

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce rodiny a školy
Cooperation between family and school

Tereza Vrbická

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I. ST.

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Spolupráce rodiny a školy vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6.7.2018

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych chtěla poděkovat paní PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její laskavý přístup a podnětné návrhy, díky kterým tato práce mohla být dokončena.

ABSTRAKT

Náplní diplomové práce je charakterizovat znaky kvalitní školy a zjistit, zda do tohoto pojmu spadá i spolupráce školy a rodiny. V teoretické části se zaměřuji zejména na výzkumy týkající se spolupráce a na zájem o spolupráci se školou ze strany rodičů, veřejnosti a médií. Důležitou částí je i typologie rodičovských očekávání vůči škole, její práci a vzdělávání žáků. Poté shrnuji dostupné tradiční a netradiční formy spolupráce, které jsou na českých školách uplatňovány. Charakterizuji také roli asistenta pedagoga při výuce, jeho spolupráci s učitelem a rodiči. Cílem praktické části je sledovat spolupráci rodiny a školy z pohledu začínajícího učitele a asistenta pedagoga. Z pohledu asistenta se jedná zejména o to, jakým způsobem je nahlíženo na jeho roli ve vyučovacím procesu, jak je vymezena jeho pracovní náplň, očekávání a hlavně jakým způsobem komunikuje s rodiči. Z pohledu začínajícího učitele se zaměřuji na to jakým způsobem zavést kvalitní komunikaci s asistentem, definovat jeho i svoji pracovní náplň a společně s ním dojít k účinné spolupráci směrem k rodičům. Poslední částí je pak návod pro začínajícího učitele, který má ve třídě asistenta pedagoga, s cílem co nejvíce pomoci jejich spolupráci a komunikaci.

KLÍČOVÁ SLOVA

Spolupráce rodiny a školy, kvalitní škola, začínající učitel, asistent pedagoga, komunikace s rodiči

ABSTRACT

The content of the diploma thesis is to characterize the features of a quality school and find out whether the cooperation between the school and the family is also included in this term. In the theoretical part I focus mainly on research on cooperation and on the interest of cooperation with the school by parents, public and media. An important part is the typology of parental expectations towards school, its work and the education of students. Then I summarize traditional and non-traditional forms of cooperation, which are applied on Czech schools. I also characterize teacher assistant role during the lessons, his cooperation with teacher and parents. The aim of the practical part is to monitor the cooperation between the family and the school from the point of view of the beginning teacher and the assistant teacher. From the assistant teacher, it is about the way how is looked at his role in the teaching process, how his work scope is defined, his expectations and mainly the way how he communicates with the parents. From a beginner teacher's point of view I focus on the way how to implement quality communication with the teacher assistant, to define his and my work scope and together with him get the effectively communication with the parents. The latest part is a manual for a beginner teacher, who has a teacher assistant in the class in order to help their cooperation and communication as much as possible.

KEYWORDS

Family cooperation with school, Quality school, Beginner teacher, Teacher Assistant, Communication with parents

OBSAH

ÚVOD.....	1
1 SPOLUPRÁCE S RODIČI JAKO ZNAK DOBRÉ ŠKOLY.....	2
1.1 Spolupráce rodiny a školy ve výzkumech kvality školy.....	6
1.2 Spolupráce školy a rodiny z pohledu České školní inspekce.....	6
2 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA RODIČE PŘI VÝBĚRU ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	8
2.1 Výběr školy z pohledu rodiče, učitele a odbornice na vzdělávání.....	11
2.2 Zájem o spolupráci se školou ze strany rodičů.....	13
2.3 Příklady škol, na kterých dobrá spolupráce s rodinou funguje.....	16
3 ORGANIZACE ZABÝVAJÍCÍ SE SPOLUPRACÍ S RODIČI JAKO POMOC ŠKOLE.....	19
4 RODIČE A JEJICH ROLE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
5 SPOLUPRÁCE ŠKOLY S RODIČI A JEJÍ FORMY.....	26
5.1 Spolupráce školy s rodiči a její tradiční formy.....	26
5.2 Spolupráce školy rodiči a její méně tradiční formy.....	28
6 ASISTENT PEDAGOGA VE SPOLUPRÁCI S RODIČI.....	33
6.1 Asistent pedagoga ve vztahu ke škole.....	36
6.2 Asistent pedagoga ve vztahu k třídnímu učiteli.....	37
6.3 Asistent pedagoga ve vztahu k rodičům.....	39
7 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	41
8 PŘEDMĚT A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	43
9 AKČNÍ UČITELSKÝ VÝZKUM.....	44
10 NARATIVNÍ VYPRÁVĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO ASISTENTA PEDAGOGA.....	45
11 NARATIVNÍ VYPRÁVĚNÍ Z POHLEDU ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE.....	49
12 SHRNUÍ POZNATKŮ Z AKČNÍHO UČITELSKÉHO VÝZKUMU VZHLEDEM K OTÁZCE: CO JE POTŘEBA, ABY BYL MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA NASTAVEN DOBRÝ VZTAH UŽ OD ZAČÁTKU JEJICH SPOLUPRÁCE.....	53
12.1 Rozhovory s asistenty pedagoga.....	55
12.2 Shrnutí poznatků a zkušeností z rozhovorů s asistenty pedagoga.....	56
12.3 Rozhovory s třídními učiteli.....	56
12.4 Shrnutí poznatků a zkušeností z rozhovorů s třídními učiteli.....	58
13 SHRNUÍ POZNATKŮ Z AKČNÍHO UČITELSKÉHO VÝZKUMU VZHLEDEM K OTÁZCE: JAK ZLEPŠIT KOMUNIKACI MEZI TŘÍDNÍM UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA VE VZTAHU KE SPOLUPRÁCI S RODINOU.....	59

13.1	Rozhovory s asistenty pedagoga.....	60
13.2	Shrnutí poznatků a zkušeností z rozhovorů s asistenty pedagoga.....	61
13.3	Rozhovory s třídními učiteli.....	62
13.4	Shrnutí poznatků a zkušeností z rozhovorů s učiteli.....	63
14	DOTAZNÍK PRO RODIČE K OTÁZCE: CO JE POTŘEBA, ABY BYL MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA NASTAVEN DOBRÝ VZTAH UŽ OD ZAČÁTKU JEJICH SPOLUPRÁCE.....	64
15	SHRUTÍ POZNATKŮ A ZKUŠENOSTÍ Z DOTAZNÍKŮ OD RODIČŮ.....	67
16	RADY A INSPIRACE PRO ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE, KTERÝ MÁ ASISTENTA PEDAGOGA VE TŘÍDĚ	68
17	SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	71
18	ZÁVĚR.....	72
19	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	74
20	SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

Cílem mé diplomové práce je přispět k zodpovězení otázek, kterými se zabývá jak odborná literatura, tak mnoho škol a to, zda dobrá spolupráce rodiny a školy určuje kvalitu školy a také to, jak lze nastavit dobrou komunikaci mezi učitelem, asistentem a rodičem. Sama jsem se nad těmito otázkami zamýšlela a snažila se na ně odpovědět z pohledu začínajícího učitele. Je automaticky kvalitní ta škola, která má zároveň i kvalitní komunikaci s rodiči? Vědí sami rodiče, co vlastně spolupráce s učitelem a školou přináší? Vědí také, jakým způsobem mohou oni sami komunikovat s asistentem pedagoga a proč je dobré s ním mluvit? Vědí co to je kvalitní škola a jak může vypadat jejich zapojení do aktivit školy? Umí si mezi sebou rodič, učitel a asistent nastavit spolupráci tak, aby prospívala dítěti?

Současný trend škol, které se pyšní individuálním přístupem k dětem ve všech směrech a otevřeností vůči rodičům, je toho jasným důkazem. Doba kdy rodiče nevěděli, co přesně se ve škole děti učí, a jak by měla probíhat výuka nechávali na učiteli, je už dávno pryč. I to svědčí o tom, že se rodiče čím dál více zajímají o to, kdo bude jejich děti vzdělávat a s jakým výsledkem. Kvalitní škola a zájem o spolupráci ze strany učitele je v tomto případě jejich hlavní kritérium. Vědí ale oni sami, co to znamená? A vědí to i učitelé, kteří na těchto školách učí? Každý z rodičů si totiž představuje pro svoje dítě něco trochu jiného. Jedni rodiče potřebují, aby se jejich dítě naučilo kriticky myslet a ne se učit kvanta vědomostí. Jiný rodič si zase bude přát dítě schopné spolupracovat ve skupině a prosadit si vlastní názor. To, co by ale měly mít obě strany společné – učitel a rodič – je snaha o to najít co nejlepší možnou cestu ke vzájemné spolupráci. I tohle je téma, kterému se v diplomové práci věnuji.

Na výše zmíněné otázky jsem hledala odpovědi jak v literatuře, tak i v ročníkové práci, kterou jsem napsala ve druhém ročníku na téma spolupráce mezi školou a rodinou a přemýšlela, jestli se od té doby pohled na spolupráci rodičů a školy posunul.

1 SPOLUPRÁCE S RODIČI JAKO ZNAK DOBRÉ ŠKOLY

Změnu v pohledu na kvalitu školy a její výběr rodiči přinesl i zákon ze září 2016 - 178/2016 Sb. o spádovosti škol. „Do roku 1989 musely děti povinně nastoupit na školu, která jim byla určena. Po roce 1990 dochází k větší svobodě ve výběru školy, což ovšem vedlo k problémům se zápisem u dětí, které měly trvalé bydliště v blízkosti školy, o níž byl velký zájem“ (MŠMT, Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, 2009, s.14) . Výsledkem pak bylo zavedení územní spádovosti škol. Škola je nyní dětem jednoduše přiřazena na základě jejich bydliště. Spádovost je jedním z nejdůležitějších kritérií přijetí dítěte do školy. Je i v tomto případě možné vybrat školu, která je kvalitní? Řeší spádovost rovnost vzdělávání pro všechny? A dostane se opravdu na každého? Dle zkušenosti jedné ze škol, na kterou spádovost také dopadla, jsou pro ně nejtěžší zejména dvě věci. První z nich je, že na školu se tak často dostávají děti a s nimi i rodiče, kteří nevědí, co daná škola nabízí a jakým způsobem na ní výuka probíhá. Až během školního roku se postupně dozvídají, co je čeká. Z toho pramení častá nedorozumění a problémy. Druhým bodem, který přináší problémy, je kupování oblastí, do kterých chce rodič dítě umístit tzv. zápisová turistika. Není tak novinkou, že spádovost se dá i koupit.

Na tyto a mnohé další otázky se snažila najít odpovědi debata, kterou uspořádala společnost EDUin a SKAV na téma: Kam „spadne“ vaše dítě? Co řeší spádovost škol a školek? Debata se zúčastnila ředitelka ZŠ, náměstek primátora, odbornice na vzdělávání z řad MŠMT, zástupkyně rodičů ze sdružení Rodiče za inkluzi a právnička z Kanceláře veřejného ochránce práv. Z debaty vyplynulo několik zajímavých poznatků, které níže podrobněji popisují:

Z pohledu obcí se jedná o nadiktované povinnosti, do kterých příliš mluvit nemohou. Obce často nemají dostatek finančních prostředků, aby mohly tyto povinnosti provést (navýšení kapacit škol a školek). Dle jejich zjištění 98 % rodičů volí nejbližší školu, v případě mateřských škol dítě spíše fixují na místo bydliště – v blízkosti prarodičů, práce. Dle náměstka tak spádovost rodičům život spíše komplikuje, než ulehčuje. Jako častý problém vidí již zmíněnou zápisovou turistiku, tedy prodávání a kupčení s trvalými pobyty. Někdy tedy není jasné koho přijmout, pokud je zájemců více než míst. Řešením je, podle zástupkyně ze strany rodičů, činit na rodiče nátlak prostřednictvím právních kroků, případně je ohlásit na OSPOD (pokud mají trvalé bydliště jinde než dítě). Otázkou ale stále zůstává, kolik škol by bylo schopno tyto kroky doopravdy udělat a rodiče si tak často zneprátnit. Zvláště, když je často rodinná situace nejasná. Jak jsem již výše zmínila, někteří rodiče si mění bydliště zcela úmyslně a to zejména proto, aby se jejich dítě na kvalitní školu dostalo. V debatě zaznělo, že se v tomto případě jedná o: „pošlapávání práva těch dětí, které opravdu žijí ve spádovém obvodu.“

Na druhou stranu, ale také zazněl názor, že je opravdu zvláštní trestat rodiče za to, že chtějí pro své dítě dobrou školu a že k tomuto jednání byli dotlačeni systémem. To co by dle záznamu pomohlo, je informovanost rodičů už při vstupu do školy. Rodiče by tak věděli, čím se jedna škola liší od druhé a vybírali by tak kvalifikovaněji. Tím se opět dostáváme k tématu kvalitní školy. Měla by tedy být tato povinnost na školách? Měly by se školy předhánět v tom, v čem je která lepší, aby si rodiče vybrali zrovna tuhle? A nedostáváme se pak opět k tomu, že zavedení spádovosti výběr nijak neulehčilo? To, co z debaty vyplynulo je, že spádovost se

jeví jako v současné době neudržitelná. Školy se od sebe příliš liší a rodiče si chtějí vybírat zejména ty kvalitní.

A to je také jedním z cílů této kapitoly - seznámit se se spoluprací rodiny a školy jako znakem kvalitní školy v době před zavedením spádovosti a uvést, jakým způsobem na spolupráci nahlíží školy, které byly autory knihy: *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*, vybrány jako kvalitní. Budu si všímat toho, jak pojem kvalitní škola charakterizuje dostupná literatura, a jak úzce souvisí s tématem spolupráce rodiny a školy.

Charakteristice kvalitní školy odpovídá v knize *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*, termín klinická škola. Jedná se o spojení, které zahrnuje jednotlivé znaky, které by kvalitní škola měla mít. Jde o školu, která je popsána jako ta, na které by měl začínající učitel možnost vyzkoušet si přípravu na svoji učitelskou profesi. Kniha nastiňuje pohled pedagogů a ředitelů, tedy těch, kteří mají z praxe s tímto termínem nejvíce zkušeností. Autoři se zabývali rozhovory s řediteli škol a snažili se společně najít a definovat znaky kvalitní školy. Většina dotazovaných se shodla na kvalitním vedení a sdílené vizi školy, dále pak na vytváření bezpečného klimatu ve škole, na sdílení zkušeností a podpoře začínajících pedagogů. V neposlední řadě se školy shodly i na otevřenosti školy vůči rodičům a dalším sociálním partnerům školy.

Vypadá to tedy tak, že faktorů, které určují kvalitní školu, je opravdu mnoho. Jsou ale důležité všechny stejně anebo jsou některé, bez kterých se škola neobejde a kvalitní tak tedy nikdy nebude? V ročníkové práci mi většina ředitelů škol odpovídala, že naprosto zásadní pro to, aby mohla být škola otevřená rodičům, je společná vize, kvalitní a nadšený pedagogický sbor a bezpečné klima. Důležitá ale je i chuť školy s rodiči mluvit a být otevření. Jednotlivé školy se dále shodují v důrazu na individualizaci výuky a snahu o maximální rozvoj každého žáka, o dosažení jeho individuálního maxima, na rozvoj myšlení současně s podporou dalších stránek žákovy osobnosti. Školy se tedy shodují na tom, co často rodiče považují za naprosto zásadní při výběru školy. Snaha o to charakterizovat kvalitní základní školu je ale téměř nemožná. Každá škola totiž nabízí odlišné služby a každý rodič má zase různé představy o tom, jak by ta ideální škola měla vypadat.

Při svém působení na praxi jsem měla možnost navštívit středně velkou pražskou školu a školu církevní. Na těchto školách bylo velmi znát, jaký vliv má učitelský sbor a dobré vedení na kvalitu školy. Tzv. „otevřené dveře“ pro všechny totiž ukazují, že škola nemá co skrývat a je naopak schopna a ochotna přistoupit a vzít v potaz názory rodičů. I to je znakem kvalitní školy. Vyžaduje to ale mnoho úsilí a práce a to nejen od učitelů a vedení školy, ale také od rodičů.

Každá z dotazovaných škol v projektu *Klinická škola* si pod pojmem kvalitní škola nepředstavuje to samé. Na čem se ale většina škol shodne, je otevřenost vůči rodičům a komunikace s nimi. Školy dále zdůrazňují kvalitní pedagogický sbor a kvalitní management. Pro každou z nich je ale přeci jen na prvních místech něco jiného: pro ZŠ A je to snaha získat pro spolupráci všechny rodiče. Jakým způsobem a jestli se to daří, zde už bohužel není popsáno. Základní škola B hodně komunikuje s Radou rodičů a řeší okamžitě problémy, které mohou nastat. V ZŠ C se rodiče mohou podílet na rozhodování a je pro ně transparentní. A

v základní a mateřské škole D sdílí s rodiči vizi školy, informují je o vzdělávání jejich dítěte a otevírají pro ně školu nejen z důvodů vzdělávání. Vypadá to, že každá z těchto kvalitních škol si uvědomuje, jak moc jsou rodiče pro školu důležití. Na základě knihy *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů* lze vyčíst různé náhledy na spolupráci rodičů z různých typů škol. Do výzkumu se zapojily školy, které jsou považovány za kvalitní, jejich cílem bylo vytvořit dokumenty, ve kterých popisují, jak by klinická škola měla vypadat. Z výzkumů vyplývá, že jak základní škola A, tak i základní škola B má ve svém žebříčku kvality podobná kritéria a to zejména spolupráci s rodiči a otevřenost vůči nim. V jakých konkrétních bodech se tedy odlišují?

Základní škola A spoléhá zejména na vytváření klimatu podporující učení a na maximální možný rozvoj každého žáka. Jde jí také o kvalitní spolupráci s rodiči: „*Pedagogové i ostatní zaměstnanci, žáci i jejich rodiče mohou snadno a bez problémů komunikovat s ředitelem školy a dalšími členy vedení.*“ (Spilková a kol. 2015, s. 154). „*Ve škole je vytvořen systém podpory novým pedagogům i ostatním pracovníkům školy.*“ ZŠ A se tedy snaží vystihnout všechny znaky, které by člověka při vyslovení spojení kvalitní škola měly napadnout. Objevuje se zde jak snaha o efektivní učení žáků a dosažení jejich osobního maxima, tak i možnost komunikace školy s rodiči.

Ředitelka školy B se v charakteristice klinické školy opírá zejména o dotazník, který položila žákům, jejich rodičům, ředitelům, učitelům, vedoucích školských odborů a ČŠI a jejím cílem bylo zjistit, jaké znaky považují za znaky dobré školy. Z dotazníku vyplynulo, že velký důraz je kladen na kvalitu výuky a práci učitele. Tento znak považovali za nejdůležitější zejména učitelé, rodiče a ČŠI. Pro ředitele a pracovníky obecního úřadu na prvním místě naopak převládalo kvalitní a schopné vedení managementu. Ředitelka pak sestavila deset znaků dobré školy, čerpala nejen z dotazníků, ale i ze své praxe ředitelky školy. Mezi znaky se na pátém místě umístila i **úzká spolupráce s rodiči**. Do charakteristiky tohoto znaku pak ředitelka zařadila: „*neustálý kontakt vedení školy s Radou rodičů (pravidelné schůzky ředitelky s předsedkyní RR, po konání třídních schůzek, po konzultacích, se svolává RR okamžité předání informací/problémů řešených v jednotlivých třídách)*“ Dále: „*vstřícnost vůči rodičům při řešení vzdělávacích problémů dítěte, osvětové akce pro rodiče (včetně dílen pro rodiče budoucích žáků, aby poznali výukové metody školy...), okamžitá informovanost rodičů o dění ve škole na webových stránkách školy, zapojování rodičů do akcí školy (ŠVP, doprovod do divadla, na plavání, vánoční setkání, ...)*“ (Spilková a kol. 2015, s. 173)

Mezi další znaky kvalitní školy podle uvedeného šetření dále patří kvalitní vedení školy, klima školy, ale i otevřenost a informovanost jak uvnitř školy, tak vně.

Odlisný pohled na znaky kvalitní školy, nabízí základní škola C:

(A) řízení školy, (B) plánované kurikulum (ŠVP), (C) uskutečňované kurikulum (výuka,..), (D) klima školy

V tomto výběru spolupráce s rodiči spadá pod řízení školy, ale jako samostatný bod se ve výčtu neobjevuje. Přesto je ale tato škola považována za jednu z těch kvalitních. Je tedy důležitější kvalitní vedení a řízení školy než otevřenost vůči rodičům?

Poslední školou, která byla do výzkumu zapojena, je základní a mateřská škola D. Ta pojem kvalitní školy rozdělila do šesti hlavních oblastí a hned v několika z nich se s rodiči počítá.

V oblasti **otevřenosti školy**, je zahrnuta i charakteristika kvalitní školy vzhledem ke spolupráci s rodiči ve dvou bodech. První z nich popisuje, za jakým účelem mohou rodiče školu navštěvovat: „*Škola umožňuje rodičům přicházet do školy nejen z důvodů vzdělávání dítěte.*“ Ve druhém bodě se naopak jedná o aktivitu ze strany školy, která ale ukazuje rodičům cestu ke spolupráci: „*Škola dává rodičům možnost **aktivně podporovat její program.***“ (Spilková a kol. 2015, s. 173). V oblasti **plánování – vize školy** se s rodiči také počítá: „*Vize školy je **sdílená** zaměstnanci, žáky i rodiči školy.*“ (Spilková a kol. 2015, s. 174). V oblasti **hodnocení** jsou rodiče informováni o procesu hodnocení jejich dítěte a dostávají pravdivé, úplné a aktuální informace od učitelů.

Z daného výzkumu lze vypožorovat, že spolupráce s rodiči je jedním ze znaků kvalitní školy. Každá škola má ale svoji vlastní cestu ke kvalitě. Mezi obecné znaky, které u kvalitních škol převládají, lze řadit tyto: snaha o zlepšení kvality pedagoga, dobře nastavená spolupráce mezi rodiči a učiteli a dále srozumitelná vize školy. Závěrem pak lze konstatovat, že pokud škola hledá formy a cesty ke spolupráci s rodiči, můžeme o ní říci, že je kvalitní.

1.1 Spolupráce rodiny a školy ve výzkumech kvality školy

V této části se zabývám výsledky výzkumů, které souvisí s tématem spolupráce mezi školou a rodinou. Důležitým zdrojem pro moji diplomovou práci bylo shrnutí kvality škol dle Janíka a kol. *Kvalita školy a kurikula – od expertního šetření ke standardu kvality*.

Autoři Purkey a Smith rozlišují dvě skupiny proměnných, které určují kvalitu školy.

V organizačních proměnných se objevuje mimo jiné i podpora a spolupráce ze strany rodičů. Německý autor Aurin mezi znaky efektivní školy zařadil výchovné angažmá rodičů. Posche dobrou školu charakterizoval i tím, že rodiče jsou vtaženi do školního dění. V knize *Kvalita učitele a profesní standard* v jednom z bodů popisují: Přístup k rodičům je klientský.

Pedagogové vystupují vůči rodičům profesionálně, škola nabízí rodičům aktivity a činnosti, které umožňují poznat záměry školy, její činnost a hodnocení této činnosti. (Janík a kol., 2011)

To, co je ale pro moji diplomovou práci také důležité jsou výzkumy, které se zaměřily na otázku, zda užší spolupráce mezi rodinou a školou může ovlivnit školní výkony dětí. Jedná se zejména o zahraniční výzkumy, které ve své knize cituje Šeďová (2004). Pianta a Walshe se shodli na tom, že to, jak kvalitní vztah je mezi školou a rodinou přímo ovlivňuje školní úspěšnost. Simonová na reprezentativním americkém vzorku sledovala, jak konkrétní formy zapojování rodičů do školy ovlivňují chování a výsledky dítěte. Zjistila, že: „*zapojování rodičů má vliv především na to, co mohou děti ovlivnit vlastním úsilím. Účast rodičů na akcích pořádaných školou potom podporovala jmenovitě zlepšení školní docházky.*“ Otázkou, jak docílit toho, aby se rodiče do života školy více zapojovali, se zabýval i Singh ve své studii a poukázal na to, že: „*jestliže školy vybízejí rodiče ke komunikaci a nabízejí jim specifické aktivity, rodiče se skutečně více zapojují.*“

Většina z provedených výzkumů dokazuje, že spolupráce mezi rodiči a školou je velmi důležitou součástí vzdělávacího procesu. Nejen, že dobrá spolupráce ukazuje na to, že škola je kvalitní, ale zároveň pomáhá dětem k lepším výkonům.

1.2 Spolupráce školy a rodiny z pohledu České školní inspekce

Dle České školní inspekce stojí kvalita školy na šesti bodech. Mezi ně patří: 1. Koncepce a rámec školy, 2. Pedagogické vedení školy, 3. Kvalita pedagogického sboru, 4. Výuka, 5. Vzdělávací výsledky žáků, 6. Podpora žáků při vzdělávání. Přičemž už v bodě číslo 1 je blíže popsáno to, co některé kvalitní školy samy potvrzují: srozumitelné vzdělávací dokumenty i vize pro rodiče, konstruktivní komunikace mezi všemi aktéry vzdělávání a to, že škola je vstřícné a bezpečné místo pro všechny. Dokument České školní inspekce s názvem: *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* charakterizuje znaky kvalitní školy. Z dokumentu lze vyčíst, že kritéria kvalitní školy se dají rozdělit do několika oblastí. V první z nich jde zejména o koncepci a rámec školy. Rodiče jsou zde zmiňováni v souvislosti se školním vzdělávacím programem, který je i pro ně srozumitelný. Zároveň jsou zapojeni do konstruktivní komunikace a mohou se zapojit do chodu školy. Škola je pro ně bezpečným a vstřícným místem.

Druhou oblastí je pedagogické vedení školy. Vedení školy zde aktivně vytváří zdravé školní klima – tedy pečuje i o vztahy s rodiči. Důležitou částí je i zmínění samotné spolupráce všech aktérů. A to nejen při běžné komunikaci (třídní schůzky, konzultace atd.), ale i nabídkou aktivit, při které jsou rodiče zváni do škol a mají dostatek prostoru pro to, aby nabídli svoje zkušenosti, pomáhali učitelům atd.

To, jakým způsobem by měl fungovat kvalitní pedagogický sbor, blíže popisuje ČŠI: „...Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s žáky a rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup“ (ČŠI 2016, s. 31)

Mezi další oblasti, dle kterých lze charakterizovat kvalitní školu patří tyto: Kvalita pedagogického sboru, Výuka, Vzdělávací výsledky žáků a Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti).

Z těchto oblastí lze vyčíst, že na kvalitní škole by měla být dobře zvládnutá spolupráce mezi školou a rodinou, vstřícný přístup pedagoga a snaha o kvalitní a účelnou komunikaci s rodiči. Dle všech těchto kritérií by měla kvalitní škola dbát na svoje zaměstnance, pravidelně zjišťovat kde jsou nedostatky, podporovat žáky, ale také pečovat o vztahy s rodiči. Z popsaných oblastí, ale nevyplývá, zda se jedná o kritérium, které je hlavní pro to, aby škola byla kvalitní. Měly by to totiž být oblasti všechny. Je ale dobré vědět, že za jednu z těch nejdůležitějších považuje právě vztahy s rodiči.

2 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA RODIČE PŘI VÝBĚRU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Jak bylo zmíněno výše, jedním z faktorů výběru základní školy je v současné době i spádovost. Výzkum, který prezentují Straková a Simonová: *Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují*, byl realizován ještě v době před jejím zavedením. Můžeme se tak zaměřit na to, zda jsou tyto otázky platné i ve chvíli, kdy je spádovost aktuální. Ve výzkumu se autorky zabývají volbou školy z hlediska výběru rodičů. Zamýšlejí se nad skutečností, že v ČR je stále větší výběr škol s různou pověstí, obsahem vzdělávání nebo složením žáků. Cílem jejich zájmu bylo zjistit, jaké děti jakých rodičů profitují z možnosti výběru škol. Tato stať tak zkoumá zejména dva druhy otázek:

(1) *Jak rozšířená je volba školy obecně a volba školy s nějakým zaměřením na vstupu do povinného vzdělávání? Jak se změnila situace z hlediska výběru základní školy v posledních letech?*

(2) *Jaké faktory straně dítěte a na straně rodičů podmiňují výběr školy?*(s. 589)

Autorky upozorňují na to, že vzdělávací systém není pro všechny děti jednotný. Roli v tom hraje jak kulturní a sociální kapitál, tak i tlak veřejnosti na rodiče vybrat dobrou školu pro svoje dítě. „*Tvůrci vzdělávacích politik nedeklarují, že usilují o to, aby všechny školy poskytovaly srovnatelně kvalitní vzdělání, ale naopak posilují rodiče v přesvědčení, že je důležité umět si vybrat pro své dítě dobrou školu...*“ (Straková, Simonová 2015, s. 592) Rodiče pak mají pocit, že pokud se výběru školy nebudou věnovat, nejsou dost dobří. Ne každý rodič ale dokáže zajistit dítěti onu školu, o které se tvrdí, že je kvalitní. „*Při budování modelů jsme vycházely z teorie sociální a kulturní reprodukce a z teorie racionálního jednání. Jako závisle proměnná sloužil tedy výběr školy se zaměřením. Jako nezávislá proměnná charakterizující kulturní kapitál bylo použito nejvyšší dosažené vzdělání rodičů.*“ (tamtéž, s. 594) Autorky se také dotazovaly, zda rodiče vybírají pro své dítě školu s nějakým speciálním zaměřením.

Aby autorky získaly představu o strategii výběru školy aktivnějšími rodiči, zaměřily se na výběr školy se zaměřením. Zvolily otázku (jako závisle proměnnou): *Vybírali jste pro své dítě školu s nějakým speciálním zaměřením?* Jako nezávislá proměnná charakterizující kulturní kapitál bylo použito nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Jako vysvětlující proměnná byla zařazena i tato otázka: *Pozorujete u svého dítěte nějaké výjimečné nadání?* Autorky předpokládaly, že rodiče, kteří si myslí, že jejich dítě je výjimečně nadané, budou o výběr školy projevovat větší zájem.

V tabulce číslo 1 vidíme, jak tyto proměnné vstoupily do analýzy v šetřeních CLoSE 2014 a MŠMT v roce 2009.

proměnná	rok 2009			rok 2014			popis
	N	Průměr	SD	N	Průměr	SD	
výběr	384	0,33	0,47	1703	0,63	0,48	rodiče vybírali základní školu pro dítě
VŠ	384	0,17	0,37	1991	0,36	0,48	alespoň jeden z rodičů dosáhl VŠ vzdělání
maturita	384	0,64	0,48	1991	0,82	0,39	alespoň jeden z rodičů složil maturitu
knihy	383	0,42	0,49	1988	0,49	0,50	v domácnosti je více než 200 knih
obec	383	0,63	0,48	1939	0,62	0,48	obec, ve které rodina žije, má nejméně 5000 obyvatel
výběr se zaměřením				1058	0,17	0,37	rodiče vybírali základní školu pro dítě s nějakým zaměřením
získávání informací				1060	0,35	0,48	rodiče aktivně získávali informace o škole
vnímané nadání				1953	0,20	0,40	rodiče věří, že jejich dítě má nějaké specifické nadání

Tabulka č. 1 - Proměnné vstupující do analýzy 2009, 2014

Zdroj: <http://sreview.soc.cas.cz>

V tabulce číslo 2 je uveden počet respondentů, kteří považují výběr školy pro své dítě za důležitý, kteří fakticky vybírali školu pro své dítě a kteří vybírali školu se zaměřením.

	Je důležité vybrat dobrou školu		Vybírali jsme školu		Vybírali jsme školu se zaměřením	
	N	%	N	%	N	%
nejvyšší dosažené vzdělání rodičů						
výuční list	137	48,2	150	52,4	13	9,0
maturita	453	59,1	473	61,3	72	15,7
vysokoškolské	430	68,7	447	70,7	91	20,4
<i>celkem</i>	<i>1020</i>	<i>60,8</i>	<i>1070</i>	<i>63,3</i>	<i>176</i>	<i>16,6</i>
velikost obce						
méně než 5000	312	50,6	263	42,2	31	12,0
5000–100 000	468	64,6	540	73,8	81	15,4
více než 100 000	211	71,0	245	82,5	59	24,4
<i>celkem</i>	<i>991</i>	<i>60,8</i>	<i>1048</i>	<i>63,3</i>	<i>171</i>	<i>16,6</i>

Tabulka č. 2 – Výběr školy podle dosaženého vzdělání a velikosti obce, 2014

Zdroj: <http://sreview.soc.cas.cz>

Z tabulky lze vyčíst, že více jak polovina rodičů (61%) považovala výběr základní školy za důležitý. Méně než polovina rodičů (40%) si naopak myslí, že školy jsou si podobné, a mají stejnou náplň. 24 % rodičů uvedlo, že je pro ně výběr školy náročný, neboť jsou pro ně školy těžko dostupné. „... *Tedy lze říci, že pouze pětina rodičů, kteří mají možnost výběru, školu pro své dítě nevybírá. Z dalších analýz vyplynulo, že při výběru školy rodiče často volí velmi aktivní přístup: dvě třetiny těch, kteří vybírali školu, navštívily den otevřených dveří, desetina*

navštívila školu v jiném termínu, třetina rodičů se obrátila se svými otázkami na zaměstnance školy a dvě třetiny se doptávaly u rodičů stejně starých dětí.“ (Straková, Simonová 2015, s. 596). Výsledky tohoto výzkumu tedy ukázaly, že to, jakou školu rodiče vyberou, závisí nejen na jejich kulturním a sociálním postavení, ale i na tom, kde se nachází jejich bydliště a jaké je jejich vzdělání. Novým trendem se stává výběr školy, na rodiče je kladen velký tlak a je pro ně těžké se v nabídce škol orientovat. Důležité je si uvědomit dle autorek zejména to, že rodiče mají právo na to vybrat si svobodně školu pro své dítě. Děti by ale neměly doplácet na to, z jakých poměrů pocházejí a s jakou snahou se do výběru školy zapojují jejich rodiče. Tento problém by mohla vyřešit spádovost škol. „Svobodná volba školy je často obhajována z meritokratických pozic: je přece správné, že děti z rodin, které vyvinuly větší úsilí (například získáváním informací, analytickým úsilím při srovnávání škol), mají větší šance, že jejich rodiče pro ně budou školu vybírat. Zastánci tohoto postoje bohužel nezohledňují druhé důležité východisko meritokracie: získaná „pozice“ by měla zohledňovat schopnosti a úsilí daného jedince, nikoliv jeho rodičů.“ (Straková, Simonová 2015, s. 603)

Jak moc je tedy férové jednání některých rodičů, kteří si mění místa bydliště, jen, aby svoje dítě na danou školu dostali? Je těžké soudit, protože každý rodič chce pro svoje dítě to nejlepší. Ne všichni ale máme stejné šance a bylo by dobré, aby i ti, kteří nemají nejlepší startovní pozici, měli alespoň možnost kvalitního vzdělání bez ohledu na to jak moc je rodič při výběru aktivní.

„...vzdělání a motivování rodiče nepůsobí jako motor pro zlepšování veřejného školství jako celku ..(). Motivování rodiče dostávají speciální služby a rodiče, kteří se ve vzdělávacím systému méně orientují, mlčí. Buď posílají dítě do nejbližší, nebo provádějí výběr, jak nejlépe mohou, ale nejsou zpravidla ani dost poučení, ani dost sebevědomí na to, aby byli schopni vymáhat pro své děti kvalitnější služby. Výsledkem je čím dál tím více diferencovaný vzdělávací systém, ve kterém není vyvíjeno relevantní úsilí o to, aby se všechny základní školy zlepšovaly tak, aby poskytovaly všem dětem standardně kvalitní vzdělání.“ (Straková, Simonová 2015, s. 604)

Závěr statě otevírá velkou otázku do budoucna: jak docílit toho, aby každé dítě mělo stejně kvalitní vzdělání?

2.1 Výběr školy z pohledu rodiče, učitele a odbornice na vzdělávání

Společnost Varianty uspořádala diskusní pořad s názvem: Rodičovská loterie: Jak vybrat dobrou školu. Tato diskuze nám ukazuje pohled na výběr školy z řad rodiče, učitele a odbornice na vzdělávání. Nabízí se nám tak odpovědi, které ukazují, co rodič vnímá jako to hlavní při výběru školy. Dále co vidí učitel, jaké formy spolupráce rodičům nabízí a také pohled odbornice, která zastává jasný názor na to, jakým způsobem mohou rodiče do chodu školy zasahovat.

Z diskuze je zřejmé, že rodiče se čím dál více zajímají o to, jakou školu jejich dítě navštěvuje a jakým způsobem je škola otevřená rodičům. Olga Bokvajová zastupovala v této debatě rodiče školáků. Z jejich výroků plyne, že už z první návštěvy školy si rodič udělá obrázek o tom, jaká vlastně škola je a jakým způsobem chce na rodiče zapůsobit. Za důležité při výběru považovala i to, jací rodiče do školy přicházejí, jak se chovají ke svým dětem a také jak se učitelé chovají k rodičům. Mezi další důležité body pak zahrнула: atmosféru ve škole, velikost školy, počet dětí ve třídě to, jak škola komunikuje s rodiči, zda je otevřená a je schopná jim sdělit co se dítě učí a proč. Zajímalo ji ale také to, jak se škola staví k problémům (šikana, negativní společenské jevy) a jakým způsobem na ně reaguje. Při výběru byly ale důležité i webové stránky a to, kam škola směřuje. Při komunikaci s učitelem je pro ni zásadní, aby učitel věděl, jak se dítě učí, jak na něj nahlíží, jaké má postavení v kolektivu. Zároveň ji samotnou zajímá, co se dítě ve škole učí, jak doplnit domácí úkoly, když dítě chybí atd. Ve škole, kam chodí její dítě, mají školní web, na který paní učitelka píše informace, zároveň mají i telefonní číslo a email. Nepovažuje ale za primární být v každodenním kontaktu s učitelem, protože chápe, že i učitel potřebuje čas na přípravu a osobní prostor.

Zástupcem z řad školy pak byla Jana Kopecká, učitelka ze školy v Kunraticích. Komunikace s rodiči na škole funguje skrze třídní schůzky a tripartity. Rodič se může přijít podívat do hodiny, na Den otevřených dveří, ale i na individuální konzultaci, kterou učitelé nabízejí. Na této škole fungují i tzv. Rodičovské kavárny kde se nastolí určité téma, o kterém se pak diskutuje. Každodenní komunikace probíhá přes emaily a ráno před vyučováním.

Poslední diskutující byla Jaroslava Simonová z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která reprezentovala odbornou část. Vytvořila výzkum, který zjišťoval kritéria výběru školy. Podle tohoto výzkumu si rodič vybírá školu zejména podle příjemné atmosféry nebo vlídných učitelů. Během diskuze se ohradila vůči výroku, který často z řad veřejnosti zaznívá a to zda mohou rodiče rozhodnout o podobě školy. Jak sama říká, je důležité si uvědomit, že je rozdíl mezi tím být otevřeni rodičům a komunikovat s nimi, a tím udělat vše co rodič řekne a přizpůsobovat se mu.

Jak to tedy udělat, když škola má být otevřená a komunikovat, ale zároveň chce být autonomní? Kde rodičům povolit a kde zase ubrat? Na jednu stranu se snažíme být stále otevřeni a vycházet jim ve všem vstříc, často se pak ale stává, že rodiče také chtějí víc. Těžko určit, kde končí i naše profesní hranice toho co ještě pro rodiče dělat a co už je za hranicemi pro nás samotné. V málokterém povolání se stává, že nás „zákazníci“ zastavují i na ulici a chtějí si s námi povídat o tom, jak je na tom jejich dítě a co jsme dnes udělali. Hranice je těžko určitelná a hlavně velmi tenká.

Na jednu stranu rodičům nabízíme službu a žádáme je o otevřenost a nápady. Nechceme je rozzlobit a poštvat proti našim názorům a tak tiše akceptujeme i to co se nám nemusí líbit. Je potřeba si už na začátku vztahu: rodič – učitel stanovit hranici, za kterou už učitel nepůjde a zároveň přesvědčit rodiče, že k němu stále chová respekt a jeho názoru si váží. Reaguji tím na výše zmíněnou diskuzi, ve které se Simonová zmiňuje o tom, že škola nemá být na té úrovni, že rodiče přijdou a nastaví si, co od školy chtějí. Nechce ale zase naopak škola žáky? A nedostáváme se pak k tomu, že škola plní požadavky rodičů, aby vůbec žáky měla a rodič své dítě náhodou nedal na jinou školu? Změnu v této oblasti přineslo zavedení spádovosti. Škola už o děti nemusí bojovat, jsou jí přiřazeny. Mění to ale zásadním způsobem spolupráci s rodiči? Dostáváme se k tomu, že spolupráce už tolik není potřeba? Mají do kvalitních škol chodit jen děti rodičů, kteří o školách mají povědomí a vědí, co nabízejí? A co v případě, že se spádovost dá koupit? Opět narážím na výše zmíněný výzkum Simonové a Strakové, 2015. Děti by neměly doplácet na to, že jejich rodiče se o výběr školy nezajímají. Právo na kvalitní vzdělání by mělo být poskytnuto všem dětem bez ohledu na rodiče a jejich zájem/nezájem o výběr školy. Z diskuze sice nevyplývá jaká spolupráce mezi školou a rodinou by tedy měla být tou, která uspokojí obě strany, ale alespoň částečně nám ukazuje, jakým způsobem přemýšlí zástupce rodičů, učitel a odbornice na vzdělávání. Samozřejmě, že je to ukázka jen malého vzorku, ale i tak si myslím, že přináší nový pohled, který ukazuje jak kvalitu školy a spolupráce s rodiči vnímají tři různí aktivní účastníci vzdělávacího procesu.

2.2 Zájem o spolupráci se školou ze strany rodičů

Je potřeba si říct, co rodiče vlastně od školy očekávají. Výzkumy kvality školy nám ukázaly, že spolupráce s rodiči je jedním ze znaků kvalitní školy. Čím se ale řídit při společné komunikaci s rodiči? Společnost EDUin svým výzkumem z roku 2011 (Feřtek, 2011, s. 3-6), kterého se zúčastnilo 522 respondentů, ukázala, že je potřeba začít se spoluprací u škol a nastavit ji tak, aby byla rodičům srozumitelná. Ne každý rodič se chce aktivně zapojit do komunikace s rodiči. I to jako učitel musím být schopen respektovat. První otázkou, na kterou se výzkum zaměřil, byla, o čem si rodiče přejí být informováni? 88 % rodičů si přeje být informováno o prospěchu dítěte, na druhém místě se umístilo chování, na třetím místě nedostatky dítěte a na čtvrtém způsob výuky školy. Poté následovalo nadání dítěte, akce školy, nabídka volnočasových aktivit, zařazení dítěte do školního kolektivu, podrobnosti o výletech a až na posledním místě – vzdělávací filozofie školy - 36 % rodičů. V rámci aktivit školy, kterých by se rodiče rádi účastnili, se jedná ve 40 % o návštěvu výuky, 31 % rodičů by se rádo neformálně setkalo s rodiči a učiteli v prostorách školy, 21 % rodičů by chtělo jezdit na výlety se spolužáky dítěte a jejich učiteli a jen 8 % rodičů by chtělo občas vyučovat děti o věcech, ve kterých se sám/a vyznám. V otázce zda by chtěli rodiče se školou spolupracovat více nebo méně nastal ale největší rozptyl. Jen 6 % rodičů by chtělo spolupracovat rozhodně více, 36 % spíše více, 52 % rodičů si myslí, že je to tak akorát, 5 % rodičů spíše méně a pro rozhodně méně je 0 % rodičů. Jako důvody nespolupráce označovali, že škola pro spolupráci nevytváří podmínky - 55 %, 22 % rodičů nemá na spolupráci čas, 13 % rodičů si myslí, že učitelé se nechovají dostatečně vstřícně, 7 % rodičů uvedlo jiné důvody a 3 % rodičů označili jako důvod, že jejich dítě si nepřeje, aby se školou komunikoval/a. Poslední otázka výzkumu byla, zda by škola měla dělat něco více pro spolupráci. Nejvíce rodičů (55 %) se shodlo na tom, že spíše ano a 23 % rodičů uvedlo, že ani ano, ani ne.

Je zajímavé, že na úplně posledním místě se umístila vzdělávací filozofie školy, neměla by to být hodnota, která rodiče zajímá úplně nejvíce? Vždyť od toho se odvíjí kvalita celé školy. U druhé otázky už je znát větší zájem o to co se ve škole děje. Rodiče by se přišli podívat do výuky a chtějí se setkávat s učiteli svých dětí. 36 % rodičů by stálo o to se školou spolupracovat více, v dalších otázkách se ukázaly důvody toho, proč spolupráce nefunguje a co by měla škola udělat, aby fungovala lépe. Z výzkumu vyplynulo, že rodiče o spolupráci stojí, ale mají pocit, že škola je málo otevřená. První krok by ale měla udělat škola. Je to místo, kde je jejich dítě velmi často a očekávají, že my jako experti na vzdělání umíme velmi dobře ovládat již zmíněnou komunikaci i spolupráci s rodiči. Umíme to ale?

V první řadě je potřeba zeptat se samy sebe zda vůbec o spolupráci s rodiči stojíme. Argumentem některých učitelů je, že jim to bude přinášet práci navíc, a že mimo to, že se musí připravovat na hodiny a starat se o administrativu, je pro ně komunikace s rodiči zátěž. Co to ale přinese učitelům? To co my jako učitelé potřebujeme, je důvěra rodiče. Důvěra v to, že to co děláme, má smysl. Rozumím tomu, že někteří rodiče nemají čas komunikovat se školou nijak výrazně, ale jen to, že učitel dává transparentně a včas všechny důležité informace a je ochoten rodiče přijmout v případě potřeby, dává rodičům důvod k tomu, aby byli otevřenější a věřili nám.

Dalším důležitým faktorem je partnerství ve výchově. Tedy spolupráce obou stran, otevřenost vůči sobě navzájem a snaha o stejný cíl. Vždyť i to, jakým způsobem se my chováme k rodičům a oni k nám, ukazuje, jakým způsobem se náš vztah bude vyvíjet. Dítě si bere příklad z rodičů a to pak ovlivňuje i jeho postoj k nám.

Jak by takové aktivní a kvalitní partnerství mohlo vypadat, nastiňuje Felcmanová a kol. (2013, s. 15) v následujícím výčtu:

Snaha o aktivní partnerství ve výchově - vzájemné uznání může zahrnovat:

- zjišťování očekávání a potřeb rodičů z hlediska výchovy, vzdělávání, péče (viz pravidelná a transparentní komunikace),
- zohlednění prostředí školy – rodiče by měli vědět, jaké jsou možnosti a hranice toho, co škola může zajistit, a tyto by měli respektovat,
- srozumitelné informování rodičů o vzdělávací koncepci školy,
- zájem rodičů o vzdělávací koncepci školy a její respektování,
- otevírání dialogu o představách ve výchově a hledání vhodných nástrojů a cest kooperace,
- nastavení pravidelných rozhovorů s rodiči o pokroku jejich dítěte (alespoň jednou ročně),
- pravidelnou účast na navržených pohovorech a třídních schůzkách,
- vstřícnou komunikaci ze strany rodičů – reagovat na učitele, když to potřebuje,
- důvěrné zacházení s informacemi,
- zohlednění specifického prostředí rodičů, dialog o představě vzdělávání, kde rodiče mohou sdělit, co je pro ně důležité,
- snahu o vzájemné uznání a respekt rodičů a učitelů,
- snahu o demokratickou kulturu školy, jejíž přirozenou součástí je spoluúčast rodičů

Autorka dále ukazuje, co může spolupráce přinést oběma stranám. V první řadě rodičům:

- **POHODLÍ PRO DĚTI.** Pokud se nám podaří zrušit stereotyp dvou víceméně nepřátelských stran, mezi nimiž se pohybuje dítě přenášející nevybuchlou municí ve své žákovské knížce z jedné strany fronty na druhou, rozhodně to přispěje k větší pohodě dětí, která se obvykle projeví i na jejich lepších studijních výsledcích.
- **MÉNĚ OBAV ZE ŠKOLY.** Většina rodičů chodí do školy s pocitem, že je čeká něco nepřijemného. Někdo si bude stěžovat na jejich dítě a oni se budou cítit poníženi. Ale není tak složité zařídit, aby rodič vnímal návštěvu školy jako schůzku s kolegy, kteří mu pomáhají pochopit a zvládnout pokud možno bez problémů výchovu jeho potomka.

A ve druhém případě škole:

- **KLIDNĚJŠÍ PRÁCI.** Pokud učitelé nebudou muset překonávat odpor rodiny k tomu, co se ve škole děje, a přetahovat se o přízeň dítěte, ubyde konfliktů a ušetřený čas může škola věnovat vzdělávání. Rodiče i jejich děti budou vstřícnější.
- **VÍCE DĚTÍ VE ŠKOLE.** Škola, kterou rodiče vnímají jako naslouchající jejich názorům a vstřícnou k dětem, obvykle zažije příliv nových žáků, protože podobný přístup opravdu zatím u nás není běžný. Lepší komunikace s rodiči tedy může být silnou konkurenční výhodou při souboji o přežití školy v době, kdy dětí ubývá.
- **VÍCE PENĚZ PRO ŠKOLU.** Protože financování škol se přesunulo z centra na kraje a obce, bude stále důležitější shánět podporu a peníze pro školu z více zdrojů, než jen ze státního rozpočtu. V takové snaze může být komunita spokojených rodičů, případných sponzorů a lobbistů, velmi silnou zbraní.

Jak rodičům, tak i učitelům by mělo jít o stejnou věc, tedy o výchovu dítěte. I proto bychom se měli snažit společně vycházet. Do naší komunikace zasahuje mnoho faktorů, ať to jsou osobní sympatie nebo antipatie, vlastní zkušenost rodičů se školou, jejich práce a tím pádem i čas věnovaný škole. Je na učiteli, aby rodiče přesvědčil, že komunikace je pro ně oba důležitá a vtáhnul je do dění ve škole. Je to osobnost učitele, která přichází s jasnou vizí vzdělávání dítěte, je ale i na rodičích, aby ony vstřícné kroky zaznamenali a reagovali na ně.

2.3 Příklady škol, na kterých dobrá spolupráce s rodinou funguje

V této části předkládám na základě studie (Feřtek, 2011, s. 75-90) příklady škol, kterým spolupráce a komunikace s rodiči funguje. Jedná se o několik inspirativních modelů spolupráce, ze kterých si učitel může sám vybrat, jaký mu bude nejvíce vyhovovat.

První škola je malotřídkou, kterou navštěvuje 70 dětí, které chodí do čtyř tříd a učí je šest pedagogických pracovníků. Důraz je zde kladen na spolupráci mezi dětmi a celoškolní projekty. Rodiče získávají informace ze sešitů, do kterých se zaznamenává nejen prospěch, ale i vlastní sebehodnocení dětí. Zároveň zde rodiče informují o školních akcích, třídních schůzkách a o tom co dítě probíralo. Třídní schůzky se konají pětkrát ročně. Mají dvě části, první společnou a druhou individuální. Škola pořádá také tripartity. Během roku se na škole koná kolem dvanácti akcí – z těch méně tradičních je to například: podzimní a letní školy v přírodě, zimní výprava nebo exkurze starších dětí do Prahy nebo do Chrudimi. Rodiče se často těchto akcí účastní anebo je sami organizují.

Druhá škola je školou na okraji sídliště v jednom středně velkém městě. Školu navštěvuje 490 žáků a učí zde 29 pedagogických pracovníků. Tato škola je rodiči hojně vyhledávána pro svoji spolupráci s rodiči, kterou rozvíjí již od devadesátých let. Jde jim zejména o to, aby byl vztah rodiče co nejvíc vstřícný a aby byli o všem včas informováni. Na škole se učí podle vlastního školního vzdělávacího programu a jejich hlavním cílem je rozvoj osobnosti každého žáka. Rodiče se informace dozvídají z brožurky, kde jsou pro ně připravené všechny základní informace (akce školy, informace o škole) a z týdenních plánů. Třídní schůzky probíhají dvakrát ročně, rodičům jsou nabízeny konzultace, které probíhají pětkrát za rok. Mezi pravidelné akce patří: Slavnost slabikáře nebo Společenský večer pro rodiče.

Výjimku v této pětičce tvoří Montessori škola. Jedná se o školu, kde se děti učí samostatně a učitel je pouze jejich průvodcem. Škola má 102 dětí a stará se o ně šest učitelek, tři vychovatelky a asistentka, která pomáhá při přípravě a výrobě pomůcek. Komunikace s rodiči probíhá zejména osobně, přímým kontaktem. Učitelé se snaží rodiče už od začátku naladit na tento specifický styl vzdělání, aby později nedošlo k nedorozumění. Děti mají zápisník, ze kterého se rodiče dozvídají ty nejdůležitější informace. Dvakrát ročně také dostanou slovní hodnocení. Setkání s rodiči probíhá čtyřikrát až pětkrát do roka včetně konzultací. V akcích školy se rodiče nadmíru zapojují, ať se jedná o doprovod na školní výlety nebo návštěvu v zaměstnání jednoho z rodičů. Rodiče se mohou i ráno zúčastnit ranního komunitního kruhu, kterým začíná den.

Další školou je sídlištní škola na okraji hlavního města, kterou navštěvuje 448 dětí a učí zde 33 učitelů. Specializuje se na výchovu výtvarně nadaných dětí. Většina tříd také pracuje podle programu Začít spolu. Škola často zařazuje projektové dny. Ke komunikaci s rodiči škola využívá žákovských knížek, rodiče mohou v případě potřeby učiteli volat. Třídní schůzky probíhají jednou ročně a škola také nabízí dva konzultační týdny. Učitelé také mají jednou týdně konzultační hodiny až do večera, aby je rodič mohl navštívit po pracovní době. Díky svému zaměření škola pořádá mnoho akcí spojených s výtvarnou výchovou, jedná se zejména o aukce obrazů a módní přehlídky nebo velikonoční řemeslné dílny pro rodiče s dětmi. Pořádá také podvečerní táboračky, které slouží k neformální komunikaci s rodiči.

Poslední školou, ve které komunikace s rodiči funguje na velmi dobré úrovni, je škola na vesnici. Do této školy chodí 373 žáků a pracuje zde 34 pedagogických pracovníků. Na škole se vyučuje podle školního vzdělávacího programu Žáci žákům. Ke společné komunikaci slouží školní deníčky a informační letáčky. Na třídních schůzkách se rodič a učitel vidí dvakrát ročně. Mezi školní akce patří kroužek keramiky pro rodiče a jednodenní turistické a sportovní akce. Dále škola pořádá i adaptační kurzy.

Na základě provedené studie lze vyzorovat shodné znaky škol, kterým kvalitní spolupráce s rodiči funguje. Každá z těchto škol se od sebe liší jak místem, počtem dětí i učitelů, finanční situací rodin a akcemi, které každá z nich pořádá. Jsou však ukázkou toho, že lze vytvořit kvalitní spolupráci mezi učiteli a rodiči, i když jsou výchozí podmínky různé. Školy také chtějí informovat rodiče o tom, co se ve škole děje a volí k tomu různé prostředky, které jim vyhovují. Necháávají rodiče některé školní akce připravovat a samy mnoho akcí pro rodiče organizují. Vždy si najdou čas na společnou komunikaci a rodiče vědí, jakým způsobem mohou učitele kontaktovat. Každá z těchto škol má vlastní vizi a ví proč je spolupráce s rodiči tak důležitá, přináší totiž nejen zlepšení vztahu mezi učitelem a rodičem, ale vnáší do prostředí školy mnoho kladů, které směřují k jednomu z cílů úspěšné komunikace a to zejména: vytvořit bezpečné prostředí pro děti, učitele, ale i rodiče.

Další výzkum, který se zaměřil na to, jak si vybrat dobrou školu, je od agentury Median. Tato agentura připravila výzkum, který zpracovala Radka Hrdinová: Školy s dobrou pověstí. Čím si ji získaly? Výzkum se zabýval otázkou kvality školy v souvislosti s jejich dobrou pověstí.

Tento článek z roku 2015, podobně jako další tematicky stejně zaměřené, vyšel v novinách na začátku roku. Poskytují nové a zaručené tipy na to, jak poznat dobrou školu, do jaké školy dítě přihlásit a proč. Autorka se v článku zaměřila na šest škol, které získaly pověst kvalitní školy a ptala se jak rodičů, tak ředitelů a učitelů na to, proč zrovna ona škola je právě tou kvalitní. Každá z těchto šesti škol, ale poukázala na důležitost spolupráce mezi rodinou a školou. Na základní škole J.K.Tyla v Písku se zaměřují na otevřenost rodičů, jezdí s rodiči na výlety a některé maminky se dokonce podílejí na vytváření školního jídelníčku. V Plzni na základní škole Tyršova zase sází na rodinnou atmosféru a na to, aby se učitel, co nejvíce sžil jak s dětmi, tak s rodiči. V Karlových Varech na základní škole Poštovní zase rodiče oceňují, jak dlouho je otevřená školní družina, ale i otevřený přístup pana ředitele i zaměstnanců školy. Na „Bakalce“ jak se základní škole v Brně přezdívá, zase rodiče zajímá její hlavní specializace, kterou je angličtina. Děti procházejí poměrně složitým a náročným testováním. V Jihlavě na základní škole Havlíčkova upřednostňují rodinnou atmosféru a oceňují zapojení školy do projektu Tvořivá škola, kdy děti vnímají látku všemi smysly. A poslední školou je škola v Hradci Králové, SNP na tuto školu rodiče táhne opět angličtina, velký výběr kroužků a také možnost setkat se s rodilými mluvčími. Děti na škole oceňují zejména dobré učitele.

Dle tohoto výzkumu lze říci, že rodiče se při výběru školy zaměřují zejména na to jak moc je škola otevřená rodičům anebo jaká je ve škole atmosféra. Dále je zajímavá kvalita výuky a také to, co je hlavní specializací školy. Jsou tyto faktory tedy klíčem a návodem pro ostatní školy, jak být onou kvalitní školou? Všechny školy ale mají jedno společné - snahu o spolupráci

s rodiči a také chuť se rodičům otevřít a přizpůsobit se jejich potřebám. I to je klíč k tomu, proč jsou tyto školy považovány za kvalitní a rodiči jsou žádané.

3 ORGANIZACE ZABÝVAJÍCÍ SE SPOLUPRACÍ S RODIČI JAKO POMOC ŠKOLE

Závažnost spolupráce mezi rodinou a školou si uvědomují nejen školy a rodiče, ale i společnosti zabývající se vzděláváním. V České republice jsou jimi především: EDUin – Informační centrum o vzdělávání, vzdělávací program Začít spolu a vzdělávací program Varianty od společnosti Člověk v tísni.

EDUin – Informační centrum o vzdělávání

EDUin je obecně prospěšná společnost založená roku 2010 Tomášem Feřtkem, Zdeňkem Slejškou a Lucií Slejškovou, která se zabývá osvětou v oblasti vzdělávání. Pravidelně pořádá semináře, kulaté stoly, sleduje situaci na poli vzdělávání a jeho proměn. Mezi jejich projekty patří: EDUinfo, Česko mluví o vzdělání, Všichni ve škole, Chci učit, Edupointy a mnoho dalších. Mezi projekty cílené na rodiče patří zejména: RODIČE VÍTÁNI.

CHARAKTERISTIKA PROJEKTU:

Jde o projekt, ve kterém je škola otevřená rodičům a spolupracuje s nimi. Musí ale splnit několik kritérií, která jsou povinná pro získání značky RODIČE VÍTÁNI. Posléze si škola může zvolit i požadavky volitelné. Mezi ty základní patří:

1. Rodiče se dostanou bez problémů do školy až do pozdních odpoledních hodin.
2. Rodičům jsou dostupné kontakty na všechny učitele a vedení školy.
3. Rodiče mají k dispozici informace o tom, co a kdy se ve škole děje.
4. Rodičům zaručujeme, že při třídních schůzkách neprobíráme prospěch a chování jejich dítěte před ostatními rodiči.
5. S rodiči komunikujeme partnerským způsobem.
6. Pořádáme školní akce pro rodiče v termínech a hodinách, které jim umožní se jich opravdu zúčastnit.

Mezi volitelné požadavky patří (vybrané) :

1. Dbáme na to, aby zápis do školy byl společenskou událostí příjemnou pro rodiče i děti. Myslíme při tom na potřeby dětí i rodičů.
3. Naši pedagogové nabízejí konzultační hodiny pro žáky i rodiče.
4. Kromě společných třídních schůzek organizujeme i konzultace ve trojici učitel – dítě – rodič.
10. Zveme rodiče do vyučování, aby se zúčastnili společné práce se svým dítětem.

14. Na naší škole funguje nezávislá rodičovská organizace s vlastní právní subjektivitou (obvykle občanské sdružení).

17. Pořádáme „kurikulární odpoledne“, v nichž rodičům vysvětlujeme, co, jak a proč ve škole učíme. (Feřtek, 2011, s. 109-112)

I tyto body by se daly chápat jako kritéria kvalitní školy. Pokud se rodiče aktivně chtějí podílet na výchově jejich potomka se školou, je dobré, aby obě strany (rodič i učitel) tyto body akceptovali a chápali stejně. Jako hlavní dva body spolupráce mezi rodiči a školou, které v knize Rodiče vítáni popisuje Tomáš Feřtek, vidím zejména tyto dva:

„Škola nejenže musí udělat v komunikaci s rodiči první krok, ale i nadále by měla být hlavním iniciátorem vzájemných kontaktů. Bez toho komunikace mezi rodinou a školou časem zanikne.“

„ Spolupráce s rodinou a výchova dětí je samozřejmá součást práce školy. Není to nic navíc, co škola dělá, i když by měla především vzdělávat. Jestliže rezignujeme na vytváření bezpečného prostředí ve škole, a to se bez spolupráce s rodiči vytvořit nepodaří, je vzdělávání velmi neefektivním plýtváním energie.“ (Feřtek, 2011, s.100)

Škola je hlavním místem kde se setkává rodič i učitel. Zároveň je to také prostor pro vzájemnou komunikaci. Z obou stran by ale měl být cítit respekt a chuť věci změnit, i když to nebude vždy jednoduché.

Sami učitelé a ředitelé sdíleli na internetových stránkách EDUinu své rady ohledně výběru kvalitní školy:

Učitel jedné ze základních škol považuje za nejdůležitější jednotu školy, prostředí ve třídách, neboli, aby se tam cítil doma učitel i děti. Doporučuje školu navštívit a ptát se. To ředitelka mateřské školy věří na atmosféru celé školy, návštěvu výuky a školní vzdělávací program. A jako poslední je názor odbornice EDUinu, Kateřiny Hořavové: *„Nejdůležitější je získat maximum informací o samotné výuce. Náповědou může být další vzdělávání učitelů, ti, kteří se odborně nerozvíjeli od příchodu do školy, mají už zastaralé metody a poznatky. Zajímejte se, zda učitelé mají představu, kam chtějí děti posunout a co je pro jejich život důležité. Jen učitelé, kteří mají cíl, k němu mohou směřovat. Proto je dobré si s učitelem i promluvit osobně.“*

ZAČÍT SPOLU

Jedná se o vzdělávací program pro výchovu a vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku, který je realizován ve 32 zemích světa. V roce 1994 byl tento program aplikován do podmínek a systému české vzdělávací soustavy. V současné době v tomto systému pracuje více než 100 mateřských a 80 základních škol.

Mezi hlavní body vzdělávacího programu patří individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Organizace nabízí i vzdělávací kurzy pro učitele. Program připravuje děti na budoucí život a na nároky, které přináší 21. století. Jejich cílem je budovat takové znalosti a dovednosti, které děti povedou k samostatnému učení. Mezi charakteristické rysy osobnosti, které oceňuje a podněcuje, patří zejména:

- schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat;
- schopnost kriticky myslet, umět si vybírat, nést za volbu odpovědnost;
- schopnost rozpoznávat problémy a řešit je;
- představivost a tvořivost;
- zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme. (Krejčová, Kargerová, 2011, s. 13)

Spolupráci s rodinou považuje tento program za velice významný faktor při vzdělávání dětí. Velkou změnou je jejich pohled na roli rodiny ve školním vzdělávání dítěte. V následujících čtyřech bodech lze vyzorovat, jak moc je tento pohled odlišný od vzdělávání s dominantním postavením učitele ve třídě a vyzdvihuje naopak vzdělávání orientované na dítě. Upravuje, jakým způsobem je nahlíženo na roli rodičů: „*Rodiče jsou považováni za prvotní učitele a partnery učitele. Očekává se jejich přímá účast na školním vzdělávání svého dítěte, i formou účasti ve třídě.*“ Blíže popisuje vzájemnou komunikaci: „*Komunikace s rodinami je průběžná, je zaměřena na stanovování vzdělávacích cílů a individuálních plánů pro každé dítě.*“ Také poukazuje na to, jak je škola vůči rodičům otevřená: „*Rodiče jsou ve škole vítáni kdykoli.*“ A v posledním bodě vysvětluje jaké je postavení školy a z čeho čerpá: „*Škola je součástí komunity, je jí otevřená. Život mimo školní zdi je důležitým zdrojem učení, ze kterého škola vychází a čerpá.*“ (tamtéž, s. 19)

V programu Začít spolu je zásadním dokumentem také **Desatero pro spolupráci s rodinou**. Obsahuje deset bodů a v každém z nich blíže charakterizuje, jakým způsobem se rodiče mohou zapojit, co se od nich očekává a proč je jejich role tak důležitá. V následujícím výčtu představuji všech deset bodů s bližší charakteristikou, ve které jsem se snažila vystihnout to podstatné:

1. Respektujeme úlohu rodičů.
Rodiče jsou zásadní součástí každého dítěte a měli by se tak podílet na všech rozhodnutích, které se jich týká.
2. Zachováváme důvěrnost.
Žádná informace se bez souhlasu rodičů nedostane tam, kam nemá.
3. Mluvíme s rodinami o očekáváníích, která vůči sobě máme.

A to zejména na počátku školního roku, s rodiči jsme ale neustále v kontaktu a snažíme si vzájemně sdělovat svoje představy.

4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení.
Nabízíme rodičům takové formy spolupráce, které jim vyhovují. Víme, že každá rodina je odlišná.
5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama.
Naším úkolem je nabídnout, co nejvíce forem spolupráce. Konečné rozhodnutí už je na rodičích.
6. Usilujeme o zapojení celé rodiny.
Do spolupráce se školou se může zapojit kdokoli z rodiny.
7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje.
Dáváme rodičům na výběr, podle toho, kdy se jim to hodí.
8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu.
Oceňujeme jejich spolupráci a zdůrazňujeme silné stránky a úspěchy.
9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy.
Využíváme nabídek ostatních institucí a organizací a to samé funguje i naopak.
10. Víme, že všechno nejde hned...
Budování vztahu je náročné a vyžaduje čas. (tamtéž, s. 150)

PROGRAM VARIANTY OD SPOLEČNOSTI ČLOVĚK V TÍSNI

Posláním Variant je inkluzivní společnost a škola otevřená pro každého. Cílem je vést ostatní ke globální odpovědnosti a respektu k druhým. V rámci tohoto programu pořádají i seminář s názvem: Rodiče – nečekaní spojenci, kterého jsem se měla možnost zúčastnit. Během tohoto semináře se učitel dozví, jaké problémy mohou v komunikaci nastat jak z jeho strany, tak ze strany rodičů a naučí se je řešit klidně a konstruktivně. Na začátku se všichni rozdělí do skupinek a snaží se pojmenovat slabiny i pozitivní strany dané školy. Poté se zaměřují na to, co já jako učitel očekávám od rodičů a co zase rodiče očekávají od nás jako od učitelů. Často jsme naráželi na přehnaná očekávání. Poté se řeší konkrétní případy nefungující spolupráce, na které reagují vedoucí programu a někteří vybraní účastníci. Cílem je vymezit v čem je spolupráce s rodiči dobrá a proč na ní pracovat. Druhý den jsou pak promítány konkrétní problémové situace s rodiči společně s radami jak je řešit. Na tomto semináři oceňuji zejména možnost rozebrat v rámci školy to, co považují za slabiny i silné stránky školy v rámci spolupráce s rodiči, najít to co je ve spolupráci to podstatné a proč má smysl na ní pracovat. Nejvýznamnější pak pro mě byla návodná videa s radami. Myslím, že pro toho kdo chce spolupráci s rodiči vést kvalitním směrem, je tento seminář dobrou volbou.

Novinkou programu Varianty je knihovna vzdělávacích materiálů pro pedagogy a asistenty pedagoga kde si zájemci mohou stáhnout metodiky, které slouží jako pomocný materiál při vykonávání práce asistenta pedagoga a vymezení jeho pozice.

4 RODIČE A JEJICH ROLE VE VZDĚLÁVÁNÍ

K tomu, aby bylo možné nastavit spolupráci s rodiči tak, aby vyhovovala oběma stranám a byla co neúčinnější, je potřeba vědět s jakými typy rodičů se můžeme ve škole setkat. Dle provedeného výzkumu K. Šed'ové (2004) se více jak polovina rodičů (82 %) vidí v roli „zákazníka“, jedná se o rodiče, kteří konkrétní školu zvolili pro své dítě záměrně, přejí si, aby vedení školy přijímalo co nejkvalifikovanější učitele, a trvají na tom, že je škola povinna dávat jim informace. U rodičů často převažuje poloha zákazníka – klienta. Tato role sebou ale přináší mnohá rizika. Rodiče si mohou sami vybrat míru zapojení do chodu školy, možnosti jsou tak tři:

- (1) *Zapojit se aktivně do managementu školy a mít přímý vliv na rozvoj školy,*
- (2) *Vyslovovat své potřeby a objednávky jako řadový rodič (popř. člen rodičovského sdružení) nebo*
- (3) *přijímat to, co je nabízeno, a odevzdat se do rukou odborníků, čímž vyjádří svou loajalitu. Další možnosti je zapsat dítě do jiné školy. (tamtéž, s. 34)*

Jak dále Šed'ová zmiňuje, důležitá je v tomto případě i možnost svobodného výběru školy rodiči. Každá ze školy tak může naplno využít svůj potenciál a ukázat, co nabízí právě ona. Tento trend by mohl vést i k větší spolupráci mezi rodiči a školou. Není tomu ale vždycky tak. Poloha zákazníka zároveň rodiče vybízí k tomu, aby stály poněkud stranou a do chodu školy se příliš nezapojovali. Dle mínění některých zkušených pedagogů se často stává, že rodič sám nemá dostatek informací o tom, kam až sahá jeho kompetence, jak se může do chodu školy zapojit a vyžadovat něco víc než jen informace o jeho dítěti. To už poté záleží na samotné škole, zda je schopna být rodičům otevřená a ví, co přesně může nabídnout a bere v potaz i riziko, které může nevhodně zvolená spolupráce s rodiči přinést. Na druhém místě následuje poloha partnerská (38 %). Tato role se v poslední době stává častější. Souvisí s tím, že rodiče mají čím dál větší možnost zasahovat do vzdělávání jejich dětí. Je ale potřeba nastavit tento vztah tak, aby nepřekročil jasné hranice. Dle Bastianioho bychom měli spíše mluvit o snaze budovat partnerství s rodiči. Epsteinová (tamtéž, s. 35) vytvořila šest kategorií zapojení rodičů do výchovy dětí a vztahů se školou. V první z nich figuruje podpora dítěte v přípravě do školy a to nejen ze strany rodičů, ale i ze strany školy. Ve druhém bodě zdůrazňuje, že škola je tou, která má vytvořit podmínky pro vzájemnou komunikaci a informovat rodiče o tom co se děje ve škole. Dále následuje aktivita ze strany rodičů a to buď na akcích školy anebo účastí ve vyučování. Čtvrtým bodem je zapojení rodiny do domácí přípravy dětí do školy a jejich edukačních aktivit. V pátém bodě autorka zdůrazňuje participaci rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činnosti školy a posledním bodem je samotné partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi.

Jen 22 % rodičů se nachází v poloze problémové. Tato poloha se dá rozčlenit do tří podob:

1. „nezávislí“ rodiče, tyto rodiče udržují jen minimální kontakty se školou a sami si určují míru svého zapojení.
2. rodiče „špatní“, nemají zájem o vzdělávání a výchovu svých dětí a v učení je nepodporují. Může se jednat o rodiče alkoholiky, workoholiky, nemocné rodiče atd.
3. rodiče „snaživí“, dávají velmi najevo, že školu podporují, účastní se školních akcí a chtějí mít přesné informace o pokroku dětí. Učitelé mohou být těmito rodiči tlačeni do kouta a cítit se nekomfortně. Není jasně vymezená hranice, kdo je odborníkem na vzdělávání a výchovu.

Nejméně častou polohou je poloha občanská (18 %).

„ Tento vztah je obecně vymezován jako typický vztah mezi občany a státními institucemi, přičemž rodiče jako občané uplatňují svá práva a své odpovědnosti vůči školám.“ (Šeďová, 2004, s. 37)

Jedná se tedy o vztah, kdy rodič pouze využívá svoje právo a učitel nabízí a poskytuje službu. I tento vztah ale přináší mnohá úskalí a ze všech vymezených rolí je jedinou rolí, kterou rodič zastupuje neustále – role občana.

„ V individuální poloze vystupuje rodič jako občan buď jako ekonomicky nezávislý subjekt, který může uzavřít kontrakt na konkrétní vzdělávací službu, nebo jako subjekt, který tuto nezávislost a možnost sice nemá, ale má přístup ke státem poskytovaným vzdělávacím službám. V tom případě se stává předmětem profesionálního posuzování toho, jaké nároky a potřeby je pro něj třeba uspokojit, a stává se závislým. Jinými slovy, vztahy mezi školou a rodinou jsou determinovány především školou.(..) Přitom se zcela přehlíží potenciál, který v sobě nese vztah „vzájemné závislosti“. A ten právě může být východiskem pro budování vztahů školy a rodiny.“ (Šeďová 2004, s. 37)

V každé třídě se vyskytuje hned několik rodičů, kteří zastávají odlišnou roli ve vztahu ke škole. Ideální pro učitele se jeví rodič jako partner. Snaží se s námi spolupracovat a zajímat se o to, co se ve škole děje. I v této poloze je ale důležité mít nastaveny jasné hranice. Nejčastěji se setkáváme s rodiči jako zákazníky, kteří od nás očekávají službu. S rodiči, kteří jsou považováni za problémové, se lze setkat na každé škole, ať se jedná o školu, která je považována za kvalitní anebo ne. Důležité je už od začátku rodičům sdělit co od nich očekáváme a jakým způsobem bude komunikace probíhat. Problémoví rodiče tu vždy budou, podstatný je ale náš způsob spolupráce s nimi. A poslední rolí je role občanská, ve které je rodič neustále, i na této pozici se dá dobře stavět spolupráce, pokud ji směřujeme dobrým směrem. Cílem učitele je snažit se jednotlivé role poznat a najít co nejvhodnější způsob komunikace. Při snaze o vzájemnou spolupráci a komunikaci s rodiči, je důležité mít na paměti: *Rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv; rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování; rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery“ (Krejčová, Kargerová 2003, s. 149).*

5 SPOLUPRÁCE ŠKOLY S RODIČI A JEJÍ FORMY

V následující kapitole se zaměřuji na podoby spolupráce školy a rodiny. Nejprve na ty, které jsou tradiční (vítání prvňáčků, konzultace, třídní schůzky) až po ty méně tradiční, které jsou tvořeny zejména školami samotnými (rodič jako kuchař dne, společné čtení). Cílem této kapitoly je ukázat, že existuje spousta kvalitních akcí, při kterých lze rodiče lépe poznat, přiblížit jim jak vzdělávací systém školy tak i sebe jako osobnost, a kvality, které jako učitel přináším.

5.1 Spolupráce školy s rodiči a její tradiční formy

Tyto interakce jsou naprostým základem spolupráce mezi školou a rodiči. Každá škola si ale volí sama, které akce budou rodičům nabízet. Ne vždy jsou ale tyto formy, které jsou považovány za základní, plněny takovým způsobem, aby byly obě strany spokojené. V následujícím odstavci více rozvedu, s oporou o práci Roberta Čapka: Učitel a rodič (2013), možné základní formy spolupráce.

1. **Vítání a přijímání rodičů** začíná prvním dnem, kdy dítě do školy vstoupí a trvá po celou dobu školní docházky, napomáhá ke zlepšení vztahů s rodiči
2. **Dvousměrná písemná zpráva** – minimálně dvakrát ročně, rodiče získávají písemnou zprávu, která informuje rodiče o jejich dítěti. Rodiče mají možnost se k písemné zprávě vyjádřit a předat škole zpět
3. **Individuální konzultace** – nabízí je skoro každá škola, rodiče mají možnost je využít ke konzultacím s učiteli a k řešení případných problémů v soukromí
4. **Pololetní rodičovské schůzky** – informují rodiče o tom, jakým způsobem mohou dětem ke zvládnutí výchovně-vzdělávacího procesu doma pomoci, konají se minimálně dvakrát ročně
5. **Sdružení rodičů** – nefunguje na každé škole, rodič tím dostává větší pole působnosti na škole, může více zasahovat do dění
6. **Rada školy** – není totožná se sdružením, činnostně se ale vzájemně podporují, Rady škol většinou kontrolují hospodaření škol, jejich investice a zdroje, řeší vztahy mezi školou, komunitou a jejími členy (zejména rodiči). Rady škol jsou na školách zřizovány dobrovolně
7. **Školní publikace** – časopisy, letáky, plakáty, které informují rodiče o dění ve škole
8. **Právo rodičů vidět záznamy dítěte**
9. **Respektování přání rodičů** - konzultovat všechna důležitá rozhodnutí týkající se dítěte právě s rodiči, snažit se o řešení, které jim vyjde vstříc
10. **Návštěvy v rodinách** – pro výjimečné případy

Další formy spolupráce, se kterými se lze na českých školách setkat

V tomto výčtu následují různé formy spolupráce, které stále patří mezi základní, ale na českých školách se objevují spíše v menší míře:

Informační schůzka pro rodiče prvňáčků - tato aktivita je základní službou pro „začínající“ školní rodiče. Pořádá se obvykle v červnu, účastní se jí budoucí třídní učitelé, vychovatelé, vedení školy a zástupci výboru Klubu přátel školy. Rodiče zde obdrží informace o chodu školy, o organizaci a také se dozví víc o spolupráci a o možnosti aktivního zapojení rodičů do života školy. **Dny otevřených dveří** - častá akce škol, která je určena jak rodičům budoucích prvňáčků, tak i dalším zájemcům. Některé školy rodičům neprezentují jen to, jak škola vypadá, ale nabízejí i ukázkové hodiny. **Koncerty a vystoupení pro rodiče** - do této kategorie patří různé druhy vystoupení (divadelní, pěvecké) i slavnostní akademie na konci roku. **Výtvarné dílny** - patří mezi velmi populární aktivity, provádějí se v nich výtvarné dílny nebo zajímavé ruční práce. Mohou se konat po vyučování (jako kroužek pro děti) nebo výhradně pro rodiče. **Rodič na akci školy** - rodiče je nutné zapojit do života školy mnohem více, než je to v našich podmínkách běžné. Na škole se koná nepřeborné množství akcí a je jen málo rodičů, kteří se jich zúčastní. Prvním krokem, který této situaci může pomoci je dostatečná informovanost (tisk letáčků, průvodci z řad žáků, kteří dostanou za úkol rodiče o akcích informovat). **Rodič jako vedoucí kroužků a volnočasových aktivit** - tato možnost se u nás rodičům moc nenabízí, jen v ojedinělých případech, kdy paní učitelka potřebuje další dozor při akcích jako je plavání, divadlo. Rodiče by ale sami takový způsob dobrovolnické spolupráce ocenili (například při zařizování kroužků, které si sami rodiče chtěli na škole zařídit, byli odkázáni na zařízení ŽL na lektorskou činnost nebo na něco podobného). Pro spolupráci rodičů a školy se nejlépe hodí dobrovolnický program bez státní podpory, který umožňuje organizaci pracovat s dobrovolníky a neukládá podmínky a omezení týkající se věku, pojištění, smluvních vztahů apod. Na waldorfských školách tato praxe běžně funguje, rodiče se zapojují do výuky a dokonce, podle slov ředitele školy: „*Na začátku roku vymalují třídy. A nejenže vymalují třídy každý rok, ale vytvoří dětem na chodbě i koutek, kde si mohou hrát a malovat.*“ (Viková 2009, in Čapek 2013, s. 33). **Rodič – návštěvník vyučování – a rodič – asistent při vyučování** -pokud rodiče chtějí navštívit výuku, je to možné. Pokud rodičům nabídneme účast ve vyučování, umožníme jim tím poznat dítě z jiné stránky, v třídním kolektivu. Dalším plusovým bodem je, že rodiče se cítí potřební. Vhodným programem pro tuto spolupráci je program „Začít spolu“. **Rodič jako expert na svůj obor** – tento typ spolupráce spočívá v představení povolání, které rodič vykonává. „*Rodiče asistují při vyučování a učebních aktivitách, které se tematicky vztahují k oblasti jejich profese či zájmů, zajišťují exkurze na vlastní pracoviště, dopravu na školní výlet, vypomohou s výrobou pomůcek, výzdobou a vybavením třídy.*“ (Krejčová, Kargerová 2003, s. 165, in Čapek 2013). **Rodič – pomocník při výletech a exkurzích. Rodič ve školní radě** - tato forma spolupráce u nás není příliš rozšířená. Rodiče často, „nemají čas“ nebo jim chybí dostatek informací o tom, co přesně tato funkce obnáší. Školské rady jsou často jen formální a reálně z jejich aktivity nevzniká aktivní kooperace, častěji jsou v tomto ohledu aktivní sdružení rodičů při škole, dříve tzv. SRPŠ. (Felcmanová a kol. 2013, s. 58). **Rodič v organizaci na podporu školy** - organizace na podporu školy jsou například: neformální spolky, kluby rodičů, sdružení přátel školy apod.

Důležitým bodem při plánování těchto akcí je jejich smysl. Rodiče musí vědět, proč škola danou akci pořádá, co je jejím cílem a přesvědčit rodiče, že právě tato akce je tou, které by se měli zúčastnit. Obecně považují za velmi účinné jakékoliv zapojení rodičů do chodu školy. Ať už formou pomocníka na akcích, rodiče – pomocníka při výletech a exkurzích, při představování jejich povolání dětem anebo při návštěvě hodin. Možným rizikem této spolupráce je, že některý rodič se cítí díky tomu, že se aktivně zapojuje oprávněný k tomu, aby jeho dítě mělo jiné zacházení od učitele než je to u rodičů, kteří se zapojit nemohou. To, že se rodič akcí účastní je ale jeho svobodná vůle a je potřeba si opět nastavit naprosto jasné hranice a nenechat se „nalákat“ někam, kde to pro učitele už není komfortní.

5.2 Spolupráce školy rodiči a její méně tradiční formy

V našich podmínkách se tyto formy uplatňují pouze na vybraných školách. Školy si je vymýšlejí samy na základě vlastní filosofie. Tyto akce dávají školám možnost vzájemně se od sebe odlišovat a ukázat, co je pro ně hlavní. Mezi tyto formy spolupráce patří: společná četba, pomáhající rodiče, fundraising anebo úvodní přijímací pohovory. Tyto formy jsou opět dobré proto, aby rodičům ukázaly jak škola/třída/učitel funguje a dává jim možnost se přímo podílet na jejím chodu, anebo v rámci úvodního přijímacího pohovoru, zjistit jakým směrem škola směřuje a zda se shoduje s představami rodičů. Rodič má i jedinečnou možnost zakusit klima školy, které je pro něj klíčové. Mezi tyto akce patří:

Rodičovský koutek

Jedná se o prostor, ve kterém se rodiče setkávají například při čekání na děti, mohou tak mezi sebou více komunikovat. Funguje i jako „neutrální území“ pro rozhovor rodičů s učitelem.

Rodič jako kuchař dne

Rodiče se na vybraný den stávají kuchaři a spolu s dětmi připravují jednoduchý pokrm.

Společná četba

Ze seznamu je vybrána kniha, kterou v daném období čtou žáci, učitel a rodiče. V určený den se všichni společně sejdou a o knize diskutují.

Dejte škole tři hodiny

Rodiče jsou na třídní schůzce vyzváni k tomu, aby slíbili věnovat škole pouhé tři hodiny svého času za jeden školní rok. Škola pak vypracuje seznam činností, brigád s termíny apod. a rodiče si vyberou, kde svůj tříhodinový závazek uplatní.

Nástěnná malba

Rodiče společně s dětmi pracují na stěně ve škole (třídě) a kreslí to, co považují za důležité. S touto aktivitou souvisí i možnost výzdoby třídy.

Pomáhající rodiče

V této aktivitě se zapojí jak maminky, tak tatínci, může se jednat o pomoc při renovaci tříd svépomocí (maminky ušijí čtecí stan) nebo školní zahrady (tatínci pomohou dětem založit školní jezírko).

Večer her

Jedná se o večer nebo jakoukoliv jinou denní dobu, kdy škola uspořádá turnaje v hraní her, které si samy vyberou (Dáma, Člověče, nezlob se).

Fundraising (činnost, která vede k získání finančních prostředků na obecně prospěšnou činnost organizace)

Mezi další způsoby, jak získávat finanční prostředky patří prodej vstupenek na školní představení, burza oblečení, předvánoční jarmarky apod.

Úvodní přijímací rozhovory

Tyto rozhovory realizují školy, které potřebují vědět, zda jejich vize a vzdělávací filozofie jsou v souladu s vizí rodičů (v Hradci Králové je to např. ZŠ Sion, v Praze ZŠ a MŠ Sv. Augustina).

Rozvíjející pohovory

Cílem těchto pohovorů je zamyslet se nad vývojem výchovně-vzdělávací situace u konkrétního žáka a vymyslet, jak může rodina a škola pomoci dítěti v jeho rozvoji. Rozdíl oproti tripartitě je v tom, že na této schůzce se neřeší prospěch, ale čistě žákovi možnosti a jeho směřování. Zároveň se určuje to, jakým způsobem mohou všechny strany pozitivně ovlivnit a přispět k lepšímu vývoji žáka.

Škola v éteru

Škola pravidelně v určený den a čas vysílá v rádiu zprávy ze školy. Mohou se zapojit jak děti, tak rodiče.

Přiveďte tatínky do škol

Akce, která má napomoci dostat do škol i tatínky. Mohou se podílet na organizaci víkendových výletů nebo při stavbě, opravě školy.

Kavárna pro rodiče

Slouží pro setkání s rodiči a prodiskutování aktuálních témat. Pořádá např. ZŠ Kunratice. (Felcmanová a kol. 2013, s. 60)

Kurikulární odpoledne

Je tou akcí, která by měla být na školách samozřejmostí. Vysvětluje rodičům, proč se ve škole dělají věci právě tak, jak se dělají (nové písmo pro první třídu, metoda čtení, Hejného matematika, způsob hodnocení). Umožňuje rodičům zažít na vlastní kůži to, co dělají jejich děti a tím jim pomáhá lépe látku/ problém pochopit. Zároveň se tak předchází i případným nedorozuměním způsobených očekáváním učitele, že rodič si přece informace zjistí sám nebo z očekávání rodičů, že učitel jim musí zprostředkovat všechny informace. (Feřtek, 2011)

Vzdělávací semináře pro rodiče

Není to totéž jako kurikulární odpoledne. Jedná se o akci, na které rodičům přednáší zpravidla někdo jiný než učitel, na téma, které je pro rodiče aktuální, např. komunikace s problémovými dětmi.

Do školy k holiči nebo na masáž

Existují školy, které veřejnosti nabízejí dokonce i návštěvy knihovny, využívání tělocvičny, návštěvu holiče nebo můžou pravidelně chodit na školní obědy. Cílem je školu rodičům co nejvíce otevřít.

Na základě předchozích aktivit, které školy nabízejí rodičům, jsem zpracovala přehledovou tabulku, ze které lze vyčíst, jak velkou míru zapojení tyto akce vyžadují od rodičů. Dále jsem je rozčlenila na akce, kterých se rodiče aktivně účastní, akce, které jsou pořádány mimo školu a akce, které vyžadují finanční příspěví rodičů. Posledním kritériem pak bylo: pro koho jsou akce určeny – rodič, učitel, veřejnost.

Akce	Vítání a přijímání rodičů	Individuální konzultace	Pololetní rodičovské schůzky	Stružení rodičů	Rada školy	Informační schůzka pro rodiče prvňáčků	Dny otevřených dveří	Koncerty a vystoupení pro rodiče
Aktivní zapojení rodičů	x	x	x	x	x	x	x	x
Mimoškolní akce								x
Finanční příspěví rodičů								
ZAPOJENÍ RODIČŮ (R), UČITELE (U), VEŘEJNOSTI (V)	R, U	R, U	R, U	R	R	R, U	R, U, V	R, U, V
Ostatní akce	Dvousměrná písemná zpráva	Školní publikace	Právo rodičů vidět záznamy dítěte	Respektovat přání rodičů	Návštěvy v rodinách			
Akce	Výtvarné dílny	Rodič na akci školy	Rodič jako vedoucí kroužků a volnočasových aktivit	Rodič – návštěvník vyuč. a rodič -asistent při vyuč.	Rodič jako expert na svůj obor	Rodič – pomocník při výletech a exkurzích	Rodič ve školní radě	Rodič v organizaci na podporu školy
AKTIVNÍ ZAPOJENÍ RODIČŮ	x	x	x	x	x	x	x	x
MIMOSKOLNÍ AKCE	x	x	x			x		x
FINANČNÍ PŘÍSPĚNÍ RODIČŮ								x
ZAPOJENÍ RODIČŮ (R), UČITELE (U), VEŘEJNOSTI (V)	R, U, V	R, U	R	R, U	R, U	R, U	R	R
AKCE	Rodičovský koutek	Rodič jako kuchař dne	Společná četba	Dejte škole tři hodiny	Nástěnná malba	Pomáhající rodiče	Večer her	Fundraising
AKTIVNÍ ZAPOJENÍ RODIČŮ	x	x	x	x	x	x	x	x
MIMOSKOLNÍ AKCE	x			x		x	x	x
FINANČNÍ PŘÍSPĚNÍ RODIČŮ								x
ZAPOJENÍ RODIČŮ (R), UČITELE (U), VEŘEJNOSTI (V)	R, U, V	R, U	R, U	R, U, V	R	R, U	R, U, V	R, U, V
AKCE	Úvodní přijímací pohovory	Rozvíjející pohovory	Škola v éteru	Přiveďte tatnky do škol	Kavárna pro rodiče	Kurikulární odpoledne	Vzdělávací semináře pro rodiče	Do školy k holiči nebo na masáž
AKTIVNÍ ZAPOJENÍ RODIČŮ	x	x	x	x	x	x	x	x
MIMOSKOLNÍ AKCE				x	x	x	x	x
FINANČNÍ PŘÍSPĚNÍ RODIČŮ								
ZAPOJENÍ RODIČŮ (R), UČITELE (U), VEŘEJNOSTI (V)	R, U	R, U	R	R, U	R, U, V	R, U, V	R, U	R

Tabulka č. 3 - Míra zapojení rodičů na akcích školy

Mezi tradiční a méně tradiční formy spolupráce se řadí celkem 37 akcí, jen osm z nich vyžaduje zapojení pouze rodičů, dalších 22 pak vzájemnou spoluprací mezi třídním učitelem a rodičem. Představa, že všechny tyto akce některá škola pořádá, je téměř nemyslitelná. Přesto mnoho z nich některé školy nabízejí a rodiče je navštěvují. Většina z těchto akcí vyžaduje aktivní zapojení rodičů, to samé ale vyžaduje od učitelů. Je tedy velká pravděpodobnost, že se rodičům i učitelům podaří navázat spoluprací a lépe se poznat. Je jen na škole kolik akcí bude pořádáno a jak se bude snažit rodiče o nich informovat. Myslím si ale, že většina z nich skutečně vede k tomu, aby rodič lépe pochopil, co škola nebo učitel nabízí a naopak škola díky těmto akcím může poznat, co rodiče chtějí, co si o škole myslí nebo co by ještě ocenili. Mnoho škol už pořádá akce pro rodiče, které se staly „kultovními“, rodiče je znají nebo dokonce tyto akce organizují (např. běh do schodů, zakončení školního roku). To, aby škola tímto způsobem fungovala, chce ale spousta času a úsilí od všech účastníků. Je dobré, aby rodiče o všech akcích, které škola nabízí, věděli a měli možnost se jich účastnit. Každá škola má v současné době své webové stránky kde jsou rodiče informováni o tom, jaké akce děti čekají a jaké se připravují. Je i na učitelích jim tyto akce nabízet, žádat o pomoc při jejich organizování a oceňovat to, když se rodiče zapojí. Posílí to nejen vztah učitele a rodiče, ale také jeho přístup ke škole. Je ale důležité si uvědomit, že ne každý rodič chce být do dění ve škole zapojen. Na tento fakt upozorňují autorky Krejčová a Kargerová, 2003: *„Úkolem učitele je nabídnout rodinám co nejširší škálu možností ke spolupráci. Konečné rozhodnutí však závisí na rodině samotné. Přesvědčte se, že si rodiny uvědomují, že jejich účast je ve třídě oceněna a že je vítána jakákoliv míra spolupráce.“* Domnívám se, že kvalitní školu neurčuje to, kolik má akcí, ale to, jakým způsobem prezentuje jejich smysl. Jak píše Feřtek, 2011: *„Někdo slyší na koncert, někdo na táborák, někdo na skok do dálky nebo turistický pochod. Smyslem je získat neformální kontakt s rodiči, ne zahltit učitele prací.“* a proto, dejme rodičům možnosti, ale netlačme je do něčeho, co jim není příjemné.

6 ASISTENT PEDAGOGA VE SPOLUPRÁCI S RODIČI

V této kapitole se nebudu zabývat osobním asistentem, ale asistentem pedagoga, jehož roli jsem si mohla vyzkoušet naživo. Nejprve vymezím pojem asistenta pedagoga. Poté se budu věnovat vymezení pracovní náplně asistenta, jeho právům a povinnostem. Dále vztahu mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga – jaký by měl být, co je v kompetencích učitele a asistenta a jaká rizika může nevhodně nestavená spolupráce přinést. Posledním bodem je vztah mezi rodiči a asistentem, jak může fungovat kvalitně a opět předkládám rizika tohoto vztahu.

DEFINICE ASISTENTA PEDAGOGA

Asistent pedagoga je dle MŠMT vymezen jako: „pedagogický pracovník, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných a vyrovnávacích opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů (dále „žáků“) se speciálními vzdělávacími potřebami. hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání.“ (MŠMT 2015, s. 1). Další definici nabízí Teplá 2015, s. 12 „Asistent pedagoga je (...) definován jako pedagogický pracovník. Je zaměstnancem mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné školy a působí ve třídě, v níž je vzděláváno dítě/děti nebo žák/žáci nebo student/studenti se speciálními vzdělávacími potřebami.. (.)“

Výklad hesla „asistent pedagoga“ přináší i metodický portál RVP – inspirace a zkušenosti učitelů – www.rvp.cz: „Nová profese v našem školství – asistent pedagoga – je pomocník pedagoga, který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného.“

PRACOVNÍ NÁPLŇ ASISTENTA PEDAGOGA

1. asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, spec. pedagogovi apod.) při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (odstavec 1);
2. asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo i s ostatními žáky třídy (odstavec 2);
3. mezi hlavní aktivity asistenta pedagoga mohou patřit následující činnosti:
 - a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
 - b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
 - c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
 - d) nezbytná 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,
 - e) další činnosti uvedené v jiném právním předpise.“ (Asistent pedagoga, 2013)

PRAVOMOCI A POVINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA:

Náplní práce asistenta pedagoga je zejména: spolupráce s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti (nejen) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci mezi učiteli a žáky a při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků, individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku.

Mezi pravomoci asistenta patří mnoho bodů, já vybírám zejména ty, které souvisí s tématem spolupráce učitele nebo rodičů. Asistent je představen všem rodičům, kde je vzděláván žák se SVP. Všichni pracovníci školy a žáci, vědí, jak asistenta pedagoga oslovovat. Dále je seznámen s obsahovou náplní práce asistenta a zná své kompetence s třídními učiteli i ostatními pedagogickými pracovníky. Pokud není dostatečně ukotven zejména poslední bod, je práce asistenta pedagoga velmi těžká.

PODMÍNKY PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA VE ŠKOLE

Tato tabulka ukazuje jednotlivé oblasti, se kterými se asistent při vykonávání své práce setkává, jeho podmínky práce a kdo tyto podmínky zajistí. Slouží tak k jeho lepší orientaci v tom co může nebo nemůže od školy vyžadovat.

PODMÍNKY PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA VE ŠKOLE		
Oblast	AP	Kdo zajistí
pracovní prostředí: materiální oblast	• má ve školním prostoru své stálé místo, zázemí	vedení školy
	• po dobu pracovního poměru má k dispozici klíče od prostor, které využívá při své práci	PPV
pracovní prostředí: sociální oblast	• je představen všem pracovníkům školy	vedení školy
	• je představen žákům třídy, kde se vzdělává žák se SVP	učitel
	• je představen rodičům žáků třídy, kde je vzděláván žák se SVP	učitel
	• pracovníci školy, rodiče, žáci vědí, jak asistenta pedagoga oslovovat (forma oslovení je na dohodě mezi asistentem pedagoga a učitelem, popř. vedením školy)	vedení školy, učitel
pracovní výhody (příklady)	• využívá všech zaměstnaneckých výhod v poměrné části, která odpovídá výši úvazku (např. čerpá příspěvek na pracovní oděv a obuv, může využívat slevových karet na nákup pedagogické literatury)	vedení školy
	• může využívat stravování ve školní jídelně	vedení školy
přístup k informacím	• je seznámen se strukturou školy	vedení školy
	• je seznámen s ŠVP	PPV
	• je seznámen se školním řádem	PPV
	• ví, kde a jakým způsobem získá informace o dítěti se SVP	PPV
	• je informován o konání porad, supervizí, třídních schůzek a vzdělávacích akcí pro zaměstnance školy a účastní se jich	vedení školy
	• je seznámen s rozsahem povinnosti zachovat mlčenlivost a podepsal s ní souhlas	vedení školy, učitel
	• je seznámen s možností pořizování obrazové dokumentace v rámci školních a mimoškolních aktivit a podepsal s ní souhlas	vedení školy
náplň práce	• je seznámen s úrovní odpovědnosti v úrovních I-III	vedení školy
	• je seznámen s časovou strukturou přímé a nepřímé práce asistenta pedagoga	vedení školy
	• je seznámen s obsahovou náplní práce asistenta pedagoga - výuka, přestávky, mimoškolní akce	vedení školy, učitel
	• zná své kompetence ve vztahu k vedení školy	vedení školy
	• zná své kompetence k třídnímu učiteli	vedení školy
	• zná své kompetence k ostatním pedagogickým pracovníkům	vedení školy
	• ví, jaká bude jeho náplň práce v době nemoci učitele, jakým způsobem se bude podílet na realizaci výuky ve třídě (suplování x dozor)	vedení školy, učitel
	• ví, jaká bude jeho náplň práce v době nemoci žáka	vedení školy
	• ví, jaký je postup při řešení stížností žáků, rodič	vedení školy, učitel
hodnocení práce	• ví, jak často, kým a jakým způsobem bude prováděno hodnocení práce AP	vedení školy, učitel
	• ví, jaká jsou kritéria kvality práce AP	vedení školy, učitel
	• ví, jaký je postup při neplnění kritérií hodnocení AP	vedení školy, učitel

Tabulka č. 4 - Podmínky práce asistenta pedagoga ve škole
Zdroj: Standard práce asistenta pedagoga, 2015, s. 54-55

6.1 Asistent pedagoga ve vztahu ke škole

Ve chvíli, kdy do školy vstupuje asistent pedagoga, automaticky se stává součástí celého týmu pedagogických pracovníků. Bohužel se ale často děje, že asistent pedagoga je brán jako někdo, kdo vykonává nižší pozici, a tudíž není potřeba ho příliš do dění zapojovat. Z tohoto důvodu vkládám do této části, jak by měla vypadat správná týmová spolupráce všech účastníků vzdělávacího procesu (asistenta pedagoga, třídního učitele, rodičů, žáka se SVP, pracovníky ŠPP), kterého je zejména asistent pedagoga nedílnou součástí.

Pro kvalitní zapojení do týmové spolupráce platí tyto obecné principy (Soudná, 2015, s. 52 - 53)

- vzájemná inspirace díky zkušenostem a znalostem,
- různý přístup k práci umožňující nový pohled na řešení situace,
- odpovědnost vůči spolupracovníkům týmu,
- vzájemná motivace k vyšším (lepším) výkonům,
- vzájemná opora.

Beverly Potterová (Soudná, 2015, s. 53) nabízí jednoduchý model VPSZ PLUS, který lze s úspěchem aplikovat na školu, kde se vzdělává dítě se SVP:

V – vysvětlení vedení školy, co očekává od zaměstnanců či členů týmu, jde o jasné stanovení očekávaného cíle a profesionálního podílu jednotlivých lidí

P – požádání zaměstnanců o aktivní spoluúčast a vyslovení návrhů, co by mohlo na jejich úrovni pomoci k dosažení cíle či normy, jak dosáhnout očekávaného cíle, resp. stanovení i dílčích cílů na této cestě

S – stanovení postupů – výběr vhodného postupu z návrhů, určení rizik, případně záložních plánů

Z – zkontrolování dosažených výsledků, užití zpětné vazby a zjištění, zda jsou nutné změny

PLUS – vyslovení uznání pracovníkům za výkony v rámci VPSZ: *„Tvorba na člověka orientovaného systému péče o zaměstnance – a v pomáhajících profesích obzvláště -, jenž by nebyl pouhou formální či technokratickou úlitbou, je testem skutečného a kreativního zájmu managementu, testem, jestli a jak dokážeme rozvíjet svět lidských vztahů ve 21. století.“*

Z těchto bodů lze vyčíst, že podpora asistenta pedagoga je skutečně klíčovou součástí jeho zařazení do pracovního procesu. Jeho pozice je stejně důležitá jako pozice ostatních pedagogických pracovníků. Je dobré znát dopředu, co mi pedagogický tým může nabídnout a jakým způsobem se mohu zapojit do spolupráce.

6.2 Asistent pedagoga ve vztahu k třídnímu učiteli

Spolupráci asistenta pedagoga s učitelem rámcově popisuje *Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP s podporou asistence*, č. j. 14453/2005-4 (Věstník MŠMT č. 10/2005):

„Doporučuje se, aby vzdělávací činnost řídil učitel vyučovacího předmětu, který koordinuje působení dalších spolupracovníků – dalšího učitele nebo vychovatele ve třídě a asistenta pedagoga tak, aby vzdělávání svěřených žáků včetně žáka/žáků se zdravotním postižením probíhalo co nejúčinněji.“

Na začátku spolupráce mezi třídním učitelem a asistentem je velmi důležité si už od začátku jasně stanovit jaká je pracovní náplň asistenta a co od něho učitel očekává. Mezi hlavní body, které jsem na základě svých vlastních zkušeností vybrala, patří:

Učitel:

- vede práci asistenta pedagoga, popřípadě ve spolupráci s asistentem pedagoga náplň dotváří
- sestavuje IVP žáka se SVP, má zodpovědnost za jeho naplňování, úpravy a hodnocení
- spolupracuje s asistentem a reflektuje jeho práci
- po skončení výuky hodnotí s asistentem pedagoga průběh vzdělávacího procesu (Morávková, Vejrochová a kol., 2015, s. 56)

Důležitost dobrého vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem zdůrazňuje ve svém výzkumu i Lašek (Morávková, Vejrochová a kol., 2015, s. 56). Jejich vzájemné fungování přispívá k pozitivnímu klimatu ve třídě a ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu žáků.

Dle Horákové (2015, s. 26-28) je vymezeno desatero základních předpokladů dobré spolupráce asistenta pedagoga s učitelem kam patří:

1. přesvědčení obou stran (učitele i asistenta) o tom, že integrace a inkluze je přínosná
2. učitel ví, proč má asistenta pedagoga ve třídě a nevnímá ho jako rušivý prvek
3. role asistenta je jasně vymezena a vědí o ní všechny tři strany – učitel – asistent pedagoga a vedení školy
4. asistent pedagoga a učitel mají v týdenním rozvrhu jasně stanovený den a čas, kdy se scházejí a domlouvají si přípravy, konzultace
5. asistent pedagoga by se měl účastnit pedagogických rad a jednání
6. úsilí asistenta pedagoga a učitele na pozitivním vztahu
7. učitel by neměl brát asistenta pedagoga jako někoho, kdo kolektiv narušuje a je ve třídě navíc, ale jako někoho, kdo pomáhá
8. vzdělání učitele v oblasti speciálních potřeb žáka
9. je na učiteli, aby dokázal vhodným způsobem uvést asistenta pedagoga do výuky
10. asistent pedagoga by se měl podílet na hodnocení žáka se SVP

Je tedy velmi dobré mít od začátku zcela jasně vymezené či je která kompetence. Pro lepší orientaci slouží tato tabulka, která vymezuje obsahové oblasti komunikace ve vztahu učitele a asistenta pedagoga:

OBSAHOVÉ OBLASTI KOMUNIKACE VE VZTAHU UČITEL A AP			
	Učitel	Asistent pedagoga	Poznámka
Oblast prakticky informační	<ul style="list-style-type: none"> • popisuje připravený plán výuky (týdenní, denní, třídní akce) • oznamuje změny v rozvrhu • informuje o situaci ve třídě (nemocnost) • společně pravidelně hodnotí práci asistenta pedagoga (v součinnosti s vedením školy) 	<ul style="list-style-type: none"> • ve spolupráci s učitelem informuje o aktuálním psychosomatickém stavu žáka se SVP (zpravidla na základě informací rodičů) • informuje o své případné absenci, o pověření jinými úkoly vedením školy • společně pravidelně hodnotí práci asistenta pedagoga 	výměna informací je základem kvalitní práce
Oblast metodická	<ul style="list-style-type: none"> • Před vyučováním: stanovuje konkrétní cíle a výstupy vzdělávání; stanovuje postup k jejich dosažení • Při vyučování: krátce koordinuje společnou práci – v případě potřeby • Po vyučování: spolu s asistentem pedagoga hodnotí proces i výsledky výuky u žáka se SVP i v celé třídě 	<ul style="list-style-type: none"> • Před vyučováním: nabízí poznatky a zkušenosti k postupu dosažení cílů • Při vyučování: reaguje a je součinný při koordinaci společné práce ve vyučování • Po vyučování: spolu s učitelem hodnotí proces i výsledky výuky u žáka se SVP 	učitel je zodpovědný za výchovu a vzdělávání všech žáků ve třídě
Oblast vztahová	<ul style="list-style-type: none"> • konzultuje s asistentem pedagoga sociální klima třídy a emoční stav žáka se SVP 	<ul style="list-style-type: none"> • konzultuje s učitelem sociální klima třídy a emoční stav žáka se SVP 	mít na paměti zachování mlčenlivosti, konzultovat + konzultace v bezpečném prostředí, na veřejných místech nepoužívat celá jména žáků
Oblast obecně lidská			vědomí hranice mezi vztahem profesním soukromým

Tabulka č. 5 - Obsahové oblasti komunikace ve vztahu učitele a asistenta pedagoga

Zdroj: Standard práce asistenta pedagoga, 2015, s. 57

Z vlastní praxe asistenta pedagoga mohu potvrdit, že nevyjasněné role mohou vést k mnoha obtížným situacím, na které pak doplácí sami žáci. Může se stát, že učitel se cítí asistentem ohrožen a přenechává pak některé své povinnosti na něm. Děje se to zejména v případě kdy je asistentem někdo se stejným vzděláním jako má učitel. Problém nastává i ve chvíli, kdy je asistentem blízká osoba učiteli, těžko se pak nastavují hranice a řeší problémy. Dalším

rizikem může být přenechání celého asistentství jen na asistentovi bez dopomoci učitele. Asistent i žák pak fungují jako samostatná jednotka a nedochází tak k socializaci žáka v kolektivu.

6.3 Asistent pedagoga ve vztahu k rodičům

Role asistenta pedagoga je rolí, která by měla být brána na stejné úrovni jako je role učitele. Pokud vztah mezi asistentem a třídním učitelem funguje dobře, bude dobře fungovat i spolupráce s rodiči. Na asistentovi je, aby se sám rozhodl, do jaké míry bude v této komunikaci aktivní. Jsou body, o kterých píšu níže, které jsou jeho povinností. Existují ale i body, které jsou pouze na jeho uvážení: bude s rodiči pravidelně komunikovat přes mail? Jak často a kde se s nimi bude potkávat? Jak budou vzájemně přispívat k lepšímu pocitu žáka se SVP? Odpovědi na tyto otázky jsou pak čistě individuální. Asistent pedagoga by měl být zároveň představen všem rodičům a mělo by být řečené z jakého důvodu ve třídě je, jakým způsobem bude jeho práce probíhat a v jaké formě vztahu je vzhledem k ostatním dětem. Rodičům je tak jasně řečeno co je úlohou asistenta a nevzniká tak prostor pro nedorozumění.

Vztah a komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáka nejsou v právních dokumentech jasně definovány. Přestože stěžejní role v komunikaci s rodinou zůstává na učitelích, z praxe vyplývá, že je možné uvažovat o tom, aby asistent pedagoga:

- na počátku ve spolupráci s učitelem přijímal informace z domácího prostředí týkající se podmínek a předpokladů školního výkonu a způsobu práce s dítětem, na základě informací přispíval k tvorbě IVP,
- během docházky žáka se SVP od rodičů získával a se souhlasem rodičů předával ostatním pedagogickým pracovníkům nové informace z rodinného prostředí žáka,
- rodiče informoval o psychosomatickém stavu žáka v době vyučování,
- byl otevřený ke sdílení. (Morávková, Vejrochová a kol., 2015, s. 62)

I tento vztah však přináší jistá rizika, která ve své knize přibližují Morávková, Vejrochová a kol., 2015:

1. FUNKCI ASISTENTA PEDAGOGA VYKONÁVÁ SÁM RODIČ

„ V případě, že rodič plní funkci asistenta pedagoga u svého dítěte, přirozené sociální zraní je tím zatíženo. Mísení rolí rodiče a asistenta pedagoga žákovi působí zmatek a vede k nesrozumitelnosti situace. U žáků se SVP, kteří se vzdělávají s podporou pedagogického asistenta – rodiče, se častěji objevují problémy, jako je přetíženost dítěte, nechuť pracovat, silné až nezvladatelné afektivní chování, či naopak přílišná uzavřenost, nepřirozené chování s prvky tenze. Lze důvodně předpokládat, že všechny tyto projevy mohou být reakcemi na nestandardní sociální situaci, kterou děti rodiče – asistenta pedagoga zažívají ve škole. Dále je z praxe patrné, že přesto, že rodiče často

bývají důraznými iniciátory tohoto řešení, i pro ně je to situace výrazně zátěžová. Celodenní služba u vlastního dítěte se střídáním rolí rodiče a asistenta pedagoga je nepřírozená, a tudíž psychicky náročná.“ (Morávková, Vejrochová a kol., 2015, s. 62 - 64)

2. PŘEDPOKLAD, ŽE ASISTENT PEDAGOGA ZAJISTÍ DÍTĚTI ÚSPĚŠNOST

Často se stává, že v případě kdy se žákovi nedaří, rodiče obviňují asistenta. Jedinou možností je snažit se rodičům vysvětlit jaké kroky a proč asistent pedagoga dělá a snažit se najít společnou cestu. Zároveň umět být asertivní a říct, kdy už je výtka neoprávněná a souvisí spíše s frustrací rodičů než s výkonem asistenta.

3. ASISTENT PEDAGOGA SE MĚNÍ V OSOBNÍHO ASISTENTA MIMO ŠKOLNÍ VYUČOVÁNÍ

V této situaci opět platí to, co jsem zmiňovala již na začátku kapitoly. Je potřeba mít jasně stanoveny hranice už od začátku. Asistent by sám měl určit, do jaké míry chce být osobně zapojen do života dítěte. V případě, že má pocit překračování těchto hranic a je to pro něj nepříjemné, měl by opět vysvětlit, kam sahají jeho kompetence a ubránit se tak případnému vyhoření.

4. NEREÁLNÉ POŽADAVKY NA ASISTENTA PEDAGOGA A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Zde je opět krok zejména na asistentovi pedagoga. Pokud je v jeho silách rozpoznat, kdy už jsou požadavky rodičů nereálné, je dobré jim to naznačit, popřípadě řešit s třídním učitelem nebo vedením školy.

Jak ale s rodiči komunikovat jako asistent pedagoga? Zásady směřující k žádoucí komunikaci školy s rodinou popsali ve své knize *Metodika práce asistenta pedagoga – osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka, 2015* autoři Habr, Hájková a Vaničková.

Mezi ty hlavní patří respektování úlohy rodičů, podporování účasti rodiny na vzdělávání a snaha o to zapojovat rodiny do aktivit školy. Dále nechat prostor svobodně se rozhodnout na formě spolupráce, mluvit s rodiči o společných očekáváních, poskytovat jim pozitivní zpětnou vazbu a plánovat schůzky tak, aby rodině vyhovovaly.

Závěrem kapitoly lze tedy říct, že vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga je klíčový pro dobrou spolupráci s rodiči. Jasně definovaná pozice asistenta může zásadně pomoci zkvalitnit výuku. Spolupráce s rodiči se v tomto případě děje i ze strany asistenta. Pokud rodič vidí, že vztah mezi učitelem a asistentem je jasně nastaven a při společné práci směřují k jednomu cíli, je pro něj pak jednodušší ke spolupráci také přispět. Učitel i asistent by společně měli konzultovat atmosféru ve třídě, cíle vyučovací jednotky a reflektovat vzájemnou spolupráci. Všechny tyto části pak přispívají k tomu, aby byl ve třídě co největší soulad mezi představami učitele, asistenta a třídy.

7 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Cílem teoretické části bylo seznámit se se spoluprací rodiny a školy jako znakem kvalitní školy, představit její znaky a uvést, jakým způsobem je u nás charakterizována a naplňována spolupráce školy s rodiči. V každém dokumentu, který se týká kvality školy, se objevuje potřeba komunikace mezi školou a rodiči. Školy, které byly vybrány jako kvalitní, za důležité považují kromě sdílených vizí a postojů i spolupráci. Charakteristikou kvalitní školy se tak stává otevřená komunikace, kvalitní pedagogický sbor a také klima školy, které je pro rodiče mnohdy důležitější než samotný záměr školy. Je to první vjem, který rodič při vstupu do školy získá, a který rozhoduje o tom, zda je mu daná škola blízká či nikoliv. Také zavedení spádovosti má vliv na to jaká je kvalita vzdělávání. A to nejen pro samotné rodiče a jejich děti, ale i pro školy. Najdou se mezi nimi i takové, které mohou spádovosti zneužívat v domnění, že na školu tak jako tak děti chodit budou a bude jich stále dost. Stává se, že není kladen takový důraz na kvalitu školy jako na kvantitu. Takové školy vždycky budou, není možné, aby na všech školách probíhala stejně kvalitní výuka, je ale možné přispět k tomu, aby spolupráce mezi školou a rodiči byla už od začátku kvalitní. Stejně tak jako to dělá několik vybraných škol z článku: Školy s dobrou pověstí. Čím si ji získaly? Anebo školy, které jdou příkladem a ukazují, že s rodiči lze navázat kvalitní spolupráci. Všechny vybrané školy kladly důraz na komunikaci a otevřenost. I díky tomu patří mezi ty kvalitní. Výzkumy zaměřené na spolupráci rodiny a školy ukázaly, že užší spolupráce mezi rodiči a školou zásadně ovlivňuje školní úspěšnost a je důležité věnovat tomuto tématu větší pozornost. Dítě totiž utváří nejen rodiče, ale i škola. Ve chvíli, kdy je nastavena kvalitní spolupráce mezi všemi účastníky je možné dosáhnout mnohem lepších výsledků.

Dokument České školní inspekce poukázal na to, že je potřeba, aby se rodiče i děti cítily ve škole dobře. Již v prvním bodě je popsáno, že škola by měla být bezpečným a vstřícným místem. V dalších bodech následovalo již zmiňované pedagogické vedení, kvalita pedagogického sboru, výuka, vzdělávací výsledky žáků nebo podpora žáků při vzdělávání. Jak si vybírají školu čeští rodiče, přiblížila stať Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. Stať byla psána ještě v době před zavedením spádovosti, i tak ale otvírá otázku, proč není možné poskytovat kvalitní vzdělání všem a jaký tlak to klade na rodiče. Výsledkem je, že na nezájem rodičů o výběr školy doplácí nejvíce ti, kterých se docházení do školy týká hlavně – děti. Bylo by tedy dobré, aby výběr základní školy nebyl záležitostí jen některých skupin ve společnosti, ale aby všechny děti měly stejné šance. Jak toho ale docílit už autorky ve své stati nenavrhují. V debatě, která se zabývala výběrem dobré školy, sice nezaznělo, jaká komunikace by byla dostačující pro obě strany, ale alespoň ukázala, jak vybírá školu rodič – zajímá ho otevřenost školy vůči rodičům, jak se prezentuje a jaké je ve škole klima. Pro učitele přináší debata poznatek, že komunikace s rodiči je klíčová pro dobrý start partnerství.

Díky tlaku na kvalitu školy a spolupráci s rodiči vznikla i společnost EDUin, která svým výzkumem poukázala na to, že většinu práce v komunikaci s rodiči je potřeba vyvinout ze strany učitele. Pokud já jako učitel něco chci, musím jim něco nabídnout. To něco by měla být kvalitní výuka, otevřenost a kroky, které vedou ke společnému cíli – vzdělání jejich dětí. I z toho důvodu je dobré vědět, s jakými typy rodičů se můžeme ve škole setkat a jak nám

vhled do jejich charakteristik může komunikaci usnadnit. Dalším projektem společnosti EDUin, který usnadňuje komunikaci s rodiči, je projekt Rodiče vítáni, který má za cíl otevřít dveře rodičům a ukázat co může společná spolupráce přinést jak nám, tak rodičům. Pro rodiče by tím zásadním mělo být pohodlí pro jejich děti a pro nás jako učitele klidnější práce. Programem, který také otevírá školu rodičům a snaží se najít kroky ke vzájemné spolupráci je program Začít spolu, který je aplikován na mnoha českých školách a spolupráci s rodiči využívá jak ku prospěchu dětí, tak rodičů. Zároveň jsem se snažila najít odpověď na otázku, co společné partnerství může přinést oběma stranám. Zásadní odpovědí pak pro mě bylo to, že oběma stranám by mělo jít o tu jednu a samou věc, tedy o výchovu dítěte. Zlepšení a dosažení toho nejlepšího pro dítě lze pouze při spolupráci obou stran.

V kapitole o formách spolupráce jsem se zaměřila na formy, které jsou v českém prostředí považovány a nabízeny školami jako ty nejčastější – tedy tradiční. A zároveň jsem se snažila přiblížit i ty formy, které jsou v českém prostředí spíše neobvyklé. Tedy ty, díky kterým se od sebe školy odlišují. V tabulce jsem pak shrnula, jaká akce od rodičů vyžaduje aktivní zapojení, finanční příspěvní a kdy jde o akci, která se odehrává v mimoškolním prostředí. Ve většině případů jde o akce, které vyžadují aktivní zapojení rodičů i učitele a přináší tak možnost spolupráce, o kterou by nám mělo jít především.

Proč je důležité si už na začátku vyjasnit role asistenta pedagoga a učitele jsem popsala v poslední kapitole. Asistent pedagoga je zásadním článkem, který spojuje učitele s dítětem se SVP. Této pozici by nejen z tohoto důvodu měla být věnována větší pozornost. Zaměřila jsem se na vymezení jeho kompetencí, jeho pozici ve škole a nastavení vztahu mezi učitelem a asistentem. Za velmi podstatné považuji také nastavení jeho vztahu s rodiči žáka se SVP a s rodiči ostatních dětí. Zároveň jsem se zaměřila i na možná rizika asistentství.

Jakým způsobem ale nastavit komunikaci mezi učitelem a asistentem pedagoga? Co se očekává od asistenta pedagoga a ví to on sám? Jaká rizika tato pozice přináší? Může i asistent sám komunikovat s rodiči? A jak nastavit kvalitní spolupráci mezi asistentem a třídním učitelem? Na tyto otázky se snažím odpovědět v praktické části této diplomové práce.

8 PŘEDMĚT A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V praktické části se budu zabývat pohledem na vztah učitele a asistenta pedagoga vzhledem ke spolupráci s rodiči. Cílem této části je pomocí akčního učitelského výzkumu odpovědět zejména na tyto dva problémy, jejichž řešení by mělo přispět ke zkvalitnění spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem:

1. Co je potřeba, aby byl mezi učitelem a asistentem pedagoga nastaven dobrý vztah už od začátku jejich spolupráce
2. Jak zlepšit komunikaci mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga ve vztahu ke spolupráci s rodinou

Inspirací pro mě byla má vlastní zkušenost s prací asistenta pedagoga. V průběhu jsem narazila na některé problémy, díky kterým jsem si uvědomila jak málo je věnována pozornost právě vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem.

V první fázi výzkumu jsem vycházela ze své vlastní zkušenosti asistentky pedagoga a zkušenosti z pohledu třídní učitelky, které se ve třídě vystřídaly již dvě asistentky. Základem je narativní vyprávění a reflexe mé vlastní praxe, ze které vycházejí dva problémy, které jsem popsala výše. Abych lépe pochopila, jak na škole funguje spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem vedla jsem rozhovor se speciální pedagožkou a snažila se zjistit, jaké metody na této škole využívají a co vnímají jako možný problém. Následovaly rozhovory s učiteli, kteří mají ve své třídě asistenty pedagoga a jejich pohled na vymezení rolí, vzájemnou komunikaci a hlavně komunikaci směrem k rodičům. V další fázi jsem se věnovala rozhovorům s asistenty, kteří pracují s těmito učiteli, a zjišťovala jsem, jaké jsou jejich zkušenosti s komunikací s rodiči a jaké metody spolupráce využívají. Poslední fází pak byly dotazníky pro rodiče s cílem zpětné vazby o tom, jak podle nich tato komunikace funguje a zda ji považují za dostatečnou. Z těchto informací v závěru předkládám návod pro začínající učitele, kteří mají ve své třídě asistenta pedagoga a chtějí s ním spolupracovat účinným způsobem a to jak ve vzájemném vztahu, tak ve vztahu s rodiči.

9 AKČNÍ UČITELSKÝ VÝZKUM

Akční výzkum dle Hendla, 2016 vychází z teze, že vliv výzkumu se zvětší, pokud se na něm budou aktivně podílet ti, jichž se týká (v našem případě učitelé, asistenti pedagoga a rodiče). Na začátku výzkumu se musí definovat problém praxe a cíl změn. Druhý krok se týká dalšího pokračování projektu. Ten se odehrává ve stálém pohybu mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí. Výzkumník má rovnocenné postavení se všemi aktéry výzkumu. Témata zkoumání jsou vztažena k praxi a mají emancipační charakter. Proces výzkumu je procesem učení a změny.

CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Akční výzkum probíhal na jedné středně velké pražské základní škole s kapacitou 560 žáků. Jedná se o školu se vzdělávacím programem Svobodná základní škola. Spolupráce s rodiči je na vysoké úrovni. Obě strany vědí, s jakým zapojením mohou počítat. Škola má certifikát Rodiče vítáni a pořádá mnoho akcí, na kterých se rodiče, učitelé i žáci setkávají. Ve škole také velmi dobře funguje školní poradenské pracoviště, které je neustále v kontaktu s třídními učiteli.

10 NARATIVNÍ VYPRÁVĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO ASISTENTA PEDAGOGA

Pracovat jako asistentka pedagoga jsem začala na jedné velké pražské základní škole. Paní učitelka byla moje spolužačka z vysoké školy, která ve třídě dříve asistentku dělala. Náplní mojí práce bylo být ku pomoci jednomu z dětí, které mělo problém se soustředěním, a zároveň se u něj často projevovaly výkyvy nálad spojené s agresí. Jednalo se o 4. třídu a přišla jsem do ní v období druhého pololetí. Třída za sebou již v té době měla tři učitele. Na začátku neproběhla žádná schůzka, ze které by mi bylo jasné, co přesně se ode mě očekává. Kdo je vlastně asistent pedagoga jsem věděla z přednášek ve škole, ale co konkrétního bych měla dělat, jsem nevěděla.

Na začátku jsem se sžívala s novou třídou, jejich pravidly, tím, jak škola funguje a hlavně tím jaký vztah nastavit mezi mnou a třídní učitelkou. Znalý jsme se, dokonce bych řekla, že velmi dobře, ale absencí jakýchkoliv představ z její strany jsem se v práci postupně ztrácela a řídila se hlavně intuicí. Nejprve jsme se věnovala především žákovi, ke kterému jsem byla přidělena. Pracovala jsem s ním na úkolech, které byly zadávány během hodin, pomáhala jsem mu dělat zápisky, diktovala diktáty na chodbě, vysvětlovala mu látku, když si nevěděl rady a pomáhala mu se zvládáním jeho emočních stavů.

Rodičům jsem byla hned na začátku představena jako ta, která bude dělat asistentku jen onomu žákovi. S rodiči dítěte jsem mluvila hned na první třídní schůzce. Nebyl zde ale dostatečný prostor si více popovídat. Z obou stran byly znát rozpaky. Oni mě viděli poprvé a nevěděli co ode mě čekat a já jsem zase díky své předem nevyjasněné pozici nevěděla co jim nabídnout. Žák, ke kterému jsem byla přiřazena, byl známý svým odmítavým postojem k asistentkám. Snažila jsem se na něj tedy moc netlačit a svoji pomoc nabízet i ostatním dětem. Často se pak stávalo, že o pomoc mě žádal sám a celou hodinu jsme pracovali spolu.

Postupem času se ale stávalo, díky nedostatečné komunikaci mezi mnou a třídní učitelkou, že jsem ani těsně před začátkem hodiny nevěděla, co konkrétního se bude dít a to moji práci značně komplikovalo. Začala jsem po učitelce vyžadovat přípravu alespoň den dopředu. To se bohužel nedařilo dodržet a tak se velmi často stávalo, že práce nemohla být uzpůsobena individuálním potřebám žáka. Situace byla náročná i pro samotné rodiče. Během 2. pololetí jsme se sešli ještě několikrát a to jak v rámci tripartit, tak v rámci osobních schůzek, které jsem ale iniciovala já. Cílem bylo pracovat na konkrétních bodech, které mohly dítěti pomoci v dalším studiu. Na schůzkách jsme se domluvili, že jim budu každý týden psát mail ohledně toho, jak se mu dařilo/co zlepšit a jak toho můžeme společně docílit.

Komunikace mezi mnou a třídní učitelkou tedy na začátku fungovala dobře, problém nastal ve chvíli, kdy jsem v tomto vztahu převzala roli třídního učitele směrem k dítěti. Paní učitelka totiž nechávala organizaci celého plánu výuky pro daného žáka na mně. Často se stávalo, že jsem plán tvořila na místě nebo během přestávek. Poprosila jsem tedy třídní učitelku o schůzku, na které bychom si ujasnily, co je moje kompetence a co už ne. Začalo se ve mně totiž bít i to, že jsem asistentství brala pouze jako odrazový můstek k samostatnému učení. Z pozice budoucí třídní učitelky jsem občas měla pocit, že by se něco mohlo udělat jinak a

často jsem to i říkala. Nakonec jsme obě došly k závěru, že bude nejlepší, když k pozici asistenta převezmu i pozici párového učitele. Do této pozice jsem se dostávala spontánně již předtím. Nutno říct, že jsem za celou dobu mojí práce asistentky neměla ani jedno setkání s ředitelem školy, který by mi řekl, co ode mě očekává z jeho pozice. Myslím, že podobný pocit měla i třídní učitelka.

Co jsem při této práci opravdu postrádala, byla jakákoli forma reflexe. Nevěděla jsem, jestli to dělám správně, jestli je něco, co bych měla dělat jinak nebo za kým jít, když si nejsem jistá. Stala jsem se tedy párovou učitelkou a asistentkou v jednom. V pozici párové učitelky jsem si už byla jistější a dovolila jsem si i více nasměrovat svoji komunikaci směrem k rodičům. Byla jsem přítomná na všech tripartitách, třídních schůzkách a akcích školy. Rodiče si na moji novou roli rychle zvykli a dle reakcí na konci školního roku byli spokojeni. Tím, že pro mě pozice párového učitele byla jasná a přirozenější, začala trpět role asistenta. Učení mě bavilo mnohem víc a stále jsme se s třídní učitelkou motaly v kruhu nevyjasněných očekávání. Bylo to pro mě opravdu stresující. Dva měsíce před koncem pololetí jsem pak suplovala místo paní učitelky na celé dva týdny. Tyto dva týdny mě jen utvrdily v tom, že pokud s vámi vedení příliš nekomunikuje, může to být problém. Dostala jsem jen hrubý nástin toho, co mám s dětmi probrat. Ve třídě se mnou měl být někdo, kdo by po dobu mého učení mohl věnovat čas žákovi, kterému jsem dělala asistentku. To se ovšem nestalo. Za celé dva týdny se za mnou nikdo z vedení nepřišel podívat, zeptat se nebo nabídnout pomoc. Co kdyby místo mě suploval někdo, kdo by neměl vůbec žádné podobné zkušenosti? Přišlo by se na to nebo by na to doplatily hlavně děti?

Během doby absence třídní učitelky jsem tedy plně převzala její roli. To se ale zásadně podepsalo na mém vztahu se žáky. Tím, že zkusili jiný režim, který se jim celkem zamlouval, bylo pro ně pak těžké přijmout zase ten starý. Se třídou jsme se na sebe opravdu naladili a já jsem doufala, že této situace využije i paní učitelka. Po jejím návratu ale bylo znát, že se zase vrátíme zpět. Snažila jsem se jí sdělit, co žáky hodně bavilo a co konkrétního jsme dělali, neměla ale velkou chuť zkusit něco dělat jinak. Možná jsem až příliš zasahovala do jejích hranic třídní učitelky. Problém ale opravdu byl, že hranice nebyly nastaveny žádné. Jediným plusem bylo to, že jsme byly spolužačky – kamarádky. Některé problémy jsme tak spolu mohly řešit celkem otevřeně. Jak to ale je v případě, že asistent není kamarád učitele a podobným způsobem si nerozumí? Pozice asistenta není vůbec jednoduchá. Vyžaduje velkou míru empatie, pedagogických zkušeností a hlavně snahu si nastavit kvalitní vztah mezi pedagogem a asistentem. Co je ale naprosto zásadní, a v mé práci mi to nejvíce chybělo, je znát dopředu svoje povinnosti, práva a necítit se jako někdo, jehož pozice je něco méně než pozice učitele. I to, jakým způsobem je asistent ve třídě oslovován, je důležité. Zda mu děti říkají paní asistentko, paní učitelko nebo mu/jí vykají a oslovují ho/jí křestním jménem. Se všemi variantami jsem se už v praxi setkala. Mě samotnou děti oslovovaly paní učitelko. Bylo to ale hodně dané i tím, že jsem se v průběhu v párovou učitelku proměnila.

Po návratu jsem se tedy opět vrátila do své „staré“ role a vnášela jsem to, co jsem chtěla změnit alespoň do svých hodin. S rodiči všech dětí jsem si nadále komunikovala po mailu a začala jsem jejich děti hodnotit slovně (po dohodě s ředitelem školy a třídní učitelkou). Přišlo

mi to mnohem přínosnější než známky a rodiče byli moc spokojeni. S rodiči žáka, kterému jsem dělala asistentku, jsem komunikovala každý týden formou mailu.

K zásadnímu rozkolu mezi mnou a třídní učitelkou došlo až ke konci školního roku. Měla jsem pocit, že je opravdu potřeba vytvářet hodiny s jasným cílem. Vyslechnuta jsem byla, ale bylo mi řečeno, že je tolik věcí k řešení, že se to nedá zvládat. Nabídla jsem tedy, že s čímkoliv pomůžu, což sice bylo přijato a já jsem opět dostala větší kompetence, problém, ale byl, že to bylo vždy zrovna to, co se paní učitelce nejmíň hodilo dělat. Myslím si, že se cítila ohrožená. Mým cílem, ale nebylo převzít její místo. Cílem bylo odvést svoji práci tak, aby byla prospěšná zejména dětem. Plánovat hodiny tak, aby měly význam, dát mi vědět dopředu, co se bude probírat, mít zpětnou vazbu bez toho, abych si o ní musela říkat. Všechny tyto věci, které jsem postrádala, nakonec vyvrcholily mým odchodem z této školy. Neberu to vůbec jako špatnou zkušenost. Naopak mi dost pomohla při mé vlastní praxi, kdy jsem ve třídě měla asistentku. Z mého pohledu bylo možným problémem i to, že jsem jako budoucí třídní učitelka měla jiné představy o tom, jak by měla výuka vypadat. Chtěla jsem také vědět, co konkrétně je náplní mojí práce. Toto je ale informace, kterou jsem měla obdržet již na začátku a ne se jí dovolávat celou dobu mojí práce.

Už vím, jak zásadní je vztah mezi učitelem a asistentem. A jak zásadním způsobem má vliv na třídní klima. Děti z nás často cítily nesoulad, i když jsme se snažily ho neventilovat před nimi. Vztah asistenta a pedagoga má být nastaven od úplného začátku. Měli by si sdělit svoje očekávání, to, co od sebe vzájemně požadují, jakým způsobem budou spolupracovat a proč a jak bude probíhat komunikace mezi asistentem a rodiči. V mé práci to byla jen otázka intuice. Když bych začínala znova jako asistentka, důsledněji bych trvala na tom, aby byly nastaveny jasné hranice z obou stran a také jasně zazněl cíl celé spolupráce, tedy: pomoci dětem s obtížemi a vytvářet dobrou atmosféru ve třídě, ve které se děti cítí dobře a pomáhá jejich vzdělávání.

Z uvedené zkušenosti lze vymezit hned několik problémů, na které naráží asistent pedagoga při své práci. Prvním z nich je samotné představení. Kdy se má odehrát a jakým způsobem? Jako asistentka jsem byla vhozena do vody a nevěděla jsem, zda vůbec můžu říct, že bych si chtěla promluvit i s vedením a vědět na co mám nebo nemám právo. Jak by tedy mělo probíhat uvedení asistenta pedagoga? Druhým problémem pak byla nevyjasněnost kompetencí. Nevěděla jsem co je náplní práce a ani moje smlouva je nevymezovala. S tím souvisí i to, že samotná třídní učitelka vlastně nevěděla, na co mě ve třídě může využít, neuměla si stanovit jasné hranice, a tím, že samotné vedení nijak nepřispělo k tomu, abychom se dohromady sladily a věděly jak začít společnou spolupráci alespoň v rámci kompetencí, docházelo automaticky k ještě větším problémům v komunikaci. To, jakým způsobem komunikovat s rodiči jsem hledala spíše sama a intuitivně. S třídní učitelkou jsme neměly žádnou domluvu o tom, která z nás jim bude podávat informace nebo jakým způsobem. Výsledkem bylo zmatení všech tří stran a neúplné informace, které dostávali, nijak nepřispívaly k tomu, aby se s žákem se SVP dalo účinněji pracovat. Co ale považuji za největší problém je absence reflexí na moji práci asistentky pedagoga. Nevěděla jsem, zda to, co dělám, dělám dobře nebo jestli je potřeba něco zlepšit a jak. Se stejným problémem se potýkala i třídní učitelka, protože ona sama nevěděla, jakým způsobem nahlížet na moji práci.

Myslím si, že tyto problémy, které jsem výše popsala, nejsou jen otázkou jedné spolupráce, ale objevují se i u dalších asistentek a učitelů. I k tomuto účelu slouží tato diplomová práce, tedy, najít problémy, které mohou nastat a snažit se vyvodit řešení, které by vedlo ke spolupráci obou stran.

11 NARATIVNÍ VYPRÁVĚNÍ Z POHLEDU ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

Jako třídní učitelka na této škole pracuji prvním rokem, učím v 1. třídě a během doby, kdy jsem na škole, se u mě ve třídě vystřídalaly dvě asistentky pedagoga. V následujícím vyprávění dále popisuji, jak probíhala spolupráce v prvním pololetí:

Již v teoretické části jsem s oporou v knize Standard práce asistenta pedagoga, zdůraznila jak podstatná je kvalitní spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Pokud z nějakého důvodu nefunguje, je to problém zejména pro žáky a může negativním způsobem ovlivnit jejich výsledky vzdělávání. Asistent pedagoga se ve třídách objevuje stále častěji. Dle statistik MŠMT byl počet asistentů k 30.9.2017: 17 725¹ a jejich počet každý rok roste. Ne vždy se ale jedná o osoby s dostatečným vzděláním a osobní dispozicí k této práci. Asistenta pedagoga může dělat maminka některého z dětí, vychovatelka, pedagogický pracovník, student pedagogického či sociálního oboru atd. Vzhledem k tomu, že osobnost asistenta může být velmi různorodá, je vhodné již od začátku vědět, s jakým očekáváním do třídy nastupuje a co konkrétně je v jejich kompetencích. Moje první zkušenost s asistentstvím nebyla moc dobrá. Důvodem byl nedostatek informací o tom, co vlastně je nebo není náplní mojí práce. Z této zkušenosti jsem se poučila a následně se snažila ji využít při své práci třídní učitelky. Už na začátku roku (září) mi byla do 1. třídy přiřazena asistentka pedagoga. Jednalo se o studentku vysoké školy, která studovala v posledním ročníku. Hned na začátku jsme se sešly a řekly si vzájemně svá očekávání. Tedy: co očekává ona? A co očekávám já?

CO JSEM OČEKÁVALA JÁ JAKO TŘÍDNÍ UČITELKA:

- Pomoc se žáky se začínajícími SVP (OCD, žák – cizinec, ADHD)
- Pomoc s plánováním výuky pro tyto žáky
- Vyzkoušet si odučit jednu hodinu dle vlastního výběru
- Podílet se na návrzích zlepšení výuky pro dané žáky
- Příprava pomůcek na výuku
- Pomoc s hodnocením žáků se SVP

CO OČEKÁVALA ONA JAKO ASISTENTKA PEDAGOGA:

- Pomoc se žáky se začínajícími SVP (OCD, žák – cizinec, ADHD)
- Pomoc s plánováním výuky pro tyto žáky
- Podílet se na návrzích zlepšení výuky pro dané žáky
- Příprava pomůcek na výuku
- Pomoc s hodnocením žáků se SVP

Bod s odučením jedné hodiny jsem nabídla proto, aby si i asistent mohl vyzkoušet jaké to je pracovat s celou třídou. Tento bod byl vítán a první asistentka ho přijala bez výhrad a zvládla

1 Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-05-51]. Dostupné z: <http://195.113.76.20/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-hlavni-zavery-druhe-analyzy?highlightWords=asistent+pedagoga+po%C4%8Dty>

ho velmi dobře. I díky této zkušenosti si dokázala lépe představit kdy je její pomoc potřeba a proč.

Asistentka pedagoga docházela do třídy 3krát týdně (středa, čtvrtek a pátek) v čase od 8.30 do 12.30. Ve třídě ale zůstávala i po stanovené době kvůli pomoci s přípravami na další den.

Náplň práce během hodin:

ŽÁK – CIZINEC

- pomoc se čtením textů
- pomoc s psaním a správným úchopem tužky
- práce s pomocnými materiály (vytvářím já nebo asistent pedagoga)
- pomoc žákům individuálně v případě potřeby
- pomoc ve skupinách
- reflexe její a mé práce – Co by šlo udělat jinak? Co se bude dít další den? Plán – posílán večer nebo ráno

Tím, že jsme si již od začátku stanovily, co od sebe očekáváme, bylo pro nás obě jednodušší navázat vzájemnou spolupráci. Děti se na asistentku rychle zvykly a oslovovaly ji také paní učitelko. Věděly, že její slovo má stejnou váhu jako moje. Již na prvním setkání jim bylo řečeno, kdo to je, proč je s námi ve třídě a jaká pravidla budeme vzhledem k ní dodržovat. První týdny probíhaly ve znamení sžívání se navzájem. Obě jsme měly podobný pohled na styl výuky a tak se náš vztah stal po dvou měsících spíše vztahem přátelským. Bylo pro mě tedy logické, i s ohledem na věk asistentky, že jí nabídka tykání. Zpětně to hodnotím v tomto případě kladně. Náš vztah to zlepšilo a vytvořila se mezi námi bezpečná „sít“, ve které jsme mohly sdílet i to, co nám nevyhovuje. Společné sezení nad učivem a plánování se časem omezilo jen na ranní schůzku, kdy jsme si řekly, co a jak chceme probrat. Vzhledem k tomu, že šlo o asistentku pedagoga a ne o asistentku, která by byla přiřazena jen k jednomu dítěti měla možnost vyzkoušet si spolupráci s dětmi ve všech formách a hodnotila to jako velmi kladnou zkušenost. Ze spolupráce se ale postupem času díky nedodržování stanovených očekávání vytratila struktura celé práce. Asistentka se už ani neptala, zda s něčím nepotřebuji pomoci a ke konci už jen seděla u některého z dětí a stala se jen součástí hodin. Byla to i moje chyba, že jsem včas nepodchytila rozvolněnost vztahu a situaci neřešila. Na asistentku ve třídě jsem ale moc připravená nebyla. Věděla jsem sice, že chci, aby její zkušenost byla lepší než ta moje, nevěděla jsem ale, jak přesně toho docílit. Na začátku bylo dobré, že jsme si řekly, co od sebe očekáváme. Pomohlo nám to hned vyjasnit, kdo má jaké kompetence a co je jeho pracovní náplň. Jak ale pracovat s asistentem, když se vztah „zajede“. Jak ho posouvat dál, aby ho práce pořád bavila a nabízela mu nové možnosti růstu, to už jsem nevěděla. Rodiče jsme také o asistenci příliš neinformovali a někteří byli dokonce překvapeni, že ve třídě s námi je ještě někdo další. Komunikace mezi asistentem a rodiči tedy nebyla žádná. Na třídních schůzkách se pouze řeklo, že ve třídě je nyní asistentka pedagoga, která ale není přiřazena k nikomu konkrétnímu a to, co bude náplní její práce, určuje hlavně třídní učitel. Co tedy považuji za chybu je to, že jsme si od začátku nestanovily, jak konkrétně bude probíhat

komunikace s rodiči, protože i její pohled byl důležitý. Bylo by dobré, kdyby už na první schůzce byl přítomen i mentor, který by kontroloval, jak daná spolupráce funguje a co je v ní potřeba řešit. V tomto případě nám bohužel vzájemná spolupráce unikla. Asistentka po prvním pololetí odešla z důvodu dokončení školy a nízkého platu. To, že nám spolupráce vycházela, bylo dáno hlavně tím, že jsme si osobnostně vyhovovaly. V případě, že by šlo o někoho, s kým bychom si už na začátku úplně nesympaticky, byla by spolupráce mnohem těžší. To se stalo v případě druhé asistentky.

Druhá asistentka s námi byla ve druhém pololetí. Začátek probíhal stejně jako s asistentkou první. Uvedení do třídy, ale tentokrát probíhalo jinak. Vedení školy asi mělo pocit, že není potřeba věnovat čas speciální schůzce mezi mnou a asistentkou a byla mi představena 15 minut před začátkem vyučování. V této krátké chvíli jsme si nestihly nic sdělit a tak jsem jí jen poprosila, ať se první hodinu sžívá se třídou, a že si po vyučování sedneme a řekneme si, co od sebe vzájemně očekáváme. Dětem byla představena jako paní učitelka, která s námi bude tak jako asistentka předchodí a bude jim ku pomoci v případě potřeby. Po vyučování jsme si sdělily svá očekávání, která byla z její strany dost nejasná. Myslím, že to bylo dáno i tím, že do funkce asistenta pedagoga se často hlásí i ti, kteří nemají představu o tom, co vlastně tato práce obnáší. Snažila jsem se jí tedy sdělit (i na základě smlouvy, kde jsou vymezeny její kompetence), co od ní očekávám a naopak, co ona očekává ode mě. V tomto případě jsem opět vycházela ze zkušenosti s předchozí asistentkou. Na začátku spolupráce celkem fungovala. Časem ale začala asistentka jen sedět v lavici vedle dítěte a dívala se, co se v hodině děje. Proto jsem jí před samotným vyučováním vždy řekla, co se bude dít druhý den a někdy jsem jí i požádala, co konkrétně si pro dané dítě představuji. Náplň její práce tak spočívala v tom, že buď pracovala s určeným dítětem, nebo se skupinou žáků. Bohužel většinou nebyla na vedení hodiny připravená, i když jí dopředu byly dány podklady k práci. Reflexi jsme si stanovily na každý týden v pátek. Rozebíraly jsme, co se povedlo, co oceňuji a obráceně. Z mého pohledu to pro asistentku i pro mě bylo přínosné.

Co ale pro mě jako pro učitele bylo nejtěžší, bylo sdělit nějakým konstruktivním způsobem, když něco nejde. Jak to říct, abych neurazila nebo nenaštvala? A mám na to vůbec právo, když sama asistentka vidí, že jsem ještě mladá a jsem tady první rok? Jak to udělat, abych měla respekt a nebyla za tu, která ví všechno nejlépe? A hlavně, jak se naučit být ta, která spolupracuje a předá na nějaký čas svoji roli i někomu jinému? To všechno byly otázky, které mě napadaly, když jsem měla ve třídě i předchozí asistentku. Na některé z nich jsem našla odpovědi při rozhovoru se speciální pedagožkou ze školního poradenského pracoviště. Na některé se snažím najít odpovědi v rozhovorech, které jsem vedla v rámci této práce.

V komunikaci s rodiči byla tentokrát asistentka představena na třídní schůzce jako asistentka pedagoga ke všem dětem. S rodiči ale příliš nekomunikovala, bylo to dáno i tím, že já jsem opět nevěděla, jakým způsobem jí mám komunikaci nastavit. Tripartity probíhaly jen v prvním pololetí, ve druhém šlo už jen o individuální konzultace, kterých se účastnila jen u žáků, u kterých byla její pomoc více potřeba. Byla přítomna i na ročníkových schůzkách, které probíhají jednou za 14 dní. U této asistentky nebyly mezi námi sympatie hned od začátku. V tom jak je někdo někomu sympatický hraje roli mnoho faktorů. Myslela jsem na to, že v této práci nejde o mě a o moje pocity, ale o to, aby byla asistentka co nejvíce prospěšná dítěti. Je ale dobré si na začátku nastavit alespoň nějaký společný základ, na kterém

Ize společně stavět. V průběhu se naše spolupráce zlepšovala, při reflexích asistentka hodnotila velmi kladně společné schůzky každý týden a možnost být součástí celého ročníku na ročníkových schůzkách. V současné době se snažíme o lepší nastavení komunikace s rodiči a to formou emailové komunikace asistentky s rodiči žáků, kteří vyžadují její pomoc.

Ze zkušeností třídního učitele můžu vztah s asistentkou pedagoga vyhodnotit jako náročný pokud není dostatečně jasné a z obou stran nastaveno jak bude spolupráce probíhat. Co považuji za nevyjasněné je to, jakým způsobem je asistentka pedagoga představena učiteli. Obě strany by na setkání měly mít více času a ne se seznamovat mezi dveřmi. Vyjasnit si ze začátku očekávání a obavy je hned druhou věcí, které se ne každému dostane. Díky své vlastní špatné zkušenosti jsem se snažila hned od začátku jasně říct, co od ní očekávám a snažila jsem se dát prostor i jí, aby vyjádřila svoje přání a očekávání. Myslím, že i to přispělo ke vzájemné shodě. Co ale pořád vnímám jako dostatečně nevyjasněné je to, jakým způsobem nastavit komunikaci směrem k rodičům a jak já jako třídní učitel můžu téhle situaci pomoci. Na první schůzce je asistent představen a poté je už komunikace čistě na jeho uvážení. Bylo by dobré i toto hned na začátku probrat a jasně říct kdo je za jakou komunikaci odpovědný. I komunikace směrem k rodičům by měla probíhat tak, aby o ní učitel věděl. Na spolupráci učitele a asistenta vnímám jako riziko to, pokud učitel není týmový hráč a vnímá asistenta jako narušitele. I když škola, na které učím, je školou, kde je týmová spolupráce jedním z klíčových bodů, ukazuje se, že ne každý učitel toho je schopen. I pro mě samotnou to někdy bývá těžké, pomáhá mi ale uvědomit si, že tím pomůžu hlavně dětem.

Dle výše zmíněných zkušeností je téma spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem značně problematické. Vzhledem k prvnímu problému, který je sledován v diplomové práci: *co je potřeba, aby byl mezi učitelem a asistentem pedagoga nastaven dobrý vztah už od začátku jejich spolupráce*, je očividné, že na to jak začne jejich spolupráce má vliv nejen samotný učitel a asistent, ale i vedení školy. To, jak je asistent uveden do třídy, je základem toho, aby mohla spolupráce probíhat kvalitním způsobem. Jako další nevyjasněný problém vnímám nejasnost kompetencí z obou stran. Z hlediska druhého problému stanoveným diplomovou prací: *jak zlepšit komunikaci mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga ve vztahu ke spolupráci s rodinou*, je opět problém v neinformovanosti obou stran. Je možné, že ani jedna strana nevnímá jako zásadní komunikaci s rodiči, protože tomu není věnována dostatečná pozornost. Asistentů pedagoga je ale stále více a potřeba stanovit pravidla komunikace bude do budoucna velmi důležité, aby mohl být naplněn samotný cíl asistentství.

12 SHRNU TÍ POZNATKŮ Z AKČNÍHO UČITELSKÉHO VÝZKUMU VZHLEDEM K OTÁZCE: CO JE POTŘEBA, ABY BYL MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA NASTAVEN DOBRÝ VZTAH UŽ OD ZAČÁTKU JEJICH SPOLUPRÁCE

V této kapitole se pokusím shrnout výsledky akčního učitelského výzkumu vzhledem k prvnímu stanovenému problému: *co je potřeba, aby byl mezi učitelem a asistentem pedagoga nastaven dobrý vztah už od začátku jejich spolupráce*. Cílem tohoto problému je nastavit již od začátku kvalitní vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem. Zjistit jakým způsobem je asistent uváděn do třídy, zda ví, co patří do jeho kompetencí a co vnímá ze svojí pozice jako nevyjasněné.

K tomuto cíli sloužil za 1. rozhovor s předem připravenými otázkami, který jsem vedla se speciální pedagožkou ze školního poradenského pracoviště na škole, kde výzkum probíhal. Celý rozhovor je v příloze číslo 1. Všechny rozhovory jsem zaznamenávala prostřednictvím audiozáznamu a později je přepisovala, kategorizovala a vybrala z nich ty nejdůležitější myšlenky. Druhou částí byly rozhovory s třídními učiteli a jejich asistenty, kteří jsou součástí pedagogického sboru. Cílem bylo zjistit, jak si mezi sebou stanovili spolupráci, jak navzájem komunikují a co vnímají jako nevyjasněné.

Z rozhovoru se speciální pedagožkou bylo patrné, že asistentům pedagoga je na této škole věnována velká pozornost. Při vstupním pohovoru se ideálně na výběru asistenta podílí i ŠPP. Co patří do náplně jeho práce, se dozvídá hned při vstupním pohovoru a své kompetence má vypsané ve smlouvě. Kritériem pro přijetí asistenta je dodělané střední vzdělání s maturitou, zkušenost s prací s dětmi a kurz pro asistenty pedagoga.

Metodické vedení asistentů pedagoga je vedeno speciálním pedagogem. Na začátku každé spolupráce je sjednána schůzka mezi učitelem, asistentem, speciálním pedagogem a rodiči o tom jak jejich spolupráce bude probíhat. Školní poradenské pracoviště je pověřeno metodickým vedením asistenta a zároveň ho jako první seznamuje s tím, do jaké třídy půjde, kolik je ve třídě dětí a nechá ho nahlédnout do IVP daného žáka. Společně se pak scházejí jednou za dva měsíce, což speciální pedagožka hodnotí jako nedostačující. Tím, že na škole fungují ročníkové schůzky, které se konají jednou za 14 dní se ale setkávají častěji. Speciální pedagogové a psychologové také navštěvují jednou týdně hodinu v každé třídě a konzultují s učiteli a asistenty co je potřeba. Na škole funguje i společné sdílení mezi asistenty.

Spolupráce mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga je vyjasněna hned na začátku. Asistent je představen na úvodní třídní schůzce a důraz je kladen na to, aby byl uveden jako asistent pedagoga s informací, že je určený pro všechny děti. To jak probíhá jejich samotná spolupráce je už hodně na třídním učiteli a asistentovi. Při první společné schůzce se schází hlavně učitel a asistent, vyjasňuje se zde, jakým způsobem bude přesně probíhat komunikace asistenta směrem k rodičům. Osvědčilo se, když se přesně zadá kdo z nich a jakým způsobem bude informace předávat. Důvodem jsou často odlišné informace, které podává asistent nebo učitel. Asistent se vždy musí dohodnout s učitelem o tom, jakou informaci rodičům podá.

Neexistuje, že by probíhaly informace za zády jednoho z nich. Reflexe asistentů by měla probíhat také s třídním učitelem. Je důležité si už od začátku stanovit co je náplní práce obou stran, aby se nastávalo, že učitel bude asistenta zneužívat. Není neobvyklé, že si asistent připadá nechtěný. Vzhledem k častému kontaktu se ale daří situaci rychle vyřešit. Základem společné dobré spolupráce je komunikace. Hodně také záleží na osobnosti obou dvou.

Za hlavní problém považuje speciální pedagožka málo reflexí pro asistenty, nepřipravenost třídních učitelů na asistenty a problematiku asistentů na 2. stupni.

Co ale považuje za velký přínos je to, jakým způsobem škola asistenty vnímá. Vše podle ní stojí na vedení. Asistenti jsou součástí pedagogických rad, ročníkových schůzek a jsou bráni na stejné úrovni jako ostatní pedagogičtí pracovníci. Zároveň je jejich oslovení jasně stanoveno, nikdo jim neříká paní/pane asistentko/asistente, ale všem asistentům se říká paní učitelko/pane učiteli. Staví je to tak na stejnou úroveň jako učitele.

Nastavení spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem tak stojí na hlavně na osobnostních předpokladech obou dvou. Zásadní ale je udržovat společnou komunikaci. Na této škole věnují asistentům jak metodickou, tak materiální pomoc. Staví je na stejnou úroveň jako ostatní pedagogické pracovníky a oslovují je jako učitele. Jsou součástí školy nejen ve třídě, ale i při jednání týmů. Sami také vypracovávají portfolio, nad kterým se scházejí s vedením školy a ukazují v něm svůj pokrok. Není to tedy tak, že by byla pozice asistenta nastavená tak, že už by se nemohl dále rozvíjet (ukázka portfolio v příloze č. 6 a 7). Jako zásadní pro společnou komunikaci vnímám potřebu společných reflexí, stanovení kompetencí a větší informovanost třídních učitelů.

Víme tedy jak se k otázce spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem staví školní poradenské pracoviště. Důležitý je ale také pohled na spolupráci ze stran učitelů a jejich asistentů. Oslovila jsem celkem pět učitelů a pět jejich asistentů na prvním stupni základní školy, na které probíhal výzkum. Z odpovědí lze vyčíst, jak by bylo možné nastavit spolupráci, aby už od začátku fungovala, popř. co by bylo dobré změnit a co vnímají jako nedostatečné.

Témata pro rozhovor s asistenty pedagoga:

1. Jak probíhalo seznámení s třídním učitelem a zavádění do nové třídy?
2. Vím, co patří do náplně práce asistenta pedagoga?
3. Jakým způsobem probíhala spolupráce mezi mnou a třídním učitelem?
4. Je něco, co vnímám jako nevyjasněné z pozice asistenta? Je něco, co by moji práci pomohlo?

Témata pro rozhovor s třídními učiteli:

1. Jakým způsobem jsem uváděl asistenta pedagoga do třídy?
2. Vím, co patří do náplně práce asistenta pedagoga a jaké na něj mohu mít požadavky?
3. Jakým způsobem probíhala spolupráce mezi mnou a asistentem pedagoga?
4. Jak byla z pozice TU nastavena komunikace směrem k rodičům vzhledem k asistentovi pedagoga?
5. Je něco, co vnímám jako nevyjasněné z pozice třídního učitele?

12.1 Rozhovory s asistenty pedagoga

V této části blíže charakterizují jednotlivé asistenty. Jen jeden z asistentů má středoškolské vzdělání pedagogického směru, ostatní čtyři asistenti mají vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro I. stupeň základní školy. Všech pět asistentů má za sebou kurz pro asistenty pedagoga, někteří absolvovali i další kurzy, které se pro asistenty nabízejí. Škola jim tuto možnost nabízí a částečně i kurzy hradí. Jednou za rok mají setkání nad svým profesním portfoliem, kde ukazují svůj pokrok, vyrobené pomůcky, přípravy, plány a závazky do budoucna. Asistentky A i B pracují jako asistentky pedagoga již 3 roky, asistentka B se od příštího roku stane třídní učitelkou. Asistentka C pracuje jako asistentka 8 let, asistentka D je asistentkou již pátým rokem a asistentka E je ve škole již 25 let. Věkové rozpětí asistentek je od 26 do 63 let.

ASISTENTKA	A	B	C	D	E
VĚK	26	27	30	42	63
DĚLKA PRAXE	3 roky	3 roky – tento rok se stane TU	8 let	5 let	25 let
PROFESNÍ PORTFOLIO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
VZDĚLÁNÍ	VŠ vzdělání	VŠ vzdělání	VŠ vzdělání	Střední pedagogická škola	VŠ vzdělání

V první otázce mě zajímalo, *jakým způsobem probíhalo jejich úvodní setkání s třídním učitelem a jak byly uvedeny a představeny ve třídě*. Jen dvě z asistentek (C a E) měly pocit, že seznámení s třídním učitelem nebyla věnována dostatečná pozornost. Byly si vzájemně představeny těsně před začátkem výuky a neměly tak čas se seznámit bez pozornosti třídy. V případě tří zbylých asistentek bylo seznámení oznámeno dopředu, sešly se vzájemně s třídní učitelkou mimo školu a jejich vztah tak začal fungovat i mimo prostředí školy. Asistentka C i E nedostatek pozornosti při představování přičítají nevyjasněné pozici asistenta v době jejich nástupu. Nyní se seznamování asistenta pedagoga a učitele věnuje větší pozornost.

Druhá otázka směřovala k jejich kompetencím. Ptala jsem se, *zda vědí, co je jejich náplní práce, na co mají právo a zda věděly přesně, co se od nich očekává*. Asistentkám byla také předložena tabulka č. 4. Pro tři asistentky byla novinkou. Jen dvě z asistentek (C a E) měly přesnou představu o tom co je náplní jejich práce. Zbylé tři nevěděly nebo si nebyly zcela jisté. Přiznávají, že jim to dostatečně sděleno nebylo a spíše si musely vzájemná očekávání sdělit s vedením a třídním učitelem.

Velmi důležitou pak byla třetí otázka, *jakým způsobem probíhala nebo probíhá spolupráce mezi nimi a třídní učitelkou*. V tomto bodě se odpovědi nejvíce lišily. Asistentky A i B se shodly, že měly velké štěstí na třídního učitele a jeho osobnost. Už na začátku si lidsky rozuměly a neměly tak při spolupráci větší problémy. Uznávají ale, že přílišné kamarádké

pouto s učitelem není vždy dobré a určitá profesionalita by měla být nastavena hned od začátku. Chybí jim také více společných reflexí jejich práce. Asistentka C zdůraznila, že vše záleží na vzájemné komunikaci. Důležité podle ní je už na začátku stanovit kdo má jakou roli a jakým způsobem bude spolupráce probíhat. Asistentka D vnímá jako pozitivní to, že si může s třídní učitelkou často prohodit role a vidí tak to co jako asistentka tolik nevnímá. Váží si této příležitosti a myslí si, že pokud by to učitel dovolil všem asistentům, nemuselo by mezi nimi docházet k tzv. bojům o moc. O reflexi ze strany učitele si ale musela požádat. Asistentka E vnímá společnou spolupráci jako jeden z klíčových bodů svojí práce. Už na začátku si s třídní učitelkou stanovily, kdy se budou scházet a co od sebe vzájemně očekávají. Uznává ale, že někdy je jejich spolupráce spíše intuitivního rázu, než aby byla jasně stanovená. Čtyři z těchto asistentek zároveň poukázaly na to, že jsou vystudovanými učitelkami a je pro ně někdy těžké do hodiny nezasahovat a být spíše týmový hráč.

Na tom, *co vnímají asistentky pedagoga jako nevyjasněné*, se jednoznačně shodly. Nejsou si jisté, co všechno spadá do jejich kompetencí a co od nich na začátku učitel očekává. Chybí jim společné reflexe práce a často se cítí nejisté, zda to, co dělají, dělají správně. Problémem podle nich je i nastavení vztahu mezi učitelem a asistentem. Když ani sám učitel neví, co po asistentovi chce, jak to pak může vědět asistent. Ocenily by schůzku s třídním učitelem hned na začátku jejich spolupráce s možností nastavit si, co přesně od sebe vzájemně očekávají.

12.2 Shrnutí poznatků a zkušeností z rozhovorů s asistenty pedagoga

Z rozhovorů s asistenty pedagoga vyplývá, že zásadní problém je už v samotném začátku. Společná schůzka, na které se spolu s třídním učitelem dohodne, co přesně od sebe s asistentem pedagoga očekávají a naopak, by mohla tento problém částečně vyřešit. Stanovení jasných kompetencí by většina z nich ocenila a pomohla by jim se ve své roli lépe zorientovat. Mít před sebou jasné vymezení kompetencí a vědět za kým kdy jít, je také důležité. Reflexí je podle nich málo a není na ně čas. Za nejasně nastavenou vnímají i spolupráci s třídním učitelem. Sám učitel je často jen málo informován o tom, co po asistentovi může chtít a jak s ním komunikovat. V případě, že se jedná ještě o někoho, s kým si lidsky neseďnu, jeví se jim spolupráce jako opravdový problém. Klíčem tedy je pomoci asistentům vymezit oblast jejich působení a zároveň v tomto směru pomoci i učitelům. Uchopit kvalitně tento vztah už od začátku se mi jeví jako jedna z možností, které spolupráci mohou jen pomoci. Jak tento vztah vnímají třídní učitelé, ukazují rozhovory v další části.

12.3 Rozhovory s třídními učiteli

Rozhovory s třídními učiteli probíhaly stejným způsobem jako s asistenty pedagoga a speciální pedagožkou. Rozhovory jsem zaznamenávala prostřednictvím audiozáznamu, posléze je přepisovala, kategorizovala a upravovala. Tento výčet je pak shrnutím nejdůležitějších myšlenek ze všech vedených rozhovorů.

Třídních učitelů jsem vybrala také pět. Všichni mají vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro I. stupeň základní školy. Učitelka A na škole působí osm let, učitelka B pět let, učitelka C je zde prvním rokem, učitelka D je na škole s přestávkou celkem dvacet let a učitelka E je na škole nyní třetím rokem. Věkové rozpětí těchto učitelů je od 26 do 42 let.

Každá z nich má zkušenost s asistenty pedagoga v délce minimálně jednoho roku a u některých se asistentů vystřídal hned několik.

TŘÍDNÍ UČITELKA	TŘÍDNÍ UČITELKA A	TŘÍDNÍ UČITELKA B	TŘÍDNÍ UČITELKA C	TŘÍDNÍ UČITELKA D	TŘÍDNÍ UČITELKA E
VĚK	30	30	26	42	27
DÉLKA PRAXE	8 let	5 let	1 rok	20 let	3 roky

První otázka byla stejná jako pro asistenty pedagoga, tedy *jakým způsobem jsem uváděl asistenta pedagoga do třídy*. Dvě učitelky (D a E) si pamatují, že jejich schůzka proběhla ještě před samotným představením asistenta třídy a měly tak čas si vzájemně sdělit svá očekávání a představy. Následně rodičům na třídní schůzce asistenta představily a řekly, že je určen pro všechny děti. Dalším dvěma učitelkám (A a B) často přišel asistent v půlce pololetí a tak buď svolaly schůzku s rodiči anebo je to této novince informovaly emailem. Jen jedné učitelce (C) byl asistent představen těsně před hodinou a tak ho rovnou představila dětem. Tento způsob se jí nejevil jako nejlepší možný v danou chvíli a svoje očekávání si tak řekly později.

Druhá otázka směřovala *k náplni práce a požadavkům na asistenta pedagoga*. Jen učitelka s dvacetiletou praxí (D) věděla jaká je náplň práce asistenta pedagoga a co od něj může očekávat. Dvě učitelky uznávají (A a E), že si nejsou jisté tím, co přesně by od něj mohly očekávat a co po něm vyžadovat. Dle jejich slov mezi náplň jeho práce patří: pomoc s přípravou pro děti se SVP, podílení se na hodnocení žáka se SVP, vyrábění pomůcek, kopírování a další práce, o které je učitel požádá, a jsou potřeba. Učitelka B své vlastní praxe vzpomíná, že dříve často docházelo k tomu, že nebylo jasně dáno, co přesně od sebe mohou očekávat a co po sobě chtít, což vyvrcholilo odchodem asistenta. Po této zkušenosti si od začátku bere k ruce smlouvu s vymezením jejich pracovních povinností. Jako pozitivní hodnotí všechny učitelky spolupráci se ŠPP, které je vždy ochotné pomoci a poradit. A poslední z učitelek (C) má asistentku prvním rokem a stále se s novou asistentkou snaží sžít. Po tomto rozhovoru si vypůjčila tabulku s náplní práce a sjednala si s asistentkou další schůzku ohledně vzájemných očekávání a náplni práce.

Otázka, *jak probíhá spolupráce mezi třídním učitelem a asistentem*, opět měla nejvíce různých odpovědí. Učitelka A nastavovala spolupráci během celých osmi let svého působení, než došla k tomu co je optimální. Nejlepší podle ní je přijmout asistenta jako rovnocenného partnera a nepouštět se s ním do boje. Není to narušitel, ale pomocník. To si podle ní příliš učitelů neuvědomuje. Už na začátku si s ním domlouvá schůzky, které se konají každý pátek, podílí se na společných přípravách a hlavně se snaží o vzájemnou komunikaci. Podobně to vnímá i učitelka D, u ní ve třídě jsou v současné chvíli asistenti dva. Podle ní je potřeba jasně stanovit, co od asistenta konkrétně chci a taky mu to sdělit. Pokud mi něco nevyhovuje, je potřeba to řešit hned. Učitel by měl být autorita, ale zároveň jeho pomocná ruka. Asistent se taky často cítí nesvůj ze své role a je potřeba mu to ulehčit. To jak může špatná spolupráce

ovlivnit klima ve třídě, ví i učitelka E. Ve třídě se jí vystřídalo za dobu praxe několik asistentek, ve chvíli kdy se jedna strana nesnaží, není možné spolupráci posunout. Jasně stanovená hranice je to, co podle ní funguje jednoznačně. Učitelka B se snažila už od začátku nastavit spolupráci tak, aby byla spíše přátelská, sama pak ale došla k tomu, že nelze být s asistentem kamarád. Těžko se pak říká to, co je potřeba zlepšit. Vše je pak bráno osobně a to v tomto vztahu být nesmí. Učitelka C stále hledá cestu jak k ideální spolupráci. Ví, že to nezáleží jen na ní a snaží se říct si o pomoc i ŠPP. Spolupráce podle ní nezávisí jen na asistentovi a učiteli, ale souvisí i se speciálním pedagogem a dalšími pracovníky. Všichni jsou účastníci tohoto procesu a je potřeba je do něj zapojit.

Nevyjasněný je podle nich přístup k asistentovi. Uznávají, že na fakultě byl předmět, který jim asistentství přiblížil. Problém ale byl, že v některých případech se projevilo to, co se projevuje i u nich. Třídní učitelé nejsou připraveni na příchod asistenta. Nevědí, jak s ním komunikovat, co po něm chtějí a to nezmění jasně dané kompetence. Je potřeba připravit učitele už na škole. Uvítaly by více kurzů, které by jim spolupráci usnadnily. Jak tedy na kvalitní spolupráci? Dle učitelů je potřeba si hned na začátku stanovit kompetence a vzájemně si sdělit svoje představy a očekávání. Dobré je zaměřit se i na cíl celého procesu – tedy vzdělávání dětí se SVP. Jako podstatné vnímají zaměření na vzájemnou komunikaci. Za nedostatečné považují to, že samy často nevědí co se od nich jako od vedoucích asistentů očekává. Do budoucna se mi jeví jako vhodné více se zaměřit na vzdělání učitelů v této oblasti.

12.4 Shrnutí poznatků a zkušeností z rozhovorů s třídními učiteli

Z uvedených rozhovorů vyplývá, že v zavádění asistentů do škol jsou ještě rezervy. Speciální pedagožka v rozhovoru pojmenovala dva problémy. Jedním z nich je podle ní nedostatek reflexí a to jak ze strany ŠPP, tak ze strany učitelů. Dalším problémem je nepřipravenost třídních učitelů na asistenta pedagoga. Tento problém vnímají také samotní asistenti a učitelé. Co je pro asistenty a učitele také zásadní, je nevyjasněnost jejich vzájemných kompetencí. Pokud by se tyto oblasti podařilo vhodným způsobem vyřešit, lze očekávat, že by spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem byla ještě účinnější. V části rady pro začínající učitele blíže charakterizují, co by mohlo pomoci. Jak tedy na správnou spolupráci mezi asistentem a učitelem? Jako dobré se jeví představit asistenta učiteli ještě před samotným zahájením spolupráce. Obě strany si tak v klidu mohou sdělit, co od sebe očekávají a jak si společnou spolupráci představují. Zároveň by bylo dobré podívat se na společné kompetence a vědět na co mám právo, co je náplní mé práce a jak to udělat, abych jako asistent/učitel pracoval co nejúčinnějším způsobem. Potřeba reflexí je více než jasná. Hned na začátku by si měl třídní učitel s asistentem stanovit den, kdy se budou společně věnovat tomu, co se povedlo a co je potřeba zlepšit. Nebála bych se asistenta ocenit a ujistit ho v jeho pozici, očividně je to také velmi potřeba.

13 SHRNU TÍ POZNATKŮ Z AKČNÍHO UČITELSKÉHO VÝZKUMU VZHLEDEM K OTÁZCE: JAK ZLEPŠIT KOMUNIKACI MEZI TŘÍDNÍM UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA VE VZTAHU KE SPOLUPRÁCI S RODINOU

Druhou otázkou, na kterou jsem se snažila najít odpověď, je: *jak zlepšit komunikaci mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga ve vztahu ke spolupráci s rodinou*. Při zjišťování tohoto problému jsem použila opět způsob zaznamenávání rozhovorů prostřednictvím audiozáznamu, posléze je přepisovala, kategorizovala a upravovala. Otázky k danému tématu jsem položila asistentům pedagoga a učitelům. Předkládám zde tedy ty nejdůležitější myšlenky a postřehy, které jsem se z rozhovorů dozvěděla. Rodičům, kteří se setkali s tím, že ve třídě kam chodilo jejich dítě, působil asistent pedagoga, jsem předložila dotazník s otázkami. Posléze jsem odpovědi na tyto otázky zpracovala prostřednictvím grafů a komentářů.

Ze své vlastní zkušenosti mohu říci, že nastavení komunikace směrem k rodičům je ze strany asistenta pedagoga celkem náročné, pokud dopředu nemáte informace o tom, jakým způsobem komunikace na dané škole probíhá. Moje komunikace s rodiči tak byla pouze intuitivní a probíhala většinou přes maily. Na škole kde probíhal tento výzkum je již od začátku řečeno, jakým způsobem bude komunikace s rodiči probíhat. Asistent pedagoga je představen všem rodičům na třídní schůzce jako asistent pedagoga s tím, že je určen pro všechny děti. Komunikace s rodiči probíhá z jeho strany prostřednictvím mailů a osobních schůzek. Vše co asistent pedagoga rodičům sděluje, by ale dopředu měl vědět i učitel, aby nedocházelo k šíření nepodložených informací. S tím souvisí i nastavení jejich vztahu.

Témata pro rozhovor s asistenty pedagoga a učiteli:

1. Jakým způsobem probíhalo sdělení rodičům o tom, že ve třídě je asistent pedagoga? Jaké byly jejich reakce?
2. Jak probíhá komunikace mezi rodiči/asistentem pedagoga/učitelem?
3. Co se osvědčilo? Co považujete za přínosné/vhodné při komunikaci s rodiči?

Dotazník pro rodiče (ukázka v příloze č. 4)

1. Jakým způsobem vám bylo sděleno, že je ve třídě asistent pedagoga?
2. Jak probíhá komunikace mezi vámi/asistentem pedagoga a učitelem?
3. Co považujete v této komunikaci za přínosné?

13.1 Rozhovory s asistenty pedagoga

Jedná se o ty samé asistenty pedagoga, kteří mi odpovídali již v první části. Předkládám opět jejich bližší charakteristiku prostřednictvím tabulky.

ASISTENTKA	A	B	C	D	E
A					
VĚK	26	27	30	42	63
DĚLKA PRAXE	3 roky	3 roky – tento rok se stane TU	8 let	5 let	25 let
PROFESNÍ PORTFOLIO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
VZDĚLÁNÍ	VŠ vzdělání	VŠ vzdělání	VŠ vzdělání	Střední pedagogická škola	VŠ vzdělání

V odpovědi na první otázku, *jakým způsobem probíhalo sdělení rodičům o tom, že ve třídě je asistent pedagoga? Jaké byly jejich reakce?*, se odpovědi asistentů značně lišily. Asistentky A i B byly představeny rodičům na první třídní schůzce a bylo jasně řečeno, že jsou asistentkou pro všechny děti. Reakce rodičů byly pozitivní. Asistentky C i E si nepamatují na to, že by se jejich role nějakým způsobem rodičům sdělila. Přiznávají ale, že ve třídě rodiči nebyly dlouho vnímány. Připadaly si tam spíše jako na návštěvě. Tím, že ale asistentky dělají poměrně dlouhou dobu (8 a 25 let) si rodiče na jejich přítomnost zvykli a během jejich praxe začaly ony samy s rodiči více komunikovat. Jsou rády, že v současné době probíhá představování před všemi rodiči i se sdělením jejich náplně. Dříve to tak běžné nebylo. Asistentka D díky tomu, že její vztah s třídní učitelkou je o spolupráci, věděla, jakým způsobem bude představena (třídní schůzka). Reakce rodičů byly pozitivní a to hlavně díky tomu, že věděli, kdo to je asistent pedagoga a proč je ve třídě.

Druhá otázka, *jak probíhá komunikace mezi rodiči/asistentem pedagoga/učitelem?*, přinesla také zajímavé odpovědi. Asistentky A i B mají již od začátku nastavenou komunikaci s třídním učitelem na přátelské a spolupracující úrovni. Jejich komunikace s rodiči je tak mnohem jednodušší. Předpokládají, že rodiče vidí jejich dobrý vztah a tak jsou podle nich v komunikaci mnohem otevřenější. Vnímají, že je ve třídě dobrá atmosféra a tak je pro ně komunikace přirozená. Obě asistentky se účastní tripartit všech dětí, podílí se na jejich hodnocení a dopředu vše konzultují s učitelem. Díky vzájemné důvěře je tak nastavena velmi kvalitní spolupráce. Asistentka B, která je na škole již tři roky a příští rok se chystá na pozici třídní učitelky, uznává, že základní pro dobrou komunikaci s rodiči je i dobrý vztah s třídním učitelem. Vystřídala již dvě třídy a ne v každé z nich spolupráce funguje dobře. Je to prý tím, že záleží i na charakteru třídního učitele, někteří mají problém s tím zvládnout svoje ego a nepovyšovat se nad asistenta jako by byl někdo méně. Tím, že je už od začátku na třídní schůzce jasně nastaveno, jak komunikace probíhá, vědí všechny strany jak na to. Komunikace většinou probíhá přes email každý pátek a asistentka v něm shrnuje, co se zlepšilo a na čem je ještě potřeba zapracovat. Od rodičů bohužel komunikace dobře nefunguje vzhledem ke složité rodinné situaci, snaha ale alespoň z jedné strany cítit je. Jako jediné řešení se pak nabízí

osobní schůzky, na kterých je i třídní učitel, který se snaží rodičům vysvětlit proč je jejich komunikace s asistentem pedagoga tak důležitá. V tomto případě je dobré být s učitelem naladěm na stejný výsledek. Asistentka D si váží spolupráce s třídním učitelem a s rodiči komunikuje nejen prostřednictvím emailu, ale i notýsku, do kterého dítěti zapisuje důležité zprávy. Komunikaci s rodiči vnímá jako kvalitní a jasně nastavenou již od začátku. Asistentka C oceňuje nastavení vzájemných kompetencí s učitelem už od začátku. Rodiče vnímají jasné vymezení a spolupráce s nimi je pak mnohem lepší. Asistentka E za dobu svoji praxe (25 let) vystřídala již několik tříd a uznává, že hlavním hybatelem změny k lepšímu je vždy učitel a jeho vztah k asistentovi. Rodiče pak cítí důvěru a oporu. Důležité je komunikovat otevřeně a jasně. Účastní se také všech tripartit, třídních schůzek a podílí se na hodnocení. Stává se spíš párovým učitelem.

V odpovědi na poslední otázku *Co se osvědčilo? Co považujete za přínosné/vhodné při komunikaci s rodiči?* Zaznělo několik důležitých rad. Asistentky obecně se na všech těchto radách shodly, nebudu je proto jednotlivě vypisovat. V první řadě je to sdělení rodičům o tom, kdo to je asistent pedagoga a co je jeho náplní práce. Jak konkrétně bude ve třídě fungovat a co může dětem přinést. Je také důležité sdělit rodičům, jakým způsobem mohou s asistentem komunikovat. Jestli je to prostřednictvím emailu, který mají všichni asistenti nebo prostřednictvím sešitu, do kterého bude asistent zapisovat pokrok a doporučení. To nejdůležitější je ale na samotném učiteli a asistentovi pedagoga, tedy, nastavit si vztah tak kvalitní, aby v něj věřili i rodiče. Pocit důvěry dělá mnoho.

13.2 Shrnutí poznatků a zkušeností z rozhovorů s asistenty pedagoga

Z uvedených rozhovorů lze vyčíst, že narážíme na stále stejné problémy. V první řadě je to zavádění asistenta pedagoga a vymezení jeho pozice i vzhledem k rodičům. Ve druhé pak samotný vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem, který do značné míry ovlivňuje spolupráci s rodiči. V komunikaci je tak dobré být již od začátku naladěm na vzájemnou spolupráci, jasně stanovit, co od nich očekáváme a co my jim z pozice asistenta i učitele můžeme v komunikaci nabídnout. Je na třídních učitelích podat asistentovi pomocnou ruku a být jeho mentorem, který mu pomáhá a nenahlíží na něj jako na někoho, kdo je na nižší pozici. Pokud to neděláme, nemůže být vzájemná spolupráce dobrá. V komunikaci s rodiči se osvědčuje být otevřený, najít si na ně čas a hlavně být v komunikaci jednotní a dopředu plánovat, co rodičům sdělíme. Stanovit si jakým způsobem bude komunikace probíhat (emaily, sešity, záznamníky) a jakých schůzek se bude asistent účastnit (třídní schůzka, tripartity). Dále dbát na samotné uvedení asistenta před rodiče a jasně vymežit co přesně je jeho náplní a proč ve třídě je. To, jak bude nastaven vztah mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga, pak zásadně ovlivní náš vztah a spolupráci s rodiči.

13.3 Rozhovory s třídními učiteli

Pro tuto část jsem využila rozhovory se stejnými učiteli jako v prvním výzkumu a přikládám tabulku s jejich bližší charakteristikou.

TŘÍDNÍ UČITELKA	TŘÍDNÍ UČITELKA A	TŘÍDNÍ UČITELKA B	TŘÍDNÍ UČITELKA C	TŘÍDNÍ UČITELKA D	TŘÍDNÍ UČITELKA E
VĚK	30	30	26	42	27
DĚLKA PRAXE	8 let	5 let	1 rok	20 let	3 roky

První otázkou, kterou jsem jim položila, byla otázka: *Jakým způsobem probíhalo sdělení rodičům o tom, že ve třídě je asistent pedagoga? Jaké byly jejich reakce?* Jen učitelky D a E si jsou vědomi toho, že asistent pedagoga byl představen tak, jak má být představen. Tedy na třídních schůzkách přede všemi a se sdělením proč ve třídě je. Reakce rodičů pak byly pozitivní a byli naladěni na vzájemnou spolupráci. Učitelky A i B představení asistenta nevěnovaly takovou pozornost i vzhledem k tomu, že jejich asistenti přišli do školy v půlce pololetí. Potýkaly se pak s častými dotazy rodičů, nevyjasněností vztahu s asistentem a nutností svolat další schůzku, na které jeho zařazení blíže specifikovaly. Učitelce C byl asistent představen velmi nečekaně a bez předchozí schůzky, to celé se pak odrazilo i na jejím postoji k němu a nevyjasněných rolích. V tomto případě zvolila emailovou komunikaci s rodiči, kde jim sdělila, kdo je asistent pedagoga a co bude ve třídě dělat.

Jak probíhá komunikace mezi rodiči/asistentem pedagoga/učitelem? Učitelka A informace, které chce sdělit rodičům ohledně žáka se SVP, nejprve konzultuje s asistentem. Ví ale, že jejich komunikace směrem k rodičům má jisté slabiny. Tím, že rodičům nebyla asistentka hned představena a vše potřebné jim bylo sděleno emailem, nebyla asistentka pedagoga brána jako důležitá osoba, která je součástí třídy, ale spíše jako někdo kdo je tam na návštěvě. Toto nastavení se snaží nyní společně změnit, je to ale náročné. Učitelka E již od začátku asistentku představila a zdůraznila, jakým způsobem bude komunikace probíhat – emailem, záznamníkem a spoluúčastí na třídních schůzkách a tripartitách. Rodiče tak vědí přesně, co očekávat a tuto komunikaci dodržují. Učitelka C je na škole teprve prvním rokem a zavádění asistentky jí dělalo značné problémy i vzhledem k tomu, že nevěděla jak na to, v současné době se tedy snaží situaci napravit a to zejména prostřednictvím emailové komunikace, která se jí ale nejeví jako nejvhodnější. Uznává, že špatný začátek spolupráce se těžko mění. Učitelka D má mnoho zkušeností s asistenty pedagoga, proto ví, že je velmi dobré asistenta představit jako partnera a stejným způsobem s ním i jednat. Vystupovat před rodiči jako tým, i když s něčím vzájemně nesouhlasíte. Reakce rodičů jsou pak vždy kladné. Učitelka B i přes rychlost setkání s asistentem podchytila problém a rodičům přes emailovou komunikaci sdělila, kdo to je asistent a co bude ve třídě dělat. I díky tomu jejich spolupráce probíhá dobře a rodiče jsou spokojeni.

Poslední otázka pak byla: *Co se osvědčilo? Co považujete za přínosné/vhodné při komunikaci s rodiči?* Opět předkládám pouze shrnutí od všech učitelek a jednotlivé odpovědi nerozepisují. Za velmi důležité považují všechny z nich představení asistenta pedagoga

rodičům včetně vymezení jeho pracovní náplně. Dále pak již od začátku stanovit formu komunikace mezi asistentem pedagoga a rodiči. A také nastavit si mezi sebou jaké informace může bez konzultace s učitelem předkládat asistent rodičům, a jaké je naopak potřeba nejprve prodiskutovat. Za to nejpodstatnější považují dobré nastavení vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem.

13.4 Shrnutí poznatků a zkušeností z rozhovorů s učiteli

Z odpovědí lze usuzovat, že v tom nepodstatnějším se vracíme zpět k první položené otázce a to nastavení dobrého vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem. Bez něj očividně nelze budovat dobrou spolupráci s rodiči. Nastavit dobře vztah již od začátku je neméně důležité. Dát si s asistentem dopředu schůzku a sdělit si s ním svá očekávání, umět si naslouchat, reflektovat svoje potřeby a výsledky své práce. Představit rodičům asistenta pedagoga jako někoho, kdo je ve třídě proto, aby pomáhal. Dále přesně sdělit jakým způsobem bude komunikace probíhat. Umět si říct i to, co v komunikaci nefunguje a bez vzájemné domluvy nesdělovat rodičům informace, které jsou nepodložené. Nabídnout asistentovi v jakých konkrétních činnostech směrem ke spolupráci s rodiči s ním třídní učitel počítá a co přesně od něj v tomto směru očekává. Jen tak může fungovat kvalitní komunikace mezi všemi třemi aktéry.

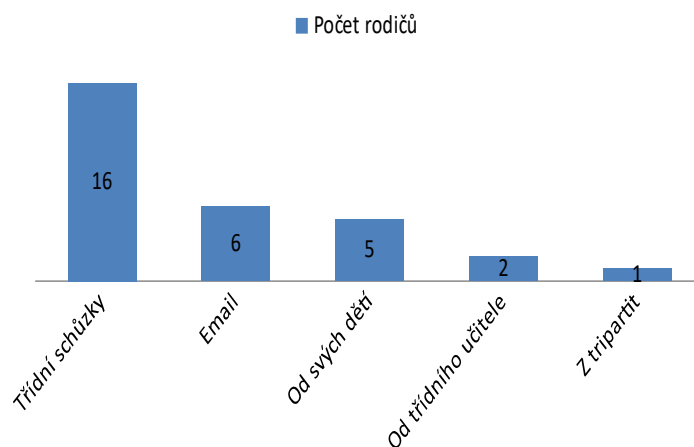
14 DOTAZNÍK PRO RODIČE K OTÁZCE: CO JE POTŘEBA, ABY BYL MEZI UČITELEM A ASISTENTEM PEDAGOGA NASTAVEN DOBRÝ VZTAH UŽ OD ZAČÁTKU JEJICH SPOLUPRÁCE

V této fázi jsem oslovila 30 rodičů z 1., 2., a 3. tříd školy, ve které probíhal výzkum. Rozdala jsem jim dotazníky, ve kterých byly otázky jak uzavřené, tak otevřené:

1. Jakým způsobem vám bylo sděleno, že je ve třídě asistent pedagoga?
2. Jak probíhá komunikace mezi Vámi/asistentem pedagoga?
3. Jak často probíhá komunikace mezi Vámi a AP?
4. Co považujete v komunikaci s asistentem pedagoga za přínosné?
5. Co shledáváte jako nedostačující v komunikaci s asistentem pedagoga?

Návratnost dotazníků byla 100 %. Odpovědi na otázky, které byly uzavřené, jsem zpracovala prostřednictvím grafu a doplnila komentářem. Odpovědi na otázky, které byly otevřené, jsem seřadila podle četnosti a následně hledala rozdíly, které jsem podrobněji rozepsala u každé otázky.

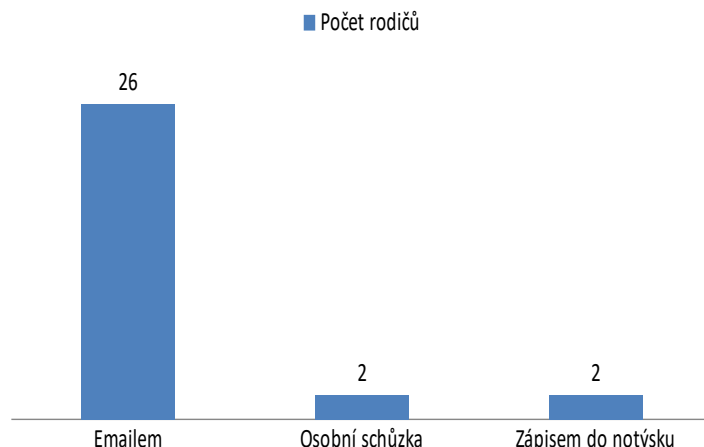
Graf č. 1 - Jakým způsobem vám bylo sděleno, že je ve třídě AP?



Graf č. 1 - Jakým způsobem vám bylo sděleno, že je ve třídě AP?

Graf č.1 nám ukazuje kolika rodičům a jakým způsobem bylo sděleno, že je v jejich třídě asistent pedagoga. 16 rodičům tato skutečnost byla oznámena na třídních schůzkách. Šesti rodičům byla tato informace sdělena emailem, u tří rodičů bylo důvodem to, že asistent pedagoga přišel do třídy v pololetí. Tři rodiče z těchto šesti to nepovažují za dobrý způsob oznámení a v budoucnosti by preferovali osobní sdělení. Pět rodičů se o asistentovi dozvědělo od svých dětí. Opět je to jeden ze způsobů, který podle mě není profesionální a podtrhuje tak nejasnou pozici asistenta ve třídě. Jen dva rodiče se tuto informaci dozvěděli od třídního učitele osobně. A jeden z rodičů během tripartit.

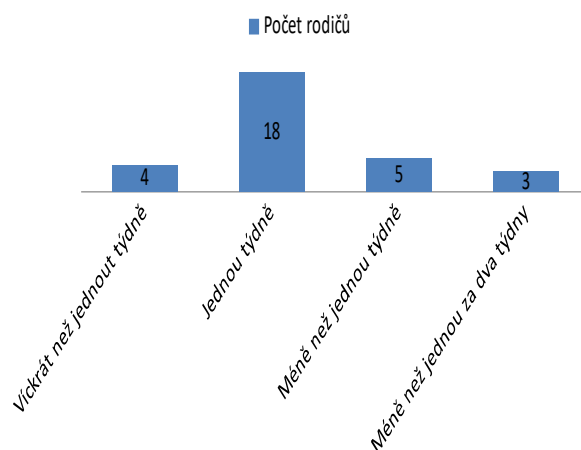
Graf č. 2 - Jak probíhá komunikace mezi rodiči a asistentem pedagoga?



Graf č. 2 - Jak probíhá komunikace mezi rodiči a asistentem pedagoga?

Graf č. 2 vyjadřuje, jakým způsobem probíhá komunikace mezi rodiči a asistentem pedagoga. Do nabídky patřil: email, telefon, osobní schůzky, jiné. 26 rodičů je o informacích ze strany asistenta pedagoga informováno emailem. Dva z rodičů jsou informováni formou osobních schůzek a další dva rodiče formou zápisů do notýsku dítěte (informace typu: co jsme dnes dělali, co je potřeba zlepšit, co se naopak povedlo).

Graf č. 3 - Jak často probíhá komunikace mezi rodiči a asistentem pedagoga?



Graf č. 3 - Jak často probíhá komunikace mezi rodiči a asistentem pedagoga?

V tomto grafu jsem zpracovávala otázku, jak často probíhá komunikace mezi rodiči a asistentem pedagoga. Komunikace vícekrát než jednou týdně probíhá pouze u čtyř rodičů. Alespoň jednou týdně dostává informace 18 rodičů. Méně než jednou za týden je informováno pět rodičů. A méně než jednou za dva týdny jsou informováni pouze tři rodiče. Žádný z rodičů nezaškrtl možnost jednou za měsíc.

V otázce, *co považujete v komunikaci s asistentem pedagoga za přínosné*, se 12 rodičů shodlo na názoru, že oceňují četnost komunikace. Asistentka pedagoga i učitelka rodiče často informují emailem nebo kontaktují osobně a rodiče tak mají pocit, že spolupráce probíhá kvalitním způsobem. Deset rodičů nemá pocit, že by s nimi asistent pedagoga nějakým způsobem komunikoval. Vědí, že je ve třídě, ale bližší informace od něj nedostávají. Tři rodiče považují za přínosné hlavně to, že informace jsou od obou stejné a nikdy se nestane, že by jedna z nich říkala něco, na čem by se vzájemně neshodly. Oceňují tak zejména vztah mezi asistentkou pedagoga a učitelkou. Dva rodiče oceňují samotnou snahu o komunikaci. Jejich děti dříve navštěvovaly školu jiného zaměření a jsou zvyklí na jiné podmínky, proto oceňují jakoukoliv snahu o komunikaci a spolupráci směrem k rodičům. V tomto případě jim přijde, že je až nadstandardní. Další dva rodiče nemají větší zájem o komunikaci s asistentem pedagoga, tudíž nevědí, co na komunikaci ocenit. Nemají pocit, že by byl asistent podstatnou součástí třídy. Jen jeden z rodičů oceňuje samotnou práci asistenta pedagoga směrem k učitelce: *„velmi oceňuji, že asistent dokáže přetlumočit potřeby dítěte učitelce tak, aby mu mohl co nejvíce pomoci, to je pro mě to nejprínosnější i směrem k nám“*.

Co shledáváte jako nedostačující v komunikaci/ spolupráci s asistentem pedagoga? V této otázce byly odpovědi nejrůznorodější. 11 rodičů je se současným stavem komunikace spokojeno a nic by neměnili. Osm rodičů by rádo vědělo jaká je vlastně pracovní náplň asistenta pedagoga a co je jeho úlohou ve třídě. Z odpovědí jasně vyplynulo, že komunikace neprobíhá dobrým směrem z důvodu toho, že samotní rodiče nevědí, jaká je úloha asistenta pedagoga a tím pádem nevědí, jakým způsobem se k němu mají postavit. Dva z rodičů by také chtěli vědět více o tom, jakým způsobem s asistentem pedagoga mohou komunikovat. Nejsou si jisti, že vědí, jakým způsobem mohou asistenta kontaktovat. Další dva rodiče by ocenili, kdyby se asistent zúčastnil nejen tripartit, ale i třídních schůzek. S tím souvisí i odpovědi dalších tří rodičů. Dva z nich jsou toho názoru, že je potřeba asistenta více zapojovat do dění ve třídě a to jak prostřednictvím jeho účasti na akcích školy, tak i na tripartitách. Jeden z rodičů by stál o osobnější kontakt s asistentem pedagoga například prostřednictvím schůzek. Další dva rodiče by asistenta pedagoga rádi lépe poznali. A poslední dva rodiče o komunikaci s asistentem nemají zájem, protože nemají pocit, že asistent pedagoga je ve třídě to podstatné.

15 SHRNU TÍ POZNATKŮ A ZKUŠENOSTÍ Z DOTAZNÍKŮ OD RODIČŮ

Z uvedených výsledků lze vyčíst, že role asistenta pedagoga stále není pro rodiče dostatečně objasněna a to ani ve škole, která věnuje spolupráci s rodinou velkou pozornost. Zpracované grafy jasně ukázaly jakým způsobem a jak často probíhá komunikace mezi rodiči a asistentem pedagoga. Z prvního grafu lze vypožorovat, že nejvíce rodičů dostalo tuto informaci během třídních schůzek, jedná se o způsob, který se jeví jako nejlepší možný, protože schůzce jsou přítomni všichni rodiče a nestane se tak, že by někdo o informaci neslyšel. Zároveň je asistent představen naživo a rodiče se mohou i napřímo ptát, pokud si nejsou jisti. Emailová komunikace je vhodná v případě, že asistent nastoupí v půlce pololetí a schůzka se nejeví jako nutná, i tak si ale myslím, že by měla proběhnout. Z uvedených odpovědí jsem neměla pocit, že by rodiče byli ze způsobu tohoto oznámení nadšeni nebo s ním byli spokojeni. Jako nejhorší způsob vzhledem k pozici asistenta se mi jeví odpověď: *dozvěděl/a jsem se tuto informaci od dětí*. Co to vypovídá o tom, jakým způsobem asistenta vnímám já jako učitel? Proč nemám potřebu to rodičům sdělit? Jen dva rodiče odpověděli, že se tuto informaci dozvěděli osobně od učitele a jen jeden z rodičů na tripartitě. Komunikace mezi rodiči a asistentem probíhá hlavně prostřednictvím emailu. Je to rychlé, účelné a rodiče mají možnost rychle reagovat. Jen se dvěma z rodičů se asistent schází osobně (zejména z důvodu povahy problémů dítěte se SVP). A dva rodiče jsou s asistentem dohodnuti na předávání informací prostřednictvím notýsku. Četnost komunikace zobrazuje graf č. 3. Více než jednou za týden asistent komunikuje se čtyřmi rodiči. Jednou týdně pak s 18 rodiči. Což je podle mého názoru optimální způsob komunikace tak, aby se sdělilo vše podstatné a rodičům ani asistentovi to nezabíralo příliš času. Méně než jednou za týden s asistentem komunikuje pět rodičů. A méně než jednou za dva týdny jsou to jen tři rodiče. Opět ale záleží na důvodu toho, proč je komunikace nastavena takto. Je možné, že se obě strany dohodly. Ve třetí otázce se rodiče rozdělili na dvě poloviny, jedna z nich má pocit, že asistent ve třídě funguje dobrým způsobem (18 rodičů), druhá si naopak není jistá, jaká je vlastně samotná úloha asistenta (12 rodičů). Část z nich oceňuje častou až nadstandardní komunikaci a část rodičů buď o komunikaci nemá zájem anebo neví, že by zájem mít mohla. Největší rozptyl, ale nastal v otázce číslo čtyři, někteří rodiče jsou sice s komunikací spokojeni, ale chybí jim vhlad do pozice asistenta. Nevědí, jaká je jeho role ve třídě a někteří tak mají pocit, že není součástí třídy. Narážíme tak na problém, který se prolíná ve všech otázkách, ať byly položeny asistentům pedagoga, učitelům anebo rodičům. Tím, že sám asistent ani učitel neví, jaká je jeho pracovní náplň nebo samotná role ve třídě, stává se i rodič zmateným a není se pak čemu divit, že neví jak společnou komunikaci uchopit. Společným základem spolupráce všech tří stran se jeví orientace asistenta pedagoga na jeho náplň práce, povinnosti a práva. Možná se pak usnadní i jeho role ve třídě. Rodiče očividně chtějí asistenta více poznat, chtějí, aby se zúčastňoval třídních schůzek, tripartit a akcí školy. Co je důvodem toho, že asistent pedagoga se schůzek a akcí neúčastní? Ví, že je to jeho nárok nebo se nepohodl s učitelem? Rozdíly v odpovědích byly znát i z hlediska třídy. Pokud se jednalo o rodiče z prvních tříd, byli se spoluprací s asistentem spokojeni více než rodiče žáků ze třetích tříd. Je to tím, že čím vyšší třída, tím menší zájem rodičů? Je to možné. To, co ale z dotazníků jasně vyplynulo, je zájem a chuť rodičů poznat lépe asistenty a snažit se o jejich zapojení do chodu třídy.

16 RADY A INSPIRACE PRO ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE, KTERÝ MÁ ASISTENTA PEDAGOGA VE TŘÍDĚ

Vzhledem k vymezeným problémům ze své vlastní praxe, rozhovory s asistenty a učiteli a z vyplněných dotazníků, které byly určeny pro rodiče lze vypožorovat několik oblastí, ve kterých je potřeba asistentům pedagoga pomoci. V této kapitole se pokusím shrnout samotný proces zavádění asistenta pedagoga do třídy s vloženými radami a komentáři pro usnadnění jeho zapojení a počátku funkční spolupráce. Vycházím tedy z výsledků provedeného učitelského výzkumu. Cílem této části je pomoci začínajícímu učiteli ve chvíli, kdy do třídy nastupuje asistent pedagoga a jeho cílem je co nejvíce mu usnadnit tento nástup a začít tak kvalitní spolupráci jak směrem k učiteli, tak i směrem k rodičům.

Vzhledem k uvedeným výsledkům výzkumu, lze usuzovat, že fáze zavádění asistenta pedagoga do třídy je pro vedení školy a samotné učitele značně obtížná.

(A) Schůzka před samotným představením asistenta pedagoga dětem a rodičům

Jako kvalitní začátek se mi jeví seznámení s asistentem pedagoga ještě před samotným představením rodičům a dětem. Nevím, zda je možné se přímo podílet na jeho výběru, ale myslím, že i to by velmi pomohlo vzájemné budoucí spolupráci. Na této úvodní schůzce by si mohl asistent pedagoga i učitel sdělit svá očekávání, představy a hlavně určit náplň práce obou dvou a také to jakým způsobem asistent bude komunikovat s rodiči. Také by bylo dobré stanovit si den, ve kterém bude probíhat reflexe práce asistenta pedagoga a jakým způsobem bude probíhat jeho příprava na hodiny. Bude mu učitel sdělovat, co konkrétně bude dělat den předem/večer/ráno? Bude asistent také předkládat svoje přípravy učiteli? Jakým způsobem bude probíhat reflexe a jak často? To všechno jsou otázky, které by měly být vyřešeny před samotným začátkem spolupráce. Ze zkušenosti školy, na které výzkum probíhal, je také přínosné, když se asistent, učitel a rodiče žáka se SVP sejdou ještě před zahájením spolupráce a sdělí si jak konkrétně a často bude probíhat jejich komunikace. Z pohledu ŠPP je také dobré být na této schůzce se speciálním pedagogem/psychologem, který řeší konkrétní požadavky žáka se SVP, a dokáže tak učiteli přiblížit konkrétní možnosti spolupráce ze strany asistenta i dítěte se SVP. Na schůzce by vždy mělo zaznít, že všechny informace, které asistent pedagoga i učitel podává, by měly být shodné a neměly by se šířit informace, které nejsou dopředu vzájemně prodiskutovány.

(B) Představení rodičům

Rodiče by se o asistentovi pedagoga měli dozvědět co nejdříve po jeho nástupu. Nejlépe na třídní schůzce kde budou všichni přítomni a v případě dotazů se na něj mohou rovnou obrátit. Z výsledků výzkumu lze usuzovat, že pokud o sobě asistent sám něco sdělí, bude to jen k užitku. Ze zkušenosti speciální pedagožky je velmi dobré představit asistenta jako asistenta pedagoga, který je ve třídě pro všechny děti. I s tím, jaká konkrétně je jeho náplň práce (pomáhat všem dětem v případě obtíží, atd.) a zároveň obecně sdělit, jak bude probíhat

komunikace směrem k rodičům. Také je dobré říct dopředu, v jakých případech mohou asistentovi pedagoga napsat a co konkrétně se tedy týká jeho náplně práce. Tedy rozdělit si: s čím jít za asistentem a s čím za učitelem. Za výuku ve třídě, ale vždy zodpovídá učitel.

(C) představení dětem

Asistenta pedagoga ve třídě představuje učitel. Měl by již od začátku dětem sdělit, jak mají asistenta oslovovat (paní/pane učiteli/učitelko). Mezi nevhodné oslovení patří paní/pane asistentko/asistente vzhledem ke škatulkování. Na škole, kde výzkum probíhal, oslovují asistenty vždy jako pana/paní učitelku/učitele. Asistenti si tento přístup velmi pochvalují. Již na začátku je také dobré dětem sdělit, že pravidla, která platí pro učitele, jsou stejná i pro asistenta. Asistent by se ve třídě neměl cítit jako někdo méněcenný a jako někdo, na jehož názoru nezáleží. Proto je potřeba už od začátku dětem jasně sdělit jaká je jeho role, proč ve třídě je a jakým způsobem s ním budeme komunikovat – s úctou, stejně jako s učitelem. Mezi další bod, který je velmi podstatný a na některých školách opomíjený, je nárok asistenta pedagoga na vlastní místo: stůl, židli, polici, skříňku. Je dobré, aby asistent měl ve třídě své místo, a aby toto místo nebylo vzadu za dětmi. To, že je místo zvoleno vzadu značně poukazuje na vymezení role asistenta. To, co asistenti také vnímají a chtěli by změnit, je začátek hodiny, kdy se učitel vítá s dětmi. Bylo by dobré, kdyby s ním vpředu stál i asistent a měl možnost na začátku dne děti přivítat také. Jeví se to jako drobnost, ale myslím, že pro nastolení kvalitního vztahu je potřeba brát asistenta pedagoga jako partnera a také ho tak před třídou prezentovat.

(D) Představení dalším pedagogickým pracovníkům

Této oblasti se na školách také nevěnuje příliš pozornosti. Asistenta pedagoga v tomto případě představuje ředitel. Většinou se tak děje na výjezdních soustředěních před začátkem školního roku nebo na pedagogických radách. Myslím, že když asistent přijde do školy v půlce pololetí, málokdy se stane, aby byl řádně představen všem. Není dobré, aby se někteří pracovníci o jeho působnosti na škole dozvěděli až o půl roku později, tak jako jsem to zažila já. Není nutné, aby o sobě asistent v tomto případě před ostatními sděloval něco o sobě, ale minimálně veřejně se představit je dobré pro navázání vzájemných vztahů a ujasnění pozic už od začátku. Dále by měl asistent vědět, jakých akcí se může zúčastnit, že jeho přítomnost na všech schůzkách (třídní, ročníkové, pedagogické) je nutná, a že je důležitou součástí týmu.

(E) Vykonávání práce asistenta pedagoga

V tomto případě je dobré, jak jsem zmínila již na začátku, sdělit dopředu jaká konkrétně je náplň práce asistenta pedagoga, kdy budou probíhat společné schůzky mezi učitelem a asistentem, asistentem a rodiči a asistentem a ŠPP. Co bych já jako začínající učitel ocenila, by byla spolupráce s „mentorem“, který by zašitoval naši spolupráci a dohlížel by na to, že fungujeme správně a neděje se mezi námi něco, co by bránilo společné spolupráci. Víím, že je to časově i lidsky velmi náročné, myslím si ale, že to může této spolupráci jen pomoci.

(F) Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči

Asistent si ve spolupráci se ŠPP a třídním učitelem stanovuje sám, jakým způsobem bude komunikace mezi ním a rodiči probíhat. Jestli je bude informovat mailem, osobně, založí si vlastní webové stránky, bude psát dítěti do notýsku atd. O formě spolupráce by ale měli být informováni všichni aktéři. Hlavní domluva by měla probíhat zejména mezi asistentem a třídním učitelem. Komunikaci mezi rodiči a asistentem pedagoga také pomáhá úvodní schůzka, na které se asistent, třídní učitel, ŠPP a rodiče domluví, jak přesně bude komunikace probíhat.

(G) Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

Dobré je si už od začátku stanovit společné schůzky a hlavně zařadit reflexe práce asistenta pedagoga. Učitel by se měl naučit hodnotit asistenta pozitivně a umět mu také sdělit, když s něčím není spokojený. To jak bude spolupráce kvalitní, ovlivňuje hlavně učitel. On sám by měl nastavit, zda je dobré si s asistentem tykat nebo vykat. Z výzkumu a vlastní zkušenosti nemám jednotný názor. Myslím, že je to opravdu na každém a na jeho charakteru.

17 SHRNU TÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části bylo mým cílem dostat odpovědi na otázky, které jsem stanovila jako problematické ve vztahu asistenta pedagoga a učitele a asistenta pedagoga a rodičů. Z vlastní zkušenosti asistentky jsem charakterizovala několik oblastí, ve kterých jsem se shledala nedostatky vzhledem k asistentství. Patřily mezi ně zejména: představení asistenta pedagoga rodičům, pedagogickým pracovníkům, nedostatečná komunikace s třídním učitelem a vedením, nejasná komunikace s rodiči, vymezení role asistentky pedagoga a zejména vědět, co je vlastně v popisu práce asistentky pedagoga. Má vlastní zkušenost mě inspirovala v tom, abych se o téma asistentů zajímala více. Další dobrou zkušeností pro moji práci bylo vedení dvou asistentek pedagoga v mé vlastní třídě. Jako začínající učitelka jsem se potýkala s podobnými problémy, jako když jsem byla v pozici asistentky, nevěděla jsem, jak a kdy ji představit rodičům, jestli si tykat nebo vykat nebo jak organizovat společnou práci. I z této části vyplynulo mnoho otázek pro mě jako pro učitelku.

V další fázi jsem se tedy ptala speciální pedagožky na její zkušenosti s vedením asistentů a ukázalo se, že na škole kde výzkum probíhal je spolupráce velmi dobře vedena. Asistent pedagoga je vnímán podobně jako učitel, dostává se mu reflexí, vede si své vlastní portfolio a komunikace s rodiči má také svá pravidla. V akčním učitelském výzkumu jsem se tedy ptala asistentů pedagoga a učitelů jaká je jejich zkušenost, a zda je něco, co jim z pozice asistentů nebo učitelů schází. To, co jsem si sama zažila z obou pozic, se opětjevilo jako problém. Někteří asistenti nebyli spokojeni s uvedením do třídy, učitelé si zase nevěděli se zaváděním rady. Většina asistentů si nebyla jistá náplní svojí práce a učitelé nevěděli, co od asistentů vyžadovat. V závěru každá strana vyjádřila chuť něco změnit. Asistenti zejména jasně stanovení komunikace s rodiči a jejich uvedení do třídy a učitelé chuť již od začátku nastavit dobře vztah mezi asistentem a pedagogem. Z dotazníků pro rodiče vyplynulo, že i oni vnímají jaká je role asistenta a jakým způsobem s nimi komunikuje. Optimální pro ně je emailová komunikace alespoň jednou za týden. Ocenili by také větší zapojení asistenta do chodu školy (akce, tripartity) a možnost se s ním blíže seznámit a zejména vědět přesně co je náplní jeho práce.

V závěrečné fázi jsem popsala proces zavádění asistenta pedagoga do třídy a snažila se z uvedeného výzkumu a vlastní zkušenosti vytvořit rady pro začínající učitele, kteří mají ve třídě asistenta pedagoga a chtějí této spolupráce využít ku prospěchu dětí. Víím, že je těžké některé rady uskutečnit, ale také vnímám jak podstatná je role asistenta pedagoga, a jak je důležité, aby tohle věděl nejen učitel, ale i rodiče. Jakmile se mi jako učiteli podaří brát asistenta pedagoga jako někoho, kdo mi chce pomoci a ne jako někoho, kdo je ve třídě proto, aby mě kontroloval nebo sledoval, může tento vztah vést za hranice toho, co jsem schopen dětem nabídnout. Mít ve třídě asistenta pedagoga je jakýsi nadstandard, je to někdo, kdo mi může pomoci vidět něco, co nejsem schopná jako učitelka sama poznat. Berme proto asistenty jako partnery a oceňme jejich práci.

18 ZÁVĚR

Cílem teoretické části mé diplomové práce bylo zjistit, jaké konkrétní znaky vykazují kvalitní škola a ověřit, zda do tohoto pojmu spadá i spolupráce s rodiči. Závěrem, ke kterému jsem došla, je, že to, aby škola mohla být kvalitní, musí zároveň splňovat i to, že stojí o spolupráci s rodiči. Aktivně se na ni podílí a snaží se o její zlepšení. Školu totiž tvoří všichni, nejen ředitel a učitelé, ale všichni její zaměstnanci a rodiče. Oni jsou ti, kteří nám svěřují svoje děti, a proto bychom se měli snažit o to najít s nimi společnou řeč a otevřít tak cestu vzájemné shodě. Pro začínajícího učitele je velmi těžké najít onu harmonii, která vztah rodič – učitel udrží v dostatečných mezích, i proto ale fungují ony kvalitní školy. Některé z nich nabízejí už od začátku vedení (mentora), který začínajícího učitele provede možnými nesnázemi komunikace s rodiči. Důležitým bodem pro mě také bylo vymezení pozice asistenta pedagoga a jeho vztahu k rodičům. O asistentství se toho ví obecně velmi málo. Vlivem inkluze ale asistentů stále přibývá a reakce společnosti chybí. I proto jsem se v praktické části zabývala jeho postavením a možnostmi spolupráce.

V praktické části jsem se snažila nalézt odpověď na otázky týkající se spolupráce mezi asistentem pedagoga – učitelem a rodiči. Z vlastní zkušenosti asistentky i učitele jsem získala mnohé poznatky a potvrdil se můj předpoklad, že některé školy na asistenty nejsou dostatečně připraveny. Cílem bylo zjistit, zda situaci vnímají podobně i ostatní. Z pohledu asistentů je potřeba opravdu věnovat větší pozornost jejich zavádění, náplni práce a komunikace směrem k rodičům. Z pohledu učitele pak samotná příprava na to mít ve třídě asistenta. Jak zdůraznila jedna z učitelek, na vysoké škole jsme měly jeden předmět týkající se asistentství, mnohdy ale doplatil na to, na co doplácíme i my jako učitelé. Na asistenty nejsme připraveni. Nevíme, jak je představovat, jaké na ně mít nároky, jak se k nim chovat, co od nás oni můžou chtít a jak jim dávat najevo naši podporu. Často na školách dochází k bojům mezi asistentem i učitelem. Věřím, že kdyby se více zaměřila pozornost na učitele a jejich přípravu, nemuselo by k takovým situacím docházet. Je možné to aplikovat například prostřednictvím dalších předmětů na fakultě, kde můžeme zkusit modelové situace, popř. si sami vyzkoušet co všechno do náplně asistenta patří a skutečně minimálně jeden semestr aktivně asistovat. Naše zkušenost by mohla pomoci nejen naší budoucí práci, ale usnadnila by i práci asistentům. V současné době je i díky tomuto problému spolupráce asistenta pedagoga a učitele často jen velmi intuitivní. Věřím, že v některých případech je to tak v pořádku, někdy je ale potřeba stavět na něčem co je reálné.

Tento výzkum přinesl odpovědi na několik oblastí, které se pro asistenty pedagoga i učitele jeví jako zásadní pro porozumění a zlepšení spolupráce. Snažila jsem se na tyto oblasti najít vhodné rady, nejen z mé vlastní zkušenosti, ale i ze strany ŠPP a rozhovorů s učiteli a asistenty. Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že oni sami by více ocenili větší míru zapojení asistentů a chtěli by je více poznat a vědět více o jejich práci. Zásadní krok je ale na učitelích. Pokud budu s asistentem bojovat a nebudu si vážit jeho práce, nikdy to nebude fungovat. Jako učitelé bychom měli být nastaveni na týmovou spolupráci. Učíme děti porozumění a respektu, to samé bychom jim tedy měli ukázat a snažit se podat pomocnou ruku asistentům. Uvědomit si, že pro asistenta je mnohdy tato role také nová a je obtížné se v ní zorientovat. Úkolem

učitele je mu tuto roli co nejvíce usnadnit a dát mu najevo podporu. Z výzkumu také vplynulo, že role asistenta je často brána jako role podřadná. I na škole, která se jeví jako kvalitní a přístup k asistentům je rovný se přesto tento pocit někdy objevil. Myslím, že “kouzlo“ tohoto vztahu je hlavně na učiteli. To, jakým způsobem ho oslovuji, s jakým respektem se k němu chovám, jak vedu reflexe a hlavně to, jak se snažím si s ním lidsky porozumět. Přínosem této práce je zejména vhléd do problematiky asistentství z vlastní zkušenosti a akčního učitelského výzkumu. A dále návod pro začínající učitele, kteří mají ve třídě asistenta pedagoga a snaží se nastavit spolupráci co nejúčinněji. Od příštího roku mě snad také čeká nová asistentka a i já sama se budu snažit aplikovat to, co jsem vytvořila.

19 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.
- FELCMANNOVÁ, Alena. *Rodiče - nečekaní spojenci: Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni o.p.s., vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.
- FEŘTEK, Tomáš. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. Praha: Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HRDINOVÁ, Radka. Školy s dobrou pověstí. Čím si ji získaly?. *Mladá fronta DNES*. 2015, , 6.
- JANÍK, Tomáš. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-86856-80-3.
- JANOUSHKOVÁ, Svatava a Jan MARŠÁK. Indikátory kvality vzdělávání. *Pedagogika*. 2008, **58**(4), 315-326.
- KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.
- Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. Praha: MŠMT, 2015. MŠMT - 7502/2015.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RABUŠICOVÁ, Milada, Klára ŠEĐOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ a Vlastimil ČIHÁČEK. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana KARGEROVÁ a kol. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-260-9405-0.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Kvalita učitele a profesní standard: Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- SIMONOVÁ, Jaroslava a Jana STRAKOVÁ. Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*. 2015, **51**(4), 587-606. DOI: 0038-0288.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 2.*
Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách.*
Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989. Praha: MŠMT, 2009.

Elektronické zdroje:

Asistent pedagoga. *Asistent pedagoga* [online]. Praha: Nová škola, 2013 [cit. 2018-06-16]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/>

EDUin. *EDUin - Informační centrum o vzdělávání* [online]. Praha: EDUin [cit. 2018-06-18]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/>

HABR, Jonáš, Helena HÁJKOVÁ a Hana VANÍČKOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2018-06-13]. ISBN 978-80-244-4678-3. Dostupné z: <http://knihovna.varianty.cz/view/925d06a3-6ba8-4772-acde-7d3ddae66ade>

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2018-06-14]. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://knihovna.varianty.cz/view/9c17cb3d-62f8-4f6d-8aa3-a020d998dd04>

KLIMEŠOVÁ, Šárka. *Metodika práce asistenta pedagoga: práce s třídním klimatem* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2018-06-13]. ISBN 978-80-244-4709-4. Dostupné z: <http://knihovna.varianty.cz/view/74df865b-4779-4415-9313-5d08873b5d62>

Kulatý stůl SKAV a EDUin: Kam „spadne“ vaše dítě? Co řeší spádovost škol a školek? [online]. Praha, 2018 [cit. 2018-06-13]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=1a29-1lXy5o>

Česká školní inspekce: *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-06-13].

Metodický portál RVP.CZ. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: NÚV, 2011 [cit. 2018-06-13]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2018-06-13]. ISBN 978-80-244-4769-8. Dostupné z: <http://knihovna.varianty.cz/view/f4f55c84-716e-4886-9b86-507f34e75377>

Rodiče vítáni. *Rodiče vítáni - Magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. Praha: Rodiče vítáni, 2018 [cit. 2018-06-18]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/>

Step by step ČR. *Začít spolu - Novinky* [online]. Praha: Step by step ČR [cit. 2018-06-18]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/>

Školní vzdělávací program ZŠ Londýnská [online]. [cit. 2018-06-18]. Dostupné z: <http://www.londynska.cz/usvp.php>

Varianty. *Varianty: Rodičovská loterie: Jak si vybrat dobrou školu* [online]. Praha: Varianty, 2014 [cit. 2018-07-05]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/>

Varianty. *Varianty* [online]. Praha: Člověk v tísni [cit. 2018-06-18]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/>

20 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Rozhovor se speciální pedagožkou

Příloha 2 – Rozhovor s asistentkou pedagoga

Příloha 3 – Rozhovor s třídní učitelkou

Příloha 4 – Dotazník pro rodiče

Příloha 5 – Vyplněný dotazník pro rodiče

Příloha 6 – Ukázka z asistentského portfolia – zápis ze setkání nad portfoliem

Příloha 7 - Ukázka z asistentského portfolia – materiály pro dítě se SVP

Příloha 8 – certifikát o absolvování kurzu Rodiče: nečekaní spojenci školy, komunikace s rodiči

Příloha 1

ROZHOVOR S EXPERTEM – SPECIÁLNÍ PEDAGOŽKOU

„Jak probíhá samotné zavádění asistenta pedagoga do třídy ze strany poradenského pracoviště?“

„Většinou je to tak, že AP je školským poradenským zařízením určený ke konkrétnímu žákovi na určitý počet hodin. Vedení školy se poté podle počtu hodin snaží, aby asistent naplnil celý svůj úvazek. Zařadí ho tedy k dítěti, ke kterému je zapsaný, ale zároveň, pokud je nějaká možnost, aby asistent nemusel být u žáka neustále, může plnit své povinnosti i v rámci jiných tříd. Zároveň se ale snažíme vždy na začátku zdůrazňovat, a to by mělo vycházet zejména od učitele, že to není asistent jednoho žáka, ale je to asistent pedagoga. Asistuje tedy pedagogovi, ale věnuje se všem žákům v té třídě. Pokud se nejedná o žáka typu porucha autistického spektra nebo dítě s Downovým syndromem, ale i tak se to dá ošetřit způsobem, který vyhovuje všem dětem.“

„Máte nějaký vliv na výběr asistenta pedagoga?“

„Vyбираá ho vedení školy, většinou po poradě s námi. Je to ideální stav, ne vždy se tak děje. Je velký problém sehnat asistenty pedagoga. Vedení se snaží najít alespoň někoho, kdo má vztah k dětem, a který ideálně už někdy pracoval ve škole.“

„Jaké vzdělání mají asistenti pedagoga?“

„Většinou jsou to lidé se střední školou, kteří mají alespoň maturitu a jsou ochotní si v průběhu dodělat kurz pro asistenty pedagoga.“

„Jak se AP dozví, co je náplní jeho práce?“

AP se to dozví hned při vstupním pohovoru. Vedení jim řekne co je náplní jejich práce. U jak starého žáka budou, v jaké třídě, kolik je tam dětí atd. Poté je AP doveden do ŠPP, kde je naším úkolem ho metodicky vést a zároveň ho důkladněji seznámit s konkrétním žákem (nahlédnutí do IVP, do doporučení z poradny). Speciální pedagog je ten, kdo AP vede. Často je to i tak, že ostatní asistenti pedagoga si předávají zkušenosti. Velký rozdíl je mezi prvním a druhým stupněm. Na prvním stupni je s jednou paní učitelkou, na druhém stupni se učitelů střídá několik a domluva je pak mnohem náročnější.

„Jakým způsobem je rodičům sděleno, že ve třídě je AP?“

„Vždycky je to o učiteli jakou formu zvolí. Když to vědí dopředu, tak informace proběhne na první třídní schůzce. Je potřeba jim říci, že je to AP k jednomu dítěti, ale zároveň je to člověk, který může pomáhat dalším dětem. Je to vlastně další učitel. Když se to stane v průběhu roku, je vhodné napsat mail rodičům.“

„Jak probíhá komunikace mezi AP a rodiči?“

„Je vhodné, když se sejde učitel – rodič a AP a vzájemně si nastaví hranice. Osvědčilo se, když jasně zazní kdo a jaké informace bude rodičům předávat. Například je nějaký notýsek, do kterého se zapisuje, co jsme zvládli, na čem je potřeba ještě pracovat. Nejdůležitější ale je, aby asistent vždy komunikoval s učitelem. Nejde, aby předávali informace, o kterých vzájemně nevědí. Všechny tři strany by ale měly komunikovat společně.“

„Jak je nastavena spolupráce mezi TU a AP?“

„Záleží na tom, jak si to oni sami stanoví. Na prvním stupni je to mnohem jednodušší, na druhém stupni je to velmi náročné. Tady na škole ale máme výhodu ročníkových schůzek, které se konají jednou za 14 dní, kde se dají vzájemně sdílet informace a postřehy. Dobré je si na začátku stanovit, co konkrétně od sebe očekávají. Samozřejmě se může stát, a bohužel se to děje, že si asistent připadá ve třídě nechtěný. Je to ale hodně o osobnosti asistenta.“

„Co dělá ŠPP pro AP?“

„Bohužel velice zřídka, ale snažíme se alespoň jednou za měsíc sejít. Je to schůzka, kde sdílíme to, jak se asistentům daří nebo nedaří a jak bychom jim mohli pomoci. Tím, že ale do tříd chodíme a jsme k dispozici neustále, tak o sobě neustále víme. Nabízíme jim širokou pomoc ať už materiální, tak metodickou. Opět ale musím zdůraznit, že je to hodně o osobnosti každého asistenta a tím, jak si to nastaví s TU. To, že navštěvujeme třídy, pomáhá i tomu, že vidíme něco čeho si učitelé nebo asistenti nevíš, např. nemusíš se tolik věnovat tomu a tomu, teď dej více prostoru asistentovi, nemusíš tolik pomáhat atd.“

„Mají AP možnost reflexe svojí práce?“

„Neprobíhá to tak často, jak by to bylo potřeba. Reflexe proběhne jen na společných schůzkách. Poté v rámci portfolia, které je ale s vedením. A pak průběžné, kdy si přijdou říct, když něco potřebují, ale tomu bych neříkala reflexe. Naše ŠPP má ale obrovskou výhodu ve vedení školy, protože staví AP na stejnou úroveň ostatních pedagogických pracovníků. Ale zároveň musí platit, že za výuku vždy zodpovídá učitel. Nejde, aby učitel přenášel zodpovědnost na asistenta. Učitel vše zastřešuje, je dobré si měnit role.“

„Věnuje někdo čas TU v tom, jak pracovat s AP?“

„To si myslím, že je kamenem úrazu. Někaké obecné informace asi TU mají, vědí, že se musí stanovit pravidla. Poté už je to hodně o nastavení těch dvou lidí. Problémy se řeší až ve chvíli, kdy vyvstanou. Je ale pravda, že učitelé jsou v tomhle směru hozeni do vody. Zásadní je komunikace mezi nimi. Problémem taky je, že asistent může být víceméně kdokoliv. Nejtěžší je ale toho člověka najít.“

Příloha 2

Rozhovor s asistentkou pedagoga

Asistentka B, 27 let, pracuje jako asistentka 3 roky, vystudovala: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

1. „Jakým způsobem jste byla uvedena do třídy?“

„Na úvodní schůzce jsem byla představena všem rodičům s tím, že jsem jako asistent pedagoga pro všechny žáky. Nyní tedy působím u všech žáků, kteří mou pomoc potřebují.“

2. „Co je v kompetencích AP?“

„Tak to jsem nevěděla. Nemám vystudovaný obor, který by se tím zabýval. Na fakultě jsem měla jen jeden předmět, který mi to téma trochu přiblížil, ale jen povrchně. Ale co přesně dělat, co můžu nebo nemůžu, to nevím. Všechno to bylo hodně citem. Spíš to vycházelo z mojí strany ten zájem, co tedy mám dělat. Tak jsem se ptala TU. Ta mi řekla, co a jak, ale striktně mi nedala nějaká pravidla. Navíc to pro tuto třídu bylo nové mít asistenta pedagoga, takže zkoušely, kde je moje hranice, na co tam vlastně jsem. Ale spíš jsem si ty hranice nastavovala sama.“

3. „Jak probíhala spolupráce s TU?“

„Ze začátku jsme se s TU scházely a říkala mi, jaký bude plán dne, co bych mohla dělat. Třídu jsme si často dělily. Měsíc a půl jsem třídu učila v rámci mojí praxe. Hodně nám pomáhá to, že jsme si jako osobnosti sedly a rozumíme si, doplňujeme se. Reflexe ale neprobíhaly, takže jsem se musela často chodit spíš já sama.“

4. „Jak probíhala komunikace směrem k rodičům?“

„S rodiči jsme se na začátku domluvili, že žák bude mít notýsek a do toho jim budu psát, co je třeba probrat. Pak jsme zavedli i páteční emaily, kdy jsem jim každý pátek napsala, co za ten týden zvládl. Bohužel rodiče na takovou spolupráci nebyli nastaveni i díky jejich těžší situaci, takže s touhle komunikací úplně spokojená nejsem. Účastním se tripartit dětí, kterým se věnuji. Děti i paní učitelka mě oslovuje jako paní učitelku, za to jsem hodně ráda. Ten přístup se mi zdá rovný.“

5. „Co vnímáte ze svojí pozice jako nevyjasněné?“

„Moje kompetence, vyjasnění kompetencí s třídním učitelem a asistentství na 2. stupni.“

Příloha 3

Rozhovor střídáním učitelem

Třídní učitelka C, 26 let, praxe 1 rok, vystudováno: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

1. „Jakým způsobem jsem uváděla asistenta pedagoga do třídy?“

„Tak já jsem ani neměla moc možnost, protože mi byl asistent pedagoga představen těsně před začátkem hodiny. Neměla jsem tak čas si s ním popovídat, sdělit i požadavky, ale to se časem vylepšilo. Daly jsme si schůzku, na které jsme si pak vše podstatné sdělily. Dětem jsem asistentku představila hned ten den s tím, že má stejná práva jako já, a že jí musí říkat paní učitelko. Děti si na asistentku rychle zvykly. My obě jsme hledaly společnou cestu a nebylo to vždycky jednoduché. Snažíme se vycházet si vstříc a říct si, i když něco nejde.“

2. „Víte, co patří do náplně práce asistenta pedagoga a jaké na něj můžete mít požadavky?“

„Přiznám se, že tohle úplně nevím. Myslím si, že by mi měl pomáhat s dětmi se SVP, pracovat na přípravách a být k ruce učiteli.“

3. „Jakým způsobem probíhala spolupráce mezi vámi a asistentem pedagoga?“

„Stanovily jsme si den, kdy se budeme scházet a reflektovat její činnost. Dál, kdy mi bude posílat přípravy. Vhodnou cestu se ale stále snažíme najít.“

4. „Jak byla z pozice TU nastavena komunikace směrem k rodičům vzhledem k asistentovi pedagoga?“

„Vzhledem k tomu, že přišla v půlce pololetí, tak jsme to rodičům oznámili emailem, což nebylo úplně nejvhodnější. Proto jsme svolaly samostatnou schůzku, kde jsme to rodičům sdělily znova a lépe. Také hodně spolupracuji se ŠPP. Rodiče vědí, že můžou psát asistentce emaily a my se společně radíme, co a jak rodičům sdělit.“

5. „Co vnímáte jako nevyjasněné z pozice třídního učitele?“

„Náplň práce asistenta pedagoga, můj profesní vztah k asistentovi pedagoga – jak ho nastavit.“

Příloha 4

Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče

Třída, kam chodí moje dítě:

1. Jakým způsobem vám bylo sděleno, že je ve třídě asistent pedagoga?

- Na třídních schůzkách
- E-mailem
- Tripartitách
- Osobně učitelem
- Dozvěděl jsem se to od dětí
- Jinak

2. Jak probíhá komunikace mezi Vámi/asistentem pedagoga?

- E-mailem
- Osobně
- Jiné

3. Jak často probíhá komunikace mezi Vámi a AP?

- 1x týdně
- Vícekrát než 1x týdně
- Méně než jednou za 2 týdny

4. Co považujete v komunikaci s asistentem pedagoga za přínosné?

5. Co shledáváte jako nedostačující v komunikaci s asistentem pedagoga?

Příloha 5

Dotazník pro rodiče – vyplněný

Dotazník pro rodiče

Třída, kam chodí moje dítě: 1. třída

6. Jakým způsobem vám bylo sděleno, že je ve třídě asistent pedagoga?

E-mailem

7. Jak probíhá komunikace mezi Vámi/asistentem pedagoga?

E-mailem

8. Jak často probíhá komunikace mezi Vámi a AP?

1x týdně

9. Co považujete v komunikaci s asistentem pedagoga za přínosné?

Jsem ráda, že je ve třídě ještě někdo, kdo může dětem pomoci. Také oceňuji to, jak často s námi asistentka pedagoga komunikuje, máme tak informace včas a přímo od zdroje.

10. Co shledáváte jako nedostačující v komunikaci s asistentem pedagoga?

Se současnou situací jsme spokojeni.

Příloha 6

Ukázka z asistentského portfolia – zápis ze setkání nad portfoliem (probíhá každý rok)

Zápis ze setkání nad portfoliem

pedagog

2017

(elektronické portfolio z hlediska kompetencí dobrovolné, pouze závazky povinné)

co mne v poslední době nejvíce potěšilo z hlediska mého profesního působení:

reakce rodičů na moje působení ve třídě, lepší vztah s (žák s ADHD)

náslechy realizované u kolegů:

jak jsem zvládl(a) natáčení:

asistence: nedostatky- více se soustředit na děti, které to opravdu potřebují.

Vychovatelka: vyrábění – nedostatky – zlepšit instrukce na začátku výroby.

komentář k profesním závazkům:

- více kvality ve SP - literatura, škola
- IET - zlepšit se v B/elektr.

spolupráce s I. resp. II. stupněm:

družina – bez problému. Probíhá spolupráce s I.stupněm ve všech oblastech – akce, dílny, atd.

Snímek mého učebního procesu v posledních třech týdnech

výukové strategie použity

skupinové učení, vrstevnické učení, práce s textem, komunitní kruhy, pedagogické

projekty, problémové vyučování, konstruktivistický postup.....

výukové metody :

metody slovní – vyprávění, vysvětlování, práce s textem a dialog, diskuze

metody názorně-demonstrační – předvádění a pozorování, živý obraz

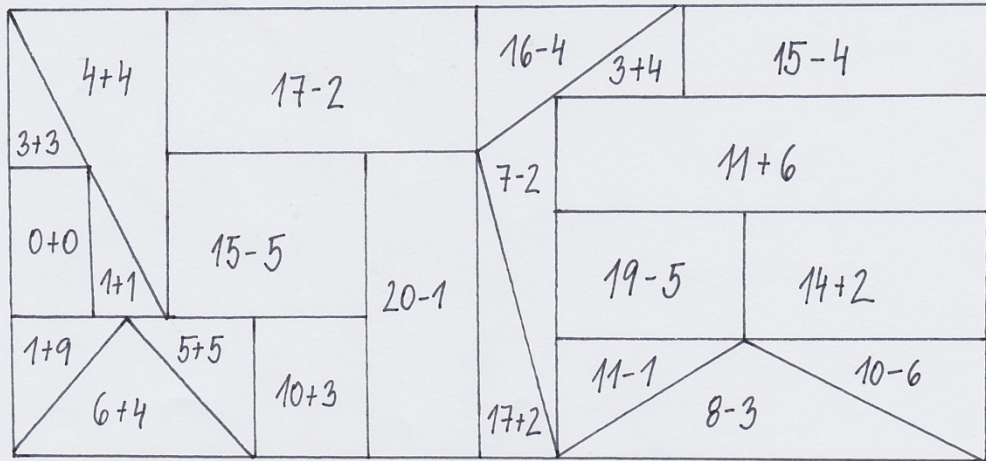
Příloha 7

Ukázka z asistentkého portfolia – vytváření materiálů pro dítě se SVP

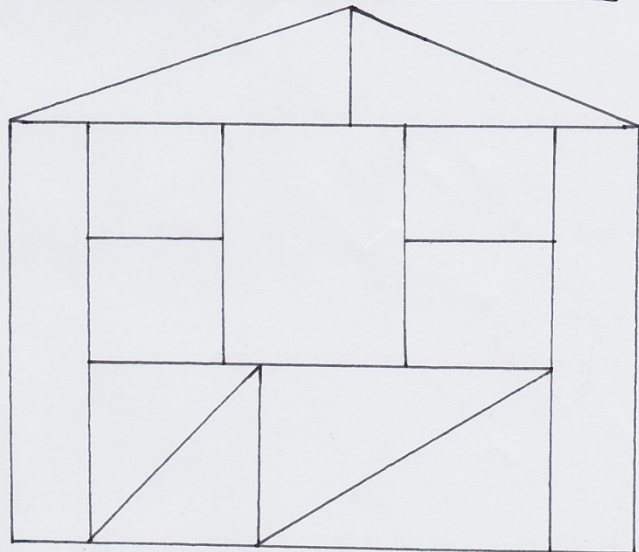


Jméno:

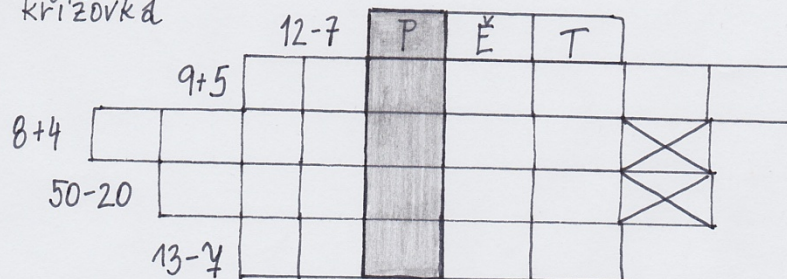
1) červená < 10 žlutá = 10 modrá > 10



Vymysli úlohy tak, aby
 byla: střecha = červená
 zed' = žlutá
 okna = modrá



2) křížovka



Příloha 8

Certifikát o absolvování kurzu **Rodiče: nečekání spojenci školy – komunikace s rodiči (16hod)**

