součástí vaší třídy?

Ano, cítím řekl bych. Řekl bych to asi takto. Moje třída je jako ZOO. Kam přijdete, tam je hluk. Tam se děcka neumí chovat, vlastně si z většiny věcí dělají srandu. Většinou jsou to hrozné blbosti, co dělají. Jednou to bylo vážnější, ale raději nebudu říkat co. Výhoda v tom ale je, že v tom nemám prsty. Když nám učitelky něco říkají, že zlobíme, tak to беру i na sebe, ale nevím proč. Protože je to moje třída, tak to беру, jakože je to průšvih nás všech, ale ve skutečnosti není. Já to ale nikdy nedělám, já poslouchám jen učitelky.

Děje se to i když je tam AP?

Ne. Když je tam AP, tak oni to nedělají. Když odejde, tak začnou být hluční. Před ní ne. Neříkám jí to, protože já nechci, aby se spolužáci špatně cítili. Oni to беру jako svoji

zábavu. Ale když se stane něco, co mi hodně vadí, tak to neříkám paní učitelce (příjmení třídní učitelky žáka), ale řeknu to AP, protože paní učitelka (příjmení třídní učitelky) by to hned řešila. AP je to taková, že jim řekne, že je to blbost a ať toho nechají, nedělá z toho velký problém.

Přešla bych k další otázce. Popsal bys mi prosím, jak vypadá tvůj běžný den ve škole?

Takže já vlastně přijdu vždy o něco dříve, abych byl chvíli sám ve třídě. Potom začnou přicházet spolužáci. Já jsem totiž takový typ, že když jsou přestávky, tak se moc nebavím. Chci mít klid. Moc neříkám ostatním, co jsem zažil a takové věci. Já jsem takový uzavřený. (mlčí, nenavazuje oční kontakt)

Takže ráno po příchodu sedíš sám v lavici. Máš spolusedícího?

AP sedí vedle mě nalevo. Sedíme spolu v lavici.

A ona už je tam s tebou i před začátkem vyučování?

Ne, ona přijde až na vyučování většinou. Ráno tam jsem sám.

Jaký předmět je tvůj oblíbený?

No, oblíbený předmět, co mám rád, tak třeba samozřejmě výtvarka, tu miluji. A tam většinou AP není, odchází do družiny. Potom mám rád přírodopis nebo pracovní činnost, baví mě pracovat. Jazyky jako je čeština, angličtina a němčina jsou moji nepřátelé.

Při kterých předmětech u tebe AP není?

No ona odchází do družiny, když máme výtvarku, potom ve čtvrtek odchází už na chemii, tam mi to vadí, chemie mi moc nejde. Nebo při informatice a Vko, tam taky odchází pryč, protože to jsou jednodušší předměty. Tam bývám tedy sám.

Popsal bys mi, jak probíhá vyučovací hodina přírodopisu?

Jo tak já sedím v lavici, sedím vedle AP. První uklidím na lavici, abych měl prostor. A přijde paní učitelka (příjmení vyučující) a vstanu abych ji pozdravil. Potom nám řekne, co budeme dělat. Protože já moc nestíhám, tak AP se s učitelkou domluví, kde mám pokračovat. Dívá se, jak pracuji a řekne mi, kde mám co hledat a poradí mi (AP) co mám dělat. Protože já moc nestíhám. Spousta dětí ve třídě to má rychle ty zápisky, ale já to chci krasopisně. Já napíšu první tři slova a oni mají už třeba celý řádek. AP mi říká, ať píšu rychleji, že nebudu stíhat, ale já to chci mít prostě pěkné.

Potřebuješ tedy svůj čas, abys byl se svojí prací spokojený, chápu to dobře?

Ano, potřebuji více času, aby to bylo hezky.

Budu pokračovat ve vyučovací hodině přírodopisu. Takže paní učitelka vám zadá úkol, platí pro tebe stejné úkoly, jako pro tvé spolužáky?

Ano, mám stejné úkoly v hodině. AP mi ukáže, co je to za úkol. Někdy když je to samostatný úkol, tak mi pomáhá. Třeba když nechápu, co mám dělat, například dneska jsme měli matiku, já jsem nestíhal, akorát jsem dopisoval. Učitelka říkala stránku dalšího úkolu, já jsem nestíhal to hledat, tak mi to AP nachystala. Ona mi tak pomáhá. Já, jak to dopíšu, tak se připojím k ostatním. Ale někdy to právě nestihnu dopsat a musím se soustředit na práci, co nám paní učitelka zadala.

A když pracuješ na svém úkolu a potřebuješ s něčím poradit, obrátíš se na AP?

Jo já jí většinou řeknu, kdy chci a kdy nechci poradit. Protože mi to přijde víc takové lepší, než aby mi pomáhala s každou jednoduchou věcí, co zvládnou sám. Takže když chci pomoci, tak jí řeknu a ona mi pomůže.

Jak bys popsal váš vztah s AP?

Nemám žádné negativa. Jenom pozitivně ho vnímám. S AP jsme v dobrém spolupracujícím vztahu společenském. Pomáhá mi, když to potřebuji. Ona je jediný člověk v té třídě, se kterým si prostě rád povídám, rád se s ní o něčem bavím než s ostatními. Protože ostatní jsou takoví otevření hodně, jdou spolu ven, já takový nejsem. S ní se mi povídá hezky, se spolužáky ne. A taky je dobré, když si učitelka odběhne někam a AP to vezme za ni a hlídá nás, tak to se mi líbí.

Řekl bys, že v AP cítíš oporu?

Jo, hodně si rozumíme. Ale nepovídáme si nějak moc, třeba po škole, protože ona musí někam hned letět, třeba do té družiny. Třeba na chodbě někdy je o přestávkách, tak tam za ní občas chodím. Anebo když zůstane o přestávce ve třídě. Povídáme si, kdy už bude poslední hodina, takové ty klasické věci. Podporuje mě vlastně i v kreslení, říká mi, že mi to jde a nechává mě kreslit, když je to možné zrovna. Hodně mě to kreslení baví, chtěl bych se tomu věnovat i v budoucnu. (ukázal mi kresby, co kreslil o přestávce v den rozhovoru)

Maluješ i při vyučování?

Když je důležitá hodina, tak se soustředím na téma. Ale když je nějaká pohodová hodina, tak si vytáhnu papíry a kreslím si. Nikomu to nevadí, ani AP.

Rozumím. Vybavil by sis nějakou situaci s AP, při které se ti něco nelíbilo? Například při vašem povídání, nebo při vyučování, když ti pomáhá.

No, asi ne. Poslední hodiny, kdy ona jde do družiny, kde ona hlídá děti nebo je vede na oběd, tak to mi nevadí, protože ty poslední hodiny jsou takové oddychové, kromě čtvrtka teda při chemii (smích). V ten čtvrtek je to právě že takové (mlčí). Takový předmět si myslím, že by neměl být, jakože poslední. Tam nestíhám psát zápisky, potřeboval bych je fotit a pomoci s úkoly. Jinak bych asi nechtěl změnit nic.

Dobře, děkuji. A sděluje ti AP požadavky, které na tebe má, nebo na tvoji práci?

Ona se mě někdy ptá, jestli něco chápou. Třeba se ptá, jestli s něčím chci pomoci, jestli vím, jak to udělat. Třeba když vidí, že nepíšu. Za to jsem rád. Jinak jen ať píšu rychleji, protože nestíhám. Ale jinak nic.

Dává ti AP zpětnou vazbu na tvé úkoly, co děláš při vyučování? Zpětnou vazbou myslím, jestli hodnotí tvoji práci, například co zlepšit.

To mi ani neříká, jakože co mám dělat jinak. Říká mi, co mám dělat, ale neřekne, jestli to dělám správně, nebo špatně, to mi kontroluje učitelka.

Zeptala bych se tě na to, jestli se objevily se mezi tebou a AP někdy nějaké neshody?

Jakože bychom se na sebe naštváli?

Ano, i naštváli. Nebo jsi měl ty nebo AP odlišný názor. Něco, co se ti nelíbilo.

To ani ne. Vlastně ani na prvním stupni, ani teď jsme se nehádali. (mlčí, změna posturiky, odvrátil zrak)

Dobře. Kdy pocít'uješ od AP největší pomoc?

Tak pomáhá mi nejvíce v matice, fyzice, chemii. Tam když nestíhám, tak tam to jde vidět. Vidí, že nestíhám i v jiných předmětech, nejen při matice, fyzice, chemii. Když vidí, že jsem to nestihl napsat, tak vyfotí tabuli, nebo když je přestávka, tak si od někoho vypůjčí sešit a dá mi ho, abych si to o přestávce dopsal. Většinou vyfotí zápisky a posílá fotky tabule mojí mamce, ta mi to pak ukáže a já to doma dopíšu. Třeba když jsem i nemocný, tak nafotí zápisky a pošle je mamce.

Takže máš přehled o komunikaci mezi AP a tvojí maminkou?

Ano vím že si posílají zprávy o tom, co jsem nestihl a pak opisují z telefonu od mojí mamky zápisky z tabule nebo ze sešitu.

Je něco, k čemu by ses rád vrátil, o čem jsme se spolu bavili?

Asi není něco k čemu bych se vrátil, s AP se mi hezky povídá a jsem rád, že je v mojí třídě.

Děkuji ti za rozhovor.

Taky děkuji.

PŘÍLOHA P V: ROZHOVOR S TŘÍDNÍ UČITELKOU ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

Ano, souhlasím.

Na začátek bych se vás zeptala, jak dlouho působíte na této škole?

Tak já jsem sem nastoupila po ukončení smlouvy na předchozí škole, na které jsem začala učit hned po škole. To bude už takových dobrých čtrnáct let bych řekla, už je to dlouho. Na té předchozí jsem byla vlastně nějakých šest let, ale už mi to tam potom nevyhovovalo, měnilo se vedení, tak jsem šla jinam. Tady jsem teď spokojená, to ano.

Jak dlouho spolupracujete s AP, která nyní asistuje ve vaší třídě?

S AP (příjmení asistentky pedagoga) spolupracujeme už myslím třetím rokem, v páté třídě jsem začala učit v té třídě kde je Ž (jméno žáka), to je tři roky zpátky no. V šestce jsem jim potom začala dělat třídní a tou jsem doteď.

Popsala byste mi prosím váš běžný pracovní den?

Běžný pracovní den. Jakože od rána, co přicházím do školy?

Ano. Od vašeho příchodu do školy.

Tak podle rozvrhu přicházím do školy. Jestli začínám hned ráno, nebo někdy chodím později pokud mám až druhou nebo třetí vyučovací hodinu, nemám to z domu daleko. Žádnou přípravu si ve škole nedělám, ani ráno, s veškerou přípravou přicházím již do školy. Ty přípravy mi doma zaberou taky dost času. A když nás čeká nějaký diktát, nebo písemka, tak to si беру taky domů. No ale to už jsem přeskočila. Učím v několika třídách, ale osmé třídě dělám třídní učitelku, takže jim se věnuji více i časově. Tak když přijdu na první hodinu do mojí osmičky, třeba na češtinu, hudebku nebo němčinu, tak vlastně si беру vše, co jsem si na tu hodinu připravila. Mám tam žáka se SVP, a to je vlastně Ž a potom tam mám ještě jednu žákyni z Ukrajiny, té musím dělat přípravy také zvlášť. Konkrétně v osmé třídě jsou tam i žáci, kteří mají problém se soustředit, ale to je věkem, nemají žádná jiná omezení, takže na ně musím dohlížet taky, aby nerušili třídu. Chystám jim práci doma, podle toho, co dělám s ostatními, ale více jim to přizpůsobím, nebo ulehčím, jedná se vlastně o úlevy a jednodušší verze. U toho Ž tu práci připravuji jednodušší než pro tu žákyni z Ukrajiny. Připravuji to tak,

že pokud vím, že něco nezvládnou, tak to upravím, ulehčím a jde mi o to, aby ti žáci byli zaměstnaní v té hodině, aby tam nebyly prostoje. Mám popsat i vyučovací hodinu?

Ano, prosím.

Jo, tak po příchodu se se třídou pozdravíme, zkontroluji docházku. Jelikož jsem třídní učitelka, tak se na začátku ptám, zda má někdo nějaký dotaz i co se netýká výuky a může proběhnout diskuse. Následně na každém začátku mojí výuky probíhá opakování, no a potom konkrétně podle plánu probíráme učivo. U Ž, a i u té žákyně z Ukrajiny sleduji pořad, jestli stíhají, jestli to zvládají, teď jsem jim doporučila barevné zvýraznění textu jo, že jim to pomáhá. U Ž pomáhá vizualizace, takže se mu snažím to tak předat, a to s ním vlastně dělá potom AP, která mu ve vyučování říká, ať si něco podtrhne, ať využije různé metody, ať stíhá strany v učebnici. Úkoly mu zadávám já a AP s ním podle toho následně pracuje. Pracujeme celá třída, nebo oni dělají něco zvlášť. No a při hodině se Ž komunikují, říkám mu ať využije různé přehledy, tabulky.

Řekla byste mi více k práci s AP ve vyučovací hodině?

Ano, ta spolupráce té AP je tam nutná, pomáhá Ž i mně hodně. Ve vyučování já nemám prostor pro to, abych Ž vysvětlovala pořad dokola co má dělat, pořad ho kontrolovat, jestli to dělá správně a věnovat se mu. Takže Ž a AP řeknu zadání a ona ho kontroluje, a to mi pomáhá. Třeba když píšeme nějaký diktát, tak ho má krácený, s ostatními ho máme celý, ale řeknu AP, kdy má Ž skončit a ona ho upozorní kdy má přestat psát a potom mu řekne, ať si kontroluje, co napsal. Chyby mu neukazuje, vlastně jen dohlíží na to, aby to stihl napsat. Hodnocení mu dělám potom já. No, a tak pokračujeme do konce vyučování. A abych dokončila ten den, tak o přestávkách bývám v kabinetu, kde se chystám na další hodinu. Po všech odučených hodinách odcházím domů a tam si dělám ty přípravy, pro třídu a pro Ž a pro žákyni z Ukrajiny no. To bych řekla, že je tak vše k mému běžnému dni, kdy jsem ve škole.

Co se týče hodnocení Ž, komunikujete o něm s AP?

Hodnocení si dělám já sama, s AP o tom nemluvíme. AP dohlíží jen na to, aby to zadání stihl, ale potom už si ten diktát třeba opravuji sama, podle chyb. Například v češtině, když mají rozlišovat věty přívlastkové nebo přísudkové ve větách hlavních nebo vedlejších, tak to Ž vůbec nezvládá, to já mu jen řeknu, ať rozlišuje pouze věty hlavní a vedlejší. K hodnocení Ž ani jeho práce se AP nevyjadřuje, ale říkáme si někdy informace, jak mu to šlo, protože

ona vidí, jak reaguje. Že si třeba řekneme, že něco nezvládá. To si takto říkáme zpětnou vazbu.

Podle čeho posuzujete obtížnost učiva pro Ž?

Ž má své výstupy. Tam to má napsané a vlastně když to ve vyučování sama vidím, že to nezvládá, tak ho nechci trápit. Nechci, aby zbytečně dělal něco, co není pro velkou písemku například důležité, ale tak, no. U Ž je respektováno individuální pomalé tempo. Co se týče zápisů, tak tam je pomoc AP nutná. Ještě používám hodně didaktické pomůcky. Já mu zadám, co s nimi má dělat a potom s ním pracuje AP, která to zadání slyší také.

O jaké pomůcky se například jedná?

Jsou to různé pomůcky na slovesa, podstatná jména, takové ty sady pro žáky do škol. A dělají to společně s AP, Ž to nezvládne sám. Opravdu bych řekla, že mu to pomáhá, jde to vidět. Hodně mu obecně pomáhá ta vizualizace, jak jsem říkala už, protože on sám je velmi výtvarně nadaný. Přihlásil se několikrát do výtvarných soutěží, ne vždy se umístil na nějaké pozici, ale co se týče reprezentace naší školy, tak to se mu daří velmi, to musím říct. Na to je šikovný.

Děkuji za doplnění. Přesla bych k další otázce, jak byste popsala váš vztah s AP?

Kladně. AP mi vždy vypomůže. Jako co je potřeba, co se týče kopírování, tak vždy mi zajde okopírovat co potřebuji, nebo když si některý žák zapomene učebnici, tak ji poprosím a ona to okopíruje. Nebo když potřebuji něco vyhledat na internetu, nebo někde, tak to také udělá. Třeba pokud děláme něco, kde je potřeba doplňující informace, tak mi vyjde vstříc. Řekla bych tedy, že náš vztah je založen na vstřícnosti.

A jak probíhá vaše komunikace s AP?

S AP komunikujeme spíše v hodině. Na přípravě na vyučování před začátkem výuky se s ní nepodílím, ani u přípravy učiva pro Ž. Pouze si nachystám přípravy já a potom až v hodině jí řeknu, co mají dělat, dopředu ne. Takže AP reaguje na danou situaci, co po ní budu potřebovat. Vlastně vím, že mu kontroluje úkoly, aby je měl. Ten deníček je taková spojka mezi ní, Ž a maminkou. Komunikujeme spolu v době vyučování, během vyučování, nebo o přestávce, když je volno. Někdy máme spolu volnou hodinu, tak to si stačíme něco říct, třeba i co se týče třídnických věcí, protože v té třídě je vlastně nejvíce. Po vyučování ne, protože to už AP odchází do družiny, že. Někdy odchází do družiny i ještě když tady na druhém stupni probíhá výuka, takže to se mineme už úplně. Co nestihneme si říct, tak až zase ve

škole další den, protože už se spolu v ten den nevidíme. Zprávy nebo emaily si ani nepíšeme. Ani si nevoláme. Když je něco potřeba, tak to si řekneme ve škole.

Zmínila jste odchod AP do družiny ještě před koncem vyučování osmé třídy. Bývá AP nepřítomna i ve vašich hodinách a pokud ano, vidíte v tom nějaké nevýhody?

V mých hodinách je vždy, až na hudební výchovu, to odchází. Ale co se týče té hudebky, tak tam mi to nepřijde, že by se objevovaly nějaké komplikace. Ž se v hudebce zapojuje jako ostatní a pouze při psaní průběžných písemek se Ž ptám, zda rozumí všem otázkám. Je pravda ale, když si představím že by AP byla nepřítomna například při naší češtině, která je pro něj obtížnější, tak by mi to tu práci komplikovalo, protože bych se mu musela více věnovat, to ano.

Dobře, děkuji. Ráda bych se Vás dále zeptala, zda je něco, co byste ve vaší spolupráci s AP chtěla změnit?

Nic, co bych přímo chtěla změnit mě nenapadá. Když je nějaký problém, tak se obrátím na maminku Ž, například když potřebuji, aby si Ž něco zopakoval, něčemu se více věnoval, tak to se obracím na ni přímo. S maminkou Ž je naše spolupráce opravdu intenzivní. Máme to spolu s AP nastavené, a tak to nějak obě dodržujeme a řekla bych, že nám to tak vyhovuje.

Chtěla byste, aby se AP podílela na přípravě pro Ž?

Asi ani ne. To si já připravím sama, podle toho, co je potřeba. (mlčí) Jako když je něco potřeba, tak jí řeknu, jestli by se mohla po něčem podívat. To vyplyne až z dané situace, ale předem ne. Někdy po hodině nebo ve volné hodině si spolu můžeme něco prohodit, co třeba bude potřeba, když mám naplánovaného něco většího, ale jinak až v té hodině.

Jaká jsou vaše očekávání na práci AP?

Tak být nápomocná ve výuce, že. A být k dispozici paní učitelce, která tam v té třídě zrovna funguje. A aby pomáhala tomu Ž, aby se orientovala, kde se nacházíme, protože on něco zrovna dodělává, tak AP mu to chystá dopředu. Řekla bych také, že AP by měla do toho žáka vidět, myslím tím vědět, jak reaguje na určité věci. Třeba i co se mu daří nebo nedaří, aby to dokázala posoudit a opakovat si s ním. Určitě Ž nepomůže, kdyby na něj byla nepřijemná, nebo po něm chtěla něco, na čem jsme se třeba nedohodly my dvě. Takže bych dodala, že od AP očekávám nějakou zpětnou vazbu, když se na ni zeptám, třeba na průběh práce s těmi didaktickými pomůckami.

Zeptala bych se vás dále, jestli někdy došlo k neshodě mezi vámi a AP?

To si myslím, že ne. Já jsem ráda, že ji tam mám. O nějaké neshodě se říct nic nedá dle mého názoru, to ne. My, když je něco potřeba, tak se domluvíme a jak jsem říkala, AP vychází vstříc.

A ohledně Ž, kterému děláte třídní učitelku, řešila jste někdy neshody ve třídě? Nebo situace týkající se začlenění Ž?

Neshody ani ne. On je takový hodný. Oni už ví, jaký je, takže tak. Kolikrát potřebuje ticho, třeba když si ostatní něco šeptají, tak on jim řekne, ať jsou zticha, protože on potřebuje klid na práci. Ale jinak je velice aktivní, co jsem zmiňovala výtvarné soutěže, tak se nedávno zapojil i do soutěže recitační nebo literární. K tomu kreslí i ty obrázky. Co se týče těch soutěží, tak s nimi mu pomáhá maminka. Ale jinak ti spolužáci, když se k nim vrátím, tak normálně prostě. Ž sedí v první lavici, vedle AP. A mají mezi sebou hezký vztah. Ž mi sám i často vykládá o zážitcích, třeba ve vyučování, když mluvíme o různých místech, tak ho nepřeruším, pokud k tomu má něco říct, že tam třeba byl.

Je něco k čemu byste se chtěla zpětně vyjádřit?

Napadá mě pro toto téma výzkumu ještě říct, že si myslím, že pozice AP je určitě důležitá. A myslím si, že jak to jde s dobou, jak už je to teď normální, však my sami tady máme množství asistentek a žáků se SVP, tak se to zlepšuje. Třeba i těch šest let zpátky když jsem poprvé měla ve třídě asistentku pedagoga, tak prostě to bylo úplně jiné bych řekla. Nevnímala toho žáka jako potřebného, pořád na něj jen nadávala, že mu něco nejde. To už se teď naštěstí neděje a z pozice učitelky mohu říct, že to vidím pozitivně, že to těm žákům pomáhá, jo. Prostě v té hodině nelze věnovat takové množství času žákům se SVP. A taky je to nápomocné pro to hledání věcí, nebo kopírování materiálů. Takže to bych tak doplnila.

Děkuji za doplnění a tímto bych Vám ráda poděkovala za rozhovor.

No není vůbec za co, rádo se stalo.

PŘÍLOHA P VI: ROZHOVOR S MATKOU ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Souhlasíte s nahráváním našeho rozhovoru?

Ano, souhlasím s nahráváním.

Na úvod bych se vás zeptala, jaké má váš syn speciální vzdělávací potřeby?

Tak on má hlavně vývojovou dysfázii, potom ADHD. Má to prý tak všechno napůl, co nám řekli v té poradně.

Kdy jste poprvé navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu?

Tak on opakoval první třídu. Měl problémy, takže si ji musel zopakovat a potom ty problémy zůstaly i nadále, tak to už jsme byli posláni do té krajské pedagogicko-psychologické poradny. No a potom už nevím kdy to přesně bylo, ale asi na druhém stupni nás předali do SPC. Sama bych řekla, že se o syna dost zajímám. Jde mi o to, aby se zlepšoval a aby mu to v té škole šlo samozřejmě. Doma se s ním hodně věnuji škole.

A jak se to projevuje při vyučování?

Největší problém mu dělá se vyjádřit. Když něco ví, tak neví, jak to ze sebe dostat. To je u něho problém. Když byl mladší, tak mluvil ještě méně, to nedokázal říct skoro nic. Teď je takový ukecanější, ale to vyjadřování je pořád špatné. Nebaví se moc s kamarády. A i když se ho zeptám co bylo ve škole, tak je to takové pomalejší, horší. Taky bych řekla, že když se mu něco nepodaří, tak se zlobí sám na sebe. Říkám mu, aby nebyl nějak zlý na AP, že ona za to nemůže, že ona mu radit stejně nemůže, že ona ho může jen popostrčit jak na to. Často je také unavený, nebo ho ruší nějaké elementy. Když dostane jedničku, tak je spokojený, to je rád. Ale třeba když se mu něco nepodaří, když si to nestihneme spolu probrat, tak z toho je pak nešťastný. To mi pak dala teď nedávno vědět AP, že dostal za pět a že se to s ním veze celý den. On to potřebuje mít všechno perfektní a když se mu to nepodaří, tak je z toho smutný. Syn má strach, že dostane puntík za něco, co nesplnil, takže musí mít všechno hotové. Když přijde domů, tak mi řekne, co konkrétně v jakém předmětu bylo, co má za úkoly, já se na to musím sama připravit na ty úkoly (smích). On sám nezvládne psát úkoly, že by si sedl a udělal je.

Jak vnímáte začlenění svého syna do kolektivu ve třídě?

Problémy nějaké větší nemá, ale je samotář. Kolikrát mi říká, že sedí sám, že si něco opakuje z učiva, že se o tom ale nebaví s ostatními. Oni mají ve třídě udělané skupinky. Nemá nikoho k sobě, s kým by se tam nějak více bavil. Nemá někoho, s kým by si psal, třeba jak si děti jeho věku píšou na sociálních sítích ve skupinách, tak to on nemá nikoho takového no. Je ve třídě samotářský. Když jsem se s ním o spolužácích bavila, tak mi řekl, že neví, co si s nimi má vykládat, že nemají společné záliby a společné téma. On je od malička zvyklý být sám. Trošku mě to mrzí, že mu s nimi není moc do řeči. Ta třída je taková rušnější, ale nevím, co je tam za problém, jestli si s nikým opravdu nerozumí. Jako ona je tam i převaha holek, že je tam méně kluků. On se ale radši stejně baví s mladšími, je pořád víc dětský než jeho vrstevníci, i když je ve třídě nejstarší, tím že propadl.

Řekla byste tedy, že diagnóza vašeho syna ovlivňuje jeho začlenění do kolektivu ve třídě?

Jo, určitě. To je tou vývojovou dysfázíí. Když je syn doma, tak on je pořád se mnou, nechodí s nikým ven protože nemá s kým. Je to chyba, mrzí mě to samotnou. Sám mi říká, že se nemá, s kým ve škole bavit. Často prý ostatní ve třídě dělají něco, co se mu nelíbí a on ví, že se to nemá dělat, tak se do toho nezapojuje a třeba si maluje, nebo se jde projít na chodbu. Jednou jsme třeba řešili jeden problém s jedním spolužákem, který do něho kopal a byl takový víc agresivní, že tam bylo něco. Synovi vadilo, že ho dráždil, asi se chtěl ten spolužák bavit, ale nevím. Bral mu jeho věci a to vím, že vadilo i druhým dětem. Nějak jim vadil. Ale moc jsem do toho neviděla, to spíš ta AP by věděla.

Jak jste se o tomto problému ve třídě dozvěděla?

Tak on mi to říkal syn, co se tam děje, co mu vadí. A ještě mi to říkala ta AP, co je za problém, už je to déle, takže si to moc nevybavuji, ale bavily jsme se o tom spolu. Víím jen že tam mezi nimi něco bylo, to brání věci a něco mu říkal, nějaké slovní narážky a strkal do něho. Ale nevím, jak to probíhalo přesně. Jako teď bych řekla, že je to lepší, teď to neřešíme nic takového. Už o tom nemluví, že by mu někdo něco dělal. Ale stěžuje se mi, že je tam špatný kolektiv, že tam jsou skupinky udělané, že ty holky mezi sebou si říkají sprostá slova. Že on si tam třeba sedí a oni řvou a ruší ho. On na to moc není, nelíbí se mu takové vyjadřování bych řekla. Ale když jsou jako rozdělení do skupinek, tak s nimi pracuje, ale mimo vyučování mi nic takového neříkal, že by se s někým o něčem bavil. Jen sem tam prý někdo přijde za ním se podívat, co maluje.

AP, která je se synem nyní, mu asistuje jak dlouho?

Ona s ním byla od začátku, od první třídy. Ale ze začátku byla sdílená asistentka, měla ještě jednoho žáka ve třídě, kterému asistovala. Takže tam byli dva, ale on z toho pak vyrostl a teď je čistě u syna.

Jaký je váš běžný kontakt s AP?

Tak když něco potřebuji, tak jí napíšu přes WhatsApp. Nebo napíše ona mně, když je něco potřeba. Kdybych měla říct jak často, no. (mlčí, přemýšlí delší dobu). Teď jsme si nějak psali o fyzice, co nestíhal, ale není to nějak extra často. Jednou za týden, za dva, si dáme vědět o nějakém předmětu co a jak. Častěji si píšeme o těch zápiscích. Hodně WhatsApp využíváme pro zápisky, protože syn nestíhá psát, tak mu to fotí z tabule, nebo ze sešitu někoho ze třídy a pošle mi to jako fotku. Potom to se synem spolu doma dopisujeme. Ani si nějak nevoláme, spíše jen píšeme přes ten WhatsApp. Většinou si vše, co je potřeba hlídám sama. Ohledně známek i pokroků si většinou řeším s učiteli, i před uzavřením pololetí a s AP si většinou vlastně řeším jen co nestihl ve vyučování dopsat, nebo co má za úkoly. Sama se často zajímám, jaký má pokrok, jak to synovi jde. Vlastně se bavíme většinou jen o tom, co nestihl. Nebavíme se třeba ani o tom jeho začlenění a o spolužácích, jestli se s někým baví, nebo jak to vidí AP. Zeptám se, jestli mu šla ta písemma, na kterou jsme se doma učili, jestli mu to šlo, ale o těch vztazích ve třídě se nebavíme. V té osmé třídě už je to jiné, tam je ta puberta. S AP víme, že syn je taky puberťák, ale je vlastně jiný.

Kontaktuje vás AP o projevech stresu u syna za daný den?

AP mi občas dá vědět, když se u něho projeví nervozita ve vyučování. Třeba nedávno mi psala, že se v hodině škrábal, protože se mu něco nepovedlo. Jí naštěstí neublíží. Jen mě na to akorát upozorní, ale často je to taky na dotaz. Často se musím ptát na vše okolo sama. AP mi dává vědět o zápiscích převážně bych řekla.

Doplnila byste něco k vaší společné komunikaci s AP?

Ještě jako kontakt bych mohla říct kontakt přes deníček syna, kde mi někdy AP napíše, co neměl za úkol, nebo že bude zkoušení, protože syn si to třeba nestihne napsat. Někdy mu úkoly píše sama. Sem tam si tam necháme vzkaz, třeba i v podobě smajlíka. (smích). Ale někdy se potkáme někde na chodbě, když si vyzvedávám syna ze školy, tak si stihneme něco prohodit, ale je to takové rychlé, že se toho moc nestihne, protože pak spěchá do družiny.

Jak byste obecně popsala váš vztah s AP?

Nevím, jak bych to popsala, komunikace je v pohodě, ale není nějak moc obsáhlá. Už spolu komunikujeme několik let, spoléhám na ni, co mi řekne, abych nemusela pořád volat učitelům. Asi bych se ráda více vyptávala AP na syna. Někdy vlastně není ve všech hodinách, tak to si zjišťuji od učitelů, co dělali a co syn nestihl. Když syn chybí a je třeba nemocný, tak si dáme s AP vědět a ona mu ty zápisky nafotí. Řekla bych ale, že jsme spolu za dobře. Kdybych to měla nějak hodnotit, tak jsem s AP syna spokojená v normě. Ani nejlepší, ani nejhorší, ale zlatý střed. Jinak vím, že syn je s ní spokojený, že mi třeba říkal, že jí hlídá čaj, když si ho AP přinese do hodiny a odejde na chvíli, tak aby jí tam něco nespadlo. To on dělá blízkým lidem, je takový pečovatel.

Je něco, co byste chtěla ve spolupráci s AP změnit?

Asi bych si ráda více psala, byla v kontaktu. A možná bych změnila jen to, aby mi řekla o synovi, jak se mu v daný den dařilo. Aby řekla, co mu nešlo, to mi třeba chybí. Takové hodnocení jeho potřeb a jak to vidí ona, protože je tam vlastně s ním celé hodiny a určitě se syn chová jinak ve škole, než přede mnou. To si kolikrát nezvládáme říct, ale jakože když je potřeba, tak si všechno pozjišťuji sama. Často si vlastně zjišťuji od učitelů, co ho učí, ale oni do něho tolik nevidí, jako vlastně AP, která vedle něj sedí několik hodin. Vidí u něho pokroky nebo změny, ale nedává mi je sama od sebe často vědět, jen občas. Doma mi syn po příchodu ze školy řekne, ať se nebojím, že byl na AP hodný jo, ale někdy bych to chtěla i od té AP slyšet samovolně. Jako bývá to, ale teď jak je starší, jak se blíží do té deváté třídy, tak má člověk strach, co a jak bude, tak možná to bych změnila. Co se týče toho, jak komunikujeme, jakože ty zprávy přes aplikaci, tak to mi vyhovuje, to bych neměnila. Nikdy jsme spolu neměli nějaký deníček, kde by mi psala ručně vzkazy. Ještě mě napadá, že bych byla ráda, kdyby AP byla se synem i v chemii ve čtvrtek, to spolu se synem řešíme, že tam dost nestíhá. AP vlastně odchází do družiny. To bych byla ráda, kdyby tam byla. To si pak musím řešit s učitelkou, nebo mi to další den AP od někoho vyfotí a pošle.

Objevily se mezi vámi a AP někdy nějaké neshody?

Z mé strany bych řekla, že ne. Na všem jsme se vždy nějak shodly, domluvily se. Nikdy jsme neměly nějaký vážnější konflikt, co bychom musely řešit. S AP jsme v kontaktu vlastně už několik let, takže si myslím, že už jsme tak nějak zaseté v té komunikaci.

Ještě bych se vás zeptala, jaká jsou vaše očekávání na práci AP?

Tak představuji si, aby mi napsala v konkrétní den, co bylo za problém, co mu třeba nešlo. To bych brala přes komunikační deník. Píšeme si teď přes WhatsApp, takže to mi vyhovuje,

protože si někdy na něco vzpomenu v průběhu dne, že to nemusím psát ručně. Určitě bych chtěla, aby mi dávala vědět každý den, nebo ne každý den, ale ob den a chtěla bych nějaké shrnutí, jak syn pracuje ve škole, jak na tom je. A taky samozřejmě předpokládám, že AP pomáhá synovi v hodině, se stíháním, aby měl všechno, co má mít a tak. A jak jsem říkala, tak tím že nevidím do té hodiny, nevím, jak se tam chová a jak mu co jde, tak to bych chtěla vědět víc no.

Chtěla byste se k něčemu vrátit, k něčemu se vyjádřit?

No asi jen k těm spolužákům bych ještě řekla, co jsem zapoměla říct, že jako když byla teď nedávno nějaká aférka mezi nimi, tak jsme se o tom s AP bavili, řešili jsme to přes mobil. Ale co se přesně dělo, tak to jsem řešila i s třídní učitelkou. To jen jsem si teď vzpomněla, že jsme něco takového spolu řešili, ale když je to větší problém, tak to samozřejmě řeším i s třídní učitelkou. Jinak asi už je to ode mě všechno.

Dobře děkuji za doplnění k otázce a tímto bych rozhovor ukončila. Děkuji vám.

Rádo se stalo, také děkuji.