



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Spolupráce pedagoga s asistentem na 1. stupni ZŠ

Vypracovala: Kristýna Martínková

Vedoucí práce: PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice 2018

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma *Spolupráce pedagoga s asistentem na 1. stupni ZŠ* vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

.....
....

Kristýna Martínková

Poděkování:

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Olze Vaněčkové za odbornou a metodickou pomoc, pochopení, trpělivost a cenné rady při vedení práce. Dále bych ji chtěla poděkovat za nasměrování na správnou cestu ve chvílích nejistoty.

Mé poděkování patří také rodičům Milanovi a Alici, děkuji jim za psychickou a finanční podporu během celého studia a dále za velikou podporu v těch nejtěžších chvílích. Dále v oblasti rodiny děkuji bratrovi Milanovi a jeho přítelkyni, prarodičům, příteli Tomášovi a jeho rodině za to, že mě podrželi, když mi bylo nejhůře.

Anotace

Předkládaná diplomová práce se zabývá aktuálním tématem a to problematikou spolupráce asistenta pedagoga a učitele na prvním stupni základních škol. Základním vstupem do inkluzivní pedagogiky je samotná kvalitní spolupráce mezi asistentem a učitelem. Teoretická část diplomové práce je rozdělena na tři oblasti. V první oblasti jsou vysvětleny pojmy inkluzivní pedagogiky, druhá část je zaměřena na možnosti podpory a ve třetí části jsme se zaměřili na spolupráci asistenta a učitele. V empirické části jsme zjišťovali, jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem v těchto oblastech. V šetření byl použit kvalitativní přístup, ve kterém jsme zvolili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Cílem výzkumného šetření byla snaha porozumět, jakým způsobem může probíhat spolupráce asistenta pedagoga s učitelem na prvním stupni základních škol.

Klíčová slova

asistent pedagoga, inkluze, inkluzivní pedagogika, spolupráce, první stupeň základní školy, asistent – učitel, možnosti podpory, IVP, PLPP

Abstract

My diploma thesis focuses on a vital issue our society is currently dealing with and that is the problematics of a cooperation between the teacher and the teaching assistant in primary schools. A crucial element of inclusive pedagogy is primarily the close mutual cooperation between the teacher and the assistant. In the theoretical part, the thesis is divided into three sections. The first section explains main terms of the inclusive approach to pedagogy, second part mentions various means of support and the final part is dedicated to the cooperation of the teacher and the assistant. The empirical part is a research, which explores cooperation patterns between the teacher and the assistant. The research uses a qualitative approach and employs a semi-structured interview method. The aim was to try to understand various ways of how the cooperation can be maintained on a primary education level.

Key words

teaching assistant, inclusion, inclusive pedagogy, cooperation, primary education, IVP, PLPP, support

Obsah

ÚVOD.....	9
A. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Základní pojmy tématu	11
1.1 Integrace	12
1.2 Inkluze.....	14
1.3 Žák s potřebou podpory	16
1.3.1 1. stupeň podpory	17
1.3.2 2. stupeň podpory	18
1.3.3 3. stupeň podpory	19
1.3.4 4. stupeň podpory	20
1.3.5 5. stupeň podpory	20
1.4 Legislativa	22
2 Základní možnosti podpory	24
2.1 Plán pedagogické podpory.....	24
2.2 Individuální vzdělávací plán	26
2.3 Asistent pedagoga	31
2.3.1 Osobní asistent.....	35
2.3.2 Školní asistent	36
3 Spolupráce učitele s asistentem pedagoga	38
3.1 Role učitele	39
3.2 Vztah učitel a asistent pedagoga	41
3.2.1 Rizika vztahu asistenta pedagoga a učitele.....	43
3.2.2 Desatero dobré spolupráce asistenta pedagoga s učitelem	44
B. EMPIRICKÁ ČÁST	47
4 Metodologie.....	47
4.1 Charakteristika výzkumu	47

4.2	Cíl výzkumu.....	47
4.3	Výzkumný problém.....	48
4.4	Výzkumné otázky	48
4.5	Výzkumné metody.....	49
4.6	Okruhy pro rozhovor	49
4.7	Výzkumný soubor.....	50
4.8	Technika zpravování dat	51
4.9	Časový harmonogram výzkumu	51
5	Vlastní výzkum	52
5.1	Průběh šetření.....	52
5.2	Jednotlivá získaná témata seřazená do kategorií	52
5.2.1	Charakteristika participantky.....	52
5.2.2	Setkávání učitele s asistentem pedagoga mimo dobu standartního vyučování.....	61
5.2.3	Připravenost či nepřipravenost na spolupráci asistenta a učitele	67
5.2.4	Pracovní náplň asistenta a její hodnocení	70
5.2.5	Zapojení asistenta pedagoga ve vyučovací hodině	75
5.2.6	Problémy ve vzájemné komunikaci asistenta a učitele	80
5.2.7	Promítání vztahu asistenta a učitele do výuky	84
5.3	Závěry šetření	88
5.3.1	Odpověď na výzkumnou otázku č. 1.....	88
5.3.2	Odpověď na výzkumnou otázku č. 2.....	90
5.3.3	Odpověď na výzkumnou otázku č. 3.....	91
5.3.4	Odpověď na výzkumnou otázku č. 4.....	93
5.3.5	Odpověď na výzkumnou otázku č. 5.....	95
	ZÁVĚR	96
	Seznam literatury	98

Seznam tabulek	104
Seznam příloh	104

ÚVOD

V dnešní době se klade veliký důraz na vzdělávání, ale ne všichni mají to štěstí být vzdělaní a zdraví. Rodí se děti, které jsou zdravé, silné, ale také děti duševně a tělesně méně zdatné. Ale i bez ohledu na to, každý člověk má právo na lásku, pochopení, porozumění a vzdělávání. Ať je mladší, nebo starší, chudý, nebo bohatý, zdravý, nemocný, či zdravotně – duševně postižený.

Téma *Spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga na 1. stupni ZŠ* jsem si vybrala z mnoha důvodů. Jeden z nejdůležitějších je mé působení již na malotřídní základní škole nedaleko Českých Budějovic. Sama mám možnost působit na této škole a zažívat práci s asistentem pedagoga. S tím souvisí také mnoho nevyjasněných otázek, které se mně, ale i ostatním kolegům, v průběhu mé praxe naskytly. Co je vůbec v kompetenci asistenta pedagoga? Jak je důležitý vztah mezi těmito aktéry? Proč někteří učitelé odmítají pomoc od asistenta pedagoga? Takových otázek mi v hlavě naskakovalo mnoho.

V dnešní době prostřednictvím médií má široká veřejnost možnost zjišťovat, že i lidé s postižením jsou právoplatnými členy naší společnosti, kteří potřebují mít pocit, že mezi nás patří. Tomuto velice napomáhá dnešní tzv. inkluze. Dříve byly děti s postižením záměrně segregovány a jen zřídka mohly navštěvovat běžnou základní školu. Segregaci změnila inkluze, ve které je snaha nastavení systému vzdělávání, který umožňuje plnit povinnou školní docházku všem dětem bez rozdílu. Proto bychom my, začínající učitelé, měli tuto vizi podporovat a přesvědčit kolegy o tom, že mít někoho *dalšího* ve třídě nemusí být pouze přítěží.

Od roku 2005 dochází postupně ke změnám legislativy v zajištění péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tuto vyhlášku v roce 2015 reaguje novela zákona 82/2015 Sb. o zajištění péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive děti s potřebou podpory ve všech typech škol, která nabývá v platnosti 1. září 2016. Na základě této legislativy se ve školách častěji objevují děti se speciálně vzdělávacími potřebami, které k úspěšnému zvládnutí vzdělávání a zapojení se do kolektivu budou potřebovat podporu asistenta pedagoga.

Školy dosud nemají mnoho zkušeností s tímto způsobem práce. Ředitel by měl vytvořit tým pedagogů, který bude ochoten a schopen vzdělávat dítě se zdravotním postižením. Setkáváme se s rozporuplnými pohledy na inkluzi a na souběžnou práci asistenta pedagoga a pedagoga.

Učiteli, který má pozitivní vztah s asistentem, se otevírá větší škála možností, jak zvládnout začlenění jedince. Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami obvykle potřebují jiné podmínky na práci než zdraví jedinci, a proto asistent pomáhá učiteli a žákovi jak v přípravě na hodinu, tak i v samotné hodině. Setkáváme se také s názorem, že asistent pedagoga je pro učitele přítěží. Nastává otázka, jak tento problém vyřešit? Může si učitel vybrat asistenta pedagoga sám, nebo mu bude přidělen? Zvládne vůbec učitel vzdělávat integrovaného jedince bez pomoci asistenta? Kdy má učitel právo na asistenta? Jakou úlohu hodiny má zastávat učitel a jakou asistent pedagoga?

Inkluze pomáhá dítěti zapojit se do společnosti. Pokud chceme, aby se začlenění povedlo, musíme do procesu zapojit všechny: žáka s potřebou podpory, rodiče, učitele, školu, speciálního pedagoga, asistenta pedagoga apod. Důležitá je vzájemná komunikace mezi těmito aktéry.

Cílem této práce bude snaha porozumět, jakým způsobem může probíhat spolupráce asistenta pedagoga s učitelem na prvním stupni základních škol.

V teoretické části bude na základě rešerší z literatury reflektována problematika vzdělávací a společenské inkluze a popsány související žádoucí změny v přístupech školy a pedagogů. Bude popsána náplň práce a možnosti spolupráce jednotlivých aktérů (pedagog, asistent pedagoga), včetně aktuálních legislativních norem.

Pro empirickou část práce, zaměřenou na učitele a asistenty pedagoga, bude zvolen polostrukturovaný rozhovor, případně pozorování v konkrétních třídách prvního stupně základních škol.

Mimo výše uvedené cíle by práce mohla případně shromáždit a poskytnout příklady dobré praxe ve sledované oblasti.

A. TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní pojmy tématu

Naše společnost je různorodá, a proto se nejen ve škole, ale i v každodenních činnostech můžeme setkat s jedinci se zdravotním postižením. Mnoho lidí nerozlišuje pojmy integrace a inkluze. Je důležité si tyto pojmy vymezit, abychom je dokázali od sebe rozlišit. Mnoho lidí nesouhlasí s inkluzivním vzděláváním, aniž by znali všechny okolnosti – kladné i záporné. Nevědí, co vše přináší práce s postiženými dětmi, neví, jak pojmut kritéria hodnocení, jaké metody a formy budou žákovi vyhovovat, jaké pomůcky budou při výuce potřebovat, zkrátka sami si myslí, že nejsou dostatečně kvalifikovaní k tomu, aby vůbec dokázali tyto děti rozvíjet v rámci jejich maximálních schopností.

Dříve byli postižení jedinci přímo vylučováni ze škol, což bychom mohli nazývat termíny exkluze či segregace, kterým se snaží společnost v dnešní době zabránit. Jedincům nebylo umožněno vzdělání se svými vrstevníky v běžných školách a museli navštěvovat speciální zařízení. Dětem nebyl zpřístupněn náhled na skutečnou realitu, měly problémy s komunikací mezi vrstevníky, a tím i v uplatnění své osobnosti v budoucím povolání. Postižení jedinci neměli dostatek zkušeností s komunikací se *zdravými* jedinci a to samé můžeme říci i o jedincích bez postižení, kteří nevěděli, jak navázat komunikaci s postiženými.

Handicapovaní jedinci byli velice závislí na pomoci od druhých, a to jim bránilo v jejich osobním životě. Pokud je jedinec zcela závislý na druhé osobě, potlačuje se tím jeho vlastní myšlení, tvůrčí činnosti, a tím i celá jeho osobnost. Sami měli veliký problém se zvládnutím běžných denních činností a řešením problémů, a tím se závislost na pomoci od druhých stupňovala.

V této první kapitole si představíme pár základních pojmů, se kterými se v diplomové práci setkáme. Rozlišíme pojmy integrace a inkluze; vymezíme si, komu mohou být určena podpůrná opatření; jaká legislativa zahrnuje inkluzivní vzdělání, a na závěr první kapitoly si představíme individuální vzdělávací plán.

1.1 Integrace

Pojem integrace se využívá ve více oborech než jen ve školství. Z latinského původu je slovo integrace tzv. splynutí, začlenění či zapojení. Podíváme-li se do školského prostředí, znamená slovo integrace začlenění handicapovaných jedinců do běžných tříd základních škol a rozumíme tím nejvyšší stupeň socializace každého jedince. Podle Slowíka (2007) se integrace dělí na sociální integraci, školní integraci, pracovní integraci a společenskou (komunitní) integraci. (str. 31)

Na základě školní integrace je postiženému dítěti umožněno vychovávat se a vzdělávat podle jeho specifických potřeb nejlépe v běžné škole. Integrovaní žáci mohou společně se svými vrstevníky navštěvovat takové předměty, při kterých je nebude handicap omezovat, ale nemusí být vyučováni pouze v běžné třídě. *Integrace se pokládá za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost.* (Mühlpachr in Vítková 1998, str. 17)

Integrace znamená spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin. (Jesenský 1995, str. 45)

Kalhous a Obst (2009) ve své knize uvádějí, že pedagogická integrace postižených žáků do běžných tříd přináší nesporná pozitiva jak žákům integrovaným, tak žákům, kteří nejsou začleněni do integračního procesu. Integrovaní jedinci si v běžných třídách mohou více osvojovat pozitivní vztahy s vrstevníky. Učí se různým vzorcům chování, které odpovídají náhodným situacím z vnějšího světa. Učení může probíhat pozorováním či napodobováním svých vrstevníků. Integrovaní žáci, kteří navštěvují běžnou základní školu, mohou lépe prospívat v řadě předmětů díky vyšším motivačním podnětům, které se nabízejí v běžné třídě, což může zajistit větší sebedůvěru integrovaného jedince a umožňuje mu nezávislé chování. Pozitiva se netýkají pouze integrovaných jedinců, týkají se všech, kteří se na tomto procesu podílí. Neintegrovaní žáci se mohou naučit komunikovat s postiženými a učí se s nimi navázat stejné vztahy jako s ostatními dětmi. Mohou v sobě vypěstovat větší citlivost pro druhé, která se následně může promítnout ve společnosti, ve které vyrůstají, popřípadě v jejich budoucím životě. (str. 83)

Cílem integrovaného vzdělávání je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. (Průcha, Walterová, Mareš 2003, str. 87)

V Bílé knize (Bílá kniha 2001) se uvádí, že stěžejní tendence v oblasti speciálního školství se prioritně týkají odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto dětí a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti.

Zelinková (2011) ve své knize uvedla, že: *Opakem integrace je segregace, tj. umísťování jedinců s postižením do speciálních škol, popř. ústavů sociální péče, s odkazem na handicap. (Zelinková 2011, str. 16)*

1.2 Inkluze

Hlavní myšlenka inkluze spočívá v přesvědčení, že i lidé s různou odlišností si mohou být rovni v důstojnosti a právech. Úplná inkluze znamená, že dítě má právo na vzdělání a musí dostat příležitost k dosažení své maximální úrovně vzdělání. (www.rvp.cz)

Každé dítě je jedinečné nejen svým vzhledem, ale také zájmy, vlastnostmi, chováním, schopnostmi, potřebami aj. Společné vzdělávání handicapovaných a zdravých jedinců boří bariéry mezi nimi. Dává možnost každému jedinci necítit se ostrčeným a nepotřebným, i když je od ostatních odlišný. Zdravé dítě dostává šanci k uvědomění si, že i od handicapovaných dětí se může mnoho naučit, chce to mít pouze otevřenou mysl a srdce. Je známo, že děti se učí příkladem, tudíž pokud si dospělí vytvoří předsudky na handicapované jedince, přenáší se tyto předsudky i na děti. Pokud dospělý přijme fakt, že handicap není zábrana, vytváří tak optimální podmínky svým dětem k tomu, aby uměly přijímat tyto jedince mezi sebe jako rovnoprávné.

Cílem inkluzivního vzdělávání je začlenění dětí se specifickými potřebami do běžných škol, včetně dětí s těžkým postižením. (Průcha, Walterová, Mareš 2003)

Slowík (2007) uvádí, že *inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se mohou lidé s postižením v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. (str. 32)*

Slowík (2007) dále uvádí, že žáci, kteří jsou zapojeni do inkluzivního vzdělávání, jsou zapojováni do všech činností jako lidé bez postižení. V tom spočívá rozdíl mezi integrací a inkluzí. Integrovaný přístup zajišťuje nespočet speciálních prostředků pro jedince s postižením i podporu a péči tak, aby tito jedinci byli v budoucnu zapojeni do běžných činností ve společnosti. Jako názornou ukázkou rozdílu mezi integrací a inkluzí představuje pojem školská integrace: *zatímco integrační přístup spoléhá především na síť speciálních škol, které pro vzdělávání handicapovaných žáků a studentů využívají zejména specifické metody a pomůcky a vytvářejí víceméně zvláštní (až segregované) vzdělávací prostředí, inkluzivní vzdělávání upřednostňuje zařazování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol - tedy jejich vzdělávání společně s nepostiženými vrstevníky a s využitím převážně běžných vzdělávacích metod a prostředků (speciální pomůcky a metody jsou samozřejmě využívány všude tam, kde je*

to pro efektivní vzdělávání znevýhodněných žáků a studentů nezbytně nutné). Takový přístup je mimořádně výhodný i pro děti bez postižení, které si tak mohou vytvářet relevantní a nezaujaté postoje k osobám s handicapem. (str. 32)

Hlavním cílem inkluze je začlenění těchto jedinců do běžného školního kolektivu. Musíme si uvědomit, že trend inkluzivního vzdělávání nemá za cíl likvidovat speciální školy a speciálně pedagogická zařízení. Cílem tohoto procesu je vytvoření mnohem pružnějšího a průchodnějšího výchovně – vzdělávacího systému pro každého žáka. Rodiče dětí se speciálními výchovně – vzdělávacími potřebami by měli zvolit takový typ školy (speciální školu, popřípadě běžný typ školy), který bude dítěti nejvíce vyhovovat a kde se budou uplatňovat jeho schopnosti, dovednosti a edukační potřeby. (Lechta 2010)

Podle Bartoňové a Vítkové (2013) můžeme inkluzi ve vzdělávání chápat jako proces přeměny vzdělávacích systémů, které usilují o vytváření vhodných podmínek pro to, aby se mohli všichni žáci, bez ohledu na svůj původ nebo zdravotní stav, vzdělávat společně s ostatními jedinci v běžných školách. Inkluzivní vzdělávání je pro nás již znakem vyučování a vzdělávání, které se představuje jako ideální cílový stav fungování vzdělávacího systému. Vyznačuje se zejména tím, že se všichni vzdělávají společně.

Autoři Lang a Berberich (1998) ve své knize píší, že abychom mohli mluvit o efektivním inkluzivním vyučování, je důležité, aby ve vyučování bylo splněno mnoho faktorů. Jedním z nich je postavení učitele, který by neměl být pouze tím, kdo nalévá vědomosti žákům do hlavy, ale měl by se v hodině stát moderátorem aktivního učení svých žáků. Dále je důležitá informace, že každé dítě má dar či nadání na něco jiného, a proto je důležité dát žákovi šanci, aby se stal přínosem pro ostatní. Ve své knize také píší, že všechny děti mají právo na bezpečné, přátelské a bezstarostné vzdělávání, které bychom my, jako učitelé, měli nepodmíněně podporovat.

K tomu, aby mohla inkluze správně probíhat, je důležité, aby byli na celý průběh připraveni nejen integrovaní jedinci, ale i ostatní žáci s jejich rodiči. Škola musí být dostatečně připravena z materiálního, technického a finančního hlediska. Měla by spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními, odbornými lékaři, pediatry, psychology, popřípadě i s odborem sociální péče. Společně by měli tvořit tým, který vzájemnými silami najde nejpřínosnější cestu ke vzdělání handicapovaného dítěte.

1.3 Žák s potřebou podpory

Podpurná opatření se poprvé objevila ve znění vyhlášky MŠMT, která upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (č. 73/2005 Sb.). Tato vyhláška stanovuje, že se při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) užívají takzvaná vyrovnávací a podpurná opatření.

Vyrovňovacími opatřeními při vzdělávání sociálně či zdravotně znevýhodněných žáků se rozumí vyučování pomocí speciálně pedagogických či pedagogických metod a postupů, které odpovídají potřebám žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále tito jedinci mají nárok na poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a různých školských poradenských zařízení, služeb asistenta pedagoga, sestavení individuálního vzdělávacího plánu. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, výsledků jeho vzdělávání, průběhu, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. (www.msmt.cz)

Podpurnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se rozumí využívání speciálních postupů, metod, forem a prostředků vzdělávání, učebních, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, didaktických materiálů a speciálních učebnic. Dále mohou využívat pedagogicko – psychologických služeb, speciálně pedagogické péče a zajištění služeb asistenta pedagoga. Může se snížit počet žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo využít jiné úpravy organizace vzdělávání ve prospěch speciálních vzdělávacích potřeb žáka. (www.msmt.cz)

Závažnost znevýhodnění či postižení vyžaduje různou intenzitu podpurných opatření. Základním východiskem pro rozdělení podpurných opatření je úroveň dopadů zdravotního postižení či znevýhodnění na vzdělávání, a proto se udělují různé stupně podpory. Celkem se uděluje pět stupňů podpory a v následujících odstavcích si je zkusíme přiblížit.

1.3.1 1. stupeň podpory

Za první stupeň podpory odpovídá škola. Nově od roku 2016 školy odpovídají za drobné obtíže žáků, které nevyžadují pomoc odborníků zvenčí. Na základě této podpory se jednoznačně musela zvýšit znalost pedagogické diagnostiky ze strany učitelů. To vyvolalo na mnoha školách značné problémy, a proto museli ředitelé zajistit dostatečné dostupné vzdělání či zvýšení počtu školních speciálních pedagogů, respektive školních psychologů. Tito jedinci musí průběžně opatření prvního stupně vyhodnocovat, a pokud nebudou účinná, následuje doporučení žáka do školského poradenského zařízení. (Felcmanová 2016, str. 39)

Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) ve své knize uvádí, že cílem podpůrných opatření v prvním stupni je aplikace běžně dostupných metod, forem práce, které mohou působit i jako pouhou prevencí před zhoršováním školní úspěšnosti žáka. Podpůrná opatření v tomto stupni identifikují pedagogové školy, do které žák dochází. K vyhodnocení prvního stupně podpory pedagogům slouží pozorování žáka v celkovém působení ve škole, rozbor jeho prací, znalost sociálního zázemí, informace o jeho zdravotním stavu či rodinné situaci. Tato podpora spočívá například v úpravě zasedacího pořádku, v častější změně činností, propojování více kratších přestávek, v plánování a organizaci vyplnění času, který žák stráví ve škole mimo vyučování. V hodinách je vhodné využívat metody a formy výuky tak, aby byl kladen větší důraz na individuální práci se žákem. Jako pomůcky se využívají běžné dostupné učebnice s větším důrazem na procvičování učiva, různé vizualizační pomůcky (časové osy, číselné osy, kostičky, provázky, měkké a tvrdé kostky aj.).

Podpůrné opatření prvního stupně je hrazeno v rámci běžného provozu školy. Podpůrná opatření uvedená v doporučení školským poradenským zařízením jsou závazná pro školu, přičemž ta má určitou možnost poskytovat i jiná podpůrná opatření. Bude se muset dohodnout s poradenským zařízením, které opatření doporučilo, a nejdůležitější slovo má vždy zákonný zástupce, od kterého musí získat souhlas. (Felcmanová 2016)

V novelizaci vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. provedených vyhláškou č. 416/2017 Sb. se ke dni 8. 12. 2017 píše, že podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, které se mohou projevat

např. pomalejším tempem práce, při potížích ve čtení, problémy se zapomináním aj. Učitel zpracuje *plán pedagogické podpory* (viz kapitola o plánu pedagogické podpory), který bude pravidelně vyhodnocovat a konzultovat s rodiči. S plánem pedagogické podpory učitel ve škole může pomoci školní metodik prevence, který věnuje péči jedincům s rizikovým chováním, výchovný poradce, na kterého se můžeme obrátit, máme-li ve třídě žáka s potřebou uplatňování podpůrných opatření, popřípadě školní psycholog nebo školní speciální pedagog.

1.3.2 2. stupeň podpory

Cílem druhého stupně podpory je zařazení takových speciálně pedagogických metod a forem výuky, které je učitel schopen realizovat bez značných dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Žádoucím výsledkem druhého stupně podpory je zapojení žáka do výuky s důrazem na individuální přístup. Realizace druhého stupně podpory souvisí s doporučení ŠPZ (Školského poradenského zařízení) a v závěru zprávy z vyšetření (doporučení) pracovník identifikuje potřebu podpůrných opatření ve druhém stupni. Učitel na základě doporučení od ŠPZ dále s doporučením uvážlivě pracuje. Výuka žáka je realizována většinou s celou třídou, pokud je na škole více dětí s obdobným problémem, je možnost, aby se vytvořila skupina dětí se stejnými obtížemi a žáci si v těchto skupinkách upevňovali např. v ČJ analýzu a syntézu jednotlivých slov. (Michalík, Baslerová a Felcmanová 2015)

Dále Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) uvádí, že pedagog by měl být schopen pružně reagovat na situace v hodině. Pokud by byla potřeba změny činnosti, neměl by to pro něj být problém. Měl by být schopen rychle reagovat na individuální zvláštnosti žáka a volit vhodné metody a formy, které budou aktivně jedince rozvíjet. Ve druhém stupni podpory je možné využít *individuální vzdělávací plán* nebo plán pedagogické podpory IVP, ale zpravidla neobsahuje doporučení o úpravách ve všech oblastech, která se nacházejí v české legislativě. Při zřízení skupin dětí se stejnými obtížemi se můžeme setkat s novým pedagogickým pracovníkem, a to s tzv. sdíleným asistentem. Jedná se o asistenta, který působí pouze jednu hodinu týdně a není určen pouze jednomu žákovi, nýbrž většímu počtu žáků, kteří jeho účast vyžadují. Podpůrná opatření 2. stupně vždy vycházejí z doporučení ŠPZ a škole náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám konkrétního žáka.

Podle Michalíka, Baslerové a Felcmanové (2015) do této skupiny patří jedinci, kteří mají oslabení kognitivního výkonu (žáci s *hraniční* inteligencí), žáci s onemocněními, která nemají závažnější dopady na vzdělávání, nedostatečnými znalostmi vyučovacího jazyka, oslabeními zrakových nebo sluchových funkcí, a nakonec to mohou být jedinci, kteří mají oslabení dorozumívacích dovedností.

Novelizace vyhlášky č. 27/2016 Sb. uvádí, že tento stupeň podpory je určen zejména jedincům, pro které je výchova a vzdělávání ovlivněno aktuálním zdravotním stavem, odlišným kulturním prostředím, opožděným vývojem, mírnými řečovými vadami, mírným oslabením sluchových či zrakových funkcí, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky, která vyžadují využívání individuálního přístupu k žákovi, úpravu v organizacích, formách a metodách.

1.3.3 3. stupeň podpory

Třetí stupeň podpory již vyžaduje takové dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které zasáhnou závažněji do organizace práce s třídou, ve které je žák vzděláván. Tato opatření se vytváří na základě doporučení ŠPZ, kde v závěru zprávy z vyšetření identifikují potřebu podpůrných opatření ve třetím stupni. Nutná je speciálně pedagogická a psychologická intervence. Při vzdělávání je důležité využívat různé formy, postupy, metody a respektovat možnosti žáka při hodnocení výsledků. Důležitá je pochvala dítěte za sebemenší pokrok. Děti, patřící do třetího stupně podpory, jsou vzdělávány podle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Využívají se speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. V tomto případě je doporučené využití asistenta pedagoga, který může docházet buďto na celý den, nebo na některé předměty. V tomto stupni podpory je vyšší časová dotace asistenta pedagoga, která se stanovuje na 5–8 hodin týdně. (Michalík, Baslerová a Felcmanová 2015)

Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka v hodinách vyžaduje již znatelné úpravy v metodách práce, v průběhu vzdělávání, v organizaci vzdělávání, v úpravě školního vzdělávacího programu a v hodnocení žáka. Třetí stupeň podpory je určen jedincům např. s poruchami chování, řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, sluchovým postižením a zrakovým postižením.

Již v tomto stupni podpory se vyžaduje podpora práce pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga. (Novela zákona č. 27/2016 Sb.)

1.3.4 4. stupeň podpory

Jedinec, kterému byl určen čtvrtý stupeň podpory, se vzdělává vždy s podporou IVP. Je vzděláván za předpokladu úpravy ŠVP (školního vzdělávacího programu) a žáci s mentální retardací mohou být vzděláváni podle RVP (rámcového vzdělávacího programu) pro ZŠ speciální. Důležitá je odborná pravidelná intervence. Při vzdělávání je využito mnoho pomůcek, které napomáhají k výuce. Mohou to být finančně náročnější kompenzační a rehabilitační pomůcky, úprava prostředí, využití speciálních učebnic, didaktických pomůcek. U některých žáků může být nutná podpora komunikace, kdy se využívají náhradní formy komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) s podporou potřebných pomůcek (počítače, klávesnice aj.). (Michalík, Baslerová a Felcmanová 2015)

Do čtvrtého stupně podpory můžeme řadit žáky se středně těžkým či těžkým mentálním postižením, těžkým zrakovým či těžkým sluchovým postižením, se závažným tělesným postižením či onemocněním, s poruchami autistického spektra, s neschopností komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova. (Michalík, Baslerová a Felcmanová 2015)

Tento stupeň můžeme také vnímat jako podpůrné opatření s výraznou podporou od poradenského zařízení. Žáci, spadající do čtvrtého stupně podpory, vyžadují vysokou míru podpory při vzdělání. (Bartoňová a Vítková 2016)

1.3.5 5. stupeň podpory

Jedinci, patřící do pátého stupně podpory vyžadují nejvyšší míru potřeby. Obsah učiva je vždy určen jejich maximálním schopnostem a dovednostem, případně je i výrazně redukován. Žáci se vzdělávají podle IVP zpracovaného podle RVP ZŠS. Při vzdělávání těchto dětí je naprosto nezbytná práce s různými kompenzačními pomůckami, rehabilitačními pomůckami a je vždy nutná vhodná úprava prostředí. Výuka je založena na využití terapeutických metod, s velikou podporou různých pomůcek a často i s podporou dalšího pedagogického pracovníka. U některých žáků se neobejde komunikace bez použití náhradních forem, jako jsou alternativní a augmentativní

komunikace s využitím různých pomůcek (počítače, komunikátory aj.). Jedná se o jedince, kteří mají hlubokou mentální retardaci, nebo kombinaci těžkého zdravotního postižení. (Michalík, Baslerová a Felcmanová 2015)

Pátý stupeň podpory diagnostikuje školské poradenské zařízení a vzdělávání žáků je výrazně upraveno. Jedinci potřebují velmi vysokou míru podpory ve výchově a vzdělávání. (Bartoňová a Vítková 2016)

1.4 Legislativa

Adamus, Zezulková, Kaleja a Franiok (2016) ve své knize uvádí, že inkluzivní vzdělávání je tématem, kterému je v posledních letech věnována velká pozornost nejen od odborníků z praxe a výzkumníků, ale i od široké veřejnosti. Za hlavní funkci moderního státu můžeme považovat vzdělávání, přičemž výrazem kulturní úrovně a vyspělosti je samotná vzdělanost národa.

Myšlenka inkluzivního vzdělávání a strategie její realizace se objevuje v určitých mezinárodních dokumentech. *Mezinárodní dokumenty se stávají základem pro formulaci jednotlivých národních politik a legislativy a často bývají odrazovým můstkem pro evaluaci vzdělávání v jednotlivých zemích.* (Bartoňová, Vítková 2013, str. 15)

Teplá (2015) sděluje, že prosazování inkluzivního vzdělávání se stává nejmodernějším trendem v rámci celé Evropy. Česká republika se do tohoto procesu také aktivně zapojuje. Důsledkem inkluzivních vln jsou novely, které aktualizují dosavadní českou legislativu. Novela č. 82/2015 Sb., zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále i jen Školský zákon) aktivně reaguje na trend inkluze.

Adamus, Zezulková, Kaleja a Franiok (2016) uvádí, že se na základě zákona č. 82/2015, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů přináší mnoho změn v rámci inkluzivního vzdělávání. Za zásadní změnu považujeme § 16 školského zákona, kdy se: *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.* Šámalová (2016) uvádí, že tento téměř nový pojem se v Evropě objevil již v *devadesátých letech 20. století v kontextu vzdělávací politiky Salamanského usnesení.* (str. 67)

Z pedagogického pohledu se podle Salamanky (The Salamanca 1994) inkluze ve vzdělávání snaží vypořádat s rozmanitostí žákovské populace a snaží se akceptovat odlišnosti mezi jedinci, které může vnímat jako potenciál pro další vzdělávání. Ideálem

pro tuto vizi je myšlenka, že na úrovni předškolního, základního, středního a terciálního školství by měly být děti bez ohledu na jejich původ, zdravotní stav nebo socioekonomický status vzdělávány společně s ostatními dětmi v běžných školách.

Bartoňová a Vítková (2013) ve své knize uvádí, že existence oddělených drah ve vzdělání, jako jsou speciální školy, nebo naopak školy pro nadané vedle škol běžných, nepodporují participaci žáků na životě společnosti ani jejich sociálnímu začlenění.

V neposlední řadě bych chtěla zmínit, že v roce 2016 vznikla důležitá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Nachází se zde důkladně popsané paragrafy, které se zabývají tématem vyhlášky. Na základě zvoleného tématu diplomové práce považuji vyhlášku č. 27/2016 za důležitý materiál, o který se při realizaci diplomové práce *opírám*.

2 Základní možnosti podpory

Je velmi mnoho možností podpory, se kterými se v legislativě můžeme setkat. Nejznámějšími, a tím také nejpoužívanějšími z nich jsou plán pedagogické podpory (PLPP), individuální vzdělávací plán (IVP) a mezi další možnost podpory řadíme také asistenta pedagoga. V následujících třech podkapitolách si představíme každou z těchto vyjmenovaných možností.

2.1 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory se vytváří pro žáky, kterým bylo určeno podpůrné opatření prvního stupně. Základní škola si sama zpracovává tento plán, nepostačuje-li samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka. Cílem podpory tohoto typu je samotná podpora žáka, u kterého se projevují mírné obtíže ve vzdělávání. Může se jednat o pomalejší tempo, nedostatečná domácí příprava, drobné obtíže v koncentraci pozornosti. Na základě PLPP je potřeba upravit školní výuku a domácí přípravu. Úprava se může týkat výběru jiných metod, organizace, hodnocení a forem výuky. (www.msmt.cz)

Je důležité si uvědomit rozdíl mezi IVP a PLPP. Žákům, kteří spadají do prvního stupně podpůrných opatření, je vytvářen plán pedagogické podpory. Tento plán se vytváří na tři měsíce a každý měsíc (většinou v pravidelném časovém úseku) bývá vyhodnocován učitelem a rodičem a je popřípadě upravován, nedostaví-li se předpokládané výsledky. IVP se vytváří jedincům, kteří spadají do 2. – 5. stupně podpůrných opatření a tento plán se vytváří na celý rok. Během roku je minimálně 1x vyhodnocován školským poradenským zařízením. Oba dva plány jsou *otevřeným dokumentem*, což znamená, že kdykoliv během jejich uplatňování, mohou být obměňovány.

Nyní máme předem předtištěný formulář na vyplnění PLPP, který je běžně ke stažení např. na stránkách ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. V následujících bodech si shrneme obsah PLPP.

Co by měl plán pedagogické podpory obsahovat

1. Jméno a příjmení žáka
2. Škola a ročník
3. Důvod k přistoupení sestavení PLPP
4. Datum vyhotovení
5. Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni
6. Charakteristika žáka a jeho obtíže (popis obtíží, pedagogická, případně speciálně pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání, aktuální zdravotní stav, další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)
7. Stanovení cílů PLPP (cíle rozvoje žáka)
8. Podpůrná opatření ve škole (metody výuky, organizace výuky, hodnocení žáka, pomůcky, požadavky na organizaci práce učitele)
9. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)
10. Podpůrná opatření jiného druhu (respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě...)
11. Vyhodnocení účinnosti PLPP (zda byly cíle naplněny + datum vyhodnocení)
12. Doporučení k odbornému vyšetření (PPP, SPC, SVP, jiné)
13. Podpisy (třídní učitel, učitelé předmětů, pracovník ŠPP, zákonný zástupce)
(viz příloha č. 2)

Pokud pro dítě sestavujeme plán pedagogické podpory, musíme vždy každý bod plánu prokonzultovat s rodiči. *Rodič je nejdůležitější osobou*, která má vždy rozhodující slovo. Pokud rodič se zpracováním PLPP nesouhlasí, společně se s učitelem pokusí domluvit na jiném zpracování. Vždy musí brát na vědomí tvrzení, že jak rodič, tak učitel by měli být *týmovými hráči* se stejným cílem – kvalitní rozvoj výchovy a vzdělávání dítěte.

2.2 Individuální vzdělávací plán

V roce 1992 byla na základě pokynů MŠMT k zajištění péče o děti se specifickými poruchami učení na základních školách poprvé dána učitelům možnost, že mohli vypracovat pro postiženého žáka individuální vzdělávací plán. V roce 1993 již bylo vypracování IVP povinností. (Mertin1995)

Na rozdíl od plánu pedagogické podpory se individuální vzdělávací plán řadí společně s národním vzdělávacím programem rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha), rámcovým vzdělávacím programem, školním vzdělávacím programem do kurikulárních dokumentů současnosti. IVP se vytváří na jeden rok, na rozdíl od PLPP.

Podle Zelinkové (2011) je individuální vzdělávací plán závazný materiál, který slouží všem, kteří se podílí na vzdělávání a výchově jedinců se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedná se o společné dílo učitele, pracovníka provádějícího reedukaci, vedení školy, speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko – psychologické poradny a samotným žákem s jeho rodiči. IVP je tedy výsledek spolupráce všech těchto aktérů.

Zelinková v roce 2011 ve své knize uvádí, že IVP se vytváří pro žáky, kterým bylo uděleno podpurné opatření od druhého stupně a vychází z diagnostiky odborného pracoviště (pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálního pedagogického centra). Informace o žákovi z těchto odborných pracovišť nemusí být vždy zřetelné a mohou se zdát odtažitými, vzdálenými, a proto není povinnost je zakomponovat do IVP, ale je důležité je brát na vědomí (např. údaje o prenatálním vývoji, dědičnost aj.) (Zelinková 2011). Na tuto myšlenku reaguje Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018, kde se v § 16a píše, že rodič dítěte, popřípadě zletilý jedinec, kterému je pomoc určena, získá od speciálně pedagogického centra zprávu o výsledcích vyšetření a k tomu také doporučení, jak s jedincem pracovat. Škola nebo školské zařízení dostane od speciálně pedagogického centra pouze doporučení, jak s dítětem pracovat, v jakých oblastech bude mít značné problémy, jaké formy a metody by měl učitel vyzkoušet, aby zaručil úspěšný pokroky jedince. Mnoho učitelů s tímto zákonem nesouhlasí, protože se ze zprávy nedozví o dítěti, o jakou nemoc se vůbec jedná.

Učitel by měl za každou cenu s dítětem a rodiči o jeho problémech hovořit. Měl by zjistit, jak rodiče vnímají jeho obtíže a jak s nimi pracují. Dále musí zjistit, jakou pomoc

rodiče od školy očekávají a jak jsou sami ochotni spolupracovat k reedukaci problému. Je důležité si uvědomit, že obě strany (učitel i rodič) by měly být partnery se společným cílem – hledání cesty k řešení problémů dítěte. (Mertin 1995)

Na tvorbě IVP se podílí třídní učitel, učitelé jednotlivých předmětů, asistent pedagoga (je-li ve třídě), pracovník ze školského poradenského zařízení, žák, rodiče nebo zákonní zástupci nezletilého žáka, popřípadě i další odborníci, kteří by mohli rozhodovat o náplni IVP (www.rytmus.org). IVP není uzavřeným dokumentem, je to dokument otevřený, což znamená, že se v průběhu školního roku může aktualizovat, doplňovat či upravovat.

Valenta (2003) uvádí, že IVP si škola zpracovává sama za spolupráce s odborníky z příslušného speciálně pedagogického centra a za spolupráce s rodiči integrovaného žáka, kteří musí s IVP souhlasit.

Podle Zelinkové (2011) neexistuje jednotná struktura k vypracování IVP. Struktura i obsah IVP se v různých státech může lišit. Ačkoliv se požadavky na IVP v jednom státě liší, cíl zůstává společný. Jejich hlavním cílem je použitelnost těchto plánů ve výuce. IVP musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, postupů, určení metod a ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se eliminovat problémy, omezovat příznaky a vyzdvihávat pozitivní oblasti vývoje dítěte (Zelinková 2011). Dnes je tomu jinak, máme přímo vypracovaný formulář pro vytvoření IVP. (viz příloha č. 1)

Podle Kaprálka a Běleckého (2011) je pojem IVP chápán jako dokument, který nám slouží k plánování obsahu vzdělávání a obsahu všech zkušeností, které žák získá během vzdělávání i během mimoškolních aktivit v rámci školy.

IVP je tedy takový dokument, který je tvořen dítěti na *míru*. Na základě tohoto dokumentu se upraví podmínky vzdělávání tak, aby se žák látku mohl naučit. Žák absolvuje výuku v plném rozsahu, ale za použití odlišných postupů práce s uplatněním pomůcek, moderních technologií či déletrvající podporou od učitele. Jak jsem již výše zmínila, jedná se o aktivně využívaný dokument, který svým podpisem stvrdí všichni, kteří se na něm podíleli. Svým podpisem také ručí za to, že všem bodům rozumí, chápou, co znamenají a kdykoli mohou doložit, že výuka opravdu probíhá v souladu

s nimi. Než začneme psát konečnou verzi IVP, je vhodné zeptat se na názor rodičů, popřípadě samotného žáka na to, co by bylo užitečné do něj zakomponovat. Když se na tvorbě IVP podílí nejen učitelé, ale i rodiče můžeme si tím zajistit účinnější průběh s lepšími výsledky.

Co vše by mělo IVP obsahovat

Mertin (1995) ve své publikaci vytvořil schéma pro vytvoření individuálně vzdělávacího programu, na které následně také navazuje Zelinková (2011). Individuální vzdělávací plán by podle Mertina a Zelinkové měl obsahovat tyto body:

1. Jméno žáka
2. Datum narození
3. Třída
4. Základní údaje o žákovi, podstatné pro řešení problému
5. Závěry a doporučení odborného pracoviště
6. Pedagogická diagnóza učitele, rozbor prací žáka
7. Konkrétní úkoly v oblasti: českého jazyka, percepce aj.
8. Pomůcky
9. Způsob hodnocení a klasifikace
10. Organizace péče
11. Požadovaná částka na pomůcky a výplatu odborníkům, kteří s dítětem budou pracovat
12. Spolupráce s rodiči
13. Podíl postiženého žáka
14. Informace dalším učitelům
15. Případná lékařská vyšetření
16. Kontrola
17. Podpisy

Mnohdy nám výstupy z vyšetření ve školském poradenském zařízení nic neřekly a nebyly ani konkrétní diagnózy důležité. Vhodné naopak bylo uvedení výčtů problémů, které dělaly žákovi potíže, které souvisely s jeho diagnózou: např. má oslabenou krátkodobou paměť, problémy v analýze a syntéze, čtení mu trvá déle, doba soustředění

je kratší, psaní mu trvá déle, písmo je kostrbaté a nečitelné, potřebuje vícekrát přečíst zadání. (Krejčová 2016)

Nyní máme přímo vytvořený formulář na vypracování IVP, do kterého na základě zprávy ze speciálně pedagogického centra či pedagogicko – psychologické poradny vyplňujeme již předem natištěné kolonky. Formulář pro vypracování IVP je běžně ke stažení v příloze ve vyhlášce č. 27/2016 Sb.

Podle § 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb. musí být s vypracovaným IVP na konkrétního žáka seznámeni všichni pedagogové, kteří by mohli přijít s dítětem do kontaktu při výuce. Školské poradenské zařízení se společně se školou snaží minimálně jednou ročně vyhodnocovat naplňování individuálního vzdělávacího plánu a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Co vše IVP formulář obsahuje

1. Jméno a příjmení žáka
2. Datum narození
3. Bydliště
4. Škola
5. Ročník / Školní rok
6. ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP
7. Kontaktní pracovník ŠPZ
8. Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka
9. Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP (datum) + zdůvodnění
10. Cíle IVP
11. Předměty, které budou realizovány podle IVP
12. Podpůrná opatření (metody výuky, úpravy obsahu, úpravy očekávaných výstupů, organizace výuky, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a dovedností, hodnocení žáka, pomůcky a učební materiály, podpůrná opatření jiného druhu ...)
13. Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření

14. Podpisy (třídní učitel, vyučující předmětů, školní poradenský pracovník, pracovník školského poradenského zařízení, zákonný zástupce žáka, žák)
(viz příloha č. 1)

2.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogický pracovník. Jedná se o pedagogického pracovníka, který je zaměstnancem školy. Působí ve třídě, v níž je integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem asistentů pedagoga je začlenění integrovaného jedince do běžných tříd, a podpořit tak integraci jedinců se speciálně vzdělávacími potřebami. Mnoho lidí žilo v domněnce, že asistent pedagoga patří žákovi, což není správné. Asistent pedagoga patří opravdu pedagogovi, ale vyskytuje se pouze ve třídách, ve kterých je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, žák, u něhož SPC vyhodnotila jako stupeň podpory asistenta pedagoga. V optimálním případě je asistent pedagoga pracovníkem, který se nachází ve třídě k ruce všem aktérům vzdělávacího procesu. Aktéry mohou být: žák se zdravotními potížemi, učitel a někdy i celá třída. (Čadilová, Michalík 2012)

Podle Uzlové (2010) se jedná o zaměstnance, který nepůsobí ve třídě jako pomoc jenom jednomu dítěti (to bychom řadili do kompetencí osobního asistenta), ale jedná se o dalšího pedagogického pracovníka, který pomáhá zajišťovat kvalitní výuku. Může se v hodině věnovat i jiným žákům, kteří nemají určené podpůrné opatření asistenta pedagoga, ale je důležitá domluva s učitelem daného předmětu. Často se stává, že žák s asistentem jsou odděleni od třídy, sedí jinde než ostatní žáci a spolupracují pouze spolu. Tím bych chtěla vyzdvihnout, že vlastně tímto způsobem není podporována inkluze, inkluzivní vyučování, na základě takového jednání můžeme usoudit, že asistent pedagoga a žák s potřebou podpory tvoří svou vlastní *skupinu*, ve které se snaží vzdělávat. Žák nezažívá kooperaci se svými vrstevníky a učitel se na žáka obrací jen minimálně. Mnoho učitelů si není vědoma toho, jak správně by se mohl dát využít asistent ve výuce. Pokud máme ve třídě žáka s potřebou podpory, je důležité, abychom mu z hodiny věnovali také část individuální práce. Během toho, kdy budeme spolupracovat pouze s dítětem, který se vzdělává podle IVP, můžeme svěřit zbytek třídy asistentovi, který s dětmi bude pracovat na aktivitách, které mu před hodinou připravím a důkladně vysvětlím. Tím si zajistím prostor pro individuální práci s dítětem, které nedokáže být vzděláváno jako běžní žáci. Tento čas mohu využít na vysvětlení nové látky daného předmětu, a následně i realizování nové aktivity či přezkoušení předchozích znalostí a dovedností.

Bartoňová (2010) ve své knize uvedla, že asistenti pedagoga: *by měli být vybaveni takovými kompetencemi, aby byli schopni poskytnout žákovi potřebnou míru podpory a zároveň dokázali vytvořit i dostatečný prostor pro rozvoj žákovi samostatnosti a pozice v kolektivu.* (str. 19)

Čadilová a Michalík (2012) již zmíněný problém shrnuli následovně: *Asistent někdy pracuje jen s integrovaným dítětem, které často sedí spolu s asistentem izolovaně od zbytku třídy. Učitel se na dítě obrací jen výjimečně, většinou v případě prozkoušení. Dítě tak přichází o kooperaci s ostatními spolužáky. Samozřejmě v tomto případě nemůžeme ani zdaleka hovořit o úspěšné integraci. Takový způsob asistence není rozhodně přínosem pro pedagoga a už vůbec ne pro znevýhodněné dítě.* (str. 7)

Asistenti mají přidělené konkrétní žáky, kteří mají, jako podpůrné opatření, asistenta pedagoga. Během vyučování se asistent pedagoga aktivně podílí i na podpoře ostatních žáků ve třídě. Pracují jak s jednotlivcem, tak také s celou skupinou žáků. Ve své práci jsou zcela podřízeni vyučujícímu, který by mu měl dát náplň jeho kompetencí. (Glassová 2016)

Osobnostní a kvalifikační předpoklady jsou důležité při výběru asistenta. S tím souvisí také tvrzení, že i když máme ve třídě dalšího pedagogického pracovníka, stále má celkovou odpovědnost za vzdělávání žáků pouze učitel, který vyučuje daný předmět. Asistent pouze pracuje podle jeho pokynů, kdy i po následné domluvě s učitelem může také v určitých situacích projevit svou tvořivost a iniciativu.

Již v roce 1997 se uplatnila vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, ve které bylo poprvé schválené souběžné působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě, avšak první profesi asistenta pedagoga zavedl Školský zákon (Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) č. 561/2004 Sb. s platností od 1. 1. 2005. (Školský zákon 2004)

V letech 2004 a 2005 byla schválená podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě, kde jsou žáci s těžkým zdravotním postižením, v podobě souběhu tří pedagogických pracovníků (z nichž alespoň jeden je asistent pedagoga). V pedagogické encyklopedii je asistent pedagoga *pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole,*

ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka. (Němec in Průcha 2009, str. 424)

V zákoně o pedagogických pracovnících § 2 zákona č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 se píše, že pedagogickým pracovníkem je zpravidla ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko psychologickou činnost. Asistent pedagoga spadá společně s učitelem, speciálním pedagogem, vychovatelem, psychologem, pedagogem volného času aj. do kategorie pedagogických pracovníků. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. provedených vyhláškou č. 416/2017 Sb. vzniklo mnoho změn. V původní vyhlášce zajišťoval pedagogický asistent:

- *pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,*
- *pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,*
- *pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák byl přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- *nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby.* (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Nyní pedagogický asistent zajišťuje přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele, zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou činností, dále zajišťuje podporu žáků v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, kdy je žák přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti a výchovné práce zaměřené na vytváření základních hygienických, pracovních a jiných návyků. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:

- *pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- *pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- *nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- *pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)*

Práce asistenta má specifika, která se týkají úrovně vzdělávání, na které působí. Asistent v mateřské škole funguje jinak než na prvním a druhém stupni. Na střední škole nemusí asistent působit ve školním prostředí, ale může pomáhat jedinci při praktických dovednostech (na tzv. praxi). Nemusí být přítomen celý den, ale může docházet pouze na určité předměty.

V praxi se nemusíme setkat pouze s asistentem pedagoga. Aktuálně se využívají také pojmy osobní asistent a školní asistent. Je důležité si vymezit rozdíly mezi těmito pojmy. Často dochází k rozporům ve vymezení role asistenta pedagoga, školního asistenta a osobního asistenta právě ve vzdělávání. V následující podkapitole se pokusíme odlišit roli osobního asistenta a školního asistenta.

2.3.1 Osobní asistent

Osobního asistenta nemůžeme řadit mezi pedagogické pracovníky. Jedná se o pracovníka, který je zaměstnán u poskytovatele sociálních služeb. Osobní asistent poskytuje péči klientům, a to dobrovolně, anebo za finanční odměnu, která je financována z příspěvků na péči. Rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem je také v tom, že osobní asistent nepůsobí pouze ve školách či školských zařízeních. Může působit i v přirozeném prostředí klienta (domov), na kroužcích, ve volném čase či může pomáhat klientovi s obstaráváním domácnosti. (Čadilová, Michalík 2012)

Podle Uzlové (2010) je osobní asistencí definován komplex různých služeb, jejichž hlavním cílem je pomoc jedinci se zdravotním postižením zvládat s pomocí takové činnosti, které by dělal sám, kdyby mohl.

V listopadu 2006 vyšla vyhláška č. 505/2006 Sb., která vymezuje některá ustanovení zákona o sociální službě. V platnost vstoupila 1. 1. 2007 společně se zákonem. Ve vyhlášce zjistíme, jaké jsou činnosti osobního asistenta. Ty rozdělíme do 7 skupin:

První skupina zahrnuje pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu, do kterých můžeme řadit pomoc a podporu při podávání jídla a pití, pomoc při oblékání a svlékání, pomáhání s prostorovou orientací a samostatným pohybem ve vnitřním i vnějším prostoru. Dále osobní asistent zajišťuje bezproblémový přesun na lůžko nebo vozík. *Ve druhé skupině* se objevuje pomoc, která se zabývá osobní hygienou. Mezi druhy pomoci můžeme řadit pomoc: při osobní hygieně, při používání WC aj. *Ostatní skupiny* pomoci se zabývají stravou, chodem domácnosti (kdy asistent pomáhá handicapovaným s úklidem a údržbou domácnosti a osobních věcí), výchovnými, vzdělávacími a aktivizujícími činnostmi (což zahrnuje pomoc při upevňování psychických, motorických a sociálních schopností / dovedností, pomoc s upevňováním motorických, psychických a sociálních dovedností a schopností), zprostředkování kontaktu se společenským prostředím (doprovázení jedince do školských zařízení, zaměstnání, k lékaři, na volnočasové aktivity, kroužky, záliby...) a na závěr se pomoc využívá při uplatňování práv a vyřizování běžných záležitostí. (Vyhláška č. 505/2006 Sb.)

2.3.2 Školní asistent

V portálu MŠMT se od roku 2015 setkáváme s termínem *školní asistent*. Na rozdíl od pedagogického asistenta, nebo osobního asistenta není školní asistent spojen s konkrétním žákem. Školní asistent působí v celé škole. Není tedy podpůrným opatřením „asistent pedagoga“ ve smyslu školského zákona. Není doporučován jako podpůrné opatření ze strany školského poradenského zařízení a jeho působení ve škole není schvalováno ze strany krajského úřadu ani MŠMT. (www.msmt.cz)

Školním asistentem je nepedagogický pracovník, který vykonává tyto činnosti: Poskytuje základní nepedagogickou podporu přímo v rodině při spolupráci s rodiči, a to při přípravě na vyučování, spočívající např. v pomoci s organizací času, práce a s úpravou pracovního prostředí, motivaci k učení, poskytování formativní zpětné vazby žákovi nebo studentovi, podporu při přípravě na školní práci. Tyto činnosti provádí školní asistent pouze se souhlasem rodičů nebo zákonných zástupců dítěte, žáka nebo studenta. (www.msmt.cz)

Tato profese není definována legislativně, není v zákonech ani ve vyhláškách, ale řídí se podle projektových výzev ministerstva školství. Na internetových stránkách ministerstva školství (MŠMT) najdeme mnoho dokumentů, které specifikují profesi školního asistenta. Podle dokumentů ministerstva školství je školní asistent jako profese zřizován za účelem podpory dětí a žáků, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem (zvláště v důsledku nedostatečné podpory ze strany rodiny, nízké motivace, kázeňských přestupků a dlouhodobě špatného prospěchu). Důležité je poznamenat, že školní asistent není pedagogický pracovník, nemá nárok na studijní volno a má menší nárok na dovolenou. (www.asistentpedagoga.cz)

Školní asistent je zprostředkovatelem v komunikaci mezi společností, rodinou a školou. Tato činnost spočívá např. v aktivitách, které zajistí pravidelnou školní docházku žáka, přenos informací mezi rodinou a školou, zprostředkovává rodině informace o neúspěšnosti žáka a následnou konzultaci, jak dítěti pomoci. Pomáhá v překonávání bariér mezi školou a rodinou, které mohou vyplývat z odlišných životních podmínek žáka nebo odlišného kulturního prostředí. Pomáhá při rozvoji mimoškolních a volnočasových aktivit. Podporuje přípravu žáka na výuku, rozvoj nadání dítěte, žáka a studenta v aktivitách nad rámec školní výuky. Pomáhá s organizační podporou

pedagogických pracovníků při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
(www.msmt.cz)

Poskytuje podporu učitelů při administrativní a organizační činnosti učitele ve vyučování i mimo vyučování: podle potřeb učitele školní asistent zajišťuje i podpůrné administrativní a organizační činnosti. Hlavním cílem, a tím i účelem podpory v oblasti administrativních a organizačních úkonů je, aby učitel získal co nejvíce času na vlastní individuální práci s žáky. (www.msmt.cz)

3 Spolupráce učitele s asistentem pedagoga

V následujících pár odstavcích bych chtěla zmínit, jak je důležitá kvalitní a efektivní spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Jak jsem již psala v úvodu diplomové práce, mnoho učitelů odmítá ve své třídě dalšího pedagogického pracovníka. Bojí se domněnky, že asistent pedagoga bude narušovat hodinu a stane se učiteli pouze přítěží. Dále se obávají toho, aby asistent *neroznášel* informace o dění ve třídě ostatním pedagogickým pracovníkům ve škole. Tomu všemu se dá zabránit společnými pravidly. Společná pravidla jsou nezbytnou součástí správné spolupráce nejen učitele s asistentem pedagoga, ale i třídy jako celého kolektivu. Na začátku spolupráce asistenta a pedagoga je důležité, aby se stanovily kompetence jednotlivých aktérů, které si na začátku společného působení důkladně objasní. Pokud jeden z nich s daným pravidlem nesouhlasí, popřípadě není si vědom důležitosti onoho pravidla, musí se dohodnout na kompromisu, který bude vyhovovat oběma stranám.

Před tím, než se pustím do řešení tématu spolupráce asistenta pedagoga s učitelem, je důležité si představit roli učitele, která hraje v této spolupráci důležitou funkci. Zjistíme, co se skrývá pod názvem povolání *učitel* a jaká je jeho náplň. V další podkapitole si představíme vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem. Jaká by měla být pravidla pro spolupráci, jak je důležitá komunikace mezi těmito aktéry, co vše může a nemůže asistent pedagoga vykonávat v hodinách atp. Také se velmi často stává, že učitelé nejsou dostatečně vybaveni k tomu, aby dokázali řídit dalšího pedagogického pracovníka. Učitel by se měl stát řídicí jednotkou asistenta pedagoga a měl by být tím, kdo bude určovat *cíl cesty* dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud sám učitel neví, jak s asistentem pracovat a jak využívat jeho postavení ve třídě, může se stát, že mu asistentce ve třídě bude připadat nevyužitelná, či až dokonce zbytečná. S tímto tvrzením také souvisí rizika vztahu mezi asistentem a učitelem, které se pokusím pár body shrnout v další podkapitole.

3.1 Role učitele

Když se podíváme na pojem *učitel*, zjistíme, že je to jedna z klíčových osob ve vztahu k výchově a vzdělávání žáků. Je zprostředkovatelem informací, které mají žáci získat. Podílí se na motivaci žáků k učení, realizaci stanovených cílů a na volbě obsahu vyučovací hodiny. Výběrem vhodných metod učení zajistí kvalitní zprostředkování daného učiva, se kterým se žák musí seznámit.

V Pedagogickém slovníku si můžeme přečíst, že učitel je jeden ze základních činitelů výchovně – vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení. (Průcha, Walterová, Mareš 2001)

Učitelé jako konkrétní jedinečné osobnosti mají svou konkrétní pozici ve škole, svou osobní historii, přítomnost a profesionální plány a přání, které ovlivňují prvotní sebezvzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání jejich pojetí výuky. Mají své osobní kvality a osobní specifika, kterými se odlišují mezi sebou navzájem. Mají své sociální prostředí, které je ovlivňuje a na které mají oni vliv. Mají své slabé a silné stránky a své osobní předpoklady a vůli ke změně. (Kasáčová 2005, str. 35, 36)

A. Vališová a H. Kasíková (2007) uvádí, že *být učitelem znamená stát se nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností* (str. 16). Dále uvedla, že osobností se člověk nelze naučit ani vyučit, s tím se musí člověk narodit. Ten, kdo vychová sám sebe, kdo je schopen prožívat různé problémy lidské existence, kdo dokáže sám sebe studovat a klást si otázky, jestli je schopen vůbec vykonávat to, co vyžaduje od ostatních – ten se může považovat za věrohodného učitele. Ve společnosti se objevují rodiče, kteří svalují nejen vzdělávání, ale i výchovu na samotného učitele. Musí si však uvědomit, že roli učitele nemůžou brát za zástupce rodiče, který tyto funkce z časového hlediska není schopen maximálně obstarat. Učitelé určují svou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti, a tím uvádí žáky do společenského života a společného žití ve světě.

Způsob, jakým učitelé vykonávají své povolání, má výrazný podíl na formování lidských bytostí a na jejich individuální životní dráhy či existence. Kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomyslet, ani na ní vstupovat. (Vališová, Kasíková 2007, str. 16)

Podle Kantorové (2008) pedagog nepůsobí pouze jako zprostředkovatel vědomostí, dovedností a návyků, ale zároveň řídí činnost žáků, podílí se na rozvoji jejich osobnosti a na jejich výchově. Náplní jeho práce je pečovat o tělesný, morální, rozumový a citový rozvoj vychovávaných.

3.2 Vztah učitel a asistent pedagoga

Základním klíčem kvalitní spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem je bezproblémová spolupráce. Podmínky spolupráce asistenta pedagoga se na různých stupních školního vzdělávání liší. Na prvním stupni základní školy se asistent pedagoga setkává s jedním učitelem nebo minimálním počtem učitelů. Komunikace mezi nimi je tedy mnohem snadnější než např. na druhém stupni základních škol. Asistent a učitel se mohou více poznat a mohou efektivněji koordinovat jejich spolupráci. (Horáčková 2015)

Prostor pro společné přípravy na výuku a časté konzultace o potřebách žáků je jedním z důležitých předpokladů spolupráce mezi učitelem a asistentem. Ideální by bylo, kdyby si učitel s asistentem každý den vyhradili 10–15 minut po vyučování, kdy by zhodnotili práci žáků a domluvili se na náplni práce na další den. (www.asistentpedagoga.cz)

Spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem bychom mohli nazývat termínem *týmová spolupráce*. Každý pedagogický pracovník základní školy je součástí mnoha týmů. Pokud se podíváme na téma z pohledu celé školy, stává se učitel součástí týmu celého pedagogického sboru. Základním a nejdůležitějším týmem pro učitele by se měla stát třída, ve které působí. Mnoho učitelů neumí anebo přímo nechtějí pracovat v týmové spolupráci, a proto nastává *kámen úrazu* při akceptaci dalšího pedagogického pracovníka (asistenta pedagoga) ve vyučovacím procesu. V dnešní době se vyskytuje mnoho dětí, kterým byl přidělen jako podpůrné opatření asistent pedagoga a učitel by měl tuto příležitost brát za pozitivní a přínosnou, a ne k ní být od začátku skeptický a považovat ji za obtěžující či zbytečnou. V procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se do týmu řadí nejen pedagogičtí pracovníci dané školy, ale také zákonní zástupci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, zaměstnanci poradenských zařízení a jiní externí odborníci. Horáčková (2015) uvádí, že asistent pedagoga by se měl stát spojovacím článkem mezi všemi jedinci, kteří se podílí na výchovně – vzdělávacím procesu žáka, a měl by se stát jejich prostředníkem v komunikaci.

Důležitou vlastností asistenta pedagoga je, jak již jsem zmínila, schopnost komunikace, která mu zajišťuje kvalitní a bezproblémový vstup do týmového procesu. Výhodou učitelství prvního stupně je komunikace v oblasti malého počtu osob. Na prvním stupni

většinou děti vyučuje všechny předměty jejich třídní učitel a komunikace mezi asistentem a učitelem by se měla stát snadnější (Horáčková 2015). S úrovní profesionální pedagogické komunikace úzce souvisí vytváření školní kultury a klimatu třídy, které podporuje inkluzivní vzdělávání. S tím také úzce souvisí úroveň sociálních vztahů, která se postupně v procesu vzdělávání buduje (Kratochvílová 2013). Asistenti by se měli ve škole či školském zařízení stát rovnocennými pracovníky, kteří, jako ostatní zaměstnanci, respektují vedení školského zařízení (ředitele, zástupce aj.); spolupracují s třídním učitelem nebo s učitelem odborných předmětů ve třídě, kde se nachází žák s potřebou podpory; pravidelně předávají své zkušenosti, které vznikají při práci se žákem vychovatelům, lektorům školních kroužků aj. (www.asistentpedagoga.cz)

Působení asistenta pedagoga na prvním a druhém stupni se na první pohled jeví stejné či podobné, ale není tomu tak. Zatímco asistent na prvním stupni působí ve společné interakci s jedním učitelem, na druhém stupni se musí přizpůsobovat vícero učitelům. Pokud má asistent jednoho učitele, snadněji se z nich můžou stát týmoví partneři, kteří si navzájem mohou pomáhat. Mají dostatek času na to, aby poznali, co kterému z nich vyhovuje a co naopak netolerují. Na základě častého vzájemného působení se může jejich vztah stát osobnějším. Asistenti, kteří působí na druhém stupni, se musí přizpůsobovat pravidlům každého učitele, který dochází do třídy, ve které je integrovaný žák. Každý učitel má jiná pravidla, jiné požadavky na hodnocení a také očekávání jiné spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Pro asistenta není jednoduché najít správnou cestu ke každému pedagogovi. Výhodou asistenta na druhém stupni je menší riziko animozity ve vztahu.

Ve třídě se můžou nacházet až čtyři asistenti pedagoga, což může být velmi náročné pro učitele. Někteří učitelé mají veliký problém s působením jednoho asistenta pedagoga ve třídě, natož kdyby měli spolupracovat se čtyřmi. V této situaci jsou velice důležitá pravidla, o kterých si v následujících kapitolách povíme, a samozřejmě osobnost každého jedince. Pokud jsou učitel a asistent empatičtí a vstřícní, najdou snadněji společnou cestu ke spolupráci.

3.2.1 Rizika vztahu asistenta pedagoga a učitele

Riziko, které bychom mohli brát za negativní ovlivňování spolupráce mezi učitelem a asistentem, je samotné pracovní postavení těchto dvou jedinců. Tím je myšleno postavení nadřízenosti a podřízenosti při společné práci. Již z názvu *asistent pedagoga* můžeme vyčíst postavení samotného asistenta, který se stává podřízeným učitele. Znamená to tedy, že asistent by měl respektovat učitelovo rozhodnutí a společně by měli dodržovat pravidla, která si na začátku jejich společného působení vytvoří. Učitel by měl na druhou stranu respektovat působení dalšího pedagogického pracovníka, který se vstupem do jejich společné třídy stává třídním *týmovým spoluhráčem*.

Kvalitní spolupráci bychom mohli také odhadovat z jejich vztahu v obecné lidské rovině. Pokud si učitel s asistentem rozumí i v mimopracovním prostředí, zajistí si tím snadnější komunikaci mezi sebou a hladší průběh řešení různých problémů. Otevírá se jim snadnější cesta v diskutování nad konkrétními tématy týkající se nejen dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami. Společnými silami mohou dospět ke správnému vyřešení problému, popřípadě se mohou dohodnout na přijatelné alternativě.

Problémovým faktorem by mohl být také věk obou subjektů. Kvůli generační propasti by mohlo docházet ke střetu v názorové či hodnotové orientaci asistenta a pedagoga. Osobně si myslím, že by problém mohl nastat, pokud je učitel mladší než asistent pedagoga. Pro učitele by v tomto případě mohlo být potenciálně obtížné stát v roli dominujícího a určovat požadavky na asistenta. Je-li asistent pedagoga staršího věku, a tedy vzbuzující v mladším, zdánlivě méně zkušeném pedagogovi osobnostní respekt, mohl by se pedagog zdráhat nebo cítit nepříjemně při případných neshodách ve vyučovacím procesu. Těmito neshodami myslím například: nežádoucí narušování hodiny, vstupování učiteli do výkladu, porušování předem dohodnutých pravidel interakce pedagog – asistent, asistent – ostatní žáci atp.

3.2.2 Desatero dobré spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

Dobrou spolupráci těchto dvou aktérů ve své knize *Metodika práce asistenta pedagoga, spolupráce s učitelem* shrnula Ilona Horáčková (2015) do deseti bodů. V následujících odstavcích si každý bod představíme.

- Pozitivní postoj jak učitelů, tak i asistentů pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání a integraci. Integraci a inkluzi chápou jako přirozenou a správnou cestu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud se stane, že učitel není schopen přijmout žáka se všemi jeho odlišnostmi a není schopen mu věnovat dostatečnou individuální péči se všemi jeho potřebami, mělo by vedení školy uvažovat nad přeložením žáka do paralelní třídy, pokud se na škole nachází, popřípadě uvažovat o výměně učitele třídy, kde se tento žák nachází.
- Učitel si uvědomuje přítomnost dalšího pedagogického pracovníka a nevnímá ho jako přítěž či rušivý prvek.
- Vztah mezi vedením školy – učitelem – asistentem bychom mohli nazvat tzv. vztahem trojúhelníkového tvaru. Role asistenta je jasně vymezena a komunikována v tomto trojúhelníku. I přes to, že se ve třídě nachází asistent pedagoga, není učitel zbaven svých běžných povinností a je stále důležitý ze strany učitele individuální přístup ke každému žákovi. Nadále je hlavním úkolem učitele vzdělávací proces žáků. Je důležité si uvědomit, že asistent pedagoga není učitelovou sekretářkou a také se nestává osobním asistentem dítěte ani učitele.
- Učitel a asistent mají v týdenním rozvrhu vyhrazený čas na společné zhodnocení předchozích dnů a domluvu na další dny. Pro učitele prvního stupně se stává tato komunikace snazší z důvodu ojedinělé změny učitele při vyučovacím procesu.
- Asistent pedagoga by měl společně s ostatními pedagogickými pracovníky navštěvovat pedagogické porady. Je dobré, aby asistent znal i většinu lidí z personálu z důvodu ojedinělé, výjimečné změny učitele z důvodu např. nemoci či školení. Učitelé, kteří přijdou do styku se žákem, kterému náleží podpůrné opatření – asistent pedagoga, se stanou připravenějšími na přítomnost nejen dítěte se specifickými potřebami, ale i na samotnou práci s asistentem. Je jim známa problematika integrovaného žáka, což považujeme za důležité při následném řešení problémů, které probíhají mimo vyučovací hodinu

např. přestávky, školní jídelna, polední přestávky před odpoledním vyučováním, přechody mezi budovami, přechody mezi třídami aj.

- Dobrá vůle, komunikační dovednosti a osobnostní dispozice asistenta pedagoga a učitele hraje při spolupráci zásadní roli. Pokud není dobře vynaložené úsilí mezi asistentem a pedagogem, nemůžeme mluvit o partnerském či profesionálním vztahu. Pokud se žákovi navrhuje nový asistent, je vhodné, aby při výběrovém řízení byl přítomen i učitel, kterému bude asistent přidělen – předejde se tak situacím, kdy si asistent a učitel *nesednou*.
- Mnoho učitelů trpí přecitlivělostí na přítomnost další dospělé osoby ve svých vyučovacích hodinách a své hodiny vnímají jako hospitaci od cizí osoby. Často je důležité potlačit u učitele nepříjemný pocit, že další pedagogický pracovník ve třídě bude sloužit jako kontrolní prvek. Učitel by si měl uvědomit, že asistent by se měl stát jeho partnerem a společníkem, který mu bude nápomocný ve výchově a vzdělávání integrovaných žáků. Pokud se nachází ve škole učitel, který dosud neměl zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga, je vhodné, aby navštívil hospitaci u kolegů, kteří mají s obdobnou zkušeností praxi. Při hodinách si všímá využívání asistenta pedagoga, komunikace mezi učitelem a asistentem (verbální i neverbální) a následné samotné práci asistenta.
- Pro vztah mezi asistentem a pedagogem je vhodné, aby se učitel nadále průběžně vzdělával v oblasti speciálních potřeb žáka. Ke vzdělání může využívat samostudium, hromadné školení nebo organizované formy vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Učitel by měl být schopen správně využívat asistenta pedagoga ve výuce podle profilu žáka (extrovert, introvert, plachý žák, žák se sklonem k agresivnímu chování, nutnost opakovaného vysvětlování zadání v hodině, pohybové omezení atd.). Dále by měl rozlišit míru zapojování asistenta pedagoga do činností ve výuce. I když máme ve třídě asistenta, nadále by mělo platit nepsané pravidlo, že bychom měli i u žáka podporovat samostatnost a tvořivost. Je velice nepřínosné, až kontraproduktivní, když se snaží asistent pedagoga za každé situace pomáhat žákovi s věcmi či činnostmi, které by mohl žák zvládnout sám.
- Poslední bod budeme věnovat klasifikaci. Asistent by měl být seznámen se zásadami klasifikace každého učitele a měl by se také podílet na hodnocení

žáka. Pokud se ve třídě střídá více učitelů, asistent pedagoga třídnímu učiteli *nastíjí* prospívání žáka v ostatních předmětech. (Horáčková 2015)

B. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologie

4.1 Charakteristika výzkumu

Jak samotný název diplomové práce napovídá, empirická část je zaměřena na spolupráci pedagoga a jeho asistenta, kteří na sebe vzájemně působí ve vyučovacím procesu. Asistent pedagoga poskytuje podporu učiteli, který působí ve třídě, kde se nachází žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Při zpracovávání diplomové práce se mi v hlavě naskytlo mnoho otázek, jako například:

- *Má být asistent pasivní a pouze přijímat úkoly od učitele nebo naopak by měl vyhodnotit situaci sám a angažovat se ve vyučování podle svého uvážení?*
- *Jaká jsou očekávání učitelů na pracovní náplň asistentů?*

V pedagogické praxi se můžeme setkat s případy, že asistent pedagoga sedí izolovaně s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a také samostatně pracují. Učitelé se často obrací na toto dítě pouze za účelem přezkoušení. Tento přístup není přínosný pro pedagoga, ani pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítě je ochuzeno o spolupráci se spolužáky a můžeme říci, že je u něj snižená schopnost samostatnosti (Čadová, Michalík 2012). V následujících kapitolách si představíme cíle a průběh šetření na vybraných základních školách.

4.2 Cíl výzkumu

Abychom byli schopni realizovat kvalitní šetření, je důležité se rozhodnout a stanovit si cíle (Punch 2008). Výzkumné cíle společně s výzkumnými otázkami nám vytváří tzv. kompas, podle kterého bychom se měli v průběhu našeho výzkumného procesu orientovat. (Švaříček, Šed'ová 2007)

Cílem mého výzkumného šetření byla snaha porozumět, jakým způsobem může probíhat spolupráce asistenta pedagoga s učitelem na prvním stupni základních škol. Ve vztahu k formulaci cíle jsme zvolili kvalitativní přístup, ve kterém je nutné stanovit si výzkumné otázky (Kozlová, Kubelová 2008). Pro naplnění našeho cíle jsme formulovali výzkumný problém.

4.3 Výzkumný problém

Jak vnímají vzájemnou spolupráci asistent pedagoga a učitel na prvním stupni základní školy, co pro ně vzájemný vztah znamená, jak je jejich spolupráce nastavena a považují ji za důležitou?

Pro toto šetření byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup.

4.4 Výzkumné otázky

Je důležité stanovit si výzkumné otázky, které se mohou v průběhu šetření měnit, nebo doplňovat. Pro začátek jsme si formulovali pět výzkumných otázek, které jsme v průběhu modifikovali. Při formulaci výzkumných otázek jsem vycházela z poznatků z teoretické části diplomové práce, které jsem konfrontovala s vlastními zkušenostmi s asistentem pedagoga. Ve vztahu k tématu práce nás nejvíce zajímalo to, co jsme si v rámci otázek formulovali.

1. Jak probíhá setkávání a komunikace asistenta a učitele?
2. Jak se utváří pracovní náplň asistenta v průběhu spolupráce?
3. Jak se uskutečňuje spolupráce asistenta a učitele? Vede učitel asistenta při práci?
4. Vnímají některé problémy ve spolupráci asistent s učitelem? Pokud ano, jak je případně řeší?
5. Jak hodnotí dopad způsobu spolupráce a vzájemného vztahu na kvalitu výuky?

4.5 Výzkumné metody

Kvalitativní výzkumné šetření má pružný charakter, což znamená, že kdykoliv během šetření můžeme měnit jeho průběh podle situace (Hendl 2008). Je nutno také zdůraznit, že neexistuje jednotný standardní postup, jak vytvářet kvalitativní šetření. Jako výzkumnou metodu jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor (můžeme se také setkat s pojmem interview), díky němuž získáme kvalitní, detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček, Šed'ová 2007). Při interview je důležité, abychom u tazatele vzbudili důvěru a navodili správnou atmosféru.

Při kvalitativním výzkumu se rozlišují typy rozhovorů: strukturovaný rozhovor, nestrukturovaný rozhovor a polostrukturovaný rozhovor. Strukturovaný interview obsahuje otázky, podle kterých tazatel postupuje. Nestrukturovaný rozhovor (někde se můžeme setkat s termínem narativní rozhovor nebo přirozený rozhovor) může být založen pouze na jedné otázce, kterou nadále diplomant podle potřeby rozvíjí podotázkami (Švaříček, Šed'ová 2007). Kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem se nazývá polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturované interview vychází z předem stanovených otázek a témat, které si diplomant důkladně připraví, ale nemusí se jich nutně držet. Tazatel se může volně dotazovat na hlubší informace, které ho zajímají z hlediska výpovědi od respondenta. V diplomové práci v rámci empirického šetření jsme zvolili metodu polostrukturovaného rozhovoru.

Diplomant se na rozhovory musí důkladně připravit. Jeho úkolem je sestavení si otázek, které budou stěžejními při rozhovoru, a následně by měl být schopen správně položit doplňující otázky. V dalším kroku by měl diplomant všechny rozhovory přepsat, vyhodnotit je, a nakonec sepsat výzkumnou zprávu. (Švaříček, Šed'ová 2007)

4.6 Okruhy pro rozhovor

Samotnému rozhovoru předchází správně připravené otázky (Surynek, Komárková, Kašparová 2001). Pokud nás zajímá, co si lidé myslí, čemu věří, jak reagují při situacích a jaký mají na ně názor, použijeme rozhovor, protože na tyto poznatky nám nestačí pouze pozorování, musíme se na ně přímo zeptat (Hendl 2008). Výhodou rozhovoru je

získání hlubších informací od respondenta a přímá práce mezi respondentem a tazatelem. (Surynek, Komárková, Kašparová 2001)

Vzhledem k tomu, že jde o polostrukturovaný rozhovor, byly formulovány pouze okruhy.

- Charakteristika účastníků (vztah, praxe, předchozí vzdělání, motivace)
- Setkávání učitele s asistentem pedagoga mimo dobu standardního vyučování
- Přípravenost či nepřipravenost na spolupráci asistenta a učitele
- Pracovní náplň asistenta a její hodnocení
- Míra a způsoby zapojení asistenta pedagoga ve vyučovací hodině
- S jakými problémy se setkávají při vzájemné spolupráci
- Promítání vztahu asistenta a učitele do výuky

V rámci okruhů jsem se dále doptávala, což považuji za výhodu v kvalitativním šetření. Jedná se o hloubkové interview.

4.7 Výzkumný soubor

K realizaci rozhovorů byly osloveny čtyři asistentky pedagoga a čtyři učitelky 1. stupně základních škol. Účastnice šetření jsou mými kolegyněmi a já jsem je záměrně vybírala podle jejich charakteristiky. Vybírala jsem je z důvodu, protože znám prostředí, ve kterém působí, a sama v tomto prostředí pobývám. Všechny asistentky a tři učitelky jsou ze školy, ve které společně působíme. Jedna učitelka není členem našeho pedagogického sboru, ale již dříve jsem s ní navázala osobní vztah. Do svého šetření jsem vybrala asistentky a učitelky různého věku, abych zjistila, jestli je pohled na situaci ovlivněn věkem dotazovaných. Před samotným rozhovorem jsem všechny své dotazované seznámila se smyslem svého šetření a s tím, že je pouze na nich, které informace mi poskytnou. Dále byly seznámeny s etickými pravidly výzkumu. Byly uvědomeny, že šetření je dobrovolný a kdykoliv během průběhu mohou odstoupit od rozhovoru. Rozhovor probíhal důvěrně a v soukromí. Domluvily jsme se, že jejich jména nebudou v diplomové práci zmíněna. Dále jsem je ujistila, že jejich výpovědi nebudou použity jinde než v této diplomové práci. Společně jsme se domluvily na tom, že na konci šetření je seznámím s výsledky. Ředitelka školy byla informována o průběhu šetření a zároveň mě požádala, zda bych jí neposkytla svou práci.

Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon, který byl umístěn viditelně na stole. Dotazovaná měla přehled o tom, kdy zahájím samotné dotazování a kdy ho následně ukončím. Každá participantka s nahrávkou rozhovorů souhlasila a já si tedy mohla vypisovat poznámky pouze v bodech a více se věnovat dotazované. Jeden rozhovor proběhl na základě telefonického rozhovoru, kdy se mi asistentka omluvila, že nemůže dorazit na schůzku, ale nabídla tuto alternativu. Rozhovor jsem i přes telefonní hovor nahrála a přepsala do počítače.

4.8 Technika zpravování dat

Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon, do kterého jsem si stáhla program pro nahrávání rozhovorů. Pokaždé, když skončil rozhovor, jsem jej přepsala do počítače. V rozhovoru se objevovaly také informace, které se netýkaly přímo mého tématu diplomové práce, a na základě toho jsem se rozhodla, že dané úseky v diplomové práci vynechám. Sepsaný text byl kategorizován tzv. metodou otevřeného kódování, kdy jsme si vybrali důležité části, které byly využity v rozboru okruhů. Kódování je operace, při níž jsou získané údaje rozebrány a opět novým způsobem složeny. Během výzkumu se může stát, že se nám objeví desítky až stovky pojmů, které se musí podle určitých charakteristik seskupit pod abstraktnější pojmy, které nazýváme kategorie. (Strauss, Corbinová, 1999)

4.9 Časový harmonogram výzkumu

V první fázi byla provedena rešerše odborné literatury na dané téma. Od listopadu do března byla vypracována teoretická část diplomové práce.

Ve druhé fázi práce bylo realizováno samotné šetření. Od března do května proběhl již vlastní sběr dat ve formě jednotlivých polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory probíhaly opakovaně.

Ve třetí fázi proběhlo vyhodnocení a interpretace dat, které jsme získali při rozhovorech. Tato fáze probíhala od května do července.

5 Vlastní výzkum

5.1 Průběh šetření

Šetření probíhalo v odpoledních hodinách po vyučování. Vždy jsme byly s participantkou předem domluvené na termínu, který oběma vyhovoval. Polostrukturovaný rozhovor se odehrával většinou ve třídách, ve kterých neprobíhala výuka, a trval kolem hodiny. Pro rozhovor jsem měla připravené otázky, které byly pouze inspirativní. Během rozhovoru jsme rozvíjely konverzaci dalšími otázkami, které vyplynuly na povrch až v procesu samotného rozhovoru. Naše schůzky se během školního roku několikrát opakovaly. Každá dotazovaná byla ujištěna o tom, že budou dodržena etická pravidla.

5.2 Jednotlivá získaná témata seřazená do kategorií

V následujících podkapitolách budou analyzována témata, která vyplynula z polostrukturovaných rozhovorů od účastníků. Tato témata jsme si v diplomové práci nazvali jako okruhy pro rozhovor.

Záznam rozhovorů je doslovným přepisem jejich obsahu. (bez korektury)

5.2.1 Charakteristika participantky

5.2.1.1 L. (asistentka)

L. je 50 let. Má vystudovanou střední průmyslovou školu stavební, obor pozemní stavby. 15 let působila na stavebním úřadě jako projektantka a následně v inženýrské činnosti ve stavebnictví, kde se věnovala změnám v územních plánech a projektech.

K asistentovi jsem se dostala tak, že za prvé mě tam ta práce moc nebavila, a hlavně jak se mi narodila vnoučata, tak prostě jak se ty děti mění a tohle, tak jsem se začala o to zajímat a rozhodla jsem se asistenta vystudovat. Asistenta se rozhodla vystudovat na vysoké škole teologické v Českých Budějovicích. Na škole absolvovala 2 semináře určené pro asistenty pedagoga. Já mám přímo na veřejce dva semináře, které byly zaměřeny na asistenta pedagoga. Jmenuje se to, není to jako bakalářský titul, ani magisterský, ale je to kvalifikační studium, přímo vzdělávací program: Studium pro asistenty pedagoga. Dělá se k tomu taková koncová práce. Na základě již zmíněného kurzu se stala asistentkou pedagoga a ihned po ukončení kurzu nastoupila do základní

školy. Funkci asistenta pedagoga zastává již třetím rokem u žáka, který má parézu levé horní končetiny a diagnostikované ADHD.

Osobně o ní mohu říci, že je tvořivá, kreativní, nápavitá, spolehlivá a vždy plná energie. Má talent na malbu a kresbu, který využívá při vytváření kulis do hudebně – dramatického kroužku či do představení, které pořádá škola pro obecenstvo.

5.2.1.2 J. (asistentka)

J. je 45 let a má ukončené vzdělání na Západočeské univerzitě v Plzni, obor Učitelství pro 2. stupeň základních škol, předměty francouzský jazyk a český jazyk. Od ukončení vysoké školy se do 40 let věnovala pouze překladatelství z francouzského jazyka do českého jazyka. Ve 40 letech se rozhodla pro práci ve školství a začala učit na 2. stupni předměty anglický jazyk a francouzský jazyk. Po 3 letech zjistila, že její hlasivky nejsou natolik silné, aby zastávala funkci učitelky a rozhodla se vyzkoušet povolání asistentky pedagoga.

Když jsem jí položila otázku: *co jí vedlo k tomu, aby si vystudovala toto povolání?* odpověděla: *no zkrátka jsem uzrála k tomu, že mě zajímají děti s touto speciální poruchou.* V rozhovoru dále sdělila, že hlavní motivací, která ji vedla k vystudování kurzu asistenta pedagoga, byl žák, kterého učila na 2. stupni. *Již když jsem učila v osmé třídě, tak jsem měla ve třídě kluka, který byl autista a já jsem již v tu dobu musela tu výuku upravovat a přizpůsobovat pro jeho potřeby. Všimla jsem si, že tam jsou jeho výstupy takové pozoruhodné, a tak jsem si řekla, že bych se tomu ráda věnovala i u menších dětí.* Absolvovala dvoudenní kurz v Táboře, který se zabýval prací asistenta pedagoga pro děti s poruchou autistického spektra a tentýž rok nastoupila na malotřídní škole jako asistent pedagoga pro holčičku, která nastupovala do první třídy.

Po otázce, *...jak moc tě kluk s autistickým spektrem na druhém stupni ovlivnil do budoucna,* odpověděla: *... každý si musí tím projít, třeba tou školou, kde učí 115 puberťáků; a už mu z toho jde takhle hlava kolem. Nejvíce mě ale rozsvítilo oči to, když jsem zjistila, že si nejvíce rozumím s klukem, tím autistou, prostě my jsme si tak krásně popovídali vždycky, ale opravdu. Tak jsem si řekla, hele já chci asi fakt dělat toho asistenta pedagoga.*

J. je velice optimistická, usměvavá. Zajímavostí z jejího života je, že zastává teorii o tom, že veškeré dění kolem ní přichází z vesmírného prostředí. Momentálně působí na dvou pracovištích, dopoledne vykonává funkci asistentky pedagoga v 1. třídě základní školy a odpoledne vede kurzy francouzštiny na jazykové škole pro dospělé.

5.2.1.3 V. (asistentka)

V. je 55letá maminka tří dětí. Již vystudovala střední ekonomickou školu, na kterou následně navázala ročním studiem na Teologické fakultě v Českých Budějovicích, obor Pedagog volného času, ale nezískala titul bakalář. Následně absolvovala roční kurz asistenta pedagoga v centru vzdělávání pedagogů. *Chodili jsme tam jednou za dva týdny v sobotu a na konci jsme z toho dělaly zkoušky – otázky a seminární práci asi na 20 stran, kterou jsme si pak musely obhájit.*

V. působí na dosavadní škole již sedmým rokem a z toho pět let s jednou učitelkou. Sama sdělila, že z počátku bylo náročné vybudovat si důvěru u učitelky. Nyní se považují za sehranou dvojici. *My jsme teď jako tělo a duše, víš, jak to myslím vid’? Teď nemusíme začínat od začátku, jsme už zaběhlé a víme, co která z nás má ráda a naopak, co bychom dělat neměly. Dovoluju si snad i říct, že jsme s učitelkou sehraná dvojce.* Dále sdělila, že: *S Kamilou (učitelkou) jsem 5 let a troufám si říct, že teprve tento rok je naše spolupráce naprosto harmonická.*

Je velmi empatická, dobrosrdečná, hodná, milá, přátelská, a pokud se objeví nějaký problém, pohotově se snaží o jeho nápravu. K povolání asistenta pedagoga ji inspirovala práce s jejími vnoučaty.

5.2.1.4 E. (asistentka)

E. je 25 let. Při práci si dodělává studium na Jihočeské univerzitě, obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Již před vysokou školou absolvovala střední školu v Berouně, kde studovala předškolní a mimoškolní pedagogiku.

K asistenci se dostala podle jejích slov: *čirou náhodou.* Z finančních důvodů se rozhodla přijmout práci asistenta pedagoga. Tuto práci považovala za užitečnou pro své budoucí povolání. Před rokem absolvovala pohovor na základní škole, kde ji na rok přijali k dítěti s ADHD.

E. je milá, tichá, přátelská a empatická. Při spolupráci s učitelem se snaží maximálně vyjít vstříc jeho požadavkům a žádostem.

5.2.1.5 Z. (učitelka)

Z. je 32letá bezdětná paní učitelka, která vystudovala šestileté gymnázium, které ji *pouze připravilo na vysokou školu*. Poté pokračovala Pedagogickou fakultou v Českých Budějovicích.

Při rozhovoru sdělila, že si povolání učitele zvolila nejspíše proto: *protože ráda pracuju s dětmi, baví mě si s nimi hrát*. Již, když byla dítětem, tak ji práce učitelky prvního stupně lákala natolik, že si ve volných chvílích sama na školu hrála: *a když jsem byla malá, měla jsem svoji školu s plyšáky a všechny jsem učila*. K povolání učitele ji inspirovala její rodina, konkrétně matka, která již toto povolání vykonává dvacet let. *Moje mamka je taky učitelka, takže jsem v tom vyrůstala celý život, to taky mohlo přispět k tomu, že budu jednou učitelka*. Z počátku bylo pro ni velice náročné docházet na školu, ve které je zaměstnaná její maminka. Sdělila, že měla veliké problémy s oslovováním své matky – paní učitelko, a na druhou stranu se i matka obávala toho, aby jí děti podle jejich slov: *neobviňovaly z protekce*. S matkou si na začátku stanovila pravidla, která bez výrazných problémů fungovala.

Z. působí na škole pátým rokem a teprve minulý rok poprvé získala asistentku pedagoga k holčičce s autistickým spektrem. Zpočátku se spolupráce obávala, ale nakonec je za: *další ruce navíc ve třídě ráda*.

Z pozorování mohu osobně říci, že **Z.** je velice přátelská, systematická, tvořivá a empatická. Při výuce využívá mnoho mnemotechnických pomůcek, které dítěti pomohou si danou látku lépe zapamatovat. Opírá se také o pohybovou představivost (například při násobilce), která dítěti bezprostředně usnadní zapamatování numerické řady.

5.2.1.6 K. (učitelka)

K. je 27 let. Po základní škole nastoupila na Střední pedagogickou školu v Prachaticích, obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Postupně zjistila, že práce s dětmi ve školce: *nebylo to pravé ořechové*, tak se rozhodla, že vystuduje vysokou školu učitelství pro 1. stupeň základních škol. Již od dětství se chtěla stát učitelkou a sama řekla: *stát se*

učitelkou, to byl můj sen již od mala. Po dokončení studia jsem měla obrovskou radost z toho, že se můj sen splnil.

Asistentku pedagoga získala před dvěma lety ke kloučkovi, kterému bylo diagnostikované ADHD. Zpočátku se práce obávala a sama se přiznala, že: *bylo to opravdu náročné*. Asistentka byla starší, než ona sama a bylo jí nepříjemné být tou nadřízenou, která jí uděluje povinnosti. Problém byl i ze strany asistentky pedagoga, která: *zasahovala mi do výuky víc, než by měla. Často se i stalo, že učila za mě a já jsem tam byla ten posluchač*. Během rozhovoru mi sdělila, že byla z této situace sama rozhozená a nevěděla, jak ji adekvátně řešit. *Ze začátku jsem vůbec nevěděla, jak mám na tuhle situaci reagovat, jak jí říct, aby za mě neučila. I ty děti byly zmatený z toho, kdo vlastně učí a koho mají poslouchat*. Když tyto situace neustupovaly, ba naopak gradovaly, rozhodla se, že musí situaci akutně začít řešit. *Po hodině jsem ji poprosila, jestli bychom nemohly zajít na kafe, že bych s ní něco potřebovala probrat, a ona že jo, tak jsme šly, a já jsem sebrala odvalu a řekla jsem jí to*. Sdělila jí, že jí je velice nepříjemné, když v hodině přebírá funkci učitele. Dále se jí svěřila s domněnkou, že i pro děti to nemůže být příjemné, když v hodině nevědí, koho mají poslouchat a kdo je tím učitelem. Dozvěděla se, že asistentka to nedělala za účelem, aby jí shodila či dokonce záměrně ponižovala, ale naopak, chtěla jí pomoci za účelem usnadnění práce. Nakonec si společně stanovily pravidla, která jim velice pomohla a usnadnila cestu k jejich vzájemné spolupráci. Nejdůležitějším a zároveň pro ně nejprínosnějším pravidlem bylo: *Pokud bude asistentka chtít sdělit v hodinách svůj názor, přihlásí se, jako ostatní děti a já jí přenechám slovo*. Tímto se zamezilo nečekanému vniknutí do procesu výuky ze strany asistentky, které učitelka nevyžadovala. *Asistentka se fakt snažila a řekla mi, že jí mrzí to, že jsem jí to neřekla dřív, ale řekla, že mě chápe, že by byla taky z toho nesvá*. K celému vývoji jejich vztahu se **K.** vyjádřila následovně: *musíš si k tomu člověku najít cestičku a není to rozhodně krátkodobý proces*.

Její práce jí naprosto naplňuje a věnuje ji veškerou snahu a energii. Osobně mohu říci, že její hodiny jsou vždy propracované a využívá mnoho mnemotechnických pomůcek. **K.** je tvořivá, přátelská, cílevědomá a empatická.

5.2.1.7 T. (učitelka)

T. je 26letá učitelka, která po ukončení gymnázia nastoupila na vysokoškolské studium na Jihočeské univerzitě, obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Po ukončení řádného studia nastoupila do zaměstnání, ve kterém učí 4. ročník. Z počátku se práce se čtvrtáky obávala, nevěděla, jak k nim najít správnou cestu, ale později byla ráda, že si je získala. *Byl to pro mě šok, nastoupit rovnou na čtvrtáky, ale nyní bych je nevyměnila za nic!* Již od samého začátku získala asistentku pedagoga. Sama si z počátku nebyla jistá, co je v její kompetenci a co může od asistenta vyžadovat, ale: *nakonec jsem nějak zmapovala situaci a myslím si, že jsme se společně dobraly k té správné cestě.* S asistentkou má pozitivní vztah, i když, podle jejích slov: *je to někdy opravdu náročný.* Na začátku společného působení měla nepříjemný pocit z toho, že ji někdo cizí v hodinách kontroluje. Bála se, že cokoli se jí v hodině nepovede, bude sděleno ze strany asistentky ostatním kolegyním. Tato obava vymizela ve chvíli, když si společně mezi sebou vybudovaly důvěru a pozitivní vztah. *Celková atmosféra ve třídě byla příjemnější.*

Na univerzitě absolvovala čtyřletý certifikátový program ze speciální pedagogiky, který byl ukončen závěrečnou zkouškou. Tento certifikátový program byl pro ni velice přínosný a sama řekla: *chodí za mnou hodně kolegyněk, jestli bych jim nemohla pomoc třeba s vypsáním individuálního vzdělávacího programu.* Souhlasila s tím, že nemít zkušenosti z certifikovaného programu, které se týkají celkové inkluze, cítila by se nepřipraveně. *Tenhle certifikát byl pro mě opravdu výhodou, alespoň mám nějaký základy k tomu, abych se dokázala orientovat v dnešní inkluzi.*

T. zároveň při tomto zaměstnání vede výtvarné kroužky pro děti prvního stupně. Osobně o ní mohu říci, že je velmi spolehlivá, talentovaná, otevřená alternativnímu vzdělávání a novým informacím.

5.2.1.8 D. (učitelka)

D. je 24letá studentka učitelství 1. stupně základní školy, které byla nabídnuta pracovní pozice učitelky 1. stupně na poloviční úvazek, v posledním půl roku jejího studia. Působila tedy půl roku jako studentka i učitelka zároveň. Participantka dosud nemá žádné zkušenosti s asistentkou pedagoga. Do rozhovoru byla zapojena, protože byla v kabinetu s učitelkou **T.**, která byla ochotná poskytnout rozhovor. **D.** se mě v průběhu

rozhovoru zeptala, jestli by také mohla sdělit svůj názor a zapojit se do výzkumného šetření. Nadchl mě její zájem.

Dosud nemá zkušenosti s asistentkou pedagoga, i když podle jejích slov: *potřebovala bych ji tam jako sůl*. V její třídě se nachází dívka, která se minulý rok přistěhovala z Ukrajiny, a byl jí vypracován individuální vzdělávací plán. **D.** učí ve čtvrtém ročníku a dívka se během tohoto roku seznamuje s vyjmenovanými slovy, což je látka z ročníku třetího. Podle jejích slov: *Nemám na ní tolik času, jako by si zasloužila. Kdyby tam byla asistentka, bylo by i pro ni jednodušší, aby různá slova pochopila. Je to pro ni naprosto abstraktní*. Dívka má problém s pochopením významů slov, ačkoli sama dochází na soukromé doučování českého jazyka.

D. je pracovitá, společenská, svědomitá a aktivně se zajímá o aktuální informace ve světě. Na otázku, proč si vybrala povolání učitele, odpověděla: *... nevěděla jsem kam jít, tak jsem šla na učitelství*. Ale z tvrzení vyšlo, že svého činu nelituje a nakonec je ráda, že se věnuje tomuto povolání.

Charakteristiky participantek

Participantka	Věk	Dosažené vzdělání	Praxe	Motivace k povolání
asistentka	50 let	Střední průmyslová škola stavební, obor pozemní stavby + 2 semináře kurzu asistenta pedagoga	3 roky	Změny ve vývoji vlastních dětí.
L.				
asistentka	45 let	Západočeská univerzita v Plzni, obor Učitelství pro 2. stupeň ZŠ + dvoudenní kurz asistenta pedagoga	1 rok	Zájem o děti s poruchou autistického spektra.
J.				
asistentka	55 let	Střední ekonomická škola + roční kurz asistenta pedagoga	7 let	Zkušenosti s vnoučaty.
V.				
asistentka	25 let	Jihočeská univerzita, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (aktuálně nedokončené)	1 rok	Finanční potřeby v souvislosti s profesí.
E.				
učitelka	32 let	Jihočeská univerzita, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	6 let	Vliv pedagogické profese v rodině.
Z.				

učitelka				
K.	30 let	Jihočeská univerzita, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	5 let	Naplnění snu pracovat s dětmi.
učitelka				
T.	26 let	Jihočeská univerzita, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	1 rok	Zájem o profesi.
učitelka				
D.	24 let	Jihočeská univerzita, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (aktuálně studuje)	1/2 roku	Nerozhodnost ve vztahu k profesi.

Tab. č. 1 – Charakteristiky participantek

5.2.2 Setkávání učitele s asistentem pedagoga mimo dobu standartního vyučování

význam sympatie

Z rozhovorů se ukázalo, že dříve než spolu začnou asistent pedagoga a učitel spolupracovat, je důležité, aby se navzájem poznali. Toto poznání by mělo probíhat dříve, než začnou pracovat v samotné třídě a je tedy důležité, aby se asistent s učitelem setkali dříve, než začne samotný školní rok. Veliký faktor ke správné spolupráci je samotná sympatie. Pokud si dvě osoby nejsou sympatické a je zřejmé, že se tento stav nedá napravit, nemůžou spolu řádně kooperovat. *No to je podle mě pak nemožné s tím pracovat, to je podle mě největší problém, když si nejsou dva lidi, kteří mají spolu spolupracovat sympaticky.* Pokud by to bylo možné, měli by najít společnou alternativní cestu k tomu, aby se situace vyřešila. *Pokud to jde systémově vyřešit, tak samozřejmě změnit (pracovní místo), ale pokud to systémově nejde vyřešit, tak prostě jako fakt být maximálně tolerantní a najít ten kompromis.*

vytváření pravidel

V rozhovorech s účastníky se objevovalo, že významnou roli, v kvalitní spolupráci mezi učitelem a asistentem, hraje dodržování pravidel. Participantky se shodují, že první pravidla se nastavují již při prvním týdnu vzájemného působení a postupně se během školního roku upravují. *Ta pravidla se celkově nastavila během prvního týdne.* Dále jsme zjistili, že pravidla dotazované rozdělily na dvě skupiny. První skupina jsou pravidla, která si sami asistent s učitelem stanovili, tedy ta pravidla, na kterých se společně verbálním sdělením domluvili. Druhou skupinou pravidel jsou pravidla, která nebyla verbálně sdělena. To jsou taková pravidla, na která si asistent s učitelem přichází v průběhu procesu a nemusí si je přímo verbálně konstatovat. *Vyplývalo to samo z té situace, kdy jsme si sedly a řekly jsme si rámcově, co ona ode mě chce a pak jsme si to pouze doladily. Některá pravidla byly takzvaně nepsaná, prostě jsme si je každá nastavila sama a fungovala, aniž bychom si je přímo řekly.*

Každá participantka se shodla na tvrzení, že ze začátku alespoň nějaký rámec pravidel je. *Ze začátku nějaká malá pravidla určitě byla.* Jiná sdělila: *No jako, já si to nepamatuji už takhle, ale určitě jsme si nějaké vymezení daly.* Postupem času se ve

vzájemném působení asistenta a učitele pravidla zautomatizovala. *Ted' to dělám automaticky.* V rozhovorech jsme se také setkali s tvrzením, že učitel by měl být tím, kdo bude hlavním aktérem pro vytváření pravidel. *Je v právu učitele si nějakým způsobem stanovit pravidla, jak bude ta spolupráce probíhat.* Dotazované se shodly na tvrzení, že asistent pedagoga je pomocníkem učitele, který nejlépe ví, jak jeho asistenci v hodinách využít. Proto je důležité, aby svého asistenta řádně vedl. *Já jako učitel už vím, co by měl ten asistent v té třídě dělat, tak se s asistentem domluví, jakým způsobem ta výuka bude probíhat a co já budu po něm chtít.*

Aby se zaručila kvalitní spolupráce, bylo od participantek sděleno, že je důležité, aby se dvě osoby, které mají spolu pozitivně vycházet, navzájem poznaly. Dotazované učitelky se shodly na tom, že ze začátku si společně s asistentkou rámcově stanovily, co jedna od druhé očekává a co každá bude mít za svou povinnost. Někteří učitelé trvají na tom, aby byl asistent pedagoga neustále u jednoho dítěte a jiný učitel by rád rozprostřel tuto pomoc pro každé dítě, které ji bude potřebovat. *Já si myslím, že důležitá věc je to, aby se ten učitel s tím asistentem seznámil, a musí o něm něco zjistit a musí se snažit s ním si nějak rozumět.* Jiná učitelka sdělila: *Já si myslím, že se asistent s učitelkou musí sejit, promluvit si atd. Prostě ty dva lidi by se měli znát, když spolu mají spolupracovat ve třídě.* Na to navazuje tvrzení od asistentky: *Může být učitel, který chce po asistentovi pouze, aby pomohl handicapovanému žákovi, ale je zas druhý učitel, jako ten můj, který chce, abych pomáhala i slabším dětem v té třídě.*

Z rozhovoru jsme od jedné participantky – učitelky mohli zjistit, jak důležité je si stanovit na začátku pravidla. Ona si je na začátku společného působení s asistentkou nestanovila a následně tohoto činu litovala. Sdělila, že pokud by si ta pravidla stanovila a obě strany věděly, co vlastně je v jejich kompetenci, mohly si ušetřit mnoho trápení během vzájemného působení. *Já jsem ze začátku dost litovala, že jsem si ty pravidla nestanovila na začátku, aspoň bychom se vyhnuly té nepříjemnosti s tím, jak mi skákala do výuky.* Ze své chyby se poučila a sdělila nám, že: *Příště bych tímhle (stanovení si pravidel) rozhodně začala, anebo bych alespoň asistentce řekla, co od ní očekávám a zjistila od ní, co ona očekává ode mě.*

Pokud spolu učitelka a asistentka dlouho spolupracují, nepovažují pravidla za aktuálně podstatná. Společně se znají, ví, co od druhé mohou očekávat a co druhá strana po nich

vyžaduje. *Čím jsme spolu déle, tak vím, co ode mě ona očekává, kam až mohu zajít, jak dlouho dítě mám v té vedlejší místnosti nechat a tak.* Postupem času se mohou dopracovat k tomu, že v hodinách budou učitelka s asistentkou spolupracovat na základě neverbální komunikace. *Ještě si pamatuji, že jsme si daly signály i neverbální, že stačilo, aby se na mě podívala, anebo jenom udělala posunek hlavy a věděla jsem, že mám s tím dítětem jít pracovat do vedlejší místnosti, kde bude mít soukromí.* Tato komunikace je pro ně rychlejší a omezí se tím přerušování výuky z důvodu verbální komunikace mezi učitelem a asistentem. *Aspoň nerušíme ostatní děti.*

pravidelnost a frekvence setkávání

Jako významná kategorie se v rozhovorech objevila pravidelnost setkávání. Všechny zúčastněné zdůrazňovaly, že od pravidelnosti se odvíjí dobrá a kvalitní spolupráce, anebo opačně, pokud je ta spolupráce dobrá, tak se častěji setkávají. Zde nastává oboustranná vazba. Účastnice sdělovaly, že je důležité setkávání také z důvodu, aby si ověřily, *jak samotná spolupráce probíhá a jestli opravdu nenastávají nějaké nejasnosti v samotné spolupráci.* Jedna participantka si rozdělila setkávání s asistentkou na dva druhy sezení. V prvním se s asistentem domlouvají na dlouhodobých cílech a toto sezení probíhá jednou za měsíc. Ve druhém setkání, které probíhá častěji, společně řeší krátkodobé cíle. *Spíš míváme víc setkání na různých úrovních. Já třeba dělám jedno setkání, ve kterém s ním řeším dlouhodobé cíle a jejich naplňování a pak jiné setkání, které probíhá úplně jinak a častěji a řeším tam s ním ty cíle, které by se měly naplňovat každou hodinu.*

Z rozhovorů vyplynulo, že do té doby, než si našly asistentka s učitelkou svůj rytmus ve spolupráci, se musely setkávat téměř každý pracovní den. *Ze začátku jsme se setkávaly ráno, abychom se mohly domluvit na věcech, které se budou týkat toho druhého dne a potom každé odpoledne po vyučování. Ze začátku určitě to bylo z důvodu, abychom si obě ověřily, že funguje vše tak, jak jsme si to naplánovaly. Postupem času už jsme omezily odpolední setkávání a stačilo nám se sejít v pátek odpoledne, popř. podle situace.*

vhodná doba setkávání se

Všechny účastnice hovoří o nevýhodě setkávání se před hodinou. Není vhodné, aby setkání probíhalo pouze před danou vyučovací hodinou z důvodu, že když se ve třídě nachází dítě s handicapem, je v kompetenci asistenta pedagoga, aby připravil dítěti takové materiály, které mu zajistí kvalitní a bezproblémové vzdělávání. Společně se předem musí asistent s učitelem domluvit na typech pomůcek, které by jedinci pomohly k pochopení dané látky. Pomůcky mohou být různého typu, například pro zrakově postiženého jedince můžeme za pomůcku považovat zvětšení daného textu, popřípadě obtáhnutí obrázku silným černým fixem. To vše se musí stihnout udělat před tím, než začne samotná výuka, ve které se tyto pomůcky budou využívat. Z tohoto důvodu nejsou vhodná setkání těsně před vyučováním. *A je to důležité i z toho hlediska, že pokud budeme dělat něco složitějšího, tak alespoň ten asistent bude mít čas na to, aby si připravil pomůcky, které pomohou k pochopení dané látky tomu jedinci. Hele, ve vedlejší třídě se nachází dítě, které má zrakovou vadu a fakt by asistentka nestíhala před hodinou připravovat ty pomůcky, které to dítě potřebuje.* Účastnice - asistentky sdělily, že vše záleží na učiteli, jak si to na začátku samotné spolupráce nastaví. *Ale samozřejmě je to všechno na učiteli, jak si to nastaví na začátku.*

Při rozhovoru jedna participantka sdělila, že se na začátku spolupráce s učitelkou scházela pouze ráno před hodinou. V prvních týdnech v tomto scházení neviděly problém, protože učitelka po ni nevyžadovala náročné věci, které vyžadovaly delší čas na přípravu. *Třeba rozkopírování pracovních listů jsem stíhala během velký přestávky.* Později po ní paní učitelka vyžadovala více věcí, které měla asistentka zařídit, a samozřejmě vyžadovaly delší časovou dotaci na přípravu. Přestávky na tyto pomůcky byly velice krátké. *Já si myslím, že jediná šance už je opravdu vše dělat den předem, vždyť o přestávkách není vůbec čas na nic!* Dotazovaná paní učitelka sdělila, že pokud se s asistentkou setkají již předchozí den odpoledne, promění se její rušná rána v příjemnější, protože jí zmizí starost s tím, zda jí asistentka připraví všechny pomůcky včas. *No a takto děláme odpoledne den předem. Je to taková jistota i pro mě, že vlastně vše je zařízený a že ji nemusím ráno nahánět kvůli tomu, aby mi něco připravila.*

Setkávání učitele s asistentem mimo dobu vyučování

sympatie	Je důležitá. Získání na začátku.	
nesympatie	Nemožnost spolupracovat. Největší problém. Potřeba velké tolerance. Nesympatie je potřeba systémově řešit, nebo řešit kompromisem.	
nastavování pravidel	Nastavila se během prvního týdne. Některá byla nastavena již na začátku. Vyplynula ze situace. Dojednávání pravidel. Pravidla jsou otevřená. Problém s nenastavením pravidel na začátku.	
pravidelnost a frekvence setkávání	Více setkávání na různých úrovních. Jedno setkání = dlouhodobé cíle. Jiné setkání = krátkodobé cíle. Setkávání se pravidelně / setrvale / pořád. Setkávání se ze začátku často, později méně. Setkávání se od začátku ojedinele. Setkávání se každý den. Setkávání se každý pátek. Setkávání se pravidelně ve vztahu k dlouhodobým cílům. Setkávání se nepravidelně k obsahu hodiny.	
doba setkávání	Setkávání se před výukou.	Nevýhoda- kratší čas na přípravu. Výhoda- kontrola přípravy aktivit a činností na hodinu.

doba setkávání	Setkávání se po výuce.	Dostatek času na přípravu. Zhodnocení dne.
	Setkávání se různě po domluvě.	Setkávání se z důvodu změn.

Tab. č. 2 – Setkávání učitele s asistentem mimo dobu vyučování

5.2.3 Přípravenost či nepřipravenost na spolupráci asistenta a učitele

Z rozhovoru jsme mohli zjistit, že ze začátku není žádná učitelka nebo asistentka připravena na vzájemnou spolupráci. Učitele nikdo na škole neučí, jak správně vést toho druhého, a naopak asistenta také velice málo připraví na spolupráci s učitelem. Nejlépe popsala připravenost či nepřipravenost participantka, která pronesla, že na takovou práci se nedá člověk v žádném případě připravit. Jedná se také o to, jaká je osobnost daného jedince. Může být asistent, se kterým je bezproblémová spolupráce, a může být asistent, se kterým je spolupráce náročnější. Jedna participantka samotné zaměstnání asistenta pedagoga přiřadila k trenérům z posilovny. Níže si můžeme přečíst její názor.

Dívej, můžeš mít trenéra, který je luxusní, pomůže ti, naučí tě a opravdu ví, co dělá, a můžeš mít trenéra, který má také stejný kurz jako předchozí, ale kašle na tebe a nechá tě v tom vykoupat.

K tomuto tvrzení dále sdělila, že nikdy není člověk zcela připraven na spolupráci s někým, koho důkladně nezná. Důležité je, aby byli sami schopní obecně přijmout fakt, že ta spolupráce u nich bude stěžejní a naprosto neodkladná. Participantky, které vykonávají funkci asistentek pedagoga, se shodly na tom, že není náročné absolvovat kurz asistenta pedagoga. Je ale veliký rozdíl, pokud toto povolání dělá člověk s láskou a oddaností, než pouze z důvodu, aby byl zaměstnán. *Jsou asistenti, kteří vědí co, a jak, a dělají to s láskou a jsou asistenti, kteří si udělají kurz, a dělají to jen z důvodu, aby měli práci.*

Z rozhovorů následně vyplynulo, že na spolupráci s asistentem pedagoga nebyli učitelé průběžně připravováni. Neabsolvovali kurzy, ani je někdo na samotnou spolupráci nevyškolil. Participantka v rozhovoru sdělila, že z vlastního úsudku si alternativní cestou vyhledávala informace o spolupráci asistenta s učitelem. *Sama jsem si musela vyhledat na internetové stránce aspoň něco o tom, v čem by mi měl asistent pomáhat.* Účastnice přirovnala smysluplnost přípravy k funkci třídního učitele. Správně ve svém tvrzení sdělila, že na tuto funkci učitele také nikdo nepřipravil a sám si musí najít správnou cestu, jak vykonávat funkci třídního učitele. *Ale když to tak vezmeš, tak se na to prostě nemůžeš připravit, stejně jako se nemůžeš připravit na práci třídního učitele. Také tě neučí, jak se na to máš připravit.* Poté sdělila, že: *Takhle se prostě nedá připravit na celé povolání toho učitele.*

Žádná vysoká škola nepřipraví studenta na kvalitní bezchybnou spolupráci mezi zaměstnanci. Může je připravit na to, jak by obecně měla spolupráce vypadat, ale skutečnost se může od ideálního příkladu zásadně lišit. *Škola mě nenaučila ani nepřipravila na práci s asistentem, takže vše se odvíjelo od momentální situace a od situací, které proběhly ve třídě.*

Připravenost či nepřipravenost na spolupráci asistenta a učitele

připravenost	motivace	zájem o práci s dětmi zkušenosti s vnoučaty předchozí zkušenosti vliv rodiny finanční potřeba
	kompetence	vlastní zkušenosti absolvování kurzů rozhovory se zkušenějšími samostudium
nepřipravenost	Dopředu je na to nikdo nepřipravil. Vedení nezajistilo semináře ani kurzy. Škola nepřipravila.	
snaha o sebevzdělávání	Vyhledávání kurzů. Vyhledávání seminářů. Samostudium. Informace od zkušenějších.	
možnost přípravy na spolupráci	Není možné se na to připravit. Škola nepřipravila, nevybavila. Školy by se měly více věnovat přípravě. Vedení neuvažovalo o přípravě na spolupráci. Nebyly připravené ze školy.	

Tab. č. 3 – Připravenost či nepřipravenost na spolupráci asistenta a učitele

5.2.4 Pracovní náplň asistenta a její hodnocení

není přesně stanovena

Při rozhovoru jsme se setkali s problémem, který nám signalizoval, že sama participantka nevěděla, jaká je její pracovní náplň. Při přijetí do zaměstnání jí samotná náplň nebyla řečena a podle jejích slov jí bylo velice nepříjemné se na tuto informaci ptát. *Já jsem vůbec nevěděla, co mám ze začátku dělat, nikdo mi nic neřekl a fakt mi připadalo blbý se jít ptát vedení, co mám jako dělat.* Poté mi participantka sdělila, že dělala vše, co jí řekla paní učitelka. Ze začátku jí to nepřipadalo zvláštní, když po ní paní učitelka chtěla různé kopírování, psaní vzkazů dětem do úkolníčků, ale když po ní paní učitelka vyžadovala vypracování individuálního vzdělávacího plánu a ve školním pololetí slovní hodnocení, začala si vyhledávat informace o tom, co je ještě v její kompetenci a co dělá nad rámec svých povinností. *Někdy, když je potřeba, tak napíšu dětem do úkolníčku to, co si mají přinést. Na začátku jsem podle zprávy z poradny vyplňovala pro dívku individuální vzdělávací plán, který jsem pak předložila učitelce na schválení a na konci roku jsem jí psala slovní hodnocení.* Často se stává, že si učitelé z asistentů dělají *administrativní pomocníky*.

definují si ji učitelka s asistentkou

Pro hodně participantek byla pracovní náplň asistenta taková, jakou si ji samy vytvořily. Sdělily, že si ze začátku stanovily určitý rámec toho, co by měla každá z nich v hodinách vykonávat. Každá učitelka se dívala na pracovní náplň odlišným způsobem. Jedna vyžadovala po asistentovi neustálou spolupráci s jedincem se speciálními vzdělávacími potřebami a druhá se snažila spolupráci omezit a dát prostor jedinci, aby si rozvíjel svou samostatnost a tím i vytrvalost.

Dále se shodly na tom, že považují za nejdůležitější pracovní náplň asistenta pomoc jedinci se zvládáním předem připravených úkolů, které jsou plněny společně s ostatními dětmi ve třídě. Za důležité považují informantky zajištění: pozornosti jedince, podpory a neustálé kontroly žáka. Pokud by žák udělal chybu, měl by asistent pedagoga bezprostředně (po zjištění chyby) vysvětlit správnost daného jevu. *Když dítě udělá chybu, je tam asistentka, která mu hned vysvětlí gramaticky tu správnost.* Mnoho dětí (dotazované se většinou shodly na dítěti s ADHD) potřebuje být při samotné práci

vedeno kvalitní a pečlivou motivací. Participantka sdělila, že pokud je u dítěte většinu svého času, může si samotnou motivaci rozdělit na víc částí, a tím si zajistit neustálý zájem dítěte. *Spousta dětí s ADHD potřebuje neustálou motivaci a podporu. Z toho důvodu jsem tam já, od které vlastně má ten neustálý přímý kontakt, a ví, že se mu budu věnovat. Motivaci vždy rozkouskuju, a tak je dítě pořád v nedočkavosti.* Na otázku, jak využívá samotnou motivaci, mi dotazovaná sdělila, že využívá různé rozstříhané omalovánky, příběhy atd., které dítě za každý den (popřípadě vyřešený problémový úkol) získává. Na konci týdne (někdy i déle) si dítě z vybraných kousků vytvoří celek. Obrázky – příběhy jsou vždy zaměřené na novinky z aktuálního dětského kulturního světa. (Filmy, pohádky, úseky z knihy Deník malého poseroutky...)

V rozhovorech byla zjištěna také podpora jedince, která probíhá mimo prostor vyučovací třídy. Některé informantky se shodly na tvrzení, že pokud žák potřebuje vysvětlit danou látku, popřípadě potřeboval by využívat různé druhy pomůcek, bylo by vhodné, aby s asistentem opustili prostor třídy (například odejít do třídy, která je specializovaná přesně pro tuto situaci, popřípadě do kabinetu učitele či asistenta) a individuálně by pracovali na daném úkolu. *Když je potřeba, odchází s dítětem asistentka ke mně do kabinetu a individuálně s ním probírá tu látku.* Jiná sdělila: *Vezmu si vždycky dítě a jdeme třeba na chodbu, kde máme připravený stoleček a pracujeme tam.* Dále se shodly na tom, že tato individuální práce probíhá za podrobných instrukcí od učitele. Pouze jedna dotazovaná asistentka se musela vypořádat s obecným zadáním od učitele. *Vždycky si vezmu učebnici, kde v tu dobu je celá třída, a tak nějak s ním probírám dál, co si myslím, že asi učitelka bude probírat.* Také sdělily, že pokud individuální pomoc potřebují i ostatní žáci, probíhá tzv. skupinová forma podpory. Asistenti odchází nejen se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale vezmou s sebou i žáky, kteří tu samou látku potřebují více dovysvětlit a procvičit. Učitelé sdělili, že v tuto dobu neprobírají s intaktními žáky novou látku, ale věnují čas okrajovým informacím týkajícím se dané lekce. *Asistentka si vezme dítě do prázdné místnosti, kde mu dovysvětlí látku, která mu dělá problém. Většinou jsme dohodnutý předem, že si ho, nebo je, vezme pryč a řeknu jí co a jak bych chtěla, aby s nimi probrala. Já zatím s ostatními dětmi ve třídě probírám učivo víc do hloubky a dávám nějaký informace navíc k té látce. Dělam to i pro ty děti, co jsou s asistentkou, aby jim neutekla nová látka.* Pokud opustí asistentka s dítětem (dětmi) třídu a výuka probíhá mimo prostor třídy, je v povinnosti asistentky, aby po ukončení hodiny sdělila učitelce, jak práce

probíhala, kde se objevily problémy a jak je následně vyřešila. *Vždycky mi učitelka řekne, co a jak bychom měly probrat, a já jí pak na konci hodiny řeknu, jestli jsme to zvládly, popřípadě kde byl problém.*

Dalším důvodem, proč asistent s žákem opouští třídu, je samotná koncentrace jedince. Pokud žák svým chováním narušuje hodinu (vykřikuje), a tak i celá třída není zkoncentrovaná, odchází asistent s žákem mimo prostor třídy a individuálně se mu věnuje. Pokud asistent uzná, že žák je zkoncentrovaný, vezme ho do třídy a výuka probíhá dále společně s ostatními. *...ale to bývá ve chvílích, kdy opravdu narušuje hodinu svým chováním, a hlavně svými zvuky.*

Participantky asistentky na otázku, co je v jejich náplni ve vyučovacím procesu také sdělovaly, že cokoli, co se týká výroby materiálů, pomůcek a výzdoby třídy. *No cokoli, co se týká kopírování, stříhání a lepení. Dále, když je potřeba, tak vybarvím nebo nakreslím nějaké obrázky, opravuji písemky a diktáty, každý den kontroluji domácí úkoly. Když je potřeba hromadně napsat lísteček dětem do žákovské knížky, tak jim to píšu a tisknu.* Jedna participantka sdělila, že těmito činnostmi se snaží *v tomhle co nejvíce pomoc učitelce.* Dále se v rozhovoru objevilo, že asistentky pedagoga pomáhají učitelům i s opravami úkolů či písemných prací. *S učitelkou to máme tak, že prostě jí třeba opravuji všechny domácí sešity. Když píšou diktáty, tak jí 2x překontroluji ten diktát a napiši jí pouze body a ona si to ještě jednou po mě projede a dá jim známku. Ale sama říká, že jak již to 2x někdo viděl, tak jí to ušetří čas v tom, aby opravdu sama nad tím netrávila spoustu času. Z matematiky to samé, pokud jsou pracovní listy, tak se snažím jí to také opravit.*

nedá se definovat

Jedna participantka se také vyjádřila, že je složité přesně definovat pracovní náplň asistenta pedagoga. *Podle mě nejde jednoznačně říct, co je pracovní náplň asistenta pedagoga.* Každý učitel by měl být poučen o tom, co je v kompetenci asistenta a co je v kompetenci učitele. Často se stává, že asistent pedagoga pouze sedí celou vyučovací hodinu vedle žáka, a tím se asistence vztahuje pouze k jednomu jedinci a učitelé, kteří ji vyžadují, si přes pomoc asistenta pedagoga usnadňují práci. *Aspoň se učitelka nemusí o toho mého svěřence starat.*

Nejde přesně říct, jaká je náplň asistenta pedagoga. Každý učitel vyžaduje něco jiného. Participantka sdělila, že již dříve měla zkušenosti se spoluprací s jinou paní učitelkou a samotná spolupráce se velice odlišovala od té dosavadní, kterou vyžaduje její současná paní učitelka. Na základě této zkušenosti konstatovala, že neexistuje jednotná pracovní náplň, která by se dala jasně ohraničit.

Náplň asistenta pedagoga

<p>není přesně stanovena</p>	<p>Na začátku nebyla stanovena. Definují si ji samy. Při vstupu nebyla náplň stanovena. Asistentka neví, co má dělat. Nebyly poskytnuty informace. Pracovní náplň určovala učitelka. Asistent jako administrativní pomocník.</p>
<p>definuje si ji učitelka a asistentka</p>	<p>Učitelka si určuje, co bude náplní. Dohoda s asistentkou, co bude v náplni asistenta. Učitelka předává své povinnosti na asistenta. Učitelka přesunuje zodpovědnost za vzdělání na asistenta.</p>
<p>nedá se definovat</p>	<p>Obsah se mění. Dítě se vyvíjí. Problém se mění. Každý učitel má rozdílné požadavky. Záleží na konkrétní situaci.</p>
<p>určuje si ji asistentka sama</p>	<p>Asistentka si určuje, co bude náplní. Dělá vše podle své úvahy. Učitel od ní nic nevyžaduje. Asistent sedí vedle žáka. Učitelka předává své povinnosti asistentce. Učitelka přesunuje zodpovědnost za vzdělání na asistenta.</p>
<p>pracovní náplň asistentek</p>	<ul style="list-style-type: none"> - individuální pomoc jedinci - skupinová pomoc - výroba pomůcek - rychlá oprava chyb dítěte - zkoncentrování dítěte - oprava DÚ a písemek - úprava nástěnek a třídy - administrativní práce

Tab. č. 4 – Náplň asistenta pedagoga

5.2.5 Zapojení asistenta pedagoga ve vyučovací hodině

Je mnoho způsobů, jak může být asistent pedagoga zapojován ve výuce. Některé participantky vyžadují, aby se asistentova spolupráce týkala pouze určeného jedince, a některé naopak vyžadují pomoc i těm, kteří ji aktuálně potřebují. Jak je již z názvu známo, jedná se o asistenci, která je určena pedagogovi, tudíž záleží na učiteli, jak si danou asistenci stanoví.

začátky spolupráce

Participantky učitelky sdělily, že na začátku spolupráce pomáhaly asistentce s přípravou osnov na daný den. Zpočátku jí pomáhaly s přípravou pomůcek (pracovních listů, didaktických her, obrázků aj.). *Asistentce na každý den jsem zpočátku vždy připravila kostru (seznam) toho, co by měla za daný den s dítětem stihnout. Připravovala jsem jí pracovní listy, pomůcky i třeba psala stránky toho, co by se mělo stihnout.* Dále se rozhodly, že pokud bude mít asistentka s dítětem přidělenou práci hotovou, o samotnou práci navíc se postará sama asistentka pedagoga. *Takže když zbyl čas, to, co se dělo potom, měla na starosti ona (asistentka). Do toho už jí zasahuji.* Dotazované sdělily, že povinností asistenta pedagoga je splnění úkolů, které dostane od učitele. *Povinností asistenta je splnit to, co já zapíšu jako důležité.*

Tento způsob spolupráce probíhal většinou do té doby, než si učitelka s asistentkou našly svůj společný rytmus. Po té asistentce stačilo, aby ji učitelka sdělila, co vše by měla s dítětem zvládnout během celého dne.

Takto jsem to dělala v prvních dvou měsících, než jsme si zajely nějaký společný rytmus. Společně jsme vyhodnocovaly, jak to dítěti šlo, co mu dělalo problém, co naopak ovládalo skvěle a od toho se pak odvíjelo to, co jsem dál asistentce připravovala pro to dítě. Po čase, až se systém ustálil, jsem jí psala jen to, co by se mělo stihnout za ten den, ale asistentka už si sama většinu materiálu zajistila a nakopírovala, popřípadě pořídila sama. Všechny pomůcky, které jsem měla pro to dítě, tak sem ji dala k dispozici, takže asistentka jen vyhledávala sama ty pomůcky kolem.

plán výuky

V rozhovorech bylo řečeno, že by bylo vhodné, aby asistent pedagoga nejlépe každý den věděl, jaká bude náplň vyučovacích hodin. Asistentka, která zažila situaci, kdy nevěděla, jaká bude náplň samotné hodiny, sdělila: *Připadala jsem si úplně zmatená a myslím si, že to ten můj klučina musel vycítit.* Participantka **Z.**, aby zabránila této nepříjemné situaci, se rozhodla, že poskytne asistentce pedagoga tematické plány, které má vytvořené na celý školní rok v týdenních intervalech. Asistentka tedy vždy ví, co se děti budou učit v následujícím týdnu a může si popřípadě připravit individuální pomůcky pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. *Vše, co s dětmi děláme ve třídě, o všem je asistent informován, má u sebe tematické plány, podle kterých vždy jedeme.*

Dostane-li asistentka pedagoga od učitele úkol, který by mělo dítě v hodině zvládnout, vždy po vyučovací hodině se sejdou a provedou krátké hodnocení. *Asistent mi vždy po hodině krátce vyhodnotil plán, který měli splnit.*

způsob zapojení asistenta

Participantky se shodly na tom, že je vhodné samotnou asistenci pedagoga využít pro každé dítě, které pomoc aktuálně vyžaduje. *...když tam opravdu vidíš šikovné dítě, který se v tom plácá, tak jdu a pomohu i tomuhle dítěti, i když jsem tam kvůli úplně jinému dítěti.* Ve třídě se může nacházet více dětí, které potřebují např. delší čas na pochopení či utříbení látky. Z tohoto důvodu je vhodné, aby učitelka *zmapovala* situaci a domluvila se a vyžadovala pomoc od asistenta pedagoga.

Dotazovaná asistentka **J.** sdělila, že se na začátku spolupráce s paní učitelkou přímo domluvily, že kdykoli uvidí ve třídě dítě, které např. neví, na jakém řádku děti čtou, nebo si není jisté se zadáním v matematice, vstane a sama bez dotazování mu půjde pomoci. *Když vidím, že třeba Páťa neví, kde čteme, už vím, že můžu za ním jít, aniž by to učitelka schválila.*

Při dotazování byla zjištěna rozdílnost způsobu zapojení asistenta pedagoga. První z možností bylo, že asistentka pedagoga by měla sedět pouze vzadu u jedince se speciálními vzdělávacími potřebami a věnovat svou péči pouze jemu. *Mám sedět vzadu a starat se o to dítě.* Během rozhovoru dále bylo sděleno, že tento způsob zapojení je

výhodný ve chvíli, kdy dítě udělá nějakou chybu a asistent je schopen mu ji rychle vysvětlit a zabránit opětovnému chybování. Na druhou stranu jsme zjistili, že tímto způsobem zapojení se podněcuje mezi asistentem a dítětem tzv. bublina, kdy spolupracují pouze spolu a tvoří samostatnou jednotku. *Bojím se, aby se tímhle způsobem to dítě nevyčleňovalo z té třídy.*

Druhou možností je, že asistentka pedagoga volně prochází třídou a kdykoli uvidí dítě, které potřebuje individuální péči, pomůže mu. Na tomto způsobu se shodla většina respondentek. *Kdykoliv třeba pomůžu i jinému dítěti než tomu, kvůli kterému tam jsem.* Učitelka sdělila: *Asistentka prochází třídou, a když je potřeba, tak pomůže nějakému dítěti.*

Třetí způsob zapojení asistenta do vyučovací hodiny bylo samotné využití asistenta pedagoga pro intaktní děti. V tuto dobu se učitel věnoval dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami a asistent pedagoga byl určen dětem intaktním. *Já jsem hlídala celou třídu během toho, co učitelka seděla u toho mého klučiny.* Tento způsob využití asistenta se ale v rozhovorech často neobjevoval, zmínila ho pouze jedna participantka. Dále dotazovaná asistentka sdělila, že v tuto dobu se třídou pouze opakuje již naučenou látku pomocí her, slovních přesmyček, obrázků, příběhů... a učitelka s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami probírá novou látku. *Já třeba pouštím dětem nějaký didaktický hry na dataprojektoru a učitelka je u toho dítěte a vysvětluje mu něco nového.*

V rozhovoru se jedna dotazovaná zmínila, že její povinností ve vyučovací hodině je funkce tzv. vrátné. Když někdo zvoní na školní zvonek, chodí otevírat dveře či vyřizovat záležitosti, týkající se např. projektu mléko do škol, ovoce do škol a jiných. Sama v rozhovoru sdělila: *No já pak vezmu k nám do třídy zvonek a dělám celý den vrátnou, ale to je v rámci té školy, jinde bych pak musela třeba zalévat květiny, to je tak, jak si to ta škola nastaví. No a pak si jdu rozkopírovat různé pracovní listy a tak.*

Učitelské povolání je samo o sobě velice náročné a ne každý ho může vykonávat. Participantky se shodly na tom, že aby se zajistila kvalitní spolupráce a celková pozitivní atmosféra ve třídě, je důležité, aby asistent i učitelka byli ochotni věnovat svůj čas kvalitní přípravě a rozboru samotné spolupráce. *Způsob zapojení záleží na každém učiteli a asistentovi, hlavně na ochotě obou, aby se tomu věnovali fakt tak důkladně,*

jako je potřeba v tomto učitelském povolání, že jo. Máš učitele, který si to tam odučí a nazdar, ale máš také učitele, který se zajímá nejen o ty děti v celé třídě, ale taky o to handicapované dítě.

Zapojení asistenta pedagoga ve vyučovací hodině

začátek spolupráce	<p>Pomoc asistentům s přípravou pomůcek a osnov.</p> <p>Hledání společného rytmu mezi učitelkou a asistentkou.</p> <p>Poskytnutí plánů.</p>
plán výuky	<p>Nebyl poskytnut plán výuky.</p> <p>Učitelka dává asistentce plán výuky.</p> <p>Myslím si, že asistent by měl znát plán výuky.</p> <p>Důležitá je znalost plánu.</p> <p>Znalost obsahu hodiny.</p> <p>Prožitek zmatenosti při neznalosti plánu.</p>
způsob zapojení asistenta pedagoga do výuky	<p>Individuální pomoc.</p> <p>Skupinová pomoc.</p> <p>Pomoc pouze určenému dítěti x pomoc všem, kteří ji potřebují.</p> <p>Asistent se věnuje svému dítěti.</p> <p>Asistent podporuje třídu.</p> <p>Asistent se věnuje intaktním dětem a opačně.</p> <p>Asistent sedí pouze u dítěte a věnuje se jemu.</p> <p>Asistent prochází po třídě a pomáhá tomu, kdo pomoc potřebuje.</p> <p>Asistent se věnuje intaktním dětem, učitelka se věnuje dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami.</p>

Tab. č. 5 – Zapojení asistenta pedagoga ve vyučovací hodině

5.2.6 Problémy ve vzájemné komunikaci asistenta a učitele

asistent jako cizí prvek *kontrola*

Z výpovědí vyplynulo, že se mnoho učitelů zpočátku obává samotné přítomnosti asistenta ve vyučovacím procesu. Myslí si, že další přítomnost pedagoga pro ně bude omezující až nepříjemná. Pokud mezi nimi panuje nedůvěra, a tudíž se učitel nemůže spolehnout na asistenta, nebo naopak asistent na pedagoga, nemůže spolupráce fungovat správně.

Respondentky se shodly na tom, že zpočátku je velice důležité, a zároveň i těžké, odbourat myšlenku, že asistent pedagoga je ve třídě z důvodu, aby učitele kontroloval a hodnotil.... *ze začátku je důležité, aby ten učitel zjistil, že asistent není ve třídě ten vetřelec, který ji bude hned za rohem pomlouvat. Ale to také záleží samozřejmě na tom asistentovi, jaký on je, a jestli by byl schopný toto udělat.* Respondentka o sobě sdělila: *Já bych třeba nikdy nebyla schopná říct něco špatného o té učitelce, ano, můžu si něco třeba někdy myslet, ale nikdy bych to rozhodně neřekla nahlas v té hodině.* Přiznala, že celkově jí: *... hroznou dobu trvalo, než učitelka zjistila, že vlastně se na mě může spolehnout, že nejsem tam ta černá ovce, které by se měla bát.* Pokud učitelka získá asistenta pedagoga již v začátku své praxe, je snadnější tuto myšlenku *odbourat*. Mnohem těžší je pro starší/zkušenější učitelky přijmout asistenta pedagoga, protože si mohou říkat: *...do teď jsem asistenta nepotřebovala a zvládla jsem to, proč mě sem teď někdo má jít hlídat.* Z tohoto důvodu je velice důležitá otevřenost a důvěra mezi oběma účastníky. Pokud bude asistent otevřený učiteli a zároveň i učitel asistentovi, zajistí se tím hladší průběh k přijetí dalšího jedinice do vyučovacího procesu a snadnější příprava ke spolupráci.

vzájemné nerespektování se

Podle respondentek by mohl být problém také ve *vzájemném nerespektování se*. Asistent podle respondentek nemusí respektovat učitele a zároveň učitel nerespektuje asistenta. Podle dotazované **Z.** si každý z nich: *hraje na svém písečku*. Tento problém nastává do té doby, než si k sobě najdou cestu a začnou spolu řádně spolupracovat ve prospěch daného dítěte. Učitel asistenta považuje za někoho, kdo má sedět pouze

u dítěte a pomáhat jemu. Asistent na druhou stranu nerespektuje kompetence učitele a např. mu vstupuje do hodin.

nesprávné prvotní uvedení asistenta pedagoga do vyučovacího procesu

Další zásadní problém, který se v rozhovoru objevil, bylo již ze začátku nesprávné uvedení asistentky pedagoga do vyučovacího procesu ze strany učitelky. Učitelka asistentku představila jako *kamarádku* a dětem sdělila, že asistentce mohou tykat. Tento nesprávný přístup se projevoval hlavně v situacích, kdy asistentka měla zastat roli učitelky, a děti jí, jako svoji kamarádku, nerespektovaly. Tato situace probíhala ve chvílích, kdy učitelka odešla ze třídy a přenechala celou třídu na starost asistentce. *Zjistila jsem, že děti nemají ke mně takový respekt, jako k učitelce, hlavně v situacích, kdy se věnuji více dětem najednou, je to fakt náročný.* Asistentka mi sdělila: *Už jsem si u nich nedokázala vybudovat ten respekt. S tímto problémem se bude podle jejích slov potýkat do té doby, než: změním kolektiv, kde budu moct začít od začátku.*

nevhodný vstup asistentky do hodin

Další problém, který se v rozhovorech vyskytl, bylo to, že asistentka pedagoga bez vyzvání učitele vstupuje do výuky. Komentuje různé činnosti, doplňuje vyprávění učitelky a sděluje své názory na aktuální témata. V rozhovoru od participantky učitelky bylo sděleno, že: *...jsem měla veliký problém se s tím vypořádat.* Spousta dětí nevědělo, koho mají v hodině poslouchat a kdo je doopravdy v té hodině vede. Zpočátku podle jejích slov: *jsem to nechala být a čekala, kdy si konečně všimne, že mi to vadí,* ale když zjistila, že děti jsou samy zmatené ze způsobu vedení výuky, rozhodla se, že si s asistentkou promluví. Po promluvě zjistila, že asistentka to nedělala z důvodu rozhození stylu výuky, ale myslela si, že tímto způsobem pomáhá učitelce v procesu výuky. Stanovily si společně pravidla a spolupráce se u nich mnohem zlepšila.

nízká odborná vzdělanost asistenta pedagoga a nedostatečná připravenost

V rozhovoru jsme od participantky V. zjistili, že problémem by mohlo být také nedostatečné odborné vzdělání asistenta pedagoga. Na příkladu, který nám poskytla dotazovaná, si představíme situaci, ve které by mohl nastat problém právě ve vzdělanosti asistenta pedagoga:

... představ si, že jim tam přijde nějaká ženská (do školy) jako asistentka, která pracovala tamhle u pumpy, vyučená jako kuchařka/číšnice. To jí pak ani ten učitel nemůže dát na starost napsat nástěnku tak, aby opravdu byla bez chyb, natož svěřit jí opravovat domácí úkoly nebo písemky. Některé učitelky vyžadují po asistentech právě tyto činnosti, a pokud sám asistent neví správnost daného jevu, je nemožné, aby opravování těchto jevů zvládal bezchybně.

problém v přizpůsobení se změnám

Ve výpovědích se také objevil problém, který se týká věku učitele. Mladší učitelé jsou přeci jen více obeznámeni s problematikou inkluze a podle slov participantky: *jsou na ni více připraveni*. Následně jsou otevřeni i novým změnám, která s sebou inkluze přináší.

V dnešním školství je spíš problém v těch starých učitelích, pro které je to těžký. My (mladí učitelé) do toho jdeme s tím, že víme, že něco takového existuje a jsme na to víc připravený než oni a jsme ochotný se přizpůsobit a tak.

Spousta starších učitelů již předem odmítá formu podpory asistenta pedagoga. Pokud je asistence nutná, vstupují do samotného procesu s již negativním nadhledem na tuto formu podpory a samotné získávání si pozitivního vztahu je náročnější. *Starší učitelé už jsou předem negativně podrážděný, když jim má přijít asistent do třídy.*

Problémy ve vzájemné spolupráci asistenta a učitele

asistent vetřelec	<p>Nepříjemný pocit z někoho cizího v hodině.</p> <p>Zvyk pracovat samostatně.</p> <p>Zvyk být sám dospělý v hodině.</p>
obavy z kontroly a hodnocení	<p>Asistent mě bude kontrolovat.</p> <p>Asistent mě bude hodnotit.</p> <p>Nesympatie.</p> <p>Nemám k němu důvěru.</p> <p>Do teď jsem ho nepotřebovala a zvládla jsem to.</p>
vzájemné nerespektování se	<p>Asistent nerespektuje učitele.</p> <p>Učitel nerespektuje asistenta.</p> <p><i>... každý si hraje na svém písečku.</i></p>
nevhodné uvedení asistenta do výuky	<p>Asistent je, děti, váš kamarád.</p> <p>Asistentce, děti, můžete tykat.</p> <p><i>... děti nemají ke mně takový respekt, jako k učitelce.</i></p>
nežádané vstupování do hodin	<p>Asistent přebírá roli učitele.</p> <p>Děti neví, koho v té hodině mají poslouchat.</p> <p>Učitelům to vadí.</p> <p>Učitel si připadá poníženě.</p>
nízká odborná vzdělanost asistenta	<p>Asistent – kuchař.</p> <p>Mohu mu svěřit bezchybnou výzdobu nástěnky třídy?</p> <p>Zvládne mi pomoci s opravou DÚ?</p>
problém v přizpůsobení se změnám	<p>Souvisí s věkem.</p> <p>Mladší učitelé jsou více otevření změnám.</p> <p>Mladší učitelé jsou více připraveni na inkluzi.</p> <p>Starší učitelé dosud nepotřebovali asistenta, proč ho nyní musí tolerovat?</p> <p>Prvotní negativní pohled na funkci asistenta pedagoga ze strany staršího učitele.</p>

Tab. č. 6 – Problémy ve vzájemné spolupráci asistenta a učitele

5.2.7 Promítání vztahu asistenta a učitele do výuky

pozitivní vztah mezi asistentem a učitelem

V následující oblasti jsme se zaměřili na pozitivní i negativní ovlivňování kvality výuky z hlediska vztahů mezi asistentem a učitelem. Rozhovory ukázaly, že asistent a učitel spolu tráví mnoho času ve stejných situacích a každá participantka celkový vztah mezi nimi hodnotí jako zásadní. Je důležité, aby vztah byl pozitivní. Pokud se mezi učitelem a asistentem objevuje pozitivní vztah, tito pedagogové nemají mezi sebou závažnější problémy a podle participantek je jejich spolupráce *příjemnější, harmonická a bezproblémová*. Často se stává, že po delším čase spolupráce se jejich vztah může vybudovat na osobnější úroveň a mohou se setkávat i v soukromém životě. *Vždycky o prázdninách jedu za asistentkou na chatu a máme tam grilovačku. Z pohledu participantky asistentky je pozitivní nálada ve třídě to nejdůležitější.*

Pokud je zajištěný pozitivní vztah mezi učitelem a asistentem, je pro ně snadnější případné problémy společně řešit. Pozitivní vztah s sebou přináší toleranci, ohleduplnost, vstřícnost a kompromis. Pokud má učitel s asistentem na danou situaci odlišný názor: *Měli by mezi sebou najít takzvaný kompromis. Musí si najít prostřední cestu, která bude vyhovovat oběma stranám.* Tento kompromis jde snadněji určovat, když jsou obě strany mezi sebou v pozitivním vztahu, popřípadě, když dokáží uznat, že myšlenka druhé strany je přínosnější.

negativní vztah mezi asistentem a učitelem

V rozhovoru jiné participantky vypovídaly, že velikým problémem je, pokud mají mezi sebou učitelka a asistentka negativní vztah. Z rozhovoru vyplynulo, že celkový pozitivní či dokonce negativní vztah ovlivňuje nejen pohled na toho druhého z hlediska lidské roviny, ale jejich vztah se zásadně podepisuje i na kvalitě výuky. Pokud si učitelka s asistentkou tzv. nesesedne, znamená to, že od nich nemůžeme očekávat maximální kvalitní spolupráci. Participantky sdělovaly, že pokud učitel není ochotný přistoupit na kompromis, popřípadě pokud asistentka nedokáže přijmout fakt, že učitel by měl být jejím nadřízeným, jejich napětí a stres se promítá do celkového průběhu hodiny. *Když se nedokážou domluvit, tak se to v těch hodinách opravdu promítne.*

V průběhu rozhovoru jsme zjistili, že velikým faktorem, který by mohl ovlivňovat pozitivní či negativní vztah mezi asistentem a učitelem, je samotná osobnost jedince. Pokud jsou obě osoby, které by měly spolu spolupracovat, dominantní, je velice složité po nich chtít, aby při vyskytnutí problému ustoupily a našly společně střední průchozí cestu, která by vyřešila jejich spor. *Pokud je učitel dominantní a má u sebe dominantního asistenta, tak je až nemožný, aby si našli ten svůj harmonický rytmus spolupráce.*

klima třídy

S negativním i pozitivním vztahem mezi učitelem a asistentem velice úzce souvisí klima třídy. Děti, ačkoliv se to na první pohled nezdá, jsou velice všímavé. Při negativním vztahu se mezi asistentem a učitelem automaticky objeví vnitřní napětí, kterého si, ačkoliv se může asistent i učitel snažit sebevíc, děti ihned všimnou. Participantka sdělila, že samotné napětí zasáhne celkové klima třídy. *No, tak, víš co, pokud je napětí mezi asistentem a vyučujícím, tak to rozhodí celkové klima třídy a ty děti to okamžitě a bleskurychle rozeznají prostě.*

Při rozhovoru bylo zjištěno, že pokud by byl porušen pozitivní pohled ze strany učitele na asistenta, znamenalo by to, že bude narušena pozitivní atmosféra celé třídy. Na druhou stranu, pokud by byl problém ze strany asistenta a asistent by se nacházel ve vnitřní nepohodě, mohlo by to znamenat, že bude porušen nejen vztah mezi asistentem a učitelem, ale zároveň také vztah mezi ním a dítětem, ke kterému je přidělen. *Protože vlastně by byl ten učitel v nepohodě vůči tomu asistentovi, asistent samozřejmě také vůči učiteli, a to znamená, pokud je učitel v nepohodě, tak to ovlivní klima celé třídy, a pokud je asistent v nepohodě, tak to zase ovlivní výkony toho žáka. Takže to by prostě nefungovalo.* Dotazovaná konstatovala, že tento průběh: ... *to je prostě alchymie.*

Účastnice **Z.** se v rozhovoru na téma ovlivňování kvality výuky vyjádřila následovně: *Já si myslím, že rozhodně spolupráce učitele a asistenta ovlivňuje celou atmosféru a chod třídy.* Přiřadila příklad toho, jak děti umí být vnímavé. Spousta dětí si uvědomuje momentální fyzický stav učitele. Pokud učitele něco trápí, popřípadě pokud ho něco bolí, děti to vycítí a jsou více ohleduplné. *Nehledě na to, že děti vycítí všechno, i to, že učitele bolí hlava, že je učitel našťvaný nebo naopak, že má veselou náladu a podle toho, se tak chovají i děti. Když máte ve třídě děti vnímavé a vidí, že vám není dobře,*

taky se tomu přizpůsobí a navzájem se okřikují, ať moc nehlučí, vždyť přece paní učitelku bolí hlava. Participantka následně tento příklad převedla i na vztah asistenta a učitele. Pokud děti uvidí, že učitel asistentovi nevěří, popřípadě že s ním často nesouhlasí a nemá k němu důvěru, vycítí to a může se stát, že se k němu začnou chovat také odtažitě. No a stejně tak to bude i s asistentem. Když si s asistentem učitel nerozumí, buď mu to dává najevo, nebo je to na něm vidět, tak i to děti vycítí. Tento jev také převedla do pozitivního hlediska. Pokud má asistent s pedagogem mezi sebou pozitivní vztah, umí se spolu zasmát, věří si a dokáží kvalitně a harmonicky spolupracovat, jejich vztah se velice často odráží na celkovém průběhu hodiny. Participantka sdělila, že děti se mohou k asistentovi chovat tak, jako se k němu chová učitel. Naopak, když vidí, že učitel si s asistentem rozumí, mohou se spolu i zasmát, tak taky tak dítě bude brát toho asistenta jako člověka, s kterým si každý rozumí a který je fajn. Takhle to vnímám já a myslím si, že to tak opravdu je.

Jiná participantka na situaci pronesla: *...fakt si myslím, že je nezbytně nutná stoprocentní a pohodová spolupráce učitele, asistenta, žáka a rodiče. Vše spolu úzce souvisí, jakmile jedna strana fungovat nebude, nebude fungovat nic. Proto se všichni musí maximálně snažit, dělat vše proto, aby se dítěti co nejlépe učilo, vzhledem ke svým specifickým potřebám. Nejen, aby se naučilo to, na co má, ale taky aby se ve třídě cítilo dobře, rádo chodilo do školy.*

Asistentka sama vyjádřila, že z jejich zkušeností je patrné, že děti jsou všímavé a vztah mezi učitelem a asistentem se promítá i mezi ně. *...asistent podporuje i ty druhý, a když ten učitel něco dělá, tak ty jdeš pomoci jiným. Děti vidí, jestli ten učitel má k tobě tu důvěru, nebo nemá, to ty děti okamžitě vycítí a poznají. Oni tě také nebudou respektovat, když tě nerespektuje učitel. Já si myslím, že to dítě musí vidět, že se o něj zajímáš i o přestávkách, není to jenom jako práce, že přijdeš a odsedíš si to tam, ale ty je musíš vnímat jako malý lidi, kteří jsou sobě rovni.*

V závěru oblasti bychom rádi ukázali tvrzení jedné paní učitelky, která sdělila, že nejdůležitější je to, aby se děti cítily v celém kolektivu třídy příjemně. Aby chodily do školy rády a aby zažívaly co nejvíce svých úspěchů. *Důležitý je, aby děti jak učiteli, tak asistentovi věřily a chodily za námi do té školy rády, to je to nejdůležitější.*

Promítání vztahu učitele a asistenta do výuky

<p>pozitivní vzájemný vztah učitele a asistenta</p>	<p>... je zásadní. ... nám pomůže zajistit harmonickou a bezproblémovou spolupráci. ... se může projevit i v soukromém životě. (Asistentka je má kamarádka.)</p>
<p>negativní vzájemný vztah učitele a asistenta</p>	<p>... je obrovský problém. ... ovlivňuje kvalitu výuky. ... přenáší se na děti. ovlivňuje klima třídy.</p>
<p>třídní klima</p>	<p>... je ovlivněno vztahem učitel – asistent. ... je spojeno s vnímavostí dětí. Děti jsou všímavé a rozpoznají, když je učitel či asistent ve stresu. ... se musí udržovat.</p> <p><i>Důležitý je, aby děti jak učiteli, tak asistentovi věřily a chodily za námi do té školy rády, to je to nejdůležitější.</i></p>

Tab. č. 7- Promítání vztahu učitele a asistenta do výuky

5.3 Závěry šetření

Cílem této kapitoly je pochopit a následně interpretovat data, která byla získána na základě výzkumných otázek v empirické části práce v kontextu teoretických poznatků, které byly prezentovány v literární interpretaci.

Do šetření bylo dobrovolně zahrnuto 8 pedagogických pracovníků, z toho 4 asistentky pedagoga a 4 učitelky. Následně se pokusíme interpretovat data na následující výzkumné otázky:

1. Jak probíhá setkávání a komunikace asistenta a učitele?
2. Jak se utváří pracovní náplň asistenta v průběhu spolupráce?
3. Jak se uskutečňuje spolupráce asistenta a učitele? Vede učitel asistenta při práci?
4. Vnímají některé problémy ve spolupráci asistent s učitelem? Pokud ano, jak je případně řeší?
5. Jak hodnotí dopad způsobu spolupráce a vzájemného vztahu na kvalitu výuky?

5.3.1 Odpověď na výzkumnou otázku č. 1

Jak probíhá setkávání a komunikace asistenta a učitele?

Z šetření vyplynulo, že začínající učitelé vyžadují setkávání častěji než učitelé zkušenější. Při svých schůzkách se začínající učitelé nejen domlouvají na náplni hodiny a přípravě pomůcek na následující den, ale zároveň si ověřují, zda je jejich spolupráce harmonická a zda se neobjevují problémy, které by ji narušovaly. Pokud si chtějí asistent pedagoga a učitel zajistit příjemnější a kvalitnější spolupráci, mělo by jejich setkávání probíhat každý pracovní den.

Při zpracování rozhovorů jsme získali čtyři kategorie, které se vztahují k výzkumné otázce: význam sympatie, vytváření pravidel, pravidelnost a frekvence setkávání a doba setkávání. Ukazuje se, že pravidelnost souvisí se sympatiemi. Sympatie jsou základem toho, jak bude spolupráce dále pokračovat. Pokud se mezi asistentem a učitelem objevují sympatie, může jejich setkávání probíhat častěji a pravidelněji. Zde můžeme uplatnit termín oboustrannost, protože pokud mezi nimi není sympatie, nemůžeme očekávat kvalitní a bezproblémovou spolupráci. Dále je nutné říci, že pravidelnost

setkávání následně může podporovat sympatie. Na začátku působení učitele s asistentem je důležité, aby se obě osoby poznaly. Pokud si jsou asistent s učitelem sympatičtí, znamená to pro ně snadnější vstup do spolupráce. Sympatie se nemusejí vyhranit při prvním setkání, tedy při prvním dojmu, ale mohou se utříbit během prvního týdne spolupráce. *Nejedná se o první pohled, první poznání* (Daňková 2018, str. 42). Pokud si naopak dvě osoby nejsou sympatické, nerozumí si, nemůžeme od jejich přístupů očekávat maximální snahu a plné nasazení.

Druhou kategorií je vytváření pravidel. Z rozhovorů nám vyplynulo, že jsou pravidla, která si učitelka s asistentkou stanovují již před začátkem samotné spolupráce, a pravidla, která se určují až během spolupráce. Participantky potvrdily tvrzení Rudolfa Meiera (2009), že *každý tým potřebuje normy a pravidla jak zorganizovat práci a spolu vycházet* (str. 39). Dále se s autorem shodly, že je velice důležité stanovit si pravidla v počátku spolupráce. (Meier 2009)

Pravidelnost a frekvence setkávání asistenta a učitele se odvíjí od toho, jak si to tito dva účastníci nastaví. Ukázalo se, že nejčastější frekvencí je doba po výuce. V tuto dobu si můžou asistent pedagoga s učitelem zhodnotit kvalitu výuky uplynulého dne a dále společně mohou vyřešit přípravu na následující den. Pokud se asistent s učitelem schází každý den, zamezí se problému, který se nám vyskytl v rozhovoru, že asistentka nebyla na výuku připravena a připadala si ve třídě *zmatená*. Následně si tímto přístupem oba účastníci zajistí dostatek času na realizaci pomůcek, které jsou potřebné k následujícímu dni. Z šetření jsme se také dozvěděli, že samotné setkávání se může vyskytovat na dvou různých úrovních. Při prvním setkání by učitel s asistentkou probírali cíle, které by byly dlouhodobějšího charakteru, a ve druhém, které by probíhalo častěji, by se věnovali cílům krátkodobým. Šetření potvrdilo informace, které se objevily v teoretické části od Horáčkové (2015), která ve své publikaci uvádí, že by si měli učitel s asistentem v týdenním rozvrhu stanovit čas, kdy by se domluvili na další den a mohli by zhodnotit den předchozí.

5.3.2 Odpověď na výzkumnou otázku č. 2

Jak se utváří pracovní náplň asistenta v průběhu spolupráce?

Účastnice se shodly, že není jednotná náplň asistenta pedagoga, protože existuje mnoho faktorů, které ji mohou ovlivňovat. Nutno říci, že jsme se setkali s asistentkou, která sdělila, že její náplň nebyla na začátku stanovena a v hodině nevěděla, co má dělat. Nevěděla, co se od ní očekává a jakou činnost by měla vykonávat. Pracovala tedy podle svého uvážení a doufala, že její dosavadní činnost je tou správnou. Sama si v hodinách připadala nevyužita a věnovala veškerou snahu pouze dítěti, ke kterému byla přidělena. S tím úzce souvisí druhá kategorie, kterou jsme si v šetření stanovili, a to, že si náplň asistenta stanovuje učitelka sama. Určuje si, co by měla asistentka v hodině dělat. Často se stává, že učitelka přenáší povinnosti na asistenta pedagoga, které by měla vykonávat sama (vypracování IVP, vypracování slovního hodnocení aj.). V šetření nám také vyplynulo, že náplň asistenta pedagoga si stanovily obě účastnice. Domluvily se na tom, jak by správně měla jejich spolupráce probíhat. Učitelka sdělila, co vyžaduje po asistentce, asistentka sdělila na činnosti svůj názor a společně se dopracovaly k tomu, co vše by se mělo do náplně zařadit.

Poslední variantou, se kterou jsme se v šetření setkali, bylo, že náplň asistenta se nedá vůbec definovat. Je mnoho faktorů, které ji mohou ovlivňovat a neustále měnit. Dítě se vyvíjí, postižení se proměňuje, každý učitel vyžaduje něco jiného a vše se odvíjí také od situace, která se ve třídě naskytne. Jinak se budou děti chovat, když budou mít volnější hodinu, popřípadě projektový den, a jiné chování očekáváme při *normální* vyučovací hodině. To samé přisuzujeme handicapu. Každé dítě, například s autistickým spektrem, se může projevat v hodinách jinak. Jeden bude vyžadovat maximální péči, pomoc a kontakt s asistentem, a máme *autíka*, který je samostatný a bude vyžadovat pouze minimální péči. Náplň asistenta pedagoga se tedy odráží od konkrétních situací, konkrétních dětí a učitelů. Výpovědi participantek se shodují s většinou bodů pracovní náplně, které jsou vymezeny na internetových stránkách inkluzivní školy. Konkrétně potvrdily, že v praxi se asistent pedagoga snaží pomoci učiteli s přípravou a plánováním výuky. Samotná příprava se může týkat výrobou pomůcek nebo hledáním materiálů, které by pomohly nejen dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i dětem intaktním.

V pracovní náplni se od účastnic objevovala podpora žáků při samotné realizaci činností. Ta může probíhat formou zjednodušení úlohy, popřípadě stanovení jiných příkladů, které by dítěti pomohly k pochopení problémů. Asistentky potvrdily, že učitelky po nich vyžadují, aby pomáhaly nejen dítěti, ke kterému jsou přiděleny, ale i dětem intaktním. Dále by měla náplň obsahovat individuální pomoc jedinci, skupinovou pomoc, výrobu pomůcek, rychlou opravu chyb dítěte, zkoncentrování dítěte, opravu DÚ, písemek a úpravu nástěnek a třídy.

Participantky se zcela ztotožnily s větou od Heleny Kočové (2017): *Do náplně práce asistenta pedagoga patří zejména dohled a pomoc žákům se specifickými potřebami při zvládnutí aktivit, které zadal učitel* (str. 219). Dále souhlasily s pracovní náplní, která se nachází na internetové stránce inkluzivní školy, která ve stručnosti zní, že by se asistent pedagoga měl věnovat dětem intaktním po dobu, kdy učitel věnuje svoji pozornost dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent během působení před třídou může kontrolovat splnění úkolů a zadává nové úkoly, které pouze doplňují naučenou látku. Učitel má v této situaci čas se věnovat dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Může mu vysvětlovat novou látku, opakovat již látku předešlou, popřípadě doplňovat učivo zábavnými formami.

5.3.3 Odpověď na výzkumnou otázku č. 3

Jak se uskutečňuje spolupráce asistenta a učitele? Vede učitel asistenta při práci?

Účastnice se shodly, že samotné zapojení asistenta pedagoga do výuky úzce souvisí s jeho pracovní náplní, kterou si s učitelem asistent stanoví, nebo je mu přidělena. Z šetření jsme zjistili, že z počátku spolupráce je důležité vedení asistenta pedagoga učitelem. Učitel v začátcích pomáhá asistentovi s přípravou pomůcek, které budou přínosné nejen pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Mají častější setkávání na téma: *hodnocení předešlého dne a následná příprava dne následujícího*.

Styl spolupráce asistenta a učitele je ovlivněn sympatiemi a pravidly, které si asistent s učitelem na začátku stanoví. Na druhou stranu i to, jak je asistent veden učitelem, se promítá do sympatií a do zapojení, popřípadě nezapojení asistenta pedagoga do výuky.

Většina participantek asistentek se shodla na tvrzení, že si připadají být v hodinách vhodně zapojeny. Pomáhají učitelům s přípravou pomůcek, opravováním domácích úkolů, písemných prací, výrobou nástěnek a jiných činností, kterými usnadní práci učiteli. Dále pomáhají dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň také i dětem intaktním.

Jediná participantka v rozhovoru sdělila, že její činností v hodině je pouze sezení u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a pomáhání jenom jemu. Z šetření se ukázalo, že tato spolupráce je ojedinělá. Asistentka sdělila, že si někdy připadá být v hodinách *zbytečná*, když učitel vyloženě nepotřebuje s něčím pomoci. Záleží na učiteli, jak si sám stanoví rozložení pomoci ze strany asistenta pedagoga.

Vedení asistenta pedagoga není snadná záležitost. Mnoho učitelů není zdánlivě připraveno na tento způsob podpory. Neabsolvovali kurzy ani školení, které by je dostatečně na spolupráci asistenta a učitele připravily. Z šetření bylo zjištěno, že pokud se učitelé s dostatečnou časovou rezervou dozvěděli, že jim bude přidělen asistent pedagoga, sami si vyhledávali informace spojené se spoluprací. Svými odpověďmi potvrdili tvrzení z literatury, ve kterém se píše, že mnoho pedagogů není dostatečně připraveno na práci s asistentem pedagoga. Nemají zkušenosti a chybí jim v této oblasti kompetence a dovednosti k samotnému vedení. (Gulová, 2011)

Pokud si učitel a asistent správně stanoví, co bude v jejich kompetenci, mohou si zajistit, že jejich spolupráce bude vhodně rozvrstvena a asistent bude kvalitně a dostatečně v hodině zapojován. S tím následně souvisí vedení učitele. Pokud učitel má povědomí o tom, jak správně vést asistenta pedagoga, jak často se scházet a hodnotit dny předchozí, můžou si zajistit, že jejich spolupráce bude příjemnější a bude probíhat bez větších problémů.

5.3.4 Odpověď na výzkumnou otázku č. 4

Vnímají nějaké problémy ve spolupráci asistent s učitelem? Pokud ano, jak je případně řeší?

Do výzkumného šetření bylo zahrnuto osm pedagogických pracovníků. Ani jeden z nich nesdělil, že by se nesetkal s žádnými problémy ve spolupráci. Jedna participantka sdělila, že zpočátku spolupráce problémy byly, ale postupem času se jejich kooperace vyvinula a společně se snažili chybám vyvarovat. Každá spolupráce dvou osob s sebou nese rizikové faktory, které by se mohly v průběhu objevit. Z rozhovorů vyplynuly kategorie, které nám ukázaly, s jakými problémy se může asistent s učitelem setkat na prvním stupni základních škol. Největším problémem, na kterém se všechny dotazované shodly, je problém v nesympatii. Pokud si nejsou dvě osoby sympatické, nelze očekávat kvalitní a harmonickou spolupráci.

Již v začátcích nastává první problém, a to obava z kontroly od cizího člověka. Mnoho učitelů se obává, že asistent pedagoga je k nim *nastrčen* z důvodu kontroly či hodnocení jeho stylu výuky. Asistentky samy přiznaly, že *odbourání* této myšlenky je pro ně velmi těžké a trvá delší dobu, než si u učitelky vybudují důvěru. Pokud si ji asistentka s učitelkou vybudují, ztratí se myšlenka, která zazněla v rozhovoru, že je asistentka pedagoga v hodinách *vetřelcem*. Po prolomení této fáze se může stát, že se asistentka s učitelkou dostanou na osobnější úroveň, což jim může zajistit získání si společného přátelství.

Zůstaneme-li v začátcích spolupráce, problém může vyvolat situace, kdy učitelka nesprávně představí dětem asistentku pedagoga. V rozhovoru jsme se setkali s příkladem, že asistentka pedagoga byla představena dětem jako *kamarádka*, které mohou děti tykat. V budoucím působení ve třídě měla veliký problém s vybudováním respektu a sama sdělila, že příště by se snažila této chybě předejít.

V šetření účastnice uvádějí, že se setkaly s problémem vzájemného nerespektování se. Pokud asistentka nerespektuje učitelku, anebo naopak učitelka nerespektuje asistentku, považujeme tento problém za zásadní. Jejich celkové opovržení, ba dokonce i nepochopení by mohlo narušit příjemný a bezproblémový průběh hodiny. Není přínosné spolupracovat s někým, kdo si nás neváží a kdo k nám nemá respekt, to vše se odráží

nejen v chování, ale i v emocích, které jsou u lidí velice důležité. Následně je důležité prožívání společného vztahu, a pokud jeden z účastníků nerespektuje druhého, naruší to celkový prožitek.

Jsou-li ve vyučovací hodině dva pedagogičtí pracovníci, je důležité, aby bylo zřetelné, kdo je učitelem a kdo asistentem. Problémem, který se objevil v rozhovorech, bylo neoprávněné narušování hodiny komentáři a připomínkami ze strany asistenta pedagoga. Asistentka neoprávněně a nedovoleně vnikala do vyučovacího procesu. Sdělovala komentáře na danou situaci, přidávala názorné příklady, odpovídala na otázky dětí, které by ráda zodpovídala učitelka a vše komentovala svými názory. Při tomto příkladu je velice důležité stanovení pravidel a ta pravidla řádně s asistentkou projít a okomentovat, co vše je v nich obsaženo. V hodině se nachází pouze jeden učitel, který je zodpovědný za úroveň vzdělanosti dětí. Je velice důležité, aby děti věděly, kdo je vyučuje a koho v hodině mají poslouchat. Pokud asistentka přebírá roli učitele, je pravděpodobné, že děti budou z jejich přístupu zmatené.

Mnoho učitelů vnímá problém v odborné vzdělanosti asistenta pedagoga. Stává se, že asistentem pedagoga jsou nepedagogičtí pracovníci. Jedná se tedy o ty, kteří nemají vyšší kvalifikační předpoklady pro práci asistenta pedagoga – *pouze* kurz asistenta pedagoga je podle učitelů nedostatečný. Na internetových stránkách se vyskytuje mnoho kurzů, které pro tuto funkci stačí vystudovat. V rozhovoru jsme se setkali s problémem spojeným s nízkou odbornou vzdělaností asistenta pedagoga. Pokud učitelka zjistí, že asistent pedagoga dělá značné chyby v oblasti pravopisu, popřípadě stylistiky, znamená to pro něj, že musí omezit činnosti, které by měl asistent vykonávat podobného charakteru.

Existuje mnoho problémů (více, než bylo vypsáno v diplomové práci), se kterými se může asistentka s učitelkou setkat. V každém případě je důležité, aby společně vyhodnotily situaci a o všem si řádně promluvily. Pomocí vzájemné komunikace mohou najít kompromis, který by jejich problém vyřešil.

5.3.5 Odpověď na výzkumnou otázku č. 5

Jak hodnotí dopad způsobu spolupráce a vzájemného vztahu na kvalitu výuky?

Z šetření vyplynulo, že kvalitní pozitivní spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem zásadně ovlivní kvalitu výuky. Pokud je vztah mezi učitelem a asistentem pozitivní, pokud si navzájem věří a jejich spolupráce probíhá harmonicky, bez značných problémů, zásadně to ovlivňuje celý průběh hodiny a celkové klima třídy. Společně mohou vyvíjet nové a lepší strategie; snadněji řeší problémy; lépe mohou monitorovat pokroky žáků; lépe mohou hodnotit jejich výsledky a společně mohou sdílet a rozebírat myšlenky, metody a přístupy, které se jim naskytnou. Pozitivní vztah s sebou přináší mnoho výhod, které se v procesu výuky mohou objevit. Nyní bych odcitovala větu od učitelky, která sdělila: *Je výhodou mít ve třídě asistentku, nyní bych si to bez ní nedokázala ani představit.*

Pokud je negativní vztah mezi asistentkou a učitelkou, znamená to, že je porušena celková harmonie třídy. Děti jsou vnímavé, a tudíž si všimnou každého problému, který se ve třídě naskytne. Pokud mají učitelka a asistentka negativní vzájemný vztah, děti to ihned vycítí. Názorný příklad sdělila učitelka, která řekla, že děti jsou natolik vnímavé, že když uvidí paní učitelku s bolestí hlavy, vcítí se do jejího momentálního stavu a navzájem se uklidňují, aby zamezily hluku ve třídě. To samé by se mohlo říci i o vztahu asistenta a učitele. Když děti vidí, že učitelka nemá dostatečnou důvěru k asistentovi pedagoga a chová se k němu odtažitě, může přenést své chování na ně, a ty se k němu mohou chovat také odtažitě. Zároveň jestliže je mezi nimi negativní vztah, bude narušen celkový průběh hodiny, za druhé celkové klima třídy a třetí problém by mohl nastat tím, že by bylo porušeno pouto mezi asistentem a dítětem.

Pokud je vztah porušen, znamená to, že bude narušena celková harmonie třídy. Když je vztah pozitivní, přináší to mnohé výhody, které by mohl učitel s asistentem získat.

V šetření mě velice překvapilo, že spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem nebyla konzultována s výchovným poradcem, popřípadě s vedením školy. Považuji tento problém za zásadní a věřím, že kdyby byla konzultována, mohly by se omezit, popřípadě řádně vyřešit ojedinělé problémy.

ZÁVĚR

Diplomová práce je nejen teoreticky zaměřená na problematiku spolupráce asistenta pedagoga a učitele na prvním stupni základních škol, ale zároveň jsem se snažila o následné praktické využití v mé budoucí profesi.

Zjistila jsem, že při zpracování teoretické části jsem měla velkou potřebu dozvědět se o tématu spolupráce asistenta a učitele více, ale přestože se jedná o téma, které je u nás velice aktuální, je velice málo knih, ve kterých se daná problematika popisuje.

Cílem šetření byla snaha porozumět, jakým způsobem může probíhat spolupráce asistenta pedagoga s učitelem na prvním stupni základních škol. Pro naplnění cíle jsem zvolila kvalitativní přístup, abych pochopila, co se ve spolupráci odehrává, jaké postupy tam probíhají a jak spolupráci vnímají samotní aktéři. V šetření jsem zvolila metodu polostruktovaného rozhovoru. Jsem si vědoma, že by bylo vhodné použít k polostrukturovaným rozhovorům i další metody, které by práci více specifikovaly, ale z důvodu omezení rozsahu diplomové práce nebyly tyto metody aplikovány. V budoucnu by bylo vhodné toto šetření ověřit kvantitativním přístupem, který by nám zvětšil počet účastníků a škol. Naše zjištěné výsledky nelze zobecňovat, protože se jedná o kvalitativní přístup, ale pro zkoumanou školu považuji výsledky šetření za relevantní. Za výstup z šetření považuji, že škole sdělím zjištěné výsledky a následně jim poskytnu diplomovou práci k přečtení. Nemohu říci závěry na jiných školách, protože jsem šetření prováděla na konkrétní škole nedaleko Českých Budějovic. Odhaduji, že na jiných školách bude spolupráce probíhat jinak.

Za zásadní témata z šetření považuji připravenost a nepřipravenost učitelů na spolupráci s asistentem pedagoga, neangažování vedení školy a výchovného poradce do procesu spolupráce asistenta a učitele a na závěr přenášení zodpovědnosti na asistenta pedagoga.

Velice pozitivním zjištěním v mé diplomové práci bylo to, že přesto, že se na začátku učitel i asistent obávají spolupráce, po delším společném působení se jejich pohled na situaci změnil, a naopak učitelé byli rádi, že se ve třídě nachází někdo, kdo jim může v nouzi pomoci.

Ze získaných informací jsem zjistila, kolik problémů se může naskytnout, pokud je vztah mezi asistentem a učitelem porušen. Osobně mohu konstatovat, že pozitivní vztah mezi asistentkou pedagoga a učitelem nám, učitelům, může zajistit hladší průběh hodiny a větší čas na individuální přístup věnovaný každému dítěti ve třídě.

Účastnice uváděly, že by na vysoké škole zavedly předměty, ve kterých by se studenti více seznámili se spoluprací asistenta pedagoga a učitele. Sdělily, že tato problematika je ve školách téměř nezastoupena a shodly se na tvrzení, že pokud by studenti byli obeznámeni s problematikou, zamezil by se prvotní negativní pohled na získání asistenta pedagoga do vzdělávacího procesu.

Pokud bych měla zpětně říci, co bych ve své práci udělala jinak, tak bych si příště na empirickou část stanovila delší čas. Ukázalo se, že kvalitativní analýza je nesmírně náročná a bylo pro mě velice náročné pracovat jako učitelka prvního stupně a zároveň psát diplomovou práci.

Na základě této diplomové práce jsem získala obrovské množství informací nejen z literatury, ale i ze zkušeností účastnic, které použiji ve svém budoucím povolání.

Seznam literatury

1. ADAMUS, P., ZEZULKOVÁ, E., KALEJA, M. a FRANIOK, P., 2016. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7464-884-7.
2. BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M., 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-802-1053-830.
3. BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M., 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schoolstr*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-6678-6.
4. BAŘINKOVÁ, Z., ČALOVÁ, J., FIEDLEROVÁ, L., JIŠOVÁ J., KOPŘIVOVÁ, V. a ŠEFFLOVÁ, M. 2012. *Spolupráce s asistentem pedagoga: Metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, ISBN 978-80-87652-65-7.
5. ČADOVÁ, E., MICHALÍK, J., 2012. *Význam, cíle, pojetí asistenta asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga*. In ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V., *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-3377-6.
6. DAŇKOVÁ, M., 2015. *Koučování: kouč: kdy, jak a proč*. 3., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-5549-6.
7. FELCMANOVÁ, J., 2016. *Proměna v přístupu ke zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb: od zjišťování diagnóz ke stanovení podpůrných opatření*. *Školní poradenství v praxi*, roč. 3, č. 1, ISSN 2336–3436.NO
8. FISCHER, S., 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
9. GLASSLOVÁ, B., 2016. *Asistent pedagoga ve škole*. *Školní poradenství v praxi*, roč. 3, č. 1, ISSN 2336–3436.

10. GULOVÁ, L., 2011. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.
11. HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
12. HORÁČKOVÁ, I., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 69, ISBN: 978-80-244-4656-1.
13. JESENSKÝ, J., 2000. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-823-9.
14. KALHOUS, Z., OBST, O., 2009. *Školní didaktika. I. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
15. KANTOROVÁ, J. a GRECMANOVÁ, H., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
16. KAPRÁLEK, K. a BĚLECKÝ, Z., 2011. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-824-1.
17. KASÁČOVÁ, B., 2005. *Reflexivna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica. ISBN 80-8083-046-0.
18. KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. a kol., 1994. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-05-6.
19. KOČOVÁ, H., 2017. *Spinální svalová atrofie v souvislostech*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5705-6.
20. KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
21. KREJČOVÁ, L., 2016. *Individuální vzdělávací plán. Nač nezapomenout při jeho tvorbě: Školní poradenství v praxi*, roč. 3, č. 1, ISSN 2336–3436.
22. LANG, G.; BERBERICH, Ch., 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.
23. MEIER, R., 2009. *Úspěšná práce s týmem: 25 pravidel pro vedoucí týmu a členy týmu*. Praha: Grada, Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2308-2.
24. MERTIN, V., 1995. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-033-4.

25. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
26. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P. a FELCMANOVÁ, L., 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní. ISBN 978-80-87456-57-6.
27. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M., 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.
28. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
29. PIPEKOVÁ, J., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
30. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
31. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
32. PUNCH, K., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-367-381-9.
33. SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3.
34. STRAUSS, A., L., CORBINOVÁ, J., 1994. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, ISBN 80-85834-60-X.
35. SURYNEK, A., 2001. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-038-4.
36. ŠÁMALOVÁ, K., 2016. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Univerzita Karlova: Karolinum. ISBN 978-80-246-3469-3.
37. ŠVARŤÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
38. TEPLÁ, M., 2015. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-15-9.

39. UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
40. VALENTA, M., 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.
41. VÍTKOVÁ, M. a kol., 1998. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-51-6.
42. ŽAMPACHOVÁ, Z.; ČADILOVÁ, V., 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3377-6.

Internetové zdroje:

1. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů: RVP. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 2012 [cit. 2017-07-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/16243/SKOLSKA-LEGISLATIVA-PECE-O-ZAKY-SE-ZDRAVOTNIM-POSTIZENIM.html/>
2. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů: RVP. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 2012 [cit. 2017-07-11]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/specialni-pedagogika-integrace-a-inkluzi.html/>
3. Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci. *Metodický portál RVP.CZ - unikátní PROSTOR PRO UČITELE, sdílení zkušeností a spolupráci* [online]. [cit. 2018-12-06]. Dostupné z: <http://rvp.cz>
4. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2016 [cit. 2017-07-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
5. MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 2018-07-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>
6. Nová škola, o.p.s.: portál pro školní asistenty a asistenta pedagogů. [online], 2013. [cit. 2018-12-06]. *Náplň práce asistenta pedagoga*. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>

7. Nová škola, o.p.s.: portál pro školní asistenty a asistenta pedagogů. [online], 2013. [cit. 2018-12-06]. *Spolupráce s pedagogem*. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>
8. Novela zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online], MŠMT, 11. 5. 2015. [cit. 2018-11-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>
9. Pedagog. inkluze pro střední školy: Inkluzivní vzdělávání[online]. Praha, 2013 [cit. 2018-22-05]. Dostupné z: <http://www.pedagoginkluzce.cz>
10. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. Praha: Copyright © Nová škola, 2013 [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz>
11. Rytmus – Od klienta k občanovi [online]. Praha [cit. 2018-09-06]. Dostupné z: <http://www.rytmus.org>
12. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [online]. UNESCO, 1994 [cit. 2017-07-11]. Dostupné z http://unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
13. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online], MŠMT, 21. 1. 2016, [cit. 2018-01-06] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-sespecialnimi>
14. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online], MŠMT, 27. 7. 2005, [cit.2018-09-06], Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-3172005-sb>
15. Vzdělávání pedagogů k inkluzi. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2018-22-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/N/16391/vzdelavani-pedagogu-k-inkluzi.html/>

DIPLOMOVÁ PRÁCE

KAROLÍNA, Nováková. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole* [online]. Brno, 2017 [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ozd26/Diplomova_prace.Karolina_Novakova_brezen_2017.pdf.

Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

LEGISLATIVNÍ PŘEDPISY

1. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online], MŠMT, 21. 1. 2016, [cit. 2017-09-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
2. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online], MŠMT, 27. 7. 2005, [cit. 2017-09-20], Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/vyhlaska-c-317-2005-sb-2>
3. Vyhláška č. 505/2006 Sb.: Vyhláška, kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. [online], [cit. 2018-07-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505>
4. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online], MŠMT, [cit. 2018-07-08]. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf
5. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online], MŠMT, [cit. 2018-07-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Charakteristiky participantek

Tabulka č. 2 Setkávání učitele s asistentem mimo dobu vyučování

Tabulka č. 3 Připravenost či nepřipravenost na spolupráci asistenta a učitele

Tabulka č. 4 Náplň asistenta pedagoga

Tabulka č. 5 Zapojení asistenta pedagoga ve vyučovací hodině

Tabulka č. 6 Problémy ve vzájemné spolupráci asistenta a učitele

Tabulka č. 7 Promítání vztahu učitele a asistenta do výuky

Seznam příloh

Příloha č. 1: Formulář individuálního vzdělávacího plánu

Příloha č. 2: Formulář plánu pedagogické podpory

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník		Školní rok	

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP			
Kontaktní pracovník ŠPZ			
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka			

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	
Zdůvodnění:	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	
---	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	
--	--

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	
Úpravy obsahu vzdělávání	
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	
Organizace výuky	
Způsob zadávání	

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka			
Vyučující	Vyučovací předmět		
Školní poradenský pracovník			
Pracovník školského poradenského zařízení			
Zákonný zástupce žáka			
Žák			

Plán pedagogické podpory

Škola	
Ročník/třída	
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	
Vyhodnocení účinnosti pedagogické podpory za dané období (např. 6 měsíců)	
Datum vyhotovení	
Datum odeslání žaka do PPP, SPC, SVP	

<p>Charakteristika žaka a jeho obtíží (silné, slabé stránky, popis obtíží žaka, pedagogická, případně speciálně- pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání žaka, aktuální zdravotní stav, další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)</p>

<p>Podpurná opatření ve škole (specifikace úprav metod práce se žákem, úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)</p>
<p>Hodnocení žaka (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, kde děláme úpravy, co úpravami sledujeme, kritéria)</p>
<p>Požadavky na organizaci práce učitele/lů</p>

Podpurná opatření v rámci domácí přípravy

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Podpurná opatření jiného druhu

(respektování zdravotního stavu žáka, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení žáka ve třídě, v jakých činnostech, jakým způsobem)

Role	Jméno	Podpis
Třídní učitel		
Učitel předmětu		
Pracovník ŠPP		
Zákonný zástupce		