

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematika náplně práce asistenta pedagoga na vybrané škole a její
specifikace.

The content of the teaching assistants work at the selected school and its
specifications.

Bc. Radka Makulová

Vedoucí práce: PhDr. Magdaléna Richterová, PhD.
Studijní program: Učitelství pro střední školy, N7504
Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a VOŠ, 7504T298

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Problematika náplně práce asistenta pedagoga na vybrané škole a její specifikace. vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne . 3. 4. 2023



.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní PhDr. Magdaléně Richterové, PhD za její vstřícnost, cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.


.....

NÁZEV:

Problematika náplně práce asistenta pedagoga na vybrané škole a její specifikace.

ABSTRAKT:

Kvalitně promyšlená spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga vede nejen k zefektivnění práce, ale je také velice přínosná pro žáky a třídní klima. Již na počátku jejich spolupráce je nutné mít nastavena jasná pravidla, role a kompetence.

Výzkum jsem zaměřila na spolupráci učitele a asistenta pedagoga, na faktory, které spolupráci ovlivňují v každodenní praxi. První část práce obsahuje teoretické vymezení této problematiky. Zabývá se pojmy inkluze a inkluzivní školství. Charakterizuje pozici pedagoga a asistenta pedagoga v rámci vyučovacího procesu a jeho legislativní ukotvení. Empirická část práce je věnována výzkumu vzájemné spokojenosti spolupráce mezi respondenty. Ve výzkumu participují učitel a asistent pedagoga z konkrétní malotřídní školy, následně pak učitelé a asistenti pedagoga z několika škol v blízkém okolí. Samotný výzkum byl proveden kvalitativně v první části zúčastněným pozorováním ve třídě. V části druhé strukturovanými rozhovory s participanty. V závěru práce uvádím přehled zjištěných výsledků týkajících se oblasti komunikace, činností a hodnocení vzájemné spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.

KLÍČOVÁ SLOVA: asistent pedagoga, příprava na hodinu, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, individuální vzdělávací plán

TITLE:

The content of the teaching assistants work at the selected school and its specifications.

ABSTRACT:

Well-thought-out cooperation between the teacher and the teacher's assistant not only leads to more efficient work, but is also very beneficial for students and the classroom climate. Already at the beginning of their cooperation, it is necessary to have clear rules, roles and competences set..

I focused my research on the cooperation of a teacher and a teacher's assistant, on the factors that influence the cooperation in everyday practice. The first part of the thesis contains a theoretical definition of this issue. It deals with the concepts of inclusion and inclusive education. It characterizes the position of a teacher and a teacher assistant within the teaching process and its legislative anchoring. The empirical part of the work is devoted to the research of mutual satisfaction of cooperation between respondents. A teacher and a teacher's assistant from a small school participate in the research, followed by teachers and teaching assistants from several schools in the surrounding area.. The research itself will be conducted qualitatively in the first part through participant observation in the classroom observations. In the second part, semi-structured interviews with participants. At the end of the work, I present an overview of the results found regarding the area of communication, activities and evaluation of mutual cooperation between the teacher and the teaching assistant.

KEYWORDS:

teaching assistant, lesson preparation, inclusive education, pupil with special educational needs, individual educational plan.

Obsah

Úvod.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1. Stručný historický náhled na pozici asistenta pedagoga	2
2. Společné vzdělávání ve školství -Inkluze	4
2.1. Význam pojmů inkluze, inkluzivní vzdělávání a inkluzivní škola	6
3. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	7
3.1. Podpůrná opatření	9
3.2. Plán pedagogické podpory	10
3.3. Individuální vzdělávací plán	12
4. Pozice asistenta pedagoga	13
4.1. Charakteristika pozice.....	14
4.2. Předpoklady pro výkon profese	16
Asistent pedagoga	18
4.3. Pozice asistenta v legislativě.....	20
4.4. Činnost asistenta pedagoga	21
5. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga	22
5.1. Konzultace	25
5.2. Společné přípravy na hodinu.....	25
EMPIRICKÁ ČÁST	27
6. Má motivace k volbě tématu	27
6.1. Cíl výzkumu.....	28
7. Metodologie	29
7.1. Kvalitativní výzkum.....	30
7.2.. Charakteristika školy.....	30
7.3. Zúčastněné pozorování ve vyučovacích hodinách	32
7.3.1. Pozorování A – první měsíc	34
7.3.2. Pozorování B -druhý měsíc	52
7.4. Rozhovory.....	57
7.4. 1. Charakteristika participantů	57
7. 4. 2. Přepis rozhovorů	60
7. 4. 3. Souhrn odpovědí participantů	77
7. 4. 4. Výsledky šetření.....	83

8. Závěr	84
9. SEZNAM LITERATURY:	88

Úvod

Stále více dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je vzděláváno v běžných školách, přestože laická, ale i odborná veřejnost není zcela přesvědčena o celospolečenské hodnotě tohoto způsobu vzdělávání. Ať jsou názory a postoje odborné veřejnosti jakékoli, v centru jejího zájmu by měly být děti, a to jak děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak děti bez nich; školy musí přinášet kvalitní vzdělávání všem.¹

Na vzdělávacím procesu, ve kterém se objevuje znevýhodněný žák se podílí nejen žáci samotní a učitel. Součástí tohoto bývá mnohdy i asistent pedagoga. Oba tak působí na jednotlivce i třídní klima a ovlivňují spokojenost či nespokojenost všech žáků ve třídě. Zároveň je jejich úkolem dovést všechny žáky k úspěšnému zvládnutí učiva, dle jejich schopností a možností. Toto vše je velice závislé na jejich komunikaci a spolupráci. Jedině funkční kooperace mezi učitelem a asistentem pedagoga je základní podmínkou pro dosažení vzdělávacích cílů i celkově „kvalitního rytmu života“ školní třídy. Nejen profesionalita a týmová spolupráce by měly být pro tyto aktéry vyučovacího procesu samozřejmostí. Měli by klást důraz na společnou vzájemnou komunikaci. Hovořit o případných problémech a snažit se jejich společným řešením udržet přátelskou pracovní atmosféru.

Asistent pedagoga působí jako klíčový faktor nejen při výuce, ale i ve vztazích mezi školou, žákem a rodinou. Pro účinnost všeho tohoto je nutná dobře promyšlená a uskutečněná spolupráce. Cílem výzkumu je tedy odpovědět na otázky: Jak probíhá spolupráce učitele a asistenta na konkrétní škole? Je vyhovující všem zúčastněným stranám?

¹ RŮŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Stručný historický náhled na pozici asistenta pedagoga

V současné době je již zcela samozřejmé, že v běžných školách jsou vzdělávány děti, žáci, či studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Právo na vzdělávání v přirozeném, nerestriktivním prostředí je v demokratické společnosti nezpochybnitelné.² V této souvislosti stále více přibývá v českých školách asistentů pedagoga. Toto povolání patří mezi jedno z novějších a v průběhu vývoje je tato pozice stále zdokonalována. Z řad asistentů dnes již mnozí patří mezi specialisty, kteří jsou schopni dítěti se specifickými potřebami porozumět nejen po stránce edukační, pedagogické, ale i sociální. Svým individuálním přístupem jsou dítěti oporou nejen ve škole, mnohdy i při mimoškolních aktivitách. Jsou součástí pedagogického týmu, ale i komunikačním a spolupracujícím článkem s rodiči dítěte.

Asistent pedagoga je v legislativě uveden jako jedno z podpůrných opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho hlavní úlohou ve vzdělávacím procesu je, aby byl takovému žákovi oporou a pomohl mu nejen k úspěšnému zvládnutí učiva, ale i při osobní asistenci a začlenění do běžného chodu života ve škole. Samotná pracovní náplň tohoto pedagogického pracovníka pak vyžaduje řadu znalostí a dovedností spojených s tímto povoláním. A nejen tyto, velice důležitou složkou osobnosti asistenta jsou i jeho charakterové rysy, jeho empatie a oddanost k takovéto práci.

Jedním z hlavních spolupracovníků a koordinátorů práce asistenta je učitel. Učitel, se kterým asistent každý den spolupracuje a spolu tvoří takový třídní tým, na kterém závisí plynulý chod výuky. Jejich spolupráce je důležitou složkou celého vyučovacího procesu, proto je velmi důležité na vzájemné spolupráci neustále pracovat a zdokonalovat ji. Vhodně nastavená pravidla, role a kompetence jsou pro žáky velkým přínosem a vzájemná kooperace těchto dvou aktérů nabývá na efektivitě výuky.

² HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

Zapojení asistentů pedagoga do výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v České republice rozvíjí od devadesátých let minulého století, po dlouhou dobu se ovšem práce asistentů vyvíjela po dvou paralelních liniích, samostatně u **žáků se zdravotním postižením** a zvláště u **žáků se sociálním znevýhodněním**.³

Práce pedagogických asistentů patří v zahraničí, ale i na některých českých a moravských školách k osvědčeným formám podpory vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, systémově je ale v České republice stále podceňována. Ve srovnání s počtem asistentů působících u žáků se zdravotním postižením je asistentů pracujících s žáky se sociálním znevýhodněním jen velmi málo; z organizačního hlediska prodělala tato profese během posledních dvou desetiletí relativně klopotný vývoj od romského asistenta přes vychovatele – asistenta učitele až po asistenta pedagoga.⁴

Od roku 1990, kdy byla v Československu uzákoněna civilní služba, jako náhrada vojenské služby, působili ve školství pracovníci civilní služby jako asistenti pedagogů. V této době bylo možné na tuto pozici získat zaměstnance také přes úřady práce. V některých případech tyto pozice dotovaly krajské úřady, respektive jejich odbory školství. Podpora byla nahodilá, záleželo vždy na konkrétní škole, či na konkrétním zřizovateli, byl-li ochoten zřízení míst asistentů ochoten podporovat. Do roku 1997 v českém školství působil ve třídě pouze jeden pedagogický pracovník.⁵

Historicky prvním legislativním návrhem na doplnění školské legislativy o institut asistenta pedagoga (v původním návrhu „třídní asistent“, název byl pozměněn na žádost MŠMT v průběhu projednávání) byla zákonodárná iniciativa Olomouckého kraje na jaře 2003. Šlo o návrh na doplnění tehdy platného školského zákona o zákon č. 29/1984 Sb. o následujícím ustanovení.⁶ Tento návrh ovšem nebyl přijat.

³ Portál pro asistenty pedagoga [online]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/historie>.

⁴ ZBYNĚK, Němec. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: NOVÁ ŠKOLA, o. p. s., 2014. 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9. Str.7

⁵ ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1., str. 6

⁶ MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

Současnou koncepci práce asistentů pedagoga je možné zaznamenat od roku 2005 (Němec, 2014; Michalík, 2015), přesto její kořeny je možné nalézt již v devadesátých letech 20. století, např. v práci asistentů speciálních škol – mužů, kteří vykonávali civilní vojenskou službu, nebo na Ostravsku v práci asistentů na církevních školách s vyšším počtem dětí se sociálním znevýhodněním (Michalík, 2015)⁷

Od roku 2005 je v pedagogickém prostředí profese sjednocena pod název asistent pedagoga. Asistenti pracují v mateřských, základních nebo středních školách i ve školských zařízeních (dětských domovech a výchovných ústavech) a jejich počet každoročně roste.⁸ K 30. 9. 2020 pracovalo ve školách v České republice cca 21 000 asistentů pedagoga.⁹

V současné době je na základě výzkumů Pedagogické fakulty UK Praha, katedry speciální pedagogiky připravován Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem „Standard činnosti asistenta pedagoga“, který nebyl doposud specifikován. Pomocí výzkumu bylo osloveno 115 respondentů z řad vedoucích pedagogických pracovníků, poradenských pracovníků, učitelů a vychovatelů. Cílem výzkumu bylo vyhodnotit míru zapojení asistenta pedagoga do jednotlivých činností při práci se žáky se sociálním znevýhodněním.¹⁰

2. Společné vzdělávání ve školství -Inkluze

Průcha (2009) uvádí, že: *Cílem současného českého školství je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance na dosažení*

⁷ RICHTEROVÁ, Bohdana a Hana KUBÍČKOVÁ. Collaboration Development of Teachers and Teaching Assistants – Action Research. *Lifelong Learning* [online]. **10**(1), 25-55 [cit. 2022-01-29]. ISSN 1804-526X. Dostupné z: doi:10.11118/lifele20201001025

⁸ NĚMEC, Zbyněk. *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola o.p.s., 2016. ISBN 978-80-905807-3-2.

⁹ <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

¹⁰ NĚMEC, Zbyněk. *Využití a význam práce asistentů pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním (výsledky výzkumu)*. [online]. [cit. 2022-01-29]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/aktuality/zobrazit/vyuziti-vyznam-prace-asistentu-pedagoga-u-zaku-se-socialnim-znevychodnenim-vysledky-vyzkumu>

odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo jim právo na individuální rozvoj předpokladů. Snahou je integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení.

Jako zásady a cíle vzdělávání uvádí:

- *Rovný přístup ke vzdělávání*
- *Zohlednění vzdělávacích potřeb jedince*
- *Bezplatné základní nebo střední vzdělávání*
- *Možnost vzdělávání po dobu celého života¹¹*

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách je již každodenní realitou. Vzdělávání se v přirozeném prostředí je pro žáka podporou. Tento se pak cítí rovnocenně zapojen do běžného vzdělávacího procesu. Ve školách je dnes již samozřejmostí soužití jedinců bez ohledu na jejich postižení, rasu, příslušnost k menšině, sociální situaci či nadání. Žáci jsou začleňováni tak, aby využili svých schopností a dovedností s podporou a zohledněním jejich vzdělávacích potřeb. Ve školách jsou znevýhodněným žákům poskytována taková podpůrná opatření, která umožňují a podporují jejich individuální rozvoj.

Inkluze tedy znamená umožnit vzdělávání každému. Společně se mohou vzdělávat jak žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb, tak žáci s nějakou vzdělávací potřebou. Vzdělávací potřebou chápeme např. poruchu učení, mimořádné nadání jedince, odlišný mateřský jazyk, sociální znevýhodnění či postižení. Přesto, že vzdělávání probíhá společně, je nutné žákovi s určitou vzdělávací potřebou poskytnout individuální přístup dle jeho individuální potřeby. Jedině tímto způsobem lze zabezpečit začlenění takového žáka do výuky a kolektivu bez bariér.

Inkluze by měla být pro znevýhodněného jedince přínosem, umožnit mu získávat nové dovednosti a zkušenosti potřebné v budoucím životě občanském i pracovním. Je také výzvou pro samotné pedagogy, kteří si musí umět poradit s heterogenním složením kolektivu. Být v této oblasti tzv. kompetentní. Učit se novým dovednostem. Být nejen odborníkem, ale i efektivním učitelem. Zastat roli jakéhosi integračního poradce ve

¹¹ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

spolupráci s odborníky. Inkluze tedy přinesla inovativní přístupy nejen v práci se žáky, ale projevila se i v činnosti pedagogických pracovníků, včetně jejich profesní přípravy.

2.1. Význam pojmů inkluze, inkluzivní vzdělávání a inkluzivní škola

Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání se používají od doby konání konference v Salamance v r. 1994, na které se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových podmínkách pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.¹²

Samotný význam slova **inkluze** znamená zahrnutí, nebo přijetí do nějakého celku.

Inkluzivní vzdělávání nebo **inkluze** je proces, jehož snahou je nastavení takového systému vzdělávání, který umožňuje všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku, resp. navštěvovat školu, ideálně v místě jejich bydliště.

Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše **přizpůsobení školy potřebám dítěte**. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany.

Inkluzivní škola přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a vzdělává je individuálně podle jejich potřeb. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos. Pokud se dítěti v běžné škole nepodaří zajistit dostatečnou podporu, je umístěno do speciálního zařízení.¹³ Škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech.¹⁴ Zavedení této koncepce znamenalo pro školství celou řadu změn, nejen legislativních, ale i realizaci systémových opatření ve vzdělávací soustavě.

¹² PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. str.443

¹³ *Začlenění ve školách*. [online]. [cit. 2023-01-02]. Dostupné z: <https://inkluzce.cz/inkluzce/skola/>

¹⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6., str.104

Školy mají zodpovědnost za poskytování širokého a vyváženého učiva všem svým žákům, což s sebou přináší **principy** inkluzivního vzdělávání, jehož cílem a smyslem je zprostředkovat všem odpovídající a podnětnou výuku.

Inkluzivní školy:

- **podněcují při výuce odpovídajícími úkoly a výzvami**
- **odpovídají na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků a studentů**
- **překonávají potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků¹⁵**

Základní principy inkluzivního vzdělávání:

- vzdělávání se odehrává ve spádových školách – školách v místě bydliště
- děti se vzdělávají se svými vrstevníky
- ze společného vzdělávání mají prospěch začleněné děti i jejich spolužáci
- učitelé, rodiče i další zainteresovaní spolupracují a mají k dispozici dostatečné a odpovídající zdroje, které zohledňují potřeby začleněného žáka
- je věnována pozornost podpoře vztahů mezi dětmi¹⁶

3. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak vyplývá z článku 33 Listiny základních práv a svobod ČR, je právo na vzdělání jedním ze základních sociálních práv, které umožňuje „vzdělání všem“. Z listiny také vyplývá možnost volby kde a jak se dítě bude vzdělávat. Nejen v naší společnosti, ale i celosvětovým trendem je integrace znevýhodněných žáků. Samotná integrace je i jedním z ukazatelů svědčící o vyspělosti současné společnosti, pro kterou je prioritou, aby všichni její občané mohli vést plnohodnotný život. Trend inkluzivního vzdělávání je u nás preferován, nicméně je stále zachován i systém speciálních škol,

¹⁵ *Principy inkluzivního vzdělávání*. [online]. [cit. 2023-08-02]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

¹⁶ *Začlenění ve školách*. [online]. [cit. 2023-01-02]. Dostupné z: <https://inkluzce.cz/inkluzce/skola/>

kteří se od běžných základních škol liší jak vzdělávacím obsahem, tak organizačními formami výuky.

Pojmem děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami označujeme v souladu se školským zákonem vzdělávající se jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí *podpůrných opatření*. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení.¹⁷

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) považovány osoby:

- se **zdravotním postižením** (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování),
- se **zdravotním znevýhodněním** (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování),
- se **sociálním znevýhodněním** (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).¹⁸

¹⁷ *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. [cit. 2023-08-02]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/specialni-vzdelavani.html>

¹⁸ *Co se rozumí pojmem speciální vzdělávací potřeby*. [online]. [cit. 2023-08-02]. Dostupné z: <https://nuov.cz/co-se-rozumi-pojmem-specialni-vzdelavaci-potreby>

Žáci mají podle školského zákona zejména právo na:

- Vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.
- Vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní.
- Poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.
- Stanovení vhodných podmínek při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování odpovídajících jejich potřebám.
- Přihlédnutí k povaze postižení nebo znevýhodnění při hodnocení.
- Bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou.
- Žáci neslyšící a hluchoslepí – právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob podle jiného právního předpisu.
- Žáci, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem – právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma.
- Žáci, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí – právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.
- Žáci se zdravotním postižením – mohou se vzdělávat podle upravených vzdělávacích programů ve školách či třídách.¹⁹

3.1. Podpůrná opatření

Podpůrná opatření definuje školský zákon, který uvádí že:

Podpůrná opatření slouží jako podpora práce pedagoga se žákem, a to v případě, kdy vzdělávání vyžaduje v různé míře upravit průběh žákova vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, který je z různých důvodů oproti ostatním žákům znevýhodněn. Podpůrná opatření slouží dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a kladou si za cíl zajistit žákovi se speciálními vzdělávacími

¹⁹ MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN isbn978-80-244-4654-7.

potřebami možnost naplnění jeho vzdělávacích možností a právo na vzdělání bez diskriminace.²⁰

MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L (2015) uvádí: *Jedná se o soubor opatření – organizačních, personálních, vzdělávacích, která školy poskytují těm žákům, kteří tato opatření ze zákonem rámcově vymezených důvodů potřebují.*²¹

Podpůrná opatření jsou využívána ve školách mateřských, základních a středních a to v pěti stupních. Z toho je první stupeň identifikován školou a škola sama po identifikaci problému sestavuje plán pedagogické podpory. 2. – 5. stupeň identifikuje některé ze školských poradenských pracovišť, která za souhlasu zákonných zástupců škoie poskytnou doporučení jak se žákem pracovat. Jde vždy o to, najít nejvhodnější přístup. Školské poradenské pracoviště po té nařizuje některá z podpůrných opatření. Jedním z nich je též asistent pedagoga.

3.2. Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory je jedním z podpůrných opatření, jehož úkolem je popsat různorodé obtíže žáka a stanovit náležité změny v postupech při práci s ním. Uvádí doporučení, jak v postupech práce se ZŽ, tak k volbě metod, organizaci výuky a hodnocení žáka. Jako podpůrné opatření prvního stupně jej školy mohou využívat od září roku 2016. Škola jej může realizovat samostatně, bez doporučení školského poradenského zařízení. Jedná se o podpůrné opatření prvního stupně.

Plán bývá sestavován školním poradenským pracovištěm, tedy týmem školního psychologa, výchovného poradce a speciálního pedagoga. Kendíková (2020) uvádí, že plán pedagogické podpory by měl být vypracován před započítím poskytování podpůrných opatření.

²⁰ *Školský zákon* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, [cit. 27. 3. 2022]. Dostupné online.

²¹ MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L. 2015 *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha : Člověk v tísni, o. p. s., vzdělávací program Varianty. ISBN: 978-80-87456-57-6.

Jeho obsahem musí být:

- Popis obtíží žáka
- Plánovaná podpůrná opatření prvního stupně
- Stanovení cílů podpory
- Stanovení způsobu vyhodnocování a naplňování plánu²²

Jako podklad pro sestavení plánu pedagogické podpory by měly provedeny tyto úkony:

- Pozorování v hodině
- Rozhovor se žákem
- Prověření znalostí a dovedností žáka
- Analýza procesů a výkonů
- Analýza domácí přípravy
- Rozbor dosavadního pedagogického působení školy²³

Toto podpůrné opatření by mělo sloužit všem pedagogům, kteří se žákem pracují k jeho úspěšnému vzdělávání. S jeho obsahem by měli být seznámeni i rodiče žáka a mělo by jim školou doporučená opatření jak se žákem pracovat při plnění školních povinností doma.

Nejméně jednou ročně je úkolem školy provést vyhodnocení účinnosti zavedených opatření a posoudit, zda je možno nadále pracovat dle aktuálního plánu, či jsou-li nutné úpravy v určitých oblastech a postupech. Lze jej ale revidovat a upravovat v průběhu školního roku, dle individuálních potřeb žáka.

Podobu a náležitosti plánu pedagogické podpory stanovuje § 10 vyhlášky č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Patří mezi ně zejména:

- zdůvodnění sestavení plánu pedagogické podpory
- charakteristika obtíží žáka a jeho potřeb

²² KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

²³ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

- stanovení cílů plánu pedagogické podpory
- konkrétní postupy (podpůrná opatření I. Stupně): metody výuky, organizace výuky, pomůcky, požadavky na organizaci páci učitelů
- podpůrná opatření v rámci domácí přípravy
- podpůrná opatření jiného druhu²⁴

Vzor plánu pedagogické podpory je uveden v příloze č. 3 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami na webových stránkách MŠMT.

3.3. Individuální vzdělávací plán

Je dokument, který každý školní rok vypracovává škola, a to na žádost zákonného zástupce dítěte. Zpracovává se na základě doporučení školského poradenského zařízení. Je závazným dokumentem pro naplňování speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy a je součástí dokumentace dítěte. Individuální vzdělávací plán je podpůrným opatřením 2. až 5. Stupně. Škola se tedy v případě jeho využití u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných řídí doporučením školského poradenského zařízení.²⁵

Legislativně je podpůrné opatření -individuální vzdělávací plán ukotven v odstavcích 3) a 4) §3 vyhlášky č. 27/20016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Jeho obsahem by mělo být:

- identifikační údaje žáka
- údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání dítěte
- údaje o úpravách vzdělávacího obsahu
- údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání
- informace o úpravách metod a forem výuky

²⁴ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-305-6.str. 12

²⁵ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-305-6., str.13

- případná úprava výstupů vzdělávání
- jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola při poskytování podpůrných opatření dítěte spolupracuje²⁶

Individuální vzdělávací plán je podpůrným opatřením, které lze v průběhu školního roku revidovat a měnit podle aktuálních potřeb dítěte.

4. Pozice asistenta pedagoga

O pozici asistenta pedagoga se v současné době hovoří především ve spojitosti s inkluzí a začleňováním znevýhodněných žáků do běžné výuky. V českých školách se dnes již můžeme s asistenty běžně setkat přesto, že je tato pozice považována za poměrně novou. Asistenti jsou dnes již nedílnou součástí vyučovacího procesu a pro pedagoga znamenají značnou pomoc a tím možnost věnovat se produktivně všem přítomným žákům. Jsou vysoce potřebnými pedagogickými pracovníky, napomáhající nejen znevýhodněnému žákovi, ale i samotnému pedagogovi při realizaci výchovné a vzdělávací činnosti.

Asistent je pedagogův nejbližší spolupracovník ve vzdělávacím procesu, jeho role není však omezena pouze na spolupráci pedagog a žák. Klíčovou by měla být i spolupráce se zákonnými zástupci žáka a se školskými poradenskými zařízeními.

Ustanovení funkce asistenta pedagoga představuje podpůrnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich následné lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života. Ne všem dětem se ve škole dobře a bez problémů daří zvládat nároky na ně kladené. Právě pro žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby či pocházejí ze znevýhodněného sociálního prostředí, je vhodná podpora v pozici asistenta pedagoga, díky kterému mají velkou šanci na zvládnutí a začlenění se do vzdělávacího procesu.²⁷

²⁶ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-305-6., str.13

²⁷ POCHE KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4501-4.

Role asistenta pedagoga je v českém vzdělávacím systému stále poměrně nová a mnozí učitelé se s nimi ještě nenaučili spolupracovat.

4.1. Charakteristika pozice

Asistent pedagoga je zaměstnancem školy, jehož pracovní náplň vychází ze školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících. Vykonává přímou i nepřímou pedagogickou činnost v poměru dle rozhodnutí ředitele školy. Podílí se především na spolupráci s učiteli na výuce a to nejen u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Další jeho činnost spočívá v komunikaci s rodiči žáků, podílení se na spolupráci při přípravě a organizaci výuky skupinové i individuální. Spolupracuje řízeně i na doučování žáků.

Práce asistenta pedagoga s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nemá jednoznačně stanovenou a omezenou formu, podléhá specifikům jednotlivých stupňů a typů škol a odvíjí se v závislosti na druhu speciálních potřeb celého spektra (zdravotní postižení či znevýhodnění, specifické poruchy učení a chování, sociální znevýhodnění včetně odlišného mateřského jazyka i mimořádné nadání).²⁸

Pro práci asistenta by měl být stěžejním dokumentem Individuální vzdělávací plán, který je vypracován dle potřeb konkrétního žáka. S tímto by se měl asistent seznámit a jím se při činnostech se znevýhodněným žákem řídit spolu s pokyny pedagoga.

Jaké činnosti se od asistenta pedagoga očekávají? Mohli bychom říci, že jich je velké množství. Asistent pedagoga jak by se mnohým zdálo nepracuje pouze s jedním žákem. Je k dispozici učitelů a všem žákům ve třídě, komunikuje též se zákonnými zástupci žáků, pokud je to vyžadováno. Uvádím výčet jeho hlavních činností.

- pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci
- pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí

²⁸ POCHE KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN isbn978-80-244-4501-4.

- pomoc žákům při výuce a přípravě na výuku, žák je při tom veden k nejvyšší míře samostatnosti
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou
- verbální a vizuální podpora dítěte
- Pomoc při adaptaci žáka na prostředí školy a to zejména formou pomoci při rozvoji sociálních dovedností, při orientaci v prostoru a čase, při řešení konfliktů s ostatními dětmi
- pomoc dítěti v komunikaci a navazování sociálních vztahů
- nácvik a rozvoj komunikace
- zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou – dohled nad zapisováním úkolů a učiva
- pomoc při vytváření a rozvíjení pracovních a hygienických návyků
- zajišťuje bezpečnost žáka (při akcích mimo školu, přesunech v rámci budovy či ve školní jídelně)
- zajišťování dohledu o přestávkách a volných hodinách
- zajišťování relaxace ve třídě i mimo ni
- pomoc učiteli při přípravě pomůcek – s jeho dohledem
- spolupráce na tvorbě, realizaci, revizi či doplňování individuálního vzdělávacího plánu²⁹

Jak je zřejmé, asistent vykonává ve školním prostředí velké množství činností. Je osobou, která je učiteli nejbližším pomocníkem a kolegou. Jaké jsou tedy předpoklady, aby svou profesi mohl úspěšně vykonávat?

²⁹ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-305-6., str.15

4.2. Předpoklady pro výkon profese

Asistenti pedagoga mají rovné postavení jako ostatní pedagogičtí pracovníci, stejná práva i povinnosti, a proto musí splnit i stejné obecné požadavky, a to konkrétně:

- a) Plnou způsobilost k právním úkonům;
- b) odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou pracovník vykonává;
- c) bezúhonnost – pedagogický pracovník nesmí být pravomocně odsouzen za úmyslný trestný čin nebo za trestný čin nedbalostní spáchaný v souvislosti s výkonem činnosti pedagogického pracovníka, předkládá proto výpis z rejstříku trestů (Kendíková, 2017);
- d) zdravotní způsobilost;
- e) znalost českého jazyka – osoby, které získaly odbornou kvalifikaci v českém jazyce, ji nemusí prokazovat, ostatní jsou povinni složit zkoušku z češtiny, povinnost se netýká osob, které pracují ve škole s jiným vyučovacím jazykem než českým, složily úspěšně maturitu z českého jazyka anebo učí cizí jazyk (Kendíková, 2017).³⁰

Vyhláška 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v § 5 charakterizuje výkon profese pozice asistenta pedagoga takto:

§ 5

Asistent pedagoga

(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

³⁰ RŮŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3.

(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,

b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

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

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.

(5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.³¹

³¹ 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Jeho odborné kvalifikační předpoklady definuje Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který v § 20 uvádí:

§ 20

Asistent pedagoga

(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga.

(2) 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

a) vzděláním podle odstavce 1,

b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,

c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky, nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.³²

Jaké kompetence by měl asistent pedagoga mít?

- **kladný vztah k dětem s různými druhy postižení nebo znevýhodnění** - skutečně chtít s těmito dětmi pracovat a pomoci k lepšímu vzdělání
- **znalosti odpovídající činnostem, které bude vykonávat**
- měl by být **empatický** - být schopen vidět svět očima dítěte
- - mít alespoň základní znalosti o specifických potřebách dítěte

³² Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: www.msmt.cz

- **umět komunikovat s rodiči žáků** - být schopen formulovat sdělení jednoduše, jasně a srozumitelně
- **spolupracovat pod vedením učitele** – dbát na rady zkušeného
- **mít dostatečnou trpělivost, být však důsledný**³³

4.3. Pozice asistenta v legislativě

Oficiální ukotvení profese asistenta pedagoga ve školské legislativě přišlo s přijetím zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), s účinností od 1. 1. 2005. Asistent pedagoga je od této chvíle zařazen mezi pedagogické pracovníky, tato pozice tedy objevuje i v zákoně o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.) a také v dalších školských legislativních dokumentech, např. v provádějících vyhláškách ke školskému zákonu, v příloze č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. a ve vyhlášce č. 73/2005 Sb.³⁴

Odborná kvalifikace asistenta pedagoga

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů § 20 – Asistent pedagoga Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,

³³ *Kvalifikační předpoklady*. [online]. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

³⁴ RŮŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3.

c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,

d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělání a studiem pedagogiky, nebo

e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízeními dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.³⁵

Pozice asistenta je zřizována na základě doporučení školského poradenského zařízení a v krajských a obecních školách se souhlasem krajského úřadu. Stěžejním dokumentem při zřizování pozice asistenta pedagoga je tedy nadále pouze doporučení ze ŠPZ, které má přílohou č. 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. jasně danou a závaznou formu.³⁶

4.4. Činnost asistenta pedagoga:

Činnost asistenta pedagoga závisí na konkrétních potřebách žáka.

Při plném úvazku 20 až 40 hodin týdně; určení konkrétního rozsahu přímé a nepřímé pedagogické činnosti asistenta je ponecháno v kompetenci ředitele školy. To ovšem znamená, že asistent s plným pracovním úvazkem může mít celých 40 hodin pracovního úvazku vyhrazených na přímou pedagogickou činnost, stejně tak ale může mít jen 20 hodin přímé pedagogické činnosti a k tomu 20 hodin pedagogické práce nepřímé. Takovéto potenciální disproporce se nevyskytují u žádného jiného pedagogického pracovníka.

Přípravou asistentů pedagoga se v ČR zabývá více institucí dlouhodobě se vzděláváním asistentů pedagoga zabýval Institut pedagogicko-psychologického poradenství, nyní Národní ústav pro vzdělávání, který má v současné době ve své

³⁵ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. [cit. 2023-04-02]. Dostupné na: www.msmt.cz

³⁶ RŮŽIČKA, Michal, Monika SMOLÍKOVÁ, Lucie FLEKAČOVÁ a Pavlína BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3.

vzdělávací nabídce dva základní kurzy, zaměřené svým obsahem na přípravu asistentů pedagoga dvou základních okruhů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami³⁷

5. Spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Vzájemná spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga je jednou z hlavních zásad úspěšného průběhu vyučovacího procesu ve kterém se vzdělává s ostatními i znevýhodněný žák. Důležitou složkou jejich vzájemné spolupráce jsou především respekt, důvěra a pomoc. Asistent by měl být učitelovou oporou pro zajištění intenzivní práci s žáky s postižením, nebo znevýhodněním.

Kendíková ve své publikaci *Asistent pedagoga* uvádí, že role asistenta pedagoga je v českém vzdělávacím systému stále poměrně nová a mnozí učitelé se s nimi ještě nenaučili spolupracovat. Přesto se asistenti pedagoga postupně dostávají do jejich podvědomí a spolupráce se stále zlepšuje.³⁸

Tématu vzájemných postojů a spolupráce se v uplynulých letech věnovaly Hájková a Strnadová (2018), které na základě výzkumu mezi šesti desítkami asistentů pedagoga identifikovaly tyto nejčastější postoje učitelů vůči asistentům pedagoga:

- **odmítavé** – učitel nestojí o přítomnost asistenta pedagoga ve třídě
- **nadřizené** – učitel dává až příliš najevo svou profesní převahu
- **konkurenční** – učitel se obává zásahů práce druhého dospělého
- **respektující** – učitel si váží pomoci a specifických dovedností asistenta;
- **partnerské** – učitel bere asistenta jako rovnocenného spolupracovníka³⁹

Uzlová (2010) poukazuje na časté chyby ve spolupráci učitele s asistentem, které negativně ovlivňují průběh vzdělávacího procesu ve třídě, jejichž následkem bývají

³⁷ AUTORSKÝ KOLEKTIV, *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha 2012. ISBN 978-80-87652-65-7

³⁸ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0. (str. 51)

³⁹ NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2015]-. ISBN isbn978-80-7635-072-4.

neúspěchy ve vzdělávání, komunikaci a bývají předchůdcem různých konfliktních situací.

Rozděluje ony nejčastější chyby na plynoucí **ze strany pedagoga**:

- asistent při nástupu do školy není dostatečně seznámen s pedagogickým kolektivem
- pedagog nepředstaví asistenta všem žákům ve třídě a nesdělí jim důvod jeho přítomnosti
- pedagog si s asistentem dostatečně nerozdělí kompetence a nevyjasní si své role
- pedagog nedostatečně informuje asistenta o obsahu hodin, o přípravě či asistenta neseznámí s IVP žáka⁴⁰
- pedagog převede svou odpovědnost za vzdělávání žáka na asistenta, • pedagog nechává pracovat asistenta ve třídě samotného

a nejčastější chyby plynoucí ze strany **asistenta pedagoga**:

- zásah asistenta do kompetencí pedagoga a kritika používané metody práce
- kritika práce pedagoga před žáky či jejich rodiči
- přílišná pasivita asistenta, který nevyvíjí aktivitu a čeká na přímý pokyn pedagoga
- žádná příprava na vyučovací hodiny
- nespolehlivost.

Jejich vzájemná spolupráce by měla být založena důvěře a vzájemném respektu. Mezi společnými aktivitami by nemělo chybět:

- **vzájemné konzultování myšlenek, metod a přístupů**
- **zavádění inovativních a lepších strategií**
- **společné řešení problémů**
- **monitoring pokroků žáků a hodnocení jejich výsledků⁴¹**

⁴⁰ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0. s. 52-53

Jak uvádí Richterová B. A Kubíčková H, nejnovější výzkum České školní inspekce zjistil, že přibližně 20% asistentů pedagoga na základních školách není metodicky vedeno učiteli ve své práci s žáky, převažuje u nich práce individuální a s učiteli ani více nespolupracují. Na středních školách se jedná až o 50% asistentů pedagoga (Česká, 2018)⁴²

Učitel je primárně tím, kdo asistentovi práci zadává, konzultuje a vede v jeho činnosti při práci se znevýhodněným žákem. Učitel je osobou se kterou asistent, krom žáka nejvíce spolupracuje. Jejich vzájemná spolupráce je klíčovou pro poskytnutí žákovy veškeré potřebné podpory. Měla by to být spolupráce týmová a vzájemně inspirující. Pouze fungující tým je zárukou úspěšného zvládnutí požadované pracovní náplně. V tomto týmu by měla probíhat vzájemná komunikace, důvěra, svoboda vyjadřování myšlenek a názorů, v neposlední řadě i schopnost sebereflexe.

V praxi se můžeme setkat i s případem určité chvilkové výměny rolí učitele a asistenta (na určitý časový úsek vyučovací hodiny) a to v případech, kdy asistent ovládá určitou činnost lépe než učitel. Např. v hudební výchově ovládá hru na hudební nástroj, či je talentován na výtvarnou nebo tělesnou výchovu.

Nedílnou součástí týmu by měli být i rodiče, stejně tak jako vztah učitel, žák měla by být neopomíjena pravidelná komunikace s rodiči a zaručena důvěrnost veškerých osobních sdělení. Pro asistenta je velkým přínosem poznat žákovo rodinné prostředí. Stejně tak vzájemnou komunikací rodičům sděluje veškeré žákovy pokroky, či nedostatky s doporučeními, co se dá vylepšit. Navede rodiče ke správné motivaci žáka ke škole a domácí přípravě.

Samozřejmostí by měla být komunikace se školským poradenským zařízením a spolupráce s poradenskými pracovníky školy. Tito pak mohou asistentovi poskytnout

⁴¹ Němec, Zbyněk. *Spolupráce asistenta pedagoga a učitele a hodnocení žáků*. [online]. [cit. 2022-01-29]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/spoluprace-asistenta-pedagoga-a-ucitele-a-hodnoceni-zaku>.

⁴² RICHTEROVÁ, Bohdana a Hana KUBÍČKOVÁ. Collaboration Development of Teachers and Teaching Assistants – Action Research. *Lifelong Learning* [online]. **10**(1), 25-55 [cit. 2022-01-29]. ISSN 1804-526X. Dostupné z: doi:10.11118/lifele20201001025

potřebné rady jak s konkrétním žákem pracovat. Školská poradenská zařízení však neposkytují náhled do žákovy zprávy z vyšetření, ta je poskytována pouze zákonným zástupcům a ti pak sami rozhodují o tom, zda dokument předají škole.

5.1. Konzultace

Významnou součástí nepřímé pedagogické činnosti a spolupráce učitele s asistentem by měli být konzultace společné práce zaměřené na kvalitní průběh a požadavky na výuku.

Je nutné, aby si učitel vyhradil na konzultaci asistentem dostatek času a asistentovi podrobně a přesně sdělil, co konkrétního je potřeba v rodinách vyřídit.

Tématy takových konzultací nejčastěji bývají:

- konkrétní žáci, zejména žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (s postižením nebo znevýhodněním);
- problémové chování vybraných žáků a možnosti řešení takového chování;
- rodinné zázemí žáků a jeho dopady na vzdělávání žáků, nejčastěji se objevuje u žáků sociálně znevýhodněných;
- chybějící pomůcky žáků a možnosti jejich zajištění.⁴³

Díky společným konzultacím je možno výuku zefektivnit, vytvářet nové strategie, metody a přístupy k žákům. Vylepšit společné vyřešení problémů. Kvalitněji hodnotit a monitorovat výsledky žáků.

5.2. Společné přípravy na hodinu

V praxi je možné setkat se s celou řadou učitelů a asistentů, kteří se domnívají, že společné přípravy na hodinu nejsou nutné. Tito učitelé a asistenti pak v hodině více improvizují, spoléhají na intuici a v řadě případů pak doplňují to, co předem

⁴³ NĚMEC, Zbyněk. *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola, 2016. ISBN isbn978-80-905807-3-2. Str.8

nepřipravili, během hodiny; výuka tím trpí, v hodině se toho stihne méně. Z toho vyplývá, že společné přípravy nejsou nezbytné pro to, aby byla výuka realizována; jsou ale rozhodně nezbytné pro to, aby byla výuka realizována efektivně.⁴⁴

Správně rozdělené kompetence mezi učitelem a asistentem jsou předpokladem k úspěšnému vzdělávání znevýhodněného žáka. Předchází neúspěchu a komplikacím ve vyučovacím procesu. Bez správně nastavených kompetencí se neobejde jejich vzájemná spolupráce tak, aby byla přínosná nejen pro ně samé, ale především pro znevýhodněné žáky, na jejichž individuální potřeby je třeba brát zřetel.

Národní pedagogický institut vytvořil doporučení rozdělení kompetencí učitele a asistenta pedagoga v několika oblastech. Pro potřebu mé diplomové práce uvádím rozdělení kompetencí v oblasti procesu výuky, týkajících se předávání informací a rozdělení aktivit před a po výuce.

Mezi kompetence učitele NPI uvádí :

- Před vyučováním stanovuje konkrétní cíle a výstupy vzdělávání. Stanovuje postup k jejich dosažení.
- Plánuje práci asistenta pedagoga v rámci vyučovacích hodin a přestávek, popřípadě ve spolupráci s ním náplň dotváří.
- Po vyučování spolu s asistentem hodnotí proces výuky (metody výuky, pomůcky, formy hodnocení, míru podpory, klima ve třídě) i výsledky výuky
- (individuální pokroky) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i u žáků v celé třídě.

Mezi kompetence asistenta NPI uvádí:

⁴⁴ NĚMEC, Zbyněk. *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola, 2016. ISBN isbn978-80-905807-3-2. Str.6

- Před vyučováním nabízí poznatky a zkušenosti k dosažení konkrétních cílů ve vzdělávání.
- Přípravuje potřebné pomůcky podle rozvrhu (například upravené materiály pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).
- Průběžně eviduje a doplňuje informace v informačním formuláři pro rodiče a v zápisníku/deníku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Přebírá aktuální informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami od rodičů. Podstatné informace sděluje učitelům.
- Po vyučování spolu s učitelem hodnotí proces výuky (metody výuky, pomůcky, formy hodnocení, míru podpory, klima ve třídě) i výsledky výuky (individuální pokroky) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i u žáků v celé třídě.⁴⁵

EMPIRICKÁ ČÁST

6. Má motivace k volbě tématu

Vzhledem k tomu, že já sama pracuji ve školství jako učitelka a spolupráce s asistentkou je mou každodenní náplní práce, chtěla jsem lépe poznat situace v pracovním procesu těchto dvou aktérů. Jejich společné úsilí o zabezpečení kvalitní výuky, jak pro běžné žáky, tak pro žáky se znevýhodněním. Chtěla jsem se dozvědět i o možných úskalích, která mohou při spolupráci vznikat, jak na ně adekvátně reagovat a umět je řešit. Samotná spolupráce je založena na mnoha vzájemných aspektech, které jsou součástí každodenní práce všech účastníků vyučovacího procesu v dané hodině i mimo vyučování, při řešení situací, jednání s rodiči či školským poradenským zařízením. V odborné literatuře je uváděn velký zájem o zlepšování vzájemné spolupráce o posilování profesních kompetencí jak učitelů, tak asistentů pedagoga. Dle mého názoru je nutné neustále pracovat na svých kvalitách a rozvíjet vzájemnou

⁴⁵ Autorský tým APIV B . *Rozdělení kompetencí mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga v péči o žáky se SVP III*. [online]. [2023 – 27.03.]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/rozdeleni-kompetenci-mez-tridnim-ucitelem-a-asistentem-pedagoga-v-peci-o-zaky-se-svp-iii>

kooperaci a důvěru tak, aby pro všechny účastníky byla nastolena příjemná pracovní atmosféra a proces učení probíhal adekvátně ke stanoveným cílům výuky.

Rozhodla jsem se zúčastněným pozorováním nahlédnout do několika hodin výuky, kde pracují v týmu učitel, asistent a žáci. Pro pozorování jsem zvolila prostředí školy malotřídní, kde samotná výuka je specifická tím, že se v jednom čase vzdělává současně několik ročníků. Mým cílem bylo sledovat aspekty jejich vzájemné spolupráce, společné plánování výuky, intenzitu příprav, průběh činností ve vyučovacích hodinách a hodnocení vzájemné spolupráce. Následně pak zhodnotit, jak se tato promítá do chodu vyučovací hodiny. Zajímal mne způsob vzájemné komunikace mezi učitelem a asistentem, spolupráce v hodinách a to nejen při samotné práci s konkrétním žákem.

V první části výzkumu jsem se pomocí kvalitativního výzkumu zaměřila na objasnění aspektů vzájemné spolupráce obou participantů na konkrétní škole. Potřebné informace k výzkumu jsem sbírala zúčastněným pozorováním v několika hodinách. Pozorování v hodinách jsem v měsíčním rozmezí zopakovala. Zaměřila jsem se na stejné aspekty, jako v pozorování prvním. Zda došlo ke změnám, či zůstaly stejné.

Druhou část výzkumu jsem věnovala rozhovorům s participanty. Formou rozhovoru jsem zjišťovala úroveň jejich vzájemné spolupráce a případné návrhy na vylepšení konkrétních činností či forem práce. Tuto formu výzkumu jsem provedla s učitelem a asistentem pedagoga na mnou vybrané konkrétní škole.

Pro porovnání a průzkum dané problematiky jsem provedla též rozhovory s asistenty pedagoga a vyučujícími na vzorku dalších tří malotřídních základních škol v Ústeckém kraji. Zde jsem použila pouze formu rozhovoru s jednotlivými aktéry, jelikož pozorování v hodinách mi nebylo umožněno. Provedla jsem tedy rozhovory s celkem pěti učiteli a pěti asistenty včetně zmiňovaných dvou z popisované školy.

6.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo objasnit aspekty vzájemné komunikace a spolupráce asistenta a pedagoga na konkrétní malotřídní škole a třech školách v okolí. Zjistit, zda asistent vykonává pouze činnost vyplývající z jeho náplně práce, či je nápomocen i při

činnostech ostatních. V neposlední řadě jsem se zaměřila na vzájemnou evaluaci jejich činnosti a případné návrhy změn.

Hlavním cílem bylo objasnit aspekty, které vzájemnou spolupráci ovlivňují. Jakým způsobem poznatky získané studiem odborné literatury odpovídají praxi a podle tohoto jsem formulovala tři výzkumné otázky.

1. Jak probíhá vzájemná **komunikace** a příprava na vyučování?
2. Jaké **činnosti** oba aktéři při vzájemné spolupráci vykonávají?
3. Jak oba vzájemně spolupráci **hodnotí** ?

7. Metodologie

Vzhledem k aspektům, které jsem k samotnému výzkumu potřebovala zjistit, jsem zvolila výzkum kvalitativní. Použila jsem dvou výzkumných designů. Za prvé. - přímé, zúčastněné pozorování, které jsem provedla celkem v pěti vyučovacích hodinách, z toho byly dvě hodiny matematiky a tři hodiny českého jazyka. Zkoumané jevy jsem ručně zapisovala, popisovala jsem průběh vyučovací jednotky z pozorováním činností vykonávaných pedagogem a činností vykonávaných asistentem. Pozorované jevy **komunikaci, spolupráci a hodnocení** jsem následně shrnula a zaznamenala do tabulky. Zaměřila jsem se na: Společné plánování výuky a jeho použití v hodině. Zda je plán vyhovující, či musí-li se měnit v závislosti na okolnostech ve vyučovací jednotce. Vzájemnou **komunikaci** v hodině. Jak často učitel komunikuje s asistentem, např. zadává mu pokyny, doplňuje nesrovnalosti. Jak často je asistent využit k **spolupráci** při činnostech v hodině. Zda je součástí jejich vzájemného působení **hodnocení** spolupráce.

Jako druhý výzkumný design jsem zvolila strukturovaný rozhovor, ve kterém jsem otázky směřovala nejprve na učitele a následně na asistenty. Chtěla jsem zjistit od obou účastníků jak jsou se spoluprací spokojeni. Zda během své spolupráce zaznamenali určité nedostatky, které by měli společně řešit, či je dle nich spolupráce dostačující.

7.1. Kvalitativní výzkum

Dle Švaříčka R. A Šed'ové K. neexistuje pro kvalitativní výzkum jednotná definice dle pohledu výzkumníka. Někteří autoři vymezují kvalitativní výzkum na základě použitých metod sběru dat (Payne, Paynová 2004), jiní dle metody usuzování (Strauss, Corbinová 1999), či podle způsobu analýzy dat Konopásek (2007).

Švaříček a Šed'ová uvádí: *Podstatou kvalitativního výzkumu je doširoka rozprostřený sběr dat, bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již před tím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést v něm maximální množství informací. Výstupem je formulování nové hypotézy, či teorie.*⁴⁶

Kvalitativní výzkum lze tedy chápat jako výzkum zaměřený na menší počet respondentů, kde výzkumník zkoumá daný problém do hloubky a sám může být přítomen ve zkoumané realitě, v přirozených podmínkách zkoumaného prostředí. Snahou je všestranný a podrobný popis zkoumaného. Tento výzkumný design bývá méně strukturovaný a metodou sběru dat nejsou statistické údaje, nýbrž sběr informací za pomoci například pozorování či rozhovorů. Výzkumník pak vytváří určitou teorii, jež nelze zobecnit. Za nevýhodu bychom mohli považovat časovou náročnost sběru dat. Za výzkum kvalitativní lze tedy považovat každý výzkum, jehož výsledků nedosahujeme za pomoci statistických, či kvantifikačních metod.

7.2.. Charakteristika školy

Škola ve které jsem výzkum prováděla je školou malotřídní. Sídlí v malé obci a navštěvují ji děti nejen místní, ale i děti z nedalekého okolí.

Jedná se o venkovskou malotřídní Základní školu, která je v jedné budově současně s Mateřskou školou a působí jako celek. Název subjektu je tedy ZŠ a MŠ. Škola je příspěvkovou organizací a jejím zřizovatelem je nedaleký městský úřad. Jako

⁴⁶ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN isbn:978-80-262-0644-6.

malotřídní působí již od roku 1913. Její služby si zpravidla vybírají rodiče dětí z obce, či přilehlých obcí, kterým záleží na tom, aby jejich dítě mělo individuálnější přístup, než je tomu na velkých školách. Přesto, že je škola spíše rodinného typu, její materiální vybavení odpovídá běžným, velkým školám. V budově má dvě třídy, tělocvičnu, družinu, sborovnu, ředitelnu i jídelnu (ta slouží jako výdejna obědů a svačin). Tělocvična s jídelnou je využívána spolu se školou mateřskou.

Ve třídě se společně vzdělává dvanáct žáků první, druhé a třetí třídy. Mateřskou školu navštěvuje v současné době dvacet dětí. Společně organizují mnohé školní i mimoškolní aktivity (besídky k různým příležitostem, drakiádu, dýňování a mnohé další). Do společných školních aktivit se s radostí zapojují i rodiče. Většina dětí, které navštěvují školu mateřskou přechází do školy základní. Pro děti je to velice příznivé vzhledem k tomu, že nemění prostředí a přechod z mateřské na základní školu zvládají lépe.

Jak jsem se již zmiňovala, škola je spíše rodinného typu. V jedné třídě se současně vzdělávají děti různého věku. Do školních lavic v letošním školním roce zasedli čtyři prvňáčci, čtyři druháci a tři třetíáci, celkem tedy dvanáct dětí. Ve druhé třídě se vzdělává jeden žák se znevýhodněním, ke kterému je přidělena asistentka. Rodiče tohoto žáka dováží z nedalekého města, ve kterém je škola také, ale jejich volbou bylo umístění zmiňovaného do menší školy s menším počtem žáků vzhledem k individuálnímu přístupu. Během dopolední výuky se u dětí střídají dvě učitelky a jedna asistentka, která přechází s žákem do odpolední družiny.

Denní režim třídy začíná výukou od 8.00 hodin u druhého a třetího ročníku do 12.35 hodin a u prvního ročníku do 11.40 hodin, s přestávkami a pauzou na svačinu. Po vyučování odchází děti na oběd, někteří rovnou domů a jiní do školní družiny. Školní družinu navštěvuje deset dětí.

7.3. Zúčastněné pozorování ve vyučovacích hodinách

Švaříček, Šedová uvádí, že: *zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*⁴⁷

Pozorování jsem provedla v malotřídní škole, ve dvou fázích v rozmezí jednoho měsíce od sebe. Pro rozlišení jsem použila název pozorování A (pozorování první) a pozorování B (pozorování druhé, po uplynutí jednoho měsíce).

Cílem pozorování A bylo zjistit, jaké činnosti, komunikace a hodnocení mezi učitelkou a asistentkou probíhají. Cílem pozorování B bylo zhodnotit, zda po určité době na již zmiňovaných oblastech došlo ke změnám.

Pozorování A: Proběhlo ve dvou hodinách matematiky a třech hodinách českého jazyka. Navštívila jsem hodiny jedné paní učitelku, která využívá jednu asistentku k integraci znevýhodněného žáka do školního prostředí. Zmiňovanému žákovi byla ve Speciálně diagnostickém centru diagnostikována lehká mozková dysfunkce. Před samotným zahájením pozorování jsem se souhlasem zákonných zástupců mohla nahlédnout do žákova individuálního vzdělávacího plánu, vytvořeného v souladu s doporučeními SPC, do kterého znevýhodněný žák pravidelně dochází, abych se seznámila s návrhem opatření, jak bylo doporučeno se žákem pracovat.

Náhled do části IVP :

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	
Zdůvodnění:	
Krátkodobá koncentrace pozornosti, unavitelnost CNS, slabší celková koordinace. Oslabená sluchová paměť, fonematická diferenciacce. Oslabení v oblasti jemné i hrubé motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky. Řeč – množství nestabilních paralálií, eliminací hlásek, vadná syntax, zaznamenány agramatismy.	
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	<ul style="list-style-type: none">– rozvoj sluchové analýzy a syntézy– rozvoj komunikačních dovedností– rozvoj schopnosti týmové spolupráce

⁴⁷ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN isbn:978-80-262-0644-6.

	<ul style="list-style-type: none"> – rozvoj sociálních dovedností – rozvoj grafomotorického projevu, hrubé i jemné motoriky ruky - zlepšení pozornosti a koncentrace
--	---

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Český jazyk Matematika Prvouka
--	--------------------------------------

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Začlenění speciálně pedagogických metod výuky do vzdělávání žáka. Metody budou zaměřeny na intenzivnější stimulaci oslabených percepčních oblastí, na vytvoření žádoucích kompenzačních mechanismů, na posílení sociálních a komunikačních dovedností.
Úpravy obsahu vzdělávání	– rozvolnění učiva v českém jazyce, matematice a prvouce
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	-
Organizace výuky	<ul style="list-style-type: none"> – úprava režimu výuky s využitím relaxačních přestávek – střídání pracovního prostředí či místa žáka s asistentkou – pozice ve třídě v 1. řadě, AP hned vedle – relaxační přestávky – střídání činností – domácí úkoly v přiměřeném rozsahu – sekvenční učení, postupovat po jednotlivých krocích, – pochvala a povzbuzení
Způsob zadávání a plnění úkolů	<ul style="list-style-type: none"> – srozumitelné a stručné zadání činnosti, individuální přístup – učitelka, asistent – zadávání menších učebních celků, asistent pedagoga dohlíží na správné pochopení úkolů – poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu – kontrola porozumění a plnění úkolu
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	<ul style="list-style-type: none"> – respektování osobního tempa žáka, důraz kladen především na procvičování získávaných vědomostí – spolupráce s asistentkou – individuální kontrolní cvičení
Hodnocení žáka	<ul style="list-style-type: none"> – motivační funkce – formativní, informativní a sumativní forma – vést k sebehodnocení – preferovat kvalitu před kvantitou
Pomůcky a učební	Obrázkové encyklopedie, deskové hry, polytechnické stavebnice.

materiály	Výukové programy – práce na IT tabuli, notebooku. Psací tabulky – plastické vzory písma. Logico – Picollo – vkládací karty s různými tématy Počítadla (kuličkové, kostkové), krokovací pás. Přehled abecedy s psacími tvary písmen Puzzle s obrázky a slabikami Pěnové kostky Kostky s písmeny a číslicemi Řádkové tabulky pro dosazování písmen Sluchové pexeso
Podpůrná opatření jiného druhu	Posilovat postavení žáka ve skupině, pomáhat zapojovat do činností, ve kterých je úspěšný. Nepřetěžování chlapce. Zapojování do skupinových činností.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání pedagoga, pedagogický pracovník)	Asistent pedagoga – po celou dobu vyučování i v ŠD
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Spolupráce s oběma rodiči, denní kontakt. Průběžné řešení problémů i úspěchů.

"Obrázek 1 Individuální vzdělávací plán žáka.

7.3.1. Pozorování A – první měsíc

POZOROVÁNÍ A 1

Pořadí vyučovací hodiny: 1.

Vyučovací předmět: Český jazyk

Ročník: 1., 2., 3. současně

Počet přítomných žáků: 9

Téma hodiny:

1. ročník – seznámení se s písmenem Š, skládání slabik do slov, orientace v textu

2. ročník – psaní i/y po měkkých a tvrdých souhláskách

3. ročník – slovní druhy (slovesa), označování slovních druhů

Před vyučovací hodinou se učitelka s asistentkou sešla ve třídě, kde asistentce sdělila, co, která třída bude probírat, tedy obsahovou stránku učiva. V učebnicích ukázala cvičení, která budou řešena a seznámila asistentku s pracovními listy, které má připravené pro procvičení učiva. Jak bude asistentka časově využita nebylo řešeno, jelikož se její účast u jednoho, nebo více žáků bude odvíjet od situace v hodině. (OBLAST KOMUNIKACE)

Následovalo zahájení hodiny. Asistentka seděla u žaka se znevýhodněním, budu pro tohoto používat zkratku ZŽ (znevýhodněný žák). Pomohla mu zkontrolovat a připravit potřebnou učebnici, pracovní sešit a psací potřeby. Učitelka zahájila hodinu sdělením cíle vyučovací hodiny žákům. Po té rozdělila práci po ročnících. Druhý a třetí ročník začínal hodinu samostatnou prací. Druháci procvičovali doplňování samohlásek ve cvičení (opakování již probrané látky). *Asistentka dostala od učitelky pokyn k použití pomůcky pro ZŽ, obrázkové kartičky s výčtem všech samohlásek.* (OBLAST KOMUNIKACE) Třetíci obdrželi text s různými slovy a měli nad nimi číslovkou vyznačit slovní druhy. Učitelka mezi tím odešla pracovat s prvňáčky do vedlejší učebny, kde se seznamovali s písmenem š a četli text ve Slabikáři. *Ve třídě mezi tím pracovala asistentka převážně se ZŽ, ale nastaly okamžiky, kdy se s dotazem na ni obracely i ostatní žáci, chodila tedy pomáhat i ostatním dětem. Navedla žáky k řešení u slova, kde si nebyl jistý o jaký slovní druh se jedná a společně odůvodnili proč tomu tak je. Její činnost tedy byla především se ZŽ, ale během vyučovací jednotky komunikovala s celým zbytkem třídy.* (OBLAST ČINNOSTI) Po přečtení textu s prvňáčky se skupinka vrátila zpět do třídy a dostala za úkol nácvik psaní š v písance. *Asistentka byla přidělena ke třetíci a se skupinkou si společně kontrolovali správnost doplnění slovních druhů.* (OBLAST ČINNOSTI) Po společné kontrole dostali třetíci za úkol procvičovat slovní druhy na noteboocích ve výukovém programu. A *vyučující požádala asistentku o nakopírování pracovních listů.* (OBLAST ČINNOSTI) Druhou třídu převzala vyučující a vysvětlovala všem na názorných obrázcích, které slabiky jsou tvrdé a které měkké, kde se píše y a kde i. V této době ZŽ pracoval bez asistenta. Následně se asistentka vrátila k práci se ZŽ, a od vyučující *dostala pokyn jakým způsobem má ZŽ vyplnit obrázkový pracovní list od jednoduššího úkolu ke*

složitějšímu. (OBLAST KOMUNIKACE) Po celou dobu vypracovával ZŽ pracovní list pod vedením asistentky. Taktéž zbytek druháčků pracoval na stejném úkolu. Vyučující mezi tím kontrolovala činnost prvňáčků, tedy správnost psaní a držení pera. V průběhu této činnosti bylo viditelné, že ZŽ se již cítí unaven. *Na pokyn vyučující se tedy s asistentkou šel projít po chodbě školy a následně šli úkol dopracovat do vedlejší učebny.* (OBLAST KOMUNIKACE) Třetíáci se vyměnili s druháky na procvičovacích cvičeních na noteboocích a vyučující jim vysvětlila látku o slovesech, kterou procvičili na cvičení v pracovních sešitech. V závěru hodiny vyučující zhodnotila práci všech žáků a pochválila je za pěkný přístup a snahu. Asistentka ZŽ *pomáhala s přípravou učebních pomůcek na další vyučovací hodinu. V době přestávky zastávala dozor ve třídě.* (OBLAST ČINNOSTI)



Obrázek 2 Didaktická pomůcka – tvrdé a měkké slabiky.

POZOROVÁNÍ A 2

Pořadí vyučovací hodiny: 2.

Vyučovací předmět: Český jazyk

Ročník: 1., 2., 3. současně

Počet přítomných žáků: 11

Téma hodiny:

1. ročník – porozumění obsahu a návaznosti textu
2. ročník – opakování vlastních jmen a abecedy
3. ročník – slohové cvičení – popis osoby

Učitelka i asistentka *se opět domluvily před hodinou na obsahu učiva v následující hodině. Učitelka informovala asistentku o umožnění pomalejšího tempa při práci se ZŽ.* (OBLAST KOMUNIKACE) V úvodu hodiny učitelka namotivovala žáky tím, že si dnes budou číst a zahrají si divadlo. Mezi žáky bylo vidět, že je tato náplň hodiny zaujala a na slova reagovali velice kladnou zpětnou vazbou. Všichni přítomní žáci se spolu s učitelkou i asistentkou umístili na koberec ve třídě vsedě do kruhu. Všichni, kromě prvňáčků obdrželi text pohádky „ O veliké řepě“. Prvňáčkům na pokyn učitelky *asistentka rozdala vytištěnou pohádku v obrázkové formě.* (OBLAST ČINNOSTI) Následně vyučující určovala žáka, který má pohádku číst z řad druháků a třetřáků. Prvňáčci si měli ukazovat na obrázcích, o čem je právě čteno. U ZŽ docházelo v průběhu čtení často k tomu, že se ztrácel v textu a nestíhal tempu čtení spolužáků. *Na pokyn učitelky mu asistentka posouvala záložku po řádcích čteného textu a tím dopomáhala v orientaci.* (OBLAST KOMUNIKACE) Po přečtení pohádky byl každému ročníku přidělen jiný úkol. Prvňáčci měli rozstříhat obrázky, na kterých si ukazovali dějovou posloupnost pohádky a následně je ve správném pořadí jednotlivých úseků nalepit za sebou na čtvrtku. Druháci měli z pohádky vybrat všechny postavy, včetně zvířat. Slova vypsát na jednotlivé kartičky a následně je seřadit podle abecedy a v tomto pořadí přepsat do sešitu. Třetřáci si měli vybrat jednu postavu z pohádky a popsat ji. Asistentka po celou dobu pracovala se ZŽ. Dopomáhala mu i s použitím obrázků určených pro první ročník. Učitelka kontrolovala práci ostatních ročníků a v případě nejasností byla žákům nápomocna. *Po ukončení této činnosti asistentka vybrala od všech žáků vypracované úkoly a připravila vyučující na stůl ke kontrole.* (OBLAST ČINNOSTI) V další části hodiny měli žáci za úkol přečtenou pohádku sehrát jako scénku ve skupině. Učitelka a asistentka *po domluvě* (OBLAST KOMUNIKACE) přidělily ZŽ postavu s nejmenším rozsahem mluveného slova z textu pohádky. *Asistentka se účastnila dramatizace spolu se ZŽ a dopomáhala slovy při mluveném*

projevu. Při této skupinové práci byla nápomocna i ostatním dětem. (OBLAST ČINNOSTI) Na závěr si všichni společně zatleskali a každý zhodnotil, jak se mu povedlo danou postavu zahrát. Co bylo pro něj těžké a naopak.



Obrázek 3 Didaktická pomůcka-sled děje pohádky.

POZOROVÁNÍ A 3

Pořadí vyučovací hodiny: 3.

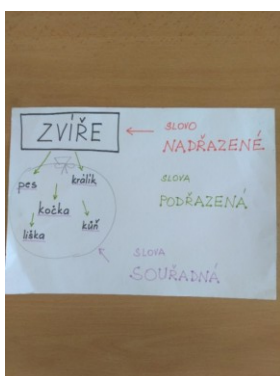
Vyučovací předmět: Český jazyk

Ročník: 1., 2., 3. současně

Počet přítomných žáků: 10

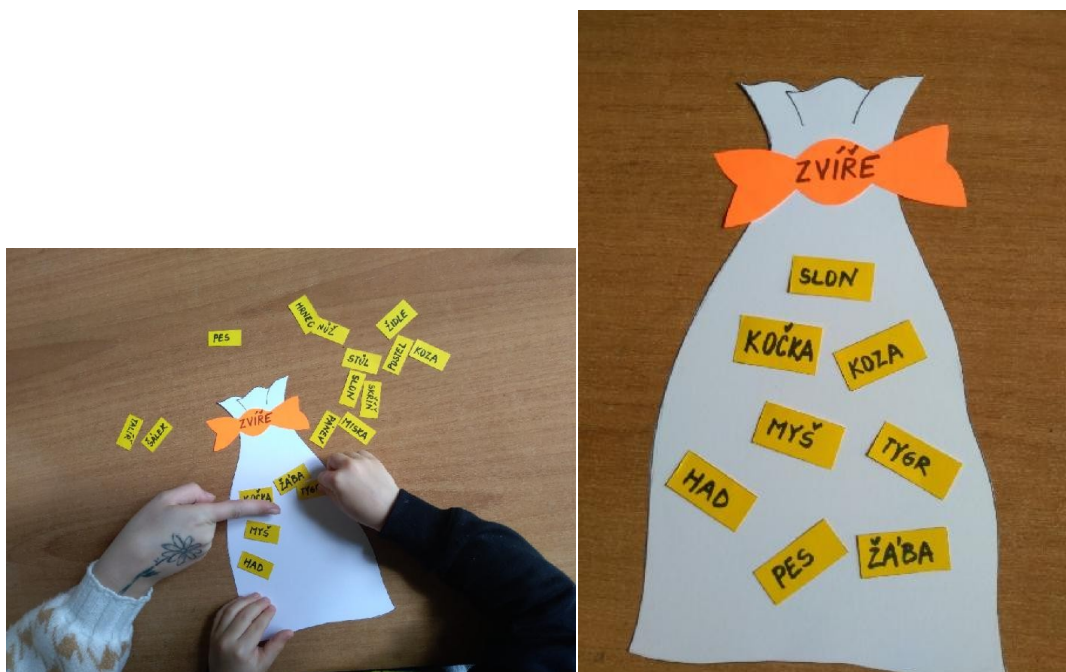
Téma hodiny:

1. ročník – seznámení se s písmenem Ř, rozhodování o pravdivosti vět



Obrázek 5 Didaktická pomůcka - slovo nadřazené a slova podřazená.

Asistentka dostala od učitelky pokyn (OBLAST KOMUNIKACE) k použití připravené pomůcky pro ZŽ a procvičení učiva názornou formou.



Obrázek 6 Didaktická pomůcka - slovo nadřazené a slova podřazená.

Třetíci obdrželi pracovní list s obrázkem domu, kolem kterého byly různé předměty. Jejich úkolem bylo zapisovat, co je před domem, za domem, nad domem atd. Učitelka mezi tím odešla pracovat s prvňáčky do vedlejší učebny, kde se seznamovali s písmenem ř a četli text ve Slabikáři. Asistentka pracovala převážně se ZŽ, *ale mezi tím odbíhala i k ostatním dětem s radou, či pomocí vysvětlení zadaného úkolu.* (OBLAST ČINNOSTI) Po návratu prvňáčků do třídy dostali za úkol psaní písmene ř

v písance. Učitelka mezi tím kontrolovala práci ostatních dvou ročníků, sdělili si společně správnost vypracování a asistentka byla učitelkou přidělena ke kontrole prvňáčků. V další části hodiny si druháci měli vybrat tři slova z podřazených slovu „zvíře“ a vymyslet krátké věty, které zapisovali do sešitů. Asistentka po celou dobu pracovala se ZŽ, bylo viditelné, že vymýšlení vět je pro něj dosti problémovým, byla tedy vyžadována její okamžitá pomoc. ***Na pokyn učitelky měla vymyslet slova, která následně žák skládal do věty ve správném pořadí.*** (OBLAST KOMUNIKACE) Třetíci plnili podobný úkol, zaměřený na předložky. V závěru hodiny ***učitelka poprosila asistentku o vybrání všech pracovních listů a pracovních sešitů*** (OBLAST ČINNOSTI), všechny žáky pochválila, připomněla zapomenutý úkol a žákům oznámila začátek přestávky. Asistentka trávila čas v době přestávky ve třídě.

POZOROVÁNÍ A4

Pořadí vyučovací hodiny: 1.

Vyučovací předmět: Matematika

Ročník: 1., 2., 3. současně

Počet přítomných žáků: 12

Téma hodiny:

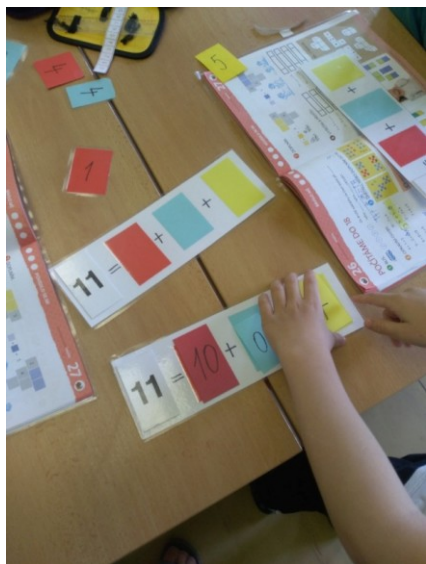
1. ročník – počítání do 15, dopočítávání součtových trojúhelníků

2. ročník – vracení čísel neposedů zpět do příkladu

3. ročník – indické násobení dvou dvojciferných čísel

Příprava na tuto hodinu proběhla den předem odpoledne.(OBLAST KOMUNIKACE) Matematika je na škole vyučována dle metody prof. Hejného. Tato metoda je založena na principu objevování matematiky dítětem a povzbuzující jeho přemýšlení. ***Učitelka i asistentka se spolu dohodly na průběhu následující hodiny matematiky. Jejich společná diskuse a příprava hodiny se týkala především metodického postupu a využití názorných pomůcek při zvládnutí učiva ZŽ.***(OBLAST KOMUNIKACE) Vzhledem k tomu, že je žákovi doporučeno pomalejší tempo a velká

podpora názornými pomůckami, bylo nutné příslušné pomůcky připravit. **Učitelka pověřila přípravou pomůcky asistentku, s tím, že jí popsala jak si představuje její vzhled a použití v hodině při práci se ZŽ.** (OBLAST ČINNOSTI)



Obrázek 7 Didaktická pomůcka - součet čísel.

Hodinu, tento den první v pořadí učitelka zahájila společným pozdravem. V úvodní části proběhlo pětiminutové opakování, kterého se účastnily všechny ročníky najednou. Učitelka měla připravené kartičky s příklady napsanými třemi různými barvami. **Požádala asistentku, aby kartičky rozmístila na čtyři hromádky po třídě (do každého rohu jednu).** (OBLAST ČINNOSTI) Na každé z hromádek byly příklady pro všechny očníky, každý měl přidělenou jednu barvu. Následně měli žáci za úkol co nejrychleji oběhnout všechny čtyři stanoviště, vybrat příklad dle své barvy, spočítat a zapsat fixem na tabulku (každý svou vlastní). Po oběhnutí všech stanovišť se zařadit za sebou do řady, kde **asistentka kontrolovala správnost.** (OBLAST ČINNOSTI) Pracovala se všemi žáky. ZŽ obíhal stanoviště sám a zpočátku nerozuměl, která z barev příkladů patří jeho skupině, jak má obíhat jestli různě, nebo podle určeného směru. Dožadoval se tedy informace od asistentky. Ta v tuto chvíli přebíhala od ZŽ ke skupince ostatních dětí a bylo vidět, že v této situaci netuší, má-li preferovat pomoc ZŽ, či kontrolovat ostatní děti. **Učitelka v tento moment asistentku poslala pracovat pouze se ZŽ a sama kontrolovala ostatní děti.** (OBLAST KOMUNIKACE) Následovala samostatná práce pro prvňáčky, kteří řešili sčítací trojúhelníky v pracovním

sešitě. Druháci dostali za úkol cvičení, kde měli vracet rozběhaná čísla „ neposedy“ do čtyřech příkladů. *Asistentka dostala pokyn k použití připravené pomůcky tak, aby žák nejprve čísla na kartičkách poskládal do příkladů na připravené pomůcce a po vyřešení teprve do sešitu. Učitelka jen upozornila na postup řešení, začínat nejvyšším číslem. Následně pracoval žák s asistentkou a učitelka vysvětlovala na tabuli třetákům postup indického násobení.* (OBLAST KOMUNIKACE) V další části hodiny dostali třetáci za úkol procvičit násobení na cvičení v pracovních sešitech, prvňáci si v kruhu na koberci s učitelkou zkontrolovali správnost řešení sčítacích trojúhelníků a na závěr hodiny procvičovali sčítání a odčítání do 20 na noteboocích v on-line cvičeních. *Učitelka se zaměřila na práci ZŽ a dotazovala se asistentky na úskalí, která se objevila během řešení příkladů.* (OBLAST KOMUNIKACE) Pochválila ZŽ za pěknou práci a snahu. Bylo již několik málo času do konce hodiny, učitelka již ZŽ nezadávala jinou práci a poslala jej projít se z asistentkou na chodbu, aby si žák odpočinul. Učitelka (již sama ve třídě) se zbytkem třídy probrala dotazy k dnešní práci a hodinu ukončila pochvalou.

POZOROVÁNÍ A5

Pořadí vyučovací hodiny: 2.

Vyučovací předmět: Matematika

Ročník: 1., 2., 3. současně

Počet přítomných žáků: 11

Téma hodiny:

1. ročník – počítání do 20, porovnávání čísel – větší, menší
2. ročník – počítání do 100, zkoumání portréту stavby
3. ročník – slovní úlohy na sčítání, procvičování malé násobilky

Příprava na tuto vyučovací hodinu proběhla ráno před hodinou. (OBLAST KOMUNIKACE) Vzhledem k plánování hodiny, která měla být zaměřena na

procvičování již probraného učiva ve všech ročnících nebylo třeba delšího času na společnou přípravu.

Jako každý den učitelka zahájila první hodinu společným pozdravem. Prohodila několik slov o činnostech dětí v předešlém víkendu a navodila příjemnou pracovní atmosféru. Následně rozdělila zadání úkolů všem ročníkům. Prvníci dostali na vypracování pracovní list s černobílým obrázkem. Jehož části obsahovaly početní příklady – sčítání a odčítání do 20. Každý výsledek měl přidělenou určitou barvu a tou měli žáci vybarvit políčko s příkladem dle výsledku. Pracovali samostatně. Druháci včetně ZŽ si šli na koberec za lavice házet míčem, který byl potištěný příklady v oboru do 100, házeli míčem a počítali příklady. Vždy, když si ZŽ s vypočítáním příkladu nevěděl rady, šel si, na pokyn učitelky, ***spolu s asistentkou dopomoci v počítání dřevěnými počítacími tyčinkami.*** (OBLAST ČINNOSTI) Ostatní druháci hráli v této době samy.



Obrázek 8 Didaktické pomůcky ke sčítání a odčítání čísel v matematice.

Učitelka zadala třetákům slovní úlohy na procvičení sčítání a odčítání a pracovala s nimi. Pokud žáci nedovedli pokračovat sami, naváděla je na způsob řešení. Navázali další činnosti. Třetáci si šli procvičovat malou násobilku na interaktivních cvičeních na noteboocích. Prvníacci spolu s učitelkou na interaktivní tabuli porovnávali větší a menší čísla, spolu s počítáním příkladů do 20. Druháci dostali za úkol postavit stavby z kostek podle nakresleného plánu. ***Asistentka pracovala po celou dobu se ZŽ a občas odcházela kontrolovat ostatní „stavitelé“.***(OBLAST ČINNOSTI)



Obrázek 9 Didaktická pomůcka - matematické stavby.

Následovalo zadání domácího úkolu, který si měli žáci sami zapsat do poznámkových sešitů. Prvněčkům úkol učitelka zapsala sama a asistentka zapisovala úkol ZŽ. V závěru hodiny rozdělila učitelka žáky po ročnících a každý ročník obdržel deskovou hru, která obsahovala příklady na právě probírané učivo. Prvněčci měli příklady na procvičování sčítání a odčítání do 20, druháci sčítání a odčítání do 100 a třetíci malou násobilku. ***Každé družstvo na pokyn učitelky obdrželo od asistentky hrací kostku a figurky ke hře. (OBLAST ČINNOSTI)***



Obrázek 10 Didaktická hra do matematiky.

Asistentka po celou dobu pracovala (hrála) se ZŽ i ostatními druháky. (OBLAST ČINNOSTI) Učitelka ukončila hodinu poděkováním za pěknou práci a zopakovala zadání domácího úkolu každému ročníku.

POZOROVANÉ OBLASTI – souhrn z pozorování A

POZOROVÁNÍ A	KOMUNIKACE	ČINNOSTI	HODNOCENÍ
1. Hodina: ČJ	<ul style="list-style-type: none"> - seznámení s tématem hodiny - náhled pracovních listů - časový harmonogram nediskutován - pokyn učitele k použití pomůcky - pokyn učitele k vyplnění pracovního listu od jednoduššího ke složitějšímu - pokyn učitele k odpočinku ZŽ a úpravě pracovního prostředí odchodem do jiné učebny 	<ul style="list-style-type: none"> - AP spolupracuje nejen se ZŽ, ale napomáhá i ostatním žákům - AP kontroluje spolu se žáky správnost řešení - AP kopíruje pracovní listy - AP připravuje názorné pomůcky pro další vyučovací hodinu 	- v tomto případě neproběhlo
2. Hodina: ČJ	- domluva učitele a AP na probíraném tématu hodiny	- AP připravuje a rozdává všem žákům tištěné obrázky k pohádce	- neproběhlo

	<ul style="list-style-type: none"> - pokyn učitele k přidělení ZŽ postavy s nejkratším rozsahem mluveného slova 	<ul style="list-style-type: none"> - pokyn učitele k dopomáhání ZŽ při orientaci v textu - AP vybírá od žáků sešity a pracovní listy 	
3. Hodina: ČJ	<ul style="list-style-type: none"> - společná příprava den předem - pokyn pro AP předat informaci rodičům ZŽ o nesplnění domácího úkolu - pokyn k úpravě zadaného úkolu (dopomoc s vymýšlením slov do věty) 	<ul style="list-style-type: none"> - vytvoření názorné pomůcky pro ZŽ na příští hodinu - pomoc ostatním žákům s řešením úkolu - vybrání sešitů a pracovních listů od žáků 	- neproběhlo
4. Hodina: M	<ul style="list-style-type: none"> - den předem příprava obsahu vyučovací hodiny - příprava názorných pomůcek na další hodinu - pokyn učitele k intenzivnější práci se ZŽ - pokyn k použití názorné pomůcky a postupu řešení (nejprve vyzkoušet na názorné 	<ul style="list-style-type: none"> - příprava názorné pomůcky pro ZŽ - příprava učebního prostředí pro řešení úkolu. (rozmístění kartiček po třídě) - AP kontroluje správnost řešení 	- hodnocení plnění úkolu, konzultace objevujícího se úskalí ZŽ při řešení zadaného příkladu

	pomůcce a po té řešit do sešitu)		
5. Hodina: M	- společná komunikace pouze před vyučovací hodinou	- příprava dřevěných počítačích tyčinek pro ZŽ - pomoc AP ostatním žákům - příprava matematických deskových her žákům - zapojení AP do matematické hry	- neproběhlo

Tabulka 1 Záznam z pozorování č.1

Výsledek z pozorování A:

Jak jsem se již dříve zmiňovala, specifika výuky na malotřídní škole se liší od škol běžných v organizaci a vedení vyučování. Vyučovat tři ročníky souběžně je pro učitele náročné především v organizaci hodiny, volbě činností, metod a forem výuky. Tím spíše by měla být organizace a příprava hodiny uskutečněna o to důkladněji. Ve spolupráci s asistentem zastává učitel funkci koordinátora činností vedoucích k úspěšnému průběhu vzdělávacího procesu. Dle Kendíkové (2020) je učitel nejbližším spolupracovníkem asistenta pedagoga. Považuje za klíčové vytvoření vzájemného vztahu kvalitní spolupráce. Učitel by měl asistenta vést a plánovat činnosti ve výuce. Oba by měli vzájemně diskutovat o jednotlivých vyučovacích hodinách, jednotlivých činnostech a formách práce se znevýhodněnými žáky.⁴⁸ Horáčková (2015) uvádí, že v praxi často dochází mezi učitelem a asistentem pedagoga k nesouladu, jež je příčinou až vzájemné nekomunikace. Tím je pak ohroženo předávání informací o práci se ZŽ.⁴⁹

Pozorováním ve vyučovacích hodinách jsem se snažila sledovat ony aspekty vzájemné spolupráce. Zda jsou dostačující ve vztahu k průběhu hodiny. Každá z mnou navštívených hodin na mne působila různorodě. Žáci všech ročníků většinou zahajovali hodinu společnou aktivitou a následně se věnovali každý ročník své práci, dle výukového obsahu jednotlivých tříd. Některá ze tříd pracovala samostatně na procvičování již probraného učiva. Jiné skupině paní učitelka vykládala novou látku a procvičila na vzorových příkladech. Během hodiny se takto všechny ročníky vystřídaly. Často byla zařazována i práce ve skupině. Činnosti se v návaznosti střídaly a ve většině případů dokázala paní učitelka žáky k činnosti motivovat a zaměstnat je po dobu práce s jinou skupinou. Nastaly ovšem okamžiky, kdy některá ze tříd, popřípadě jednotliví žáci zůstávali bez činnosti a netušili jak dále pracovat. Dalším negativem bylo, že se v průběhu hodiny občas vyskytla nedořešená potřebná pomůcka pro znevýhodněného žáka, či nebylo možné použít zvolenou metodu práce. Důvodem bylo nezvládnutí ZŽ. Většinou se tak stalo, když učitelka pouze zadala úkol a nevysvětlila

⁴⁸ KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

⁴⁹ HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-03-15]. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

podmínky vypracování zadané úlohy. Tuto skutečnost jsem pozorovala především v hodinách matematiky. Na škole se matematika vyučuje metodou prof. Hejného a v některých případech nebyla asistentka seznámena se správnými postupy řešení zadaných úloh. Následně nastal problém nemožnosti úkol vypracovat. Bylo tedy nutné zvolit jinou metodu vysvětlování a práce se ZŽ. Asistentka byla vytižena po celou dobu pozorování. V průběhu pozorování jsem byla přítomna i situaci, kdy jeden ze žáků měl v průběhu hodiny matematiky problém s počítáním příkladů do sta. Jelikož je asistentka přítomna se ZŽ i v odpolední družině, v době, kdy si její svěřenec hrál s ostatními, doučovala zmiňovaného žáka. Společně s ním řešila a procvičovala příklady, které mu v hodině dělalo problém vyřešit. Po příchodu rodičů dítěte s nimi konzultovala domácí procvičování.

Činnost asistentky tedy nespočívala pouze v práci se ZŽ, ale byla využita učitelkou k mnoha jiným činnostem. At již jako dozor nad skupinkou žáků ostatních, tak ke kontrole práce jednoho z přítomných ročníků, k pomoci v přípravě výukových materiálů, tak i ke komunikaci s rodiči v případě zapomenutého úkolu u ZŽ. Již z tohoto pozorování jsem mohla usoudit, že činnost asistenta nespočívá pouze v práci se ZŽ, ale jeho využití je daleko větší. Společné plánování hodin se odvíjelo od obsahu učiva dané vyučovací hodiny, jejího cíle a reakce na momentální situace. Přípravy vyučovacích hodin a jejich vzájemné plánování nebylo pravidelné, nýbrž nahodilé. Většinou proběhlo před hodinou o přestávku pouze ústní formou. Hodnocení práce jsem nezaznamenala.

V mezidobí obou pozorování jsem provedla rozhovory s učitelkou a asistentkou pedagoga na zmíněné malotřídní škole, jejichž přepis uvádím dále v práci. Obě aktérky se následovně shodly na tom, že je nutností věnovat více času a především pravidelnosti v přípravě a tím předcházet nedostatkům v průběhu vyučovací hodiny.

Před pozorováním B tedy zněla jejich domluva, vyčlenit si čas 30 minut vzájemných konzultací v době po vyučování a zde se zaměřit na plánování následujících hodin.

7.3.2. Pozorování B -druhý měsíc

Druhou část pozorování jsem provedla v rozmezí jednoho měsíce od prvního. Zaměřila jsem se na opětovné sledování třech oblastí: **komunikace, činnosti, hodnocení**. Průběh hodin jsem již nepopisovala detailně, ale zaznamenávala pouze zdali se v hodinách objevily mnou zkoumané jevy. Tyto jsem zapisovala do tabulky, pouze heslovitě. Zajímalo mne především, zda pravidelnost schůzek ovlivnila zlepšení spolupráce ve zkoumaných oblastech komunikace, činnostech a hodnocení. Zda se něco zlepšilo, zhoršilo, či zůstalo stejné. Zaměřila jsem se především na celkový průběh hodiny, zda-li probíhá výuka bez zbytečných prostojů a dořešování organizačních věcí mezi učitelkou a asistentkou při práci se ZŽ přímo v hodině. Následně jsem se chtěla dozvědět jak hodnotí obě participantky jejich spolupráci po uskutečnění schůzek v dohodnutém intervalu. Oblast hodnocení v předešlém pozorování úplně chyběla. Úmyslně jsem zvolila opět stejnou skladbu navštívených vyučovacích hodin dle rozvrhu. Tedy pozorování ve třech hodinách českého jazyka a dvou hodinách matematiky.

POZOROVÁNÍ B	KOMUNIKACE	ČINNOSTI	HODNOCENÍ
1. Hodina ČJ	<ul style="list-style-type: none"> - před hodinou- společné plánování hodiny - v hodině, úprava pracovního postupu se ZŽ 	<ul style="list-style-type: none"> - asistent připravuje a kopíruje pracovní listy pro všechny žáky o přestávku, před hodinou - v hodině pomoc ostatním žákům s kontrolou pracovních listů 	<ul style="list-style-type: none"> - pouze o přestávku po hodině - učitelka požádala asistentku, aby v příští hodině Čj v případě žákova nesoustředění odešli pracovat do vedlejší třídy. - následně učitelka požádala asistentku o větší pozornost při žakově psaní a důslednost při správném úchopu pera.
2. Hodina ČJ	<ul style="list-style-type: none"> - den předem – společné plánování hodiny 	<ul style="list-style-type: none"> Spolupracuje pouze se ZŽ, Dopomoc při psaní diktátu slov. Dopomoc při orientaci v textu. Kontrola zápisu zadání domácího úkolu. 	<ul style="list-style-type: none"> - diskuse při odpolední schůzce (učitel, asistent) - řešila se struktura a nváaznost činností v následující vyučovací

			<p>hodině</p> <ul style="list-style-type: none"> - hodnocení dnešního diktátu a problém s rychlostí psaní ZŽ, který i přes pomoc asistentky nebyl schopen v daném časovém limitu napsat. - obě se dohodly, že v příštím diktátu učitelka zvolí formu doplňování písmen v textu.
3. Hodina ČJ	- den předem – společné plánování hodiny	<ul style="list-style-type: none"> - asistentka spolupracuje celou hodinu se ZŽ dle pokynů učitelky - dopomoc při orientaci v textu při čtení - dopomoc při tvoření odpovědí regujících na obsah textu a jejich vyvození 	<ul style="list-style-type: none"> - diskuse při odpolední schůzce (učitel, asistent) - proběhlo zhodnocení dnešních hodin a obě aktérky se shodly, že dnešní výuka a práce se ZŽ proběhla dle očekávání a nebylo třeba žádných změn v metodách, postupech i

			přístupech ke ZŽ.
4. Hodina M	- den předem – společné plánování hodiny	AP připravuje názorné pomůcky k řešení příkladů (domluva s učitelem den předem). Kontroluje skupinovou práci prvního ročníku a je v roli koordinátora řešení. Spolupracuje zároveň se ZŽ.	- diskuse při odpolední schůzce (učitel, asistent) - diskuse se týkala práce asistentky v matematice, kdy učitelka požádala asistentku o větší trpělivost a o delší čas, kdy má ponechat ZŽ pracovat samostatně. Nezasahovat do jeho práce prakticky ihned. Nechat mu prostor pro jeho seberealizaci a po té jeho činnost vést ke správnému řešení.
5. Hodina M	- plánování neproběhlo - komunikace pouze v hodině, úprava pracovního postupu se ZŽ	AP se celou hodinu plně věnuje ZŽ. Odpoledne v družině se AP podílí na doučování ZŽ učiva probraného v hodině	- neproběhlo

		matematiky	
--	--	------------	--

Tabulka 2 Záznam z pozorování č. 2

Výsledek z pozorování B

Druhou část pozorování jsem opakovala po jednom měsíci. Sledovala jsem, zda se zlepšila vzájemná spolupráce učitele a asistenta. Dle vzájemné dohody obou participantek zvýšit intenzitu společných plánování hodin a diskusí týkajících se práce se ZŽ jsem předpokládala zlepšení situace. Po skončení pozorování B jsem požádala učitelku i asistentku o zhodnocení jejich současné spolupráce, zda ony samy pozorují určité zlepšení. Z odpovědi učitelky vyplynulo: „**že pozoruje zlepšení v průběhu činností, konkrétně v práci asistentky se ZŽ**“. Ze strany asistentky pozoruje „**menší množství dotazů týkajících se metody práce a její větší samostatnost**“. Sama asistentka uvedla: „**že schůzky ji dávají větší přehled a informovanost o tom, co má v hodinách očekávat a je mnohem lépe připravena na činnosti, které budou probíhat**.“ Obě se shodly na faktu, že čas věnovaný společné schůzce mimo vyučovací hodinu je pro ně **pozitivní** ve vzájemné souhře při vyučovací hodině. I přes toto zjištění ale uvedly, že pravidelnost nejsou schopny dodržet tak, aby se vzájemně dohodly na určitém termínu a hodině vzhledem k jejich různorodým časovým možnostem.

Pokud bych zhodnotila oblast komunikace a společného plánování hodiny, došlo ke změnám v plánování, větší intenzitě schůzek. Nikoliv však v takové intenzitě, kterou si učitelka s asistentkou domluvily. V oblasti činností nedošlo ke změnám a v oblasti hodnocení pouze v malé míře. K nedodržení pravidelnosti obě aktérky uvedly důvod nedostatek času a řešení potřebnějších věcí v chodu školy. Argumentovaly též malým množstvím zaměstnanců, na kterých je chod činností, jenž jsou ve velkých školách rozděleny mezi více zaměstnanců.

7.4. Rozhovory

7.4. 1. Charakteristika participantů

Mezi participanty na konkrétní malotřídní škole byla jedna paní učitelka, vyučující na škole a jedna asistentka pedagoga.

Přesto, že jde o první stupeň základní školy, kde v běžné škole vyučuje třídu jeden pedagog, tato škola je malotřídní a vyučující mají v úvazku několik pracovních pozic.

Jedna paní učitelka je zároveň ředitelkou školy a vyučuje hodiny matematiky a českého jazyka. Druhá paní učitelka je zároveň družinářkou v hodinách mimo vyučování a ve škole vyučuje prvouku, výchovy a část hodin českého jazyka. Asistentka pedagoga působí ve škole po celou dobu výuky a je k dispozici i v době odpolední družiny. Jejich pracovní náplň je náročná především v realizaci výuky tří ročníků v jednom čase, tedy v jedné vyučovací jednotce. Spojená výuka tří ročníků proto klade vysoké nároky nejen na přípravu učitele, ale i samotnou realizaci hodiny. Ta musí mít specifickou strukturu v organizaci, uspořádání učiva, volbě výukových metod tak, aby byla výuka efektivní. Začlenění žáka (či žáků) se specifickou potřebou, žáka znevýhodněného, by se v takovémto způsobu vyučování bez asistenta neobešlo. Dá se říci, že by bylo nerealizovatelné.

Pro výzkum jsem získala rozhovory s celkem pěti paní učitelkami a pěti asistentkami ze tří základních škol v okrese Litoměřice. V zaznamenaných rozhovorech jsou zastoupeny i paní učitelka a asistentka pedagoga z malotřídní školy, ve které jsem prováděla pozorování, tyto jsou ve zkratce uvedeny jako U1 a AP1.

Položila jsem jim předem připravené otázky, které byly cílené na již výše zmiňované oblasti vzájemné komunikace, spolupráce a hodnocení.

Rozhovory proběhly na malotřídní škole osobně a s ostatními respondenty online pomocí videohovorů platformou Skype.

Rozhovor jsem vedla strukturovaný, to znamená, že jsem měla připravenou osnovu otázek, jež jsem použila pro všechny respondenty stejné. Strukturu připravených otázek přikládám v příloze této práce. Přepisy rozhovorů uvádím v přesném znění tak, jak respondenti odpovídali. Včetně hovorových a slangových výrazů. Po zaznamenání všech odpovědí jsem následně provedla přiřazení odpovědí k jednotlivým zkoumaným oblastem a následně vyhodnotila v závěrečné shrnutí.

Respondenty jsem označila podle pořadí vedených rozhovorů jako U (učitel) a AP (asistent pedagoga). Ke zkratkám jsem přidělila čísla jednotlivým respondentům. Na výzkumu tedy participovali respondenti U 1 – 5 a AP 1 – 5.

PARTICIPANT	VĚK v letech	DÉLKA PRAXE v letech	VZDĚLÁNÍ
U1	53	25	Učitelství pro 1. Stupeň základní školy - VŠ
U2	35	8	Učitelství pro 1. Stupeň základní školy - VŠ
U3	28	2	Učitelství pro 1. Stupeň základní školy - VŠ
U4	42	15	Učitelství pro 1. Stupeň základní školy - VŠ
U5	45	17	Učitelství pro 1. Stupeň základní školy - VŠ
AP1	25	5	Sociální a humanitární činnost (78-42-M/03) –SŠ, kurz pro asistenty pedagoga
AP2	33	6	Hotelnictví a turismus (65-42-M/01) – SŠ, kurz pro asistenty pedagoga
AP3	23	2	Pedagogické lyceum (78-42-M/03) - SŠ
AP4	28	5	Grafický design obalů (82-41-M/05) – SŠ, kurz pro asistenty pedagoga
AP5	41	4	Ekonomika a podnikání (63-41-M/01) – SŠ, kurz pro asistenty pedagoga

Tabulka 3 Charakteristika participantů.

7. 4. 2. Přepis rozhovorů

Učitelé

a) oblast komunikace

1. Scházíte se spolu s asistentem na pravidelných konzultacích?

U1: „ **Pravidelně se nescházíme.** Plánovitě. Vše si stačíme povědět o přestávkách. Občas po vyučování. Vše tvoříme v hodině. Asistentka dle mého názoru ví co má dělat, když jí zadávám pokyny takhle začerstva.“

U2: „S asistentkou jsem se dohodla na **společné schůzky každé pondělí.** Většinou to vyjde tak na půl až tři čtvrtě hodinky. Tam si společně tak podiskutujeme o třídě, co je zrovna aktuálním problémem a co se zrovna řeší. Já jí řeknu co na týden plánuju probírat nového, nebo zda se bude opakovat. Na co se má asistentka podívat v učebnici. Pak si domluvíme nějaké pomůcky, které budou třeba použít a některé jí zadávám připravit.“

U3: „ Určený **čas na společné konzultace nemáme.** Myslím, že to není třeba. Informace o tom co se bude odehrávat v hodině ode mne dostane asistentka **o přestávku.** Když je nějaká nejasnost zkonzultuji to s ní přímo v hodině na konkrétní věci.“

U4: „ Ne, **čas určený společným diskusím nemáme.** S asistentkou se dá dobře dohodnout i **o přestávku.** Toho času máme obě velmi málo a tak ještě zabírat odpoledne takovou schůzkou mi přijde zbytečné. Ty přestávky nám úplně stačí a hodně činností se dá přizpůsobit přímo v hodině.“

U5: „Naše společné konzultace probíhají **před hodinou o přestávku.** Asistentku mám již tak nějak naučenou a myslím, že je na ni spolehnutí. Nemyslím, že bychom musely běžné věci, týkající se výuky řešit ještě odpoledne. Pro obě je to časově náročné a tak jsem ráda, že to spolu zvládáme tímto způsobem.“

2. Pokud „ano“, jak často? Prosím přiřad'te svou odpověď k jednomu z bodů hodnotící škály a doplňte slovním vyjádřením.:

nescházíme se – jen výjimečně – jednou týdně – vícekrát než jednou týdně – každý den

U1: „Pravidelně se nescházíme nikdy. Pokud je nutné se nějak mimořádně sejít, domluvíme se spolu na nějakém termínu. Volím bod **jen výjimečně**.“

U2: S asistentkou jsme si hned na počátku dohodly pravidelné schůzky. Letos nám oběma vyhovuje pondělí. Za mne tu pravidelnost preferuji. V hodinách se stále něco děje, co je třeba řešit. Chci, aby jsme na to byly obě připravené a dovedly včas adekvátně reagovat. Na bodové škále volím možnost „**jednou týdně**.“

U3: „Nescházíme se nijak pravidelně. Vše se dá vyřešit o před hodinou a stejně pak v hodině musím často improvizovat a leccos pozměnit. Takové schůzky jsou podle mne zbytečné, jelikož v hodině je to pak stejně trochu jinak. Pokud se něco musí naplánovat dopředu, tak se sejdem i v jiný čas. Volím možnost **jen výjimečně**.“

U4: „Pravidelně **se nescházíme**. Nepovažuji to za nutnost. Asistentce sdělím před hodinou, co se bude probírat a co očekávám od ní a více nepotřebuji řešit. V hodině pak pracujeme podle aktuální situace, když je třeba něco pozměnit, pozměníme a tak.“

U5: „Plánovitě a pravidelně **se nescházíme**. Asistentce důvěřuji, přece jen už spolu pracujeme nějakou dobu a tak vím, že stačí si vše říci v hodině přímo ke konkrétní věci. Volím možnost **nescházíme se**.“

3. Je podle vás tato intenzita schůzek dostačující?

U1: „No přiznávám, že tato intenzita **dostačující není**, asi bychom s tím měli něco udělat. Je fakt, že kolikrát řešíme situace na poslední chvíli. Je to asi dáno tím časovým nedostatkem. Ale je to k zamyšlení, měla bych se to pokusit změnit.“

U2: „Pro nás dvě **je** ta pravidelná týdenní schůzka **dostačující**. Třeba by mohla být i častější, ale to je spíše věcí aktuální potřeby něco řešit. A to se potom sejdem podle

potřeby. Podle mne jsme s asistentkou sehraný tým a vzájemně si vycházíme vstříc. Jedna na druhou s můžeme spoolehnout.“

U3: „ Takto to **považuji za dostačující**. Za mne to takto vyhovuje. Nemám žádný problém se spoluprací.“

U4: „ Ano **považuji to takto za dostačující**. Nějaké závažné situace nám v hodinách nenastávají často. Stihneme domluvit na všem buď o přestávku, nebo v hodině. Předpokládám, že asistentka dle mých pokynů v hodině ví co má dělat. “

U5: „ Určitě by bylo dobré se nějak pravidelně scházet a popovídat si o dění v hodinách, ale neděláme to, no. Možná bych se na to měla zaměřit. Je fakt, že pak se stává, že nám něco nevyjde tak jak bychom si představovaly a řešením situace zabereme dost velkou část hodiny. Budu o tom přemýšlet. Takže spíše **nedostačující** jak si teď uvědomuji.“

4. Komunikujete s asistentem ještě jinou formou než ústní?

U1: „ Když pomínu každodenní **ústní** komunikaci, tak **emailem**. Tím posílám spíše informační zprávy pro asistentku. A když je to nutné i zprávou po telefonu. „

U2: „ Kromě **ústní** komunikace, kterou preferuji používám i zasílání informací **emailem** či **SMS**.“

U3: „ Komunikujeme především **ústně**.“

U4: „ **Ústně a emailem**.“

U5: „ Komunikujeme nejvíce **ústně** a pak **emailem**.“

5. Hodnotíte váš vztah při komunikaci jako partnerský, nebo preferujete asistentovu podřízenost?

U1: „ Já jsem zastávce názoru, že učitel je jakýsi asistentův nadřízený, měl by kontrolovat jeho činnost. Na druhou stranu ale by si měli oba rozumět a být si oporou. A to nejde v případě, když se učitel chová k asistentce jako někdo víc. Snažím se jí dát

prostor, aby i ona mohla vyjádřit svůj názor na určité věci. Preferuji **partnerský vztah**.“

U2: „ Já beru svou asistentku jako **rovnocenného partnera**. Jsem ráda, když i ona se vyjádří k situaci. Občas se i ji zeptám, jak by cosi řešila. Nebo, když se nemohu rozhodnout při hodnocení, obrátím se na ní, aby mi k tomu řekla své. Jak to vidí ona. Myslím, že je pro mne, jako učitelku vědět co si myslí. Ono se to pak odráží i v naší důvěře. Já vím, že se na ní mohu spolehnout a naopak ona má důvěru ve mne.“

U3: „ Spíše preferuji možnost **podřízenosti**. Asistent je sice též ten, kdo pracuje se žákem, ale učitel je za jeho vzdělávání zodpovědný. Asistent by tedy měl respektovat učitelovo vedení.“

U4: „ Preferuji striktně vedoucí pozici učitele. Asistent je ve třídě určen k tomu, aby pracoval se žákem pod vedením učitele a je učiteli **podřízen**.“

U5: „ Já dávám asistentce do jisté míry možnost říci svůj názor na určité věci, ale spíše se řídím tím, co považuji za vhodné já. Respektuji ji jako kolegyni, ale nemám moc ráda, když mi do mé práce někdo zasahuje. Takže když to shrnu, spíše **podřízenost**.“

6. Je něco, co by jste chtěl na současném způsobu komunikace změnit?

U1: „Komunikujeme vcelku dobře. **Nemám v plánu něco měnit**. Takto mi to vyhovuje a myslím, že i asistentce.“

U2: „ Takto mi to vyhovuje, **nepotřebuji nic měnit**. Asistentka spolupracuje tak jak má a já jsem s ní spokojena.“

U3: „ Podle mne **není třeba nic měnit**.“

U4: „ Naši komunikaci **považuji za dostačující** k tomu, aby byla provedena práce tak, jak má být. Možná by mohla někdy asistentka víc zapojit svůj sluch.“

U5: „ Nemám problém s žádnou komunikací s mou asistentkou. Vzájemně se doplňujeme a tak to je správné. **Nic bych měnit nechtěla**.“

b) oblast činnosti

7. Zadáváte asistentovi vždy jasné instrukce, jak má se žáky pracovat?

U1: „ **Snažím se** aby asistentka věděla co má dělat. Před vypracováním ji říkám, jak si představuj pracovní postup. Jakou metodou má pracovat. Popřípadě upravuji podla momentální situace.“

U2: „ **Vždy seznámím** jak žáky, tak asistentku s úkoly a cílem hodiny. Snažím se zjistit, zda asistentka ví, co má dělat a jakým způsobem se žákem pracovat. Z mého pohledu už je zkušená a se spoustou věcí si ví rady sama. Když ne, tak má možnost se mne zeptat a já doplním potřebné informace.“

U3: „ Asistentka dostává instrukce **spolu se žáky v hodině**. Předpokládám, že když se dále nedotazuje, ví jak má pracovat. Já v průběhu hodiny samozřejmě pozoruji, jak žáci pracují, tím pádem vnímám i činnost asistentky.“

U4: „ Jako samotné asistentce instrukce **nezadávám**. Pracuje se žákem podle pokynů, které dávám dětem. Slyší, co mají dělat a tak snad chápe, co se od ní očekává.“

U5: „ Asistentka se řídí tím, co zadávám dětem. Popřípadě se „mne zept na nejasnosti. Jinak přímo jí samotné **nedávám** jiné instrukce.“

8. Doladíte spolupráci s asistentem přímo v hodinách? (přímo na konkrétních situacích) U1:

U2: „ **Občas ano**. To snad dělá každá učitelka. Nejde naplánovat hodinu přesně na minutu. Vždycky se musí počítat s nějakou nepředpokládanou událostí. Takže se stane, že žák není schopen pochopit učivo hned, je třeba se mu více věnovat a dovysvětlit. Jindy se řeší, že žák nemá pomůcky. A tak podobné situace vám hned plán hodiny naruší.“

U2: „ **Občas** je potřeba na místě něco doladit nebo změnit.“

U4: „ S asistentkou doladíme **skoro každou hodinu**. Je stále spousta okolností, které nepředpokládáte.“

U5: „ Často dolad'ujeme. Řešíme v hodině věci, které neprobíhají podle mých představ.“

9. Jak často? Přiřad'te odpověď k jednomu ze stupňů hodnotící škály a dopl'te slovním vyjádřením.

nikdy – velmi zřídka – často – velmi často

U1: „Velmi zřídka.“

U2: „Velmi zřídka.“

U3: „ Velmi často.“

U4: „ Velmi často.“

U5: „ Často.“

10. Ponecháváte asistentovi určitou část výuky pouze na něm?

U1: „ **Ano**, ale **spíše s mojí účastí**. Ne, že by si asistent sám připravil do hodiny její obsah, pomůcky a metody výuky. Asistentce často svěřuji práci s některou ze tříd. Tady v malotřídní škole je to pro učitelku i velkou pomocí. Když učíte tři ročníky najednou, tak tu asistentku ráda využiju i tímto způsobem.“

U2: „ Asistentku využívám k práci a kontrole skupinky žáků se kterou zrovna nepracuji já. Ale jako aby vyučovala třeba část hodiny za mne, to jsem **nikdy nepoužila**.“

U3: „ **Ne**, sama nevyučuje žádnou část hodiny.“

U4: „ **Ne, ne**. Hodinu si vedu sama. Asistentku pošlu někdy pracovat s nějakou skupinkou, pokud je to třeba. Spíš jim radí a kontroluje, jestli to dělají správně.“

U5: „ **Neponechávám**, hodiny si vedu sama. Asistentku mám na pomoc.“

11. Je dle vás asistent dostatečně seznámen s metodami práce se žáky?

U1: „ Myslím, že **je dostatečně** seznámena. Probíráme to spolu, jak má žáka vést, kdy mu pomoci a kdy ho nechat ať pracuje sám. Když si neví rady, tak zasáhnu.“

U2: „ **Určitě je dostatečně** seznámena ať už ode mne, nebo nějaké znalosti by měla mít i z toho kurzu asistentského. Ale má možnost se zeptat a já jí vždy řeknu.“

U3: „ **Snažím se ji informovat** jak si představuji, že bude s žákem pracovat a myslím, že kromě občasných výjimek to chápe.“

U4: „ **Konkrétně** asistentku **neškolím** jako teď použij tohle a teď zas tohle. To vše vyplývá z konkrétní činnosti. A to pak nechávám na ní.“

U5: „ Ty metody ji říkám v hodině ke konkrétní činnosti, co jak má dělat. **Dopředu ne.** Někdy je potřeba udělat úpravu, protože se činnost nevyvíjí tak, jak by měla. Ale to už záleží na konkrétním cvičení a náladě žáka.“

c) oblast hodnocení

12. Jak často hodnotíte spolu s asistentem průběh hodiny? (co se povedlo, co se nepovedlo)

U1: „ Řekneme si to **po hodině**. Většinou se shodneme na tom, co proběhlo dobře a i na tom, když se něco nepovede podle očekávání. Někdy máme názor odlišný, ale dopracujeme se postupně k nevyhodněnějšímu řešení pro nás obě.“

U2: „ Hodnotíme **po hodině**. Když je to aktuální, později bychom mohli na některé věci zapomenout. I když já si pro sebe dělám poznámky. Když se něco nevede, tak abych už nepoužívala stejnou metodu. S asistentkou to pak zhodnotíme vzájemně.“

U3: „ Takové krátké hodnocení hodiny proběhne **chvilku o přestávku**. Jinak ne. Tam si stačíme říct spíše to, co se nepovedlo a jak tomu předejít.“

U4: S asistentkou **to nehodnotíme**. Když je něco, co nevyjde, příští hodinu se snažím najít jinou metodu.“

U5: „ Takové shrnutí proběhne většinou **o přestávku po té hodině**. **Nebývá to ale pravidelně.**“

13. Má asistent možnost se vyjádřit k případným neúspěchům, popřípadě navrhnout inovaci?

U1: „ **Ano**, asistentky názory a nápady respektuji a společnou dohodou je buď použijeme, nebo zavrhneme.“

U2: „ **Určitě má**. Pokud má své vlastní návrhy a připomínky, obě se domluvíme.“

U3: „ **Má**, ale nedělá to.“

U4: „ Kdyby chtěla, tak **se může vyjádřit**. Posoudím, zda to bude vyhovující.“

U5: „ **Zajisté**, kdyby s něčím přišla, prodiskutujeme to.“

14. Hodnotíte vzájemnou spolupráci s asistentem jako vzájemně vyhovující?

U1: „ **Ano**. Asistentka mi **vyhovuje**. Nemám s ní problém a doufám, že ona se mnou také ne. Nikdy si na nic nestěžuje. Spíše by to chtělo více času na to, říct si někdy víc informací k hodině, ale časově se málokdy sejdeme tak, aby jsme na to měly klid. Tak vše řešíme za pochodu.“

U2: „ Naše spolupráce je kolegiální. Asistentka je šikovná a pomáhá mi se spoustou věcí. Obě **si rozumíme** a to je hlavní.“

U3: „ Za mne **je vyhovující**.“

U4: „ **Nevidím** nic, co by na naší spolupráci bylo **problémem**.“

U5: „ Ano považuji ji za **vyhovující** s jen **občasnými nedorozuměními**.“

15. Je něco, co by jste chtěl upravit, popřípadě úplně změnit?

U1: „ Trochu **více asistentčiny aktivity** sama od sebe. Ne mnou přidělené.“

U2: „ **Ne**, nemám potřebu něco měnit.“

U3: „ Uvítala bych trochu **více samostatnosti** u mé **asistentky**. Takové to, když vidím, že ve třídě něco děje, tak zasáhnu. Ona ve všem vyčkává, co na to já.“

U4: „ **Více společného času** na popovídání si k hodinám a dění ve třídě.“

U5: „ Takto mi to vyhovuje. Já si asistentku vedu podle toho, jak potřebuji. **Nemyslím, že bych měla něco měnit.**“

Asistenti pedagoga

a) oblast komunikace

1. Scházíte se spolu s učitelem na pravidelných konzultacích?

AP1: „Na pravidelných konzultacích? To ne. Spíš na potřebných, když po mně chce učitelka něco připravit. Nakopírovat, nebo vytvořit pomůcky. Třeba teď jsem pro prvňáky laminovala krokovací pásy, nebo jim nadepisuju sešity, když ještě neznají písmenka atak. Jinak mně většinou učitelka řekne přímo v hodině jak mám s dětmi pracovat, nebo poslouchám, co dětem zadává a pak to spolu provedeme. Jinak nic pravidelného nemáme jako mimo hodiny.“

AP2: „ My máme s učitelkou domluveno, že si **na začátku týdne** (většinou v pondělí odpoledne sedneme a ona mi řekne, co se bude ten týden probírat. Někdy ale bývá změna a pak se domlouváme před hodinou, nebo přímo v hodině. Většinou mi sama řekne, že to budeme dělat jinak, nebo že zařadila jiné téma. (Třeba když chybí větší počet dětí a měla v plánu začít probírat novou látku.) To pak dostávám pokyny až v hodině.“

AP3: „ No jak teď přemýšlím, tak **vlastně ne**. Scházíme se tak nějak občas. Jak si to žádá situace. Jenom když se něco děje, teda když je nějaký problém, tak si sedneme a prodiskutujeme proč to nešlo, nebo proč se to nepovedlo. Jinak si to spíš říkáme o přestávce před hodinou. „

AP4: „ Říkáme si všechny věci co se bude dělat, nebo s čím budeme pracovat **před hodinou o přestávku**. A pak v hodině učitelka zadává práci všem a já to dělám s Aničkou trochu dýl. Nebo uděláme jen část cvičení, pokud jí to nejde. Jinak jako speciální schůzky, kde bychom něco diskutovaly nemáme.“

AP5: „ Jako myslíte nějaké konzultace? **To ne.** Řešíme spolu dost často třeba jak v něčem zpomalit, nebo něco upravit, dělat to jinak. Je to spíš ale **přímo** na místě, teda jako **v hodině**. Nebo o přestávku si řekneme, když něco není úplně OK, že příště budeme pracovat jinak, nebo že máme jít pracovat do vedlejší místnosti v klidu a většinou si jen poslechnu v hodině, co se zrovna bude probírat, nebo na čem se bude pracovat a pak už se věnuju jen dotyčnému dítěti podle toho, co zrovna má tvořit.

2. Jak by jste charakterizovala intenzitu konzultací (jak časté jsou)? Prosím přiřad'te svou odpověď k jednomu z bodů hodnotící škály a doplňte slovním vyjádřením.

nescházíme se – jen výjimečně – jednou týdně – vícekrát než jednou týdně – každý den

AP1: „Jak jsem už říkala, spíše vše řešíme před hodinou narychlo. Učitelka mi řekne co se bude dělat a případně chce připravit nějaké pomůcky. Okopírovat pracovní listy, připravit názorné pomůcky do matematiky a tak podobně. Jinak, že by jsme se sešli vyloženě plánovitě, to ne. Na té škále bych dala ten bod **jen výjimečně**.“

AP2: „ My jsme si s učitelkou domluvily ty pondělky. Pokud není nějaká výjimka tak to dodržujeme. Jen někdy to zrovna nevyjde, ale to už pak nenahrazujeme a před hodinou si řekneme potřebné. Tak tu pravidelnost bych na škále určila **jako jednou týdně**.“

AP3: „ Pravidelně se nescházíme. Dala bych ten bod **jen výjimečně**.“

AP4: „ Nijak plánovitě se nescházíme. Jako, že by jsme k tomu měly určený čas. Vše probíráme o přestávku, nebo v té hodině. To snad není nařízené, že? Jako povinnost? Na té stupnici bych vybrala to první, že **se nescházíme**“

AP5: „ Ne, ne. Nic takového neděláme s pravidelností. Spíš tak , jak to vyžaduje to, co zrovna děláme. Jak se to vyvine přímo ze situace v hodině. Nebo o přestávku se občas bavíme.“ Vybrala bych z té nabídky, že se vlastně **nescházíme**.

3. Je podle vás tato intenzita schůzek dostačující?

AP1: „No za mně každopádně **není**. Asi by to chtělo si nějak pravidelně sednout a naplánovat co se bude dělat. Aspoň tak jednou týdně dopředu. Ono se to pak stejně v hodině vyvine trochu jinak.“

AP2: „, Já myslím, že nám to takhle **vyhovuje**. Pokud by to situace žádala, tak si spolu sedneme i jindy a dořešíme co potřebujeme. Ale zatím jsme to nechaly pouze na ty pondělky.“

AP3: „, Podle mne **není**, protože já pak všechno pochyťávám na poslední chvíli a přemýšlím, jak na to. Spíš ale u nových věcí. To , co už jsem se žákem někdy dělala, tak to třeba vím jak na něj. Víím jak mu třeba pomoci memotechnickou pomůckou, nebo tak. Ale raději bych, kdyby mi při té situaci poradila učitelka. Což není vždy. A kdybych věděla přesně dopředu, co budeme dělat v hodině, tak bych se na to podívala „,

AP4: „, Mně to takto **vyhovuje**. Většinou se stačím zorientovat a pracovat se žákem podle jeho potřeby. Učitelka mi občas naznačí třeba pohledem, nebo jiným gestem, že mám práci ukončit, nebo že zpomalit a několikrát zopakovat atd. I když by asi bylo dobrý mít nějaký stanovený čas, kde by jsme s učitelkou probraly průběh hodny. To ale nemáme.“

AP5: „,Za mne určitě dostačující **není**. Nebo spíš by měla být nějak naplánovaná. Abych se mohla dopředu připravit a podívat, co vůbec budeme v hodině dělat. Takhle vlastně poslouchám pokyny spolu se žáčky a pak se podle toho musím zařídit vlastně hned v okamžiku. Někdy se stane, že když jdeme pracovat se žákem do vedlejší místnosti, tak třeba ani já neporozumím zadání a pak vyrušuji ostatní a chodím se doptávat učitelky, jak máme pokračovat, nebo jakým způsobem něco řešit. „,

4. Komunikujete s učitelem ještě jinou formou, než ústní?

AP1: „,Docela často **mejlem**. Spíš mi tímto způsobem učitelka posílá věci k tisku. To co mám připravit a nebo nějaké informace co se týkají školních akcí. Co se plánuje a kdy se kam pojedete na školní výlet.“

AP2: „, Ještě **emailem**. Ale tím spíš o organizačních věcech, které se týkají změn, nebo plánovaných výletech a tak podobně. K obsahu hodiny mi nic neposílá. Až před

hodinou **ústně**. A vše potřebné, co chce ode mne připravit mi sděluje v pondělí na týden dopředu. Já pak připravuji pomůcky podle toho, jak mám zrovna volný čas. A v hodinách pak nonverbálně, třeba kývnutím hlavy a tak,,

AP3: „Komunikujeme **jen ústně**. Žádnou jinou formu nepoužíváme.“

AP4: „Kromě **ústní** komunikace a **emajlové** jinou nepoužíváme.“

AP5: „Nejvíce komunikujeme **ústně**, to si říkáme vše o dění v hodinách a pak občas **emilem**. Pak taky třeba pokynem hlavy, když mi učitelka naznačí, že už stačí, že už nemusíme pokračovat.“

5. Hodnotíte váš vztah při komunikaci jako partnerský, nebo vnímáte dominanci učitele?

AP1: „Samozřejmě učitelku respektuji. Její **dominanci jsem nikdy nepocítila**. Ona je vstřícná a vždy se domluvíme.“

AP2: „S paní učitelkou **jsme tým**. Na všem **se dokážeme domluvit** a když se jí něco nelíbí, něco mám dělat jiným způsobem, tak mi to řekne. Stejně tak i já můžu říci jí, když si myslím, že by se něco dalo dělat jinak. Většinou máme stejný názor i na provedenou práci žáka a na jeho hodnocení. Nevidím žádný problém na našem vzájemném soužití ve škole.“

AP3: „Přesto, že někdy bych při práci volila jiný postup, nebo pořadí plnění úloh, vždy respektuji paní učitelku. Myslím, **že by mojí připomínku ani nerespektovala**.“

AP4: „Nevím, zda přímo dominanci, ale je fakt, že **dělám vše co naplánuje a jakým způsobem mi řekne paní učitelka**. Docela mně někdy štve, že bych si poradila jinak, ale musím se řídit tím, jak to chce ona. **Ani se mne třeba nezeptá, jestli to takto vyhovuje**, nevyzve mne k připomínkám.“

AP5: „Je fakt, že většinou **se řídím já přesnými pokyny paní učitelky**. Občas se mne zeptá, zda bych měla nějaký návrh (třeba když něco nešlo, tak jak jsme předpokládaly). Ale spíše pracuji, tak, jak si určí ona.“

6. Je něco, co by jste chtěl/a na současném způsobu komunikace změnit?

AP1: „No asi ty **častější schůzky**, kde by jsme si řekli víc informací. Víc konkrétnějších informací. Jak jsem už říkala, tak plno věcí se dělá až na místě v hodině podle potřeby.“

AP2: „ Já osobně **asi nic**. Jsem takto spokojena a nemám žádné připomínky.“

AP3: „ Já bych byla pro **více času, kdy si můžeme sdělit informace** mimo hodinu. A také bych byla ráda, kdybych byla respektována a mohla se vyjádřit k mé práci se žákem. Samozřejmě po domluvě s paní učitelkou. Ale já s tím žákem pracuji celý den a občas bych použila určitou (podle mne) lepší metodu. Jenže není čas to řešit právě na místě.“

AP4: „ Ráda bych také někdy vyjádřila svůj názor, který by paní učitelka respektovala. Přála bych si, **dostat možnost vyjádřit se sama za sebe**. „

AP5: „ Chtěla bych nejspíš víc **dopředu vědět**, co bude **obsahem** konkrétní **hodiny**. Před hodinou je dost krátký čas, abych se u některé učební látky zorientovala tak rychle, abych nemusela chvíli přemýšlet jak na to. A jak co nejlépe pomoci s prací žákovi. Uvítala bych pravidelnější setkání nás dvou, jako s učitelkou.“

b) oblast spolupráce

7. Dostáváte od učitele vždy jasné instrukce, jak máte se žáky pracovat?

AP1: „**Jo, to mi učitelka vysvětlí**, jak si představuje splněný úkol. A když se něco nedaří, tak to nějak upraví a řekne ať to děláme jinak, nebo třeba řekne aby jsme to cvičení nedodělávali, až později. Taky kouká jak je zrovna na tom Jirka (ZŽ). Jestli je ještě schopen něco dělat. Bývá dost často brzy unavený.“

AP2: „**Ano. Instrukce jsou pro mne vždy jasné**, popřípadě se zeptám. Hodně postupů a metod opakujeme a tak jsem již zvyklá na způsob práce s mým svěřencem. Paní učitelka už mi dost často říká: „Tak , jak to děláte vždycky.“ „

AP3: „Instrukce dostávám na místě v hodině. **Někdy jsou jasné hned, jindy se musím ještě na něco zeptat.** Ale vždycky je to aktuální právě teď a pak není moc času to více rozebírat.“

AP4: „Já nějaké **instrukce** k práci **nedostávám.** Poslouchám, co paní učitelka zadává a pak kontroluju, zda je žáček schopen to provést. V opačném případě mu pomůžu podle toho, jak si myslím, že je pro něj dobré. Docela bych ocenila, kdyby mi bylo sděleno dopředu, co se ode mne očekává“

AP5: „**Instrukce konkrétně pro mne nedostávám.** Poslouchám zadání spolu s dětmi a pak pracujeme. Akorát v hodině mi paní učitelka říká, jaké pomůcky použít, aby se žákovi lépe pracovalo. Postup vysvětluje všem žákům a já poslouchám s nimi.“

8. Doladíte spolupráci s učitelem přímo v hodinách? (přímo na konkrétních situacích)

AP1: „**Ano. Dost často.** Ono to je nejspíš dáno tou společnou domluvou. Tím že to vše předem nějak moc nepřipravujeme. Jen tak o přestávku.“

AP2: „Určitě. **Občas to musí být,** když něco nevyjde podle předpokladů. Ale není to zas až tak běžné. Týká se to spíš aktuální nepředpokládané situace. Třeba když nám selže technika“

AP3: „**Někdy ano.** Když třeba žáci nerozumí zadání, musí se zařadit víc názornosti. Nebo opakovat vysvětlení jinou formou. „

AP4: „**Ano, skoro každou hodinu** se něco doladuje.“

AP5: „**Ano, Velmi často** něco v hodině nevyjde podle představ a tak to musíme nějak upravit, aby žáci pochopili.“

9. Jak často? Přiřad'te odpověď k jednomu ze stupňů hodnotící škály a doplňte slovním vyjádřením.

nikdy – velmi zřídka – často – velmi často

AP1: „Tady bych asi odpověděla **často.** Není to velmi často, ale často ano.“

AP2: „Na tuto otázku odpovídám **velmi zřídka**.“

AP3: „Ano, zvolila bych variantu **často**.“

AP4: „Ano, **velmi často**.“

AP5: „Podle mne **velmi často**.“

10. Ponechává učitel nějakou část výuky pouze na vás?

AP1: „**Často vedu některou ze tříd**. Učitelka mi zadá konkrétní cvičení, co s nimi mám provést. Je to vždy ale to, co už by měli umět a třeba to procvičují, nebo opakují. Já pak pracuji s jednou třídou a zároveň nakukuju, co dělá Jirka(ZŽ). Spíš jsem dozor a když nevědí co mají dělat, tak jim trochu napovím.“

AP2: „Někdy mi paní učitelka svěří **skupinku při skupinové práci**. Spíš jsem jako poradce a vedu je ke splnění toho, co mají za úkol. A taky, aby někdo nedělal něco jiného, než má. Ale celou třídu jsem ještě sama neučila.“

AP3: „**Ne, neponechává**. Učitelka si vede hodinu sama a já pracuji pouze podle jejich pokynů většinou s jedním žákem. Občas zaběhnu i k ostatním s radou.“

AP4: „**Ne to neponechává**. Jen když je zařazena skupinová práce, asistuju jako poradce většinou té skupince, kde mám svého přiděleného žáka. Jinak ne, jako, že bych třídu učila.“

AP5: „**Ne sama jsem třídu ještě neučila, ani chvíli**. Vždycky jen asistuji paní učitelce.“

11. Jste dle vás dostatečně seznámen s metodami práce se žáky?

AP1: „Většinou **je to na mně** jak se zařídím. Třeba v hodině koukám, když to učitelka vysvětluje a tak podle toho, co pochytím se to snažím dovysvětlit, když ty děti nevědí. Ale je fakt, že si to určuju sama, pokud mi učitelka nedá pokyn, že třeba příklad v matici mám dělat s pomocnou tabulkou, dřívky atd. A časem se ty její metody opakují, tak jsem leccos okoukala. Poslouchám společně s dětmi, když jim práci zadává.“

AP2: „ Paní učitelka mi říká, jakou metodu zvolit ke konkrétnímu obsahu. Někdy to nechává na mně, abych zkusila víc způsobů. A pak ji řeknu, co třeba na žáka zabralo, comu nejvíc vyhovovalo.“

AP3: „ Nevím, spíš si to tak nějak odvodím, jak tomu žákovi pomoci a dovysvětlit podle sebe. Jinak nějaké konkrétní informace pro mne od paní učitelky nedostávám.“

AP4: „ Paní učitelka, když zadává práci dětem, tak mi řekne akorát jak si představuje postupovat. U mého svěřence to ale někdy nejde pracovat stejně a tak pak to zkusím podle svého, nebo mi učitelka poradí jak jinak pracovat.“

AP5: „ Konkrétně mne žádné metody neurčuje. Poslouchám, co se má dělat a pak podle svého pracuji se žákem.“

c) oblast hodnocení

12. Jak často hodnotíte spolu s učitelem průběh hodiny? (co se povedlo, co se nepovedlo)

AP1: „Většinou hned po hodině o přestávce. To si spolu řekneme i na příští hodinu co bylo dobré a případně, co už takto nedělat. Občas řekne učitelka i mně, co mám v následující hodině dělat jinak.“

AP2: „ Hodnotíme vše po hodině o přestávku. To je taková aktuální informace, hlavně, když se něco nepovede. A pak na těch schůzkách v pondělí řešíme více věcí najednou. Tam se můžu vyjádřit třeba i k okolnostem, které učitelka nepostřehla, nebo nestačila v hodině zachytit. A společně to spolu zkonzultujeme.“

AP3: „ Někaké konkrétní hodnocení neděláme. Nerozebíráme celkově hodinu. Jen mi paní učitelka o přestávce po hodině řekne, co si příště představuje jinak, nebo když se něco nedaří. Je to jen někdy, ne pravidelně po každé hodině, nebo dni.“

AP4: „ Společně nehodnotíme nic. Ani úspěchy, ani neúspěchy.

AP5: „ Spíš si to sdělíme jen tak po hodině. Ale jen to, co příště změnit a udělat jiným způsobem. Ty povedené věci ani ne.“

13. Máte možnost vyjádřit se k případným neúspěchům, popřípadě navrhnout inovaci?

AP1: „Paní učitelka se **mne čas od času ptá** na můj názor. I já sama se vyjádřím, pokud bych chtěla zkusit něco nového. Většinou se pak obě dohodneme.“

AP2: „**Ano, to určitě.** Paní učitelka mi ponechává prostor říct vlastní názor v mnoha věcech týkajících se výuky. Dokonce někdy i můj návrh použije a pokud vyhovuje, je svolná ho používat. Hodně se shodneme i na hodnocení dětí.“

AP3: „Paní učitelka se mne na tohle **moc neptá** a ani to spolu neřešíme.“

AP4: „Podle mého názoru **nemám šanci se vyjadřovat.**“

AP5: „**Někdy ano.** Ale spíš se já sama nesnažím paní učitelce zasahovat do výuky mými názory.“

14. Hodnotíte vzájemnou spolupráci s učitelem jako vzájemně vyhovující?

AP1: „Já myslím, že nám to **takto stačí**, ale je pravda, že někdy se v hodině cokoliv zadrhne. Mohli bychom to mít líp domluvený dopředu.“

AP2: „Ano. **Takhle mi to vyhovuje.** A myslím, že i učitelce. To, co potřebujeme si dopředu řekneme v pondělních schůzkách a ostatní až na místě v hodině.“

AP3: „Za mne to je **vyhovující občas.** Spíš bych brala více společné komunikace. Tím, že mi učitelka sděluje vše v hodinách, čekám, co se bude dělat, co přijde a pak teprv pracuju. Vlastně se nemůžu dopředu připravit. K nějakým závažným situacím sice nedochází, ale bylo by to pro mne lehčí, vědět dopředu na co se mám zaměřit.“

AP4: „Nepřemýšlela jsem o tom. Ale teď, když se zamyslím, tak bych uvítala vědět věci dopředu. A nebo pak názor učitelky na mou práci, třeba se jí na mé něco nelíbí a ani o tom nevím. Takže **spíš nevyhovující.**“

AP5: „Mně to **takhle vyhovuje.** Beru to tak, že učitelka je ta, co mi zadává práci. A tak nepovažuji za nutný ji nějak do toho zasahovat mými názory.“

15. Je něco, co by jste chtěl upravit, nebo úplně změnit?

AP1: „ Více té komunikace dopředu a pak si sednout a uvítala bych, kdy by mi učitelka řekla co si myslí o mé práci. Nijak mne slovně nehodnotí, jako v pořádku, nebo takhle ne atp.“

AP2: „ Já bych nic neměnila“

AP3: „ Mít možnost říci svůj názor.“

AP4: „ Tu komunikaci dopředu. Vědět co se bude probírat dřív, než před hodinou.“

AP5: „ Ne asi nic.“

Vyhodnocení odpovědí jsem provedla u každé otázky záměrně vždy ve vztahu dvojice spolupracujících tzn. učitel a asistent. Následně provedla shrnutí výsledků odpovědí všech respondentů.

7. 4. 3. Souhrn odpovědí participantů

Otázka první, která zněla: „Scházíte se spolu s asistentem na pravidelných konzultacích?“

Na otázku první odpověděla převážná většina učitelek i asistentek, že na společné konzultace nemají vyhraněný čas, že tedy konzultace **neprobíhají pravidelně** (U1aA1, U3 a A3, U4 a A4, U5 a A5). Jejich konzultace týkající se obsahu učiva, volby výukových metod a postupů probíhají převážně o přestávce před vyučovací hodinou. Jako nejčastější důvod uvádějí nedostatek časových možností. Objevují se i důvody, kdy nepovažují za nutné takovéto plánovité schůzky uskutečňovat. Pouze **jedna z pěti** dotazovaných dvojic se schází pravidelně a to **v týdenním intervalu** (U2 a A2).

Otázka druhá, ve znění: **Pokud „ ano“, jak často? Prosím přiřaďte svou odpověď k jednomu z bodů hodnotící škály a doplňte slovním vyjádřením.:**

nescházíme se – jen výjimečně – jednou týdně – vícekrát než jednou týdně – každý den

Ve druhé otázce jsem nabídla respondentkám výběr možnosti na hodnotící škále. Jednalo se opět o pravidelnost schůzek. Touto otázkou jsem se chtěla dozvědět, jak častý je interval jejich komunikace týkající se plánování, či hodnocení vzájemné spolupráce. Jednalo se spíše o to, aby si uvědomili, zda vůbec a zdali dostatečně komunikují ve vztahu k vyučovací hodině.

V tomto případě došlo ke shodě odpovědí obou aktérek vždy ve dvojici. Z výběru na hodnotící škále byly uvedeny ze strany učitelek **dvě možnosti – nescházíme se** (U2 a A2, U4 a A4), **dvě možnosti – jen výjimečně** (U1 a A1, U3 a A3) a **jedna možnost – jednou týdně** (U2 a A2). Výjimečné schůzky uvádějí respondentky v případech, „*Když se něco děje.*“ Tím míní určité neúspěchy či nesrovnalosti ve vyučovacích hodinách.

Otázka třetí, která zněla: „**Je podle vás tato intenzita schůzek dostačující?**“

V odpovědích týkajících se názoru na dostatečnou intenzitu se v jednom případě neshodla učitelka s asistentkou a to v případě **U3**, který považuje intenzitu za **dostačující**, naproti tomu **A3** ji považuje za **nedostačující**. Jako důvod uvádí ten, že se dopředu nemůže připravit na dané téma hodiny. Učitelka však uvádí, že nevidí žádný problém se spoluprací. V ostatních případech se respondentky shodly a to takto: **není dostačující** (U1 a A1, U5 a A5). **Je dostačující** (U2 a A2, U4 a A4). Dvojice U4 a A4 uvádí možnost dostačující i přes to, že pravidelné schůzky nemají. Dle obou respondentek jim vyhovují přípravy hodiny o přestávku s úpravami přímo ve vyučovací hodině.

Otázka čtvrtá, která zněla: „**Komunikujete s učitelem ještě jinou formou, než ústní?**“

V této otázce jsem se chtěla zaměřit na využití jiných možností komunikace, zda respondentky využívají i jiné způsoby, než ústní formu.

První dvojice uvedla komunikaci ústně, emailem a občas formou SMS zpráv.

Druhá dvojice komunikuje ústně a emailem.

Třetí dvojice pouze ústní formou.

Čtvrtá dvojice ústně a emailem.

Pátá dvojice také ústně a emailem.

Otázka pátá, která zněla:

Pro učitele: „**Hodnotíte váš vztah při komunikaci jako partnerský, nebo preferujete asistentovu podřízenost?**“

Pro asistenta: „**Hodnotíte váš vztah při komunikaci jako partnerský, nebo vnímáte dominanci učitele?**“

AP1 uvedla, že dominanci učitelky nepociťuje a taktéž U1 jejich spolupráci vidí založenu na partnerském vztahu, **bez dominance** učitelky.

AP2 hodnotí spolupráci jako týmovou, stejně tak U2 bere asistentku jako **rovnocenného partnera**.

AP3 zde je dominance učitelky zjevná z odpovědi, že by asistentčiny připomínky ani nerespektovala. I sama učitelka U3 preferuje **asistentčinu podřízenost**.

AP4 též uvádí dominanci učitelky a nemožnost vyjádření svého názoru, stejně tak U4 preferuje **podřízenost asistentky**.

ÄP5 uvádí, že je učitelkou přesně řízena, pouze občas jí ponechá prostor vyslovit její názor. U5 taktéž preferuje **asistentčinu podřízenost** a nemá v oblibě, pokud by jí jakýmkoliv způsobem do práce zasahoval.

Otázka šestá: „**Je něco, co by jste chtěla na současném způsobu komunikace změnit?**“

U této otázky se odpovědi ve většině dvojic rozcházejí. Pouze dvojice U2 a AP2 se vzájemně shodly na odpovědi, že na spolupráci nechtějí měnit nic. U1 uvádí, že měnit nic nechce, ale asistentce AP1 chybí častější schůzky k získání více informací. U3 by také nic neměnila, načež AP3 požaduje více času pro sdělování informací. U4 považuje vše za dostačující, přesto AP4 by ráda dostala prostor na vyjádření svého názvu. U5 také beze změn, ale AP5 by uvítala seznámení s obsahem hodiny dopředu, než přímo

v hodinách.

U této otázky mne překvapilo, že právě učitelky byly spokojené prakticky s „nepřipraveností“ a asistentky vyžadovaly více komunikace ohledně plánování hodiny předem.

Otázka sedmá:

Pro učitelku: **„Zadáváte asistentovi vždy jasné instrukce, jak má se žáky pracovat?“**

Pro asistentku: **„Dostáváte od učitele vždy jasné instrukce, jak máte se žáky pracovat?“**

V odpovědích na otázku zadávání instrukcí učitelkou asistentce se všechny dvojice shodly na stejné odpovědi. AP1 spolu s AP2 dostávají jasné instrukce od U1 a U2. Kdežto zbylé respondentky AP3, AP4 a AP5 konkrétně instruovány nejsou. Od U3, U4 a U5 odvozují jakým způsobem pracovat pouze ze zadání určeném žákovi. S použitím konkrétní metody práce se žákem seznámeny nejsou.

Otázka osmá:

Pro učitelku: **„Doladíte spolupráci s asistentem přímo v hodinách? (přímo na konkrétních situacích)“**

Pro asistentku: **„Doladíte spolupráci s učitelem přímo v hodinách? (přímo na konkrétních situacích)“**

Na tuto otázku odpověděli všechny respondentky, že doladují v hodinách potřebné věci. Intenzita je různá. Její míra je obsahem následující otázky.

Otázka devátá: Jak často? Přiřad'te odpověď k jednomu ze stupňů hodnotící škály a doplňte slovním vyjádřením.

nikdy – velmi zřídka – často – velmi často

V odpovědi na intenzitu „doladování v hodině se shodla pouze dvojice U2 a AP2, taktéž dvojice U4 a AP4.

Intenzitu určily dvojice následovně: U1 velmi zřídka x AP1 často

U2 velmi zřídka x AP2 velmi zřídka

U3 velmi často x AP3 často

U4 velmi často x AP4 velmi často

U5 velmi často x často

Otázka desátá:

Pro učitelku: „**Ponecháváte asistentovi nějakou část výuky pouze na něm?**“

Pro asistentku: „**Ponechává učitel nějakou část výuky pouze na vás?**“

K této otázce se všechny respondentky shodly na odpovědi, že asistentka sama nikdy nevede žádnou část hodiny. Je spíše využívána ke kontrole nad skupinkou žáků. A1 sice uvádí, že vede některou ze tříd v malotřídní škole, ale toto vedení je v „režii“ učitelky, která hodinu připravuje. Asistentka pak dozoruje nad dodržením výuky, kterou připravila učitelka, nikoliv, kterou si připravila ona sama.

Otázka jedenáctá:

Pro učitelku: „**Je dle vás asistent dostatečně seznámen s metodami práce se žáky?**“

Pro asistentku: „**Jste dle vás dostatečně seznámen s metodami práce se žáky?**“

Z odpovědí na tuto otázku je zřejmé, že pouze u dvojice U2 a AP2 je vzájemně odsouhlaseno seznámení asistentky s metodami práce se žákem. U dvojice U1 a AP1 se učitelka domnívá, že asistentka seznámena je, ale asistentka to nepotvrzuje. Zbylé dvojice U3 a AP3, U4 a AP4, U5 a AP5 se shodují na tom, že asistentka není dostatečně seznámena s metodami práce

Otázka dvanáctá:

Pro učitelku: „**Jak často hodnotíte spolu s asistentem průběh hodiny? (co se povedlo, co se nepovedlo)?**“

Pro asistentku: „**Jak často hodnotíte spolu s učitelem průběh hodiny? (co se povedlo, co se nepovedlo)**“

K této otázce se ve dvojicích odpovědi celkem shodují. Ve dvou případech probíhá hodnocení po hodině o přestávku (U1 a AP1, U2 a AP2). V případě dvojice U2 a AP2 je hodnocení ve větší míře uskutečňováno na pondělních schůzkách. Zbylé dvojice (U3 a AP3, U4 a AP4, U5 a AP5) hodnocení průběhu hodiny neprovádí.

Otázka třináctá:

Pro učitelku: „**Má asistent možnost vyjádřit se k případným neúspěchům, popřípadě navrhnout inovaci?**“

Pro asistentku: „**Máte možnost se vyjádřit k případným neúspěchům, popřípadě navrhnout inovaci?**“

V odpovědi na otázku se U1 a U2 shodují s asistentkami AP1 a AP2, že mají prostor vyjádřit se a navrhovat inovace. Konstatují, že vše je věcí domluvy. U U3 a AP3 nastává rozpor v odpovědích. Asistentka uvádí nedostatek možností vyjadřovat se a učitelka uvádí, nechotu asistentky se k čemukoliv vyjadřovat. Stejně takový rozpor nastává i u dvojic U4 a AP4. Dvojice U5 a AP5 se shodují na tom, že sama asistentka nemá zájem se podílet na inovacích.

Otázka čtrnáctá:

Pro učitelku: „**Hodnotíte vzájemnou spolupráci s asistentem jako vzájemně vyhovující ?**“

Pro asistentku: „**Hodnotíte vzájemnou spolupráci s učitelem jako vzájemně vyhovující ?**“

V odpovědích na otázku všechny učitelky uvedly vzájemnou spolupráci jako vyhovující. U asistentek byly odpovědi nejednotné. AP1 uvádí, že takto jí spolupráce stačí. AP2 jako vyhovující. AP3 uvádí, že jí tato spolupráce vyhovuje jen občas. AP4 spíše nevyhovuje a AP5 uvádí vyhovující spolupráci.

U této otázky bychom se mohl zamyslet nad tím, jak na spolupráci ona konkrétní osoba nahlíží. Někomu vyhovuje připravenost a někomu naopak „nemít moc práce“.

Otázka patnáctá:

Pro učitelku: „**Je něco, co by jste chtěla upravit, nebo úplně změnit?**“

Pro asistentku: „**Je něco, co by jste chtěla upravit, nebo úplně změnit**

V odpovědi na otázku se objevila různá vyjádření. Shoda proběhla pouze u dvojice U5 a AP5, kde by obě respondentky nic neměnily. V ostatních případech by AP1 a AP3 uvítaly komunikaci dopředu, tzn. neřešit vše až v hodině. AP3 pak uvedla, že by ráda dostala prostor, vyjádření svého názoru. Učitelkám by vyhovovaly tyto změny větší aktivita asistentky, samostatnost asistentky a více času na společné schůzky.

7. 4. 4. Výsledky šetření

Z rozhovorů vyplynulo že ve většině případů se učitel a asistent spolu na pravidelných konzultacích nesetkávají. Z pěti dvojic respondentů se pravidelně setkávala pouze jedna dvojice učitel a asistent pedagoga. Jejich vzájemná komunikace a příprava činností ve vyučovací hodině probíhala pouze v čase o přestávku přímo před hodinou, nebo v hodině, před konkrétní činností. Z mého pohledu by mělo být společné plánování zásadní, především ze strany učitele. On je zodpovědný za organizaci hodiny, správnou volbu vyučovacích metod a vedení žáků ke splnění vzdělávacího cíle. On je ten, kdo vede ve vyučovací hodině i práci asistenta pedagoga. Oba aktéři jsou pedagogickými pracovníky, kteří by měli ve škole působit profesionálně, především jako tým. Jak uvádí Horáčková (2015) asistent pedagoga jako další pedagogický pracovník ve třídě spolu s učitelem jsou si nejbližšími partnery ve výchovně-vzdělávacím procesu. Asistent se tak stává spojovacím článkem mezi všemi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu a prostředníkem komunikace mezi nimi.⁵⁰

⁵⁰ HORÁČKOVÁ, Ilona. Metodika práce asistenta pedagoga: *Spolupráce s učitelem* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-01-04], str.5. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

V oblasti činností je spolupráce obou aktérů vyučovacího procesu velmi různorodá. Asistent pedagoga u mých respondentů byl využíván učitelem především k vedení znevýhodněného žáka, což bychom předpokládali, jako jeho hlavní pracovní náplň. Pozorovala jsem ale mnoho ostatních činností, které musí asistent vykonávat. Jsou to především takové, jak bych je nazvala já „pomocné práce“ učiteli. Ať je to pomoc při přípravě výukového materiálu, například názorných pomůcek, pracovních listů. Dále kontrola odevzdané práce žáků, kontrola přípravy pomůcek a jiné. Jeho osobu učitel též využívá ke spolupráci se skupinkami ostatních žáků, jejich vedení, pomoci a kontrole zadané činnosti. V neposlední řadě je asistent využíván i jako komunikátor se zákonnými zástupci dítěte, jehož prostřednictvím učitel sděluje informace týkající se žáka. V mých pozorováních a rozhovorech jsem zaznamenala tyto druhy činností asistenta pedagoga, ale ve skutečnosti je jich daleko více, což uvádím citací z odborné literatury v kapitole čtvrté.

Velmi negativně na působila oblast jejich vzájemného hodnocení spolupráce. V mnou zkoumaných případech se hodnocení činnosti objevilo prakticky v jednom z pěti případů. Přesto, že odborná literatura uvádí vzájemné hodnocení činnosti a jejich rozbor jako jeden z hlavních aspektů kvalitní spolupráce. Překvapilo mne, že mnohé z učitelek v rozhovorech uvedlo jejich spolupráci s asistentem jako „vyhovující“. Z pozorování i rozhovorů jsem došla k závěru, že ve většině případů vlastně žádné hodnocení neprobíhá. Pokud nepovažujeme za hodnocení několik slov sdělených přímo u dané činnosti ve vyučovací hodině.

8. Závěr

Učitel a asistent pedagoga jsou kolegové, partneři, spolupracovníci působící

na stejné pracovní „půdě“.. Oba jsou zároveň tím, jehož úkolem je maximálně zabezpečit průběh vzdělávání znevýhodněných žáků. Jejich pracovní vztah by měl být profesionální na obou stranách. A to nejen po stránce žákova vedení, ale i při celkové spolupráci, komunikaci, sdílení zkušeností a řešení problémů. Důležité je, aby se jejich vzájemná komunikace neomezila pouze na pouhé „prohození pár slov“ před, nebo po vyučovací hodině ale byla spíše vzájemnou diskusí o všech aspektech týkajících se práce se znevýhodněným žákem.

Horáčková na základě dotazníkového šetření asistentů pedagoga „ jak probíhá jejich spolupráce s učitelem“ dochází k závěru že: *Třídní učitel by měl zastřešovat práci žáka s asistentem pedagoga, v současné době, kdy neexistuje úleva z hodin úvazku pro třídního učitele a odměna za vykonávání třídnictví je spíše symbolická, je stoprocentní naplnění této funkce spíše výjimečné. V lepším případě probíhá alespoň kontakt e-mailový, v řadě případů se všichni, kdo se na integraci podílejí, setkávají jen na čtvrtletních pedagogických radách, kde se řeší řada jiných záležitostí školy.*⁵¹

Palouňková považuje za vhodné, aby se učitel a asistent pedagoga účastnili přípravy na výuku a do výuky přicházeli s vědomím, jak bude hodina probíhat, jaké cíle budou stanoveny a jakých metod bude k jejich dosažení použito.⁵² Vzhledem k mnou zjištěným výsledkům jsem došla k závěru, že je velmi malé množství „komunikujících“ asistentů s pedagogy. Je zarážející, že u většiny z nich nedochází k vzájemným schůzkám a plánování vyučovacích hodin.

Tímto výzkumem jsem chtěla objasnit jaké aspekty ovlivňují vzájemnou spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Co vše je podstatné k tomu, aby byli ve vzdělávání znevýhodněného žáka úspěšní. Mým cílem nebylo oslovit velký počet respondentů a zobecnit výsledek na celou populaci, nýbrž se na malém vzorku

⁵¹ HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem*. Olomouc, 2015 [cit. 2023-19-03] ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

⁵² PALOUNKOVÁ, Z. : *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017, 64 s. ISBN 978-80-7494-386-7

respondentů podívat hlouběji na danou problematiku a svou přítomností přímo v několika vyučovacích hodinách pozorovat dění ve třídě.

Jako první výzkumný vzorek byla konkrétní malotřídní škola. Přesto, že jsem očekávala spolupráci zdejší pedagožky a její asistentky jako určitě výbornou. Z odborné literatury a doporučení odborníků jsem byla přesvědčena, že především společná příprava bude probíhat intenzivně. Nedošla jsem však k tomuto výsledku. Na škole, kde jsem prováděla přímé pozorování v hodinách se žádné pravidelné schůzky, ani plánování výuky neprovádí. Učitelka i asistentka jsou spolu v komunikačním kontaktu pouze v době přestávky před hodinou, což je dle mého názoru velice nedostačující. Jejich vzájemná komunikace spočívá pouze v tom, že společně řeší chod výuky až na konkrétních situacích v hodině. Z toho tedy vyplývá, že k nějakým konzultacím a dopředu připraveným výstupům nedochází.

Činnosti, které vykonává asistent jsem pozorovala v hodinách, o přestávku a v době odpolední družiny (Dle situace, která mi byla umožněna). Došla jsem k závěru, že asistent je na konkrétní škole využíván především pro práci se znevýhodněným žákem, občas je učitelkou pověřen vést skupinu žáků ke splnění zadaného úkolu a dohlížet na správnost řešení. O přestávku i v hodinách je mnohdy učitelčím pomocníkem při přípravě názorných, či pracovních pomůcek výuky a v odpoledních hodinách, tedy v době družiny jako zprostředkovatel informací pro rodiče.

Vzájemné hodnocení spolupráce jakoby ani neexistovalo. Není a nikdy se neobjevilo, což je pro mne dosti zarážející poznatek.

Abych porovнала jednu konkrétní školu s několika ostatními, provedla jsem průzkum formou rozhovorů s dalšími učiteli a asistenty v okolních školách. Výsledek nedostatečné komunikace a mizejícího hodnocení spolupráce těchto dvou aktérů se potvrdil i na tomto vzorku respondentů. Z celkového počtu pěti oslovených asistentů a pěti oslovených učitelů se tito dva aktéři vyučovacího procesu pravidelně setkávají pouze v jedné škole. Vzhledem k doporučení odborníků, na které poukazuji výše citací

z několika odborných publikací vzájemná spolupráce ve většině škol neprobíhá tak, jak by měla a to se projevuje i na kvalitě průběhu vyučovací hodiny.

9. SEZNAM LITERATURY:

AUTORSKÝ KOLEKTIV, *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha 2012. ISBN 978-80-87652-65-7

BASLEROVÁ. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1.

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. *Dobrá škola*. ISBN 978-80-7496-419-0.

GIANGRECO, DOYLE, in NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0

HÁJKOVÁ, Vanda a kol. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN isbn978-80-210-6395-2.

HELUS. Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4

KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ., *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc, 2015. ISBN 978-80-244-4499-4

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-305-6

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1

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

MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L. 2015 Podpůrná opatření ve vzdělávání. Praha : Člověk v tísní, o. p. s., vzdělávací program Varianty. ISBN: 978-80-87456-57-6.

MICHALÍK, J. Školská integrace dětí s postižením. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-981-6.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

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

NĚMEC, Z. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMEC, Zbyněk, Marta TEPLÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Asistent pedagoga: zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2015]-. ISBN isbn978-80-7635-072-4.

NĚMEC, Zbyněk. *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola o.p.s., 2016. ISBN 978-80-905807-3-2

PALOUNKOVÁ, Z. : *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017, ISBN 978-80-7494-386-7

POCHE KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN isbn978-80-244-4501-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 6. aktualiz. a rozš. vyd. ISBN 978-80-7367-647-6.

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

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244.

Internetové zdroje:

Autorský tým APIV B . Rozdělení kompetencí mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga v péči o žáky se SVP III. [online]. [cit. 2023 –27-03]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/rozdeleni-kompetenci-mez-tridnim-ucitelem-a-asistentem-pedagoga-v-peci-o-zaky-se-svp-iii>

Co se rozumí pod pojmem speciální vzdělávací potřeby. [online]. [Cit:2023-20.03.]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/co-se-rozumi-pojmem-specialni-vzdelavaci-potreby>

Desatero asistenta pedagoga. Nová škola o.p.s. Praha . [online]. [cit. 2023 –27-03]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/desatero-asistenta-pedagoga>

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. [online]. [Cit. 2023-10-03]. Dostupné z:<https://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-04-20]. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

Kolektiv autorů, Katalog podpůrných opatření [online]. [Cit. 2023-28-03]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-1-charakteristika-specialnich-vzdelavacich-potreb/>

Kvalifikační předpoklady. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. [online]. Praha: Nová škola, 2013. [2022-10-02]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/kvalifikacni-predpoklady>

NĚMEC, Zbyněk, *Využití a význam práce asistentů pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním (výsledky výzkumu)*. [online]. [cit. 2022-01-29]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/aktuality/zobrazit/vyuziti-vyznam-prace-asistentu-pedagoga-u-zaku-se-socialnim-znevychodnenim-vysledky-vyzkumu>

Portál pro asistenty pedagoga. [online]. [cit. 2022-01-29]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/historie>.

RICHTEROVÁ, Bohdana a Hana KUBÍČKOVÁ. Collaboration Development of Teachers and Teaching Assistants – Action Research. *Lifelong Learning* [online]. 10(1), ISSN 1804-526X. Dostupné z: doi:10.11118/lifele20201001025

Rozdělení kompetencí mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga v péči o žáky se SVP II. [online]. [Cit. 2023-10.03.]. Dostupné z:

<https://www.zapojmevsechny.cz/clanek/detail/rozdeleni-kompetenci-mezi-tridnim-ucitelem-a-asistentem-pedagoga-v-peci-o-zaky-se-svp-iii>

Statistická ročenka školství 2021/2022. [online]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

27/2016 Sb., *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online]. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Seznam zkratk:

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

SPC – Speciální pedagogické centrum

U - učitel

ZŽ – znevýhodněný žák

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 Záznam z pozorování č. 1

Tabulka č. 2 Záznam z pozorování č. 2

Tabulka č. 3 Charakteristika participantů.

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1 Individuální vzdělávací plán žáka.

Obrázek č. 2 Didaktická pomůcka – tvrdé a měkké slabiky.

Obrázek č. 3 Didaktická pomůcka-sled děje pohádky.

Obrázek č. 4 Didaktická pomůcka - slovo nadřazené a slova podřazená.

Obrázek č. 5 Didaktická pomůcka - slovo nadřazené a slova podřazená.

Obrázek č. 6 Didaktická pomůcka - slovo nadřazené a slova podřazená.

Obrázek č. 7 Didaktická pomůcka - součet čísel.

Obrázek č. 8 Didaktické pomůcky ke sčítání a odčítání čísel v matematice.

Obrázek č. 9 Didaktická pomůcka - matematické stavby.

Obrázek č. 10 Didaktická hra do matematiky.

OTÁZKY PRO UČITELE

a) oblast komunikace

1. Scházíte se spolu s asistentem na pravidelných konzultacích?
2. Jak by jste charakterizovala intenzitu konzultací (jak časté jsou)? Prosím přiřaďte svou odpověď k jednomu z bodů hodnotící škály a doplňte slovním vyjádřením.
nescházíme se – jen výjimečně – jednou týdně – vícekrát než jednou týdně – každý den
3. Je podle tato intenzita schůzek dostačující?
4. Komunikujete s učitelem ještě jinou formou, než ústní?.
5. Hodnotíte váš vztah při komunikaci jako partnerský, nebo preferujete dominanci učitele?
6. Je něco, co by jste chtěl na současné komunikaci změnit?

b) oblast spolupráce

7. Zadáváte asistentovi vždy jasné instrukce, jak má se žáky pracovat?
8. Doladujete spolupráci s asistentem přímo v hodinách? (přímo na konkrétních situacích)
9. pokud „ano“, jak často? Přiřaďte odpověď k jednomu ze stupňů hodnotící škály a doplňte slovním vyjádřením.
nikdy – velmi zřídka – často – velmi často
10. Ponecháváte asistentovi nějakou část výuky pouze na něm?
11. Je dle vás dostatečně seznámen s metodami práce se žáky?

c) oblast hodnocení

12. Jak často hodnotíte spolu s asistentem průběh hodiny? (co se povedlo, co se nepovedlo)

13. Má asistent možnost se vyjádřit k případným neúspěchům, popřípadě navrhnout inovaci?

14. Hodnotíte vzájemnou spolupráci s učitelem jako vzájemně vyhovující?

15. Hodnotíte vzájemnou spolupráci s učitelem jako dostačující?

OTÁZKY PRO ASISTENTA PEDAGOGA

a) oblast komunikace

1. Scházíte se spolu s učitelem na pravidelných konzultacích?
2. Jak by jste charakterizovala intenzitu konzultací? Prosím přiřaďte svou odpověď k jednomu z bodů hodnotící škály a doplňte slovním vyjádřením.
nescházíme se – jen výjimečně – jednou týdně – vícekrát než jednou týdně – každý den
3. Je podle vás tato intenzita schůzek dostačující?
4. Komunikujete s učitelem ještě jinou formou, než ústní?
5. Hodnotíte váš vztah při komunikaci jako partnerský, nebo vnímáte dominanci učitele?
6. Je něco, co by jste na současné komunikaci změnit?

b) oblast spolupráce

7. Dostáváte od učitele vždy jasné instrukce, jak máte se žáky pracovat?
8. Doladíte spolupráci s učitelem přímo v hodinách? (přímo na konkrétních situacích)
9. pokud „ano“, jak často? Přiřaďte odpověď k jednomu ze stupňů hodnotící škály a doplňte slovním vyjádřením.
nikdy – velmi zřídka – často – velmi často
10. Ponechává učitel nějakou část výuky pouze na vás?
11. Pokud „ano“, jste dle vás dostatečně seznámen s metodami práce se žáky?

c) oblast hodnocení

12. Jak často hodnotíte spolu s učitelem průběh hodiny? (co se povedlo, co se nepovedlo)

13. Máte možnost se vyjádřit k případným neúspěchům, popřípadě navrhnout inovaci?

14. Hodnotíte vzájemnou spolupráci s asistentem jako vzájemně vyhovující?

15. Hodnotíte vzájemnou spolupráci s asistentem jako dostačující?