

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Role asistenta pedagoga v hodinách českého jazyka na základní škole
The role of a teacher's assistant in Czech language lessons at primary school

Diana Netolická

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B ČJ-SPG (7507R037, 7506R028)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Role asistenta pedagoga v hodinách českého jazyka potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17.4.2021

Ráda bych poděkovala doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za její odborné rady, trpělivost a vstřícnost při vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji všem respondentům za spolupráci při poskytování rozhovorů.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni základních škol hlavního vzdělávacího proudu v hodinách českého jazyka. Výzkumná část je zaměřena na zkušenosti pedagogů a asistentů pedagoga z hodin českého jazyka. Cílem bakalářské práce je pomocí získaných informací zjistit, co role asistenta pedagoga v hodinách českého jazyka obnáší a jak funguje spolupráce učitele a asistenta v těchto hodinách. Práce se dále zaměřuje na to, co asistentům pedagoga v hodinách českého jazyka chybí a co by naopak ze své práce vyřadili. Ve výzkumné části jsou popsány výsledky kvalitativního výzkumu, který je proveden metodou strukturovaných rozhovorů s asistenty pedagoga a pedagogy. Předpokládaný počet respondentů je osm učitelů a osm asistentů pedagoga.

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, pedagog, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, přímá pedagogická činnost, nepřímá pedagogická činnost, legislativní ukotvení, metodika českého jazyka

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the teaching of pupils with special educational needs at the second stage of mainstream primary schools during Czech language lessons. The research part is focused on the experience of teachers and teaching assistants from Czech language lessons. The aim of the bachelor's thesis is to use the information to find out what the role of a teacher's assistant in Czech language lessons entails and how the cooperation between teacher and assistant in these lessons works. The work also focuses on what teaching assistants lack in Czech language lessons and what they would exclude from their work. The research part describes the results of qualitative research, which is carried out by the method of structured interviews with teaching assistants and educators. The expected number of respondents is eight teachers and eight teaching assistants.

KEYWORDS

Teacher's assistant, pedagogue, inclusive education, pupil with special educational needs, direct pedagogical activity, indirect pedagogical activity, legislation, Czech language methodology

Obsah

Úvod	7
1 Asistent Pedagoga	8
1.1 Definice pojmu asistent pedagoga	8
1.2 Legislativní ukotvení	9
1.3 Náplň a rozsah práce asistenta pedagoga.....	9
1.4 Vzdělání a předpoklady	11
1.4.1 Odborná kvalifikace	11
1.4.2 Osobnostní vlastnosti.....	12
1.5 Vztah asistenta pedagoga k rodičům a žákovi	14
1.6 Zaměření asistenta pedagoga v hodinách českého jazyka na druhém stupni	15
2 Inkluzivní vzdělávání	17
2.1 Integrace versus inkluze.....	17
2.2 Inkluze v pedagogické praxi	18
3 Individuální vzdělávací plán.....	21
3.1 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu.....	21
4 Český jazyk na základní škole.....	23
4.1 Rámcový vzdělávací program.....	23
4.2 Školní vzdělávací program	23
4.3 Výuka českého jazyka	24
4.4 Výuka českého jazyka pro žáky se SVP	25
5 Praktická část.....	27
5.1 Cíle a metody empirické části.....	27
5.2 Soubor a zdroje dat	27
5.3 Struktura rozhovoru	28

5.4	Zkoumaný vzorek	29
5.5	Interpretace získaných dat	31
5.5.1	Přínos asistenta pedagoga v hodinách českého jazyka.....	31
5.5.2	Spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem	33
5.5.3	Práce se žáky se SVP	36
5.5.4	Návrhy na změnu.....	41
5.6	Shrnutí výsledků výzkumu	42
	Závěr.....	45
	Seznam zkratk.....	47
	Seznam použité literatury	48
	Internetové zdroje	50
	Seznam příloh.....	51
	Seznam tabulek.....	51

Úvod

V souvislosti se vzrůstající snahou o kvalitní inkluzivní vzdělávání roste ve školách i počet asistentů pedagoga, jejichž úkolem je především podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Samotná práce asistenta pedagoga ovšem nemusí být dostačující. Vše funguje na vzájemné spolupráci asistenta, učitele a zákonného zástupce. Pokud tyto tři strany dokážou efektivně spolupracovat, je to pro všechny velkou výhodou.

Na téma jsem se rozhodla nahlédnout z oborově specifického hlediska. S asistenty pedagoga se čím dál častěji setkáváme i na druhém stupni základních škol. Každý vyučovací předmět ovšem má své specifické požadavky. Tato práce je zaměřena především na hodiny českého jazyka, jednoho z nejdůležitějších předmětů vůbec.

Teoretická část shrnuje poznatky o profesi asistenta pedagoga, jeho legislativním ukotvení, o náplni práce asistenta či o kvalifikačních předpokladech k výkonu tohoto povolání. Dále se zabývá nedostatky a vývojem vztahu mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Práce se dále zaměřuje na principy dosažení inkluzivního vzdělávání a na rozdíly mezi integrací a inkluzí. Součástí jsou rovněž komplikace, se kterými se při realizaci inkluze na základních školách můžeme setkat.

Teoretická část se dále zabývá individuálním vzdělávacím plánem, jeho realizací i úskalími, která jsou s ním spojená. Poslední kapitola teoretické části se zabývá samotnou výukou českého jazyka na základní škole, rámcovým vzdělávacím programem a školním vzdělávacím programem tohoto předmětu a jeho výukou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části bylo provedeno výzkumné šetření formou kvalitativního výzkumu metodou strukturovaných rozhovorů s osmi asistenty pedagoga a osmi pedagogy českého jazyka.

Cílem práce je pomocí zjištěných informací odhalit, jak funguje spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga v hodinách českého jazyka na druhém stupni základních škol. Odpovědi dotazovaných asistentů pedagoga ukážou klady a zápory jejich práce a naznačení možnosti jejího zlepšení.

1 Asistent Pedagoga

1.1 Definice pojmu asistent pedagoga

V souvislosti s nárůstem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) bylo pro tyto žáky potřebné zajištění asistence ve vzdělávání. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož náplň práce spočívá hlavně v podpoře efektivního vzdělávání žáků se SVP, případně žáků nadaných.

Asistent pedagoga je předepisován jako jedno z podpůrných opatření, které umožňují žákům se SVP kvalitnější vzdělávání a lepší podmínky pro budoucí život. Podpůrná opatření od druhého do pátého stupně předepisuje školské poradenské zařízení, přičemž od třetího stupně může doporučit právě podporu asistenta pedagoga. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019) Školské poradenské zařízení vydá na poskytnutí asistenta doporučení a informovaný souhlas, který musí být podepsán zákonným zástupcem či zletilým studentem.

Asistent pedagoga pracuje pod metodickým vedením učitele, případnou další podporu mu poskytují ostatní poradenští pracovníci školy, například školní psycholog či speciální pedagog. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková 2014). Tyto funkce však nejsou zřizovány ve všech školách. V každé škole ale působí metodik prevence a také výchovný poradce, který zřizuje a vede agendu žáků se SVP. V případě potřeby se asistent může obrátit na školské poradenské zařízení, které jej do školy doporučilo.

Asistent pedagoga by mohl být mylně zaměňován za pozici osobního asistenta. Osobní asistent je zaměstnancem sociálních služeb, jehož pracovní náplň je stanovena dle zákona 108/2006 Sb., *o sociálních službách*. Jedná se o poskytování osobní asistence, přičemž tato služba je zákonnými zástupci plně hrazena. Osobní asistence spočívá v podpoře konkrétního žáka, kterému asistent pomáhá se zajištěním sebeobslužných a doprovodných činností. Naproti tomu asistent pedagoga, který je podle MŠMT od roku 2004 pedagogickým pracovníkem, který poskytuje pod vedením pedagoga podporu nejen žákovi se SVP, ale rovněž ostatním žákům. Asistent pedagoga zastupuje jedno z podpůrných opatření v péči o žáky se zdravotním postižením či žáky nadané (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková 2014).

Funkce asistenta pedagoga je zřizována ředitelem školy se souhlasem krajského úřadu, případně u žáků s postižením či znevýhodněním také vyjádřením poradenského zařízení. Vzhledem k tomu, že funkce asistenta pedagoga je hrazena plně ze státního rozpočtu, na rodiče nejsou kladeny žádné finanční nároky (Teplá, Felcmanová, Němec 2019).

1.2 Legislativní ukotvení

Současná lidská společnost prochází mnoha změnami v souvislosti s globalizací a propojováním jednotlivých kultur (Hájková, Strnadová, 2010). S tím souvisí rovný přístup žáků ke vzdělávání žáků a zohlednění jejich speciálních vzdělávacích potřeb. V návaznosti na to bylo třeba zavést školský zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Tento zákon upravuje rovněž vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Zákon byl později doplněn ještě o další předpisy.

Dalším důležitým krokem bylo přijetí novely školského zákona 82/2015 Sb., která stanovuje řadu nových opatření. Mezi jedno z nich patří bezplatné poskytování podpůrných opatření školou pro žáky se SVP. Po následné změně školského zákona došlo v roce 2017 k nahrazení vyhlášky č. 73/2005 Sb. za vyhlášku 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Tato vyhláška vymezuje služby asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření podle §16 ods. 2 školského zákona. Zároveň zavádí možnost sdíleného asistenta pedagoga. Činnosti asistenta se příliš nemění, je zde však kladen důraz na podporu poskytovanou učiteli a možnost asistenta pracovat i s ostatními žáky ve třídě, dle pokynů učitele (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019).

V roce 2018 byla přijata novelizovaná vyhláška č. 416/2017, která v legislativě ukotvuje činnosti asistenta pedagoga. Dále stanovuje poměr přímé a nepřímé činnosti. Rovněž vyměřuje dotaci, kterou škola na náklady asistenta pedagoga obdrží a z níž je jasně patrné, že oproti předchozímu období si asistenti výrazně pohoršili (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019).

1.3 Náplň a rozsah práce asistenta pedagoga

Základní plán pro náplň práce asistenta pedagoga je stanoven zákonem v § 5 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se SVP*. (úplné znění ke dni 1.1.2021 viz MŠMT) Hlavními činnostmi asistenta jsou (Kendíková, 2017):

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti žáka
- poskytnutí pomoci v komunikaci s ostatními žáky, se zákonnými zástupci a s členy komunity, ze které žák pochází
- pomoc žákům s adaptací na školní prostředí
- podpora žáků při výuce a při přípravě na ni
- pomoc žákům s tělesným postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou

Ve vyhlášce jsou vypsány pouze základní činnosti, konkrétní náplň práce asistenta stanovuje vždy škola, která vychází ze specifických potřeb žáků a učitelů. Asistent pedagoga jako pedagogický pracovník přebírá odpovědnost nejen za bezpečnost žáka se SVP, ale za ochranu a zdraví všech žáků.

Asistent pedagoga je povinen respektovat pedagoga, jedině ten má pravomoci vztahující se k vedení výuky. Pedagog je zodpovědný za správné fungování edukačního procesu. V realitě se často setkáváme s případy, kdy asistent pedagoga vykonává činnosti, na které podle zákona nemá pravomoci. Vždy by mělo platit, že učitel plánuje obsahy, formy a metody výuky, vykládá novou látku, zpracovává individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) a plán pedagogické podpory (dále jen „PLPP“), klasifikuje či slovně hodnotí žáky a řídí komunikaci se zákonnými zástupci žáka. Asistent je v těchto činnostech pouze jeho oporou.

Ředitel školy stanoví rovněž míru přímé a nepřímé pedagogické činnosti v rozsahu 20-40 hodin týdně podle potřeb konkrétní školy a konkrétního žáka (Horáčková a kol., 2015). Přímá pedagogická činnost zahrnuje pomoc při vyučovacím procesu, podporu při začleňování žáka do kolektivu, motivaci, dohled, podpora při sebeobsluze a pohybu, dovysvětlení látky apod. Nepřímou pedagogickou činností se rozumí čas věnován k přípravě na vyučování. Zahrnuje komunikaci se zákonnými zástupci žáka, účast na třídních schůzkách či pedagogických radách. Poměr přímé a nepřímé činnosti je 9:1, v současnosti to znamená 36 hodin přímé činnosti a 4 hodiny nepřímé činnosti. (asistentpedagoga.cz, 2021)

Vše se odvíjí od konkrétních potřeb svěřeného žáka se SVP. Je jasné, že podpora žáků s různým druhem postižení bude odlišná. Vždy je nutné nastavit pedagogickou podporu žáka tak, aby stále docházelo k jeho správnému rozvoji.

1.4 Vzdělání a předpoklady

Jako každý pedagogický pracovník musí i asistent pedagoga splnit zákonem stanovené požadavky na vzdělání, které uvádí zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*. Asistent pedagoga před výkonem činnosti musí získat potřebnou kvalifikaci. Neméně důležité pro toto povolání jsou rovněž osobnostní předpoklady.

1.4.1 Odborná kvalifikace

Nezbytností pro výkon práce asistenta pedagoga je odborná kvalifikace. Kvalifikační požadavky pro pozici asistenta stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*. Každý pedagogický pracovník musí dle zákona splňovat těchto 5 požadavků (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková 2014):

1. Způsobilost k právním úkonům
2. Bezúhonnost
3. Zdravotní způsobilost
4. Znalost českého jazyka (pokud není stanoveno jinak)
5. Potřebná kvalifikace

Podle maximálního dosaženého vzdělání jsou asistenti rozdělováni do vyššího a nižšího stupně. Nižším stupněm odborné kvalifikace se rozumí základní či středoškolské vzdělání bez maturity a splnění kvalifikačního kurzu. Nižší stupeň souvisí s omezením pravomocí asistenta pedagoga. Vyšší stupeň odborné kvalifikace umožňuje asistentovi vykonávat přímou pedagogickou činnost v hodinách. Požadované vzdělání pro vyšší stupeň odborné činnosti (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014):

- a) Vysokoškolské v pedagogickém oboru
- b) Vysokoškolské v nepedagogickém oboru + absolvování kvalifikačního kurzu
- c) Vyšší odborné vzdělání v pedagogickém oboru
- d) Vyšší odborné vzdělání v nepedagogickém oboru + absolvování kvalifikačního kurzu

- e) Středoškolské vzdělání s maturitou v pedagogickém oboru
- f) Středoškolské vzdělání s maturitou v nepedagogického oboru + absolvování kvalifikačního kurzu

Dosažené vzdělání i délka praxe jsou zohledněny v zařazení do platové třídy.

Pokud má uchazeč pouze základní vzdělání, musí absolvovat kurz „Studium pro asistenty pedagoga“ v rozsahu 120 hodin. Uchazeči na vyšší stupeň odborné kvalifikace, kteří dokončili střední školu s maturitou, musí splnit kurz „Studium pedagogiky“ v rozsahu 80 hodin (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

1.4.2 Osobnostní vlastnosti

Neméně důležitými předpoklady pro práci s dětmi jsou osobnostní rysy, schopnosti a dovednosti člověka. Nejdůležitějšími faktory jsou zejména kladný vztah k dětem, ale také práce s dospělými, empatie, trpělivost, komunikativnost, spravedlnost, schopnost naslouchat, výchovatské dovednosti, schopnost práce v týmu a schopnost spravedlivě řešit problémy. Všechny tyto požadavky by měly být zohledněny při výběru vhodného adepta na pozici asistenta pedagoga.

„Za podstatnou považují asistenti pedagoga také schopnost mít otevřenou mysl, „neškatulkovat“ děti, nevytvářet si úsudek o podporovaných žácích jen na základě pouhé znalosti jejich diagnózy. Naopak, nutné je umět vnímat žáka jako individualitu, v kontextu jeho vlastních jedinečných možností a potřeb, a snažit se hledat a vidět v dětech ne problém, ale nenaplněný potenciál. Při práci s žáky s různými druhy postižení nebo znevýhodnění, s žáky pocházejícími z různých etnicky nebo sociálně odlišných skupin, je také nutné nemít jakékoli předsudky. Situaci, ve které by předsudky asistenta měly dopady do jeho práce s dětmi, je považována za neslučitelnou s výkonem profese – takový asistent by neměl být ve školství vůbec zaměstnán.“ (Hájková, 2018).

Ředitel školy stanovuje nároky na všechny zaměstnance a rovněž určuje jejich povinnosti. Na základě těchto nároků a povinností ředitel vymezuje náplň práce a úroveň odpovědnosti pro asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je následně ohodnocen dle plnění těchto povinností.

Asistent pedagoga se stává ve škole rovnocenným pracovníkem pedagogického sboru a měl by tak mít s ostatními srovnatelné podmínky. Cílem efektivní práce asistenta pedagoga je především týmová spolupráce. Asistent by tak měl mít schopnost spolupracovat s ostatními pracovníky. I ostatní pracovníci by měli k zadaným úkolům přistupovat kreativně, s velkou mírou tolerance a empatie. (Teplá, Felcmanová, Němec, 2019)

Učitel a asistent pedagoga by si měli vyhradit čas na společné plánování výuky, ale rovněž zhodnocení toho, co již ve výuce proběhlo. Díky tomuto společnému plánování asistent dopředu ví, čemu konkrétně se má v hodině věnovat a jak bude hodina vypadat. Na prvním stupni je tato spolupráce o mnoho snazší než na stupni druhém, neboť je zde stále jeden učitel a jeden asistent. Příprava na druhém stupni je však neméně důležitá. Pro ušetření času je možné si plánovat výuku společně s pedagogy, například na několik dní dopředu.

V rámci spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga je důležité vymezit kompetence obou stran. Základem dobrého vztahu je vždy komunikace. Vhodné je například stanovení určitých pravidel, která v dané výuce budou fungovat. Zodpovědnost za výuku má však pouze pedagog. Činnosti, které by měl vykonávat vždy pouze učitel:

- stanovení obsahů, forem a metod výuky
- výklad nové látky
- zpracování IVP či PLPP a odpovědnost za jejich plnění
- klasifikace nebo slovní hodnocení žáků
- plán práce asistenta pedagoga, společně s ním ho asistenti mohou dotvářet
- řízení komunikace se zákonnými zástupci

V praxi bohužel často dochází k situacím, kdy pedagogové nemají dostatek času na to, aby plánovali výuku společně s asistenty. Liší se také přístupy učitelů k asistentům. Každý učitel má na ně odlišný názor. Zatímco jedni je berou jako podporu, druzí naopak jako narušení výuky. Velkou roli zde mohou hrát také osobnostní rysy obou aktérů, které nemusí dohromady fungovat (Horáčková, 2015).

Učitel a asistent pedagoga by během své spolupráce měli ideálně navázat takový vztah, aby se mohli jeden na druhého spolehnout. Vhodná je spolupráce především v oblasti problémů žáků, naplňování jejich IVP, přípravy pracovních materiálů, výzdoby třídy či v

administrativní činnosti. Vhodná je také společná účast na pedagogické radě, třídních schůzkách apod. Jedině tak vytvoří kvalitní prostředí pro výuku.

1.5 Vztah asistenta pedagoga k rodičům a žákovi

V praxi se asistent pedagoga setkává se zákonnými zástupci častěji než učitel a přebírá tak roli zprostředkovatele mezi nimi. Komunikace by měla být pravidelná a přátelská. Asistent informuje rodiče zejména o zdravotním stavu žáka, prospěchu, chování žáka, akcích školy, domácích úkolech apod. Je proto důležité spolupracovat s rodiči a vycházet si navzájem vstřícně. Asistent pedagoga by měl mít alespoň minimum informací o sociálním zázemí žáka, aby tento fakt mohl v komunikaci zohlednit. Jakýkoliv nesoulad postojů s rodiči asistent řeší s pedagogem či vedením školy.

„Základním metodickým doporučením pro spolupráci s rodiči je, aby pokud možno každodenně asistent předával vlastní postřehy a podněty týkající se činnosti žáka rodičům, směřoval k nim různé dotazy a řešil s nimi vznikající problémy. S rodiči žáka v optimálním případě asistent udržuje přátelský vztah. Komunikace s rodiči je pak snazší a předchází se nedorozuměním.“ (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Asistent pedagoga si během své práce buduje se žákem se SVP vztah. Pracují spolu každý den, asistent pracuje i s jeho rodiči a poskytuje mu podporu pro jeho efektivní vývoj. Ideálním stavem by bylo, kdyby se podpora asistenta u žáka stále snižovala. V praxi k tomu ale bohužel často nedochází a žák se v některých případech upne na asistenta příliš. Například v případě, kdy asistent pedagoga může za žáka vypracovávat jeho práci, aniž by to bylo v souladu s jeho kompetencemi. K problémům dochází také pokud asistent vykládá žákovi látku chybně nebo jiným způsobem než učitel. V takovém případě je potřeba ještě jednou vymezit kompetence asistenta pedagoga a ve spolupráci s vedením i zákonnými zástupci stanovit přesné pokyny pro práci se žákem (Horáčková, 2015).

Je důležité odlišit, kdy se žákovi pouze nechce něco dělat a kdy si skutečně neví rady a potřebuje pomoc. Asistent by měl žáka motivovat k lepším výkonům, zároveň by měl přihlídnout k jeho aktuálnímu stavu, klást na něj přiměřené požadavky, improvizovat a umět žáka zaujmout. Důležitá je rovnováha mezi přehnanou empatií a absencí citové vazby (Horáčková, 2015).

Pro práci se žákem se SVP jsou stanovena tato pravidla (Horáčková, 2015):

- Přistupovat k žákům vždy s ohledem na jejich věk
- Neposkytovat přehnanou a nevyžádanou pomoc, neplnit za žáka jeho povinnosti a úkoly
- Budovat si se žákem vzájemnou důvěru, aby se cítil v bezpečí
- Vnímat žákovi neverbální projevy chování, přistupovat k němu citlivě
- Nedávat žákovi příliš úkolů či informací najednou
- Když žák ztrácí pozornost, zvolit jiné prostředí nebo relaxaci
- Zajímat se o to, jak se žákem komunikují ostatní ze školy a rodina
- Fyzický kontakt, upozornění dotykem, povzbudivé pohlazení ruky, objetí kolem ramen (pokud to není nežádoucí)
- Úsměv žáka v jistých situacích může být vyjádřením strachu a stresu
- Vhodné je zavedení rituálů v rámci rozvoje návyků v chování
- Projevovat zájem o žáka, nejen o jeho činnost ve škole, ale i o jeho zájmy, mimoškolní aktivity a vztahy
- Chválit žáka za snahu a pokrok, ocenit zájem, a to vždy konkrétně a adresně

1.6 Zaměření asistenta pedagoga v hodinách českého jazyka na druhém stupni

Činnosti asistenta pedagoga se na druhém stupni základní školy liší od činností na prvním stupni. Zatímco na první stupni spolupracoval stále v jedné kmenové třídě a většinou pouze s jedním nebo dvěma učiteli, na druhém stupni se setkává se střídáním učitelů mezi jednotlivými předměty, ale také se střídáním jednotlivých učeben. Zatímco na prvním stupni jsou žáci většinou za asistentovu pomoc rádi, na druhém stupni prochází vývojovým obdobím, kdy chtějí věci dělat hlavně sami.

Žáci v tomto věku odmítají respektovat autority a často se pouští do ostré kritiky učitelů, asistentů i rodičů. Žák chce, aby se s ním jednalo jako s rovnoprávnou bytostí, ideální je tedy asistent, který nedává najevo svou nadřazenost a autoritu. Takový asistent jim dodává jistotu, potvrzuje jejich novou identitu a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby je motivuje ke školní práci (Poche Kargerová, Stará, 2015).

Činnosti asistenta pedagoga v hodinách mají v kompetenci jednotliví učitelé a je jen na nich, jak si společnou práci s asistentem nastaví. Obecně můžeme říci, že učitelé by měli asistenta předem informovat o činnostech, které budou v dané hodině realizovat. Asistent je poté na hodinu připraven a nemůže ho tak nic překvapit. Také může zhodnotit, zda žák se SVP danou činností zvládne či bude potřebovat činnost náhradní. Protože asistent pracuje se žákem se SVP téměř nepřetržitě, dokáže odhadnout, které cvičení zvládne a které pro něj bude náročné. Společně s vyučujícím mu tak mohou vytvořit program na míru.

Hodiny českého jazyka probíhají na druhém stupni základní školy téměř každý den a pedagog s asistentem mají tak dostatek času na plánování společných postupů v hodinách, které jim budou nejvíce vyhovovat. Asistent může v hodinách mimo práci se žákem se SVP rovněž za učitele na čas neformálně převzít vedení výuky, tak aby učitel měl dostatek času na vysvětlení látky žákovi se SVP (asistentpedagoga.cz, 2020). Asistent pedagoga může po domluvě učiteli rovněž pomáhat s přípravou materiálů či rozdáváním sešitů.

2 Inkluzivní vzdělávání

S pojmem inkluzivní vzdělávání se dnes hojně setkáváme nejen ve školství, ale rovněž ve společnosti. V moderní společnosti má každý člověk právo na stejně kvalitní vzdělávání bez ohledu na pohlaví, rasu či jakýkoliv typ znevýhodnění. Společnost se prostřednictvím inkluzivního vzdělávání snaží eliminovat nerovnosti ve vzdělávacím systému pomocí vměšování myšlenek do vzdělávací politiky. Inkluze je společenským procesem, jenž usiluje o začlenění jedince nejen do hlavního vzdělávacího proudu, ale rovněž do společenského života. Cílem inkluze je rovná šance všech dětí na vzdělávání (czechkid.cz, 2010).

V literatuře existují různá vymezení toho, co inkluze znamená. Některá jsou přesná více, některá méně. Hájková a Strnadová ve své publikaci uvádí následující definici (Hájková, Strnadová, 2010) uvádí následující definici: „*Inkluze není jenom optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.*“ (Hájková, Strnadová, 2010).

2.1 Integrace versus inkluze

Zjednodušeně můžeme říci, že zatímco inkluze usiluje o přizpůsobení edukačnímu prostředí žákům, integrace označuje začlenění žáků do vzdělávacího procesu, aniž by byly provedeny příslušné úpravy školního prostředí. Vnímání hranice pojmů inkluze a integrace je v mnoha případech nejasné.

Inkluzivní vzdělávání je založeno na rovnosti všech lidí a nepomáhá pouze žákům se SVP. Žáci bez znevýhodnění se prostřednictvím inkluze učí rovným postojům vůči žákům se SVP, učí se těmto žákům rozumět a být k nim citlivější. Učí se rovněž pomáhat slabším a podporovat je (Poche Kargerová, Stará a kol., 2015).

K ujasnění rozdílů mezi inkluzí a integrací využívá Kocourová (2002, str.17) tuto tabulku:

Tabulka 1: Rozdíl integrace a inkluze

INTEGRACE	INKLUZE
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných

INTEGRACE	INKLUZE
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro žáky s postižením	celková strategie učitelů
Hodnocení žáka expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Zdroj: Kocourová, 2002, str. 17

Inkluze je velice složitý proces, který vyjadřuje spolupráci všech aktérů vzdělávacího procesu, včetně školního prostředí. Zatímco integrace si klade za cíl sociální adaptaci člověka se znevýhodněním, inkluze se snaží o vytvoření podmínek, které přizpůsobení jedince nevyžadují, snaží se tedy o přípravu adaptovaných podmínek. Liší se rovněž metodami a principy, které využívají k realizaci tohoto cíle. Inkluzivní vzdělávání v dnešní době je určitým krokem společnosti vpřed (Svoboda a kol., 2015).

2.2 Inkluze v pedagogické praxi

Česká republika směřuje k inkluzi již od roku 2004, kdy bylo inkluzivní vzdělávání uzákoněno a následně v roce 2016 doplněno novelou. Vzhledem k tomu, že se jedná o stále trvající proces, objevují se zde bariéry, které výrazně komplikují cestu k inkluzi ve vzdělávacím systému. Tyto bariéry jsou však ve vzdělávacích systémech zcela běžné (Svoboda a kol., 2015). Cílem inkluze je jednotlivá úskalí překonávat či nalézat jiné možné cesty. Mezi bariéry můžeme zařadit (Zilcher a Svoboda, 2019):

- ekonomii
- legislativu
- ekologii
- bariéry projevující se v prostředí školy a jejím okolí
- negativní postoje společnosti

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (european-agency.org, 2011) uvádí pro zkvalitnění inkluzivního vzdělávání šest klíčových principů. Jedná se o naslouchání hlasům žáků, aktivní účast žáků, pozitivní postoje učitele, dovednosti efektivního učitele, uvědomělé vedení školy a smysluplnost interdisciplinárních služeb (european-agency.org, 2011).

Nasloucháním hlasům se myslí zejména naslouchání názorům nejen žáka, ale rovněž názorům zákonných zástupců. Žáci by měli mít dostatek informací v pro ně přijatelné formě, aby se mohli co nejvíce aktivně zapojovat do veškerých činností. Žáci mají rovněž právo na zapojení se do běžného života školy tak, aby se cítili jako součást kolektivu a měli srovnatelné možnosti na uznání s ostatními (european-agency.org, 2011).

Učitelé by měli ke všem žákům přistupovat s pozitivním přístupem a jejich odlišnosti brát spíše jako možnost k jejich dalšímu učení. Díky zkušenostem, které v praxi získávají, si budují pozitivní postoj a hodnoty, které je následně motivují (european-agency.org, 2011). Podmínkou pro kvalitní inkluzivní vzdělávání je spolupráce všech pracovníků školy. Pedagogové se v procesu inkluze učí reflektovat skutečnost, že stejně jako žáci nejsou ani oni sami všichni stejní, přestože sledují podobné cíle a mají podobnou působnost ve vzdělávacím procesu (Hájková, Strnadová, 2010).

Vedení školy by mělo prokazovat uznání inkluzivních hodnot a budovat kvalitní prostředí k učení pro všechny strany (european-agency.org, 2011). Je nutné, aby se vedení školy, učitelé i asistenti snažili o začlenění všech žáků do efektivního vzdělávání, a rovněž aby přispívali k budování pozitivních vztahů ve třídě (Poche Kargerová, Stará a kol., 2015).

Cílem inkluzivního vzdělávání je primárně vytváření rovných příležitostí. Bez ohledu na různorodost žáků by se měly školy a jejich vedení soustředit na to, aby každý žák dostal

potřebnou podporu k tomu, aby mohl naplno využít svůj potenciál. Nejedná se o zvýhodňování žáka se SVP, nýbrž o saturaci potřeb všech žáků (Svoboda, Zilcher, 2019).

K tomu, aby inkluzivní vzdělávání fungovalo efektivně, je třeba vytvořit strategický plán inkluzivního prostředí školy. Jedná se o dlouhodobý proces zahrnující několik etap od analýzy stávajícího stavu, přípravy týmu, formulace vize inkluzivní školy, vlastního plánování, hodnocení výstupu plánování až po tvorbu akčního plánu a jeho samotnou realizaci (Svoboda, Zilcher, 2019).

Na cestě ke kvalitnímu vzdělávání v inkluzivních třídách jsou podstatné jednak postoje pedagoga k inkluzivnímu vzdělávání a také schopnosti pedagoga pracovat s rozmanitou skupinou žáků (Svoboda, Zilcher, 2019). Neméně důležitou schopností pedagoga je rovněž kooperace s ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky. V dobře fungujícím týmu se na sebe mohou pedagogové spolehnout a požádat kolegy o pomoc či konzultaci.

Smysl inkluze spočívá tedy zejména v otevřeném přístupu škol a školských zařízení a v jejich ochotě přijmout všechny žáky, a to i včetně jejich odlišností. Inkluzivní škola je ochotná každého žáka poznat a poté zohlednit jeho individuální předpoklady a možnosti ve srovnání s ostatními žáky. Aby celý proces inkluze mohl fungovat, je zapotřebí nejen změna školního prostředí, ale i změna postojů jednotlivých aktérů inkluze.

V pedagogické praxi je to bohužel daleko složitější a neexistuje žádný obecně platný návod, který bude vhodný jak pro učitele, tak pro žáky. Inkluzivní vzdělávání je náročné pro všechny aktéry vzdělávacího procesu. To pro všechny znamená učení se novým věcem, hledání nových možností a překonávání výzev, jenže i přes tohle všechno nemusí zaručit kvalitní výsledek. Vždy je potřeba stejné úsilí všech zúčastněných (czechkid.cz, 2010).

3 Individuální vzdělávací plán

Další z podpůrných opatření pro podporu kvalitnější výuky pro žáky se SVP nebo žáky mimořádně nadané je individuální vzdělávací plán. Ten vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy. Škola jej zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení nebo na žádost žáka či zákonných zástupců pro žáky od druhého stupně podpůrných opatření (MŠMT.cz, 2017).

Individuální vzdělávací plán je dalším z podpůrných opatření, která stanovuje § 16 odst. 2 písm. f) školského zákona. Ředitel může s písemným souhlasem poradenského zařízení stanovit IVP rovněž podle § 18 školského zákona, který v základním vzdělávání může nařídit pouze žákům se SVP nebo žákům nadaným, ve středním a vyšším vzdělávání to může být nařízeno i z jiných závažných důvodů (MŠMT.cz, 2017).

3.1 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

Smyslem IVP není poskytnout žákovi v hodinách úlevy, nýbrž nacházet možnosti, jak úroveň vědomostí žáka posunout dál. IVP rovněž stanovuje možnosti podpory žáka, které mu může škola poskytnout. Na jeho realizaci by se měli podílet učitel žáka, asistent pedagoga, pedagogicko-psychologická poradna, žák a jeho rodiče (Poche Kargerová, Stará, 2015). Během školního roku může být plán obměňován či doplňován podle konkrétních potřeb žáka (MŠMT.cz, 2017).

Individuální vzdělávací plán by měl dle šablony Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy obsahovat: identifikační údaje žáka, údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělání žáka, údaje o úpravách vzdělávacího obsahu, údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, informace o úpravách metod a forem výuky, úprava výstupů vzdělání a jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola při poskytování podpůrných opatření dítěti spolupracuje. (Kendíková, 2017)

S IVP pracuje řada škol, ale často se setkáváme s případy formálního využití bez průběžné evaluace, funkčních úprav, přesného vymezení rolí či skutečného významu účastníků vzdělávacího procesu. Mezi rizika můžeme zařadit například situaci, kdy IVP nemá stanoveny základní cíle, není dostatečně konkretizován či se zaměřuje pouze na dílčí

problém. Role jednotlivých aktérů nejsou koordinovány a odborná reedukace, kompenzace a speciální péče jsou brány spíše jako poskytnutí delšího času na práci (Horáčková, 2015).

Individuální vzdělávací plán umožňuje žákovi pracovat svým tempem, bez stresu a bez porovnávání s ostatními spolužáky (Horáčková, 2015). Učiteli a případně asistentovi na druhé straně usnadňuje práci se žákem, protože ve výuce může zohlednit individuální potřeby žáka a nedochází k potlačování jeho schopností.

4 Český jazyk na základní škole

Tato kapitola je zaměřena na výuku českého jazyka na druhém stupni základních škol v současném školství. V první části je zaměřena na rámcový vzdělávací program a jeho konkrétní úpravy podle školních vzdělávacích plánů. Druhá část je již věnována výuce českého jazyka jako takové a s jejími specifickým při práci se žáky se SVP.

4.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“) je kurikulárním dokumentem stanoveným na základě školského zákona 561/2004 Sb. Jedná se o závazný dokument, na jehož základě si školy sestavují své školní vzdělávací programy (dále jen „ŠVP“). RVP ZV stanovuje konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah všeobecného i odborného zaměření, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování výuky a zásady pro tvorbu ŠVP (MŠMT, 2021).

Součástí RVP ZV je rovněž stanovení podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Rámcový vzdělávací program rovněž vymezuje klíčové kompetence, k nimž by výuka měla směřovat tak, aby byl naplněn správný osobní rozvoj žáků a jejich uplatnění v běžné společnosti. Neméně důležitou částí jsou průřezová témata. Konkrétně se jedná o osobní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovu, enviromentální výchovu a mediální výchovu (MŠMT, 2021).

Český jazyk spadá do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková výchova* a je rozdělen do tří oblastí: *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*. Jednotlivé oblasti se však navzájem prolínají. RVP stanovuje očekávané učivo a výstupy (MŠMT, 2021).

4.2 Školní vzdělávací program

Jak již bylo zmíněno výše, na základě RVP ZV si základní školy vytváří své školní vzdělávací programy. Školní vzdělávací program zahrnuje základní informace o škole, charakteristiku školy, výchovné a vzdělávací strategie školy, zabezpečení výuky pro žáky

se SVP a žáky nadané, učební plány, učební osnovy, hodnocení žáků a autoevaluaci školy (Dokoupilová, 2010).

Školní vzdělávací program je vymezen nejen na úrovni školy, ale rovněž na úrovni jednotlivých předmětů. Učitel se tedy musí seznámit s charakteristikou předmětu a s výstupy, které škola od předmětu očekává. Souhrn očekávaných výstupů žáků z jednotlivých předmětů je rozdělen pro jednotlivé ročníky.

4.3 Výuka českého jazyka

Stále více češtinářů se v dnešní době zabývá otázkou, jak by měla vypadat výuka českého jazyka (Štěpáník a kol., 2020). Moderní didaktika českého jazyka považuje za cíl kultivaci žakových komunikačních kompetencí tak, aby byl schopen funkčně a situačně využívat svůj mateřský jazyk. Výuka by se tak měla zaměřovat zejména na čtení, naslouchání, psaní a mluvení (Horecký 1991, citovaný dle Štěpáník a kol., 2020).

Dlouhodobě se setkáváme s názory, že současná čeština nepřináší očekávané výsledky. Na vině ovšem není nedostatečná práce učitelů češtiny, nýbrž koncepce vzdělávání českého jazyka, která je založena na dvoustleté tradici vyučování a způsobu uvažování o jazyce, který si učitelé nesou z dob, kdy sami byli žáky na hodinách českého jazyka (Šmejkalová, 2010). Tento problém je velice rozsáhlý a není tématem této práce, proto zde bude pouze stručně nastíněn.

Současné učebnice a materiály vyvolávají dojem, že nejdůležitějším prvkem je ovládnutí terminologie. V praxi jsou ale žáci schopni využívat jazykových prostředků pouze tehdy, znají-li, jak daný prostředek funguje v komunikaci. Není tedy možné oddělit jazyk od komunikace a komunikaci od jazyka. Klíčem ke změně výuky českého jazyka je proměna předmětu jako takového, včetně jeho metod, forem, učebnic, ale do jisté míry i didaktické teorie (Štěpáník a kol., 2020).

Je tedy patrné, že současná koncepce výuky českého jazyka není ideální. K jejímu zkvalitnění by v současné době byl potřebný úplný obrat didaktického myšlení o výuce českého jazyka a zohlednění moderní kultury ve vyučování. V současné společnosti s ohledem na vývoj komunikace je výuka českého jazyka zcela nedostatečná. Aktualizovaná

didaktika českého jazyka by měla zahrnovat mimo jiné část věnovanou výuce českého jazyka pro žáky se SVP a žáky nadané (Štěpáník a kol., 2020).

4.4 Výuka českého jazyka pro žáky se SVP

Práce učitele se žáky se SVP není vždy jednoduchá a vyžaduje trpělivost a zapálení učitele. V současnosti se český jazyk skládá ze tří odlišných komponentů – mluvnice, literatury a slohu. Žáci se SVP mohou mít problémy ve všech těchto oblastech nebo pouze v některých z nich, a to v různé míře. Typy podpory v hodinách se liší na základě druhu znevýhodnění u žáků a je tedy nutné přizpůsobit potřeby vždy konkrétnímu žákovi (Kendíková, 2019).

Mezi obecné zásady při práci se žáky se SVP patří: dodržování postupů stanovených v IVP či v PLPP, používání pomůcek, vizualizace, důkladné procvičování, tvořivost, empatie, nadhled, sebehodnocení a sebevzdělávání (Kendíková, 2019).

V hodinách mluvnice je zapotřebí vždy uvádět co nejuvýstižnější příklady. Vhodné pro žáka se SVP je použití přehledů, tabulek a schémat, které má k dispozici na viditelném místě. V úkolech na procvičování je třeba vždy dbát na jasnost zadání. U prověřování znalostí by měl pedagog vycházet z doporučení poradenského zařízení. Samozřejmostí by mělo být tištěné zadávání úkolů a testů. V hodinách literatury může žáky se SVP přivádět do rozpaků hlasité čtení, je tedy zapotřebí opět vycházet z doporučení poradenského zařízení. Pedagog by měl žákovi se SVP vybírat zajímavé a aktuální texty a kontrolovat jejich porozumění (Kendíková, 2019).

Pro žáky se SVP mohou být rovněž náročné hodiny slohu. Je třeba postupovat po malých krůčcích a zprvu vytvářet pouze krátké texty s jasným zadáním bez citového zabarvení. Teprve po čase je možné zvyšovat náročnost a také délku vytvářených textů (Kendíková, 2019).

Při práci se žáky se SVP učitel spolupracuje s asistentem pedagoga (pokud je přítomen), který učiteli pomáhá nejen s konkrétním žákem, ale rovněž s ostatními žáky v hodině, aby se tak učitel mohl soustředit právě na žáka se znevýhodněním. Asistent může učiteli pomoci rovněž s rozdáváním sešitů či kopírováním materiálů tak, aby ušetřili co nejvíce času.

Diferencovat výuku českého jazyka se zřetelem k potřebám žáků se SVP znamená zásadní změnu v běžném pedagogickém uvažování o obsahu výuky i jeho zprostředkování (Eliášková, 2019). Učitel by měl při přípravě na hodinu českého jazyka pro žáky se SVP dodržovat čtyři základní principy (Štěpáník a kol. , 2020):

- Názornost – východiskem individualizace i motivace pro žáky se SVP je komunikační zkušenost či reálná komunikační potřeba
- Přiměřenost – nad výukovými materiály učitel didakticky uvažuje o součinnosti žáků intaktních, žáků se SVP a žáků nadaných
- Individuální přístup – neustálé zohledňování užitečnosti učiva vůči reálným komunikačním potřebám žáků se SVP (s přípravou může pomoci asistent)
- Aktivnost – při práci se žáky se SVP je třeba hledat oblasti, v nichž může žák aktivně a samostatně pracovat

K naplnění těchto požadavků je zapotřebí odhodlanost pedagoga, který si uvědomuje, co dělá a přemýšlí o tom, jak by to mohl dělat lépe. „*Bez odhodlaných učitelů, kteří chápou své poslání utvářet budoucnost naší společnosti a kteří chtějí dostát svému pedagogickému povolání formovat mladou generaci, není možné měnit fungování vzdělávacího systému a potažmo též fungování celé společnosti*“ (Štěpáník a kol., 2020).

5 Praktická část

5.1 Cíle a metody empirické části

Východiskem k výběru tématu této práce mi byly zkušenosti z praxe, které jsem získala při bakalářském studiu. Teoretické poznatky se mnohdy liší od reality, o čemž jsem se sama mohla v různých školách přesvědčit. V literatuře nacházíme v současné době již mnoho informací o práci asistenta pedagoga, ale o odlišnosti práce asistenta pedagoga v rámci jednotlivých předmětů toho mnoho nenalezneme. Vzhledem k tomu, že český jazyk je jeden z nejdůležitějších předmětů ve škole a zároveň je mým druhým studijním oborem, zaměřila jsem se právě na tento předmět.

Cílem práce je tedy popsat práci asistenta pedagoga v hodinách českého jazyka, jak je již zmíněno v názvu. Dílčím cílem je zjistit, jaká je role asistenta pedagoga, jak funguje spolupráce asistenta pedagoga v hodinách českého jazyka s pedagogem, co asistentům v této práci chybí a co by například zlepšili, aby jejich přítomnost měla na žáky se SVP skutečně co největší vliv.

Pro naplnění cílů byla použita kvalitativní metoda, konkrétně strukturované rozhovory s otevřenými otázkami. Tyto byly realizovány s asistenty pedagoga a s pedagogy českého jazyka na druhém stupni základních škol. Vzhledem k současné pandemické situaci a uzavření škol, k čemuž se váže rovněž vyčerpání pedagogů, proběhly formou elektronické komunikace.

5.2 Soubor a zdroje dat

Do výzkumu se zapojilo osm asistentů pedagoga a osm pedagogů českého jazyka z různých škol napříč celou Českou republikou. Hlavními kritérii pro výběr respondentů byla práce na základní škole minimálně po dobu jednoho roku. Vzhledem k tomu, že poslední rok probíhá téměř nepřetržitě distanční výuka, asistenti i pedagogové popisovali spolupráci jednak před začátkem distanční výuky, ale také současnou situaci během ní.

Prostřednictvím internetové komunikace bylo osloveno patnáct asistentů pedagoga. Osm z patnácti asistentek pedagoga splňovalo stanovená kritéria pro rozhovor a všechny byly

ihned ochotné poskytnout potřebné informace. Dále bylo prostřednictvím internetové komunikace osloveno čtyřicet učitelů českého jazyka, kteří v hodinách pracují s asistentem pedagoga, z toho pouze osm pedagogů bylo ochotných odpovědět na otázky. Většina učitelů českého jazyka ani nereagovala na emailovou zprávu s žádostí o rozhovor. Data získaná prostřednictvím rozhovorů byla přepsána a následně bylo provedeno porovnání jednotlivých odpovědí. Všechny rozhovory byly provedeny pouze pro účely této práce.

5.3 Struktura rozhovoru

Rozhovor s asistenty pedagoga byl zaměřen na otázky týkající se role asistenta pedagoga obecně i konkrétně při hodinách českého jazyka. Dále se zaměřoval na otázky týkající se vzájemné spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Poslední dvě otázky byly zaměřeny na názor asistentů, co jim v jejich práci chybí a co by do budoucna rádi změnili. Konkrétně byly pro rozhovor použity tyto otázky:

- Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?
- Jaké máte vzdělání?
- Absolvoval/a jste kurz pro asistenta pedagoga?
- Myslíte, že je účast asistenta pedagoga v hodinách přínosná?
- V jakých hodinách je podle Vás přítomnost asistenta nejdůležitější a proč?
- Jak probíhá Vaše spolupráce s učiteli?
- Liší se Vaše spolupráce s učiteli v jednotlivých předmětech?
- Jak vnímáte spolupráci s učitelem českého jazyka?
- Jak vaše spolupráce s učitelem českého jazyka probíhá?
- Spolupracoval/a jste při tvorbě IVP žáka, popřípadě měla jste možnost do něj nahlédnout a řídit se podle něj?
- Jak Váš žák na hodinách českého jazyka pracuje?
- Pracujete v hodinách českého jazyka rovněž s jinými žáky mimo žáka se SVP?
- Jak k Vám ve třídě přistupují ostatní žáci?
- Věnujete se žákovi se SVP i mimo vyučovací hodiny? (doučování apod.)
- Je něco, co by bylo podle Vás vhodné zlepšit, aby spolupráce mezi Vámi a učitelem fungovala lépe?

- Existuje něco, co by Vám vaši práci usnadnilo? Něco, co Vám ve vaší práci chybí?

Rozhovor s pedagogy českého jazyka byl zaměřen rovněž na to, jak hodnotí spolupráci s asistentem a jimi a jak tuto spolupráci vnímají. Další otázky se zaměřovaly například na to, jak probíhá výuka českého jazyka se žáky se SVP a jak jsou tito žáci hodnoceni. Při rozhovoru byly položeny tyto otázky:

- Kolik je Vám let a jak dlouho trvá vaše učitelská praxe?
- Pracujete teprve s prvním asistentem pedagoga nebo jste s ním pracoval již dříve?
- Jak vnímáte spolupráci s asistentem pedagoga v hodinách českého jazyka?
- Je podle Vás asistent pedagoga v těchto hodinách důležitý, pokud ano, proč?
- Jak probíhá hodnocení žáka se SVP oproti hodnocení jiných žáků?
- Jak žáci se SVP v hodinách českého jazyka pracují? Zapojují se do běžných činností nebo mají svojí práci?
- Jak probíhá Vaše spolupráce s asistentem pedagoga a jak probíhá spolupráce asistenta pedagoga se žákem?
- Připravujete pro žáky se SVP nějaké speciální materiály do hodin? V čem se liší od materiálů pro ostatní žáky?

Cílem bylo prostřednictvím otázek zjistit co nejvíce informací, a to jak ze strany asistentů, tak ze strany pedagogů. Prostřednictvím rozhovorů byl získán pohled na situaci z obou stran. Další kapitoly budou věnovány interpretaci a vyhodnocení jejich odpovědí.

5.4 Zkoumaný vzorek

Jak již bylo zmíněno výše, do výzkumu se zapojilo 8 asistentů pedagoga a 8 pedagogů českého jazyka. Jednalo o ženy a jednoho muže mezi 30-60 lety. Pro lepší přehlednost jsem se rozhodla všechny dotazované vypsát do dvou tabulek, přičemž v první tabulce jsou vypsány všechny asistentky, značeny jako AP, a ve druhé tabulce učitelé označení jako U.

Tabulka 2: Seznam asistentek pedagoga

Asistent	Věk	Praxe	Vzdělání	Kurz
AP1	32 let	4,5 roku	SŠ s maturitou - nepedagogický obor	ANO

Asistent	Věk	Praxe	Vzdělání	Kurz
AP2	30 let	1,5 roku	VŠ - nepedagogický obor	ANO
AP3	38 let	2 roky	VŠ nepedagogický obor	ANO
AP4	33 let	4 roky	Gymnázium s maturitou	ANO
AP5	35 let	1,5 roku	SŠ s maturitou - nepedagogický oboru	ANO
AP6	38 let	9 let	Gymnázium s maturitou	ANO
AP7	35 let	8 let	VŠ – pedagogický obor	ANO
AP8	37	3 roky	SŠ – nepedagogický obor	ANO

Tabulka 3: Seznam učitelů českého jazyka

Učitel	Věk	Praxe	S kolika asistenty již spolupracoval/a
U1	45 let	15 let	3
U2	32 let	6 let	3
U3	28 let	3 roky	1
U4	33 let	8 let	2
U5	36 let	10 let	3

Učitel	Věk	Praxe	S kolika asistenty již spolupracoval/a
U6	42 let	13 let	5
U7	28 let	4 roky	4
U8	60 let	30 let	8

5.5 Interpretace získaných dat

Teoretická část bakalářské práce se zabývala prací asistentů pedagoga obecně, praktická část se tímto tématem zaobírá také, ale nyní již z pohledu asistentek, které tuto práci vykonávají a z pohledu pedagogů českého jazyka, kteří s asistenty v hodinách českého jazyka spolupracují. Otázky jsou rozděleny do několika podkapitol dle problematiky, kterou se zabývají.

5.5.1 Přínos asistenta pedagoga v hodinách českého jazyka

Otázky zabývající se přínosem asistenta pedagoga z pohledu AP zněly takto:

- Myslíte, že je účast asistenta pedagoga v hodinách přínosná?
- V jakých hodinách je podle Vás přítomnost asistenta nejdůležitější a proč?

Většina asistentek pedagoga se shoduje na tom, že práce asistenta pedagoga je pro žáka velkým přínosem. Zejména proto, že učitel nemá dostatek času věnovat se pouze žákovi se SVP a asistent pedagoga ho tak může v těchto situacích zastoupit. Vždy ale záleží na konkrétním člověku, ať už je to asistent pedagoga či pedagog, pokud jedna strana není schopna spolupracovat s druhou, pravděpodobně nikdy nezajistí efektivní prostředí pro žáka se SVP. AP1 v rozhovoru uvedla: „*Velice záleží na konkrétním asistentovi pedagoga i pedagogovi, bohužel jsem se v praxi setkala nebo jsem u kolegů viděla případy, kdy byl asistent spíše dalším dítětem ve třídě než přínosem*“.

Nelze říci, ve kterých předmětech je přítomnost asistenta pedagoga nejdůležitější, vždy záleží na konkrétních potřebách žáka se SVP. Z rozhovorů vyplynulo, že asistent pedagoga je obvykle potřebný v hlavních předmětech jako je český jazyk a matematika. AP4

v rozhovoru uvádí: „*Asi záleží na tom, jakou má dítě diagnózu. Já pracuji s dítětem s ADHD a u něj je moje přítomnost důležitá ve všech předmětech*“.

Další z asistentek AP7 v rozhovoru odpověděla následovně: „*...každý má jiné potřeby, ale pokud bych měla určit, v jakých hodinách je potřeba, jednalo by se o předměty jako český jazyk, matematika, naukové předměty jako přírodopis, dějepis, fyzika, zeměpis. V hodinách, ve kterých by se mohla eventuelně přítomnost asistenta oželeť jsou například tělesná výchova, pracovní činnosti, hudební výchova, informatika a výtvarná výchova*“. Naproti tomu AP6 uvádí: „*To je různé, zažila jsem potřebu při výchovách, při hlavních předmětech, ale i o přestávkách a volných hodinách*“. Vždy je třeba brát v potaz doporučení školského poradenského zařízení, které asistenta pedagoga doporučilo a stanovilo, ve kterých předmětech žák se SVP asistenta potřebuje.

Většina vyučujících se jednoznačně shoduje na tom, že asistent pedagoga je pro ně důležitý, hlavně proto, že se může věnovat žákovi individuálně a oni tak mají více času na ostatní žáky. Asistent je u žáka v hodinách přítomen a pomáhá mu s čím potřebuje. AP4 uvedla: „*...V prezenční i distanční formě pomáhá se zápisem, dovysvětlí danému žákovi vše potřebné, vysvětlí význam slov, nakopne ho tím správným směrem, povzbuzuje, motivuje k dalším výkonům*“.

Pouze U8 v rozhovoru uvedla, že jí asistent pedagoga pomáhá i s ostatními žáky, kteří to potřebují: „*Přítomnost asistentky mi umožňuje věnovat se individuálně těm žákům, kteří to potřebují, společně se mnou obchází třídu a je nápomocna i jiným žákům než jen těm, kterým byla přidělena. Kontroluje práci zbytku třídy a já zatím vysvětluji úkol žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami*“. V ideálním případě by měl asistent pomoci pedagogovi i s ostatními žáky, aby měl on více času na to, věnovat se žákovi se SVP a poskytnout mu případně dovysvětlení zadání apod.

Jedna z vyučujících v rozhovoru uvedla, že asistenta nepovažuje za důležitého. AP3: „*Pro mě důležitý není, mohu srovnat se třídou, kde jsou žáci s obdobnými problémy, ale asistent zde předepsaný není*“.

5.5.2 Spolupráce mezi asistentem pedagoga a pedagogem

K získání co nejvíce možných informací od asistentů o jejich spolupráci s pedagogy, byly v rozhovoru položeny následující otázky:

- Jak probíhá Vaše spolupráce s učiteli?
- Liší se Vaše spolupráce s učiteli v jednotlivých předmětech?
- Jak vnímáte spolupráci s učitelem českého jazyka?
- Jak Vaše spolupráce s učitelem českého jazyka probíhá?

Z odpovědí je patrné, že spolupráce asistenta s učiteli probíhá na každé škole odlišně. Zatímco některé asistentky si spolupráci chválí a oceňují, že je učitelé ihned přijali mezi sebe, např. AP1 uvedla: *„Spolupracujeme s učiteli velice úzce. Sice se nedomlouváme na aktivitách každou hodinu, ale pokud si nejsou jistí, zda můj svěřenec to či ono zvládne, vždy se spolu domluvíme. O všech písemkách a aktivitách, které by pro žáka mohly být problém, mě informují. Často si navzájem dáváme zpětnou vazbu o dané hodině. Pokud se žák se speciálními vzdělávacími potřebami necítí ve své kůži, mají pro nás nachystanou náhradní práci mimo hodinu. Vědí, že žáky znám lépe než oni a důvěřují mi. Berou mě jako partnera“*, jiné asistentky naopak zmiňují, že vždy záleží na konkrétním učiteli. AP6 na otázku odpověděla: *„Spolupráce je vždy o komunikaci a respektu. Ze začátku byli k další dospělé osobě ve třídě skeptičtější až podezřívaví“*.

Na otázku, zda se liší spolupráce mezi učiteli v jednotlivých předmětech uvedlo šest z osmi asistentek pedagoga, že se určitě liší v závislosti na specifčnosti a stylu předmětu. AP7: *„Spolupráce s učiteli v jednotlivých předmětech se diametrálně liší. Záleží na tom, zda učitel vnímá asistenta jako pomoc nebo ne, podle toho se odvíjí již zmiňovaná spolupráce“*. Dvě zbylé asistentky se shodly na tom, že se spolupráce příliš neliší. V obou případech pracuje asistentka na škole již delší dobu a s učiteli se navzájem dobře znají.

Další otázka se zabývala již konkrétně spoluprací v hodinách českého jazyka. Zajímalo mě nejen to, jak asistentky hodnotí spolupráci s pedagogem, ale i jak konkrétně takové hodiny probíhají. Všechny asistentky uvedly, že spolupráce s učitelem českého jazyka je mnohem lepší než v ostatních předmětech. Všechny tuto spolupráci hodnotí velmi pozitivně

a kladně. AP1 na tuto otázku odpověděla: „*Učitelka českého jazyka je zároveň třídní učitelka dané třídy. Spolupracujeme tedy nejen v českém jazyce. Ale když budu hodnotit pouze český jazyk, kolegyně mě poslouchá, bere ohledy na žáka a jeho potřeby. Když zjistím problém, vždy se ho snaží co nejrychleji vyřešit. Ví, že se na mě může spolehnout. Pokud má být v hodině aktivita, kterou si u daného žáka není jistá, vždy se spolu poradíme a najdeme variantu“.*

Podobně odpověděla i AP3: „*Učitelka českého jazyka je skvělá, jako jedna z mála se zajímá o žáka a jeho problémy. Ale možná to tak vnímám, protože spolu trávíme více času. Učitelka českého jazyka se mnou řeší i styl hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, objem a náročnost ověřování znalostí. Když nemá žák svůj den, předem to nahlásím a učitelka se podle toho zařídí – například neklade na něj takové nároky. Dále mi pomáhá s přípravou doučování nyní při distanční výuce“.* Rovněž AP5 uvedla, že spolupráce v hodinách českého jazyka je nejvyšší: „*...S tímto kantorem jsme řešili například formu písemných prací, úpravy na zápisech a používání různých pomůcek“.*

Asistentky jsou informovány předem o tom, co se bude v hodinách dít a samy mohou učitelé navrhnout postup, který bude dle nich pro žáka se SVP nejvhodnější. Se žákem tráví mnohem více času než učitel, proto žáka velice dobře znají a dokážou dopředu odhadnout jeho chování.

Většina asistentek se rovněž v odpovědích zmiňuje o tom, že pozitivní vztah s učitelem je velmi podstatný. Z odpovědí je patrné, že je v jejich vzájemném vztahu velice důležitá důvěra, respekt a stanovení si pravomocí. Učitel se před hodinou stává pro asistenta „nadrízeným“ a on následně musí dbát jeho pokynů. Za výuku je odpovědný vždy učitel a měl by tak mít i poslední slovo.

Otázky na pedagogy byly téměř totožné, konkrétně se jednalo o tyto otázky:

- Jak vnímáte spolupráci s asistentem pedagoga v hodinách českého jazyka?
- Jak probíhá Vaše spolupráce s asistentem pedagoga a jak probíhá spolupráce asistenta se žákem?

Většina pedagogů se shodla na tom, že spolupráci hodnotí jako velmi přínosnou. U5 v rozhovoru uvedla, že nyní již hodnotí spolupráci jako přínosnou, ale ne vždy tomu tak

bylo: „*Spolupráce je velmi důležitá, je nutné vyjasnit si, jaké jsou role obou zúčastněných, kdo za co odpovídá. Z vlastní zkušenosti mohu říct, že zpočátku má spolupráce s asistentkou nebyla ideální. Problém byl především v tom, že žák, u kterého byla asistentka, měl individuální vzdělávací plán – zatímco třída (6. ročník) opakovala podstatná jména, žák se učil vyjmenovaná slova, tedy naprosto odlišné učivo. Pro mě to tedy znamenalo děláni dvou příprav na jednu vyučovací hodinu, dobré promyšlení činností a úkolů tak, aby vše fungovalo. Bylo nutné si v průběhu hodiny s asistentkou vyměnit "role" tak, abych mohla vyučovat třídu, a zároveň onoho žáka. O to více mě na konci hodiny vadilo, když mi asistentka předávala vypracované úkoly, že vypracovali například jiná cvičení nebo ona sama dopsala dítěti do sešitu správná řešení a podobně. Takto by podle mého názoru rozhodně práce asistenta vypadat neměla. Postupně jsme si vše vyjasnily a vše začalo výborně fungovat...“.*

Učitelé se však shodují, že asistenti jsou v hodinách velice přínosní zejména proto, že se mohou věnovat žákům, kteří to potřebují a na které nemají učitelé dostatek času. Rovněž uvádí, že jim jsou asistenti nápomocní s vedlejšími činnostmi (kopírování, rozdávání apod.) v hodinách a oni mají tak více času na výuku. U3 v rozhovoru uvádí: „*V distanční výuce se asistent nezapojuje vůbec, v běžných hodinách je mnohdy spíše přítěží. Pomáhá mi při organizačních věcech a u aktivit, ve kterých je rozdílná rychlost značná a žáci se vzájemně ruší, například při psaní diktátů. Zátěž je pro mne především proto, že vymýšlím práci nejen pro třídu jako skupinu i jednotlivce, ale musím vymýšlet i práci pro asistenta“.* Někteří učitelé považují asistenta pedagoga jako spíše jako přítěž než jako výhodu.

U1 v rozhovoru uvedla, že asistent jí přímo do hodin nechodí a odvádí si naopak žáka pryč k individuální výuce.

Druhá otázka byla zaměřena na to, jak spolupráce v hodinách českého jazyka probíhá. I v této otázce se odpovědi rozcházejí. Zatímco U1, U2, U3, U4, U5 a U8 se téměř shodují na tom, že příprava hodin stojí zcela na nich a asistenta vždy dopředu seznámí s konkrétním plánem výuky, U6 a U7 pracují s asistentem pouze v dané hodině a nic spolu předem nekonzultují. U6 v rozhovoru zmínila: „*Spolupracujeme pouze v dané hodině, nijak se předem nedomlouváme ani nepřipravujeme. Pokud něco potřebuji, řekneme si to. Bohužel se někdy stane, že z důvodu častého suplování, které je dáváno asistentům pedagoga, na hodinách není vždy přítomen“.*

Z rozhovorů je patrné, že velká část učitelů bere asistenta jako partnera a panují mezi nimi dobré vztahy. Vzhledem k tomu, že český jazyk je jeden z nejdůležitějších předmětů a vyučuje se tedy skoro každý den, jsou pedagog a asistent v téměř každodenním kontaktu. S ohledem na to je jejich společný pozitivní vztah velmi podstatný. Mají dostatek prostoru na vyzkoušení toho, co jim v jejich vzájemné spolupráci bude nejvíce vyhovovat.

Na jedné straně vidí učitelé přípravu s asistentem pedagoga velice kladně a snaží se asistenta co nejvíce zapojit, například U5 uvedla: *„Příprava hodiny je vždy na mně, s jejím obsahem před začátkem hodiny seznámím asistenta, vysvětlím mu, co od něj očekávám – zda bude celou hodinu sedět vedle žáka, zda budeme rotovat, co od zadané práce očekávám a podobně. V případě nejasností vše konzultujeme, upravujeme. Někdy mi asistent pomáhá přímo s přípravou, reflektuje práci žáka, doporučuje, na co se ještě zaměřit a podobně, taky je skvělým pomocníkem při kopírování materiálů a stříháním kartiček“*. Na druhé straně někteří mohou tuto spolupráci vnímat spíše záporně, například U7: *„Spolupráce probíhá pouze v rámci hodin. Asistentka sama od sebe nepřijde a nepožádá o informace. Veškerá iniciativa je na mé straně. Asistentka mi není moc nápomocná“*.

Náplní práce asistenta pedagoga je nejen pomoc žákovi se SVP, ale rovněž pomoc učitelí, aby měl více času. Učitel by měl tuto pozici takto brát a snažit se, co nejvíce ji využít a nebrat ji pouze jako přítěž. Nejdůležitějším prvkem ve vztahu mezi pedagogem a asistentem je komunikace. Prostřednictvím komunikace si pedagog s asistentem mohou nastolit pravidla, kterými se budou řídit, aby jejich spolupráce fungovala co nejefektivněji.

5.5.3 Práce se žáky se SVP

Třetí část otázek byla zaměřena již na práci se samotným žákem i s ostatními žáky ve třídě. Asistentky tak zodpovídaly následující otázky:

- Spolupracovala jste při tvorbě IVP, popřípadě měla jste možnost do něj nahlédnout a řídit se dle něj?
- Jak Váš žák v hodinách českého jazyka pracuje?
- Pracujete v hodinách českého jazyka rovněž s jinými žáky mimo žáka se SVP?
- Jak k Vám ostatní žáci přistupují?
- Věnujete se žákovi se SVP i mimo vyučovací hodiny? (doučování apod.)

Individuálně vzdělávací plán vytváří škola ve spolupráci s pedagogickým zařízením a jedná se o jedno z podpůrných opatření pro žáka se SVP. Všichni pracovníci, kteří se žákem pracují, by se měli podílet na jeho tvorbě, popřípadě by jej měli mít k dispozici, aby do něj mohli kdykoliv nahlédnout. Na tvorbě plánu se podílí také žák i rodiče. Odpovědi asistentek se v tomto případě poměrně značně rozcházejí.

Některé odpověděly, že IVP k dispozici nemají ani se na jeho tvorbě nepodílely, ale mají k dispozici zprávu z pedagogicko-psychologické poradny. Další z asistentek zase odpověděla, že na tvorbě nespolupracovala, ale mohla do něj nahlédnout. AP5 a AP6 se shodují na tom, že u plánování nebyly, ale plán IVP mají u sebe, aby věděly, jak přesně se žákem pracovat. AP1 a AP7 s IVP pracují a byly vždy i u jeho tvorby. AP7 však nebyla u tvorby IVP žáka se kterým momentálně pracuje, protože jej žák nemá.

Práce se žáky se SVP se může významným způsobem lišit, vždy záleží na konkrétním žákovi a jeho diagnóze. Neexistují tak obecně platná pravidla, jak postupovat při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Stejně tak se liší práce se žáky v jednotlivých předmětech. Vzhledem k tématu této práce, asistentky v další otázce popisovaly, jak pracuje žák, kterého mají na starost, v hodinách českého jazyka.

V tomto směru odpovídaly asistentky zcela odlišně. Některé se zmiňovaly o tom, že český jazyk jejich žáky nebaví, mají tak důvod k vyrušování a rozhlížení se po třídě. AP7 v rozhovoru zmínila: „*Český jazyk mého žáka nebaví. Je zaměřen spíše směrem k přírodním vědám a informačním technologiím. Nicméně jeho vyučující je také výchovnou poradkyní, takže ví, jak s těmito dětmi pracovat. Žáka aktivně zapojuje do dění třídy, tím se eliminovalo nežádoucí chování*“. Další z asistentek v rozhovoru uvedla, že pracuje se třemi žáky, kdy jeden je samostatný, druhý vyžaduje kontrolu při úkolech a třetí kontrolu nad jeho psaním.

AP1, AP3 AP4, AP8 uvedly, že jejich žáky hodiny českého jazyka baví a pracují dobře. Problémy mají pouze v některých oblastech, zejména ve slohu a skupinových pracích. Problémy se slohem zmiňuje také AP7, která uvádí, že je to pro žáka příliš abstraktní. Většina asistentek se shoduje na tom, že žáci mají úlevy v testech, dostávají také pracovní listy či doplňovačky spíše kratšího rozsahu.

Součástí práce asistenta pedagoga je mimo práci se žákem se SVP i práce s ostatními dětmi tak, aby měl pedagog více času věnovat se žákovi se SVP. Všechny asistentky se v rozhovoru shodují na tom, že pracují rovněž s ostatními žáky ve třídě, kteří to potřebují. Některé asistentky to považují za běžnou věc, jiné vypověděly, že s jinými žáky pracují pouze pokud to vyžaduje situace. AP6 odpověděla, že letos pracuje jako sdílený asistent. Pokud se ve třídě nachází více žáků s obdobným charakterem postižení, může jim následně být přidělen jeden sdílený asistent.

Asistent pedagoga tráví většinu času ve třídě se žáky. Na otázku, jak k asistentkám žáci přistupují, odpovídaly všechny asistentky velice kladně. Shodují se na tom, že žáci k nim mají velkou důvěru. AP1 uvedla, že ji žáci berou jako druhou třídní učitelku, naproti tomu AP7 uvedla, že k ní žáci přistupují velmi přátelsky a berou ji spíše jako spolužáka či kamaráda, svěřují se jí, ale nepřekračují hranice. Podobně reaguje i AP3: *„Velmi rychle pochopily, že tam nejsem jen pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale pro všechny, kteří zrovna potřebují. Starším dětem trvalo přijetí pomoci od asistenta o chvíli déle, než jim došlo, že o nic nejde. Podle toho usuzuji, že předchozí asistentka fungovala malinko jinak a věnovala se jen dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti mě neberou úplně jako učitele, takže jsou otevřenější a chovají se přede mnou méně svázaně než před učiteli“*.

Někteří žáci se SVP se mohou dostat do situace, kdy v hodinách nestíhají a potřebují pomoc i mimo vyučovací hodiny, například formou doučování. Takový případ popisuje AP8, která uvádí, že její žák se SVP nestíhá zejména v hodinách matematiky, a ona tak pomáhá žákovi s doplněním učiva i mimo vyučování. Podobnou situaci zmiňuje také AP2. Na druhé straně AP1 uvádí, že její žák je velice inteligentní a péči navíc zatím nepotřebuje.

Všechny ostatní asistentky se shodují na tom, že v prezenční výuce jejich žák doučování nepotřeboval a jejich péče byla hlavně motivační a nepřímá (například tisk materiálů či komunikace se zákonnými zástupci). V současné době distanční výuky je ale doučování přímo žádoucí. Asistentky se shodují na tom, že se žáky mají konzultace, při kterých společně učivo opakuje. AP7 uvedla: *„...Donedávna jsme měli individuální konzultace se žákem, po domluvě s rodiči docházel každý den do školy od osmi do jedenácti a věnovali jsme se tam společně distanční výuce a jednotlivým zadaným úkolům. Žák měl alespoň*

nějaký pravidelný režim. Doma se jeho psychický stav velmi zhoršoval a situace se stala neúnosnou, proto jsme přikročili po dohodě s ředitelem školy k tomuto řešení. Bohužel s uzavřením škol jsme o tuto možnost opět přišli“.

Otázky pro učitele se v této části mírně lišily od otázek pro asistentky. Otázky byly zaměřeny na práci se žákem se SVP v hodinách českého jazyka z pohledu učitelů a zněly následovně:

- Jak probíhá hodnocení žáků se SVP oproti hodnocení jiných žáků?
- Jak žáci se SVP v hodinách českého jazyka pracují? Zapojují se do běžných činností nebo mají svoji práci?
- Připravujete pro žáky se SVP nějaké speciální materiály? Jak se materiály liší od materiálů pro ostatní žáky?

Při hodnocení žáka se SVP může učitel využít alternativní metody hodnocení na doporučení poradenského zařízení. Škola si stanovuje obecně platný způsob hodnocení, který je uveden v klasifikačním řádu školy. Mohou si vybrat mezi klasickým hodnocením, slovním hodnocením a kombinací obojího. Žáci se SVP mohou být dle doporučení poradenského zařízení hodnoceni slovně, a to rovněž v případě, kdy škola využívá běžné klasické klasifikace. (Kendíková, 2017).

U5 v rozhovoru uvedla: *„Ve svých hodinách často pracuji se slovním hodnocením, žáci hodnotí sami sebe, své spolužáky, i mě, a tak se postupně učíme vyjadřovat své názory, myšlenky a hodnocení stavět konstruktivně...“*. Většina učitelů se v rozhovorech shoduje na tom, že žáky se SVP hodnotí srovnatelně s ostatními žáky, ale v případě náročnějších úkolů jsou jim úkoly zjednodušovány, žáci mají na práci více času a diktáty plní formou předtištěných doplňovaček. U2 v rozhovoru zmiňuje: *„Pokud má žák stejnou práci jako ostatní, je hodnocen odlišně – shovívavěji, nebo dostane za úkol jen část práce“*.

Obecně můžeme říci, že i v případě hodnocení záleží vždy na konkrétním žákovi. Vzhledem k rozmanitosti českého jazyka a k jeho rozdělení do tří částí – mluvnice, literatura a sloh, nelze předem jasně stanovit, co žákovi půjde více a co méně. Učitelé v rozhovorech rovněž uváděli, že se snaží hodnotit i dílčí kroky, nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým

přečtením či špatným pochopení textu, zohledňují například sníženou úpravu psaného projevu či potřebu více času na práci.

Učitelé rovněž zmiňují, že někteří žáci potřebují pouze podpořit v tom, že pracují správně a do práce motivovat. V takových případech je velkou výhodou asistent pedagoga, který se žáka snaží v práci motivovat. U1 v rozhovoru uvedla, že žák je hodnocen jí i asistentem a následně se spolu dohodnou na výsledné známce.

Všichni učitelé se v rozhovoru shodují na tom, že žáci se SVP pracují v hodinách stejně jako ostatní žáci. Většina z nich zmiňuje, že vždy záleží na konkrétním žákovi. U5 v rozhovoru řekla, že podle ní záleží rovněž na přístupu učitele k žákovi. Pokud učitel bude chtít žáka zapojit, položí mu takové otázky, na které je žák se SVP schopen odpovědět. Učitelé rovněž dodávají, že někdy dostanou například kratší cvičení či jsou dotázáni na základní otázky, aby měli motivaci k práci.

V hodinách literární výchovy a slohu žáci pracují ve všech případech společně s ostatními, ale je potřeba jim zadání vždy přizpůsobit či dovysvětlit. U1 zmiňuje: „*V hodinách literární výchovy mohou plnit vše se třídou, jen zadání je třeba podat ústně, ještě na příkladu dovysvětlit a samozřejmě nečtou tak dlouhé texty. Sloh vyžadují pouze ústní formou u žáka, který pracuje s asistentem. Ostatní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami sloh plní písemně, ale vyžadují práci kratší a nehodnotím jim pravopis. Jde spíš o zvládnutí slohového útvaru*“.

Téměř všichni učitelé v rozhovorech uvádějí, že pro žáky se SVP do hodin materiály příliš nepřipravují. Žáci většinou dostanou pouze kratší část textu či jednodušší větu k rozboru. Výjimkou jsou doplňovačky místo diktátů či písemných prací. U3 v rozhovoru zmiňuje, že pro žáky materiály připravené má, ale používá je až ve chvíli, kdy je pro ně látka náročná, únavná nebo se v ní ztrácejí.

U5 v rozhovoru doplňuje: „*...Nicméně pokud je toho žák schopen, snažím se, aby si např. různé přehledy učiva vytvořil sám, samozřejmě s plnou pomocí a podporou – ode mě, asistenta, rodiny, pokud je spolupráce v pořádku*“. U4 dodává, že žáci mají v hodinách k dispozici pomůcky, například čtecí okénko, záložku, přehledy gramatiky, knížky či cvičné texty. Další z učitelů U1 zmiňuje také menší požadavky na plnění domácích úkolů.

5.5.4 Návrhy na změnu

Poslední dvě otázky rozhovoru s asistentkami byly zaměřeny na zlepšení jejich práce do budoucna:

- Je něco, co by podle Vás bylo vhodné zlepšit, aby spolupráce mezi Vámi a pedagogem fungovala lépe?
- Existuje něco, co by Vám vaši práci usnadnilo? Něco, co Vám v práci chybí?

Tři asistentky v rozhovoru uvedly, že na své spolupráci s pedagogem by nic nezměnily. Další z nich, AP5, se zmiňovala o tom, že v současné době by spolupráci nejvíce usnadnil návrat do školy místo distanční výuky, kde není pro spolupráci takový prostor. AP3 v rozhovoru zmiňuje problém v různorodosti učitelů na druhém stupni, kdy si asistent musí hledat ke každému učiteli cestu zvlášť. AP2 na otázku odpověděla, že by jí ve spolupráci pomohlo, kdyby se učitelé věnovali více jí i svěřenému žákovi se SVP.

Zbylé dvě asistentky popisují stejný problém a to ten, že je učitelé berou spíše jako přítěž než jako pomoc. AP7 v rozhovoru uvedla: *„No zejména by si učitelé měli uvědomit, že jsme pro něj pomoc, nikoliv přítěž a od toho se pak odvíjí zbytek. Mělo by opadnout dogma, že asistent pedagoga je vnímán jako vetřelec v té hodině nebo špicl, který bude donášet na učitele. Pokud se toto myšlení změní, pak bude spolupráce úplně o něčem jiném.“* Podobně odpověděla také AP4: *„Museli by nás učitelé začít brát jako pomoc a ne jako přítěž, občas mám pocit, že nás berou jako holky pro všechno“.*

AP7 na další otázku, co jí v její práci chybí, odpověděla, že je v práci spokojená a nic by neměnila. U dalších respondentek se objevovalo zejména lepší platové ohodnocení a zrušení 1/2 a 1/3 úvazku. AP6 v rozhovoru uvedla, že by jí pomohla lepší spolupráce s rodiči žáka, kteří berou školu spíše jako protivníka. AP1 zmínila, že jí chybí tichý a klidný prostor, kam by mohla se žákem během hodiny chodit pracovat, pokud se zrovna nezvládne ve třídě soustředit.

AP5 jako jediná v rozhovoru zmínila nedostatečné vzdělání asistentů pedagoga: *„No, kurz je jen úvod do pedagogiky. Bylo by možná vhodné, kdyby byly praxe delší. Za mě jeden den byl málo. Jedna škola bylo málo. Člověk, který dělá kurz by měl vědět, kde chce pracovat, zda ve školce, škole na 1. nebo 2. stupni. A pak by mu měli umožnit třeba týden*

pracovat v dané instituci. Ve výsledku, jsem se práci učila intuitivně a ptala jsem se učitelů, zda to bylo v pořádku. Kurz Vám dá jen informace a poněti o různých problémech, ale nejlví Vám dá praxe!“.

5.6 Shrnutí výsledků výzkumu

V tomto výzkumu jsem využila metodu strukturovaného rozhovoru vzhledem k vyššímu počtu respondentů. Cílem bylo porovnat odpovědi na předem stanovené otázky týkající se práce asistenta pedagoga. Otázky se zabývaly nejen přínosem této pozice, ale rovněž spoluprací mezi asistentem a pedagogem a asistentovou prací se žákem v hodinách českého jazyka. Polovina respondentů byla z řad asistentů a polovina z řad učitelů, aby tato pozice byla hodnocena i z druhé strany. Na konci rozhovoru měly asistentky ještě možnost upozornit na problémy v jejich práci, které jim práci ztěžují.

Dohromady se rozhovorů zúčastnilo celkem 8 asistentek pedagoga a 8 pedagogů českého jazyka ze základních škol napříč celou Českou republikou. Respondenty byli ženy a jeden muž s rozdílnou délkou praxe. Každý rozhovor byl zcela odlišný a každý respondent odpovídal čistě podle jeho názoru a zkušeností.

Z rozhovoru s asistentkami je patrné, že všechny svou práci mají velice rády a považují ji za velmi přínosnou, a to zejména v hlavních vyučovacích předmětech. Asistentky se v rozhovorech rovněž shodly na tom, že žáci ve třídě se k nim chovají opravdu hezky a mají v ně velkou důvěru, což je pro mnohé příjemným zpestřením jejich práce.

Každá z asistentek je v hodinách českého jazyka přidělena k jednomu či dvěma žákům se SVP, kterým věnuje potřebnou pozornost. V případě, že tito žáci zrovna pomoc nepotřebují, mohou asistentky poskytnout pomoc i ostatním žákům ve třídě, kteří si s vykládanou látkou zrovna neví rady. Většina žáků se SVP pracuje dle asistentek v hodinách společně s ostatními, ale jejich texty jsou značně zkráceny oproti textům ostatních žáků, problémem můžou být také skupinové práce či sloh. Asistentky se také shodují na tom, že žáci místo diktátů píšou pouze natištěné cvičení na doplňování.

Odpovědi na otázky týkající se spolupráce asistenta s pedagogem byly poměrně odlišné. Zatímco část asistentek odpověděla, že spolupráce s pedagogy se liší v každém předmětu a záleží vždy na daném pedagogovi, ostatní asistentky vypověděly, že se spolupráce neliší.

Většina se ovšem shodla na tom, že se s pedagogy snaží komunikovat, domlouvat se a pomáhat si. Opakovaly se zde názory, že někteří pedagogové jsou k asistentkám z počátku skeptičtí a berou je spíše jako vetřelce.

Všechny asistentky chválily spolupráci s pedagogem českého jazyka. S tímto pedagogem probíhá jejich spolupráce nejčastěji, vzhledem k tomu, že jde o jeden z hlavních předmětů. Učitelé asistentky informují před hodinou nebo v hodině o aktivitě, kterou mají do hodiny připravenou a společně s asistentem se následně domluví, jestli ji žák se SVP zvládne. Asistentky poukazovaly také na pomoc učitelům s kopírováním materiálů či přípravou materiálů. Společně řeší také náročnost a ověřování znalostí u žáka, tak aby to pro něj bylo co nejvhodnější.

Poslední dvě otázky byly položeny tak, aby asistentky mohly uvést, co jim v jejich práci chybí a co by do budoucna chtěly zlepšit. Většina z nich uvedla, že jim v práci nic nechybí a že do práce chodí moc rády. Některé se zmiňovaly o nevýhodě polovičních či čtvrtěčních úvazků a smluv na dobu určitou, kdy jsou již předem nervózní, protože neví, zda jim bude smlouva prodloužena. Asistentky také zmiňovaly, že by bylo více než vhodné, kdyby je učitelé začali více respektovat a přistupovat k nim jako k pomoci, ne jako k přítěži. Jedna z asistentek poukazovala na nedostatečné vzdělání asistentek.

Z rozhovoru s pedagogy vyplývá, že sedm z osmi pedagogů českého jazyka považuje asistenta pedagoga za velice přínosné opatření. Důvodem je hlavně asistentova pomoc směrem k žákovi se SVP. Jedná se zejména o pomoc s přípravou pomůcek, organizací prostoru a se samotným učením. Pedagogové se shodovali na tom, že asistent pomáhá žáka v hodinách motivovat a neustále na žáka dohlíží, což není v silách učitele, který má na starost celou třídu žáků.

Pokud jde o hodnocení žáků se SVP v českém jazyce, tito jsou dle rozhovorů nejčastěji hodnoceni stejně jako jejich spolužáci, avšak zadání jejich práce se liší. Většinou jde o zkrácení nějakého textu, testy jsou přizpůsobeny jejich vědomostem a místo diktátů píšou natištěná cvičení na doplňování. Pedagogové rovněž zmiňovali, že žáci se SVP mají na práci více času a že k jejich hodnocení přistupují vždy s tolerancí k jejich znevýhodnění.

Podobně učitelé odpovídali i na otázku, jak probíhá práce žáka se SVP v hodinách českého jazyka. I zde ve většině případů žáci pracují v hodinách společně s ostatními a učitelé se je snaží zapojit do většiny aktivit. Pokud je to možné, žáci se SVP mají vždy zkrácené zadání, tak aby úkol stihli vypracovat. Při hodinách slohu či literatury je žákům práce důkladně vysvětlována a ukazována na příkladu. Žáci s většími problémy v hodinách slohu ho mohou plnit ústně, ti ostatní plní sloh písemně, ale v kratším rozsahu, kdy pedagog nepřihlíží k pravopisu.

Odpovědi byly shodné i v případě přípravy materiálů pro žáky se SVP. Většina učitelů pro žáky nepřipravuje pravidelně speciální materiály, pouze zkracují zadání, zjednodušují věty k rozboru, připravují lehčí písemné práce a doplňovačky. V hodinách pracují žáci společně s ostatními a v případě, že je na ně učivo příliš náročné, mají učitelé v zásobě připravenou nějakou lehčí práci.

Asistenti pedagoga jsou předem seznámeni s aktivitami, které má učitel na danou hodinu připravené. Téměř všichni pedagogové se shodují na tom, že asistent je pro ně velmi důležitý, protože jim dává zpětnou vazbu k úkolům a pracím, které žákovi se SVP dají vypracovat. Společně všechno konzultují a upravují dle aktuálních potřeb žáka. Učitelé se rovněž zmiňovali o výpomoci asistentů, kteří jim pomáhají s přípravou práce pro žáky (kopírování či stříhání kartiček). Pouze jedna učitelka v rozhovoru uvedla, že jí chybí iniciativa asistenta, který za ní nepřijde s žádným nápadem ani pomocí.

Závěr

Tato bakalářská práce je zaměřena na práci asistenta pedagoga, zejména na jeho roli v hodinách českého jazyka na druhém stupni základních škol. Práce měla shrnout a popsat náplň práce asistenta pedagoga, prozkoumat jeho činnosti a vztahy s ostatními účastníky vzdělávacího procesu.

První část této práce obsahuje poznatky o práci asistenta pedagoga. Zaměřuje se především na vymezení pojmu asistenta pedagoga, uvádí rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem, dále shrnuje náplň práce asistenta pedagoga, jeho potřebné vzdělání, kvalifikační i osobnostní předpoklady a vztahy s ostatními aktéry vyučovacího procesu. Následující kapitoly se věnují pojmům jako integrace, inkluze a individuálně vzdělávací plán. Poslední kapitola je zaměřena na výuku českého jazyka na základní škole a dále přibližuje výuku českého jazyka pro žáky se SVP, pro ještě lepší vhled do problematiky.

Ve druhé části této práce jsou uvedeny výsledky výzkumu. Výzkum byl proveden formou strukturovaných rozhovorů se 16 respondenty, kteří pracují buď jako asistent pedagoga, nebo jako vyučující českého jazyka. Asistentky mluvily v rozhovorech o jejich práci se žákem, spolupráci s učitelem a také o tom, co by na své práci rády změnily. Vyučující odpovídali na otázky týkající se přínosu přítomnosti asistenta pedagoga v hodinách, o jejich vzájemné spolupráci a o práci se žáky se SVP.

Cílem výzkumné části této práce bylo zjistit, jak funguje spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v hodinách českého jazyka. Dle výsledků výzkumu je patrné, že konkrétně v těchto hodinách funguje spolupráce na hodně vysoké úrovni. Je však zřejmé, že vždy záleží na konkrétních lidech, jejich sympatiích, chuti respektovat se navzájem, a především společně v co možná nejvyšší míře komunikovat, protože jedině tak bude přínos asistenta pedagoga pro žáka se SVP nejvyšší. Obecně můžeme říci, že až na malé výhrady hodnotili asistenti i učitelé jejich spolupráci kladně.

Výzkum tak potvrdil výsledky výzkumu provedeného Hájkovou a kol. (2019), kteří rovněž uvádí, že největší důležitost má při spolupráci asistenta pedagoga s pedagogem hrají sympatie a následně pracovní zkušenosti. Výzkum dále zmiňuje, že velkou roli hraje také

konkrétní žák, složení třídy a náročnost práce se žáky. I toto tvrzení bylo ve výzkumu této práce potvrzeno.

Výzkum byl dále zaměřen na otázku, co by asistentky pedagoga na své práci chtěly zlepšit. Z výsledků rozhovorů vyšlo jasně najevo, že asistentky jsou ve své práci velmi spokojené. Většina by na své práci nic nezměnila, některé naopak uvedly, že by potřebovaly více vzdělání, jiné zlepšit komunikaci s pedagogy a další zase zrušení polovičních či třetinových úvazků nebo smluv na dobu určitou. Jedná se o obecné problémy, o kterých se v souvislosti s asistentem pedagoga v současnosti často hovoří.

Část výsledků výzkumu se shodovala s výsledky získanými Němcem, Šimáčkovou-Laurenčíkovou a Hájkovou (2014). Ti rovněž uvádí, že se v jejich výzkumu často objevoval požadavek na zlepšení spolupráce mezi asistenty a učiteli. V jejich výzkumu se asistenti nejčastěji shodovali na tom, že by jim jejich práci usnadnily vyšší úvazky, aby měli více času na přípravu. Ve výzkumu této práce tento problém zmínily pouze dvě asistentky.

Domnívám se, že hlavní stanovené cíle bakalářské práce byly splněny. Výsledky této práce mohou posloužit nejen začínajícím asistentům pedagoga, ale rovněž pedagogům obecně, protože uvádí současný pohled obou stran na problematiku práce asistenta pedagoga, a to nejen v hodinách českého jazyka na druhém stupni základních škol.

V práci jsem použila poznatky ze speciální pedagogiky, které jsem během studia nasbírala. Znovu jsem se přesvědčila o tom, jak je práce asistenta pedagoga náročná a v některých případech nedocenená.

Seznam zkratek

SVP	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami
IVP	Individuálně vzdělávací plán
PLPP	Plán pedagogické podpory
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
AP	Asistent pedagoga
U	Učitel českého jazyka

Seznam použité literatury

DOKOUPILOVÁ, Lucie. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-883-7.

ELIÁŠKOVÁ, Klára. *Úskalí tradičního vyučování mateřského jazyka ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. In Štěpáník, S. et al. (eds). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi (The relation of language and communication in Czech-Slovak-Polish reflection)*. Praha: Karolinum. 2019. ISBN 978-80-246-4353-3. s. 191-211.

EVROPSKÁ AGENTURA PRO ROZVOJ SPECIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání Doporučení pro praxi*. Odense, Denmark: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. 2011. ISBN 978-87-7110-296-3.

HÁJKOVÁ, Vanda. *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.

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4

HORÁČKOVÁ, I. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem*. 1.vyd. Olomouc: Vydavatelství upol, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rozšiřující nápravná cvičení - český jazyk a literatura: vzděláváme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-393-3.

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

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1.. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN: 80-86473-23-6.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN isbn978-80-244-4722-3.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2021.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Co změnit na práci asistentů pedagoga*. *Pedagogika*. 2014, **64**(2), 200-211.

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.

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.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

SVOBODA, Z., A Kol. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Brno: Tribun, 2015, 89 s. ISBN 978-80-7414-958-0.

ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Čeština a škola - úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918-1989*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1692-6.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŇSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019. ISBN 978-80-7635-018-2.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje

Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč? [online]. 2010 [cit. 2020-02-09]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1540.html>

Individuální vzdělávací plán [online]. [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>

Principy inkluzivního vzdělávání. *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2021 [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

Spolupráce s pedagogem. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. 2020 [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/spoluprace-s-pedagogem>

Asistent pedagoga [online]. Praha: Nová škola, 2019 [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, in Sbíрка zákonů České republiky [online], ve znění pozdějších předpisů. 2016, [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20160112>

Zákon č. 27/2006 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, in Sbíрка zákonů České republiky [online], ve znění pozdějších předpisů. 2021, [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-606>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in Sbíрка zákonů České republiky [online], ve znění pozdějších předpisů, 2021, [cit. 2021-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

DIPLOMOVÉ PRÁCE

Žák 2. stupně se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách občanské výchovy: případová studie. Praha, 2015. Diplomová Práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/79753/DPTX_2013_1_11410_0_415573_0_146875.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovory s asistenty pedagoga

Příloha 2 – Rozhovory s pedagogy českého jazyka

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdíl integrace a inkluze 17

Tabulka 2: Seznam asistentek pedagoga 29

Tabulka 3: Seznam učitelů českého jazyka 30