

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adéla Bóriková

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na prvním stupni ZŠ

**Cooperation between a teacher and teaching assistant at the first
level of elementary school**

Praha, 2025

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Kropáč, Ph.D., LL.M.

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto vyjádřila své upřímné poděkování vedoucímu mé bakalářské práce, panu Mgr. Jiřímu Kropáčovi, Ph.D., LL.M., za odborné vedení, cenné rady, vstřícnost a čas, který mi během zpracování této práce věnoval. Jeho podnětné připomínky a konstruktivní zpětná vazba pro mě představovaly nejen cenný odborný přínos, ale také důležitou osobní podporu během celé práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30. 4. 2025

.....

Adéla Bóriková

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá spoluprací mezi učitelem a asistentem pedagoga na prvním stupni základní školy. Teoretická část se zaměřuje na definování role asistenta pedagoga, klíčové faktory pro efektivní spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga, osobnostní předpoklady asistenta pedagoga. Cílem práce je objasnit současný stav této spolupráce, včetně různých forem vzájemné kooperace, které mohou přispět ke zvýšení efektivity výuky.

Empirická část využívá kvalitativní přístup a je založena na designu případové studie. Pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, přičemž informanty byli učitelé a asistenti pedagoga působící na prvním stupni základní školy. Pro dosažení vyšší úrovně byla data doplněna obsahovou analýzou školních dokumentů. Analýza dat proběhla prostřednictvím otevřeného kódování a dalších metod vhodných pro analytické zkoumání. Výsledky výzkumu přinášejí vhled do fungování spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga na konkrétní základní škole, identifikují její silné a slabé stránky, posuzují kvalitu podmínek pro vzájemnou kooperaci a zkoumají, jakým způsobem škola podporuje spolupráci těchto pedagogických pracovníků.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Asistent pedagoga, pedagog, inkluzivní vzdělávání, spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga

ABSTRACT

This bachelor's thesis focuses on the collaboration between teachers and teaching assistants in the first stage of primary school. The theoretical part defines the role of the teaching assistant, key factors for effective cooperation between teachers and assistants, and the personal prerequisites for the role of a teaching assistant. The aim of this thesis is to clarify the current state of this cooperation, including various forms of mutual collaboration that can contribute to increasing the effectiveness of teaching.

The empirical part employs a qualitative approach and is based on a case study design. Semi-structured interviews were chosen as the data collection method, with respondents consisting of teachers and teaching assistants working in the first stage of primary school. To achieve a higher level of data saturation, the research was supplemented by content analysis of school documents. Data analysis was carried out using open coding and other methods suitable for analytical examination. The research findings provide insight into how cooperation between teachers and teaching assistants functions in a selected primary school, identifying its strengths and weaknesses, assessing the quality of conditions for mutual collaboration, and examining how the school supports cooperation between these educational professionals.

KEYWORDS:

Assistant teacher, teacher, inclusive education, cooperation of teacher and assistant teacher

OBSAH:

ÚVOD	7
1. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	9
1.1. INKLUZIVNÍ STRUKTURA ŠKOLY	11
1.2. ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	12
1.3. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	13
1.4. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	15
1.5. TVORBA IVP	16
2. ASISTENT PEDAGOGA	18
2.1. VYMEZENÍ ČINNOSTI AP	18
2.2. ČINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA	19
2.3. NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA	20
3. SPOLUPRÁCE MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA	22
3.1. PŘEDPOKLADY PRO DOBRU SPOLUPRÁCI MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA	23
3.2. DESÁTERO EFEKTIVNÍ SPOLUPRÁCE	25
3.3. VYMEZENÍ ROLÍ V PRÁCI ČINNOSTI PEDAGOGA A AP	28
3.4. NASTAVENÍ DOBRÉ SPOLUPRÁCE MEZI PEDAGOGEM A ASISTENTEM PEDAGOGA	29
PRAKTICKÁ ČÁST	30
1. METODOLOGICKÉ UKOTVENÍ A CÍLE	30
2. METODOLOGIE VÝZKUMU	31
3. ZPŮSOB SBĚRU DAT	32
4. VÝBĚR A POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU	33
5. VYHODNOCENÍ DAT A JEJICH INTERPRETACE	34
<i>I. KATEGORIE – Vztah pedagoga a asistenta pedagoga</i>	<i>35</i>
<i>II. KATEGORIE – Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga</i>	<i>36</i>
<i>III. KATEGORIE – Postavení AP ve třídě</i>	<i>37</i>
<i>IV. KATEGORIE – Komunikace a hodnocení</i>	<i>39</i>
<i>V. KATEGORIE – Klima třídy a školy</i>	<i>41</i>
6. DOPORUČENÍ PRO EFEKTIVNÍ SPOLUPRÁCI MEZI UČITELEM A AP	43
ZÁVĚR	45
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	47
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	49

ÚVOD

Svět i lidská civilizace neustále procházejí vývojem a různými změnami, ať už zásadními nebo méně významnými. Tento přirozený proces úzce souvisí s rozvojem lidského myšlení, pokrokem v oblasti vědy a technologií i aktuálními společenskými událostmi.

Proměny lze pozorovat v mnoha oblastech lidského života – mění se nejen globální postoje a myšlení, ale také jednotlivé sektory, jako je průmysl, zdravotnictví nebo technologie. I v českém školství došlo v posledních desetiletích k výrazné transformaci. Současný vzdělávací systém je výsledkem revolučních změn, k nimž došlo především v důsledku politických kroků a snahy přiblížit českou pedagogiku evropským standardům. Na těchto reformách se podílely nejen politické osobnosti, ale zejména odborníci v oblasti pedagogiky. Cílem těchto změn bylo vytvořit vzdělávací systém, který poskytne všem členům společnosti rovné příležitosti k dosažení odpovídající úrovně vzdělání a umožní každému rozvíjet jeho individuální schopnosti.

V minulosti byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice často segregováni a vzdělávali se pouze ve speciálních školách. Dnes, v kontextu inkluzivního vzdělávání, mohou tito žáci, pokud spadají do kategorie podpůrných opatření, navštěvovat běžné školy a učit se společně s ostatními vrstevníky. Žáci, kteří nesplňují podmínky pro podpůrná opatření, nadále docházejí do speciálních základních škol. V současnosti je hlavním cílem školství minimalizovat segregaci žáků z různých důvodů a vnímat každého žáka jako jedinečnou osobnost se specifickými potřebami (Pol a kol., 2005).

S konceptem inkluzivního vzdělávání úzce souvisí role asistenta pedagoga, která byla legislativně zakotvena v roce 2005 přijetím novelizovaného školského zákona. Začlenění asistenta pedagoga (dále také „AP“) mezi pedagogické pracovníky představovalo zásadní krok v podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a významně přispělo k rozvoji inkluzivního přístupu. Spolupráce mezi učitelem a AP se však stále vyvíjí a je důležité hledat cesty, jak ji co nejefektivněji nastavit (Hájková, 2018).

Asistent pedagoga by měl mít dostatečnou kvalifikaci k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a být učiteli rovnocenným partnerem jak při výuce, tak v rámci širší spolupráce ve třídě. Dobře nastavená spolupráce mezi oběma pedagogickými pracovníky může výrazně přispět ke kvalitě vzdělávání těchto žáků. Praxe však ukazuje, že ne všichni AP disponují odpovídajícím pedagogickým vzděláním. Mnozí nemají jasně definovanou náplň práce a nejsou dostatečně připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň existují učitelé, kteří se spolupráci s AP brání a veřejnost často nemá přesné informace o roli tohoto pedagogického pracovníka (Průcha, 1997).

Tato bakalářská práce s názvem „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na prvním stupni ZŠ“ se zaměřuje na vymezení role asistenta pedagoga a objasnění principů spolupráce mezi ním a učitelem. Teoretická část definuje klíčové pojmy související s inkluzivním vzděláváním, jako jsou podpůrná opatření, asistent pedagoga a individuální vzdělávací plán. Další kapitola se věnuje specifikům profese AP, požadovanému vzdělání, náplni práce a kompetencím, které by měl splňovat. Poslední část teoretické části se zaměřuje na samotnou spolupráci mezi AP a učitelem.

Empirická část práce představuje kazuistické šetření, jehož cílem je analyzovat konkrétní formy spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga a poskytnout hlubší vhled do tohoto procesu. Metodologický přístup aplikuje kvalitativní sběr dat. V kazuistickém šetření na základní škole byl tedy zvolen polostrukturovaný rozhovor. Výzkumný vzorek tvořili asistenti pedagoga a učitelé, kteří spolupracují na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vybrané základní škole.

1. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání, často označované jako inkluze, zahrnuje zařazení všech žáků, včetně těch s individuálními potřebami a odlišnostmi, do hlavního vzdělávacího proudu. Aby byla tato forma vzdělávání efektivní, musí být školy na tento proces řádně připraveny. Inkluzivní školy neoddělují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od ostatních, ale vzdělávají všechny společně, přičemž využívají podpurná opatření (Tannenbergová, 2016).

Slowík (2016) zdůrazňuje, že hlavní snahou je umožnit vzdělávání žáků se speciálními potřebami společně s jejich vrstevníky v běžných školách. Žákům, kteří vyžadují třetí až pátý stupeň podpory, může být k dispozici asistent pedagoga, jehož přidělení zajišťují školská poradenská zařízení. Asistent pedagoga napomáhá vytváření inkluzivního prostředí ve třídě tím, že respektuje výjimečné potřeby žáků a podporuje jejich zapojení a pocit přijetí.

Lechta (2010) upozorňuje, že inkluzivní vzdělávání se odráží i v organizační struktuře školství, kde namísto homogenních skupin vznikají skupiny heterogenní, zaměřené na individuální přístup ke každému žákovi. Podle Zilchera (2019) je inkluze charakterizována jako nastavení běžných škol tak, aby zajistily rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na individuální rozdíly, včetně typu speciálních potřeb či výkonnostní úrovně žáků.

Z výše uvedeného vyplývá, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být vzděláváni spolu s ostatními v běžných školách na základě systému spádovosti. Salamanské prohlášení z roku 1994 připomíná, že efektivní změny v politice vyžadují adekvátní zdroje. K úspěchu inkluze přispívá především pozitivní přístup vedení škol a učitelů (Nadace OSF, 2016).

Studie „Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs“ (Saloviita, 2020) poukazuje na to, že přijetí inkluze ovlivňuje kultura a politika dané země. Například v Itálii a Finsku je inkluze na vysoké úrovni. Finský model zahrnuje efektivní spolupráci pedagogů a AP a poskytuje podporu AP ve formě profesních sítí. Naopak v Indonésii je inkluze teprve v začátcích a čelí problémům,

jako je nedostatek vyškolených AP ve srovnání s počtem žáků se speciálními potřebami.

Inkluze vnímá různorodost mezi žáky jako běžnou součást vzdělávacího procesu. Důraz je kladen na individuální přístup, přičemž cílem není dosáhnout stejných výsledků pro všechny žáky (Fischer, 2014). Podpůrná opatření umožňují přizpůsobit požadavky a výstupy vzdělávání. Studie Rasmitadila (2021) zdůrazňuje důležitost individuálního přístupu k potřebám žáků a roli AP při jejich začlenění do vzdělávacího procesu. Kendíková (2016) považuje působení AP za klíčový prvek inkluzivního vzdělávání a strategický cíl českého školství.

V projektu „Inkluzivní vzdělávání pro Olomoucký kraj“ byl zkoumán vliv AP na adaptaci žáků se speciálními potřebami. Výzkum ukázal, že spolupráce mezi pedagogy, AP a vedením školy je nezbytná, zejména u žáků s vyšší mírou podpory a u těch z odlišných sociokulturních prostředí (Fasnerová, 2018).

Úspěšná inkluze vyžaduje vnímání každého žáka jako jedinečné osobnosti. Důležitým faktorem je také pozitivní přijetí tohoto konceptu pedagogy a AP, protože jejich přístup ovlivňuje samotné vzdělávací prostředí (Lang, 1998).

Právo na vzdělání a rovný přístup k němu v České republice zajišťuje Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky. V roce 2009 se Česká republika svým podpisem přimluvila k Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením, která mimo jiné v článku č. 24 garantuje osobám se zdravotním postižením rovnoprávný přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu, bezplatnému základnímu a středoškolskému vzdělávání, aby tak tyto osoby nebyly na základě svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy. Rodiče a zákonní zástupce postiženého dítěte mají tu možnost, na základě školského zákona, rozhodnout, zdali se jejich dítě bude vzdělávat ve speciální škole či ve škole hlavního vzdělávacího proudu s vrstevníky bez postižení. Ve škole hlavního vzdělávacího proudu je důležité zajistit takové vhodné podmínky pro vzdělávání žáků, které odpovídají jejich speciálním vzdělávacím potřebám (Hájková, 2018).

V tomto kontextu se v současné pedagogice velmi často hovoří o inkluzivním vzdělávání. V chápání inkluzivní pedagogiky však existují určité rozdíly. Jak

upozorňuje Lechta (2010) i Horňáková (2006), někdy se pojem inkluzivní pedagogika používá až v protichůdných významech, zejména pojmy integrace a inkluze. Ty, ač mají společný cíl, se vylučují na základě procesu. Scholz (2007) vymezuje pět přístupů k edukaci dětí s postižením, narušením nebo ohrožením (PNO).

1. **Exkluze:** Děti s postižením jsou kompletně vyloučeny z edukačního procesu.
2. **Segregace:** Děti jsou rozděleny na homogenizované skupiny a edukační systém se skládá ze dvou subsystémů, do kterých se tyto skupiny zařadí, a to do soustavy tzv. běžných škol a soustavy tzv. speciálních škol.
3. **Integrace:** I nadále vedle sebe existují rozdílné subsystémy. Některé děti s postižením mohou být začleněny, s určitou mírou podpory, do běžné školy. V případě, že je integrace neúspěšná, může se takové dítě vrátit zpět do školy speciální.
4. **Inkluze:** Myšlenka integrace je rozvinuta do nového konceptu inkluze, v tomto konceptu se heterogenita chápe jako normalita. Segregace postupně zaniká, žáci nejsou rozděleni na skupiny podle potřeb, ale jsou chápáni jako žáci, kteří mají individuální potřeby.

Různorodost je normální: dovršení procesu inkluze, různorodost se stala samozřejmostí (Vrbická, 2022).

1.1. Inkluzivní struktura školy

Pokud popisujeme spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga, nemůžeme se nezmínit o tom, jak jsou nastaveny podmínky pro inkluzivní vzdělávání školy, v níž se oba aktéři střetávají a spolupracují.

Giangreca (1997) definoval faktory, které považuje za nezbytné pro úspěšnou inkluzi na úrovni školy, a těmi jsou:

1. týmová spolupráce
2. společně sdílená filozofie a koncepce
3. zapojení rodin žáků
4. jasné vymezení rolí pedagogických pracovníků

5. efektivní využití asistentů pedagoga a dalších služeb
6. adekvátní a efektivní individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“)
7. metody hodnocení efektivity

1.2. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů o předškolní, základní, střední, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“) vymezuje znění §16, že je dítětem, žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) je ten, kdo pro naplnění svého vzdělávacího potenciálu nebo pro zajištění rovného přístupu k právům potřebuje podpůrná opatření. Mezi tyto žáky patří např. osoby s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, s vadami řeči, poruchami učení a chování, kombinovanými vadami či autismem.

Podpůrná opatření, která jsou specifikována ve školském zákoně, upravuje Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen „Vyhláška č. 27/2016 Sb.“) Tato opatření jsou stanovována na základě výsledků psychologického a speciálně pedagogického šetření, které provádí školské poradenské zařízení. Jedním z klíčových opatření je právě asistent pedagoga, který má zásadní roli ve vzdělávání těchto žáků. Činnost poradenských zařízení se řídí Vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Těmito zařízeními jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Fischer (2014) popisuje školská poradenská zařízení jako instituce, jejichž hlavním úkolem je poskytovat podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě jejich doporučení mohou být žákům upraveny metody a postupy výuky, obsah vzdělávání i formy a pomůcky. Mezi dostupná opatření patří například: *rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, jako jsou speciální učebnice, didaktické materiály či pomůcky* (Fischer, 2014). Další možnosti zahrnují snížení počtu žáků ve třídě, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, využití AP, zařazení předmětů speciální pedagogické péče nebo sestavení individuálních vzdělávacích plánů přizpůsobených konkrétním potřebám a možnostem žáka.

Gabašová (2019) charakterizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako ty, kteří vyžadují zvýšenou péči odpovídající jejich specifickým požadavkům. Pokud se jim tato péče neposkytne, dochází často k jejich selhání. Podpůrná opatření jsou přitom důležitá i pro práci s mimořádně nadanými žáky. Současný přístup již nečlení žáky podle typů postižení (např. zdravotní postižení či znevýhodnění); všechny spojuje společný pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“.

1.3. Podpůrná opatření

System podpurných opatření je u nás v současnosti rozčleněn do následujících pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, přičemž opatření jednotlivých stupňů a různých druhů lze kombinovat (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

1. Podpůrná opatření prvního stupně jsou jako jediná navrhována, indikována a realizována samotnými pedagogickými pracovníky škol na základě vlastní pedagogické diagnostiky a bez doporučení školského poradenského zařízení. Škole nejsou pro tuto úroveň podpory poskytovány žádné nadstandardní finanční prostředky. Pedagogové využívají běžně dostupné metody a formy práce, které ale přizpůsobují i individuálním potřebám žáků s určitými obtížemi tak, aby bylo možné zabránit jejich neúspěšnosti. Kvalitní podpora vyžaduje velmi aktivní a kreativní přístup jako ochotu a vstřícnost pedagogů při hledání přiměřených a účinných způsobů edukace každého žáka. Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží žáků v učení (pomalejší tempo práce, drobné obtíže v koncentraci pozornosti apod.), kde je možné prostřednictvím menších úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení (Slowík, 2016).

2. Podpůrná opatření druhého stupně se využívají u těch žáků, jejichž edukační možnosti jsou ve větší míře ovlivněny aktuálním zdravotním stavem, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami, dále u žáků nadaných anebo žáků se specifickými poruchami učení a chování, s mírnými projevy některých zdravotních postižení nebo u žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky, která vyžadují využívání individuálního přístupu včetně úprav v organizaci a metodách výuky, v hodnocení žáka, ve stanovení postupu i forem nápravy a případně ve využití individuálního

vzdělávacího plánu. Využívají se i speciální učebnice a učební nebo kompenzační pomůcky, příp. i školní předmět speciálně pedagogická péče (Slowík, 2016).

3. Podpůrná opatření třetího stupně se týkají nejčastěji žáků se závažnými specifickými poruchami učení, s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami, s poruchami chování, s těžkou poruchou řeči nebo komunikačních schopností, s poruchami autistického spektra, s lehkým mentálním postižením, se zrakovým nebo sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), s tělesným postižením, s neznalostí vyučovacího jazyka anebo dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka.

Může se ale jednat také o žáky s mimořádným intelektovým nadáním. Potřebná je obvykle i personální podpora pro pedagoga v běžné třídě (přítomnost asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka), využívají se komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob anebo prostředky alternativní či augmentativní komunikace podle potřeb žáka. U žáků s postižením mohou být očekávané výstupy vzdělávání nastaveny na minimální úroveň stanovenou RVP pro konkrétní stupeň vzdělávání. Tito žáci jsou v péči příslušných speciálně pedagogických center, která jim mohou poskytovat i specifickou individuální podporu ambulantní nebo terénní formou. Důležitá je v konkrétních případech i spolupráce s odborníky z jiných resortů (lékaři, sociálními pracovníky, terapeuti atd.), pokud to vyžadují potřeby a zájem žáka (Slowík, 2016).

4. Podpůrná opatření čtvrtého stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, závažnými stupni zdravotních postižení (včetně komorbidit) a rovněž pro mimořádně nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání. Potřeba podpory u těchto žáků znamená významné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání, úpravy v obsahu vzdělávání, možnost úprav vzdělávacích výstupů se zřetelem k rozvíjení schopností a dovedností žáka a ke kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Přihlíží se vždy k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka, a pokud je takový žák vzdělávaný v běžné třídě, je obvykle nezbytné využívat individuální vzdělávací plán, do kterého jsou zařazeny i předměty speciálně pedagogické péče zaměřené dle typu obtíží a potřeb žáka a druhu nebo symptomů postižení (Slowík, 2016).

5. Podpůrná opatření pátého stupně jsou orientována výhradně na žáky s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla se souběžným postižením více vadami, u kterých je vyžadována vysoká úroveň podpory. V tomto stupni bývá nutná nejvyšší míra přizpůsobení organizace, průběhu i obsahu vzdělávání, které je zaměřeno na rozvoj elementárních schopností a dovedností žáka. Je nutné výrazně respektovat zdravotní stav žáka a omezení, která z něho vyplývají a zpravidla se vyžaduje i úprava pracovního prostředí. V případě potřeby se využívá alternativní nebo augmentativní komunikace a tito žáci jsou vzděláváni s podporou asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka a často ještě s pomocí další osoby. Výuka je obvykle realizována kvalifikovanými speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní pomocí (Slowík, 2016).

1.4. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán představuje podpůrné opatření, které je stanoveno školským zákonem a Vyhláškou č. 27/2016 Sb. Tato vyhláška podrobně upravuje proces tvorby a implementace IVP. Plán je určen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým byla přidělena podpůrná opatření od druhého stupně výše a jeho zpracování zajišťuje ředitel školy. Na tvorbě IVP spolupracuje třídní učitel, učitelé jednotlivých předmětů, pracovníci školního poradenského pracoviště, samotný žák, jeho zákonní zástupci a případně asistent pedagoga (Bartoňová a kol., 2016).

IVP vychází z diagnostických závěrů školských poradenských zařízení, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Tato zařízení nejen doporučují tvorbu IVP, ale rovněž spolupracují se školou na jeho implementaci a jednou ročně hodnotí, zda je IVP naplňován (Horáčková, 2015).

Pro asistenta pedagoga je IVP klíčovým dokumentem, který vzniká v úzké spolupráci s ostatními pedagogy. Dokument vymezuje činnosti pro práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto je zásadní, aby byl vytvořen pečlivě a v souladu s potřebami a možnostmi daného žáka (Kendíková, 2016). IVP je závazný plán, jenž zahrnuje úpravy v obsahu vzdělávání, časovém rozvržení učiva, metodách výuky, způsobu hodnocení i očekávaných výstupech (Kendíková, 2017).

Mertin (2009) zdůrazňuje, že IVP by měl být vytvořen ještě před nástupem žáka do školy, nejpozději však do jednoho měsíce od vydání doporučení poradenským zařízením. Tento plán je možné v průběhu školního roku přizpůsobovat potřebám žáka. S obsahem IVP musí být seznámeni všichni pedagogové, kteří s žákem pracují, jeho zákonní zástupci a poradenské zařízení.

Podle Fischera (2014) je IVP jedním z nejdůležitějších nástrojů podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, protože umožňuje přizpůsobit vzdělávací proces individuálním potřebám každého žáka.

1.5. Tvorba IVP

Individuální vzdělávací plán se sestavuje na základě žádosti rodičů a doporučení školského poradenského zařízení, které ho škole poskytne v případě, že dítěti bylo přiznáno podpůrné opatření druhého nebo vyššího stupně. Za zpracování IVP nese odpovědnost ředitel školy, do které žák dochází. Nejideálnějším přístupem je týmová spolupráce – do přípravy IVP se zapojuje třídní učitel, další vyučující, kteří s dítětem pracují, speciální pedagog, asistent pedagoga, rodiče a v případě potřeby i pracovníci z PPP nebo SPC. Tito odborníci poskytují učitelům metodickou podporu a jsou jim k dispozici. (Lechta, 2016).

Nejvhodnější čas pro sestavení IVP je ještě před začátkem školního roku. Obvykle platí dva roky, ale může být upravován či měněn i dříve, pokud dojde k novému doporučení ze strany poradenského zařízení. Rodiče jsou s hotovým plánem seznámeni například ředitelem školy nebo speciálním pedagogem a jeho podobu stvrzují svým podpisem. Jednou ročně pak probíhá kontrola ze strany školského poradenského zařízení, které sleduje, zda je plán naplňován tak, jak má. Pokud škola nebo zákonní zástupci své povinnosti nedodržují, nelze hovořit o úspěšné integraci žáka do běžného školního prostředí. (Lechta, 2016).

Müller (2001) ve své knize popisuje několik klíčových zásad, které by měly být dodrženy při sestavování individuálního vzdělávacího plánu. Za nejdůležitější považuje to, že osoba pověřená jeho vypracováním by měla mít přehled o osobní anamnéze dítěte a znát názory odborníků na specifický typ postižení. Dále by měla být obeznámena s charakteristikami daného postižení i s osobností samotného žáka, alespoň do té míry, aby dokázala porozumět tomu, jak jeho individuální vlastnosti

mohou ovlivňovat školní výkon. Stejně tak je podstatné mít přehled o podmínkách prostředí, kde se bude plán uplatňovat, tedy o materiálním zázemí, prostorových možnostech školy a dostupnosti vhodných pomůcek.

2. ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem podle znění § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“). Pozici asistenta pedagoga upravují právní předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále „MŠMT“). O zřízení pozice asistenta pedagoga žádá ředitel dané školy krajský úřad, a to na základě znění § 16 odst. 9 školského zákona. Zde je definováno doporučení, které většinou vydává speciálně pedagogické centrum (dále „SPC“) či pedagogicko-psychologická poradna (dále „PPP“) v rámci zpracování individuálního vzdělávacího plánu žáka. O finanční dotace pro pozici asistenta pedagoga žádá ředitel školy kraj a finanční prostředky jsou poskytovány v rámci republikových normativů stanovených MŠMT a jsou krajem přidělovány na kalendářní rok.

2.1. Vymezení činnosti AP

Pracovní náplní asistenta pedagoga je zprostředkovávat výchovnou a vzdělávací činnost dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, v případě potřeby pomáhat dětem s těžším zdravotním postižením se sebeobsluhou v době vyučování. Asistent pedagoga dále napomáhá žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, komunikaci se spolužáky, spolupracuje se zákonnými zástupci žáka a komunitou, ze které žák pochází (Katzová, 2009).

Asistent pedagoga je z pedagogického slovníku (Průcha, 2013) vnímán jako nově zavedená kategorie pedagogických pracovníků. Předpokladem pro výkon asistentské činnosti je získání odborné kvalifikace:

1. vysokoškolským studiem bakalářského stupně v pedagogických oborech;
2. vyšším odborným vzděláním pedagogického nebo sociálního zaměření;
3. středním vzděláním v oboru. Asistentem pedagoga se může stát i osoba se základním vzděláním po absolvování akreditovaného programu dalšího vzdělání.

Asistent pedagoga může působit ve školách nebo školských zařízeních, zejména v těch, kde je větší počet žáků znevýhodněných zdravotně nebo sociálně, např. v přípravných třídách pro romské žáky, ve školách vzdělávající děti imigrantů, ve školách, kde jsou integrováni žáci se zdravotním postižením či ve školách speciálních nebo v zařízeních sociální péče (zákon č. 563/2004 Sb.).

2.2. Činnosti asistenta pedagoga

Hájková a kol. (2018) popisuje činnosti vykonávané všemi AP. Seznam těchto činností vychází z Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, mezi které patří:

1. pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
2. pomocné organizační činnosti při vzdělání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
3. pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí;
4. pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;
5. nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby;
6. pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Asistent pedagoga s odbornou kvalifikací se středoškolským, vyšším či vysokoškolským vzděláním může také vykonávat (Hájková a kol., 2018):

1. přímou pedagogickou činnost při vzdělání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů pedagoga nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností;
2. podporu žáků v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti;

3. výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nábívkou sociálních kompetencí.

Hájková a kol. (2018) dále popisuje, že AP, stejně jako všichni ostatní pedagogičtí pracovníci, mají práci rozdělenou na tzv. *přímou a nepřímou pedagogickou činnost*. Vyhláška č. 27/2016 Sb. neuvádí přesný poměr přímé a nepřímé pracovní činnosti, nicméně školská poradenská zařízení doporučují 90 % pro přímou pedagogickou činnost a 10 % pro nepřímou pedagogickou činnost (Horáčková, 2015).

2.3. Náplň práce asistenta pedagoga

Do nepřímé činnosti AP spadá administrativní činnost a podpora pedagoga po stránce organizační (příprava pomůcek, her, úloh a materiálů). Do této množiny činností patří i konzultace s pedagogem nebo spolupráce s rodinou žáka. Je však důležité, aby nepřímá činnost nepředstavovala hlavní pracovní činnosti AP (Horáčková, 2015).

Do přímé činnosti AP pak patří nejenom podpora pedagoga a žáků během vyučování, ale i volnočasové aktivity a doučování, kde pracuje AP s žáky. Nemělo by docházet k tomu, že se věnuje AP pouze jednomu žákovi, a to z důvodu obavy, že by mohlo dojít k větší segregaci tohoto žáka (Horáčková, 2015). Asistent pedagoga by měl pomáhat pedagogovi a podle jeho pokynů také ostatním žákům, které by měl v práci povzbuzovat. Kladný vztah mezi AP a žáky je velice důležitý, je však zapotřebí dodržovat určité hranice. Žáci musí zároveň umět poslechnout, musí být zachována autorita AP coby pedagogického pracovníka (Hájková a kol., 2018).

Kendíková (2017) také zmiňuje činnosti AP a konkretizuje ty nejčastější, mezi které patří individuální práce s žáky, kdy AP dělá dohled ve třídě, v případě potřeby i mimo třídu, například při školních akcích. Poskytuje žákovi vizuální a verbální podporu. V případě, že žák neporozumí učivu, může mu probíranou látku vysvětlit. Dále AP pomáhá s adaptací žáka na školní prostředí, v sociálních dovednostech, s orientací v prostoru a čase, v komunikaci se spolužáky, aby byli schopni navázat nové vztahy a předešli různým konfliktům. Podílí se také na komunikaci mezi

rodinou a školou tím, že je s rodiči v pravidelném kontaktu. Rovněž stojí mezi rodiči žáka a pedagogem, kdy často vystupuje pouze jako zprostředkovatel.

AP se také stará o bezpečnost žáka během vyučování, v jídelně, nebo na různých akcích, kterých se škola zúčastní. Dohlíží na žáky při přestávkách nebo v době, kdy mají žáci volnou hodinu.

3. SPOLUPRÁCE MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA

Aby spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga mohla být skutečně efektivní, je potřeba dodržet několik základních principů. Asistent pedagoga by měl být plnohodnotnou součástí práce s žáky i každodenního života třídy a školy. Neměl by být vnímán jako pouhý návštěvník nebo host, který se zapojuje jen do omezeného okruhu aktivit. Klíčovým faktorem úspěšné spolupráce je také vytvoření a udržování bezpečného prostředí ve třídě, které je přínosem pro žáky i pro celý kolektiv (asistentpedagoga.cz, 2015).

Pro hladkou spolupráci je nezbytně jasné rozdělení rolí mezi učitelem a asistentem pedagoga. Učitel by měl být tím, kdo řídí výuku a organizuje chod třídy, zatímco asistent pedagoga by měl být zodpovědný za podporu a péči o individuální potřeby žáků. Toto rozdělení lze dobře vystihnout často používaným přirovnáním: učitel je mozkiem třídy, asistent pak jejím srdcem. Toto obrazné vyjádření ukazuje, na co by se měl každý z nich zaměřit při práci se žáky (zapojmevsechny.cz, 2021)

Funkční spolupráce AP s pedagogem je základem pro jeho úspěšné zapojení ve třídě. Nutností je spolupráce mezi oběma z hlediska nepřímé pedagogické činnosti při přípravě na vyučovací hodiny, která rovněž zahrnuje konzultace ohledně žáků (ČOSIV online, 2022).

Hájková a kol. (2018) zmiňuje, že pro souhru mezi AP a pedagogem je důležitá neustálá vzájemná komunikace. Rozdělení práce musí probíhat tak, aby nedocházelo k omezení pedagoga či AP a současně se vyvarovat záměny jejich rolí.

Webový portál www.asistentpedagoga.cz, který podporuje nejen AP v jejich práci, navrhuje výměnu rolí AP a pedagoga. Pro nastavení dobré spolupráce mezi AP a pedagogem na 1. stupni ZŠ je doporučeno občasné vystřídání rolí mezi učitelem a asistentem pedagoga. Autoři článku doporučují tuto výměnu především v hodinách výchovných předmětů, kde může být AP zdatnějším nebo nadanějším oproti pedagogovi. Pedagog by měl být v těchto hodinách přítomen, měl by dohlížet na třídu, ale zároveň i podporovat AP.

Mezilidské vztahy jsou jedním z nejdůležitějších faktorů na každém pracovišti a ovlivňují vzájemné poměry mezi pracovníky a úroveň vzdělávání na dané škole. V případě, že je ve třídě mezi AP a pedagogem špatný vztah, je příprava na výuku a práce velice náročná až nemožná (Hájková a kol., 2018).

Houdková (2016) dle svého výzkumu řadí osobní sympatie, vzdělání, věk žáků, žáky samotné a vlastní zkušenosti mezi faktory, které zásadním způsobem ovlivňují spolupráci mezi AP a učitelem. Problém nastává ve chvíli, kdy se AP více orientuje v problematice vyučovaného předmětu, přičemž se o své znalosti a zkušenosti nedělí s pedagogem, ale uplatňuje je pouze při své vlastní práci. Dojde tak k narušení komunikace mezi AP a pedagogem a vytvoří se mezi nimi bariéra (Hájková, 2018).

3.1. Předpoklady pro dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga

Horáčková (2015) zdůrazňuje, že spolupráce mezi pedagogem a AP představuje základní kámen úspěchu jejich práce. Na prvním stupni ZŠ spolupracuje AP s jedním pedagogem. Menší počet osob ve vzdělávacím procesu působí lépe z hlediska komunikace i spolupráce, pedagog a AP mají větší prostor k vzájemné spolupráci. Oba pedagogičtí pracovníci, pedagogové i AP, by měli mít především pozitivní vztah k inkluzi a integraci. Pouze za těchto předpokladů mohou správně přistupovat ke vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nezbytnou podmínkou pro spolupráci je rovněž přijetí přítomnosti AP ve třídě pedagogem. Pedagog by si měl uvědomit, že přítomnost AP je přínosem nejen pro něj, ale i pro celou třídu (Morávková a kol., 2015).

Asistent pedagoga zastává v rámci výuky přesně vymezenou roli, která je komunikována mezi ním, vedením školy a daným pedagogem. Nenes odpovědnost za začlenění žáka, neplní funkci sekretářky ani není osobním asistentem žáka. Za vzdělávací proces třídy a všech žáků v ní odpovídá stále pedagog. Přítomnost AP nemění nic na běžných povinnostech, včetně individuálního přístupu k žákům ze strany pedagoga (Hájková a kol., 2018).

Mezi pedagogem a AP musí převládat snaha o dobrou spolupráci, která je základní podmínkou pro vytvoření dobrého partnerského a profesního vztahu. Nejdůležitější roli v tomto ohledu hrají osobní dispozice obou osob, jejich komunikační dovednosti a dobrá vůle (Morávková a kol., 2015). Tento názor dokládá Švancar (2018) v učitelských novinách článkem „*Dva kohouti ve třídě?*“. Ředitel tachovské základní školy ohodnotil spolupráci mezi pedagogy a AP, vyjádřil své zkušenosti slovy „*je to velké téma*“. Reagoval tak na slova jednoho z pedagogů školy, „*když jsou dva kohouti na jednom smetišti, tak je to průšvih*“. Dále konstatoval, že nárůst počtů AP je logický v souvislosti s přibýváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve společném vzdělávání. Vzhledem k tomu, že není možnost zřídit speciální třídu, musí se podpora žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zajistit jiným způsobem, a to AP, kteří splňují podmínky dosaženého středoškolského vzdělání s maturitou a absolvování kurzu. Vedení školy považuje za důležité, aby AP měli jasnou představu o tom, co jejich práce obnáší a jaká jsou její úskalí. Práce na pozici AP není vyhledávaná z důvodu nedostatečného finančního ohodnocení. Financování pracovní pozice AP se ještě zhoršilo z důvodu nedostatku finančních prostředků poskytovaných MŠMT. Dalším důvodem je fakt, že pracovní pozice AP není povoláním na plný úvazek a je vázána na doporučení školského poradenského zařízení ke konkrétnímu žákovi. Švancar podotknul tak, že pokud dojde k selhání, bývá to většinou vinou pedagoga a AP, proto je zapotřebí vysvětlovat, přesvědčovat, kontrolovat a hospitovat. Za důležitý faktor považuje vzájemnou komunikaci a ochotu spolupracovat. V některých případech se stává, že pedagog neumí pomoc AP využít, vadí mu jeho přítomnost ve třídě či má nepříjemný pocit, že je AP sledován. Pokud nebude pedagog respektovat doporučení, je zřejmé, že vztah mezi ním a AP nebude fungovat. Za zvláštní považuje to, že někteří pedagogové si na přítomnost AP ve třídě stěžují, jiní si přítomnost AP ve své třídě pochvalují. Ředitel si uvědomuje nutnost vytvoření vhodných podmínek pro fungující spolupráci mezi pedagogem a AP.

Z výše uvedeného článku vyplývá, že pedagogové by neměli vnímat AP v své třídě jako kontrolu nad sebou, ale jako partnera, který pomáhá se vzdělávacím procesem. Pedagogům, kteří procházejí první zkušeností s AP ve třídě je doporučována hospitace ve třídách, kde je již spolupráce s AP zaběhnutá a funkční. Značnou pomocí může být podporující vedení školy a spolupráce se školským poradenským

zařízením (Švancar, 2018). Přínosem pro vztah mezi pedagogem a AP může být rozšiřující vzdělávání pedagoga v oblasti speciálních potřeb žáků. Pedagog pak může doporučit vhodné možnosti dalšího vzdělávání pro AP (Hájková a kol., 2018). Asistent pedagoga se podílí i na hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Měl by být, proto seznámen se zásadami a systémem klasifikace. AP pedagogovi poskytuje cenné postřehy o žácích a jejich práci v jiných předmětech případně ve dnech, kdy pedagog není přítomen. AP pomáhá i žákovi s orientací v klasifikačních systémech či pravidlech dalších pedagogů, kteří se podílí na jeho vzdělávání a mohou se různě lišit (Hájková a kol. 2018).

3.2. Desatero efektivní spolupráce

Zařazení tzv. „Desatera efektivní spolupráce učitele a asistenta pedagoga“ do bakalářské práce je přínosné i opodstatněné. Desatero představuje přehled zásad, které pomáhají vytvářet funkční a efektivní spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Jasně definuje dobré praxe, nastavuje základní principy a napomáhá tomu, aby jejich vzájemná kooperace probíhala hladce, bez zbytečných nedorozumění.

Na rozdíl od teoretických modelů nabízí desatero konkrétní a praktické rady, které lze snadno aplikovat v každodenní školní realitě. Díky tomu se může stát nejen teoretickou oporou, ale také skutečným nástrojem pro pedagogickou praxi.

V kontextu mé bakalářské práce mi desatero posloužilo i jako ukázka kvalitní metodické podpory a zároveň jako výchozí rámeček pro analýzu spolupráce v praxi. Využila jsem ho také při tvorbě výzkumných otázek v praktické části práce.

Desatero zároveň přispívá k vyjasnění a upevnění role asistenta pedagoga, která bývá ve školním prostředí někdy nejasná nebo nedostatečně doceněná. Pomáhá nastavit spolupráci tak, aby byl asistent rovnocenným členem vzdělávacího týmu, což je zásadní pro úspěšné začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Desatero efektivní spolupráce učitele a asistenta pedagoga, které vytvořily Tobková a Zeman (2024) nabízí jasně formulované zásady, jejichž cílem je zlepšit

komunikaci, spolupráci a vzájemné porozumění mezi oběma profesemi. Desatero slouží jako praktický návod, jenž lze uplatnit v každodenní školní praxi. Autoři doporučují pravidelný dialog, vzájemný respekt a jasné vymezení kompetencí. V kontextu inkluzivního vzdělávání tak představuje důležitý metodický materiál.

Desatero efektivní spolupráce podle Tobkové a Zemana (2024):

1. **Dobrovolnost.** Pokud má být spolupráce asistenta pedagoga a učitele přínosná, musí být oba přesvědčeni, že inkluze (tedy začlenění co největšího množství žáků do hlavního vzdělávacího proudu) je krok správným směrem. Žák i asistent by měli být do daného kolektivu přijati dobrovolně.
2. **Důvěra.** Pro celkovou pohodu (wellbeing) ve třídě je důležité, aby si všichni zapojení aktéři mohli důvěřovat nebo alespoň dostali prostor a nástroje, jak na této oblasti pracovat.
3. **Vzájemný respekt a úcta.** Tyto hodnoty v žácích podporujeme v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Je vhodné zamyslet se i nad tím, zda je ovládáme a ve třídě žijeme i my sami (i směrem k asistentovi pedagoga, se kterým spolupracujeme).
4. **Podpora a zájem vedení školy.** Ředitel školy je hlavou živého organismu, kterým škola bezpochyby je. On je tím, kdo vnáší do školy své vize a představy. Ty se pak propisují do školního klimatu jako celku, vyvěrají do něj a utvářejí ho. Podpora ze strany vedení školy je proto pro funkční spolupráci učitele a asistenta pedagoga klíčovým předpokladem.
5. **Smysluplnost inkluze.** Stále se setkáváme s postoji, že inkluze není krok správným směrem. Nezastávají je jen zákonní zástupci a pedagogové – někteří z nich jsou při své práci vystaveni velmi obtížným situacím, ale i asistenti pedagoga. Je proto nezbytné zajistit školám podporu a vytvářet v nich podmínky pro to, aby pedagogové mohli pracovat ve prospěch všech, kteří jsou jim svěřeni.

6. **Hranice.** Jestliže má být spolupráce asistenta pedagoga s učitelem dlouhodobá a efektivní, je jasné a oboustranně vyhovující vymezení hranic naprostou nezbytností. S tím souvisí i následující bod.

7. **Jasná pravidla, role, povinnosti.** Umět efektivně komunikovat, dát najevo, co si přejeme, co nám je příjemné či nepříjemné. Dokázat se vymezit vůči pracovním povinnostem, které jsou nad rámec našich kompetencí a rozumět jim. Znat svou náplň práce.

8. **Předávání informací, postřehů.** Úkolem asistenta pedagoga je trávit se žáky co nejvíce času, nebýt zodpovědný za vedení a hodnocení výuky. To má své výhody, asistent tak může intenzivněji sledovat dění ve třídě, při výuce i o přestávkách, v jídelně či odpoledne v družině. Asistent pedagoga tak má obvykle mnoho informací o třídě, ve které působí. Žáci s ním často sdílejí příběhy své a svých rodin. Je proto vhodné, aby je předával i pedagogům nebo pracovníkům školních poradenských pracovišť. Tyto informace mohou přispět k lepšímu pochopení situací, které ovlivňují zapojení žáků do procesu vzdělávání a mohou pomoci ochránit je před školním neúspěchem.

9. **Pravidelné konzultace.** Především na druhém stupni je velmi málo času a prostoru, kde předávat a sdílet informace. Je proto třeba v rámci školy hledat a vytvářet funkční, bezpečné kanály a cesty pro tok informací o žácích (samozřejmě při zachování všech pravidel zajišťujících bezpečí žáků při sdílení citlivých informací).

10. **Společná příprava na hodiny.** Z osobní zkušenosti musíme říci, že je velmi přínosné, když má asistent představu, co se od něj na konkrétní hodině očekává, jaké téma se bude probírat a jaké požadavky vyučující bude mít. Pokud svého/své učitele znáte a rozumíte si na pracovní a lidské úrovni, je spolupráce mnohem příjemnější a lehčí a má velký přínos pro celý kolektiv, včetně intaktních žáků. Velkým přínosem a ulehčením práce je výuka v trvalém tandemu či předmětový asistent.

3.3. Vymezení rolí v práci činnosti pedagoga a AP

1. Jeden učí, druhý podporuje. Toto podpůrné učení probíhá tak, že pedagog učí celou třídu a AP pomáhá žákům se SVP, ale i ostatním, dle potřeby se zapojit do aktivit v hodinách, kontroluje správnost přepisu poznámek do sešitu, zapisuje na tabuli a formuluje tak, aby bylo pro žáky srozumitelné. Před vyučovací hodinou může vypracovat pro žáky se SVP odlišné pracovní listy, upravit cvičení či vytvořit další podpůrné nástroje. Obsah výuky se tak stává přístupný i dětem se SVP. Žákům je tak zajištěna jak individuální, tak i společná práce s celou třídou (Nováková, 2017).

2. Jeden učí, druhý pozoruje. V tomto způsobu výuky AP sleduje žáky a pedagog učí. Musí jít ale o pozorování, které není nahodilé, ale záměrné. Přínosem je lepší poznání potřeb žáků. Ohodnocení jejich výkonu přináší potřebné informace o žácích, které jsou pak využity k plánování další výuky (Nováková, 2017).

3. Jeden učí, druhý „se nechává unášet“. Při tomto způsobu spolupráce, kde se rozšiřují obě výše popsané metody, pedagog učí a AP chodí či setrvává u žáka se SVP, sleduje chování, opravuje úkoly, pomáhá dle potřeby žákům. Výhodou této metody je menší náročnost na společnou přípravu, včetně požadavků na změnu výuky. Proto je ve školách vidět nejčastěji. Ale jako podpůrné učení je méně efektivní. Žáky se nepodaří vždy zapojit do příslušného úkolu (Nováková, 2017).

4. Oba učí. Jak název vypovídá, pedagog i AP společně učí. Tato metoda se neobejde bez společného plánování na vyučovací hodinu a sdílení učebního stylu. Jde o týmové učení, kdy si pedagog s AP společně naplánují vyučovací jednotku, kterou učí společně. Tzv. „výuka konverzace“, kdy se pedagog s AP při výuce doplňují. Jeden může demonstrovat, přeformulovat nebo dovysvětlit to, co říká druhý. Pokud jde o sehraný tým, může vyučování nabývat podobu dokonalosti (Nováková, 2017).

3.4. Nastavení dobré spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga

Za účelem zabránění vzniku nedorozumění mezi pedagogem a AP, je možné podle Vrbické (2018) postupovat podle následujícího schématu:

1. Při prvním setkání je zapotřebí si vzájemně sdělit svá očekávání. Pedagog by měl seznámit AP s jeho povinnostmi ve výuce i se specifiky třídy. Na této schůzce je vhodná účast školního psychologa či speciálního pedagoga, který zná potřeby žáka a může být nápomocen při objasňování toho, jak by měla náplň práce mezi pedagogem a AP vypadat.
2. Asistent pedagoga by měl být představen rodičům všech žáků v rámci třídních schůzek s vysvětlením jeho pozice ve třídě a s jeho povinnostmi.
3. Pedagog musí AP představit žákům a vysvětlit jeho přítomnost ve výuce. Poučit žáky, jak mají AP oslovovat.
4. Asistent pedagoga musí být představen vedením školy všem pedagogickým pracovníkům.
5. Asistent pedagoga musí být seznámen se svou náplní práce. Pro začínající spolupráci mezi pedagogem a AP je přínosem spolupráce se zkušeným mentorem.
6. Na schůzce s rodiči je vhodné domluvit způsob komunikace AP s rodiči.
7. V rámci spolupráce pedagoga a AP je vhodné domluvit si pravidelné schůzky, kde se budou řešit aktuální problémy a reflexe práce AP s pedagogovou zpětnou vazbou.

PRAKTICKÁ ČÁST

V této kapitole jsou vymezena specifika spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga z pohledu případové studie zpracované na základě kvalitativní metodologie a interview s aktéry vzdělávání na prvním stupni. Kapitola vymezuje náročnosti procesu spolupráce asistenta pedagoga a učitele na prvním stupni v heterogenních třídách.

1. Metodologické ukotvení a cíle

Hlavními cíli kazuistického vymezení je popis současného stavu činností ve vzdělávacích interakcích a komunikaci, analyzovat možnosti, které mohou přispět k efektivnější spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Teoretická část práce vymezuje, že kvalitní spolupráce mezi těmito dvěma subjekty je klíčovým faktorem úspěchu jejich společné práce.

Šetření bylo realizováno na vybrané základní škole v Praze v Břevnově, v průběhu měsíců března a dubna roku 2025. Tato škola byla zvolena záměrně, neboť na ní sama působím jako učitelka 1. stupně. Díky této skutečnosti mám detailní znalost prostředí, organizačních struktur a zároveň navázané vztahy s kolegy, což mi umožnilo získat hlubší a autentičtější pohled na zkoumanou problematiku. Zároveň byla škola vybrána s ohledem na její inkluzivní přístup a dlouhodobou práci s asistenty pedagoga.

Výzkumný vzorek tedy tvořili záměrně vybraní učitelé a asistenti pedagoga působící na 1. stupni této školy. Při volbě informantů jsem především zohledňovala jejich praktické zkušenosti s inkluzivní výukou a týmovou spoluprací. Cílem bylo oslovit pracovníky, kteří se pravidelně podílejí na podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mají co nejširší zkušenosti s každodenní praxí v běžné třídě.

Důvodem zaměření na 1. stupeň je skutečnost, že učitelé zde pracují s jednou třídou několik let a vyučují většinu předmětů. Tím mají dostatek příležitostí důkladně poznat své žáky, porozumět jejich individuálním potřebám a zároveň efektivně zapojit dalšího člena vzdělávacího procesu – nejčastěji asistenta pedagoga. Tato

dlouhodobá vazba mezi učitelem, asistentem pedagoga a třídou představuje ideální podmínky pro zkoumání spolupráce v rámci inkluzivního vzdělávání.

Na vybrané škole působí celkem 95 pedagogických pracovníků, vedle nich zde funguje i ekonomické a provozní oddělení. V rámci školního poradenského centra je zde zaměstnán školní psycholog a speciální pedagog. Vzdělávání žáků probíhá podle školního vzdělávacího programu „Škola vychovávající všestranně vzdělaného jedince“.

Hlavní výzkumné předpoklady:

1. Jakým způsobem probíhá vaše spolupráce mezi pedagogem a AP?
2. Jaké faktory se podílejí na efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP?
3. Jak tyto faktory ovlivňují vzájemnou spolupráci mezi pedagogem a AP?

Doplňující otázky:

1. Máte rozdělenou práci v rámci péče o žáka se SVP?
2. Jakým způsobem máte nastavenou vzájemnou komunikaci, např. před a po výuce?
3. Spolupodílí se AP na hodnocení žáka se SVP?
4. Jaká jsou pozitiva vaší aktuální spolupráce?
5. Jaká jsou negativa vaší aktuální spolupráce?
6. Je něco, co byste chtěl/a změnit na spolupráci s pedagogem/AP?
7. Co je pro vás klíčové k vytvoření dobré spolupráce mezi pedagogem a AP?
8. Jak je instruován AP ze strany učitele? Dochází k specifickým situacím?
9. Jak klima školy přispívá k efektivní spolupráci mezi pedagogem a AP?
10. Máte od školy poskytnutou dostatečnou podporu?

2. Metodologie výzkumu

V této bakalářské práci byl zvolen kvalitativní přístup, přičemž jako metoda byla využita případová studie. Rozhovory pro indikaci kazuistických příkladů probíhaly prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru (interview). Tato metoda byla vymezena pro svou schopnost umožnit hlubší porozumění zkoumané problematice

v jednotlivých indikátorech činností v konkrétních vzdělávacích podmínkách a didaktických přístupech.

Kvalitativní přístup umožňuje získávání rozmanitých dat, která jsou analyzována a interpretována jinými postupy než u kvantitativního přístupu, jenž pracuje především s číselnými údaji. V rámci kvalitativního přístupu jsou data uspořádávána do předem definovaných kategorií, které se řídí pevně stanovenými pravidly. Cílem je identifikovat vztahy mezi získanými daty a postupně je strukturovat do deskriptivních kategorií a logických celků (Flick, 2006). Tento přístup se zaměřuje na zkoumání jevů a problémů v jejich autentickém kontextu a usiluje o získání komplexního pohledu prostřednictvím hlubokých dat a specifického vztahu mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu (Flick, 2006).

Podle Švaříčka (2014) je hlavním cílem výzkumníka porozumět tomu, jak lidé vnímají, prožívají a vytvářejí sociální realitu. Polostrukturovaný rozhovor se v mnoha ohledech podobá standardizovanému rozhovoru, avšak je méně rigidní a nabízí větší flexibilitu. Otázky i jejich pořadí jsou sice předem připravené, ale výzkumník může na odpovědi informantů reagovat doplňujícími či upřesňujícími otázkami, čímž maximalizuje množství získaných informací. Díky své variabilitě se polostrukturované rozhovory ukazují jako efektivní nástroj pro sběr a tvorbu dat (Miovský, 2006).

3. Způsob sběru dat

Výzkumný soubor tvořili pedagogové a asistenti pedagoga z vybrané základní školy, kteří měli zkušenosti se vzájemnou spoluprací. Výběr zástupců konkrétní profese či skupiny je součástí vědecké metody známé jako „případová studie“. Případová studie (case study) je jednou z metod kvalitativního výzkumu a spočívá v detailním zkoumání jednoho nebo několika případů s cílem aplikovat získané poznatky na obdobné situace. Tento přístup je považován za formu sociologické analýzy (Krejšlová, 2008).

Kropáč (2023) vymezuje přístup v kazuistické aplikaci jako významnou metodu v rámci učitelství, která pomáhá rozvíjet učitelství, komunikaci i integraci didaktických zásad činnosti učitelů.

Rozhovory probíhaly v prostorách školy po skončení vyučování, a to přímo v kmenových třídách pedagogů. Byly zaznamenány pomocí diktafonu v mobilním telefonu a každý rozhovor trval přibližně 10-20 min. Před samotným rozhovorem byli pedagogové i asistenti pedagoga seznámeni se způsobem zajištění anonymity získaných dat. Výzkumu se účastnilo celkem deset informantů, z toho pět pedagogů a pět asistentů pedagoga. Po uskutečnění rozhovorů došlo k jejich transkripci a následně byla aplikována metoda otevřeného kódování. Přehled základních údajů o informantech je uveden v tabulce č. 1 Informace o informantech.

Otevřené kódování zahrnuje postupy, při nichž jsou získaná data detailně analyzována a následně uspořádána novým způsobem. Podle Flicka (2006) dochází nejprve ke zredukování původního textu na klíčová tvrzení, která jsou současně rozšířena o výzkumníkovu interpretaci. Text je rozdělen na menší jednotky, obvykle dvou – až tříslavné kódy, které spolu tvoří významové celky. Na základě těchto kódů jsou poté vytvořeny kategorie, do nichž jsou seskupeny související informace. Pro analýzu rozhovorů byla použita metoda přiřazování kódů v programu MS Word, přičemž výsledné kódy byly následně seskupeny do tematických kategorií. Po dokončení otevřeného kódování byla využita technika vyložení karet, která umožnila syntetizovat klíčová vyjádření informantů.

4. Výběr a popis zkoumaného vzorku

Výzkum se uskutečnil na prvním stupni vybrané základní školy na pražském Břevnově. Školu tvoří celkem 26 tříd, na prvním stupni je 11 a na druhém stupni 15 tříd, většinou s počtem 20 až 25 žáků. Do výzkumného šetření bylo zapojeno pět učitelek a pět asistentek pedagoga. Všichni zúčastnění pedagogičtí pracovníci byli ženského pohlaví.

Kritériem pro výběr učitelek a asistentek pedagoga bylo jejich působení na prvním stupni základní školy a současná přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Tabulka č. 1 poskytuje základní charakteristiky informantů – konkrétně jejich pracovní zařazení na škole, dosažené vzdělání a délku pedagogické praxe a délka aktuální spolupráce.

INFORMANTI	PRACOVNÍ POZICE	DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ	DÉLKA PRAXE V OBORU	DÉLKA AKTUÁLNÍ SPOLUPRÁCE
I_1	učitelka	VŠ	12 let	8 měsíců
I_2	učitelka	VŠ	8 měsíců	8 měsíců
I_3	učitelka	SŠ	22 let	3 roky
I_4	učitelka	VŠ	7 let	2,5 roku
I_5	učitelka	VŠ	4 roky	4 měsíce
I_6	AP	SŠ + kurz	4 roky	8 měsíců
I_7	AP	SŠ + kurz	3 roky	3 roky
I_8	AP	SŠ + kurz	2 roky	8 měsíců
I_9	AP	SŠ + kurz	8 let	4 měsíce
I_10	AP	VŠ + kurz	8 let	2,5 roku

Tabulka č.1 Informace o informantech

5. Vyhodnocení dat a jejich interpretace

Na základě polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy a jejich asistenty pedagoga byla získána data, která byla následně analyzována prostřednictvím otevřeného kódování podle metodiky Švaříčka a Šedové (2014). Autoři popisují tento postup jako rozčlenění textu na jednotlivé jednotky, jimž jsou přiřazena označení: „*Text je jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména*“ (Švaříček, Šedová, 2014).

Po rozdělení textu na jednotlivé fragmenty byly tyto části označeny kódy a dále seskupeny do několika logicky vymezených kategorií. Vytvořené kategorie sloužily k interpretaci získaných dat a k zodpovězení výzkumných otázek. Celkem bylo identifikováno pět hlavních kategorií, které reflektují klíčové oblasti ovlivňující vztah mezi pedagogem a asistentem pedagoga. Tyto kategorie nesou následující označení:

1. Vztah pedagoga a asistenta pedagoga
2. Spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga
3. Postavení AP ve třídě

4. Komunikace a hodnocení

5. Klima třídy a školy

I. KATEGORIE – Vztah pedagoga a asistenta pedagoga

Vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem je vnímán jako zásadní pro úspěšnou spolupráci ve třídě. Učitelé i AP se shodují na tom, že jasně nastavená pravidla na začátku spolupráce a jejich důsledné dodržování vytváří pevný základ pro harmonické fungování.

Důležitá je také vzájemná znalost kompetencí a otevřený, respektující přístup nejen k sobě navzájem, ale i ke společné práci.

Jako klíčové prvky dobře nastaveného vztahu vnímají ve většině respektující a tolerantní přístup a rovněž i vzájemné sympatie.

Učitelé i AP by ocenili možnost dalšího profesního rozvoje formou školení, mentoringu či supervize zaměřené na posilování vztahových dovedností. Výpovědi zároveň ukázaly konkrétní faktory, které přispívají k pozitivní spolupráci, plusy jejich vztahu. Zároveň jmenovali i faktory, které negativně ovlivňují jejich vzájemnou spolupráci.

Interpretace získaných dat:

I_1: *„Kolikrát se mi během hodiny stane, že se paní asistentka postaví do role učitele a tím naruší chod mé hodiny. Bohužel, si to v tu chvíli neuvědomuje a kolikrát ani zpětně, když ji na to upozorním.“*

I_2: *„Klidně a ráda bych se účastnila nějakého školení na téma spolupráce učitele a asistenta. Přijde mi, že nemáme takto v praxi tolik dostupných materiálů, jak dobře budovat náš vztah.“*

I_4: „Kdybych netolerovala paní asistentku, byla by ve třídě navíc, neviděla bych potom smysl v tom, dělat mou práci. Přeci jen je tam z nějakého důvodu a byla bych sama proti sobě nevyužít její přítomnost ve prospěch třídy.“

I_5: „Určitě by nám i pomohlo znát se déle. Jsou tady kolegyně, které jednu třídu spolu táhnou už přes dva roky, my jsme teprve na začátku. Chce to čas.“

I_8: „Nejdříve jsem si připadala ve třídě jako vetřelec, po pár měsících neúspěšné spolupráce jsme si s paní učitelkou sedly, vše probraly a díky tomu teď máme fungující spolupráci postavenou na respektu a toleranci k té druhé.“

I_9: „Klíčové jsou sympatie, už jsme tady všichni dospělí a už víme, kdo nám voní a kdo ne. Nejde budovat přátelský vztah na pracovišti tam, kde si ve všem důležitém oponujeme.“

II. KATEGORIE – Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga

Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je opravdu důležitá. Často na ní záleží, jak bude celá výuka fungovat a jak se budou děti ve třídě cítit. Základem dobré spolupráce je, aby si obě strany hned na začátku jasně řekly, co od sebe očekávají a kdo bude mít jaké úkoly. Když má každý jasně vymezenou roli, předejde se zbytečným nedorozuměním a obě strany se cítí jistější ve své práci.

Důležitá je ale i lidská stránka. Povaha učitele i AP hraje velkou roli v tom, jak se spolu sladí. Někdy to jde samo, jindy je potřeba trochu trpělivosti a otevřenosti. Každý člověk přináší do spolupráce něco jiného, někdo má spoustu zkušeností, jiný zase nový pohled nebo chuť se učit. A právě ta různorodost může být velkým přínosem, pokud se dokáže správně využít.

Důvěra, vzájemný respekt, komunikace a chuť táhnout za jeden provaz, to jsou klíčové kameny pevného vztahu mezi učitelem a AP. Když se podaří tyhle věci sladit, může z toho vzniknout silný tým, který dokáže ve třídě opravdu velké věci.

Interpretace získaných dat:

I_1: *„Ráda bych se nechala i tímto směrem proškolit. S kolegyní nám od vedení školy v přípravném týdnu bylo oznámeno, budete letos spolu a tečka. No a co teď, že? Já jsem s asistentem ve třídě neměla žádné předchozí zkušenosti a pro paní asistentku to bylo nové na základní škole, protože dříve působila v mateřince. Možná když bych teda prošla nějakým webinářem například, věděla bych jak se k tomu celému postavit hned od začátku naší spolupráce.“*

I_2: *„Vždycky mě potěší, když s paní asistentkou něco vymyslíme a jsme pro to nadšené, vidíme i na dětech, že jsou natěšené. To mluví za vše.“*

I_4: *„Když jsme sehrané, všechno jde líp.“*

I_6: *„Povahové rysy žáků i kolegů hrají roli v celé té spolupráci. Když budu mít správně nastavený vztah s paní učitelkou, ale ne s žáky, stejně spolupráce nebude tak efektivní.“*

I_7: *„Táhneme za jeden provaz a to je pro mě i kolegyni klíčové.“*

I_10: *„Když by v našem vztahu nepanoval respekt, tolerance a přátelství nedovedu si představit harmonické fungování. Díky tomu i dětem předáváme ideální vzor spolupráce.“*

III. KATEGORIE – Postavení AP ve třídě

Asistent pedagoga je dnes již běžnou součástí mnoha tříd, hlavně na prvním stupni základních škol. A přesto se velmi často učitelé setkávají s tím, že pořád neví, jaká

je přesná role a úloha AP ve třídě, co všechno může jeho přítomnost ve třídě přinést nebo naopak, kde může vzniknout pocit, že je „navíc“. Přitom když se jeho pozice dobře uchopí, z obou stran, může být pro děti, učitele i celkovou atmosféru ve třídě obrovskou oporou a přínosem.

Největší přínos AP spočívá v individuální podpoře dětí, a to nejen těch, které mají speciální vzdělávací potřeby. Je to člověk, který může být tam, kde je zrovna potřeba, např. pomáhá s vysvětlením učiva, podporuje děti při práci, uklidňuje napětí nebo prostě jen naslouchá. Jeho přítomnost ve třídě často přináší klid a pocit bezpečí. A pro učitele přítomnost AP může znamenat i to, že mají více prostoru na samotné učení a vedení celé třídy.

Zároveň ale platí, že pokud nejsou jasně daná pravidla, může se stát, že AP ve třídě tak trochu „visí ve vzduchu“. Neví, co přesně má dělat, kdy zasáhnout a kdy raději ustoupit. Pak může vznikat dojem, že je zbytečný, i když by přitom mohl být velmi užitečný, jen k tomu nedostal prostor.

Proto je důležité, aby měl asistent ve třídě jasně vymezenou roli a aby měl možnost být součástí plánování, rozhovorů a reflexe s učitelem. Když se z něj nestane „pomocná síla“, ale rovnocenný člen týmu, který má svou hodnotu a místo, může opravdu hodně ovlivnit, jak bude výuka probíhat a jak se budou děti rozvíjet.

Interpretace získaných dat:

I_1: „*Dříve pro mě bylo nepředstavitelné, že by se mnou a žáky někdo další byl ve třídě. Teď mohu s klidným svědomím říct, že si to bez paní asistentky nedovedu představit.*“

I_3: „*Každé ráno máme takové naše malé porady. Paní asistentku seznámím s náročností práce a potřebuji znát její názor, zda žákyně s SVP úkol zvládne. Pokud ne, učivo společně upravíme. Paní asistentka se stará primárně o žáky s SVP, ale i o žáky s pomalejším tempem.*“

I_4: „Musely jsme si s kolegyní nastavit pravidla, ze začátku jsme se spíše jen respektovaly a asi i trochu ignorovaly, teď už vím její náplň práce a má svou roli u nás ve třídě.“

I_5: „Největší přínos má paní asistentka v individuální podpoře dětí. Já se třídou nemám tu možnost být nonstop, proto je pro mě kolikrát těžké řešit vztahy mezi dětmi, popřípadě nějaké konflikty apod.“

I_6: „V naší spolupráci by mi moc pomohlo vědět, jakou roli mám ve třídě. Vědět co mám a můžu a zase co už není moje práce. Stačilo by mi si sednou na chvíli s paní učitelkou a otevřeně komunikovat.“

I_7: „Snažím se plnit veškeré pokyny pedagoga k jeho spokojenosti. Na všem se domluvíme předem a díky tomu vím, co mě čeká a práci mohu dělat lépe. Dovolím si i říct, že díky společnému plánování nám to jde společně lépe.“

I_9: „Kolikrát jsem svědkem ošklivého chování dětí o přestávce, kdy paní učitelka z důvodu dozoru na chodbě není ve třídě přítomna. Situaci tedy hned řeším a následně paní učitelku informuji o dění.“

I_10: „Myslím si, že díky tomu, jak to máme s paní učitelkou nastavené, ji vzniká více prostoru na učení a vedení třídy.“

IV. KATEGORIE – Komunikace a hodnocení

Komunikace mezi učitelem a AP je naprosto nutný základ, což se i objevilo ve většině odpovědí od informantů. Otevřenost, upřímnost a ochota si říct věci na rovinu jsou klíčem k tomu, aby jejich spolupráce dobře fungovala a opravdu přinášela užitek dětem. Když spolu tyto dva lidé pravidelně mluví, sdílí postřehy z výuky i z běžného dění ve třídě, mohou společně lépe reagovat na potřeby žáků, ať už těch se speciálními vzdělávacími potřebami nebo těch ostatních.

Je důležité, aby měl AP možnost sdílet s učitelem to, co během dne vidí. Protože je s dětmi doslova „každou minutu“, vnímá věci, které učiteli často uniknou, co se děje o přestávkách, jaké vztahy panují mezi dětmi, kdo se straní, kdo si nerozumí s kým, kde vzniká napětí. Právě tahle všímavost a včasná komunikace může pomoci předcházet problémům, třeba i šikaně.

Jedním z témat, kde je spolupráce a otevřená komunikace zvláště cenná, je hodnocení žáků. Většina učitelů si hodnocení žáků připravuje/vyhodnocuje sama, ale někteří z informantů přiznávají, že si rádi vyslechnou i pohled AP, zejména u žáků se SVP, tj. u žáků, se kterými AP tráví nejvíce času. Učitel je někdy zaneprázdňen i jinými třídami nebo povinnostmi, a tak právě AP může přinést cenné informace o pokroku dítěte, o tom, jak pracuje, jak se chová, co mu dělá radost nebo naopak potíže.

Když učitel a AP fungují jako tým, který spolu opravdu mluví, naslouchá si a navzájem se respektují, odráží se to i v celé třídě. Děti cítí, že mezi dospělými panuje důvěra a spolupráce, a to je pro školní prostředí naprosto zásadní.

Interpretace získaných dat:

I_2: *„Ráda si nechám poradit paní asistentkou, jak by hodnotila určitého žáka například v testu. Ona ho má přeci jen více nakoukaného než já a když bych měla hodnotit jen výsledek testu, bylo by to pro žáka o ničem.“*

I_3: *„Hodnocení žáka se SVP konzultuji pravidelně s paní asistentkou. Vzhledem k tomu, že má nad žákem stálý dohled a rozumí jeho specifickým potřebám kolikrát lépe než já, nechám ji se vyjádřit k tomu, jak by daného žáka ohodnotila. Společně pak najdeme zlatý střed.“*

I_7: *„Bez otevřené komunikace si nedovedu představit jakoukoli práci, natuž tu pedagogickou. Když bych nevěděla, jaký bude plán hodiny, jak bych mohla být nápomocná paní učitelce natož i dětem.“*

I_8: „V našem vztahu je pro mě asi důležitá svým způsobem i ochota. Víím, že každá máme svou náplň práce, ale zase jsou věci, ve kterých vyjdu ráda vstříc a třeba to jsou i ty maličkosti, které nám napomáhají k tomu, mít mezi sebou lepší vztah, dá se říct, že i díky nějaké prosbě spolu otevřeně komunikujeme. Takhle to беру aspoň já.“

I_9: „Důležité je fungovat jako jeden tým, protože nejsme tým jen my dvě, ale máme k sobě ještě dalších 26 dětí.“

V. KATEGORIE – Klima třídy a školy

Kvalita spolupráce mezi učitelem a AP má obrovský vliv na to, jak se děti ve třídě cítí. Když tato dvojice funguje jako sehraný tým, kde panuje důvěra, respekt, otevřená komunikace, odráží se to v celé atmosféře ve třídě. Děti jsou klidnější, jistější, ví, že se mají na koho obrátit. Takové prostředí přirozeně podporuje bezpečí, spolupráci i vzájemnou ohleduplnost.

Naopak tam, kde spolupráce tolik nefunguje, kde chybí komunikace, role nejsou jasně rozdělené nebo panuje napětí, tam se to přenáší i na děti. Cítí nejistotu, zmatky v pravidlech, někdy i vnitřní rozdělení autorit. A to může negativně ovlivnit nejen výuku, ale i vztahy ve třídě.

Zkušenosti mnoha pedagogických pracovníků zároveň ukazují, jak důležitá je i širší podpora, např. ze strany vedení školy, výchovných poradců speciálních pedagogů. Většina učitelů i AP, kteří se mnou sdíleli své postřehy, se shodla na tom, že dobré klima školy odráží právě to, že vědí, na koho se mohou obrátit a že v tom vlastně nejsou sami. Mají k dispozici konzultace s vedením školy, které jim naslouchá. Taková podpora dodává jistotu, posiluje vztahy a pomáhá budovat důvěru nejen mezi učiteli a AP, ale i mezi celým pedagogickým sborem.

Dobré klima nevzniká samo od sebe. Je to výsledek vzájemného naslouchání, sdílení zkušeností, otevřenosti i podpory, ať už v jedné třídě nebo celé škole. Když

se podaří tyto prvky propojit, může vzniknout prostředí, kde se dobře pracuje i dobře žije – dětem i dospělým.

Interpretace získaných dat:

I_1: „Občas mám pocit, že když mezi námi dvěma panuje nějaká neshoda, děti toho hned využijí a jako kdyby přilívaly olej do ohně... To je pro mě vždy znamení, že si to mezi sebou musíme vyříkat hned a nenosit to mezi dětmi.“

I_3: „Paní ředitelka mi zatím vždy se vším pomohla, ať už se jedná o poskytnutí rady, byla mi nápomocná v řešení konfliktu s rodiči, tak tady pro mě vždy je. A přesně takto tady chci být i pro svou paní asistentku.“

I_4: „Když nebudeme mít dobré vztahy mezi sebou, a to teď myslím celý pedagogický sbor, jak můžeme chtít po dětech, aby se k sobě chovaly hezky. Jde to všechno jedno s druhým. Jsme nevědomky vzorem i zrcadlem.“

I_5: „Klima ve třídě ovlivňuje klima školy. Takže se snažím, aby nám to klapalo po všech stránkách ve třídě a pak to může klapat ve škole jako celek.“

I_6: „Z mého pohledu je primárně v zájmu školy, aby všichni asistenti do práce chodili rádi. Proto si myslím, že nám poskytují tolik podpory a snaží se tu pro nás být.“

I_8: „Podporu cítím nejvíce ze strany speciálních pedagožek, výchovné poradkyně a školní psychologky, s kterými se společně každou středu odpoledne setkáváme na poradě. Porady se účastní všichni asistenti a v případě potřeby se mohou účastnit i učitelé.“

I_9: „Klima třídy hraje velkou roli... V minulosti jsem byla ve třídě, kde nám to neklapalo s paní učitelkou a kvůli tomu to neklapalo ani s dětmi, je to aspoň můj pocit.“

I_10: „Díky poradám, které máme pravidelně každý týden, podpora od vedení školy je z mého pohledu dostačující. Vždy dostanu prostor se vyjádřit a mé pocity jsou respektovány. V případě nějakého problému se problém začne hned řešit.“

6. Doporučení pro efektivní spolupráci mezi učitelem a AP

Z výpovědí učitelů a AP je zřejmé, že kvalitní spolupráce mezi těmito dvěma pracovníky má přímý dopad na klima třídy, na pohodu dětí i na samotnou efektivitu výuky. Tam, kde vztah funguje na základě vzájemného respektu, otevřené komunikace a jasného rozdělení rolí, vzniká prostředí, ve kterém se daří jak žákům, tak pedagogům samotným.

Pro další posilování této spolupráce by bylo přínosné vytvořit jednoduché a srozumitelné desatero mezi učitelem a AP, buď jednotné pro celý první stupeň, popřípadě by si ho pak každá dvojice poupravila nebo sestavila sama. Desatero by jim posloužilo jako praktický a konkrétní návod, na co nezapomínat a jak spolu dobře fungovat od samého začátku. Takové desatero by mohlo sloužit i jako opěrný bod při rozvíjení již probíhající spolupráce.

Velmi důležitým faktorem, který se opakovaně ukázal jako klíčový, je čas neboli délka trvání samotné spolupráce. Pokud má AP možnost zůstat v jedné třídě delší dobu, zvyšuje se šance na sehranost, porozumění i hlubší poznání potřeb konkrétních žáků. Učitelé i AP se díky delší spolupráci učí navzájem lépe chápat a mají možnost postupně pracovat i na překonávání případných nedorozumění nebo slabších míst ve spolupráci.

Jedním z doporučení je také vědomá práce na negativních aspektech spolupráce, tedy nebát se mluvit o tom, co nefunguje, co je potřeba změnit a hledat společná řešení. Pravidelný prostor pro reflexi, podporu ze strany vedení školy a možnost dalšího vzdělávání (např. v podobě mentoringu či supervize) jsou klíčem k tomu, aby se spolupráce mohla stále posouvat kupředu.

Zároveň je důležité si uvědomit, že kvalitní spolupráci mezi učitelem a AP ovlivňuje i podpora a klima od vedení školy. Tam, kde funguje vstřícné vedení, které je ochotné naslouchat, poradit a poskytnout zázemí, se pedagogové cítí jistější a mají chuť dál rozvíjet své pracovní vztahy. Vztahy mezi učitelem a AP tak nevznikají ve vzduchoprázdnu, ale odrážejí i to, jak škola jako celek podporuje spolupráci, komunikaci a týmového ducha.

V sedmi bodech jsem sepsala doporučení, pro lepší spolupráci mezi učitelem a AP na prvním stupni:

1. Vytvoření desatera
2. Dlouhodobější působení AP ve třídě
3. Otevřená a pravidelná komunikace
4. Zapojení AP do hodnocení žáků se SVP
5. Práce na slabých stránkách spolupráce
6. Podpora ze strany vedení školy
7. Společné vzdělávání a rozvoj

Z výzkumných zjištění jasně vyplývá, že efektivní spolupráce mezi učitelem a AP není náhodným výsledkem, ale cíleně budovaným procesem, který vyžaduje čas, důvěru a podporu. Právě konkrétní doporučení, vycházející z praxe informantů, mohou sloužit jako užitečný návod pro pedagogy, popřípadě školy, které chtějí tuto spolupráci rozvíjet a zefektivnit.

Sedm navržených kroků ukazuje, že cesta k funkčnímu vztahu mezi učitelem a AP vede skrze jasně stanovená pravidla, dlouhodobou spolupráci, otevřenou komunikaci a podporu ze strany vedení školy. Zvláštní důraz je třeba klást na reflexi a ochotu pracovat i s obtížnými momenty, které jsou přirozenou součástí každého mezilidského vztahu.

Díky těmto doporučením je možné vytvářet prostředí, kde jsou učitel i AP vnímáni jako rovnocenní partneři, jejichž spolupráce má zásadní vliv na kvalitu vzdělávání a celkovou pohodu ve třídě a škole

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo prozkoumat spolupráci a vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga na prvním stupni základní školy. Výzkumné šetření probíhalo na konkrétní základní škole na pražském Břevnově a zahrnovalo deset pedagogických pracovníků – pět učitelek a pět asistentek pedagoga. Pomocí interview a následného otevřeného kódování byly identifikovány hlavní kategorie, které ovlivňují kvalitu této spolupráce: vztah pedagoga a AP, samotná spolupráce, postavení AP ve třídě, komunikace a hodnocení a celkové klima třídy a školy.

Na počátku výzkumu jsem vycházela z předpokladu, že vztah mezi učitelem a AP je významným faktorem ovlivňujícím kvalitu výuky, klima ve třídě a celkové fungování pedagogického procesu. Očekávala jsem, že spolupráce těchto dvou rolí není vždy bezproblémová a že může být ovlivněna různými faktory, jako jsou délka praxe, jasnost rozdělení rolí, osobnostní nastavení jednotlivců nebo míra podpory ze strany vedení školy.

V empirické části práce vyplynulo, že kvalitní spolupráce mezi učitelem a AP má zásadní dopad nejen na samotný průběh výuky, ale především na atmosféru ve třídě a celkové klima školy. Důležitými prvky, které se opakovaně objevovaly ve výpovědích informantů, byly otevřená a pravidelná komunikace, jasně stanovené role, vzájemný respekt a ochota řešit i obtížnější situace. Přispěla by rovněž délka trvání spolupráce, která výrazně přispívá k lepší sebranosti a efektivitě ve třídě.

Informanti ocenili možnost vzájemného plánování, sdílení zkušeností i zapojení AP do hodnocení žáků, zejména těch se speciálními potřebami. Rovněž vnímali podporu ze strany vedení školy, včetně možnosti dalšího vzdělávání či supervize, jako důležitý faktor pro rozvoj jejich profesního vztahu.

Cílem mé práce bylo hlouběji porozumět tomu, jak pedagogové a AP vnímají svou vzájemnou spolupráci, jaké faktory ji ovlivňují a jaké mají zkušenosti s její realizací v praxi. Rovněž jsem se zaměřila na to, jakým způsobem se tato spolupráce promítá do klimatu třídy a školy a jak ji lze dále rozvíjet.

Na základě provedeného výzkumu lze konstatovat, že stanovené cíle byly naplněny. Podařilo se identifikovat hlavní oblasti, které spolupráci ovlivňují i konkrétní

příklady z praxe, které podtrhují význam kvalitních vztahů mezi učitelem a asistentem pedagoga. Výpovědi informantů byly zformulovány na konkrétní doporučení, která mohou napomoci zkvalitnit samotnou spolupráci. Mezi tato doporučení patří např. vytvoření společného „desatera spolupráce“, podpora dlouhodobého působení AP ve stejné třídě, důraz na pravidelnou reflexi a zejména důsledná péče o mezilidské vztahy a důvěru, která se následně přenáší i na žáky.

Závěrem lze říci, že vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga je dynamický a citlivý proces. Citlivým proces lze lépe chápat, že vztah učitele a asistenta pedagoga není automatický. Tento vztah vyžaduje pozornost k emocím, vzájemnému respektu rolí a vnímavost vůči potřebám druhého. Je to proces, který vyžaduje nejen profesní kompetence, ale i lidský přístup, empatii a ochotu spolupracovat. Navíc je to proces, který se vyvíjí v čase a postupně vzniká důvěra, nastavují se hranice a vyjasňují se role a očekávání. Tam, kde se tyto prvky propojí, vzniká silné a funkční partnerství, které má potenciál pozitivně ovlivnit školní prostředí jako celek.

Seznam použité literatury

ANDERLIK, L. (2014). Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. V Praze: Stanislav Juhaňák - Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2007). Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-1584.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2016). Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6678-6.

FISCHER, S. (2014). Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.

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

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ I. (2010) *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

HÁJKOVÁ, V. (2018). Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.

HORÁČKOVÁ, I. (2015). Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce s učitelem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1.

KENDÍKOVÁ, J. (2016). Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.

KENDÍKOVÁ, J. (2017). Asistent pedagoga. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2013). Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.

KREISLOVÁ, Z. (2008) Krok za krokem 1. třídou. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2038-8.

LANG, G., BERBERICH, C. (1998). Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, V. (2010). Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, V. (2016). Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. (2020). Výchovní poradenství. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-174-5.

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

MÜLLER, O. (2001). Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0231-9.

NĚMEC, Z., TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. (2015). Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-15-9.

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (2005). Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 80-210-3746-6.

PRŮCHA, J. (1997). Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. (2013). Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SLOWÍK, J. (2016). Speciální pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, M. (2016). Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti? Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.

ZILCHER, L., SVOBODA, Z. (2019). Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam internetových zdrojů

FASNEROVÁ, M, PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. Impact of teaching assistants on children's adaptation to the school environment. Journal of Exceptional People. 2018, roč. 2, č. 13, s. 85-100. ISSN 1805-4978. [online]. [cit. 2024-11-05]. Dostupné z: <http://www.jep.upol.cz/2018/Journal-of-Exceptional-People-Volume2-Number13.pdf>

KATZOVÁ, P., Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. 2009, [cit. 2025-01-24]. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/search>

KROPÁČ, J., Akční plán proaktivní cibulovitá struktura pro přípravu učitele a studentů učitelství [online]. 2023, [cit. 2025-04-03]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/375957523_Akcni_plan_proaktivni_cibulovita_struktura_pro_pripravu_ucitele_a_studentu_ucitelstvi_build_v_2023_CJiri_Kropac_2016-2026_How_to_cite_Kropac_2023_Akcni_plan_struktura_pro_pripravu_ucitele_a_studentu_u

MPSV, Zákon 563/2004 O pedagogických pracovnících [online]. [cit. 2024-11-20]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004

MŠMT, Zákon 561/2004 O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [cit. 2024-11-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty3/skolsky-zakon>

MŠMT, Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit. 2024-11-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

NOVÁKOVÁ, K. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole. [online]. 2017, [cit. 2025-01-11]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ozd26/>

NPI, Zapojme všechny. Podnětné klima třídy – tipy pro pedagogy i asistenty pedagoga. [online]. 2021, [cit. 2025-01-03]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/podnetne-klima-tridy-tipy-pro-pedagogy-i-asistenta-pedagoga>

PORTÁL PRO ŠKOLNÍ ASISTENTY A ASISTENTY PEDAGOGŮ. Spolupráce s pedagogem [online]. 2015. [cit. 2025-01-10]. Dostupné [z: https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/spoluprace-s-pedagogem](https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/spoluprace-s-pedagogem)

RASMITADILA, R. Teacher's Instructional Interaction in an Inclusive Classroom: Interaction Between General Teacher and Special Assistant Teacher. *International Journal of Special Education (IJSE)*. 2021, roč. 35, č. 1, s. 19–28. [cit. 2024-11-08]. Dostupné z: <http://www.internationalped.com/ijse/article/view/19>

SALOVIITA, T. Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, [online] 2020, roč. 20, č. 1, s. 64-73. [cit.2024-12-03]. Dostupné z: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68048/2/Saloviita.JORSEN.pdf>

SEDLOVÁ, M. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na prvním stupni ZŠ*. [online]. Praha, 2023. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/187731>

ŠVANCAR, R. Dva kohouti ve třídě: pro spolupráci s AP je klíčová komunikace. Učitel'ské noviny. [online] 2018, roč. 121, č. 12, s.21. [cit. 2024-12-03]. Dostupné z: <https://portal.issn.org/resource/ISSN/0139-5718#>

TOBKOVÁ, E., ZEMAN, V., Jak na efektivní spolupráci učitele a asistenta pedagoga, [online]. 2024, [cit. 2025-02-02]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/ucitelsky-mesicnik/jak-na-efektivni-spolupraci-ucitele-a-asistenta-pedagoga.m-12665.html>

VRBICKÁ, T. Odborný článek: Rady a inspirace pro začínajícího učitele, který má asistenta pedagoga ve třídě. Metodický portál /Odborné články [online]. 2018 [cit.2025-01- 10] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/21914/RADY-A-INSPIRACE-PRO-ZACINAJICIHO-UCITELE-KTERY-MA-ASISTENTA-PEDAGOGA-VE-TRIDE.html>