



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 primární a preprimární pedagogiky

## Diplomová práce

Přípravenost učitelů 1. stupně ZŠ na spolupráci  
s asistentem pedagoga, jejich spolupráce v praxi

Vypracovala: Zuzana Jirků

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma *Připravenost učitelů 1. stupně ZŠ na spolupráci s asistentem pedagoga, jejich spolupráce v praxi* 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 .....

.....

Zuzana Jirků

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí doc. PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za odbornou a metodickou pomoc, trpělivost, pochopení a cenné rady při zpracování této práce. Poděkování patří také respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. V neposlední řadě patří velké poděkování mé rodině a blízkým za podporu během celého studia.

## **Abstrakt**

Tématem diplomové práce je připravenost učitelů 1. stupně ZŠ na spolupráci s asistentem pedagoga, neboť toto téma je velice aktuální. Důležitým faktorem inkluze je kvalitní spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Teoretická část je rozdělena na pět oblastí. V první oblasti jsou vysvětleny základní pojmy inkluzivní pedagogiky, druhá část se zaměřuje na vzdělávací programy základní školy, ve kterých je také vymezeno vzdělávání žáku se speciálně vzdělávacími potřebami. Třetí oblast se věnuje možnostem podpory. Ve čtvrté části je vymezena pozice asistenta pedagoga a poslední část je zaměřena na spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga. Praktická část prezentuje výsledky výzkumného šetření. Cílem tohoto šetření, realizovaného kvantitativní metodou (dotazníkové šetření), bylo zjistit, zda si učitelé myslí, že jsou připraveni (a jak) na spolupráci s asistentem pedagoga. Dalším úkolem bylo stanovit, jakým způsobem spolu spolupracují.

## *Klíčová slova*

asistent pedagoga, inkluze, spolupráce, první stupeň základní školy, asistent – učitel

## **Abstract**

My master thesis focuses on a readiness of primary school teachers to cooperate with assistant teacher, as I consider this topic an important issue. An important factor of inclusion is quality cooperation between an assistant and a teacher. Theoretical part of the thesis is divided into five sections. First section explains main terms of the inclusive approach in pedagogy. Second part focuses on educational programs in a primary school in which is the education of a pupil with a special educational needs defined. Third part mentions various means of support. Fourth part defines a position of a teaching assistant. Fifth part is dedicated to the cooperation of a teacher and an assistant. Empirical part of the thesis presents the results of a research. An aim of the survey, for which was used an quantitative method (questionnaire), was to find out whether teachers think that they are ready (and how) to cooperate with a teaching assistant and how they cooperate with each other.

## *Key words*

teaching assistant, inclusion, cooperation, primary education, teaching assistant-teacher

## OBSAH

ÚVOD .....	8
A) TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 ZÁKLADNÍ POJMY .....	11
1.1 Pojem integrace.....	11
1.2 Pojem inkluze .....	12
1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	14
1.4 Legislativní ukotvení .....	16
2 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	17
2.1 Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání.....	17
2.2 Školní vzdělávací program.....	19
3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	20
3.1 Plán pedagogické podpory .....	20
3.2 Individuální vzdělávací plán .....	20
4 ASISTENT PEDAGOGA .....	23
4.1 Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga.....	24
4.2 Pracovní náplň asistenta pedagoga .....	25
5 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A UČITELE V PRAXI .....	29
5.1 Týmová spolupráce.....	29

5.2	Vztah mezi pedagogem a asistentem pedagoga.....	30
5.2.1	Rizika vztahu .....	30
5.3	Desatero základních předpokladů dobré spolupráce .....	31
5.4	Jak uvést asistenta pedagoga .....	33
B)	PRAKTICKÁ ČÁST .....	35
6	METODOLOGIE .....	36
6.1	Charakteristika výzkumného šetření .....	36
6.2	Cíl výzkumného šetření a výzkumný problém .....	36
6.3	Výzkumné otázky.....	37
6.4	Výzkumné metody.....	37
7	PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A JEJICH ZPRACOVÁNÍ .....	42
9	DISKUZE .....	59
	ZÁVĚR .....	62
	SEZNAM LITERATURY.....	64
	SEZNAM TABULEK .....	71
	SEZNAM PŘÍLOH .....	72

## ÚVOD

Na svět přichází děti zdravé, ale bohužel i děti duševně či tělesně postižené, či zdravotně znevýhodněné. Ale i děti do sociálně znevýhodněného prostředí. I přesto má každý právo milovat, být milován, pochopit, být pochopen, porozumět, být porozuměn, vzdělávat a být vzděláván. Nezáleží na věku, bohatství a ani na zdravotní způsobilosti.

Téma diplomové práce *Připravenost učitelů 1. Stupně ZŠ na spolupráci s asistentem pedagoga, jejich spolupráce v praxi* jsem si vybrala z následujících důvodů. Během svého studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jsem začala pracovat jako asistent pedagoga. Byla jsem součástí třídy, pomáhala učiteli s výukou integrovaných jedinců a zároveň získávala mnoho poznatků, které se mi v budoucím učitelském životě neztratí. Z tohoto důvodu mě velice zajímá spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Jak jsme připraveni mít ve třídě asistenta? Jaké má asistent kompetence? Jak budovat vztah mezi učitelem a asistentem? To je pouze krátký výčet mých otázek.

Cílem intaktní populace je vzbudit v osobách se znevýhodněním pocit, že patří mezi nás. Inkluze je proces, který pomáhá tento záměr naplnit. O několik desítek let dříve byly děti se znevýhodněním vzdělávány ve speciálních třídách. Rozdělování zdravých a znevýhodněných změnila inkluze. Úspěšná inkluze probíhá jen za určitých podmínek a těmi jsou (zejména) spolupráce mezi školou a rodinou a připravenost učitelů. Je potřeba si uvědomit, že znevýhodněný žák ve třídě znamená pro učitele specifický přístup, ale nepřipouštějme si ihned myšlenku, že žák je pro nás pouze práce navíc.

Na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále vyhláška č. 27/2016 Sb.) se součástí základních škol stávají děti se speciálně vzdělávacími potřebami. K úspěšnému zvládnutí studia a začlenění se do třídy potřebují někdy pomoc asistenta pedagoga.

Úspěšná spolupráce učitele a asistenta pedagoga může vést k začlenění jedince. Zdravé děti mají jiné požadavky než děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto důvodu je specifická práce se znevýhodněnými dětmi nutností. Asistent pomáhá učiteli a žákovi během vyučování, ale i s přípravou na něj. Co se stane, když si učitel



s asistentem neporozumí? Jak tento problém vyřešit? Jak velký dopad na žáka má špatná spolupráce učitele a asistenta?

Ve své práci se snažím zjistit, jak jsou učitelé připraveni na spolupráci s asistentem.

V teoretické části se věnuji aktuálním tématům – výše zmíněné inkluzi. Dále popisuji, co mají v kompetenci jednotliví aktéři, jak by spolu měli spolupracovat, jak uvést asistenta do třídy.

Praktická část prezentuje výsledky kvantitativního výzkumného šetření zaměřeného na spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Původním záměrem bylo uskutečnit i kvalitativní šetření prostřednictvím rozhovorů, které by více směřovalo na konkrétní spolupráci učitele a asistenta pedagoga, vzhledem k epidemiologické situaci však rozhovory realizovány nebyly.

Tato práce může poskytnout vhodné příklady, jak pěstovat pozitivní vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga.

## **A) TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 ZÁKLADNÍ POJMY

## 1.1 Pojem integrace

Pojem integrace má latinský původ a znamená sjednotit, ucelit, splynout či proces spojování ve vyšší celek. Ve školním prostředí má integrace význam začlenění znevýhodněných žáků do běžných tříd. Tím se rozumí nejvyšší stupeň socializace všech jedinců. Slowík (2007) dělí integraci na sociální, školskou, pracovní a společenskou (komunitní) integraci.

Díky školní integraci je znevýhodněnému jedinci umožněno být vychováván a vzděláván ve škole běžného typu. Integrovaní jedinci mohou se svými spolužáky zúčastnit předmětů, při kterých je nebude jejich znevýhodnění omezovat. Zároveň není nutné, aby byli vzděláváni 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.* (Vítková, 2004, s. 12)

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

Podle Kalhouse a Obsta (2009) integrace znevýhodněných žáků do tříd běžného typu přináší pozitiva, a to nejen integrovaným žákům, ale i žákům ostatním. Zdraví žáci se učí komunikovat s postiženými a snaží se přijít s nimi do vzájemné interakce jako s ostatními. Tímto v sobě pěstují větší citlivost vůči druhým. Začleňování jedinci si v běžných třídách mohou budovat pozitivní vztahy se svými vrstevníky. Jsou součástí třídy, kde vidí pestré vzorce chování. Některé jsou shodné s náhodnými situacemi v životě. Učení probíhá pozorováním či napodobováním spolužáků. Vzhledem k vyšším motivačním silám v běžné třídě se mohou žáci v jednotlivých předmětech zlepšovat. Díky tomu může jedinec získat větší sebedůvěru.

Cílem integrovaného vzdělávání je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, zároveň při tom respektovat jejich specifické potřeby (Průcha, Walterová a Mareš, 2003). V Bílé knize (2001) je uvedeno, že hlavní záměr speciálního školství je odstranit vylučování dětí se

znevýhodněním, a naopak se snažit začlenit jedince do běžných tříd s individuálním přístupem vzdělávání.

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

## 1.2 Pojem inkluze

Inkluzivní vzdělání je velice aktuální. Hlavním předpokladem inkluze je přesvědčení, že i lidé s různou odlišností si mohou být rovni v důstojnosti a právech. Každé dítě má právo na vzdělání, v tom spočívá úplná inkluze. Mělo by mít možnost dosáhnout na takovou úroveň vzdělání, jaké je schopno (Slowík, 2012).

Záměrem učitelů je dosáhnout u dětí samostatnosti a nezávislosti. Cílem je, aby se žák cítil potřebný a neodstrčený od ostatních. Zdravému dítěti je předkládán jistý fakt, že i od handicapovaného dítěte se může mnoho naučit. Důležité je chtít a neuzavírat se vzájemné spolupráci. Prostředí v rámci inkluze se přizpůsobuje potřebám žáků (Slowík, 2012).

Slowík (2007, s. 32) 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.*

Slowík (2007) dále zmiňuje, že žáci s handicapem jsou zapojováni do všech činností jako lidé bez něj. Pokud situace dovolí, nejsou používány žádné speciální postupy či pomůcky. A právě v tom se inkluze liší od integrace. Integrační přístup si klade naopak za cíl obstarat dostatek speciálních prostředků, podporu a péči pro handicapované jedince tím způsobem, aby se mohli v budoucnu snadno začlenit do běžné společnosti.

Nejdůležitější myšlenkou je začlenit znevýhodněné jedince mezi vrstevníky ve škole. Cílem inkluze není odstranění speciálních pracovišť, ale vytvoření mnohem flexibilnějšího výchovně-vzdělávacího systému pro každého žáka. Pro děti by měla být vybrána taková škola (speciální škola, popřípadě běžný typ školy), která jim bude nejvíce vyhovovat (Lechta, 2010).

Bartoňová a Vítková (2013) uvádí, že inkluzi lze chápat jako proces přeměny vzdělávacích systémů usilující o vytváření vhodných podmínek. Cílem je, aby se všichni jedinci mohli

společně vzdělávat bez ohledu na jejich původ či zdravotní stav. Inkluzivní vzdělávání je vrcholný výsledek fungování vzdělávacího systému.

Podle autorů Langa a Berbericha (1998) je inkluzivní vyučování efektivní, pokud splňuje několik podmínek. Zaprvé učitel není pouze tím, kdo předává žákům vědomosti „do hlav“, ale měl by se stát členem aktivního učení. Další důležitou podmínkou je, abychom si uvědomili, že konkrétní jedinec je originální a každý se může stát vzorem pro ostatní. V neposlední řadě by učitelé měli děti podporovat.

K úspěšnému fungování inkluze je potřebná připravenost na ni. Přípravení musí být všichni, kteří se účastní (škola, inkludovaní jedinci, ostatní žáci i rodiče). Do toho spadá i škola, která musí být zajištěna z materiálního, technického a finančního hlediska. Důležitá je kooperace se školskými poradenskými zařízeními, odbornými lékaři, pediatry, psychology, popřípadě i s odborem sociální péče. Ideou je tým, který znevýhodněného jedince vede nejlepším způsobem ke vzdělání.

### 1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Podpůrná opatření se poprvé objevila ve znění vyhlášky MŠMT, která upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (č. 73/2005 Sb.). Vyhláška byla nahrazena vyhláškou č. 27/2016, která byla již novelizována (č. 248/2019 Sb.). Základem této vyhlášky je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří využívají vyrovnávacích a podpůrných opatření.

Vyrovnávací opatření při vzdělávání sociálně či zdravotně znevýhodněných žáků je vyučování, které využívá speciálně pedagogických či pedagogických metod a postupů vzhledem k potřebám žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci mají individuální podporu v rámci výuky a přípravy na výuku, mohou využívat poradenských služeb školy a různých školských poradenských zařízení, služeb asistenta pedagoga, sestavení individuálního vzdělávacího plánu. Tato opatření jsou umožňována pouze na základě zprávy z pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, výsledků a průběhu vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením (zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) (školský zákon).

Podpůrná opatření jsou rozdělena dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, které dále členíme do pěti stupňů. Za první stupeň podpůrných opatření odpovídá škola, kde není zapotřebí ani doporučení školského poradenského zařízení (dále ŠPZ). Druhý až pátý stupeň podpory je poskytován pouze na základě doporučení ŠPZ. Nezbytný je však předchozí souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka (Pipeková, 2006).

Cílem prvního stupně podpůrných opatření je „individuální přístup k žákovi“ (Michalík, Baslerová a Felcmanová, 2015). Školské poradenské zařízení určí podle diagnostiky podpůrné opatření a konkrétní stupeň. Stanoviska vydaná školským poradenským zařízením musí škola respektovat. Škola však může využít i další podpůrná opatření, a to za předpokladu souhlasu poradenského zařízení a zákonného zástupce dítěte (Felcmanová, 2016).

Součástí podpůrných opatření je i druh, stav a míra znevýhodnění, ale také celková vzdělávací situace žáka a školy (Vítková, 2004). Podpora byla ukládána dětem pouze

s vážným znevýhodněním, nyní je tomu jinak. Díky pěti stupňům je umožněna podpora i jedincům s méně závažnějšími problémy (Opatřilová a Zámečnicková, 2008).

Novela školského zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání nelpí u dítěte se znevýhodněním na doporučení školského poradenského zařízení, dítě může být součástí hlavního vzdělávacího proudu jako doposud. Novinkou je však práce poraden, kde dítě získá doporučení pro zařazení do školy speciální. Nejprve je tedy prosazováno umístění dítěte s postižením do základní školy běžného typu, kde může být využita pomoc asistenta. Pokud se ukáže, že žák nemůže navštěvovat běžnou třídu základní školy, je přeřazen se souhlasem rodičů do školy speciální. Ve školách je také možné zajistit oddělené třídy či studijní skupiny, které využívají jedinci například se zrakovým, sluchovým nebo mentálním postižením. Dalším pokrokem je, že školy dostanou stejnou finanční podporu za žáka, speciální školy tedy neobdrží vyšší příspěvek na dítě (Jungwirthová, 2016).

Stejně tak Bartoňová (2016) uvádí, že novela školského zákona automaticky řadí děti do běžné základní školy, kde budou součástí vyučování. Pokud má dítě problémy, může být přeřazeno do jiné školní instituce. Podle Bartoňové a Vítkové (2013) školy jiného typu (školy speciální, speciálně pedagogická centra nebo školy pro nadané jedince) nesměřují k začlenění.

## 1.4 Legislativní ukotvení

Teplá (2015) uvádí, že téma inkluzivního přístupu a vzdělávání je v posledních letech velice aktuální ve všech vyspělých zemích Evropy. Podle Lechty (2010) se inkluzivní vzdělávání začíná projevovat už na konci 20. století, ale svůj největší ohlas zažívá až na počátku 21. století.

Proces inkluze je propojen s Deklarací ze Salamanky z roku 1994. V tomto dokumentu je deklarováno právo na inkluzivní vzdělávání: *Princip inkluze implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytváření začleňující společnosti.* (The Salamanca Statement, 1994) O rozvoj tohoto trendu ve vzdělání se zasloužila i Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (2006).

Smysl inkluzivního vzdělávání nalezneme i v 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 a Vítková 2013, s. 15)

Dle Teplé (2015) naše země nezaostává a je aktivním článkem tohoto procesu. Vlivem inkluzivního vzdělání dochází 1. září 2016 k novelizaci zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a to novelou, která (Adamus et. al., 2016, s. 9) uvádí hlavní změnu § 16 Školského zákona: *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností, k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*

V roce 2016 vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ve vyhlášce jsou postupy, které přihlíží ke všem vyjádřením žáka v jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stav. Postupy jsou vždy navrhovány v souladu se zájmem žáka.



## **2 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

### **2.1 Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání**

V rámcových vzdělávacích programech je vymezené také vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávací programy jsou popsány v Bílé knize, která definuje nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Výše zmíněné dokumenty jsou k dispozici ve dvou úrovních. Jedna je státní a druhá školská. Součástí státní úrovně jsou kurikulární dokumenty představující rámcové vzdělávací programy (dále RVP). Rámcové programy vyčleňují závazné rámce vzdělávání (RVP, 2021).

Dřívější rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (dále RVP ZV), upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, byl zrušen zavedením nově upraveného rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání s platností od 1. 9. 2021 (Národní ústav pro vzdělávání).

RVP ZV dělíme do čtyř oblastí. Obsahem první je začlenění RVP ZV do systému kurikulárních dokumentů, principy a tendence ve vzdělávání. Druhá část pojednává obecně o základním vzdělávání, organizaci, povinnosti docházky, hodnocení ve vzdělávání, podmínkách ukončování vzdělávání a získání potvrzení o dosaženém stupni vzdělání. Třetí část zahrnuje pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence a vzdělávací oblasti.

## **Pojetí a cíle základního vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program obsahuje deset cílů. Naplněním cílů utváříme a rozvíjíme klíčové kompetence žáků (RVP ZV, 2021).

- Umožnění žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení.
- Podněcování k tvořivosti, logickému uvažování a k řešení problémů.
- Vedení k otevřené, všestranné a účinné komunikaci.
- Rozvíjení schopnosti spolupracovat, respektovat práci a úspěchy druhých.
- Přípravení žáků na jejich svobodné, svébytné a zodpovědné jednání.
- Budování potřeby projevovat pozitivní city v chování, jednání.
- Učení k rozvíjení a chránění fyzického, duševního a sociálního zdraví.
- Vedení žáků k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem.
- Rozvíjení schopností a dovedností vzhledem k reálným možnostem.
- Pomáhání žákům orientovat se v digitálním prostředí.

## **Klíčové kompetence**

Jedná se o soubor dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou potřebné pro osobnostní rozvoj daného žáka. K tomu, aby se rozvíjely a utvářely, musí směřovat všechny vzdělávací obsah včetně veškerých aktivit a činností. Po ukončení povinné školní docházky by žák měl mít následující kompetence: kompetenci k učení, k řešení problémů, komunikativní, občanskou, pracovní a digitální kompetenci (RVP ZV, 2021).

## **Vzdělávací oblasti**

Jde o skupiny vzdělávacího obsahu základního vzdělávání. V rámcovém vzdělávacím programu nalezneme devět vzdělávacích oblastí (RVP ZV, 2021).

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informatika
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda

- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

V této části jsou uvedeny minimální výstupy ve vztahu k žákům se speciálně vzdělávacími potřebami.

### **Průřezová témata**

Průřezová témata naplňují v RVP ZV potřeby informovat žáky o problémech současného světa. Patří mezi ně osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, enviromentální výchova, mediální výchova a multikulturní výchova (RVP ZV, 2021).

### **Rámcový učební plán**

Zabývá se organizačními plány základního vzdělání – například minimální časovou dotací daného předmětu či časovou dotací, která je disponibilní (RVP ZV, 2021).

Čtvrtá část RVP se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nalezneme zde například, jak by se mělo pracovat s jedinci s přiznanými podpůrnými opatřeními (RVP ZV, 2021).

## **2.2 Školní vzdělávací program**

Z RVP ZV si školy samostatně tvoří školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), na základě nich probíhá vzdělávání ve školách. Díky školním vzdělávacím programům může být každá škola něčím jedinečná. Je zde zohledněn záměr instituce, potřeby a zájmy žáků, požadavky zákonných zástupců, ale také podmínky a tradice školy. Obsahem ŠVP je identifikace školy, učební plány, osnovy, minimální výstupy a mnoho dalšího (Bartoňová a Vítková, 2007). ŠVP je klíčový pro vytvoření plánu pedagogické podpory pro žáky s podpůrnými opatřeními prvního stupně (RVP, 2021).

### **3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ**

V České republice se můžeme setkat s mnoha možnostmi podpory. Mezi nejznámější patří plán pedagogické podpory (PLPP), individuální vzdělávací plán (IVP), dále také asistent pedagoga.

#### **3.1 Plán pedagogické podpory**

Plán pedagogické podpory je určen pro jedince, kteří potřebují podpůrné opatření prvního stupně. Tento plán si může škola zpracovat. Je vytvořen pouze na čtvrt roku a je průběžně vyhodnocován. Pokud nejsou zjevné žádné výsledky, tak se plán upravuje. Dříve byl i konkrétní formulář, od něj se ale již upustilo. Vytvoření plánu není povinné, smyslem je pouze podpořit žáka, který má lehké obtíže ve vzdělávání. Mezi takové obtíže patří například nedostačující tempo, slabá domácí příprava či problémy se soustředěností a pozorností. Změny se týkají výběru metod, organizace, hodnocení a forem výuky. Na základě PLPP je nutné přizpůsobit nejen výuku, ale i přípravu doma (Průvodce upraveným RVP ZV, 2015).

#### **3.2 Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací plán (IVP) upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. IVP je zpracováno na základě doporučení školského poradenského zařízení (speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna) a žádosti zákonného zástupce žáka, popřípadě samotného zletilého žáka. IVP je vytvořeno ve shodě se školním vzdělávacím plánem. IVP a PLPP se liší v několika bodech. Za prvé je IVP využíván jedinci, kteří mají podpůrné opatření druhého a vyššího stupně, nejedná se však o pravidlo. Rozhodnutí, zda bude žákovi IVP přiznané, záleží na školském poradenském zařízení. Za druhé je IVP vytvořen na celý rok a v jeho průběhu je minimálně jednou zkontrolován a vyhodnocován školským poradenským zařízením (RVP, ZV 2021).

Individuální vzdělávací plán je vytvořen právě pro konkrétní dítě. Každý IVP je tedy jedinečný. Vzhledem k tomuto dokumentu se přizpůsobí podmínky vzdělávání. Jedinec je součástí veškeré výuky, avšak využívá jiných postupů práce, pomůcek, moderních technologií aj. (Kaprálek a Bělecký, 2011). Podle § 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb. musí být

s vypracovaným IVP pro daného jedince seznámeni všichni učitelé, kteří by mohli přijít s dítětem do kontaktu při výuce. Rodičům je poskytována i poradenská podpora. IVP je tzv. otevřený dokument, což znamená, že se v průběhu školního roku může aktualizovat, doplňovat či upravovat.

Na konečné podobě IVP se podílí několik osob: *Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka, není-li žák zletilý.* (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Zelinková (2011) ve své knize uvádí, že nejdůležitější je mít na paměti dvě základní věci. První je zaobírat se obsahem vzdělávání, metodami a postupy (například úprava forem a metod, hodnocení daného jedince či časové a obsahové rozvržení). Druhou věcí je zájem o specifické obtíže – minimalizovat příznaky a problémy, zdůrazňovat světlé stránky vývoje. IVP dříve neměl určenou žádnou konkrétní strukturu (Zelinková, 2011), dnes je tomu již jinak a pro vytvoření IVP existuje konkrétní formulář (viz příloha č. 1).

Wilhelm (citováno podle Vítková, 2016, s. 45) ukazuje návod, jak vytvořit IVP:

- Vytvořit předpoklady – Jaký postoj zaujmají učitelé k vytvoření IVP?
- Vytvořit pracovní skupinu – Zjistit, kdo musí být součástí skupiny pro uskutečnění IVP.
- Provádět analýzu potřeb žáka – Seznámit se s tím, co potřebuje znevýhodněný jedinec, aby mohl být součástí běžné třídy.
- Vypracovat zadání úkolů – Jak musí vypadat zadání, aby mu rozuměl a mohl s ním pracovat i žák se speciálně vzdělávacími potřebami?
- Nastavit priority – Vymezit nejdůležitější učební cíl.
- Vybrat vhodnou prioritu – Jak začít?
- Zkompletovat plán realizace – Jakými prostředky a postupy dosáhneme požadovaného cíle?
- Prosadit evaluaci – Zamyslet se nad tím, zda jsme dosáhli cíle.
- Ocenit pokroky – Co se změnilo po dosažení cíle?

Dle Krejčové (2016) může být někdy nepřínosné uvést v IVP výsledky z vyšetření ve školském poradenském zařízení. Naopak by bylo vhodné uvedení výčtů problémů, které

dělaly žákovi potíže a které souvisely s jeho diagnózou: např. oslabená krátkodobá paměť, problémy v analýze a syntéze, pomalé čtení, krátkodobé soustředění, pomalé psaní, kostrbaté a nečitelné písmo, potřeba vícekrát přečíst zadání.

Na základě školského zákona obdrží rodič dítěte, popřípadě zletilý jedinec, kterému je pomoc určena, od speciálně pedagogického centra, nebo od pedagogicko-psychologické poradny zprávu o výsledcích vyšetření. Součástí toho je i doporučení, jak s daným jedincem zacházet. Školní instituce nemá od speciálně pedagogického centra přístup k diagnóze, pouze dostane informace, jak se žákem pracovat, v jakých oblastech bude mít daný jedinec problémy, jaké metody a formy jim doporučují, aby se zajistilo žákovo zlepšení.

Úkolem učitele by mělo být vidět problémy žáka, mluvit o nich, a to nejen s žákem, ale i s rodiči. Cílem je zmapovat, jak rodiče vnímají problémy a jak je řeší. Učitel by měl vědět, jakou pomoc rodiče od školy očekávají, a především jakým způsobem jsou schopni kooperovat. Všichni členové by měli být společníci a jít za stejným cílem. Tento cíl je najít způsob k řešení problémů dítěte (Mertin, 1995).

## 4 ASISTENT PEDAGOGA

Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících patří asistent pedagoga mezi pedagogické pracovníky. V roce 1997 byla schválena vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Obsahem bylo schválení souběžného působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. Profese asistenta pedagoga byla zavedena Školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb., předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) s platností od 1. 1. 2005.

Na základě vyhlášky č. 27/2016 mohli ve třídě vykonávat přímou pedagogickou činnost maximálně čtyři pedagogičtí pracovníci. V lednu 2020 byla tato vyhláška novelizována, a tím se snížil počet na tři pedagogické pracovníky ve třídě. V praxi to vypadá tak, že ve třídě je učitel a maximálně dva asistenti. Další změnou je, že počet dětí na jednoho asistenta je neomezený. Předtím mohly být nejvýše čtyři žáci na jednoho asistenta (vyhláška č. 248/2019).

Asistent pedagoga je zaměstnancem školy, který působí ve třídě, v níž je integrovaný/inkludovaný jedinec se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedná se o jedno ze základních podpůrných opatření. Hlavním záměrem je začlenění uvedených žáků do běžných tříd a poskytnutí dostatečné podpory v jejich vzdělávání. Asistent je rovněž nápomocný všem zúčastněným ve třídě: žákovi se zdravotními potížemi, učiteli a někdy i celé třídě (Čadová a Michalík, 2012). Uzlová (2010) uvádí, že asistent pedagoga je dalším pedagogickým členem sboru.

Uzlová (2010) ve své knize rozlišuje asistenta pedagoga a osobního asistenta, jehož cílem je pomoc jedinci se znevýhodněním zvládat s pomocí takové činnosti, které by dělal sám, kdyby mohl. Dle Čadové a Michalíka (2012) není pedagogickým pracovníkem a je zaměstnancem sociálních služeb.

Ve škole může též působit školní asistent. Tato pozice není legislativně ukotvena v zákonech, ani ve vyhláškách a je zajišťována MŠMT např. prostřednictvím Šablon (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, 2013). Úkolem školního asistenta je vytvořit kvalitní komunikaci mezi společností, rodinou a školou. Optimální komunikace se projevuje např. v aktivitách zajišťujících pravidelnou školní docházku daného jedince. Je nápomocný při překonávání překážek mezi rodinou a školou, které mohou vzniknout

v důsledku rozdílnosti životních podmínek nebo kulturního prostředí. Zabývá se trávením volného času žáka, pomáhá v přípravě žáka na vyučování. Další činností asistenta je pomoc pedagogickým pracovníkům při práci se znevýhodněnými žáky (Kendíková, 2017).

#### **4.1 Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga**

Požadavky týkající se pozice asistenta pedagoga nalezneme v § 20 zákona č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících. Součástí jsou i obecné požadavky: trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost atd. Z hlediska odborné způsobilosti jsou vymezeny dvě roviny práce, které se liší požadavky na odborné vzdělání. Při méně náročných činnostech stačí základní vzdělání. Při náročnějších je zapotřebí středního vzdělání s maturitou nebo vysokoškolského vzdělání. Základem obou rovin jsou základní znalosti v pedagogice, přinejmenším formou kvalifikačního kurzu. V příloze č. 2 mé diplomové práce jsou uvedeny podrobnější kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga.

Pro asistenty je potřebné mít znalosti a dovednosti z pedagogických činností a z oblastí týkající se speciálních vzdělávacích potřeb (Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková, 2014b).

Podle Bartoňové (2010, s. 19) by asistenti pedagoga *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.*

Důležité jsou také osobnostní předpoklady. Uzlová (2010) uvádí, že pozice asistenta pedagoga potřebuje motivovaného jedince, který je komunikativní, kreativní, tvořivý, flexibilní, schopný týmové práce, spolehlivý, trpělivý, vstřícný, empatický, laskavý a důsledný. Teplá (2015) si nejvíce cení spravedlnosti, kladného vztahu k žákům a pochopení pro ně. Morávková Vejrochová a kol. (2015) naopak požadují, aby byl asistent pedagoga nenásilný, měl přirozené chování, měl zaujetí pro svou práci, byl schopný týmové práce a spolupráce pod vedením učitele, byl samostatný tvůrčí typ, měl organizační schopnosti.



Podle Uzlové (2010) je nejdůležitější vymezit si meze ve vztahu k učiteli, ke znevýhodněnému jedinci, ke zbytku třídy a k rodičům. Chování asistenta nesmí být převážně dominantní ani submisivní.

Při obsazení pozice asistenta pedagoga jsou bezesporu osobnostní a kvalifikační předpoklady důležité. I přes to, že je součástí třídy další pedagogický pracovník, má odpovědnost za vzdělání žáků pouze pedagog. Učitel dává asistentovi pokyny, který na základě nich pracuje.

## **4.2 Pracovní náplň asistenta pedagoga**

Aktuálně pedagogický asistent vykonává přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově přesně podle pokynů učitele nebo vychovatele. Podílí se na podpoře žáků v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku.

Náplň práce asistenta pedagoga je definována ve vyhlášce č. 27/2016 v § 5, kde nalezneme hlavní činnosti asistenta pedagoga:

- a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- e) 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,*
- f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*

Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková (2014b) ve své publikaci prezentují šetření, které je zaměřeno na náplň práce dané pozice. Zajímali se o to, jak náplň práce vzniká a kdo všechno se na ní podílí. Níže uvedená tabulka č. 1. vykazuje četnost výskytů

v odpovědích, kdo se podílí na náplni práce asistenta pedagoga. Celkem proběhlo 25 rozhovorů.

*Tabulka 1: Kdo se podílí na formulaci náplně práce AP*

Ředitel, zástupce ředitele	25
Učitelé	11
Výchovný poradce	10
PPP, SPC	8
Školní speciální pedagog	4
Asistent pedagoga	4
Zákonní zástupci	1
Žák se SVP	1

Zdroj: Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková, (2014b, s. 32)

Z výše uvedené tabulky je patrné, že náplň práce asistenta pedagoga definuje ředitel školy (popřípadě zástupce ředitele). Autoři uvádějí, že ředitelé nekonzultují náplň práce asistenta pedagoga s dalšími kolegy, kteří se účastní vzdělávání. Necelá polovina ředitelů diskutuje o náplni práce s učiteli a přibližně každý šestý probírá náplň práce přímo s asistentem. Výchovní poradci mají tuto záležitost na starost, na tvorbě náplně se však podílí jen necelá polovina. V nejmenší míře se podílí zákonní zástupci a konkrétní znevýhodnění jedinci.

Čadová a Michalík (2012) uvádějí ve shodě s Němcem, Šimáčkovou Laurenčíkovou a Hájkovou (2014), že náplň práce asistenta je v rukou ředitele školy. Při tvorbě se zaobírá pokyny poradenského zařízení a diskutuje s třídním učitelem. Asistent reaguje na potřeby daného jedince a klima ve třídě. Někdy je asistent s žákem i o přestávce. Vytváří pracovní materiály, pomůcky a podporuje začleňovaného jedince.

Morávková Vejrochová a kol. (2015) poukazují na neúplné definování role asistenta pedagoga. Na základě toho vznikl dokument „*Standard práce asistenta pedagoga*“, který

mohou využívat ředitelé jako inspiraci pro pracovní náplň dané pozice. Tento dokument byl vytvořen na základě analýz a výzkumů UPOL. Nalezneme zde konkrétní popis činností (viz příloha 3) a metodické materiály při podpurných opatřeních.

Smyslem práce asistenta pedagoga je podpora znevýhodněného jedince během vyučování, které by se mělo odehrávat především ve třídě nebo v jiné místnosti, kde jsou i ostatní žáci pod dohledem učitele. Asistent může pracovat s dotyčným jedincem i mimo třídu bez přítomnosti pedagoga, k tomuto by však mělo docházet minimálně – například při obtížích daného jedince v chování, které by mohly rušit ostatní žáky ve třídě.

Žák se speciálně vzdělávacími potřebami může probírat s asistentem i jinou látku než ostatní. Učitel musí mít nad tím dohled a důsledně práci asistenta kontrolovat. Důležité v práci asistenta pedagoga je i doučování, které podporuje především žáky se sociálním znevýhodněním. Klíčovým prvek je kvalitní komunikace při vzdělávání žáka se speciálně vzdělávacími potřebami, a to především s rodiči. Asistent by se měl snažit o začlenění žáka do třídy, a ne o vyčlenění (Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková, 2014b).

Čadová a Michalík (2012) stejně jako Uzlová (2010) tvrdí, že ve velké míře pracuje asistent pedagoga pouze s integrovaným žákem, a tím se izolují od zbytku třídy. S tím souhlasí i další autoři (Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková, 2014b). Bohužel to má negativní dopad na žáka. Vznikají problémy se začleňováním do kolektivu a omezuje se tím žák v jeho samostatnosti.

Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková (2014b) uvádějí, že asistent pedagoga pracuje nejméně s ostatními žáky, když asistuje u žáka se zdravotním znevýhodněním. Asistent by měl být nápomocný i učiteli při administrativně – organizačních činnostech. Pedagog by měl mít prostor na individuální práci s integrovanými jedinci. Míra zapojení asistenta pedagoga do vyučování je omezena dosaženým vzděláním. Asistentovi tedy většinou nepřísluší, aby vykládal novou látku či hodnotil práci žáků. Jeho úkolem je převážně dohled nad žáky při vypracovávání úkolů, opakování již probrané látky či výukové předměty, jako jsou pracovní činnosti, výtvarná výchova nebo tělesná výchova. Ideálně by měl asistent pedagoga strávit polovinu času s jedincem se speciálně vzdělávacími potřebami a druhou polovinu s intaktními žáky.

Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková (2014b) zahrnují do náplně práce asistenta pedagoga práci s integrovanými žáky, práci se zbytkem třídy a jiné formy pomoci učiteli, nepřímou pedagogickou činnost, spolupráci asistenta s pedagogem, metodické vedení a další vzdělávání asistenta pedagoga.

Náplň práce závisí na charakteristice skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zároveň i na osobních vlastnostech daného jedince.

Do nepřímé činnosti asistenta patří metodická podpora, samostatná příprava, konzultace s učitelem, popřípadě účast na pedagogických radách, konzultace s poradenskými pracovníky či účast na dalším vzdělávání (Němec a Michalík, 2015 in Vejrochová et al., 2015).

## **5 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A UČITELE V PRAXI**

V této kapitole se budu věnovat doporučením, která by měla vést k úspěšné spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Důležité je, aby byla na začátku spolupráce stanovena pravidla a kompetence asistenta a pedagoga. Za tím vším stojí komunikace, která nesmí váznout. Pokud se pravidlo jedné osobě nelíbí, musí se shodnout na kompromisu.

### **5.1 Týmová spolupráce**

Práce učitele je především samostatná. Avšak v současné době je aktuální i týmová spolupráce. Týmem se rozumí nejméně tři a více osob, které se snaží dosáhnout společného cíle. Považují se za „my“. Všichni členové týmu většinou dodržují nepsaná pravidla a normy, podle kterých pracují a jednají. Pro tým jsou charakteristické limity – a to finanční, materiální a časové (Kolajová, 2006).

Morávková Vejrochová, M. a kol. (2015) uvádějí principy pro úspěšné fungování týmu. Členové týmu by se měli navzájem inspirovat. Každý člen má svůj pohled na řešení jedné situace. Jednotliví členové by měli být odpovědní vůči ostatním kolegům. Měli by se navzájem podporovat a motivovat.

Morávková Vejrochová, a kol. (2015) dále popisují fungující tým tak, že členové optimálně komunikují nejlépe z očí do očí a jsou ve frekventovaném vzájemném kontaktu, chovají se a jednají jasně, důvěřují ostatním, jsou schopni sebereflexe a každý člen může vyjádřit svůj názor.

Týmová spolupráce je důležitá při vzdělávání integrovaného žáka. Je zapotřebí, aby pedagogové byli v kontaktu s vedením školy, se zákonnými zástupci znevýhodněného žáka, dále také např. s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí, s pracovníky poradenských zařízení aj. (Morávková Vejrochová, M. et al., 2015). V nejbližším kontaktu je učitel s asistentem pedagoga (Horáčková, 2015).

## **5.2 Vztah mezi pedagogem a asistentem pedagoga**

Jak již bylo zmíněno, základem optimální spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga je kvalitní komunikace, na 1. a 2. stupni ZŠ je však odlišná. Na 1. stupni ZŠ přichází asistent do kontaktu s menším počtem pedagogů než na 2. stupni ZŠ. Komunikace na 1. stupni ZŠ je tedy mnohem jednodušší. Učitel a asistent jsou spolu více a vybudují si silnější vztah, tím pádem mohou účelněji kooperovat. Asistent na 2. stupni ZŠ si musí vytvořit vztah k více učitelům. Každý učitel je jiný – má jiná pravidla, jiné hodnocení a také jinak vnímá asistenta pedagoga.

Nezbytnou součástí jejich spolupráce jsou společné přípravy na hodiny a konzultování. Po každém dni by mělo docházet k 10–15minutové konzultaci ohledně zhodnocení uplynulého dne, následně by se měli připravit na další pracovní den.

Asistent pedagoga by měl být považován za rovnocenného pracovníka. Zároveň by on sám i učitel měli respektovat ředitele / zástupce ředitele (Horáčková, 2015).

### **5.2.1 Rizika vztahu**

Horáčková (2015) považuje za riziko vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga problém nadřízenosti a podřízenosti. Asistent pedagoga je již z názvu podřízený učiteli. V praxi to vypadá tak, že asistent přijímá učitelovo rozhodnutí. Naopak učitel respektuje přítomnost asistenta a dodržují pravidla, která si vymezila na začátku spolupráce.

Pokud si pedagog s asistentem rozumí i mimo školní prostředí, vzniká mezi nimi kvalitnější komunikace a případné problémy se řeší snadněji.

Problematický může být i velký věkový rozdíl mezi učitelem a asistentem, který může vést k názorovým konfliktům. Pravděpodobněji by nastal větší problém, kdyby byl asistent pedagoga starší než sám učitel. Pedagog by se mohl cítit nekomfortně například při nežádoucím vstupování asistenta do výkladu či při porušování dohodnutých pravidel. Záleží však na osobnostech aktérů.

### 5.3 Desatero základních předpokladů dobré spolupráce

Horáčková (2015, s. 26) v *Metodice práce asistenta pedagoga, spolupráce s učitelem* představuje desatero pro dobrou spolupráci učitele a asistenta pedagoga:

- a) Vytvoření kladného postoje učitele i asistenta k inkluzi a integraci, které jsou vnímány jako správná volba při vzdělávání znevýhodněných jedinců. V případě nepřijetí žáka s jeho odlišnostmi a potřebami učitelem by mělo dojít k přesunu žáka do jiné paralelní třídy nebo výměně učitele.
- b) Pedagog respektuje asistenta pedagoga a nevnímá ho jako rušivý element ve třídě.
- c) Vedení školy – učitel – asistent řeší společně věci v tzv. trojúhelníku. Pozice asistenta je diskutována právě těmito členy. I přes přítomnost asistenta ve třídě neodpadá učiteli povinnost individuálního přístupu ke každému jedinci. Vzdělávací proces žáků je stále záležitostí pedagoga. Měli bychom vzít v potaz, že asistent pedagoga není osobním asistentem či sekretářkou pedagoga.
- d) V týdenním rozvrhu učitele a asistenta je vymezený čas na rekapitulaci předchozích dnů, společné přípravy a diskuse.
- e) Asistent pedagoga by se měl účastnit pedagogických rad, aby byl vnímán jako součást pedagogického sboru. Asistent by měl znát své kolegy i z důvodu změny učitele např. při nemoci nebo školení. Učitelé, kteří budou budoucími pedagogy žáků s podporou asistenta pedagoga, jsou poté lépe připraveni na kooperaci s asistentem. Asistent pedagoga si je vědom individuálních projevů znevýhodněných jedinců, což je výhoda při konfliktech probíhajících např. o přestávkách, ve školní jídelně, při poledních přestávkách atd.
- f) Důležitými prvky při spolupráci jsou dobrá vůle, komunikační schopnosti a osobnostní dispozice asistenta pedagoga a učitele. Při návrhu asistenta pedagoga danému jedinci je vhodné, aby byl přítomen i učitel. Tím se předejde případnému nesouladu mezi učitelem a asistentem.
- g) Mnohým pedagogům vadí účast další dospělé osoby ve výuce. Přítomnost vnímají, jako kontrolní dohled, a nikoliv jako prostředek pomoci. Asistent se má stát společníkem a pomocníkem ve vzdělávacím procesu. Při prvním kontaktu učitele s asistentem, by byla dobrá hospitace pedagoga v jiné třídě, kde se asistent nachází.

Při tom by měl sledovat využití asistenta, komunikaci mezi pedagogem a asistentem a samotné aktivity asistenta.

h) V rámci vztahu mezi učitelem a asistentem je přínosné další vzdělávání učitele v oblasti speciálních potřeb žáka. V rámci vzdělání může využít samostudia, hromadných školení nebo organizovaných forem vzdělání pedagogických pracovníků.

i) Pedagog by měl být schopen najít silnou stránku asistenta a zapojit ho díky ní do výuky s ohledem na osobnostní vlastnost integrovaného žáka (extrovert, introvert, plachý žák, žák se sklonem k agresivnímu chování, nutnost opakovaného vysvětlování zadání v hodině, pohybové omezení atd.). Učitel by měl vymezit míru zapojení asistenta do výuky, protože nesmíme přestat myslet na to, že bychom u žáků měli podporovat samostatnost a tvořivost.

j) Asistent pedagoga by měl znát systém hodnocení každého pedagoga a měl by se na něm podílet. Asistent podává informace ostatním učitelům, které má žák v průběhu vyučování. Dalším úkolem asistenta je vysvětlit žákovi rozdíly v hodnotících systémech jednotlivých pedagogů.



## **5.4 Jak uvést asistenta pedagoga**

V souladu s Vrbickou (2018) uvádím rady a inspirace jak uvést asistenta pedagoga.

### **Setkání pedagoga s asistentem před představením dětem a rodičům**

Prvotní setkání je důležité. Obsahem by mohla být vzájemná očekávání, představy, náplň práce každého z nich a představa o společné spolupráci. Jak se bude asistent připravovat na hodiny? Kdy mu bude pedagog sdělovat, co se konkrétně daný den bude probírat s žákem? Bude asistent ukazovat své přípravy učitelí? V jaké frekvenci a kdy bude probíhat rekapitulace dne? Tyto otázky by měly být projednané před samotným začátkem spolupráce.

Osobní účast speciálního pedagoga/psychologa by byla velice funkční. Daná osoba řeší konkrétní požadavky znevýhodněného žáka, a tím pádem dokáže navrhnout učitelí různé formy spolupráce.

Učitel a asistent by měli být upozorněni, že informace, které nejsou oběma aktéry prodiskutované, by se neměly šířit dál.

Vhodné je, když se před začátkem školního roku sejdou rodiče daného jedince, učitel a asistent a řeknou si frekvenci schůzek/komunikace.

### **Představení asistenta rodičům**

Rodiče by měli dostat informace o asistentovi co nejdříve, ideálně na rodičovských schůzkách. Zde by mělo být uvedeno, za jakých okolností se na něj mohou obrátit. Je přínosné představit asistenta jako osobu, která je ve třídě pro všechny žáky. Upozornit na fakt, že za výuku je odpovědný pedagog.

### **Představení asistenta žákům**

Asistent je ve třídě uveden učitelem. Na začátku by mělo být stanoveno, jak budou žáci asistenta oslovovat (pane učiteli / paní učitelko). Nevhodné oslovení je pane asistente / paní asistentko vzhledem k autoritě pro děti. Pravidla, která dodržuje učitel, jsou platná i pro asistenta. Na začátku je přínosné sdělit dětem, jaká je pozice asistenta pedagoga a jak bude ve třídě pomáhat. Děti musí s asistentem pedagoga jednat jako s učitelem.

Asistent by měl mít ve třídě své vlastní místo (stůl, židli, polici/skříňku). Toto místo by nemělo být v zadní části třídy za dětmi, bylo by tím ukázáno vymezení role asistenta.

Začátek hodiny by měl probíhat pozdravením dětí učitele a asistenta, kdy asistent stojí vepředu s učitelem a nesedí v lavici u žáků.

### **Představení pedagogickému sboru**

Asistenta pedagoga představuje ředitel školy, většinou před začátkem zahájení školního roku, na pedagogické radě. Přítomnost asistenta na všech setkáních pedagogického sboru (třídní, ročníkové, pedagogické) by měla být samozřejmostí.

### **Práce asistenta pedagoga**

Na začátku musí být stanovena náplň práce, kdy budou probíhat konzultace s učitelem, s rodiči a se školním poradenským zařízením.

### **Spolupráce asistenta s rodiči**

Asistent si stanoví, jakým způsobem bude probíhat komunikace s rodiči. Zda bude probíhat osobně, mailem, či bude psát do zavedeného notýsku.

### **Spolupráce asistenta s učitelem**

Na začátku si oba aktéři stanoví společná setkání a způsob příprav na hodiny. Pokud by byl někdo nespokojený, je potřeba daný problém začít řešit. Kvalitu spolupráce ovlivňuje především pedagog. Učitel by měl určit, zda je dobré si s asistentem tykat, nebo vykat.

## **B) PRAKTICKÁ ČÁST**

## **6 METODOLOGIE**

### **6.1 Charakteristika výzkumného šetření**

Ze samotného názvu této diplomové práce lze lehce vyvodit zaměření mého výzkumného šetření, a to je připravenost učitelů na spolupráci s asistenty pedagoga a jejich vzájemná kooperace.

Pedagog a asistent pedagoga na sebe vzájemně působí nejen během vyučovacího procesu. Asistent by měl být oporou učitele, kde se nachází žák se speciálně vzdělávacími potřebami. Pokud pedagog bude vědět, jak s asistentem pedagoga pracovat, co je jeho náplní práce, k čemu je kompetentní, budou začátky spolupráce s asistentem pedagoga snadnější. Leckdy se v pedagogické praxi setkáváme s pedagogem, který má ve třídě asistenta pedagoga sedícího izolovaně s integrovaným jedincem, a učitel je využíván pouze pro ústní či písemné přezkoušení žáka se speciálně vzdělávacími potřebami. Tento postup je však nežádoucí a nepřínosný pro daného jedince (Čadová a Michalík, 2012).

### **6.2 Cíl výzkumného šetření a výzkumný problém**

Pro správnou realizaci kvantitativního šetření je důležité si stanovit cíl, který musí být jasný. Kapitoly v praktické části by měly směřovat k jeho naplnění. Hlavním cílem výzkumného šetření prezentovaného v praktické části je zjistit, zda si učitelé myslí, že jsou připraveni na spolupráci s asistentem pedagoga (a jak). Dalším neméně důležitým cílem by mělo být zjistit, jakým způsobem spolu tito dva aktéři spolupracují.

Výzkumný problém by měl být formulován jednoznačně a nejlépe v tázací podobě. Výzkumný problém vystihuje konkrétní cíle výzkumného šetření. Ve své práci jsem si stanovila následující výzkumný problém. Do jaké míry si myslí učitel, že je připraven mít asistenta pedagoga součástí třídy, jak vnímá vzájemnou spolupráci s asistentem pedagoga učitel na prvním stupni základní školy.

### 6.3 Výzkumné otázky

Zodpovězením výzkumných otázek naplňují cíle stanoveného výzkumného problému.

Jak připravuje VŠ učitele na spolupráci s asistentem pedagoga?

Kde čerpají učitelé informace o tom, jak spolupracovat s asistentem pedagoga?

Jak je vnímána pozice asistenta pedagoga z pohledu pedagoga?

Jak spolu pedagog a asistent pedagoga spolupracují?

### 6.4 Výzkumné metody

Dittrich (1994) dělí metody pedagogického výzkumu do čtyř skupin: historicko-srovnávací, statické a matematické, teoretické a metody empirické. Empirické metody obsahují pozorování, experiment nebo obsahovou analýzu dokumentů. Dále zahrnují písemné dotazovací metody (dotazníky a ankety) a metodu rozhovoru (interview). Žádný empirický výzkum by neměl opomenout již zmíněné metody. Pomocí nich se zpracovávají kvalitativně a kvantitativně získaná data.

Dittrich (1994) doporučuje využití několika různých metod současně. Chráska (2007) tvrdí opak. Metody jsou odlišné a neměly by se navzájem slučovat. Ferencík (2000) je podobného názoru a tvrdí, že stále přežívá dlouhodobá snaha prosadit buď ten, či onen výzkumný přístup.

V rámci diplomové práce je použit pouze jeden výzkumný přístup, a to kvantitativní. Kvantitativní výzkum využívá číselných údajů, dále zkoumá existující pedagogickou teorii. Smyslem je výběr okruhu osob, které jsou součástí jisté populace. Klade si za cíl třídit údaje a vysvětlit příčiny existence nebo změn jevů. Posledním charakteristickým prvkem je odstup výzkumníka od zkoumaných jevů (Gavora, 2010).

Výzkumné šetření proběhlo tedy kvantitativním způsobem, pro který byla použita metoda dotazníku. Jedná se o nejfrekventovanější výzkumnou metodu kvalitativního šetření. Smyslem je písemné kladení otázek, na základě nichž jsou získávány odpovědi. Dotazník zaznamenává tedy písemné odpovědi a je především zaměřen na větší množství získávání odpovědí (Gavora, 2000).

Skalková a kol. (1985) popisuje metodu dotazníku podobně. Podle ní se jedná o metodu pro sbírání dat dotazováním osob a pro hromadné získávání dat.

Chráška (2016) uvádí, že dotazník je soubor předem připravených otázek, které jsou pečlivě a promyšleně seřazeny. Dotazující na ně písemně odpovídají. Důležitým prvkem je ochota respondentů a jejich spolupráce. Součástí dotazníku musí být úvod, který popisuje záměr výzkumného šetření. Dalším nezbytným faktorem je zajímavost a náročnost dotazníku.

Jeho výhodou je získávání velkého množství dat a s tím spojená i časová úspornost (Dittrich, 1994).

Pokud dojde k nepochopení otázky, nelze ji dodatečně vysvětlit, pokud není autor u vyplňování přítomen. Respondenti někdy otázky zcela vynechají, protože jim možnost nevyhovuje a jinou odpověď nelze doplnit. Častou jsou nuceni zvolit možnost, pro kterou by se za odlišných okolností nerozhodli (Dittrich, 1994).

Součástí dotazníku jsou jednotlivé otázky. Při zpracování otázek je důležité brát v potaz, že otázky musí vycházet z formulovaných cílů, které se předem musí zpracovat. Při vytváření dotazníku je nutné dodržovat určité zásady a vyvarovat se základním chybám, které by mohly způsobit nepochopení otázky.

Pravidla:

- Otázky musí být vše dotazujícím jasné a srozumitelné.
- Obsah otázek by neměl být příliš rozsáhlý.
- Otázky musí mít jednoznačné znění.
- Vyvarovat se rozsáhlému dotazníku, který odradí respondenty hned na začátku.
- Úvod by měl obsahovat vhodnou motivaci, kde je vysvětlen záměr dotazníkového šetření.
- Nejdůležitější položky uvést uprostřed dotazníku (Chráška, 2016).

Bartošová a Skutil (2011) rozdělují dotazníky na dva typy. Standardizovaný, který využívá uniformní zadání a normy. U tohoto typu je zaručeno, že zjišťuje opravdu to, co dle předpokladu zjišťovat má, a že budou zkoumané jevy měřeny přesně a spolehlivě. Druhým typem je dotazník vlastní konstrukce, který jsem zvolila pro tuto diplomovou práci.

Před finálním dotazníkovým šetřením by mělo být využito předvýzkumu (Dittrich, 1994). Ten je realizován nižším počtem respondentů, kteří nejsou pro další spolupráci osloveni. Cílem předvýzkumu je možnost případného upravení otázek před hromadným rozesláním. Díky tomu konečnou podobu dotazníku doladit a nejlépe přizpůsobit dotazovaným. Dále se zjišťuje, zda není dotazník příliš složitý a nesrozumitelný a zda pomocí něj získáme odpovědi, které chceme zjistit. Tím testujeme výše zmíněnou validitu a reliabilitu dotazníku. Dále bychom měli zjistit, zda s dotazníkem nestráví respondenti příliš mnoho času. Optimální délka vyplňování dotazníku by měla být 20 minut. Výsledky, které získáme z předvýzkumu, nejsou zahrnuty do celkových výsledků dotazníkového šetření, posloužily pouze k případné korekci otázek v dotazníku (Bartošová a Skutil, 2011).

Data získaná dotazníkem je nutné nejprve zkontrolovat a poté důkladně zpracovat, aby bylo možné vyhodnotit, k jakým výsledkům jsme při řešení výzkumného problému dospěli. Chráska (2007) navrhuje, aby byly zjištěné číselné údaje zpracovány do tabulek, pomocí nichž lze přehledně seřadit četnost jednotlivých odpovědí. Výsledné hodnoty je potřebné zanesť do grafů, které budou efektivně ilustrovat jednotlivá zjištění.

## 7 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření probíhalo napříč Českou republikou. Na základě doporučení z odborné literatury jsem v první řadě provedla předvýzkum. Chtěla jsem zjistit, zda je dotazník srozumitelný a není příliš složitý. Z tohoto důvodu jsem zaslala zpracovaný dotazník několika respondentům. Při jejich návratnosti jsem zjistila jejich reakce na vypracované otázky. Na základě odezvy od respondentů jsem dotazník poupravila a mohla jsem dotazníkové šetření rozeslat ostatním pedagogům, kteří vyučují na 1. stupni základních škol.

Před konečným rozesláním dotazníků jsem musela navštívit webové stránky základních škol, abych zjistila jednotlivé emailové adresy vyučujících z 1. stupně. Někde nebylo pátrání vůbec jednoduché, neboť nebyly u pedagogů uvedeny ročníky, ve kterých jsou třídními učiteli. Nakonec jsem si vyhledala náhodně několik desítek škol, které jsou v blízkosti mého okolí i mimo něj. Pro rozeslání dotazníkového šetření jsem tedy využila emailovou komunikaci. Dále jsem také zkusila sílu sociálních sítí a využila facebooku, který obsahuje soukromé skupiny pro pedagogy, kteří se rádi inspirují. Osobně jsem několika těchto skupin také součástí, protože se ráda inspiroji od ostatních pedagogů. Do spousty skupin jsem dotazníky vložila a požádala členy daných skupin, zda by mi pomohli dotazníky vyplnit. Již během krátké chvíle se pod můj příspěvek objevovaly komentáře pedagogů, kteří mi oznamovali svou účast v dotazníkovém šetření. Mnoho pedagogů mé téma opravdu zaujalo a sklídila jsem opravdu mnoho kladných recenzí na vybrané téma diplomové práce.

Návratnost dotazníků byla tedy velice rychlá. Ačkoliv byl dotazník anonymní, ten, kdo odpovídal přes email, byl pod uvedenou emailovou adresou uveden v odpovědích dotazníkového šetření. Z tohoto důvodu jsem mohla rozpoznat sílu facebooku a e-mailu. Největší část účastníků byla především ze sociálních sítí.

Jelikož návratnost byla opravdu rychlá a hlavně početná, mohla jsem po třech týdnech výzkumné šetření ukončit. Následně jsem si všechny dotazníky začala zpracovávat. Některé otázky ve výzkumném šetření byly otevřené, proto moje zpracování trvalo opravdu dlouho. Některé otázky byly povinné, jiné doplňující. Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 230 respondentů. V několika otázkách jsem tedy měla 230 různých odpovědí.



Po přečtení jednotlivých odpovědí jsem musela vypsát hlavní myšlenky jednotlivých odpovědí a jejich četnost. Z uzavřených odpovědí se automaticky vytvořil graf, z otevřených ne. Z tohoto důvodu mě tedy čekalo vlastnoruční tvoření několika grafů. Jelikož jsem nechtěla, aby byly dva různé typy grafů, vytvořila jsem všechny grafy nové. Pomocí programu Excel jsem zpracovala grafy, které jsou také součástí diplomové práce. Většina grafů je výsečových, několik sloupcových.

Velice mě potěšilo, že několik respondentů se již dotazovalo na výsledky mého dotazníkového šetření, zajímalo je, jak dopadlo.

## 8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A JEJICH ZPRACOVÁNÍ

Jak jsem již výše psala, výzkumné šetření probíhalo necelý měsíc a následně probíhalo zpracování získaných informací. Některé otázky obsažené v dotazníku byly otevřené, kde respondenti měli možnost volně odpovídat na jednotlivé otázky, a některé byly uzavřené, kde si vybrali pouze jednu z několika možností odpovědí. Celkový počet odpovídajících respondentů mě potěšil. Nasbírala jsem 230 odpovědí. Po ukončení výzkumného šetření jsem z výsledků vytvořila grafy. Ty jsou umístěné postupně podle toho, jak za sebou následovaly otázky v dotazníku.

Výsledky šetření jsou zaznamenané v deseti výšečových a pěti sloupcových grafech. Výšečové grafy obsahují procenta z celkového počtu dotazovaných respondentů a pro větší přehlednost i počet respondentů, kteří zvolili danou odpověď.

Otázky v dotazníku pro pedagogy 1. stupně kooperující s asistentem pedagoga.

1. Jako pedagožka/pedagog na prvním stupni ZŠ působíte:  
(uzavřená odpověď: 1 – 4 roky, 5 – 15 let, 15 – 40 let) – viz Graf č.1
2. Jak Vás připravila pregraduální příprava na spolupráci s asistentem pedagoga?  
(uzavřená odpověď: škála 1 výborně / 5 vůbec) – viz Graf č.2
3. Vzdělávali jste se i jinde v přípravě na spolupráci s asistentem pedagoga?  
(uzavřená odpověď: Ano/ Ne) – viz Graf č.3
4. Pokud ano, kde?  
(otevřená odpověď) – viz Graf č.4
5. Cítíte se dostatečně připraveni na spolupráci s asistentem pedagoga?  
(uzavřená odpověď: škála 1 výborně/ 5 vůbec) – viz Graf č.5
6. Když jste se dozvěděl/a, že ve Vaší třídě bude asistent pedagoga, vyhledal/a jste si nějaké informace o tom, jak byste měl/a s ním pracovat?  
(uzavřená odpověď: Ano/Ne) – viz Graf č.6
7. Pokud ano, z jakých zdrojů jste čerpal/a?  
(otevřená odpověď) – viz Graf č.7
8. Znáte nějakou odbornou literaturu, která se zajímá o spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga?

*(uzavřená odpověď: Ano/Ne) – viz Graf č.8*

9. Pokud ano, jakou?

*(otevřená odpověď) – viz Graf č.9*

10. Jak jste uvedl/a asistenta pedagoga do třídy?

*(otevřená odpověď) – viz Graf č. 10*

11. S čím Vám pomáhá asistent pedagoga?

*(otevřená odpověď) – viz Graf č. 11*

12. Jak často probíhají konzultace s asistentem pedagoga ohledně integrovaného (inkludovaného) žáka?

*(uzavřená odpověď: denně, 2x – 3x týdně, 1x týdně, minimálně) – viz Graf č.12*

13. Jaké je Vaše vnímání asistenta pedagoga?

*(uzavřená odpověď: pomocník, kolega, rušivý element, partner) – viz Graf č.13*

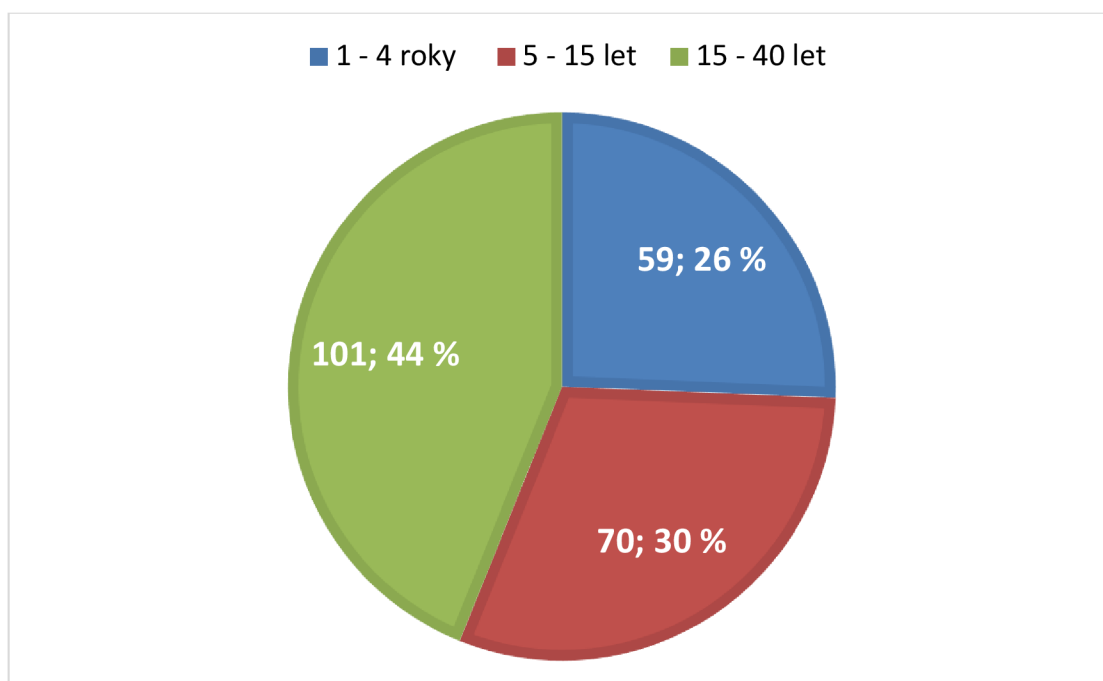
14. Myslíte si, že pozice asistenta pedagoga bylo dobré řešení?

*(uzavřená odpověď: škála 1 neméně/10 nejvíce) – viz Graf č. 14*

15. Pokud si myslíte, že alespoň z části ano, v čem?

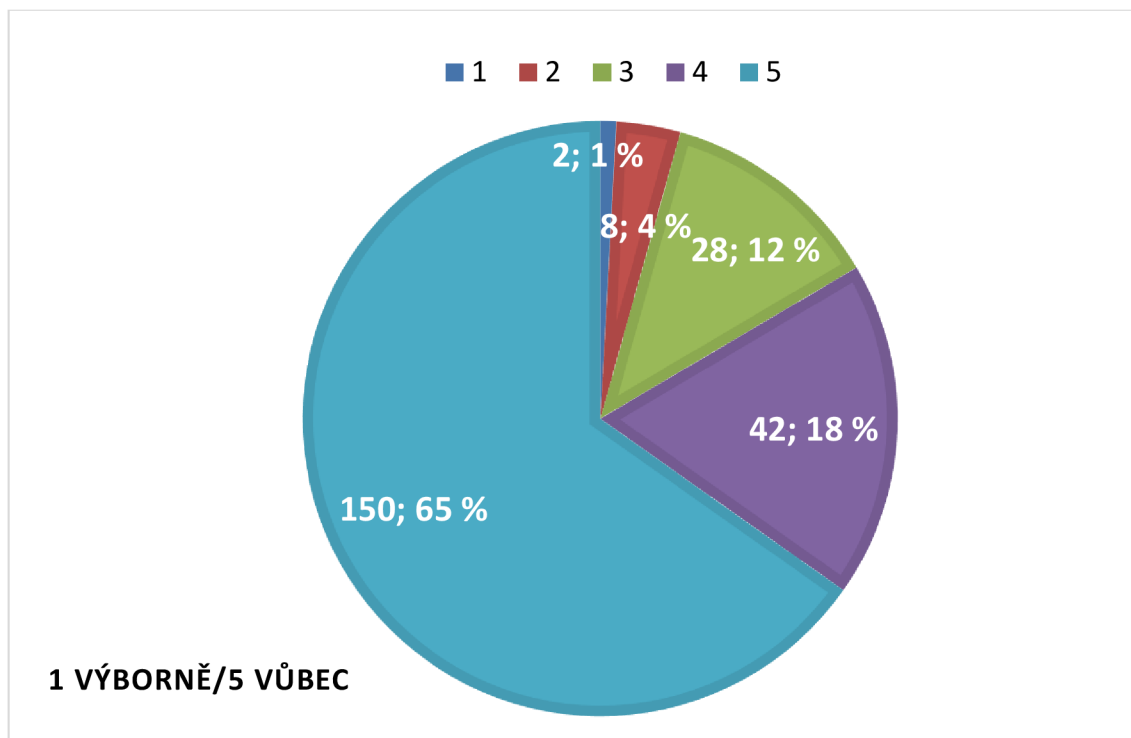
*(otevřená odpověď) – viz Graf č. 15*

Graf č. 1: Délka praxe



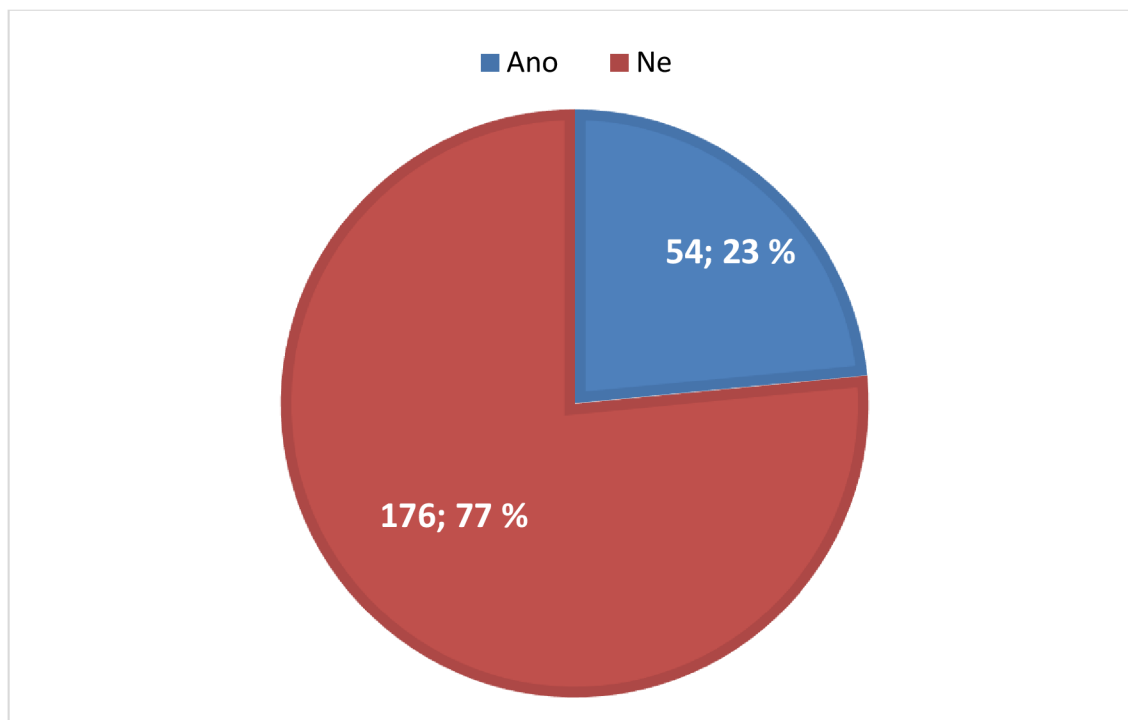
První otázka byla uzavřená, kde měli respondenti na výběr ze tří možností. Cílem bylo zjistit zastoupení pedagogů z pohledu působení na prvním stupni. Výzkumu se zúčastnilo 230 respondentů. Největší zastoupení měli pedagogové, kteří učí 15 – 40 let (101 respondentů, tj. 44 %). Jsem ráda, že právě tato skupina mi odpovídala nejvíce, protože mají pravděpodobně největší zkušenosti. Na druhém místě mi nejčastěji odpovídali pedagogové, jejichž praxe je v rozmezí 5 – 15 let (70 respondentů, tj. 30 %). Nejmenší zastoupení mají v mém dotazníkovém šetření pedagogové, kteří jsou v pedagogické praxi do čtyř let (59 respondentů, tj. 26 %). Do dotazníkového šetření se zapojily tedy všechny kategorie, což mě těší.

Graf č. 2: Hodnocení připravenosti z pregraduální přípravy na spolupráci s asistentem pedagoga



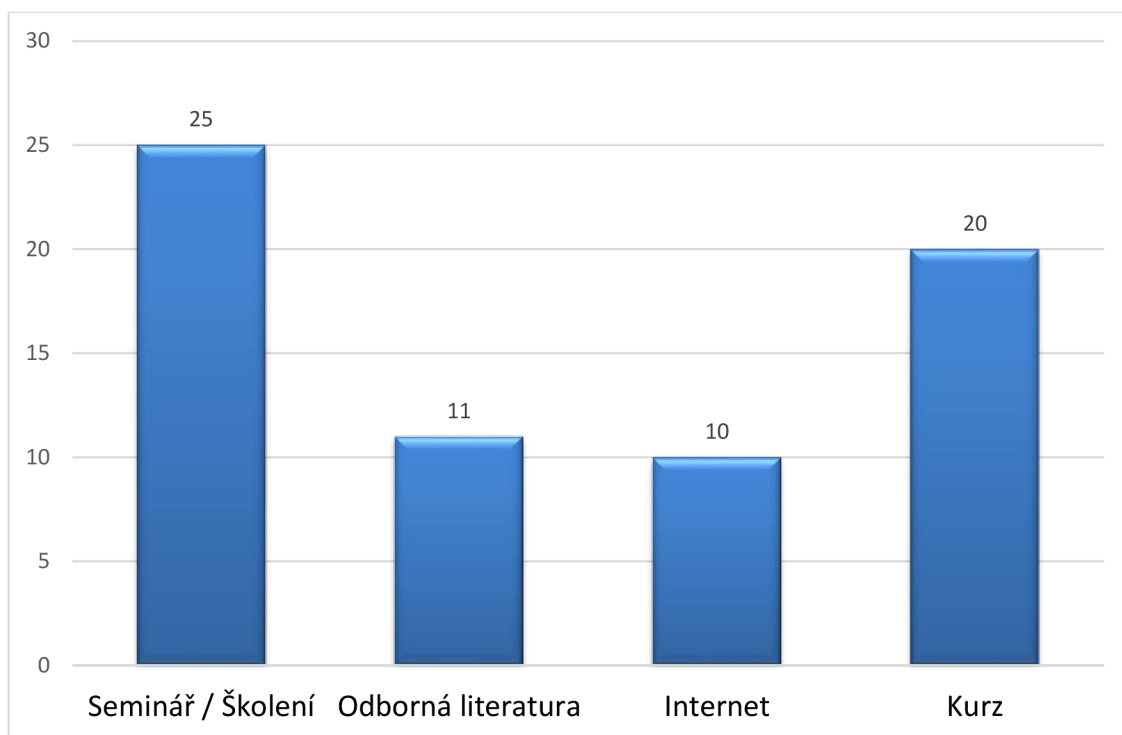
Cílem druhé otázky bylo zjistit, jak dostatečně připravila budoucí pedagogy vysoká škola na spolupráci s asistentem pedagoga. Respondenti měli možnost se vyjadřovat pomocí škály (1 výborně/5 vůbec). Z výzkumného šetření je patrné, že 150 (tj. 65 %) respondentů se necítí po absolvování vysoké školy vůbec připraveno na spolupráci s asistentem pedagoga. Tato odpověď mě překvapila. Doufala jsem, že podíl připravených absolventů bude vyšší. 42 (tj. 18 %) dotazovaných označilo možnost, která vykazovala, že pregraduální příprava učitele nepřipravila téměř vůbec. Na kooperaci s asistentem pedagoga se je připraveno 28 respondentů (tj. 12 %). Osm respondentů (tj. 4 %) považuje vědomosti z vysoké školy za velmi dobré a pouze dva (tj. 1 %) dotazovaní se cítí být výborně připraveni. Na základě přiloženého grafu je patrné, že si většina dotazovaných myslí, že je vysoká škola připravila na spolupráci s asistentem pedagoga minimálně.

Graf č. 3: Účast na dalším vzdělávání zaměřeném na spolupráci učitele s asistentem pedagoga



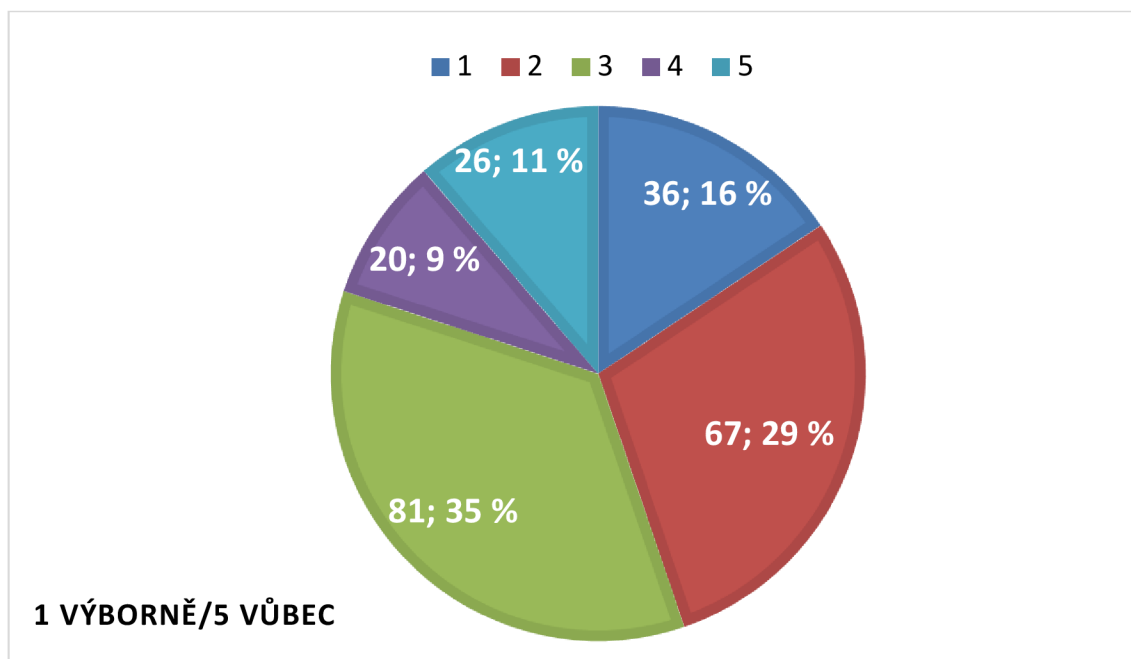
V této uzavřené otázce, kde se dotazují respondenti na jejich účast k dalšímu vzdělávání, které je zaměřeno na spolupráci učitele s asistentem pedagoga, měli možnost výběru ze dvou možností. Většina dotazovaných (176 respondentů, tj. 77 %) se nevzdělávala i jinde v přípravě na spolupráci s asistentem pedagoga. Nejsou to však všichni dotazovaní, protože 54 odpovídajících (23 %) se na kooperaci s asistentem pedagoga připravovalo. Z této odpovědi je zřejmé, že nebrala většina respondentů spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga za podstatnou. Někteří respondenti se však snažili o dané problematice zjistit co nejvíce informací, aby byli poté řádně připraveni. Avšak jich byla jich malá část.

Graf č. 4: Forma dalšího vzdělání v oblasti přípravy učitele na práci s asistentem pedagoga



Pokud se respondenti vzdělávali i jinde, odpovídali na otázku, kde se tak stalo. Zde měli respondenti možnost volné výpovědi, jelikož otázka byla otevřená. Většina respondentů měla jinou odpověď, které jsem poté zpracovala. Celkem se vzdělávalo i někde jinde 54 respondentů, kteří následně odpovídali na tuto otázku, která má zanesené jednotlivé odpovědi v grafu. Někteří dotazovaní se vzdělávali na více místech. Po zpracování jednotlivých odpovědí jsem zjistila, že někteří pedagogové se cítili být v daném oboru nezdělaní, či si to myslelo vedení, tak jej nechalo dovzdělat v rámci zaměstnání. Nejvíce účastníků se tedy vzdělávalo v rámci školení a seminářů týkající se daného tématu. Druhou nejvyžívanější formou byl kurz. O něco méně a zároveň téměř na stejné úrovni bylo využíváno odborné literatury a internetu. Z tohoto grafu je zřejmé, že by bylo vhodné více zařadit problematiku spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga do osnov vysokých škol. V současném školství se zřetelem na inkluzivní vzdělávání by si měl každý pedagog umět poradit.

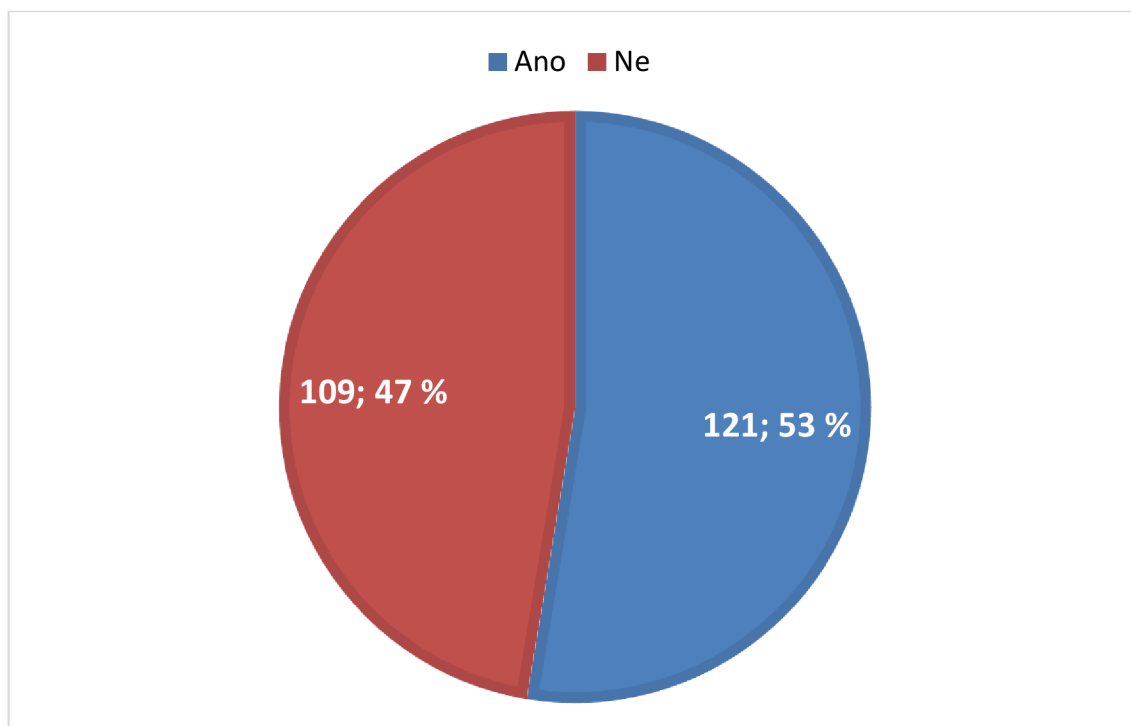
Graf č. 5: Pocit připravenosti učitele na práci s asistentem pedagoga



V této otázce se respondenti vyjadřovali pomocí škály (1 výborně/5 vůbec). Záměrem této otázky bylo zjistit, zda se pedagogové cítí dostatečně připraveni na spolupráci s asistentem pedagoga. Největší část dotazovaných (81, tj. 35 %) se cítí být dobře připravena na spolupráci s asistentem pedagoga. O něco méně zúčastněných (67, tj. 29 %) se cítí být velmi dobře připraveno. Nejvíce připraveno si připadá 36 respondentů (16 %). Naopak vůbec připraveno na spolupráci s asistentem pedagoga si nepřipadá 26 zúčastněných (11 %). 20 respondentů (tj. 9 %) má pocit, že připraveni nejsou vůbec.

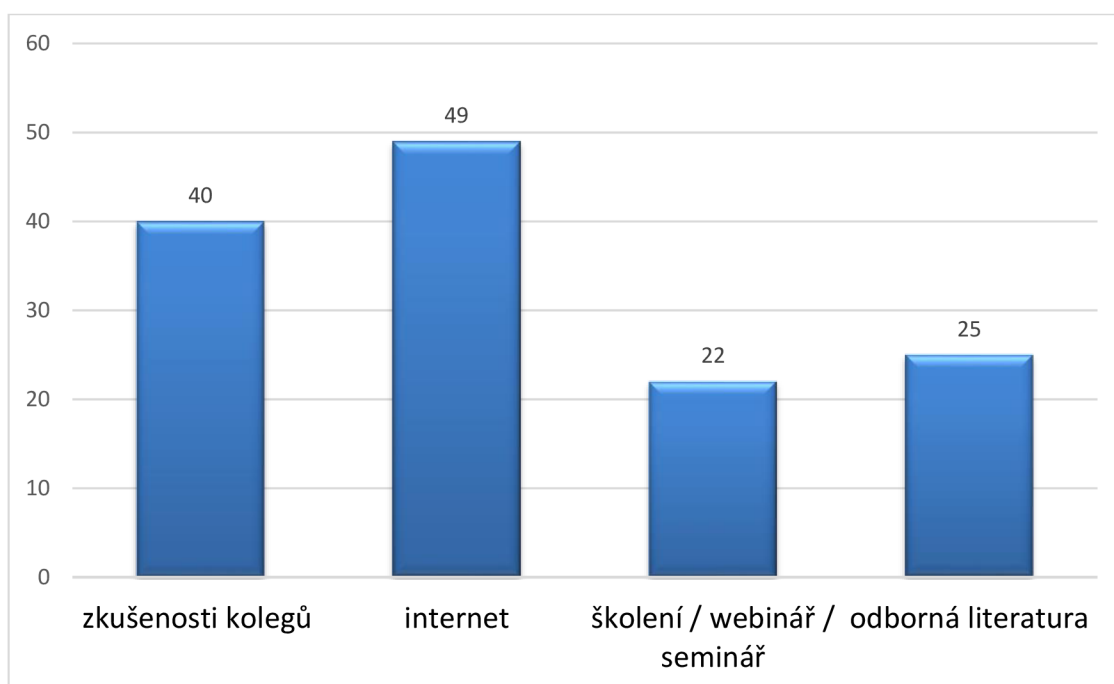


Graf č. 6: Vyhledávání informací týkajících se spolupráce učitele s asistentem pedagoga



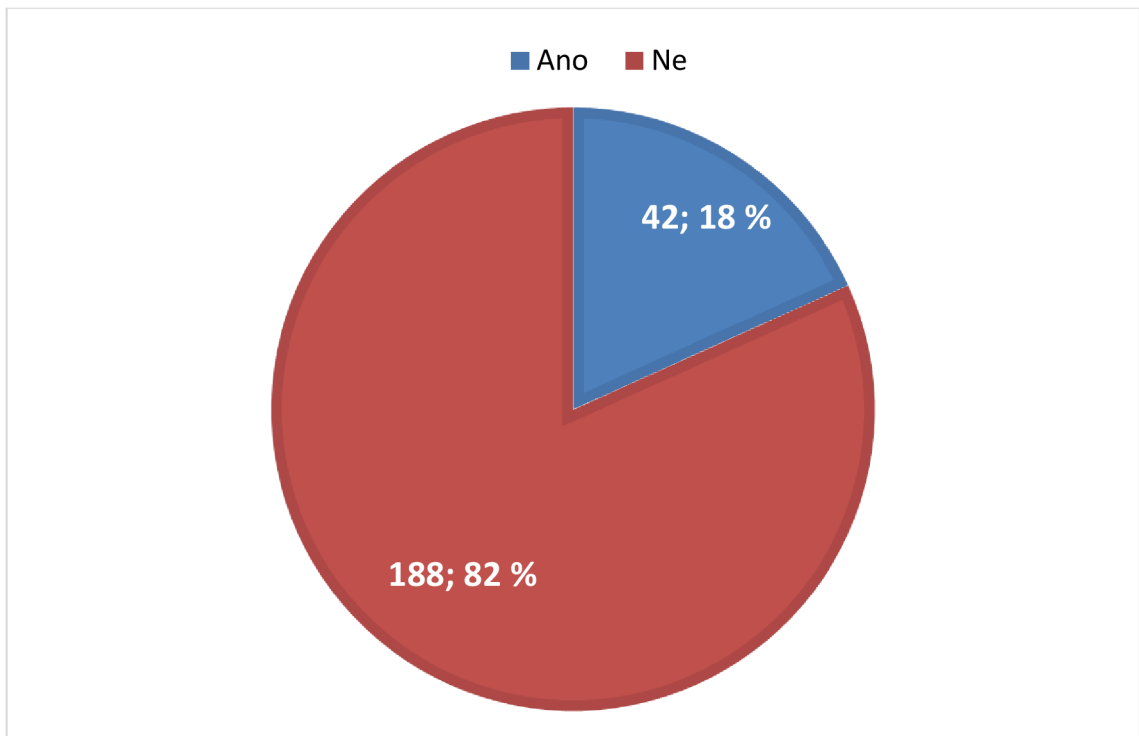
Tato otázka byla uzavřená. Zde respondenti vybírali pouze z odpovědi Ano/Ne. Cílem této otázky bylo zjistit, zda se pedagogové snažili na spolupráci s asistentem pedagoga připravit. Více jak polovina respondentů (121 respondentů, tj. 53 %) mi odpověděla, že si vyhledávají informace, které se problematiky spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga týkají. Zároveň je i velký počet účastníků, kteří si vůbec nevyhledávali žádné informace (109 respondentů, tj. 47 %). Rozdíl mezi těmito skupinami je velice malý, ale těší mě, že o trochu více respondentů se informovala o práci s asistentem pedagoga a s ním spojené povinnosti ve třídě. Nesmím však opomenout, že i velká část pedagogů se nepřipravovala na spolupráci s asistentem pedagoga a nevyhledávala si informace.

Graf č. 7: Zdroje informací



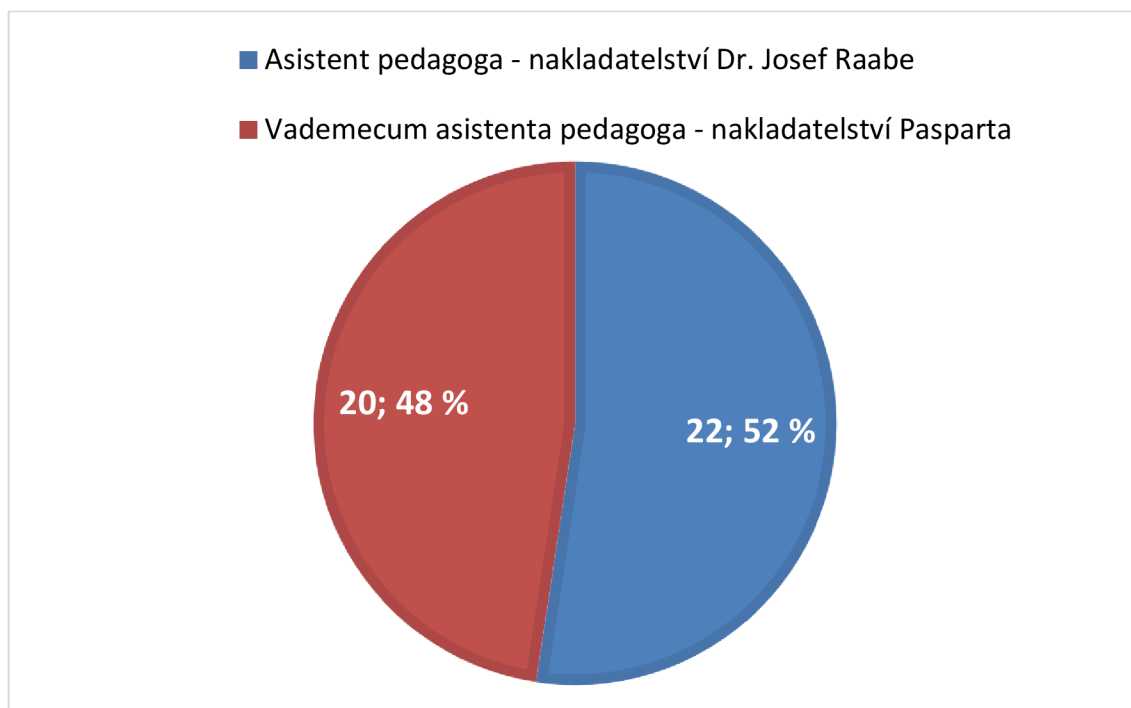
V předchozí otázce odpovědělo 121 respondentů, že vyhledávali nějaké informace o tom, jak by s asistentem pedagoga měli pracovat. Pro ně byla určena další otázka v dotazníkovém šetření „Pokud ano, z jakých zdrojů jste čerpal/a?“. Tato otázka měla otevřenou odpověď, každý se mohl vyjádřit. Otevřené odpovědi byly poté zpracovány a zaneseny do grafu. Někteří pedagogové čerpali z více zdrojů. Nejvíce respondentů čerpalo z internetu, který je v současné době hojně využíváný. O něco méně respondentů využilo poznatky ze zkušenosti kolegů. Nejméně si pedagogové převzali poznatky ze školení, webinářů či seminářů a také z odborné literatury. V *grafu č.4*, kde respondenti odpovídali na otázku, kde se vzdělávali v přípravě na spolupráci s asistentem pedagoga, byla nejčastější odpověď školení/seminář. Je evidentní, že velká část pedagogů se účastnila různých školení a seminářů, ale nakonec čerpali nejvíce z internetu a zkušeností kolegů a nejméně právě ze školení atd. V současné době je spousta možností, jak a kde si pedagogové mohou vyhledávat informace k různým problematikám a tématům, které mohou obohatit jejich pedagogický rozhled.

Graf č. 8: Znalost odborné literatury vztahující se k tématu spolupráce učitele a asistenta pedagoga



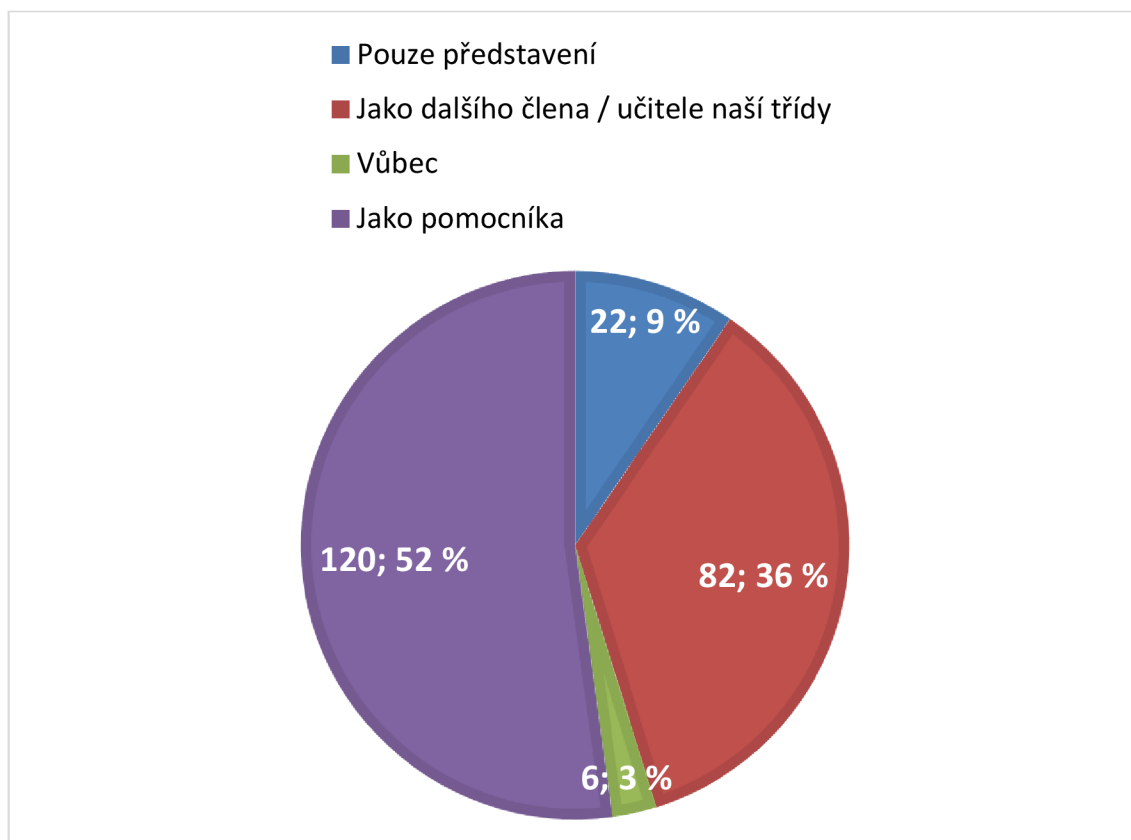
Nyní byla v dotazníkovém šetření uzavřená otázka, kde bylo smyslem zjistit, zda pedagogové znají nějaké autory, nakladatelství či konkrétní knihy, které se zajímají o spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga. Odpověď byla pouze výběr Ano/Ne. Velké množství respondentů nezná žádnou odbornou literaturu, která se zajímá o výše zmíněné téma (188 respondentů, tj. 82 %). Pouze 42 respondentů (18 %) by vědělo, kde by dané téma hledalo. Ve výše zmíněných grafech jsou také uvedeny odpovědi, že respondenti čerpali z odborné literatury. Z této otázky vyplývá, že jich byl opravdu minimální počet.

Graf č. 9: Název odborné literatury, kde nacházejí učitelé inspiraci



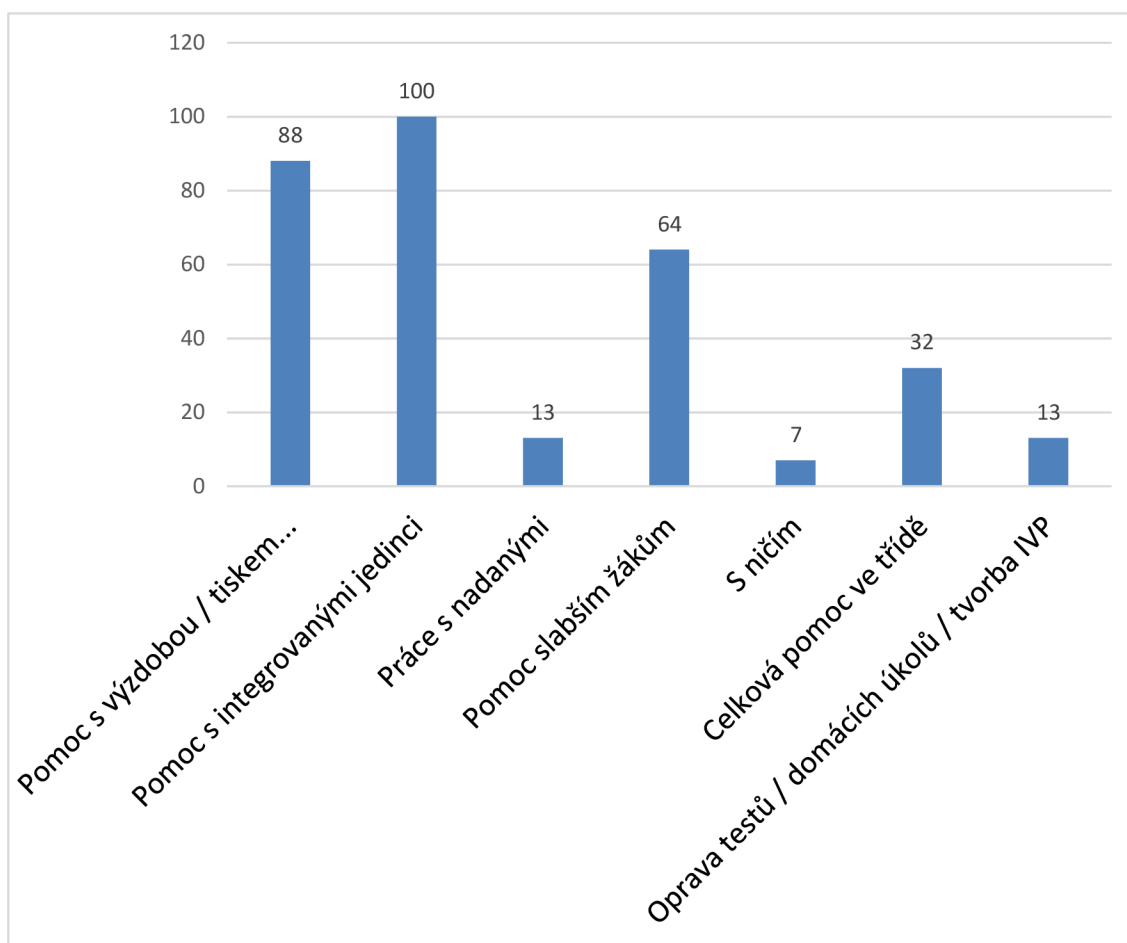
Na předchozí otázku, že znají nějakou odbornou literaturu zajímavější se o spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga, odpovědělo 42 respondentů. Tito respondenti nyní odpovídali v otevřené odpovědi „Pokud ano, jakou?“. Graf ukazuje, že odpovídající zmínili pouze dva tituly. Knihu *Asistent pedagoga* od nakladatelství Dr. Josefa Raabe uvedlo 22 respondentů (52 %). Další a zároveň poslední publikaci uvedli *Vademecum asistenta pedagoga* od nakladatelství Pasparta (20 respondentů, tj. 48 %). PhDr. Jitka Kendíková je autorkou knihy *Asistent pedagoga*, která se věnuje problematice asistentů pedagoga a věcí s nimi souvisejícími. Příručka přináší soubor pěti statí, které na sebe navazují. Nalezneme zde legislativu, která se týká asistenta pedagoga, náplň práce těchto pedagogických pracovníků. Dále jejich vzdělávání a pracovními podmínkami. V poslední řadě se věnuje metodickým i odborným vedením asistentů pedagoga a hodnocení jejich práce. Další zmíněnou literaturou byla kniha *Vademecum asistenta pedagoga*. Autorkou této publikace je opět Jitka Kendíková, která je zřejmě v této oblasti velmi oblíbenou autorkou. Kniha se zaměřuje na aktuální téma, které souvisí s prací asistenta pedagoga, se začleňováním žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do běžných tříd.

Graf č. 10: Uvedení asistenta pedagoga do třídy



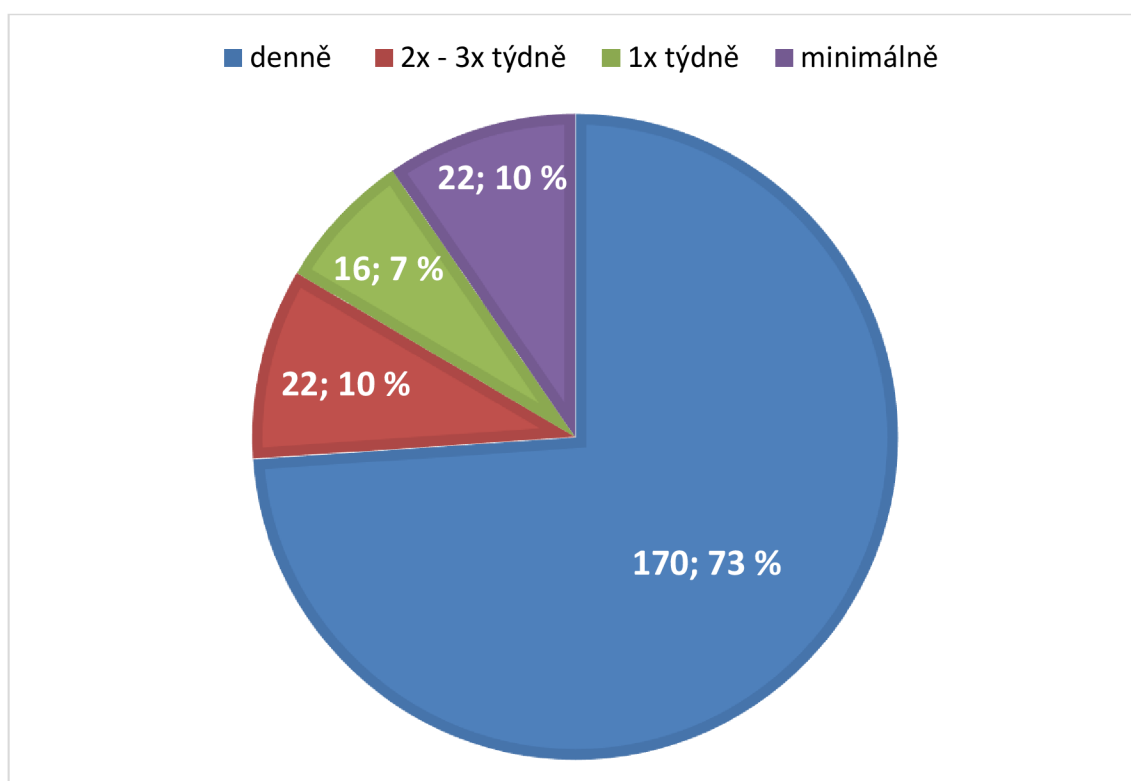
Cílem této otázky bylo zjistit, jak pedagog uvedl asistenta pedagoga do své třídy. S tím souvisí i vnímání samotného asistenta pedagoga učitelem. Pedagog tímto způsobem nastíní dětem, za koho ho mají považovat. Tato otázka obsahovala otevřenou odpověď, následně jsem odpovědi zpracovala a výsledkem je uvedený graf. Nejvíce respondentů uvedlo asistenta pedagoga jako pomocníka ve třídě (120 respondentů, tj. 52 %). Velká část asistentů pedagogů byla představena jako další člen třídy/učitel (82 respondentů, tj. 36 %). 22 pedagogů (9 %) se nezaobíralo důkladnějším seznámením, pouze jej představili. Dokonce jsou i tací pedagogové, kteří nepředstavili asistenta pedagoga vůbec (6 respondentů, tj. 3 %).

Graf č. 11: Náplň práce asistenta pedagoga



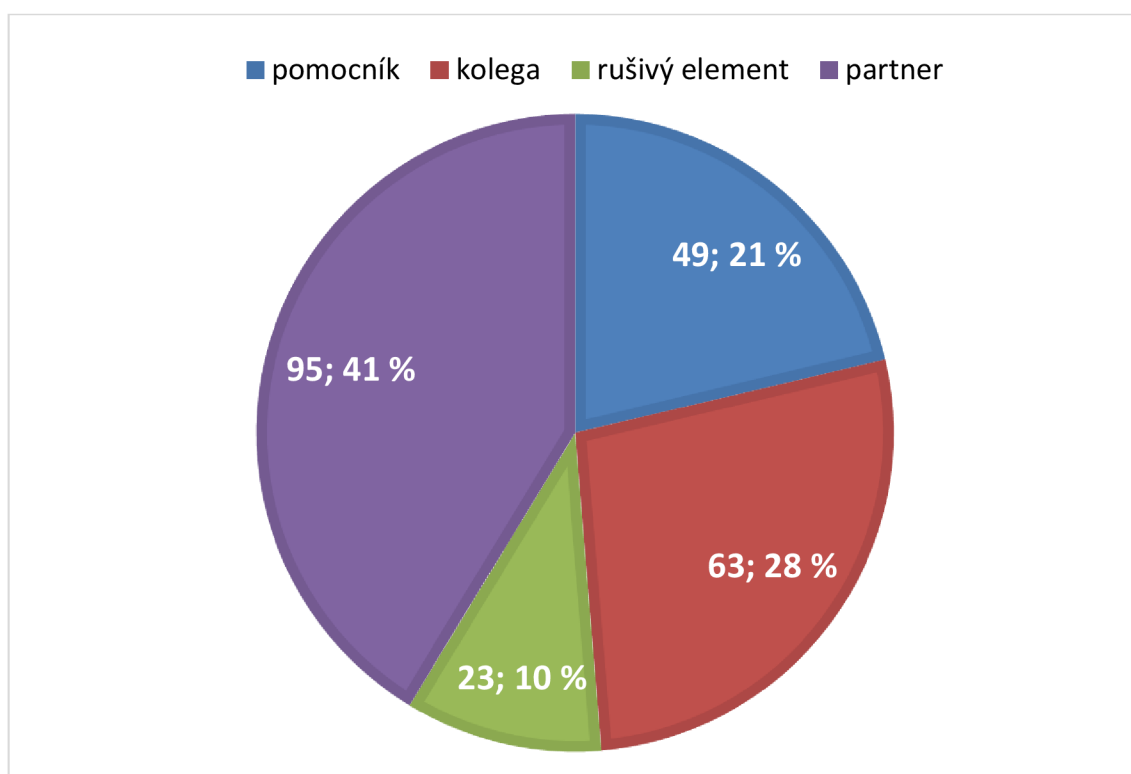
Následující otázka zjišťovala, jaká je náplň práce asistenta pedagoga. Otázka měla opět otevřenou odpověď, pedagogové se mohli díky tomu přesněji vyjádřit. Odpovědi byly zpracovány a následně zaneseny do tohoto grafu. Někteří pedagogové uvedli více odpovědí. V největší míře je asistent pedagoga využíván pro pomoc integrovanému jedinci. Dále je z grafu patrné, že asistenti jsou často využíváni při pomoci s výzdobou či tiskem. Dalším výrazným mezníkem v grafu je zapojení asistenta pedagoga k většímu okruhu dětí, zejména k těm slabším. O něco méně pedagogů vnímá asistenta pedagoga jako celkovou pomoc ve třídě. Nejméně jsou využíváni asistenti pedagoga pro práci s nadanými žáky, k opravě testů, a dokonce nejsou využíváni vůbec. Sice je využívání asistentů pedagoga k opravě testů domácích úkolů či tvorbě IVP výrazně nižší, ale i přesto je tato náplň práce nepřijatelná. Asistent pedagoga je k těmto činnostem většinou nekompetentní.

Graf č. 12: Četnost konzultací učitele s asistentem pedagoga



Optimálně by měla probíhat komunikace pedagoga a asistenta pedagoga ohledně integrovaného (inkludovaného) žáka každý den v kratších úsecích. Cílem bylo zjistit, jak to chodí v realitě. Dotazovaní měli na výběr ze čtyř odpovědí. Výsledky jsou zřejmé z grafu. V největší míře konzultují pedagogové a asistenti pedagoga každý den (170 respondentů, tj. 73 %). Méně často, tedy 2x – 3x týdně (22 respondentů, tj. 10 %), probírají pedagogové s asistentem pedagoga věci týkající se integrovaného (inkludovaného žáka). Bohužel je i stejný počet pedagogů, kteří konzultují s asistentem pedagoga pouze minimálně, jedná se tedy o menší frekvenci než 1x týdně (22 respondentů, tj. 10 %). Nejméně byla zvolena možnost 1x týdně, tak často komunikuje 16 pedagogů (7 %) s asistentem pedagoga.

Graf č. 13: Vnímání asistenta pedagoga

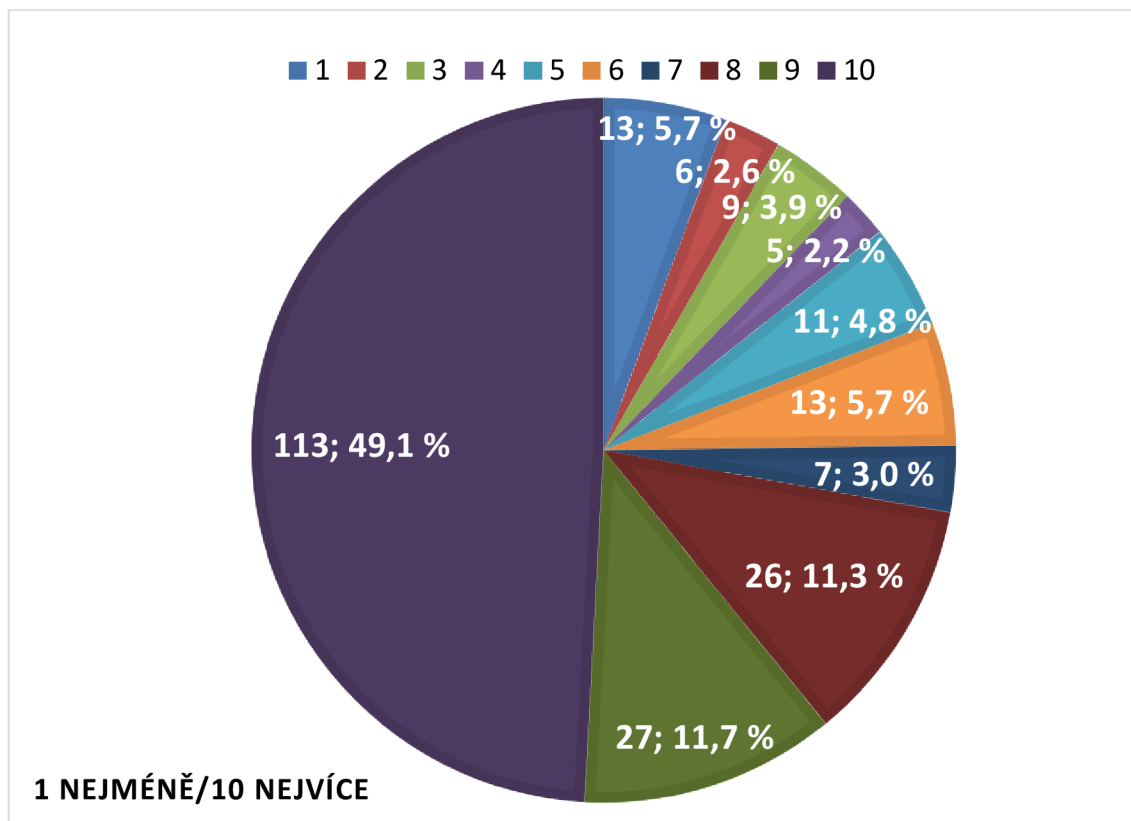


Cílem této otázky bylo zjistit, jak pedagog vnímá asistenta pedagoga a s tím souvisí úroveň jejich vztahu. Respondenti měli na výběr ze čtyř možností: pomocník, kolega, rušivý element a partner. Graf ukazuje procenta a počet jednotlivých odpovědí. Nejčastější odpovědí byla možnost partner (95 respondentů, tj. 41 %). Z této odpovědi je zřejmé, že pedagogovi je asistent pedagoga velmi blízký. Druhou největší část grafu ukazuje možnost kolega (63 respondentů, tj. 28 %). Mezi pedagogem a asistentem pedagoga je vztah, který je pouze na úrovni kolegů ze zaměstnání. Tito lidé v zaměstnání spolupracují, mohou si i pomáhat, podporovat se, ale mimo zaměstnání se kontaktují minimálně. Určitá část respondentů odpověděla, že asistenta pedagoga vnímá jako pomocníka (49 respondentů, tj. 21 %). Pedagogové vnímají asistenta pedagoga jako pomocnou ruku, která jim pomáhá ve vyučovacím procesu. Mají k ní vybudovaný vztah, který však nemusí být nijak zvlášť hluboký. Pedagogovi asistent pedagoga nepřekáží, ale nepovažuje ho za kolegu na stejné úrovni nebo partnera. Nejméně respondentů zvolilo možnost rušivý element (23 respondentů, tj. 10 %). Tato odpověď byla zvolena v nejmenším počtu, avšak objevila se.



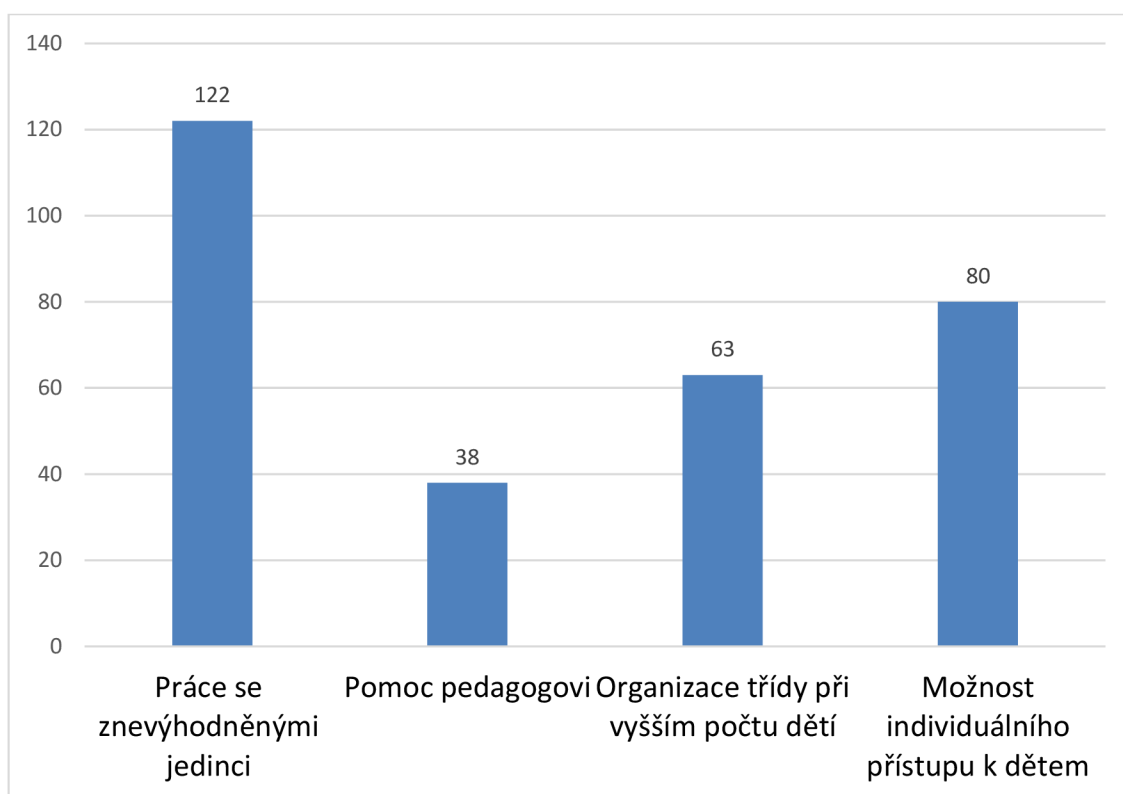
Někteří pedagogové vnímají asistenta pedagoga negativně. Nemají k němu dobrý vztah. To se odráží na nepříliš optimálním začlenění znevýhodněného jedince.

Graf č. 14: Asistent pedagoga jako řešení situace



Na tuto otázku odpovídali respondenti pomocí škály od 1 do 10 (1 nejméně/10 nejvíce). Z grafu je patrné, že nejvíce pedagogů (133 respondentů, tj. 49,1 %) vnímá pozici asistenta pedagoga za velice dobré řešení. Na podobné úrovni jsou i čísla 8 a 9 v naší škále, která jsou ale oproti nejčastější odpovědi výrazně nižší. Někteří respondenti považují pozici asistenta pedagoga za nevhodné řešení, je jich však nepatrné množství.

Graf č. 15: Asistent pedagoga jako vhodné řešení situace – důvod



Tato otázka navazovala na otázku předchozí. Pokud respondenti považují pozici asistenta pedagoga za dobré řešení, nyní měli odpovědět v čem. Pedagogové se mohli vyjádřit pomocí otevřené odpovědi. Na tuto otázku odpovědělo celkem 122 respondentů. Někteří pedagogové uvedli více důvodů. Na základě jednotlivých odpovědí byl zpracován tento graf. Nejvíce pedagogů vnímá asistenta pedagoga jako dobré řešení v práci se znevýhodněnými jedinci. Další častou odpovědí byla možnost individuálního přístupu k dětem. O něco méně vnímají pedagogové pomoc asistenta pedagoga při organizaci třídy při vyšším počtu dětí. Nejméně častá odpověď byla pomoc pedagogovi.

## 9 DISKUZE

Následující kapitola je věnována shrnutí výzkumného šetření. Cílem bylo zjistit, zda si učitelé myslím, že jsou připraveni na spolupráci s asistentem pedagoga. Dalším vytyčeným cílem bylo zjistit, jakým způsobem spolu spolupracují.

Cíle jsem se pokusila naplnit pomocí výzkumných otázek. První výzkumnou otázkou, kterou jsem se zabývala, byla otázka „Jak připravuje VŠ učitele na spolupráci s asistentem pedagoga?“ Na základě odpovědí od jednotlivých respondentů je zřejmé, že se pedagogové necítí být dostatečně připraveni z vysoké školy na spolupráci s asistentem pedagoga. Pedagogové si informace zjišťují z dalších zdrojů.

S tím souvisí druhá výzkumná otázka „Kde čerpají učitelé informace o tom, jak spolupracovat s asistentem pedagoga? Pokusila jsem se zjistit, zda se pedagogové pokoušeli získat poznatky zaměřené na spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga prostřednictvím dalšího vzdělávání. Z výsledků je patrné, že větší část ne. Ostatní se dovzdělávali především formou seminářů, školení a kurzů. I přesto, že se pokoušeli získat informace touto cestou, v praxi využívali nejvíce internet a poznatky od zkušenějších kolegů. Někteří pedagogové využili odbornou literaturu. Ve výzkumném šetření uvedli dva tituly – Asistent pedagoga (nakladatelství Dr. Josef Raabe) a Vademecum asistenta pedagoga (nakladatelství Pasparta).

Třetí výzkumná otázka byla „Jak je vnímána pozice asistenta pedagoga z pohledu pedagoga?“. V největší míře považují pedagogové asistenty pedagoga za partnery. Toto pojetí vztahu je jedno z nejlepších. Pokud si pedagog s asistentem rozumí i mimo školní prostředí, vzniká mezi nimi kvalitnější komunikace a případné problémy se řeší snadněji. Základem optimální spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga je kvalitní komunikace. Pokud tráví učitel a asistent pedagoga spolu většinu vyučovacích hodin, mají možnost si vybudovat silnější vztah, tím pádem mohou účelněji kooperovat. Asistent pedagoga by měl být považován za rovnocenného pracovníka. Horáčková (2015) považuje za riziko vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga problém nadřízenosti a podřízenosti. Asistent pedagoga je již z názvu podřízený učiteli. V praxi to vypadá tak, že asistent přijímá učitelovo rozhodnutí. Naopak učitel respektuje přítomnost asistenta a dodržují pravidla, která si vymezila na začátku spolupráce.

Někde to opravdu funguje, viz jedna má odpověď z dotazníkového šetření: „Měla jsem ve třídě chlapečka (ADHD, cizinec, bipolární porucha, agrese - ano, jednoho chlapečka). Asistentka se věnovala primárně jemu, ale když bylo potřeba, zastoupila mě a já se věnovala chlapci. Pokud by tam nebyla, nepřežila bych. Chlapeček byl velmi agresivní a vulgární. Často se stávalo, že jsme ho museli násilím odnést (jedna za ruce, druhá za nohy) z dosahu dětí, protože by ublížil sobě a hlavně jim. U toho nás pokopal, poprskal, nadával nám. Dítě by bylo bez asistenta naprosto nezvladatelné. Musel nosit helmu (neměl část lebeční kosti kvůli vážnému úrazu hlavy – pád ze 3. patra domu na hlavu) a byla potřeba na něj dávat extrémní pozor. Asistentka byla poklad. Sedli jsme si lidsky a profesně a byla opravdu velkou podporou.“

Ovšem ne vždy je asistent pedagoga podle představ učitele. V dotazníku mi bylo popsáno chování asistenta pedagoga: „Chatuje, sedí, čmárá si něco na papír, sundá si klidně roušku a sedí vedle integrovaného žáka. Musím vše říkat, organizovat, spíše přítěž pro učitele, špatný vzor pro žáky, po prvním týdnu na mě řvala před dětmi. Nemluví česky, špatně ukazuje dětem práci s počítačem, nudí se, s většími žáky na 2. stupni by byla větší sranda – asistentka je Romka.“

Poslední výzkumná otázka byla „Jak spolu pedagog a asistent pedagoga spolupracují?“ Z výzkumného šetření vyplynulo, že asistent pedagoga pomáhá nejvíce pedagogovi s integrovanými jedinci. Podobnému tématu se věnovala i Nováková ve své práci *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole* (MU, 2017). I ona dospěla k závěru, že asistent pedagoga převážně většinu své pedagogické činnosti věnuje výhradně žákům se speciálně vzdělávacími potřebami.

Stejnou představu o náplni práce uvádí i Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková (2014b), kde je součástí práce asistenta pedagoga kooperace s integrovanými žáky, dále práce se zbytkem třídy a jiné formy pomoci učiteli, nepřímá pedagogická činnost, spolupráce asistenta s pedagogem, metodické vedení a další vzdělávání asistenta pedagoga. Do nepřímé činnosti asistenta patří metodická podpora, samostatná příprava, konzultace s učitelem, popřípadě účast na pedagogických radách, konzultace s poradenskými pracovníky či účast na dalším vzdělávání (Němec a Michalík, 2015 in Vejrochová et al., 2015). Náplň práce asistenta pedagoga je především definována ve

vyhláše č. 27/2016 v § 5. Avšak Morávková Vejrochová a kol. (2015) poukazují na neúplné systémové vymezení pozice asistenta pedagoga. Na základě toho vznikl dokument „*Standard práce asistenta pedagoga*,“ který mohou využívat ředitelé jako inspiraci pro pracovní náplň dané pozice. Tento dokument byl vytvořen na základě analýz a výzkumů UPOL. Nalezneme zde konkrétní popis činností (viz příloha 3) a metodické materiály při podpůrných opatřeních.

Na základě výzkumu jsem se bohužel dozvěděla, že asistent pedagoga opravuje písemky, domácí úkoly a dokonce i tvoří IVP. Asistent pedagoga je většinou k těmto úkonům nekompetentní. Důležitým prvkem kvalitní spolupráce jsou časté, výše zmíněné, konzultace mezi asistentem pedagoga a pedagoga. Optimálně by měla probíhat konzultace ohledně znevýhodněného jedince každý den v kratších úsecích. Výzkumné šetření ukázalo, že v největší míře tomu opravdu tak je.

I přes nelehké období pandemie Covid-19 se podařilo nasbírat data ke zpracování šetření. V době sbírání dat byly školy uzavřené. Díky dotazníkovému šetření jsem mohla jednotlivé dotazníky snadno rozeslat a návratnost byla rychlá. Současně vzhledem k situaci, která se vyskytla, bylo ustoupeno od kvalitativního šetření.

Pro další výzkumné šetření bych navrhla využít pedagogy, kteří jsou maximálně rok od absolvování vysoké školy. Zajímalo by mě, jaké konkrétní zkušenosti s touto problematikou by bylo dobré si odnést z vysoké školy.

## ZÁVĚR

Začleňování jedinců se speciálně vzdělávacími potřebami je stále aktuální. Mnohdy jsou součástí třídy asistenti pedagoga, se kterými by učitel měl vycházet. Základem je jejich kvalitní spolupráce.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak jsou učitelé připraveni na spolupráci s asistentem a jak spolu spolupracují.

V teoretické části jsem se věnovala aktuálním tématům. Vymezila jsem pojmy integrace, inkluze a žák se speciálně vzdělávacími potřebami. V další kapitole jsem se zaměřila na vzdělávací programy, kde jsou tito jedinci také uvedeni. Neopomenula jsem plán pedagogické podpory a především individuální vzdělávací plán, který je nezbytný k možnému přiřazení asistenta pedagoga. Dále jsem popisovala, co mají v kompetenci pedagog a asistent pedagoga. Na závěr byla zmíněna kapitola o tom, jak by spolu měli jednotliví aktéři spolupracovat, nebo jak uvést asistenta pedagoga do třídy. Z teoretické části jsem si odnesla spoustu cenných informací, které ráda ve své budoucí praxi aplikuji. Nejvíce mě zaujala kapitola, kde jsou praktické rady, jak uvést asistenta pedagoga nebo základní předpoklady dobré spolupráce.

Praktická část prezentuje výsledky kvantitativního výzkumného šetření zaměřeného na spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, zda si učitelé myslí, že jsou připraveni na spolupráci s asistentem pedagoga a jakým způsobem spolu spolupracují. Bylo zjišťováno, jak si myslí pedagogové, že jsou připraveni z pregraduálního vzdělávání. Průzkum bohužel ukázal, že většina se cítí být nepřipravena. Z tohoto důvodu se většina připravovala ještě jinde na spolupráci s asistentem pedagoga, jednalo se především o kurzy/semináře/školení. Je však nutné podotknout, že tyto informace nebyly v důsledku tak využitelné. Pedagogové se ve velké míře dozvěděli cenné informace o spolupráci s asistentem pedagoga od zkušených kolegů a z internetu. Z dotazníkového šetření je zřejmé, že někteří pedagogové znají nějakou odbornou literaturu, týkající se dané problematiky, avšak uvedeny byly pouze dva tituly. Dále bylo mapováno, jak učitel uvedl asistenta pedagoga do třídy. Nejčastější odpovědí bylo jako pomocníka. S tím souvisela následující otázka ohledně náplně práce asistenta pedagoga. Pedago-

gové vnímají pomoc především s prací s integrovanými/slabšími jedinci, ale také s výzdobou/tiskem. Asistent pedagoga je velice nápomocný i při organizaci třídy, která má vyšší počet žáků. Velice mě potěšila odpověď, která se týkala konzultací asistenta pedagoga a pedagoga. Nejčastější odpovědi byly každodenní schůzky a následné probrání potřebného. Vnímání asistentů pedagoga z pohledu pedagogů je v největší míře pozitivní. Dokonce je asistent pedagoga považován za partnera, kde je vztah mezi nimi velice blízký. Pozice asistenta pedagoga je považována převážně jako nejlepší řešení, především díky možnosti začlenění znevýhodněného jedince.

Myslím si, že tato práce by mohla poskytnout vhodné příklady, jak pěstovat pozitivní vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga.

## SEZNAM LITERATURY

1. Adamus, P. et al. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. 171 s. ISBN 978-80-7464-884-7.
2. Bartoňová, M. a M. Vítková. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-1584.
3. Bartoňová, M. a M. Vítková. *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, 2013. 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.
4. Bartoňová, M. a M. Vítková. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*, Brno: Paido, 2016. 389 s. ISBN: 978-80-7315-255-0.
5. Bartošová, I. a M. Skutil. 2011. Vybrané metody a designy sběru dat. Dotazník. In: Skutil, M. a kolektiv. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. 250 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
6. Čadová, E. a J. Michalík. *Význam, cíle, pojetí asistenta asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga*. In Žampachová, Z. a V. Čadilová *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 160 s. ISBN 978-80-244-3377-6.
7. Dittrich, P. 1994. Metody pedagogického výzkumu, jejich možnosti a meze. In: Vališová, A. a H. Kasíková. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, s. 118-123. Pedagogika (ISV). 124 s. ISBN 80-85866-05-6.
8. Felcmanová, J. *Proměna v přístupu ke zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb: od zjišťování diagnóz ke stanovení podpůrných opatření. Školní poradenství v praxi*. 2016, roč. 3, č. 1. ISSN 2336–3436.
9. Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Paido, 2000. 207 s. ISBN 8085931796.



10. Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložila Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-.
11. Horáčková, I. *Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 111 s. ISBN: 978-80-244-4656-1.
12. Chráska, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
13. Chráska, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Grada, 2016 (2. vydání). 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
14. Jesenský, J. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. 159 s. ISBN 80-7066-941-1.
15. Jungwirthová, I. *Je inkluze nesmysl?* Lidové noviny: Příloha Orientace Lidových novin, roč. XXIX, č. 83 2016
16. Kalhous, Z. a O. *Obst. Školní didaktika. 1. vyd.* Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
17. Kaprálek, K. a Z. Bělecký. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-7367-824-1.
18. Kendíková, J. *Asistent pedagoga*. Raabe, 2017. 106 s. ISBN 978-80-7496-349-0.
19. Kolajová, L. *Týmová spolupráce*. Praha: Grada Publishing, 2006. 112 s. ISBN 80-247-1764-6.
20. Krejčová, L. *Individuální vzdělávací plán. Nač nezapomenout při jeho tvorbě: Školní poradenství v praxi*, roč. 3, č. 1, 2016. ISSN 2336–3436.
21. Lang, G. A Ch. Berberich. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. Speciální pedagogika, 1998. 146 s. ISBN 80-7178-144-4.
22. Lechta, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
23. Mertin, V. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. Praha: Portál, 1995. 107 s. ISBN 80-7178-033-4.
24. Michalík, J., Baslerová, P. a L. Felcmanová. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni. 2015. 35 s. ISBN 978-80-87456-57-6.

25. Morávková Vejrochová, M., et al. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 92 s. ISBN 978–80-244–47223.
26. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: *Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
27. Němec, Z. a J. Michalík, *Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství*. In Morávková Vejrochová, M., et al. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 92 s. ISBN 978- 80- 244- 4722-3.
28. Němec, Z., K. Šimáčková Laurenčíková a V. Hájková *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014b. 75 s. ISBN 978-80-7290-712-0.
29. Opatřilová, D. a D. Zámečnicková. *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Masarykova univerzita, 2008. 180 s. ISBN 978-80-210-4575-0.
30. Pipeková, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, 2006. 208 s. ISBN: 80-86633-4-3.
31. Průcha, J., E. Walterová a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník. 4., vyd.* Praha: Portál, 2003. 328 s. ISBN 80-7178-772-8.
32. Skalková, J., a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. SPN, 1985. 208 s. ISBN 14-411-83
33. Slowík, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
34. Teplá, M. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. 78 s. ISBN 978-80-87963-15-9.
35. Uzlová, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
36. Vítková, M. (ed.). *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 461 s. ISBN 80-86633-22-5.
37. Vítková, M. *Zdraví a psychická pohoda jako téma interakce v inkluzivní škole se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. In Bartoňová, M., Vítková,

M., et al. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.

38. Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

39. Žampachová, Z. a V. Čadilová. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 140 s. ISBN 978-80-244-3377-6.

#### Internetové zdroje

1. Josef Slowík, 2012. Speciální pedagogika: *Integrace a inkluze*. In: RVP.cz [online]. [cit. 2020-07-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/specialni-pedagogika-integrace-a-inkluze.html/>
2. Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. *O průvodci a úpravách RVP ZV*. 29. 4. 2016 [cit. 2020-03-13]. Dostupný z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>
3. Národní ústav pro vzdělávání [online] *RVP ZV 2021*. [online]. 11. 2. 2021 [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>

4. Národní ústav pro vzdělávání [online]. *RVP pro základní vzdělávání* [online], 2016. [cit. 2020 – 03-13]. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
5. Nová škola, o.p.s.: portál pro školní asistenty a asistenta pedagogů. [online], 2013. [cit. 2020-03-16]. *Náplň práce asistenta pedagoga*. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>
6. Nová škola, o.p.s.: portál pro školní asistenty a asistenta pedagogů. [online], 2013. [cit. 2020-03-16]. *Spolupráce s pedagogem*. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>
7. Průvodce upraveným RVP ZV, *Plány IVP a PLPP*. In: *RVP.cz* [online]. 9. 11. 2015 [cit. 2020-08-02]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>
8. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. *Náplň práce školního asistenta*. [online]. Praha: Copyright © Nová škola, 2013 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace-skolniho-asistenta>
9. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [online]. UNESCO, 1994 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z [http://unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
10. Němec Zbyněk. *Asistenti pedagoga 2020: Více sdílení, méně asistentů, o trochu lepší platy*. [online], Asistent pedagoga, [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/asistenti-pedagoga-2020-vice-sdileni-mene-asistentu-o-trochu-lepsi-platy>
11. Vrbická Tereza, 2018. *Rady a inspirace pro začínajícího učitele, který má asistenta pedagoga ve třídě*. In: *rvp.cz* [online]. 21. 11. 2018 [cit. 2020-08-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21914/RADY-A-INSPIRACE-PRO-ZACINAJICIHO-UCITELE-KTERY-MA-ASISTENTA-PEDAGOGA-VE-TRIDE.html/>

## Legislativní předpisy

1. 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. 2020-03-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>
2. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o *vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online], MŠMT, 21. 1. 2016, [cit. 2019-08-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
3. Vyhláška č. 248/2019 Sb. kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o *vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o *poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů. [online], Zákony pro lidi, 30. 9. 2019, [cit. 2019-08-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>
4. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o *vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online], NUV, 9. 2. 2005, [cit. 2019-08-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>
5. Vyhláška č. 127/1997 Sb. Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o *speciálních školách a speciálních mateřských školách*, Zákony pro lidi, 1997, [cit. 2019-08-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1997-127>
6. Zákon č. 561/2004 Sb., o *předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online], MŠMT, [cit. 2019-08-10]. Dostupné také z: [http://www.msmt.cz/uploads/skolsky\\_zakon.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf)
7. Nováková, K. *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole* (MU,2017). [online], [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/ozd26/Diplomova\\_prace.Karolina\\_Novakova\\_brezen\\_2017.pdf](https://is.muni.cz/th/ozd26/Diplomova_prace.Karolina_Novakova_brezen_2017.pdf)

8. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online], MŠMT, [cit. 2019-08-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Kdo se podílí na formulaci náplně práce AP .....	26
---	----

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Formulář individuálního vzdělávacího plánu

Příloha č. 2: Přehledem odborné způsobilosti pro výkon asistenta pedagoga podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Příloha č. 3: Konkrétní popis činností podle Standardu práce asistenta pedagoga

Příloha č. 4: Dotazník



Příloha č. 1

**Individuální vzdělávací plán**

<b>Jméno a příjmení žáka</b>			
<b>Datum narození</b>			
<b>Bydliště</b>			
<b>Škola</b>			
<b>Ročník</b>		<b>Školní rok</b>	

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

<b>Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:</b>	
<b>Zdůvodnění:</b>	

<b>Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):</b>	
---	--

<b>Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:</b>	
--	--

<b>Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)</b>	
<b>Metody výuky (pedagogické postupy)</b>	
<b>Úpravy obsahu vzdělávání</b>	
<b>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</b>	
<b>Organizace výuky</b>	
<b>Způsob zadávání a plnění úkolů</b>	
<b>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</b>	

<b>Hodnocení žáka</b>	
<b>Pomůcky a učební materiály</b>	
<b>Podpůrná opatření jiného druhu</b>	
<b>Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)</b>	
<b>Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka</b>	
<b>Spolupráce se zákonnými zástupci žáka</b>	
<b>Dohoda mezi žákem a vyučujícím</b>	



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			

Příloha č. 2

<b>Odborná způsobilost asistenta pedagoga vychází z § 20 zákona o pedagogických pracovnících</b>
<b>(1)</b> Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami 18), nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace 19), získává odbornou kvalifikaci
<b>a)</b> vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
<b>b)</b> vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a <ol style="list-style-type: none"><li>1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,</li><li>2. studiem pedagogiky, nebo</li><li>3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),</li></ol>
<b>c)</b> vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
<b>d)</b> vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a <ol style="list-style-type: none"><li>1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,</li><li>2. studiem pedagogiky, nebo</li><li>3. studiem pro asistenty pedagoga,</li></ol>
<b>e)</b> středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
<b>f)</b> středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a <ol style="list-style-type: none"><li>1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,</li></ol>

<p>2. studiem pedagogiky, nebo</p> <p>3. studiem pro asistenty pedagoga.</p>
<p><b>(2)</b> Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci</p>
<p><b>a)</b> vzděláním podle odstavce 1,</p>
<p><b>b)</b> středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,</p>
<p><b>c)</b> středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga</p>
<p><b>d)</b> středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a</p> <p>1. studiem pedagogiky, nebo</p> <p>2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo</p>
<p><b>e)</b> základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.</p>

## **Konkrétní popis činností podle Standardu práce asistenta pedagoga**

### **AP – I. úroveň**

- 1) využívá ve výchovně-vzdělávacím procesu základní znalosti a dovednosti s informačními technologiemi například práce s kopírovacím a skenovacím zařízením, tiskárnou, výukové programy, e-mail, atd.,
- 2) osvojuje si nové poznatky prostřednictvím literatury a informačních zdrojů
- 3) formuluje důležité myšlenky a postoje (ústně i písemně), komunikuje se žáky v duchu přátelském a zdvořilostním,
- 4) při komunikaci s žákem dbá na jeho věk a individuální dovednosti, oslovuje žáky křesným jménem, užívá přátelský tón, při příchodu do třídy se pozdraví s žáky, reaguje na otázky žáků, zajímá se, rozvíjí dále téma hovorů, ptá se, naslouchá, pomáhá žákům se začlenit do kolektivu ostatních žáků, umí projevit vřelost a zájem žákům, dokáže navodit pocit vzájemného partnerství,
- 5) fyzicky pomáhá žákům při zajištění sebeobslužných činností, dále při vytváření základních pracovních a hygienických návyků,
- 6) osvojuje si nové poznatky a dovednosti formou hospitací jako prostředku vzdělávání (například se učí od zkušenějších kolegů, učí se používat správné kompenzační pomůcky žáka se SVP,
- 7) osvojuje si základy zpětné vazby a reflexe své práce, učí se s tím dále pracovat za pomoci kolegů, dále si osvojuje základy týmové spolupráce,
- 8) poskytuje pedagogům podporu v přípravě výuky (například připravuje pomůcky k výuce, prostor k relaxaci a odpočinku, experimentování, individuální a skupinové práci, podílí se na přípravě sešitů, vyrábí pracovní listy, přehledy učiva, kopíruje a skenuje učební materiály atd.,
- 9) pomáhá žákům s přípravou jejich pracovního místa a uzpůsobit ho specifickým potřebám žáka; je velmi aktivní také v době mimo vyučovací hodiny (o přestávkách), kdy příprava žáků probíhá,



10) je přítomen nejen na školních akcích, ale také na mimo školních; podílí se právě akcí; navrhuje náměty a činnosti, které přispívají vstřícné a přátelské atmosféře školy; aktivně se podílí rodičovských schůzek či individuálních schůzek s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka atd.,

11) s ostatními kolegy sdílí důležité informace o žácích a jejich vzdělávacích potřebách (tj. s písemným souhlasem zákonných zástupců žáka nahlíží do lékařských a odborných zpráv, k nahlížení do těchto dokumentů přistupuje citlivě, sdílené informace chrání mlčenlivostí; *respektuje a dodržuje způsob uložení zpráv a další potřebných materiálů výchovně-vzdělávacího procesu – IVP, vysvědčení, odborná doporučení školského poradenského zařízení*

12) aktivně projevuje zájem o rodinné prostředí žáka a jeho zájmy, postavení v kolektivu atd.,

13) je schopen žákům poradit, na koho se mohou ve škole se svými problémy obrátit.

## **AP – II. úroveň**

1) samostatně vyhledává potřebné informace z dostupných informačních zdrojů vztahující se ke speciálním vzdělávacím potřebám žáků

2) samostatně vyhledává zpětnou vazbu a reflektuje svou práci, postupně vyhodnocuje kvalitu své práce,

3) spolupracuje s pedagogy v rámci školního poradenského zařízení (je pravidelně přítomen na pedagogických poradách), s pracovníky PPP, SPC, SVP a dalšími odbornými pracovníky (psycholog, ergoterapeut aj. při předcházení možných problémů a řešení již existujících problémů (např. výběru a používání vhodných kompenzačních pomůcek, technická úprava pracovního místa, tvorba procesuálních schémat, tvorba pomůcek k alternativní a augmentativní komunikaci, domácí příprava a výuku atd.),

4) využívá vhodné dostupné technologie a další pro komunikaci s pedagogy, žáky a jejich zákonnými zástupci (např. Skype, e-mail atd.),

5) trpělivě poskytuje žákovi vedení a pomoc při výchovně-vzdělávací činnosti, ale v žádném případě nevykonává činnosti za žáka, naopak vede žáka vhodnou motivací a dostatečnou trpělivostí k činnosti a k pozitivnímu přijetí činnosti,

6) rozvíjí a podporuje smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci k sociokulturní rozmanitosti; pomáhá žákům porozumět, respektovat a oceňovat odlišnosti; podílí se na kooperativním a projektovém vyučování,

7) pracuje při výchovně-vzdělávacím procesu individuálně s žákem, s malou skupinou žáků,

8) zdokonaluje své dovednosti v práci na PC, tabletu, interaktivní tabulí tak, aby byl nápomocen při rozvíjení kognitivních funkcí žáků,

9) samostatně se orientuje v tom, jaké pomůcky a potřeby jsou vyžadovány při výuce konkrétních předmětů; pomáhá žákům tyto pomůcky a potřeby připravit.

### **AP – III. úroveň**

1) analyzuje a vyhodnocuje kvalitu své práce, umí vyhodnotit z této reflexe změny a následně je realizovat ve své práci,

2) při komunikaci s žáky využívá prostředky alternativní a augmentativní komunikace (např. VOKS, znak do řeči, Makaton, Bliss),

3) při své práci využívá rozmanité formy komunikace s rodinou žáka – individuální schůzky, třídní schůzky, akce školy; zprostředkovává takový kontakt rodinám žáků, který nejlépe vyhovuje potřebám, možnostem, životního stylu a zázemí, poskytuje jim zpětnou vazbu,

4) poskytuje společné aktivity a činnosti pro kooperaci všech žáků za účelem obohacení kolektivu

5) sleduje a předchází sociálně patologickým jevům (šikana, násilí) v třídním kolektivu (podílí se a nabízí žákům smysluplné využití volného času, aktivity zájmové kroužky; příklady z praxe, řešení modelových situací; spolupracuje s odborníky například se školním psychologem, SVP; v případě podezření na výskyt např. šikany v třídním kolektivu ví na koho se může obrátit, kde hledat erudovanou pomoc.)

(Morávková Vejrochová, et al, 2015)

Příloha č. 4

## **Dotazník**

### **Přípravenost učitelů 1. stupně ZŠ na spolupráci s asistentem pedagoga, jejich spolupráce v praxi**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

ráda bych Vás touto formou požádala o vyplnění krátkého dotazníku k mé diplomové práci, která se zabývá připraveností učitelů 1. stupně ZŠ na spolupráci s asistentem pedagoga, jejich spoluprací v praxi.

Budu velice ráda za Váš čas a poskytnuté odpovědi.

Děkuji a přeji hezký den

Zuzana Jirků – studentka 5. ročníku Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

#### **1. Jako pedagožka/pedagog na prvním stupni ZŠ působíte:**

- a) 1 – 4 roky
- b) 5 – 15 let
- c) 15 – 40 let

#### **2. Jak Vás připravila pregraduální příprava na spolupráci s asistentem pedagoga?**

1 – 5

1 výborně / 5 vůbec

#### **3. Vzdělávali jste se i jinde v přípravě na spolupráci s asistentem pedagoga?**

- a) Ano
- b) Ne

**Pokud ano, kde?**

#### **4. Cítíte se dostatečně připraveni na spolupráci s asistentem pedagoga?**

1 výborně/ 5 vůbec

**5. Když jste se dozvěděl/a, že ve Vaší třídě bude asistent pedagoga, vyhledal/a jste si nějaké informace o tom, jak byste měl/a s ním pracovat?**

a) Ano

b) Ne

**Pokud ano, z jakých zdrojů jste čerpal/a?**

**6. Znáte nějakou odbornou literaturu, která se zajímá o spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga?**

a) Ano

b) Ne

**Pokud ano, jakou?**

**7. Jak jste uvedl/a asistenta pedagoga do třídy?**

**8. S čím Vám pomáhá asistent pedagoga?**

**9. Jak často probíhají konzultace s asistentem pedagoga ohledně integrovaného (inkludovaného) žáka?**

a) denně

b) 2x – 3x týdně

c) 1x týdně

d) minimálně

**10. Jaké je Vaše vnímání asistenta pedagoga?**

a) pomocník

b) kolega

c) rušivý element

d) partner

**11. Myslíte si, že pozice asistenta pedagoga bylo dobré řešení?**

1 nejméně / 10 nejvíce