

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v podmínkách
vybraných základních škol**

**Cooperation of a teacher and assistant teachers in the conditions of
selected primary schools**

Vendula Foukalová

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: B SPPG (7506R002)

2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v podmínkách vybraných základních škol“ vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce, s použitím uvedené literatury a zdrojů. Potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. dubna 2020

Vendula Foukalová

Poděkování

Děkuji PaedDr. Evě Marádové, CSc., za odborné vedení, poskytnuté konzultace, cenné rady a připomínky.

ABSTRAKT

Bakalářská práce „Spolupráce učitele a asistenta pedagoga v podmínkách vybraných základních škol“ je zaměřena na spolupráci asistenta pedagoga s pedagogem. Cílem je zjistit a popsat, jak spolupráce funguje, identifikovat slabé či silné oblasti této spolupráce. Práce se skládá z části teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje základní terminologii, popisuje vývoj legislativy pozice asistenta pedagoga, jeho roli a kvalifikační předpoklady. Věnuje se také vztahům asistenta pedagoga s pedagogem, vedením školy i žáky a poukazuje na možné obtíže. Praktická část zjišťuje přístupy k pozici asistenta pedagoga ze stran pedagogů běžných základních škol, dále kompetence a připravenost asistenta pedagoga na výuku. Pro sběr dat byl zvolen kvalitativní výzkum. Vlastní výzkum probíhal rozhovorem tří spolupracujících dvojic pedagog – asistent pedagoga. Z analýzy dat vyplynulo, že je důležité upřesnění rolí ve výše zmiňovaném vztahu, a to ihned na počátku spolupráce. Ze stran pedagogů je potřeba umět přijmout a využít přítomnost asistenta pedagoga.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluzivní vzdělávání, asistent pedagoga, pedagog, spolupráce

ABSTRACT

Bachelor thesis „Cooperation of a teacher and assistant teachers in the conditions of selected primary schools“ determines the relationship between the assistant and the teacher. The point of this is to find out and describe how the relationship works and identify its strengths and weaknesses. The thesis has two parts – the theory and the practise. The theory includes basic terminology, describes the growth of the legislation position of the teaching assistant and his role and its basic expectations. It also deals with the relationship between the assistant and the teacher, the senior leadership team and the pupils and points to possible difficulties. The practical part outlines the attitude to the position of the teaching assistant as viewed by the teachers of standard primary schools. It also outlines the competency and preparation of the assistant for lessons and curriculum. I have chosen a high standard market research to collect the data. Own research was carried out by interviewing three pairs of teachers and teaching assistants. My conclusion from the data analysis is that it is very important to set expectations in such relationships and the beginning of their working relationship. The teachers impact in this situation is huge, base on knowing how to accept and make the best use of the presence of the assistant.

KEYWORDS

inklusive education, assistant teachers, teacher, cooperation

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Pojem inkluze	9
2 Asistent pedagoga.....	11
2.1 Vývoj pozice a legislativy asistenta pedagoga	11
2.2 Činnost a role asistenta pedagoga	12
2.3 Kvalifikační a jiné předpoklady asistenta pedagoga.....	13
2.4 Vztahy asistenta pedagog s ostatními aktéry výukového procesu	15
2.4.1 Asistent pedagoga a vedení školy.....	15
2.4.2 Asistent pedagoga a pedagogický sbor.....	16
2.4.3 Asistent pedagoga a pedagog	17
2.4.4 Asistent pedagoga a žák	20
2.4.5 Možnosti zapojení asistenta pedagoga do výuky a hodnocení žáka.....	22
3 Asistent pedagoga pohledem spolupracujících odborníků	24
3.1 Pohled školních psychologů	24
3.2 Pohled školních speciálních pedagogů	24
3.3 Výsledky výzkumného šetření z běžných základních škol.....	25
PRAKTICKÁ ČÁST	28
4 Cíle a metody výzkumného šetření	28
5 Popis výzkumného šetření	30
5.1 Výběr a popis respondentů	30
5.2 Popis průběhu rozhovorů	31
5.3 Analýza dat	31
5.4 Komparace výpovědí ve dvojicích.....	46

5.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	50
Závěr.....	52
Seznam literatury a informačních zdrojů.....	54
Seznam použitých zkratek	58

Úvod

V současnosti se objevuje nemalé množství snah o kvalitní inkluzivní vzdělávání na českých školách. Pro naplnění cílů inkluze ve školství je třeba vytvářet na školách dostatečně efektivní pracovní pedagogické týmy, jelikož není v silách jedince vedoucího výuku splnit záměry inkluzivního vzdělávání sám.

V tomto kontextu je práce zaměřena na spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je neméně důležitý člen pedagogického sboru, stejně jako třídní učitel, ostatní pedagogové, ředitel, výchovný poradce, vychovatel atd. Vymezení a určení role tohoto pedagogického pracovníka, je prvním krokem k zajištění vhodných podmínek pro rozvíjení inkluzivního vzdělávání v dané škole.

Cílem práce je zjistit a popsat, jak profesní spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga ve vybraných základních školách probíhá. Identifikovat silné či slabé oblasti jejich spolupráce, a zvažovat nové výzvy pro jejich vzájemnou kooperaci. K dosažení tohoto cíle je použita metoda kvalitativního výzkumu.

V teoretické části je uvedena základní terminologie, vývoj legislativy týkající se asistenta pedagoga, jeho kvalifikačních předpokladů. Věnuje se také možným obtížím a problémům na úrovni vztahů asistenta pedagoga a pedagoga, vedení školy i žáků.

V praktické části je zaznamenáno výzkumné šetření, provedené v běžných základních školách formou kvalitativního výzkumu metodou strukturovaných rozhovorů se třemi pracovně spolupracujícími dvojicemi pedagog – asistent pedagoga.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojem inkluze

Inkluze – tento termín pochází z anglického slova „inclusion“, kterým je míněno v překladu zahrnutí, v širším chápání příslušnost k celku. Inkluzi nelze přitom vnímat jen jako optimalizovanou a rozšířenou integraci. Jde o návrh, podle něhož by děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami měli absolvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu i bez ohledu na stupeň jejich postižení (Hájková, Strnadová, 2010).

Inkluze je považována za změnu systémovou a společensko-politickou, s cílem odstranit bariéry ekonomické, environmentální i kulturní. Při edukaci žáka právě tato změna probíhá (Kasíková, Straková, 2011).

Kvalitní inkluze může proběhnout za podmínek dobré spolupráce rodiny a školy, ale především dobré připravenosti pedagogů jak po stránce odborné, tak po stránce lidské (Kendíková, 2016).

Dle autorů Langa a Berbericha by pedagog měl být průvodcem aktivního učení žáků. V žádném případě by nemělo docházet k pouhému nalévání vědomostí do nich. Každé dítě má nějaké nadání, které může být přínosem pro ostatní a jeho odlišnost obohacuje vyučování (Lang, Berberich, 1998).

Cílem inkluzivního vzdělávání je stejný přístup ve vzdělání pro všechny jedince a usilovat o rozvoj tohoto vzdělání v co možné největší míře (Kratochvílová, 2013).

Ve všech kulturních zemích Evropy je právě uplatňování inkluzivního přístupu a vzdělávání nejmodernější trend ve vzdělávání jedinců s postižením (Teplá, 2015).

Ve světě se tento trend objevuje okolo konce 20. století, avšak jeho rozvoj je zaznamenán až počátkem 21. století (Lechta, 2010).

V českém školství se v roce 1989 začalo diskutovat o možném začleňování dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol a poté se postupně prosazovalo integrované vzdělávání (Bartoňová, Vítková, 2010).

V této souvislosti jsou diskutovány pojmy integrace a inkluze. Za integraci se v současnosti považuje široké mezinárodní hnutí prosazující práva jedince na jeho rovnocennou účast ve společné a nevylučující se kultuře. Inkluze je chápána tak, že všichni lidé bez rozdílů participují na životě kulturní společnosti (Hájková, Strnadová, 2010).

Dle paragrafu 16 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) osoba, která k zajištění edukace nebo uplatnění či užívání svých práv potřebuje podpůrná opatření. Ta se dělí do pěti stupňů dle náročností organizačních, pedagogických a finančních. Veškerá tato opatření je možné kombinovat.

Školský zákon poskytuje legislativní zázemí pro děti, žáky i studenty mající SVP s nárokem na vzdělávání, jehož obsah, formy a aplikované metody jsou přizpůsobeny vzdělávacím potřebám i možnostem těchto jedinců (Kendíková, 2016).

Mezi podpůrná opatření zahrnujeme využití asistenta pedagoga, využití kompenzačních pomůcek, poradenskou pomoc školy apod. Podpůrná opatření 1. stupně pomáhají žákům, majícím mírné vzdělávací obtíže, např. ve čtení, počítání, psaní, pomalejší pracovní tempo. V tomto případě není potřeba doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ).

Uplatnění podpůrných opatření 2. – 5. stupně je možné jen na základě doporučení školského poradenského zařízení (Bittmannová, 2019).

2 Asistent pedagoga

2.1 Vývoj pozice a legislativy asistenta pedagoga

V důsledku navyšujícího se počtu dětí a žáků se zdravotním postižením v prostředí škol po roce 1990, vznikaly požadavky zajistit „asistenci v oblasti vzdělávání“. Na krytí nákladů pro zřízení pozice potřebného asistenta se podílela i občanská sdružení pracující pro zdravotně postižené osoby (Morávková, 2015).

Obvykle byla tato činnost vykonávána pracovníkem civilní vojenské služby. Tento druh asistence byl ukončen v roce 2004, kdy u nás byla základní vojenská služba zrušena (Teplá, 2015).

Jak uvádí Morávková (2015), v určitých situacích vznikly „fiktivní“ pozice pro výkon asistenta, přičemž daný pracovní právní titul byl evidován jako běžná, už v oblasti školství existující pozice – kupříkladu vychovatel.

V devadesátých letech minulého století se odlišovali asistenti, kteří pracovali se žáky se zdravotním postižením (ZP) od asistentů pro žáky se sociálním znevýhodněním, kde se jednalo nejdříve o tak zvané „romské asistenty“, poté o vychovatele jako asistenty pedagoga (Morávková, 2015).

V roce 2005 byla profese asistenta v legislativě sjednocena a normativní předpisy jako školský zákon, prováděcí vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), zákon o pedagogických pracovnících, prováděcí normy a tak dále, již disponují s jednotným výrazem asistent pedagoga, který představuje novou podpůrnou službu ve vzdělání pro žáky se SVP i žáky se sociálním znevýhodněním (Teplá, 2015).

Funkce a pozice asistenta pedagoga je zákonně vymezena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. V současnosti asistent pedagoga podle paragrafu 16, odstavce 2, tohoto zákona poskytuje podporu žákům majícím SVP a musí splnit určená kvalifikační kritéria, uvedená v paragrafu 20, zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

K činnosti asistenta pedagoga dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných patří poskytování podpory pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se SVP a dle jejich potřeb s nimi pracuje, popř. i s ostatními žáky ve třídě (Hutyrová, Růžičková, 2018).

Funkci tohoto asistenta pedagoga zřizuje ředitel dané školy na podkladu souhlasu příslušného krajského úřadu, o který písemně požádá spolu s doporučením školského poradenského zařízení. Toto zařízení může doporučit podpůrné opatření nejen ve výuce, ale i v čase školní družiny nebo jiných zájmových činnostech žáka. Což velmi kladně hodnotí jak zákonní zástupci, tak i školy (Kendíková, 2017).

2.2 Činnost a role asistenta pedagoga

Role i náplň práce každého asistenta pedagoga se přirozeně v samotném terénu jeho práce odvíjí od šíře a charakteru potřeby, její pravidelnosti, jakou daný žák vyžaduje. Pojetí podpory, že zásadní není u člověka kategorie postižení, ale míra podpory, kterou potřebuje, se stalo skutečně důležité, jelikož i dva jedinci se stejným druhem postižení mohou mít úplně odlišné potřeby (Hájková, Strnadová, 2010).

Odborná literatura věnující se tématice inkluzivního vzdělávání udává tyto hlavní činnosti asistenta pedagoga:

- pomáhat pedagogům s výchovou i vzděláváním žáků, asistent by měl být nápomocen v komunikaci se žáky, se zákonnými zástupci i danou komunitou, ve které žák žije,
- pomoci při adaptaci žáků na školní prostředí,
- pomáhat žákům s přípravou na výuku a také při výuce samotné,
- pomoc při sebeobsluze žákům s těžkým zdravotním postižením, pomoc při pohybu a jiných aktivitách konaných školou (Kendíková, 2016).

Velký význam podpory asistenta pedagoga u žáků se zdravotním postižením je také při hodinách tělesné výchovy, ze kterých jsou tito žáci zbytečně vyřazováni (Němec, Šimáčková – Laurenčíková, Hájková, 2014).

Hlavní úlohu však stále sehrává pedagog, jenž je vlastně i „manažer“ probíhající edukace žáků. Asistent pedagoga přitom respektuje jeho pravomoci patřící k rozhodování o výuce.

Je třeba si také uvědomit, že se jedná o pozici asistenta pedagoga, ne asistenta žáka. U asistentů a pedagogů se můžeme setkat i s mylným názorem, že asistent je přidělen jednomu konkrétnímu žákovi. Takovéto vymezení se pouze k tomuto žákovi může vést až k jeho nesamostatnosti či stigmatizaci (Němec, Šimáčková – Laurenčíková, Hájková, 2014).

2.3 Kvalifikační a jiné předpoklady asistenta pedagoga

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících stanoví požadavky kladené na odbornou kvalifikaci u asistentů pedagoga.

Asistent pedagoga, jenž koná přímou pedagogickou aktivitu v dané třídě, kde se vzdělávají právě děti nebo žáci se SVP, či ve škole, která zajišťuje vzdělávání u dětí i žáků pomocí individuální integrace, může získat odbornou kvalifikaci například takto:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu ve sféře pedagogických věd,
- vysokoškolským vzděláním, kterého bylo dosaženo pomocí studia dalšího akreditovaného studijního programu, nežli je uvedeno výše, kdy se může jednat o vzdělání v programu tzv. celoživotního vzdělávání, na vysoké škole s pedagogickým zaměřením, anebo absolvováním daného vzdělávacího programu, který je určen pro asistenty pedagoga a je provozován vysokou školou či zařízením, které slouží dalšímu vzdělávání pedagogických zaměstnanců,
- vyšším odborným vzděláním, které bylo získáno zakončením u akreditovaného vzdělávacího programu na vyšší odborné škole v oboru pro vzdělávání s pedagogickou orientací,
- dokončením dalšího vyššího odborného vzdělávání, které bylo získáno zakončením příslušného akreditovaného vzdělávacího programu nežli předešlá uváděná varianta,
- získáním středního vzdělávání s maturitou v oboru pedagogického zaměření (Kendíková, 2017)

Pro nižší stupeň činnosti, kde jde o pomocné výchovné činnosti ve škole či školském zařízení, postačí střední vzdělání ukončené výučním listem či dokonce pouze vzdělání základní, avšak podmínkou zůstává absolvování některého z kvalifikačních kurzů pro tuto pozici (Teplá, 2015).

Podle výše zmíněné kvalifikace i délky požadované praxe je určen plat pro pozici asistenta pedagoga. Zaměstnanec je zařazen do konkrétní platové třídy a platového stupně a je mu vystaven platový výměr (Kendíková, 2017).

Giangreco a Doyle (2007) zpracovali několik výzkumných šetření a článků z USA, Anglie, Austrálie, Itálie a Švédska týkajících se vzdělání asistentů pedagoga. Jejich výstupy se několikrát shodovaly v tom, že vzdělání je velmi různorodé, převážná část asistentů pedagoga nemá vysokoškolské vzdělání a někteří dokonce vykonávají tuto práci bez jakékoliv předchozí zkušenosti. Během práce se asistentovi pedagoga nedostává ani žádného školení, výcviku nebo kontroly.

Devecchi a kol. (2012) zase poukazuje na to, že vysokoškolské vzdělání může být také nevýhodou, a to např. v Itálii, kde neexistuje přímo pozice asistenta pedagoga, tuto funkci zastávají podpůrní učitelé, na které se přesouvá zodpovědnost za vzdělávání žáků se speciálními potřebami (in Němec, Šimáčková – Laurenčíková, Hájková, 2014).

Kromě zákonem určených požadavků týkajících se absolvovaného vzdělání jsou po asistentovi pedagoga požadovány další schopnosti, dovednosti, předpoklady a potřebné osobnostní dispozice. Ty se obvykle odlišují dle toho, u kterých žáků bude v praxi asistent působit. Zda u žáka s Downovým syndromem, kde je třeba značně citlivého přístupu, anebo u žáka, který má poruchy chování, kde je potřeba razance i přirozené autority, anebo zda například u žákyně mající kvadruparetický druh mozkové obrny, kde bude zapotřebí fyzická síla z důvodu manipulace s vozíkem a podobně (Nová škola, 2013).

Asistent pedagoga by měl:

- mít pozitivní vztah k dětem a být jim nápomocen k dalšímu vzdělávání,

- svým empatickým přístupem porozumět zájmům a prioritám žáka. Mít alespoň minimální znalost o rodině žáka.
- vykonávat svou činnost pod vedením pedagoga i umět se poučit z jeho rad. Většina asistentů nastupuje na pozici bez předešlé pedagogické praxe, a tak schopnost učit se od jiných pedagogů je pro ně nutná.
- jasně a srozumitelně jednat a komunikovat s rodiči daných žáků (Kendíková, 2017).

Jestliže např. asistent pochází z etnické minority stejně jako žák, může tak být nápomocen ostatním pedagogům. Kupříkladu zprostředkováním informací o sociálním životě, kultuře, komunikaci takové minority. A naopak těmto žákům může být vzorem z jejich přirozeného okolí jako úspěšný kvalifikovaný i pracující jedinec. Asistent tak může i vytvářet jakýsi most mezi rodinou žáka a školou či školským zařízením.

Že se od pedagogických pracovníků, tudíž i asistentů pedagoga vyžaduje především dobrý vztah k dětem, trpělivost, laskavost, dokázat zvládnout řešit problémy pohotově, to je uvedeno v mnohé literatuře. Avšak z důvodu snahy o vytvoření „standardu pedagogické profese“ je také požadována psychická odolnost, fyzická zdatnost, dobrý zdravotní stav aj. (Teplá, 2015).

2.4 Vztahy asistenta pedagoga s ostatními aktéry výukového procesu

2.4.1 Asistent pedagoga a vedení školy

Při výběru vhodného asistenta pedagoga je třeba zohlednit typ vzdělávacích potřeb žáků, vzdělání asistenta a potřeby pedagogů. Poté správně definovat náplň práce, kterou převážně vytváří ředitel dané školy. Ve třídě by měl být představen jako druhý pedagog, pomoc pro třídního učitele i žáky dané třídy (Němec, Šimáčková – Laurenčíková, Hájková, 2014).

Vedení školy by se mělo zajímat jaká je motivace k práci uchazeče o pozici asistenta pedagoga, o jeho představu o spolupráci s ostatními pedagogy, jestli je ochoten učit se novým věcem a dále se vzdělávat, zda je empatický, odpovědný, spolehlivý (Uzlová, 2010).

Funkce asistenta pedagoga je stále vnímána jako neplnohodnotná, a tak i výběr vhodného kandidáta na tuto pozici je často ovlivněn omylem, že funkci zvládne kdokoliv. Tento nepromyšlený výběr je považován za nejčastější chybu. Ihned na začátku pracovního poměru je třeba určit kompetence a rovinu spolupráce všech členů pedagogického sboru, vymezit náplň práce asistenta pedagoga, přesně specifikovat jeho přímou a nepřímou pedagogickou činnost a stanovit jeho roli vůči všem žákům třídy, nejen těm se SVP. Stejně tak je důležité informovat rodiče žáků třídy o působnosti asistenta pedagoga ve třídě a pokud možno navodit atmosféru důvěry. Bohužel se stává, že se v dané třídě doslova „zjeví“ nový integrovaný žák či asistent pedagoga, bez předešlé informovanosti nebo průpravy třídy (Horáčková, 2015).

S asistentem pedagoga je uzavírána převážně smlouva na dobu určitou, což velmi často vede ke strachu ze ztráty místa po vypršení dané doby. Jako další nevýhoda se může jevit fakt, že asistent pedagoga často nemá kabinet, tedy své zázemí. Některé školy zřídily tzv. relaxační místnosti, kam si můžou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jít odpočinout, trávit přestávky nebo volné vyučovací hodiny. V této místnosti může mít právě své zázemí asistent pedagoga i ji využívat jako prostor pro uložení potřebných pomůcek a učebnic (Kendíková, 2016).

2.4.2 Asistent pedagoga a pedagogický sbor

Asistent pedagoga spolupracuje nejen s třídním učitelem, ale i s výchovným poradcem, speciálním pedagogem či školním psychologem, jestliže je ve škole k dispozici. Asistent pedagoga má zvládat komunikaci s nimi i umět akceptovat jejich odborné názory. Všichni tvoří součást klimatu jak třídy, tak i školy a všichni se také podílejí na budování pozitivní atmosféry třídy, jež je pro efektivní vzdělávání nutností (Horáčková 2015).

Asistent pedagoga by měl respektovat všechny své pedagogické kolegy, jejich rozdílné názory, a především zásadu mlčenlivosti (Kendíková, 2017).

Mezi možná rizika tohoto vztahu patří nedostatečná informovanost v rámci celého pedagogického sboru a ostatních pracovníků. Ve větších školách se bohužel stává, že se zde

neznají vzájemně ani sami pedagogové a asistent pedagoga je pouze chápán jako další procházející jedinec. Tímto je vlastně myšlenka inkluze popírána (Horáčková, 2015).

2.4.3 Asistent pedagoga a pedagog

Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem, která je bez obtíží, je základní stavební kámen pro práci obou stran. A proto již ve fázi výběru uchazeče na pozici asistenta pedagoga je třeba zohlednit předpoklady účinné komunikace a spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem.

V mateřské škole, stejně tak na prvním stupni základní školy spolupracují asistenti pouze s jedním pedagogem, anebo s minimálním počtem pedagogů. Komunikace s menším kolektivem je pochopitelně snadnější. Kolegové se mohou poznat lépe a jejich spolupráce se efektivněji koordinuje.

Více pedagogů však vstupuje do života žáka na druhém stupni základní školy či nižším stupni u víceletého gymnázia. Více hodin výuky za týden také vede k tomu, že žákovi není poskytnuta podpora během všech hodin výuky, protože asistenti pedagoga bývají přijímáni na částečný úvazek, anebo jeden asistent obstarává podporu pro více žáků. Na středních školách působí i asistenti s odborným vzděláním, kteří dokážou žákovi pomoci v odborných předmětech (Horáčková, 2015).

Přestože je role asistenta pedagoga v českém školství poměrně nová, někteří pedagogové s ním neumí stále spolupracovat. Je třeba práci asistentů pedagoga nepodceňovat, a především jim v jejich práci nebránit. Pedagog by měl vždy vědět, jakou práci asistentovi je možné a vhodné zadávat. Nezneužívat jeho dobré vůle a nepřenášet na něj kompetence, které mu nenáleží (Kendíková, 2017).

Další neméně důležitou podmínkou při nastavení spolupráce je vymezení času v rozvrhu pro společné přípravy a konzultace. Je doporučeno 10 až 15 minut každý den před začátkem výuky a alespoň 1 hodina týdně po vyučování (Němec, Šimáčková – Laurenčíková, Hájková, 2014).

Vztah asistenta pedagoga a pedagoga může nabývat různých podob. Odborná literatura popisuje:

- partnerský vztah – jedná se o rovnocenný přístup mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Jde o jejich vzájemnou podporu a důvěru.
- tzv. „dominantní“ pedagog – v tomto případě má pedagog zřetelně dominantní pozici vůči asistentovi, a ten plní jeho pokyny. Pravidla jsou jasně stanovena a vztah je založen na respektu.
- formální vztah – v tomto vztahu oba účastníci plní své úkoly. Každá ze stran má určeny své pracovní povinnosti a kompetence. Tento vztah nepřesáhne do roviny osobní. Komunikace mezi pedagogem a asistentem se zaměřuje na důležitá fakta. Asistent má úlohu podřízenou a učitel je zde považován za odborníka na edukaci (Hutyrová, Růžičková, 2018).

Během spolupráce asistenta s pedagogem ve vyučování je ideální kombinovat tyto varianty rozdělení jejich činností:

- asistent dle instrukcí pracuje se žákem se SVP (nebo s menší skupinou určených žáků) a učitel pracuje se zbývajícím žáky,
- v případě, kdy se učitel věnuje individuálně žákovi se SVP (či menší skupince žáků), asistent dohlíží na práci zbývajících žáků dle instrukcí učitele,
- pro zajištění více času pro práci pedagoga se žáky se SVP může asistent pomáhat rozdávát či vybírat sešity, kontrolovat splnění domácích úkolů aj. (Nová škola, 2013).

Bylo vypracováno tzv. desatero asistenta pedagoga, které vymezuje zásady dobré spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga:

- asistent pedagoga a pedagog považují inkluzi za správnou cestu v edukaci žáků se SVP,
- pedagog považuje práci asistenta pedagoga za potřebnou,

- asistent pedagoga je nápomocen třídnímu učiteli s plánováním individuálního přístupu,
- asistent pedagoga používá pedagogické zásady a metody, podílí se na žákově formativním hodnocení a pomáhá mu se v hodnocení orientovat, motivuje žáka k lepším výkonům, spolupracuje s ním i mimo výuku (Nová škola, 2013).
- asistent pedagoga se účastní porad organizačních i pedagogických, seznámí se s ostatními členy pedagogického sboru.
- přítomnost asistenta pedagoga ve výuce neupírá pedagogovi jeho obvyklé povinnosti, odpovědnost za edukaci stále spočívá na pedagogovi,
- pedagog by měl dokázat asistenta pedagoga zviditelnit ve správné míře ke vztahu k žákovi se SVP i s ohledem na jeho osobnostní profil,
- asistent pedagoga s pedagogem mají pravidelné konzultace ve stanovený čas ve svém týdenním rozvrhu,
- pro vztah pedagoga s asistentem je přínosné, jestliže se sám pedagog dovzdělává ve sféře speciálních potřeb žáků,
- při výběru uchazeče na místo asistenta pedagoga je vhodná přítomnost pedagoga ke kterému bude asistent přiřazen (Horáčková, 2015).

Z výzkumu Bartoňové a Pipekové (2008) vyplývá, že jedna z neproblémovějších částí spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem je jejich vzájemný vztah. To uvedlo 40 % respondentů asistentů pedagoga. Pedagogové je neberou jako rovnocenné pracovní kolegy a někdy i spolupráci odmítají. Kdežto učitelé vidí problém spolupráce právě ze strany asistentů pedagoga. A to, že asistenti pedagoga nerespektují vymezení rolí. Z výše uvedeného je zřejmé, že dosažení dobře fungující spolupráce nemusí být jednoduché a důvody tohoto neúspěchu mohou být na obou stranách (Bartoňová, Pipeková, 2008).

Karolína Nováková ve své diplomové práci o spolupráci asistenta pedagoga s pedagogem popisuje výpovědi respondentů učitelů, u nichž stále převládá neochota přenechat některou ze svých činností asistentovi pedagoga, čímž se snižuje jeho možnost zapojit se do výuky ve třídě. I když v případě nepřítomnosti učitele jej právě při výuce zastupuje, tudíž jeho činnost přebírá. Na druhé straně větší zapojení asistenta pedagoga do výuky si vyžaduje

obsáhlejší a častější komunikaci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Dále oslovení učitelé vypovídali, že sami nemají stále jasno o roli asistenta pedagoga (Nováková, 2017).

Může se také stát, že pedagog není připraven na fakt mít ve své třídě žáka s nastaveným podpůrným opatřením a respektovat jeho speciální potřeby. Stejně tak může mít problémy přijmout a respektovat další dospělou osobu ve své třídě. V takovémto případě je na místě, a to i pro integraci přínosnější, učinit personální změnu než chtít po pedagogovi něco, co nezvládne naplnit. Pakliže pedagog není s takovou změnou vnitřně identifikován, bude jistě účinnému začlenění zabraňovat (Horáčková, 2015).

2.4.4 Asistent pedagoga a žák

K zajištění autority asistenta pedagoga je třeba určení pravidel spolupráce i komunikace s veškerými žáky ve třídě. Důležitá je i míra tolerance, ale není snadné nalézt její nejlepší úroveň. Žákům se může jako slabost jevit např. kamarádský přístup asistenta pedagoga a lehce jej mohou zneužít. Asistent pedagoga by měl dokázat žáka motivovat, klást na něj jemu přiměřené požadavky. Rizikem může být asistentova přehnaná citová vazba na žáka, stejně tak jako neschopnost jakékoliv empatie. Měl by být schopen zachovat si nadhled a určitě nepřebírat na sebe úkoly žáka.

Pro rozvoj kladné komunikace navzájem mezi asistentem pedagoga a žákem se SVP můžou pomoci tato pravidla (samozřejmě je zohlednění individuálních potřeb):

- k žákovi je třeba se chovat adekvátně jeho věku, v případě starších žáků spíše jako k partnerovi,
- vyhýbat se přehnané a nevyžádané pomoci, nepřebírat žákovy povinnosti a úkoly,
- věnovat dostatek času vzájemnému seznámení a získání důvěry,
- je třeba registrovat i neverbální komunikaci žáka,
- nedávat žákovi najednou přílišné množství úkolů nebo informací,
- včas zvolit pro žáka přestávku a nepřetěžovat jej,
- je třeba zajímat se, jak se žákovi daří komunikace s ostatními spolužáky i rodinou,
- užívat přiměřený fyzický kontakt, ne vždy je takový kontakt žákovi příjemný,
- v některých případech úsměv u žáka může znamenat i strach či obavu,

- jestliže je to vhodné, tak zavést rituály při zahájení i zakončení společného dne,
- projevovat zájem o daného žáka i o jeho aktivity mimo školu,
- neočekávat automaticky přenos dovedností v podobných oblastech,
- žáka je třeba chválit za jeho pokrok, zájem. Žák by měl vědět za co je chválen.

Je třeba také vyřešit, jak žáci budou asistenta pedagoga oslovovat, aby se nestalo, že se žáci vyhýbají komunikaci s asistentem jen z důvodu nevědomosti, jak ho oslovit. V tom případě může být nápomocen pedagog, který asistenta pedagoga třídy představí, a přitom určí jeho oslovování. Není možné doporučit jaké oslovení je nejvhodnější. Někde se osvědčilo pane/paní asistentko, popř. přidat příjmení, někde zase oslovení pomocí křestního jména spojeného s tykáním nebo vykáním (Horáčková, 2015).

Jelikož je asistent pedagoga každodenně v blízkém kontaktu s dítětem, žákem, nabízí se jako vhodný adept pro komunikaci se zákonnými zástupci žáka. Je potřeba, aby byli informováni pravidelně a formou, která vyhovuje a zvolí si ji obě strany. Při komunikaci je třeba užívat profesionální přístup, nepřistoupit na tykání a stanovit si hranice diskuse (Němec, Šimáčková – Laurenčíková, Hájková, 2014).

Pozici asistenta pedagoga je možné nabídnout, v případě nižší míry sebeobsluhy žáka nebo v případě vyšších fyzických a také psychických nároků na pracovní činnost, přímo rodiči či jinému příbuznému žáka. Toto řešení však může vytvářet podmínky pro řadu nemalých problémů. Blízký jedinec, obvykle matka daného dítěte, vnímá své dítě, kolektiv, pedagoga i vedení školy odlišně nežli člověk nezávislý. Je ovšem nutné hlídat, aby se v tomto případě úloha asistenta pedagoga nezměnila výlučně v úlohu asistenta žáka (Horáčková, 2015).

V některých situacích, např. když žák vyžaduje hlasité čtení nebo vydává zvuky, které ruší ostatní spolužáky, může asistent pedagoga se žákem opustit třídu během vyučování. Je však třeba zvážit, jestli důvody k odchodu ze třídy jsou opodstatněné a nedochází-li k nim velmi často. Jestliže pobyt mimo třídu je častější než ve třídě, nejedná se již o inkluzi, ale spíše o individuální vyučování (Mrázková, Kucharská, 2014).

Na motivaci žáků k učení má velký podíl i klima třídy. Klima v jednotlivých třídách školy může být odlišné a může na žáky mít pozitivní i negativní vliv. Vybudováním bezpečného

prostředí, podpořením spolupráce všech žáků třídy, nasloucháním i otevřeností mohou asistent pedagoga spolu s pedagogem kladně ovlivnit klima třídy. Ale i oni mohou být důvodem strachu, napětí či různých nálad narušujících inkluzi. Klima třídy se stále mění, a to i v průběhu dne, vyučovací hodiny či na školní akci. Během uvolněné aktivity je jiná atmosféra než před testem nebo během mimoškolní akce. Také při neočekávaných změnách či suplování se může lišit (Horáčková, 2015).

2.4.5 Možnosti zapojení asistenta pedagoga do výuky a hodnocení žáka

V případě již zmíněného partnerského vztahu mezi pedagogem a asistentem pedagoga má asistent možnost podílet se na výuce, a to bez jakéhokoliv narušení učitelovi autority (Hutyrová, Růžičková, 2018).

Vhodná se jeví občasná výměna jejich rolí, aby se asistent stal osobou, která vede výuku ve třídě, a pedagog by byl na chvíli v roli pomocné. Řada asistentů i asistentek má jisté nadání na výchovu hudební, tělesnou či výtvarnou. Pakliže asistentka ve srovnání s pedagogem kupříkladu lépe zpívá či je zdatnější v běhu, tak proč jí nepředat na chvíli vůdčí úlohu při hodině hudební či tělesné výchovy. Stálá přítomnost a dohled kvalifikovaného pedagoga je samozřejmostí. Asistent by měl být do výuky připraven a měl by vědět, na čem bude o dané vyučovací hodině pracovat (Nová škola, 2013).

Podílení se asistenta pedagoga na hodnocení žáka umožňuje zejména formativní ohodnocení, které zobrazuje individuální pokrok žáka. Nepoměřuje se tak jeho výkon s výkonem ostatních žáků. Toto hodnocení přispívá k tomu, aby žák nabyl důvěry ve své schopnosti. Formativní hodnocení je založeno na:

- komunikaci mezi pedagogem a žákem, žáky navzájem,
- pravidelné hodnocení práce žáka, informace, v čem se mu daří, kde je potřeba přidat a jak konkrétně postupovat,
- stanovení si cílů ve výuce a sledování pokroků žáka (Starý, Laufková, 2016).

Jedná se o hodnocení průběžné, korektivní, se zpětnou vazbou a je zaměřeno na podporu následné edukace žáka. Poskytuje radu i poučení orientované na vylepšování výkonů

v budoucnosti, tudíž nehodnotí jen zpětně. Tento hodnotící nástroj je pedagogy považován jako nejefektivnější. Cílem tohoto typu hodnocení je ukázat jak na pozitiva, tak i na nedostatky, a to takovým způsobem, aby bylo možno i nadále ovlivnit následující průběh ohodnocené aktivity.

Pakliže škola nebo jednotliví pedagogové formativní ohodnocení nevyužívá nebo se v něm neorientuje, či nemá zkušenost, je možné, aby asistent pedagoga využití sám navrhl. Jako příklad takového ohodnocení je možné uvést mapu učebních pokroků. Mapa učebního pokroku (MUP) zaznamenává kroky žáka během učení konkrétního předmětu. Pakliže zná žák vlastní polohu na takovéto mapě, je pro něho o dost lehčí identifikovat, jak se nadále v jednotlivých sférách zlepšovat a rozvíjet. Sami pedagogové a asistenti pedagoga tvoří tyto mapy učebního pokroku. Je tak možné monitorovat žákovy pokroky a pokračovat v tom, co opravdu zvládl, nikoli co je jen uvedeno v třídní knize jako formalita a splněno dle učebního plánu. Tento způsob hodnocení je vhodný také pro žáky cizince. Mapa nepřiděluje jedničky a ani pětky, ale dává žákovi informaci, na jaké úrovni se nalézá a co musí učinit, aby se posunul dále. MUP přesouvá nic neříkající známkování na opravdové porozumění učivu, které je probíráno tak, že podává podrobný náhled, jak dalece se žák v porozumění daného učiva dostal. Nutno zdůraznit, že platí, že špatné známky zájem o předmět ani učení nevyvolávají. U žáků se SVP se formativní ohodnocení jeví také jako nástroj diagnostický, a může tak pedagogům i odborným pracovníkům napomoci odhalit příčinu obtíží i problémů u daného žáka. Co se týče přípravy, ta je u MUP náročnější (oproti klasickému způsobu hodnocení), proto je pomoc asistenta pedagoga vítána. Může MUP sám tvořit, samozřejmě dle pokynů pedagoga, přicházet s dalšími nápady na úpravy, které jsou přizpůsobeny zájmům žáka (má mít totiž motivační charakter – kupříkladu hra, příběh či pohádka a podobně), (Horáčková, 2015).

3 Asistent pedagoga pohledem spolupracujících odborníků

3.1 Pohled školních psychologů

Působení asistenta pedagoga je možné rozdělit na podporu bezprostředně jednomu žákovi ve vzdělávacím procesu, pomoc učitelů ve třídě i při spolupráci s rodinou. V případech sociokulturního znevýhodnění má být asistent pedagoga nápomocen při přizpůsobování se školnímu prostředí, při součinnosti se zákonnými zástupci žáka i komunitou, z níž žák pochází.

Dle školních psychologů je přítomnost asistenta pedagoga hodnocena převážně kladně, případná nespokojenost je spojována se špatným výběrem osobnosti asistenta pedagoga.

Často se ale stává, že asistent pedagoga svou pracovní pozici opouští, když si najde pro sebe výhodnější práci.

Zásahy asistenta pedagoga do výuky mohou být vnímány pedagogem jako obtížně slučitelné s jeho didaktickými postupy. Aby se těmto těžkostem předešlo, je vhodné zvolit systematickou přípravu asistenta na vyučování pod vedením pedagoga (Kucharská, Honigová, 2011).

3.2 Pohled školních speciálních pedagogů

Jako nejčastější podmínka pro práci asistenta pedagoga je z pohledu školních speciálních pedagogů (ŠSP) kvalita spolupráce s pedagogem. Tato spolupráce zahrnuje porozumění, vstřícnost, prostor pro konzultace, pochopení i respekt, nadhled, ze strany pedagoga vedení, ale i spolupráci s dalšími členy pedagogického sboru, žáky i rodiči.

Co se týče vzdělávání asistentů pedagoga, ŠSP upřednostňují úvodní kurzy vyšší náročnosti a poté navazující vzdělání s možnou specializací dle konkrétního postižení. Mezi rizika v práci asistenta pedagoga ŠSP zahrnují finanční podhodnocenost, narušené vztahy s pedagogy a rodiči žáka. Jako riziko je také uváděno přetížení asistenta pedagoga či

syndrom vyhoření. Vede k tomu nepřetržitá činnost asistenta, a to jak ve vyučování, tak o přestávkách i po vyučování při kontaktu s rodiči. Riziko se zvyšuje úzkým citovým vztahem asistenta pedagoga k žákovi (Mrázková, Kucharská, 2014).

Vztahy ŠSP s asistenty pedagoga jsou hodnoceny kladně. Jako dílčí problémy jsou uváděny počáteční fáze jejich spolupráce. Klíčovou úlohu pak sehrává zejména ochota je vyřešit. Občas se v pracovním vztahu nějaké to nedorozumění objeví, především tam, kde jsou nejasně vymezeny hranice toho, co pedagog očekává. Asistent pedagoga zase nerozumí tomu, proč se takový přístup koná. Obtíže mohou nastat i na straně asistenta pedagoga, který nemá dostatečné vzdělání, teprve je získává, a nezná tak hranice svého působení. K žákům může být až nadměrně ochranný (Kucharská, Honigová, 2011).

3.3 Výsledky výzkumného šetření z běžných základních škol

V této subkapitole prezentuji významné poznatky i výsledky z výzkumného projektu, který se zaměřil na práci asistentů pedagoga, a to v prostředí běžných základních škol. Záměrem tohoto výzkumu bylo sledovat nastavení práce ze stran asistentů pedagoga, dále i jejich vztahy s učiteli, jakými vlastnostmi a dovednostmi by měli asistenti pedagoga oplývat a také formy podpory se žáky se SVP.

Projekt byl financován Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v období let 2012–2013 a bylo do něj zapojeno 25 škol z pěti regionů ČR. Výzkumníci z katedry speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy ve vybraných školách sledovali práci asistentů pedagoga a uskutečnili rozhovory na téma jejich práce. Vedli rozhovory také s 25 řediteli těchto škol (popř. zástupci ředitelů), dále se 40 učiteli, jež s asistentem ve třídě spolupracovali i spolupracují, také se 40 asistenty pedagoga a se 32 žáky, kteří mají zdravotní postižení, s 12 skupinami žáků se znevýhodněním sociálním.

Dle výzkumu bylo zjištěno, že je třeba mnohem intenzivnějšího zapojení do edukace ze stran asistentů pedagoga. Všichni dotazovaní se shodli na potřebě většího úvazku u asistentů pedagoga, který by měl své uplatnění jak při podpoře žáků během vyučování, tak i při společných přípravách na výuku s učitelem. V případě žáků mající zdravotní postižení

tuto časovou dotaci využívat na doprovod žáků na vzdělávací akce konající se mimo školní budovy. S tímto navýšením úvazku je spojen požadavek asistentů pedagoga mít lepší platové ohodnocení jejich činnosti. Za dnešních dosti limitovaných finančních možností v oblasti školství se jeví zvýšení úvazku u asistentů (často pracují jen na zkrácený úvazek) jako vhodným řešením k navýšení jejich příjmů. Variantou řešení se nabízí spojení s jiným úvazkem, obvykle jde o vychovatele ve školní družině (Němec, Šimáčková, Hájková, 2014).

Výzkum Metodicko-pedagogického centra v Přerově byl zaměřen na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Výzkum proběhl na 700 základních školách, ve 3 krajích Slovenské republiky, ve školním roce 2009/10. Bylo zjištěno, že týdenní úvazek asistenta učitele je často rozložen do více tříd. Nabízí se otázka, zda pár hodin působení asistenta učitele v jedné třídě takto splňuje svůj účel. Výzkum prokázal, že vyšší úvazek asistenta učitele v jedné třídě snižuje rozdíl v počtu zameškaných hodin mezi žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a žáky celkem. Také znalost romského jazyka asistenta učitele je velkým přínosem a projevuje se kladně na snižování počtu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí opakující nižší ročníky. Ve vyšších ročnících se tento efekt již vytrácí (Pedagogické rozhledy, 5/2011).

Shrnutí teoretické části:

Asistent pedagoga je důležitým členem pedagogického sboru. Měl by být nápomocen pedagogovi ve výuce se všemi žáky třídy, respektovat jeho způsob výuky, rady a připomínky. Naopak by se neměl bát přednést své návrhy, nápady, postřehy či připomínky k výuce pedagogovi, který by jej měl vyslechnout. Je třeba, aby pedagogický sbor vnímal asistenta pedagoga jako rovnocenného kolegu. K zajištění dobré spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga je potřeba jasné vymezení rolí a kompetencí již na začátku spolupráce.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíle a metody výzkumného šetření

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit a popsat spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga v běžné základní škole na I. stupni. Identifikovat slabé či silné oblasti této spolupráce, vč. vzájemné komunikace, sledovat a analyzovat podmínky profese asistenta pedagoga.

Výzkumné otázky:

- 1. Jak probíhá spolupráce pedagogů a asistentů pedagoga na vybraných školách?**
- 2. Mají asistenti pedagoga na těchto školách pro vykonávání své činnosti zajištěny vhodné podmínky?**

Ve výzkumném šetření byla zvolena forma kvalitativního výzkumu. Ke sběru dat byla vybrána technika kvalitativního dotazování, a to strukturovaný rozhovor, tedy dialog dvou osob dle předem připravených otázek. Jeho příprava je náročnější v nutnosti vytvořit si určité schéma otázek, na které bude dotazovaný odpovídat.

Dle Hendla (2008) v případě, kdy nás zajímá, jak se lidé cítí a co si myslí, použijeme rozhovor, abychom se na tyto cíle zeptali, jelikož je nelze vypožorovat (Hendl, 2008).

Struktura rozhovorů s pedagogy:

Výzkumná otázka č. 1

1. Objevují se ve Vašem pracovním vztahu s asistentem pedagoga obtíže, které narušují výuku nebo nějak nabořávají Vaši komunikaci?
2. Máte stanoveny pravidelné konzultace, pokud ano, jak probíhají?
3. Víte, jaké úkoly asistentovi na hodiny přesně zadávat, anebo si někdy nevíte rady?
4. Je asistent pedagoga, s nímž spolupracujete, na vyučovací hodiny dostatečně připraven?

5. Co na spolupráci oceňujete, popř. byste změnila?
6. Co může vést ke konfliktu při spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga?

Výzkumná otázka č. 2

7. Má asistent pedagoga ve třídě své místo?
8. Spolupracuje asistent pedagoga se všemi žáky ve třídě?
9. Jaké činnosti asistent pedagoga ve vyučování vykonává nejčastěji?
10. Podílí se asistent pedagoga na hodnocení žáků či daného žáka?
11. V praxi užíváte k asistentovi pedagoga i v komunikaci a spolupráci partnerský přístup, anebo má podle Vás být pedagog dominantní a vše vést?

Struktura rozhovorů s asistenty pedagoga:

Výzkumná otázka č. 1

1. Objevují se ve Vašem pracovním vztahu s pedagogem obtíže, které narušují výuku nebo nějak nabourávají Vaši komunikaci?
2. Máte stanoveny pravidelné konzultace, pokud ano, jak probíhají?
3. Víte, co máte při hodině dělat, domlouváte se na tom i s pedagogem?
4. Umožňuje Vám spolupracující pedagog se na vyučovací hodinu dostatečně připravit a připravujete se na ni?
5. Co na spolupráci oceňujete, popř. byste změnila?
6. Co může vést ke konfliktu při spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga?

Výzkumná otázka č. 2

7. Máte ve třídě své místo?
8. Spolupracujete se všemi žáky ve třídě?
9. Jaké činnosti ve vyučování vykonáváte nejčastěji?
10. Podílíte se na hodnocení žáků či daného žáka?
11. V praxi užívá pedagog, s nímž spolupracujete, v komunikaci a spolupráci partnerský přístup, anebo má podle Vás dominantní přístup?

5 Popis výzkumného šetření

5.1 Výběr a popis respondentů

Výzkumné šetření bylo realizováno u 6 respondentů (v období únor a březen 2019), tj. tři spolupracující dvojice asistent pedagoga – pedagog, které pojí jejich pracovně – právní vztah ve třech vybraných základních školách Jihomoravského kraje na 1. stupni. Ve všech případech se jednalo o ženy různého věku a s různě dlouhou praxí, jak je uvedeno v následující tabulce.

Tabulka: přehled respondentů (čísla vyjadřují roky)

	věk	na pozici	spolupracují
pedagog A	52	21	0,5
asistent A	28	2,5	
pedagog B	45	20	2,5
asistent B	42	10	
pedagog C	38	9	0,5
asistent C	26	0,5	

zdroj: autorka bakalářské práce

Všichni z uvedených pedagogů mají vysokoškolské vzdělání, obor učitelství pro 1. stupeň základní školy. Co se týče asistentů pedagoga, pouze jediný, a to asistent pedagoga C, má vysokoškolské vzdělání obor speciální pedagogika. Asistent pedagoga A má středoškolské vzdělání ukončené maturitou a akreditovaný MŠMT kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga. Stejně tak asistent pedagoga B své vysokoškolské bakalářské vzdělání, obor vychovatelství rozšířil o tento akreditovaný MŠMT kvalifikační kurz.

5.2 Popis průběhu rozhovorů

Rozhovory probíhaly v budovách škol, dle časových možností pedagogických pracovníků, a to v kabinetech, ve dvou případech to bylo přímo ve třídě v době přestávky. Jeden rozhovor trval okolo 20 minut. Rozhovory jsem zaznamenávala se souhlasem respondentů na diktafon a poté převedla do psané formy.

Z důvodu zachování jejich anonymity neuvádím názvy základních škol, ve kterých probíhal výzkum a pro respondenty jsem zvolila označení „pozice a písmeno“ – např. pedagog A a asistent pedagoga A.

5.3 Analýza dat

Analýza získaných dat byla provedla otevřeným kódováním. V doslovně přepsaných rozhovorech, byly vyhledány určité informace, kterým byly přiřazeny kódy.

Kód v otázce č. 1 – vyjasnění od počátků, nejistota, bez obtíží,

Kód v otázce č. 2 – nevyhovující komunikace (neosobní), konzultace osobní,

Kód v otázce č. 3 – očekávaná aktivita, samostatnost, nejistota,

Kód v otázce č. 4 – snaha, ujištění, dobré fungování,

Kód v otázce č. 5 – komunikace, dobrá spolupráce, pomoc,

Kód v otázce č. 6 – neporozumění, nepřijetí, špatný vztah,

Kód v otázce č. 7 – zázemí, místo,

Kód v otázce č. 8 – daný žák, celá třída,

Kód v otázce č. 9 – vysvětlení, zastoupení, pomoc

Kód v otázce č. 10 – zájem o hodnocení, možnost podílet se, hodnotící pedagog,

Kód v otázce č. 11 – dominantní přístup, partnerský vztah, vyrovnanost.

Přepis jednotlivých rozhovorů se zakódováním:

Rozhovor s pedagogem A:

1. Objevují se ve Vašem pracovním vztahu s asistentem pedagoga obtíže, které narušují výuku nebo nějak nabourávají Vaši komunikaci?

*„Tak to si nemyslím, že by byly nějaké obtíže. Právě podle mě jsme se dobře **sladily hned**, hned od začátku jsme si sedly. O tom, jak bude naše spolupráce probíhat a kdo a co bude mít na starosti, jsme se **dohodly hned na začátku**. To by ani jinak nešlo.... vždyť by děti měly při hodinách zmatek v hlavě.“*

2. Máte stanoveny pravidelné konzultace, pokud ano, jak probíhají?

*„My máme takový menší problém, každá jsme odjinud a já ještě ke všemu po vyučování utíkám některé dny učit na jinou školu. Takže hodně řešíme věci **po telefonu** a taky dost věci si píšeme **emailem**. Ale i takto si myslím, že to zvládneme dobře. Já se snažím během dne vždy asistentce říct, co budeme dělat následující den, aby měla možnost se připravit.“*

3. Víte, jaké úkoly asistentovi na hodiny přesně zadávat, anebo si někdy nevíte rady?

*„Já teda **očekávám její aktivitu** k tomu žákovi, který ji potřebuje. Někaké úkoly vymyslím já, ale taky o některé požádám kolegyni, aby je jako vymyslela.... a tak. Na začátku každé hodiny si říkáme, co bude.... kontrolujeme, jestli máme připravené pomůcky, které chceme použít.“*

4. Je asistent pedagoga, s nímž spolupracujete, na vyučovací hodiny dostatečně připraven?

*„No.... občas něco řešíme za pět minut dvanáct, ale vždy se to nějak vyřešilo. Takže můžu říct, že ano. Možná ze začátku tak nějak trochu tápala.... ale zase musím říct, že se jako dost **snaží**, to jo.“*

5. Co na spolupráci oceňujete, popř. byste změnila?

*„Spolupráce je podle mě dobrá.... asi jen abychom měly **více času si popovídat**. Někdy já odcházím na další hodinu a asistentka zase odchází do školní družiny.“*

6. Co může vést ke konfliktu při spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga?

„Bohužel to často bývá **neporozumění** si a **nerespektování pravidel** ze strany asistenta. Jakmile si spolupráce nesejde nebude přínosem pro třídu. A jak jsem říkala, my jsme si právě vše vyříkaly na začátku a troufnu si teda říct, že my spolupracujeme dobře.“

7. Má asistent pedagoga ve třídě své místo?

„Ano má, sedí spolu se žákem se SVP v poslední **lavici** u okna. Myslím si, že je to takhle lepší, protože žák má potřebu se někdy protáhnout, podívat se z okna.... tak aby narušil ostatní při výuce.“

8. Spolupracuje asistent pedagoga se všemi žáky ve třídě?

„No, největší pomoc pro všechny je právě to, když pracuje jen **s daným žákem**. Já se tak můžu věnovat zbytku třídy.“

9. Jaké činnosti asistent pedagoga ve vyučování vykonává nejčastěji?

„Při probírání nové látky ji dovysvětluje, třeba při testech **vysvětluje** zadání úlohy, udržuje pozornost žáka, takový stálý dozor to je. A co teda chci.... tak aby se ujistila, že pochopil zadání domácího úkolu a bude si vědět rady s jeho vypracováním.“

10. Podílí se asistent pedagoga na hodnocení žáků či daného žáka?

„Ne, to ne. A je to tak dobře. Někdy se sice zeptám, co si myslí o práci dotyčného žáka, ale jinak žáky **hodnotím pouze já**. Jako určitě hodnocení žáků spadá do role učitele.“

11. V praxi užíváte k asistentovi pedagoga i v komunikaci a spolupráci partnerský přístup, anebo má podle Vás být pedagog dominantní a vše vést?

„No.... podle mě určitě jeden musí vždy vést a myslím si, že **vedoucí role** je v mém případě takhle v pořádku. **Vedení třídy** je přece vždycky na pedagogovi.“

Pedagog popisuje vztah s asistentem pedagoga pozitivně. Svou spolupráci si jasně vymezili již na začátku, což je důležité i pro žáky samotné. Asistent pedagoga, jak od něho pedagog

očekává, bývá na výuku většinou připraven. Co se týče společných konzultací, ty neprobíhají osobně, z důvodu pracovního vytížení pedagoga ještě na jiné škole. Dominantnější přístup pedagoga je dle něho v pořádku, jelikož zastává názor, že pedagog by měl být ten „vedoucí“. Hodnocení žáků prisuzuje pouze sobě, i když názor asistenta si vyslechně.

Rozhovor s asistentem A:

1. Objevují se ve Vašem pracovním vztahu s pedagogem obtíže, které narušují výuku nebo nějak nabourávají Vaši komunikaci?

*„No.... moc mě nevyhovuje ten spěch, někdy bych potřebovala **víc se poradit**, jako o přípravě na vyučování, ale i pomoci jaké konkrétní úkoly do hodin přinášet. Taky jaké používat pomůcky. My hodně komunikujeme emailem, a to je všechno takové strohé. Stává se mi, že si **nejsem jistá**, jestli všechno dělám správně.“*

2. Máte stanoveny pravidelné konzultace, pokud ano, jak probíhají?

*„To se nám právě nepodařilo moc sladit. Tak jsme se dohodly, že budeme spolu komunikovat **emailem**, ale mně to přijde takové **neosobní**. Těžko se mi tak vyjadřují pocity, názory. Já bych se nějakým pravidelným poradám vůbec nebránila, třeba každé pondělí si říct, jaké jsou plány na daný týden. Zkoušela jsem to paní učitelce navrhnout, ale.... no, je to takové.... prostě asi se jí to nehodí.“*

3. Víte, co máte při hodině dělat, domlouváte se na tom i s pedagogem?

*„Vím,.... teda někdy se objeví **nejistota**, ale vždycky to nějak zvládnou. Někdy to vyplyne ze situace, ale stalo se, i že jsme se domlouvaly na začátku hodiny.“*

4. Umožňuje Vám spolupracující pedagog se na vyučovací hodinu dostatečně připravit a připravujete se na ni?

*„Právě jak jsem řekla, potřebovala bych víc navést co a jak. **Snažím se** být vždycky připravená, ale myslím si, že je lepší, když Vás někdo ujistí, že to děláte dobře. Já si prostě v některých věcech nejsem jistá, jestli to takhle má být.... snažím se být připravená na každou*

hodinu. Paní učitelka mě průběžně informuje během dne, třeba co má v plánu na zítřejší den, já si dělám poznámky a potom doma na tom pracuji. “

5. Co na spolupráci oceňujete, popř. byste změnila?

„Naše spolupráce je asi dobrá, já se snažím paní učitelku poslouchat, ale myslím, že by měla poslouchat i ona mě. Jako myslím, **vyslechnout** si nějaké moje nápady, postřehy, to mi přijde jako když nechce slyšet. No, třeba se mi to jen zdá. Ve třídě se mi teda líbí moc, máme úplně skvělé děti. “

6. Co může vést ke konfliktu při spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga?

„Když ta učitelka **nechce** asistentku **přijmout**, bere ji jako přítěž nebo vetřelce ve svojí třídě, a ne jako pomocnou ruku, která jí může při výuce ulevit a pomoci. “

7. Máte ve třídě své místo?

„Ano, mám. Sedím se žákem v poslední lavici. Je to takové moje **zázemí**, v lavici mám různé materiály. Zkoušeli jsme i první lavici hned u stolu paní učitelky, ale moc se to neosvědčilo. Děti pořád byly vyrušovány, když se žák šel protáhnout k oknu třeba. Takhle zase otáčí hlavy dozadu kdykoliv vrzne židlička, tak nevím, co je lepší. “

8. Spolupracujete se všemi žáky ve třídě?

„No, tak to jsem zkusila ze začátku. Prostě jsem se během výuky zvedla a procházela se mezi žáky. Dívala jsem se do sešitů nebo když jsem viděla chybu (samozřejmě ne při testu) tak jsem na ni upozornila, ale bylo mi vysvětleno, že moje místo je v lavici **u žáka**. Takže už sedím jako děti 45 minut v lavici (úsměv). “

9. Jaké činnosti ve vyučování vykonáváte nejčastěji?

„Sedím v lavici (smích).... ale já si vážně někdy připadám jako spolužačka, která vysvětluje látku spolužákovi, který ji nepochopil. Takže **vysvětluji** látku, pomůžu při testíku, jestli

pochopil, co má dělat. Před výukou kontroluji, jestli má vypracovaný domácí úkol. Taky se stále snažím udržet jeho soustředěnost. “

10. Podílíte se na hodnocení žáků či daného žáka?

*„To ne, zatím jsem se teda nepodílela. Ale určitě bych nebyla proti. **Ráda** bych se do toho **hodnocení zapojila**, protože vidím i úspěchy, které nejsou vidět v testu třeba. “*

11. V praxi užívá pedagog, s nímž spolupracujete, v komunikaci a spolupráci partnerský přístup, anebo má podle Vás dominantní přístup?

*„No.... spíš **mě vede**. Takže asi **dominantní** přístup....? Je to moje teprve druhá pracovní zkušenost, jakože asistent pedagoga, tak si ještě moc nemůžu vyskakovat (úsměv). “*

Asistent pedagoga vztah s pedagogem již tak pozitivně nepopisuje. Přivítal by osobní konzultace, ujištění, že práci vykonává správně, pomoc s přípravou na vyučování. Dominantní přístup pedagoga odsouhlasil a zároveň dodal, že jej pedagog takhle vlastně vede, přesto se u něho objevuje nejistota se svou prací. Do budoucna by se asistent rád zapojil do hodnocení žáků, dle něho může přispět informacemi, které pedagog nevidí.

Rozhovor s pedagogem B:

1. Objevují se ve Vašem pracovním vztahu s asistentem pedagoga obtíže, které narušují výuku nebo nějak nabourávají Vaši komunikaci?

*„Tak vztah je skvělý, **žádné komplikace** nemáme. Dokonce můžu říct, že jsme na úrovni kamarádek.... (smích). Obě dvě už máme nějaké ty zkušenosti a víme, že je třeba se vždy domluvit. A to máme takto od začátku. “*

2. Máte stanoveny pravidelné konzultace, pokud ano, jak probíhají?

*„Stanovily jsme si naši páteční půlhodinku, tam probíráme, co budeme dělat ten další týden. Dost často spolu **konzultujeme** o přestávkách. Někdy i po vyučování. Spolupracujeme spolu*

už docela dlouho, takže čtvrt hodina nám bohatě stačí. Už to víme. Nebráním se ani tomu, že si někdy odpoledne po škole ještě zavoláme a něco probereme.“

3. Víte, jaké úkoly asistentovi na hodiny přesně zadávat, anebo si někdy nevíte rady?

*„V tom problém vůbec není. Paní asistentka **ví sama**, co má dělat. Jenom to vlastně odsouhlasím nebo přidám nějakou moji připomínku nebo něco navrhnu.... (smích).“*

4. Je asistent pedagoga, s nímž spolupracujete, na vyučovací hodiny dostatečně připraven?

*„To určitě, vždycky si řekneme, co budeme další den dělat a máme to už takto zajaté, v tom absolutně **žádný problém** nevidím.“*

5. Co na spolupráci oceňujete, popř. byste změnila?

*„Že jsme si opravdu sedly a **vzájemně si vyhovujeme**. Vidím to třeba v jiných třídách, že ta spolupráce mezi asistentkou a učitelkou vázne jak ze strany asistentky, tak i učitelky, a to je špatně, odnáší to děti i obě dvě. Neměnila bych nic, jsem za ni ráda (smích).“*

6. Co může vést ke konfliktu při spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga?

*„Já z pohledu pedagoga můžu říct, že asi, když pedagog **nepřijme** toho asistenta. A vím, mám takové kolegyně, že opravdu mají s tím osobní problém. Berou to, jako zásah někoho cizího do jejich třídy, do jejich výuky. Můj osobní poznatek je, že s tím mají problém většinou starší učitelky, které jsou zvyklé za těch několika let na to, že si výuku vedly samy a nikoho dalšího dospělého nepotřebovaly. Přitom jde opravdu o pomoc pro toho pedagoga, a hlavně taky pro celou třídu.“*

7. Má asistent pedagoga ve třídě své místo?

*„Ano, má vyčleněné svoje **místo a prostor**, kde může mít své věci a třeba si připravovat podklady a pomůcky. Samozřejmě kdykoliv také může přijít do mého kabinetu, někdy ji*

nabídnu, aby tam šla a já zůstanu s dětmi o přestávce ve třídě. To mi vůbec nevadí, zase ty děti vidím trochu jinak, než sedící v lavici (úsměv).“

8. Spolupracuje asistent pedagoga se všemi žáky ve třídě?

*„Určitě, není to, že by seděla v lavici jen u daného žáka. Chodí po celé třídě a je **nápomocná všem**. Například já vysvětluji látku třídě a asistentka dohlíží na pochopení této látky u žáka se SVP a zase naopak, když já konkrétně tomuto žákovi něco vysvětluji, tak ona se věnuje zbytku třídy, takže se vlastně střídáme.“*

9. Jaké činnosti asistent pedagoga ve vyučování vykonává nejčastěji?

*„Dělá vlastně úplně **vše**, dokáže vysvětlit látku, zadává testy, kontroluje domácí úkoly. Běžně se stává, že v době mé nepřítomnosti mě zastupuje. Je to moje **rovnocenná kolegyně**.“*

10. Podílí se asistent pedagoga na hodnocení žáků či daného žáka?

*„Tomu já se vůbec nebráním. Sama totiž nestačím sledovat všechny pokroky. Už se několikrát i stalo, že jsem se **ptala na její názor**, a to mě určitě pomohlo.“*

11. V praxi užíváte k asistentovi pedagoga i v komunikaci a spolupráci partnerský přístup, anebo má podle Vás být pedagog dominantní a vše vést?

*„Tak to určitě **partnerský** a myslím si, že je to tak dobře, vždyť si to zaslouží. Jejich pomoc je pro nás pedagogy velice důležitá a přínosná, takže proč se nad někoho povyšovat? Já už ji beru stejně jako kamarádku, tak bych ani nedokázala být nějak dominantní vůči ní. Nebylo by mi to příjemné a určitě ani paní asistentce.“*

Pedagog se o svém asistentovi vyjadřuje velmi pozitivně, uvádí bezproblémový až kamarádský vztah. Společné konzultace plně využívají a vědí, co od sebe navzájem mohou očekávat. Potvrzuje partnerský přístup, práce asistenta si cení a nemá potřebu se nad něj povyšovat. S připraveností a prací asistenta je spokojen a při hodnocení žáků si názor asistenta pedagoga rád vyslechne.

Rozhovor s asistentem B:

1. Objevují se ve Vašem pracovním vztahu s pedagogem obtíže, které narušují výuku nebo nějak nabourávají Vaši komunikaci?

*„Nic takového jsem nepocítila. Nemáme mezi sebou **žádné konflikty** ani neshody. Myslím, že se nám **spolupracuje dobře**. Troufám si říct, že jsme už dost staré a zkušené. A hlavně si myslím, že v momentě, kdy se jednomu něco nelíbí nebo má k práci toho druhého nějaké připomínky, je dobré to hned říct. My si opravdu dokážeme říct narovinu úplně všechno a upřímně. I to, když náhodou v něčem máme rozdílné názory, tak to prostě v klidu probereme.“*

2. Máte stanoveny pravidelné konzultace, pokud ano, jak probíhají?

*„Ano, každý pátek odpoledne máme půl hodinu. No, někdy nám to trvá i trošku déle. Hodně spolu mluvíme taky o přestávkách.... o tom co bylo ve vyučování a co je potřeba do následující hodiny. Párkrát se stalo, že jsem paní učitelce i volala odpoledne po vyučování, když už byla doma. Přípravám po telefonu se nebráníme, myslím ani jedna, ale to se stalo fakt párkrát. Pro mě je **osobní konzultace** daleko lepší.“*

3. Víte, co máte při hodině dělat, domlouváte se na tom i s pedagogem?

*„Ano, **to vím**. Vždycky obě dopředu víme, co budeme dělat, jaké pomůcky zvolíme.“*

4. Umožňuje Vám spolupracující pedagog se na vyučovací hodinu dostatečně připravit a připravujete se na ni?

*„To ano. Někdy se to opakuje, tak je to snazší a příprava vlastně odpadá. Ale vždy si tak nějak řekneme, co se ode mě bude očekávat. Myslím, že to **zvládám dobře**, doma mi příprava nezabírá nějak moc času. Spíš vymyslím nějaké nové pomůcky, které jsou pro děti zajímavé, to mě baví, takže klidně se tomu věnuji i doma.“*

5. Co na spolupráci oceňujete, popř. byste změnila?

„Nejvíce **oceňuji partnerský přístup** ze strany paní učitelky. Chce znát můj názor jak na výklad látky, tak na hodnocení žáků. Moje postřehy prostě bere na vědomí a některé i použije v praxi. Vím, že dobrá spolupráce mezi učitelkou a asistentkou není samozřejmostí, vím to od kolegyň.“

6. Co může vést ke konfliktu při spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga?

„Když si tzv. nesednou.... bohužel. Někteří učitelé mají asistenta za narušitele jejich výuky a jsou **zásadně proti** spolupráci. Na druhou stranu znám učitele, kteří si svoji práci bez asistenta nedokážou představit. Může se stát, že někteří asistenti nepochopili náplň své práce, třeba skáčou učiteli do výuky, nerespektují pravidla dané třídy, žákům pomáhají v situacích, ve kterých by neměli a tak.“

7. Máte ve třídě své místo?

„Ano, mám. **Mám tam svoje věci**. Připravuji se tam i na výuku.“

8. Spolupracujete se všemi žáky ve třídě?

„Ano, se **všemi žáky**. Prostě kdokoliv mě během vyučování potřebuje jsem mu k dispozici. Poradím, když má někdo problém nebo nestíhá. Nesedím jen u jednoho žáka.“

9. Jaké činnosti ve vyučování vykonáváte nejčastěji?

„**Pomáhám** a dohlížím na žáky, kteří pomoc potřebují. Ať je to na začátku hodiny, zda mají vše připraveno, tak v průběhu, ale i po hodině se někdy stane, že ještě prohlédneme právě probranou látku, pracujeme s pomůckami. Jinak tedy i chodím po třídě a dohlížím na ostatní.“

10. Podílíte se na hodnocení žáků či daného žáka?

„Taky už **jsem se podílela**. Jsem ráda, že můžu říct své postřehy. Myslím si, že já můžu zaznamenat něco, co třeba učitelka vůbec nezaregistrovala. Takže klidně můžu říct své hodnocení, svůj názor, a to se mi líbí. Sama moc dobře vím, že ne u všech spolupracujících

asistentů a pedagogů to takhle funguje. Já mám vlastně štěstí na skvělou kolegyni.... (smích).... a to je podle mě pro děti to nejlepší. A taky máme naprosto úžasný třídní kolektiv, se nám to všechno tak dobře sešlo.“

11. V praxi užívá pedagog, s nímž spolupracujete, v komunikaci a spolupráci partnerský přístup, anebo má podle Vás dominantní přístup?

*„Dominantní přístup určitě ne. Já za sebe můžu říct, že máme **dobrý partnerský vztah**. A tak je to i správně, děti to určitě z nás taky cítí, a to je hodně důležité.“*

Asistent pedagoga vztah s pedagogem jako kamarádský, bezkonfliktní potvrdil. Vždy je informován, jak hodiny budou probíhat, co se od něho bude očekávat. Téměř každou přestávku využívají ke společné konzultaci, společně volí pomůcky do výuky. Na hodnocení žáků se asistent podílí, může říct své postřehy i názory.

Rozhovor s pedagogem C:

1. Objevují se ve Vašem pracovním vztahu s asistentem pedagoga obtíže, které narušují výuku nebo nějak nabourávají Vaši komunikaci?

*„Párkrát se stalo, že jsme si musely vyříkat nějaké naše **neshody**. Hlavně **ze začátku**. Šlo o to, že někdy kolegyně byla až moc aktivní, neprobrala se mnou nějaké pomůcky a mě to pak nabouralo hodnocení žáka. Ale teď už je to daleko lepší, **vyladily jsme to**. Je to prostě tak, jako, když s někým začnete spolupracovat, je důležité si všechno **hned vyjasnit**.“*

2. Máte stanoveny pravidelné konzultace, pokud ano, jak probíhají?

*„Není to pravidelná konzultace, jak bych si to představovala. Každý den před vyučováním si řekneme pár informací, ale jinak si píšeme emaily. Z důvodu zkráceného úvazku paní asistentka po vyučování většinou spěchá na autobus, tak ji nechci nějak zdržovat. Proto jsme zavedly **emailovou komunikaci**. Někdy mi to teda přijde takové, **ne moc vyhovující**, raději bych byla pro osobní kontakt.“*

3. Víte, jaké úkoly asistentovi na hodiny přesně zadávat, anebo si někdy nevíte rady?

„Domlouváme se, co bude potřeba, v tom nevidím žádný problém. Já rozumím, že paní asistenta ještě nemá takové zkušenosti, aby mohla pracovat úplně sama, takže úkoly jí **zadávám já.**“

4. Je asistent pedagoga, s nímž spolupracujete, na vyučovací hodiny dostatečně připraven?

„Hm, ale ano.... **snaží se.** Nemůžu říct, že by chodila nepřipravená, to zase ne. Je to znát, že se doma připravuje.“

5. Co na spolupráci oceňujete, popř. bystě změnila?

„Já oceňuji její snahu a pohotovost. Její **pomoc** během i mimo vyučování mi kolikrát usnadňuje moji práci.“

6. Co může vést ke konfliktu při spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga?

„Myslím si, že když je učitel hodně dominantní a **dává** to asistentovi hodně **najevo.** Na druhou stranu zase, když je asistent dominantní a **nechce** se nechat poučit nebo si nechat poradit od zkušenějšího učitele.“

7. Má asistent pedagoga ve třídě své místo?

„Má, sedí u žáka v první lavici u mého stolu. Má i **svoji skříňku,** kam si ukládá veškeré svoje věci, pomůcky. Nám to takto vyhovuje, že může kdykoliv sáhnout i do mých materiálů co mám já na stole, když potřebuje.“

8. Spolupracuje asistent pedagoga se všemi žáky ve třídě?

„Je k dispozici **převážně žákovi,** který to potřebuje vzhledem k jeho speciálním vzdělávacím potřebám, ale pomáhá i ostatním. Vždy podle domluvy se mnou.“

9. Jaké činnosti asistent pedagoga ve vyučování vykonává nejčastěji?

„Pomáhá hlavně při hlavních vzdělávacích předmětech. Udržet pozornost při čtení i psaní. V matematice při orientaci v příkladech, a hlavně slovních úlohách a geometrii a v prvouce je to orientace v obrázcích, pracovním sešitě a popisu dějů a různých situací.“

10. Podílí se asistent pedagoga na hodnocení žáků či daného žáka?

„No tak.... paní asistentka.... co se týče její praxe, je na pozici krátce, takže hodnocení je na mně. Raději hodnotím já. Možná až bude mít delší zkušenost.... určitě budu ráda za její pomoc při hodnocení.“

11. V praxi užíváte k asistentovi pedagoga i v komunikaci a spolupráci partnerský přístup, anebo má podle Vás být pedagog dominantní a vše vést?

„Určitě se já snažím, aby naše pozice byly vyrovnané. Já si ráda vyslechnu názor druhé strany. To je přece důležité, hlavně při naší spolupráci.“

V tomto případě pedagog i přes počáteční neshody hodnotí vztah s asistentem kladně a jeho snahu chválí. Konzultace neprobíhají osobně, ale přes elektronickou poštu, což pedagogovi moc nevyhovuje. Snaží se o rovnocenný vztah s asistentem a rád vyslechně jeho názory. Co se týče práce asistenta, převážně ji zadává pedagog. Hodnocení žáků si ponechává pedagog ve své kompetenci.

Rozhovor s asistentem C:

1. Objevují se ve Vašem pracovním vztahu s pedagogem obtíže, které narušují výuku nebo nějak nabourávají Vaši komunikaci?

„Občas bych teda asi uvítala větší prostor pro moji práci. Chápu, že moje zkušenosti nejsou velké a na této pozici jsem krátce, ale přijde mi, že někdy až moc učitelka zasahuje do mojí práce, to asi vidím jako obtíž. Prostě.... přijde mi, že mi nedává šanci se předvést. Třeba časem to bude lepší, mám v hlavě různé nápady, plány....“

2. Máte stanoveny pravidelné konzultace, pokud ano, jak probíhají?

„Konzultace pravidelné nemíváme. Na začátku dne probereme, co je třeba. Jinak si všechno **napišeme** nebo si **zavoláme**, když je potřeba. Já po vyučování hned spěchám na autobus. Práci si většinou připravuji doma.“

3. Víte, co máte při hodině dělat, domlouváte se na tom i s pedagogem?

„No.... někdy bych volila odlišné pomůcky nebo třeba metody, ale já se pořád ještě učím, tak **raději dám na paní učitelku**.“

4. Umožňuje Vám spolupracující pedagog se na vyučovací hodinu dostatečně připravit a připravujete se na ni?

„Připravuji se doma. A myslím si, že jsem **připravena dostatečně**...ani žádné zásadní výtky ze strany paní učitelky nejsou. Přípravy mi zabírají tak asi okolo 30 minut, tak nějak v průměru. Domácí příprava mi nevadí, protože vím, že utíkám ze školy na autobus, protože tam kde bydlím, nejsou moc dobré spoje. Ve škole pomáhám s přípravou na další hodinu nebo den, připravím obrázky, sešity, třeba hudební nástroje nebo materiály na pracovní vyučování.“

5. Co na spolupráci oceňujete, popř. byste změnila?

„Oceňuji, že mě učitelka přijala a **snaží se** mi všechno **vysvětlit**, taky mi neháže klacky pod nohy, jako to třeba slyším od jiných asistentek.“

6. Co může vést ke konfliktu při spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga?

„Já jako největší problém vidím **špatný vztah, nepřijetí** ze strany učitelů. Slyšela jsem dost od jiných asistentek, které třídní učitelky vůbec nebraly a ony si připadaly doslova jen jako služby nebo nějací poskoci. Víam, že jedna to i vzdala, myslím jako tu práci. Asi nemá cenu na sílu držet nějakou spolupráci, která prostě nefunguje. Vždyť to musí i ty děcka poznat.“

7. Máte ve třídě své místo?

„Ano, mám. Jsem v první lavici u paní učitelky spolu s žákem se SVP. Je to dobré *místo*, hlavně pro toho žáčka, má to tak nějak všechno z první ruky, nerozptyluje se nikým okolo sebe a je tak co nejvíce soustředěný na výuku.“

8. Spolupracujete se všemi žáky ve třídě?

„Podle toho, jak to učitelka potřebuje. Nejvíc ale s *daným žákem*.“

9. Jaké činnosti ve vyučování vykonáváte nejčastěji?

„*Pomáhám* s přípravou před vyučováním, aby se soustředili na výklad a jednotlivé činnosti při čtení, matematice i prvouce. U výukových předmětů spíš dohlížím a snažím se je kontrolovat a hlídat při přestávkách.“

10. Podílíte se na hodnocení žáků či daného žáka?

„To ne. Možná někdy, časem se *podílet budu*. To bych i *ráda*.“

11. V praxi užívá pedagog, s nímž spolupracujete, v komunikaci a spolupráci partnerský přístup, anebo má podle Vás dominantní přístup?

„Spíš teda *dominantní*, ale to mi nevadí. No, někdy možná trochu ano.“

Asistent pedagoga má pocit, že pedagog až moc zasahuje do jeho práce, i přes malé zkušenosti na této pozici by uvítal větší prostor projevit se. Veškeré konzultace a připomínky spolu řeší telefonicky či emailem, na výuku se asistent připravuje ve svém domácím prostředí. Asistent pedagoga přiznal, že mu dominantní postoj pedagoga vlastně vadí. A právě z důvodu své krátké praxe na pozici upřednostňuje připomínky a rady pedagoga před svými nápady. Na hodnocení žáků by se v budoucnu rád podílel.

5.4 Komparace výpovědí ve dvojicích

Vyhodnocení výzkumného šetření je provedeno k jednotlivým dvojicím pedagog a asistent pedagoga. V doslovně přepsaných rozhovorech jsou vyhledávány informace a následně jim přiřazovány kódy, které vycházejí z výzkumných otázek.

Jak je uvedeno v teoretické části práce, asistent pedagoga by měl zvládnout své znalosti a zkušenosti pedagogům poskytnout. Ne vždy se tak děje, nejistota a obava je silnější a role asistenta pedagoga se pak dostává do fáze pouhého plniče úkolů zadaných pedagogem. A také bezohledné prosazování jedné ze stran může vést ke konfliktu nebo až blokádě pracovat spolu. Dosažení dobře fungující spolupráce není jednoduché, proto také pravidelné konzultace pedagoga s asistentem pedagoga jsou nezbytné. Níže navrhuji případná řešení k lépe fungující spolupráci dvojic.

1. Dvojice A

U dvojice A se objevuje nespokojenost v daném pracovním vztahu, a to ze strany asistenta, který pocítuje nejistotu během své práce, v tom, zda ji vykonává dostatečně dobře, „... někdy bych potřebovala víc se poradit...“, „...si nejsem jistá...“, i když pedagog je názoru, že si vše vyjasnili a vyříkali na začátku spolupráce „...podle mě jsme se dobře sladily hned“. Stejně tak co se týče společné komunikace, která funguje přes emaily a telefon je dle pedagoga dostačující „...řešíme věci po telefonu...emailem... Ale i takto si myslím, že to zvládneme dobře.“, ale pro asistenta nevyhovující „...mně to přijde takové neosobní.“ a uvítal by pravidelné osobní konzultace. Vše má pak za následek nejistotu asistenta pedagoga „...někdy se objeví nejistota“. Obě strany se shodly, že asistent se snaží být na výuku připraven, ale opět od něj zaznívá potřeba navést k tomu, jak správně svoji práci vykonávat „Snažím se být vždycky připravená, ale myslím si, že je lepší, když Vás někdo ujistí, že to děláte dobře“. Vzájemnou spolupráci oba respondenti hodnotí jako dobrou, avšak poukazují na chybějící čas ke společné komunikaci „...jen abychom měly více času si popovídat“. Asistent by rád nabídl své nápady, postřehy, o které pedagog nejeví zájem „Jako myslím, vyslechnout si nějaké moje nápady, postřehy, to mi přijde jako když nechce slyšet.“ Možné konflikty vidí pedagog v momentě, když asistent pedagoga neporozumí nastaveným

pravidlům „...často bývá neporozumění si a nerespektování pravidel...“, což v jejich vztahu není. Dle asistenta pedagoga by důvodem ke konfliktu mohlo vést nepřijetí asistenta pedagoga pedagogem „Když ta učitelka nechce asistentku přijmout...“, to asistent nepotvrdil. K podmínkám asistenta pedagoga se obě strany vyjádřily shodně, asistent pedagoga má své místo ve třídě „Sedím se žákem v poslední lavici. Je to takové moje zázemí“ a spolupracuje pouze s daným žákem „...největší pomoc pro všechny je právě to, když pracuje jen s daným žákem“, kdy mu vysvětluje látku, udržuje jeho pozornost, i přesto, že asistent pedagoga ze začátku sám ze své iniciativy dohlížel na všechny žáky třídy, s čímž se pedagog neztotožňoval „...bylo mi vysvětleno, že moje místo je v lavici u žáka“. Asistent pedagoga by se rád také podílel na hodnocení žáků „Ráda bych se do toho hodnocení zapojila“, to však pedagog považuje pouze za svoji práci „...žáky hodnotím pouze já“. V závěru rozhovoru se oba respondenti shodují, že pedagog zastává přístup dominantní „...vedoucí role je v mém případě takhle v pořádku...“, „...spíš mě vede. Takže asi dominantní přístup...“ a asistent toto nastavení akceptuje z důvodu své krátké praxe.

Doporučení:

Zde bych doporučila zavedení osobní komunikace, konzultace, ne pouze emailové a vyjasnění si odlišných názorů. Určitě by osobní komunikace byla nápomocná k nabytí jistoty u asistenta pedagoga, jak svou práci správně vykonávat a mohl by tak lépe vyjadřovat své pocity a názory. Pedagogovi bych doporučila přehodnotit názorový rámec na podílení se asistenta pedagoga na hodnocení žáků, jelikož asistent, jenž je k ohodnocení motivovaný, může být velmi cenným zdrojem pro formativní hodnocení žáka. Stejně tak dát asistentovi pedagoga možnost předvést své nápady a postřehy, které by mohly být přínosné novinky do výuky.

2. Dvojice B

U dvojice B (ze které byl mimochodem cítit velmi přátelský a rovnocenný přístup) se jedná skutečně o dobrou spolupráci. Obě strany se shodují na dobře fungující spolupráci „...žádné komplikace nemáme“, pravidelně probíhající konzultacích „... každý pátek odpoledne máme půl hodinu.“, připravenosti asistenta pedagoga na vyučování „Myslím, že to zvládám

dobře, doma mi příprava nezabírá nějak moc času.“, „*Paní asistentka ví sama, co má dělat“*, vzájemné toleranci „*Nejvíce oceňuji partnerský přístup ze strany paní učitelky.*“ Jako možný konflikt uvádějí fakt, kdy „... *pedagog nepřijme toho asistenta...*“ a bere „...*asistenta za narušitele jejich výuky a jsou zásadně proti spolupráci...*“, což u této dvojice není v žádném případě. Podmínky pro asistenta pedagoga jsou pedagogem umocněny nabídkou využití jeho kabinetu v případě potřeby asistenta pedagoga, ten má ve třídě své místo i prostor na uložení veškerých svých pomůcek. „*Ano, má vyčleněné svoje místo a prostor, kde může mít své věci.*“ Asistent pedagoga je nápomocen celé třídě „*Chodí po celé třídě a je nápomocná všem.*“ a spolupracuje „...*se všemi žáky...*“, „*Pomáhám a dohlížím na žáky, kteří pomoc potřebují.*“, zvládne i zastat pedagoga v jeho nepřítomnosti a pedagogem je brán jako „...*rovnocenná kolegyně.*“ Na hodnocení žáků se asistent pedagoga se souhlasem pedagoga podílí „...*už jsem se podílela.*“ a oba potvrzují, že pedagog nemůže stíhat pozorovat veškeré pokroky či nedostatky u žáků „*Sama totiž nestačím sledovat všechny pokroky. Už se několikrát i stalo, že jsem se ptala na její názor...*“. Partnerský přístup ze strany pedagoga vyhovuje oběma stranám „...*máme dobrý partnerský vztah.*“

Doporučení:

V tomto případě doporučuji nadále pokračovat v tomto partnerském vztahu, který jistě i žáci třídy vnímají jako velmi pozitivní.

3. Dvojice C

U této dvojice pedagog spolupráci s asistentem pedagoga vidí jako bezproblémovou, veškeré neshody byly vyjasněny hned na začátku spolupráce „*Ale teď už je to daleko lepší, vyladily jsme to*“. Asistent pedagoga však vidí obtíž v nedostatečném prostoru ze strany pedagoga k „předvedení“ své práce „*Občas bych teda asi uvítala větší prostor pro moji práci*“. I zde neprobíhá pravidelná konzultace, ale zejména komunikace emailová, která není vyhovující především pro pedagoga „...*zavedly emailovou komunikaci. Někdy mi to teda přijde takové, ne moc vyhovující, raději bych byla pro osobní kontakt.*“ Úkoly asistentovi pedagoga zadává pedagog z důvodu krátké praxe asistenta „...*paní asistenta ještě nemá takové zkušenosti, aby mohla pracovat úplně sama, takže úkoly jí zadávám já.*“, což v tento moment vyhovuje

oběma stranám „...ale já se pořád ještě učím, tak raději dám na paní učitelku.“ Na výuku se asistent připravuje v domácím prostředí „Připravuji se doma. A myslím si, že jsem připravena dostatečně...“ a jeho snahu, co se týče připravenosti potvrzuje i pedagog „...ano.....snaží se.“ Na své spolupráci oceňují, že si spolu tzv. sedlí, „Oceňuji, že mě učitelka přijala a snaží se mi všechno vysvětlit“ a asistentova „pomoc během i mimo vyučování mi kolikrát usnadňuje moji práci.“ tvrdí pedagog. Jako možný konflikt spolupráce vidí dominantní přístup jak ze strany pedagoga „...špatný vztah, nepřijetí ze strany učitelů..., tak i ze strany asistenta pedagoga „...když je asistent dominantní a nechce se nechat poučit...“. Svě místo ve třídě asistent pedagoga má „...v první lavici u paní učitelky spolu s žákem se SVP. Je to dobré místo...“ a „Je k dispozici převážně žákovi, který to potřebuje vzhledem k jeho speciálním vzdělávacím potřebám“, „Pomáhá hlavně při hlavních vzdělávacích předmětech. Udržet pozornost při čtení i psaní.“ Na hodnocení žáků by se asistent v budoucnu rád podílel „Možná někdy, časem se podílet budu. To bych i ráda.“ a pedagog má zájem tuto možnost využít, nyní hodnotí žáky pouze on „Raději hodnotím já. Možná až bude mít delší zkušenost...“ Asistent pedagoga v závěru rozhovoru uvádí, že přístup pedagoga vidí „Spíš teda dominantní...“, což mu, jak přiznal, vadí, ale pedagog tvrdí, že se snaží, „...aby naše pozice byly vyrovnané“.

Doporučení:

Doporučila bych zlepšit přípravy na výuku, např. jednou týdně realizovat menší porady, kde by byla naplánována činnost na následující týden a o přestávkách by se jen „dolad'ovalo“ dle aktuální situace. Stejně tak v tomto případě by měl dát pedagog více prostoru asistentovi pedagoga, a to podpořit ho nebát se projevit a zeptat se ho na názor týkající se hodnocení žáků, a nikoliv ho limitovat z důvodu krátké praxe, iniciativu asistenta lze pozitivně využít. V každém případě asistent pedagoga může při výuce zaznamenat, co pedagog nepostřehne či nestihne zaregistrovat.

5.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Zodpovězení výzkumných otázek:

1. Jak funguje spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že pedagogové spolupráci s asistentem pedagoga převážně vítají, i když v počátcích se mohou objevit nějaké neshody či nedorozumění (dvojice A a C). Proto je vhodné již ze začátku spolupráce stanovit pravidla, vysvětlit asistentovi co se od něj očekává, v čem a jak bude pedagogovi „asistovat“. Tohoto úkolu by se měli ujmout ředitel školy spolu s pedagogem, kterému bude asistent přidělen. Pro přípravu na výuku se doporučuje 15 minut denně společné konzultace (potvrzeno u dvojice B). U dvojice A a C je využívána elektronická forma komunikace. Ta je možná, ale za předpokladu, že tento druh komunikace vyhovuje oběma stranám a uživatelsky ji zvládají. Pedagog C ji však uvádí jako nevyhovující a asistent A by raději přešel na konzultaci osobní, což se pokusil navrhnout i pedagogovi. Určitě by se nemělo opouštět od osobních porad alespoň jednou týdně ve stanovený čas (opět potvrzeno pouze u dvojice B).

2. Má asistent pedagoga příznivé podmínky pro vykonávání své činnosti?

I zajištění vhodných podmínek asistentovi pedagoga, je velmi důležitý krok, ze kterého může vyplývat správné naladění asistenta pro jeho práci. Asistent pedagoga by měl zvládnout své znalosti a zkušenosti pedagogům poskytnou. Určitě by se neměl pedagoga bát, mít obavy přijít s čímkoliv novým (to je příklad asistenta A, jeho nejistota, obava) a pedagog by měl tyto připomínky či návrhy dokázat vyslechnout, prodiskutovat či přijmout. V opačném případě to může vést k blokaci komunikace či spolupráce ze strany asistenta a postavení se do role pouhého plniče příkazů pedagoga bez sebemenšího projevu zájmu, opět asistent A, který se v počátku snažil být nápomocný nejen pedagogovi, ale všem žákům třídy, s tímto postojem se však pedagog A neztotožňuje a jasně asistentovi vysvětlil, že výuka bude probíhal dle jeho „pravidel“. Přitom asistent pedagoga může vnést do výuky nové nápady a poznatky i být nápomocen pedagogovi při hodnocení žáků, jak shodně uvádí všichni tři asistenti. Jakékoliv obavy u asistenta mohou vycházet i z nedostatku předchozí praxe, a tak

je na pedagogovi, aby asistenta do práce uvedl (dvojice C). Co se týče přístupu spolupráce, jak bylo popsáno v teoretické části, je nejideálnější partnerský vztah. Bohužel ve skutečnosti tento přístup není samozřejmostí, byl zaznamenán pouze u dvojice B, u zbývajících dvojic A a C se jedná o přístup dominantní ze strany pedagoga, který ale není pro všechny vyhovující (asistent C).

Závěr

Cílem práce bylo zjistit a popsat, jak probíhá spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga ve vybraných běžných základních školách. Identifikovat slabé či silné oblasti této spolupráce. V teoretické části jsou uvedeny poznatky, které mají školy k dispozici k tomu, aby dokázaly této kvalitní spolupráce dosáhnout. V praktické části byla pro sběr dat zvolena kvalitativní metoda výzkumu. Jsou předloženy rozhovory tří spolupracujících dvojic pedagog a asistent pedagoga, které byly posléze analyzovány s cílem získat ucelený obraz o úrovni spolupráce u vybraných dvojic pedagogických pracovníků.

Z šetření vyplynulo, že pedagogové spolupráci s asistentem pedagoga vítají. Pouze jedna ze tří spolupracujících dvojic pedagog – asistent pedagoga (dvojice B) měla dostatečně funkční komunikaci. Silnými stránkami těchto pedagogických pracovníků byla názorová shoda na přístup k druhému (rovnocenný, partnerský) a ochota obou stran realizovat přípravy na výuku minimálně 15 minut, kdy se shodli, jak bude výuka probíhat. Osobnostně i názorově se jedná o jedince na „stejně pracovní vlně“, což je pro jejich spolupráci nemalou výhodou.

Jak je uvedeno v teoretické části, je třeba, aby pedagogové nepodceňovali práci asistentů, a především jim v jejich práci nebránili. Pedagog A má problém přijmout, že asistent pedagoga je součástí třídy, není třeba ho brát jako „narušitele“, ale právě osobu, s jejíž pomocí má pedagog možnost se efektivněji věnovat všem žákům třídy, ať už v modelu asistent pedagoga se věnuje danému žákovi a pedagog zbývajícím žákům či naopak.

Co se týče společných příprav a pravidelných konzultací výzkum ukázal, že nejvíce žádaná je osobní konzultace, která však není ve všech případech možná a praktikována, to potvrdila dvojice A i C. Praktikována je převážně emailová komunikace, a to se jeví jako slabé místo. Tento druh komunikace nedává dostatečný prostor pro správné vyjádření pocitů a názorů. Ukázalo se, že k neosobní konzultaci dochází i z důvodu zkrácených pracovních úvazků asistentů pedagoga, ti odchází ze školy ihned po skončení výuky a není tak prostor na osobní konzultaci s pedagogem mimo vyučování.

Stejně tak praktická část práce potvrzuje (u dvojice A) sdělení, že se můžeme setkat s mylným názorem, že asistent je přidělen jednomu konkrétnímu žákovi. Nejen že takové vymezení může vést k nesamostatnosti nebo stigmatizaci žáka, ale může asistenta pedagoga a žáka přesunout do pomyslné izolace od ostatních spolužáků.

Bakalářská práce poukazuje na důležitost profese asistenta pedagoga v běžné základní škole a na potřebu zkvalitňování podmínek pro jeho práci. Na školách, kde sběr dat probíhal, je možné vidět, že zapojení asistenta pedagoga do procesu vyučování klade na pedagoga nároky, např. při změně způsobu vyučování. Školám bych doporučila větší informovanost jak učitelů, tak zavádějících asistentů pedagoga, o důležitosti vzájemné spolupráci a komunikaci. Je nutné si uvědomit, že pokud je ve třídě asistent pedagoga, neměl by pedagog věnovat méně pozornosti a času žákům se SVP. Měl by naopak podporu a pomoc asistenta účelně využít pro intenzivnější práci při výuce těchto žáků.

Práce může posloužit jako zdroj informací pro uvedení do problematiky této spolupráce, do které můžeme nahlédnout přes výpovědi respondentů výzkumu.

„I malá role asistenta pedagoga může vést k velkému kroku v životě dítěte.“

(autorka bakalářské práce)

Seznam literatury a informačních zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ J. Asistent pedagoga v přípravné třídě základní školy. In KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ, ed. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností: Education of Pupils with Impaired Communication Ability; Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami = Education of Pupils with Special Educational Needs: sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-167-6
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.: Education of pupils with special educational needs IV*. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073152017
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.: Education of pupils with special educational needs II*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-210-4736-5
- BITTMANNOVÁ, Lenka. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-14-8
- DEVECCHI a kol., in NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0
- Desatero asistenta pedagoga. *Nová škola o.p.s.* [online]. Praha [cit. 2019-10-27]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/desatero-asistenta-pedagoga>
- GIANGRECO, DOYLE, in NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4
- HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem* [online]. Olomouc, 2015 [cit. 2019-03-22]. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/html5/index.html?&locale=CSY>

- HUTYROVÁ, Miluše a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Perspektivy společného vzdělávání [PDF]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5430-6
- KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, ed. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-305-6
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 9788021065277
- KUCHARSKÁ, Anna a Sylva HONIGOVÁ. *Metodická zpráva č. 8: Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. [cit. 2019-04-25]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/rspp/images/metodickezpravy/mz%208.pdf>
- Kvalifikační předpoklady. *ASISTENTPEDAGOGA.CZ* [online]. Praha: Nová škola, 2013 [cit. 2019-05-13]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>
- LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8071781444
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676797
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3
- MRÁZKOVÁ, Jana a Anna KUCHARSKÁ. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-032-9
- NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0

NOVÁKOVÁ, Karolína. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole* [online]. Brno, 2017 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ozd26/Diplomova_prace.Karolina_Novakova_brezen_2017.pdf
Diplomová práce. Masarykova univerzita

PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY: Časopis pre školy a školské zariadenia [online]. Prešov: Tlačiareň Kušnir, 2011, **20**(5) [cit. 2019-11-10]. ISSN 1335-0404. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pedagogicke_rozhlady_2011_5.pdf

Spolupráce s pedagogem. *ASISTENTPEDAGOGA.CZ* [online]. Praha: Nová škola, 2013 [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6

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

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677640

Zákony

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Seznam použitých zkratk

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školská poradenská zařízení

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ZP – zdravotní postižení

MUP – mapa učebního pokroku

ŠSP – školní speciální pedagog