

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

**Role asistenta pedagoga při integraci
žáků na základní škole**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Libuše MAZÁNKOVÁ, Dr.

Vypracovala:

Bc. Markéta HRŮZOVÁ

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Role asistenta pedagoga při integraci žáků na základní škole“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Brně dne 19. března 2012

.....
Podpis

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Libuši MAZÁNKOVÉ, Dr. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce, a které si nesmírně vážím.

.....
Bc. Markéta HRŮZOVÁ

OBSAH

Úvod	2
1. Integrace	3
1.1 Definice pojmu integrace	3
1.2 Vývoj školské integrace v ČR.....	6
1.3 Legislativní východiska pro školskou integraci.....	9
2. Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	13
2.1 Integrace žáků se specifickými poruchami učení.....	13
2.2 Integrace žáků s autismem	18
2.3 Integrace žáků s mentálním postižením.....	22
2.4 Integrace žáků s tělesným postižením	25
2.5 Integrace žáků s poruchami chování a s ADHD	29
3. Asistent pedagoga	33
3.1 Definice pojmu asistent pedagoga.....	33
3.2 Odborná kvalifikace asistenta pedagoga.....	35
3.3 Náplň práce asistenta pedagoga	38
3.4 Asistent pedagoga pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním.....	40
4. Činitelé ovlivňující úspěšnou integraci žáků	43
4.1 Pedagogicko-psychologická diagnostika	43
4.2 Instituce pomáhající při řešení problémů.....	46
4.3 Individuální vzdělávací plán	50
4.4 Rodina a škola	52
5. Výzkum k významu role asistenta pedagoga.....	57
5.1 Zkoumaný vzorek.....	57
5.2 Analýza výsledků a jejich interpretace	58
5.3 Kazuistiky vybraných integrovaných žáků	66
5.4 Shrnutí výsledků.....	76
Závěr	81
Resumé.....	83
Anotace.....	84
Seznam použité literatury	85
Seznam tabulek a grafů	91
Seznam příloh	92

Úvod

Cílem školství České republiky je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem dětem stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Nejde tedy jen o získávání vědomostí, ale i osvojení vztahů k ostatním lidem, sociálních dovedností a emocionální rozvoj. Koncepce vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti. Dnes je snahou integrovat co největší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol a školských zařízení.

Podle potřeby je možné zajistit těmto žákům asistenta pedagoga. Funkce asistenta pedagoga představuje podpůrné služby umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby integrace žáka byla úspěšná, je funkce asistenta pedagoga na základních školách velmi potřebná. Přestože se asistent pedagoga významně podílí na procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, není mu stále věnována dostatečně velká pozornost. Toto byl hlavní důvod, proč jsem se rolí asistenta pedagoga v základních školách rozhodla věnovat ve své diplomové práci.

Hlavním cílem diplomové práce je prezentovat význam role asistenta pedagoga a poukázat na průběh integrace žáků s asistentem pedagoga. Popsat důležitost asistenta pedagoga při výchovně vzdělávacím procesu na základních školách. Seznámit s přínosy a nedostatky ve spolupráci všech zainteresovaných osob při integraci žáků do základních škol (asistent pedagoga, učitel, integrovaný žák a jeho rodina). Zaměřit se také na problémy, které mají asistenti pedagoga při výkonu svého povolání.

V diplomové práci nejprve definuji pojem integrace, shrnu vývoj školské integrace v ČR a rozeberu legislativní východiska pro školskou integraci. V další kapitole popíši problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Definuji pojem asistent pedagoga, legislativní rámec, náplň práce a jeho odbornou kvalifikaci. Část práce bude věnována činitelům mající vliv na úspěšnou integraci, jako jsou poradenská zařízení, rodina a škola.

Součástí diplomové práce bude výzkum k významu role asistenta pedagoga u integrovaných žáků na základních školách. Ve výzkumné části si položíím několik otázek týkajících se integrace, role asistenta pedagoga, spolupráce asistenta pedagoga s učiteli a rodiči integrovaných žáků, problémy asistentů pedagoga související s jejich profesí. Cílem bude najít na tyto otázky odpověď.

1. Integrace

1.1 Definice pojmu integrace

V dnešním moderním světě je pojem integrace velice frekventovaným slovem. Ale co si pod tímto pojmem můžeme představit? Co je to integrace? O integraci píše a psalo hodně autorů. Slovo integrace pochází z latiny a v doslovném překladu znamená znovu vytvoření celku. Proto význam slova integrace můžeme chápat jako proces spojování, kumulování či scelování. Analýzou dostupných zdrojů patří u nás mezi nejvíce uznávané autory Ján Jesenský, Miloš Sovák, Jan Michalík, Marie Vágnerová a Marie Kocurová. Každý z nich má na tuto problematiku svůj specifický pohled. Proto se také odlišují svým vymezením pojmu integrace.

Podle **Sováka** (1986) je integrace vrcholný stupeň procesu socializace, který představuje úplné zapojení postiženého jedince do společnosti. Rozděluje osoby s integrací na dva typy – osoby postižené vadami smyslu a vadami tělesnými a dále pak na osoby mentálně postižené. U těch prvních uvádí, že mohou dosáhnout nejvyšších stupňů socializace – což znamená úplné integrace. Zatímco mentálně postiženým osobám zůstává segregace. Zdůrazňuje ale také, že není vhodné jedince do integrace nutit. Pokud se jí brání, pak je na místě se zamyslet, zda byli předchozí odbornou péčí na integraci dostatečně připraveni.

Jesenský (1995, s. 15) integraci definuje „...jako dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“ V souvislosti s touto definicí používá termín pedagogická integrace zdravotně postižených. Integrace patří k základním jevům rozvoje osobnosti a kvality života zdravotně a sociálně postižených. Možnosti a rozsah integrace jsou závislé na míře samostatnosti a nezávislosti postiženého. Hlavními prostředky integrace jsou sociální rehabilitace, enkulturace, speciální výchova a vzdělávání, psychologické působení a pracovní uplatnění (Jesenský, 1995).

Stejskal vychází z myšlenky, že „... integrace znamená společnou výchovu žáků postižených s nepostiženými s cílem umožnit postiženým, kteří jsou schopni vzdělávat se ve školách běžného typu, aby mohli tyto školy navštěvovat, stýkat se se zdravou populací svých vrstevníků, navzájem se poznávat a na sebe si zvykat, učit se spolu navzájem žít.“ (Stejskal in Jesenský, 1995, s. 45).

Procházková (in Pipeková, Vítková, 1996) dává do popředí vliv prostředí na integraci a hledá souvislosti mezi integrací a sociálním prostředím. Uvádí, že integrovaná výchova a vzdělávání zdravotně a sociálně postižených dětí představuje nejpřirozenější formu pedagogického procesu. Nemělo by totiž jít jen o jednostranný akt začlenění postiženého mezi zdravou populaci, ale především přiblížení se zdravých jedinců světu postižených.

Vocilka (1997) chápe integraci jako akt zařazení postiženého dítěte do běžné třídy mateřské, základní nebo střední školy a nazývá ji integrovaným vzděláváním. Popisuje integraci jako schopnost postiženého jedince žít ve společnosti plnohodnotným životem a podílet se dle svých možností a schopností na trhu práce.

Vágnerová (1997) definuje integraci jako kvalitativně vyšší stupeň adaptace. Chápe ji jako začlenění odlišného jedince do majoritní společnosti, která ho bez rozdílu přijme a sám v ní bez problémů žije. Je to dvoustranný proces. Na jedné straně stojí jedinec či minoritní společnost a na druhé straně majoritní společnost, do které se mají jedinec či minoritní společnost začlenit. „*Integrace je výsledkem procesu učení na kognitivní a emotivní úrovni. Odlišný jedinec poznává a postupně se orientuje v prostředí, do kterého by se měl integrovat, učí se zvládat nepříjemné emoce, které takový proces vyžaduje.*“ (Vágnerová, 1997, s. 155). Z toho vyplývá, že integrace neznamená jenom pasivní adaptaci.

Michalík (in Müller, 2001) dělí integraci na širší a dílčí. Širší integraci definuje jako integraci zdravotně postižených občanů do společnosti. Za integraci dílčí pak označuje integraci pouze do některé oblasti života. Do těchto oblastí zahrnuje například vzdělávání, zaměstnání, sport a volný čas. **Michalík** (1999) klade velký důraz na odstranění diskriminace postižených, hlavně integrovaných dětí školního věku. Klade důraz také na majoritní část společnosti, která musí změnit celou řadu svých postojů, tradic a pravidel vůči postiženým jedincům.

Kocurová (2002a) chápe integraci jako cíl a prostředek, který se týká osobnosti i její socializace. Zdůrazňuje, že se nesmí jednat pouze o pasivní přizpůsobení jedince s prostředím. Rozlišuje dva základní směry integrace - adaptační a asimilační směr. Adaptační směr je společnou záležitostí postižených i zdravých, přinášející novou kvalitu společného soužití při vzájemné akceptaci. Asimilační směr je charakterizován ztotožněním minority postižených s majoritní společností, potlačující identitu postižených.

V **Pedagogickém slovníku** z roku 2003 je integrace rovna pojmu integrované vzdělávání. Integrované vzdělávání pak definuje následovně: „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 87).

Mühlpachr (in Vítková, 2004) chápe integraci buď jako **proces** začlenění jedince do určité společnosti nebo jako **stav** začlenění jedince do společnosti. Označuje ji jako pozitivní (pokud je pro jedince přínosem) nebo jako negativní (pokud přínosem není). Dále vymezuje integraci **fyzickou** (znamená existenci intaktní majority a znevýhodněné minority na stejném místě), **funkční** (s aktivní účastí majority i minority na životě společnosti) a **společenskou** (která znamená skutečnou participaci obou skupin na životě a kultuře společnosti). Integrace dítěte s postižením bude úspěšná, budou-li kladné aspekty integračního procesu převyšovat nad aspekty zápornými.

Velice důležitým faktorem k úspěšné integraci je také postoj společnosti. Ten má přímý dopad na celkový rozvoj osobnosti integrovaných a na úspěšnost školské a sociální integrace. „*Vo všetkých štátoch si integrácia vyžiadala značne dlhý čas, zvýšené organizačné úsilie a, samozrejme, veľké finančné náklady. Nikdy však nebola úspešná, dokiaľ sa nezmenili postoje spoločnosti k postihnutým, dokiaľ tieto postoje neboli priaznivé.*“ (Požár, 1996, s. 90).

V současné době se vedle pojmu integrace stále častěji setkáváme s pojmem **inkluze** (nevylučování). Podle mnoha autorů se pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání používají od doby konání konference v Salamance v roce 1994, na které vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací jednali o podmínkách pedagogiky pro žáky se speciálními potřebami. **Inkluze** se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy. Jesenský definuje inkluzi jako „*zapojování, tj. nevylučování handicapovaných z hlavního proudu společenských procesů.*“ (Jesenský in Valenta, 2003, s. 8). Lze to také definovat jako splynutí dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s intaktní populací a s kolektivem třídy. Podle Bartoňové (2005) se inkluze zaměřuje na životní procesy mimo vzdělávací instituce (mimo výchovná a vzdělávací zařízení) a integrace se zaměřuje na hraní a učení ve vzdělávacích a výchovných systémech. Inkluze je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem. „*Inkluzivní vzdělávání pomáhá žákům získat širší pohled na svět a na přijímání rozdílů druhých, přispívá k naplnění fyzických a sociálních potřeb jedince.*“ (Bartoňová, 2005, s. 215).

Kocurová (2002b) vymezuje vztah mezi **integrací a inkluzí**. Integraci chápe jako zaměření na potřeby jedince s postižením, na dílčí změnu prostředí a vytvoření speciálních programů pro žáky s postižením. A inkluzi chápe jako zaměření na potřeby všech vzdělávaných, na celkovou změnu školy a na celkovou strategii učitele.

Podle Novosada (2000) inkluze uplatňuje přístup založený na prvotním zařazení každého zdravotně znevýhodněného dítěte do běžné školy mezi intaktní spolužáky bez ohledu na typ jeho postižení. „*Inkluze není výhoda, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, ale automatické právo, které se nevyužije jen tehdy, když speciální vzdělávání představuje variantu ještě lepší.*“ (Novosad, 2000, s. 22).

Podle **Vocilky** (1997) výhody integrovaného vzdělávání lze shrnout do několika bodů, kde integrované postižené dítě žije s rodinou v místě bydliště, žije ve společnosti se zdravými spolužáky a získává životní zkušenosti a dovednosti (není izolováno). Má možnost účastnit se na náročnějších a zajímavějších akcích a činnostech. Zdraví spolužáci se učí žít spolu se zdravotně postiženými již od dětství. To má pozitivní vliv na vytváření příznivého klimatu ve společnosti.

Dílčí závěr

Na našem území byl po dlouhou dobu uplatňován segregační přístup pro vzdělávání jedinců s postižením. Vzdělávací instituce pro ně byly striktně oddělovány od vzdělávacích institucí pro žáky zdravé. Současný systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prošel dlouhým vývojem – od segregace

k inkluzi/integraci. Trendem posledních let je vzdělávat tyto žáky společně s ostatními žáky a vést je k toleranci, solidaritě a sounáležitosti. Výchovu dětí intaktních s dětmi s postižením je potřeba provádět již od raného dětství a plynule pak pokračovat společným vzděláváním na běžných základních školách. Školství v současné době usiluje o vytvoření školního prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance na dosažení takového stupně vzdělání, které by odpovídalo jejich schopnostem a také zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Žáky s některými typy a stupni postižení lze integrovat bez problémů, u jiných je nutné počítat s obtížemi a pro některé integrace vůbec není vhodná, protože potřebují odbornou péči.

1.2 Vývoj školské integrace v ČR

Poprvé se o vzniku speciálních vzdělávacích institucí (ústavů a škol) v České republice setkáme **v závěru 19. a v počátcích 20. století**. Výstavba a rozvoj speciálních ústavů a škol odpovídaly tehdejšímu přesvědčení o jejich nutnosti pro poskytnutí vzdělání dětem s postižením. V té době vzniklo několik ústavů, jako například Jedličkův ústav pro děti zmrzačelé v Praze (1913), Ernestinum v Praze (1871), Ústav pro zmrzačelé v Brně (1919) nebo Ústav pro děti zmrzačelé a rachitické v Plzni (1921) (Michalík in Valenta, 2003).

Další institucionální vzdělávání dětí s postižením zaznamenáváme **po roce 1950**. Vedle mohutného rozvoje speciálního školství a ústavnictví dochází i k budování relativně samostatné pedagogické disciplíny – speciální pedagogiky. V té době se vycházelo z názoru, že právě koncentrace dětí s postižením a s tím současně správné využití odpovídajících speciálně-pedagogických metod, forem a postupů bude mít velice dobrý pozitivní vliv na vzdělání dětí s postižením. Česká republika se tak stala zemí s takřka úplným dělením školství do dvou hlavních proudů (první byl určen pro děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a ten druhý pro děti, která tato náročná kritéria nesplňovaly) (Michalík in Müller, 2001).

Svůj podíl na tomto stavu měly společenské a politické poměry v republice. Ani takto budovaný systém segregáčnických institucí však nebyl schopen poskytnout právo na vzdělání všem dětem s postižením. Většinou ale děti s těžšími stupni mentálního postižení a děti s kombinovaným postižením byly z tohoto vzdělávání vyčleňovány. Ve školském zákoně z roku 1948 v § 13 odst. 4 **zákona č. 95/1948 Sb.** se přímo uvádělo, že děti, které podle úředního zjištění nelze vzdělávat pro těžkou nemoc nebo pro duševní či tělesnou vadu, nejsou povinny chodit do školy (Michalík in Valenta, 2003).

Stejně jako bylo tehdejší školství rozděleno do dvou hlavních proudů, byla příprava budoucích učitelů také rozdělena do dvou studijních oborů. Studijní obor pro učitele (speciální pedagogy) nesl název „*Učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči*“. Posluchači ostatních učitelských oborů se v rámci svých učebních osnov

setkávali s problematikou vzdělávání dětí se zdravotním postižením jen výjimečně a ojediněle (Michalík in Valenta, 2003).

„Zejména v období let 1970 – 1989 se výjimečně setkáváme se vzděláváním konkrétního dítěte s postižením v tzv. běžném vzdělávacím proudu škol. Jednalo se o výjimky, které byly zpravidla vyvolány přáním rodičů a jejich možnostmi ovlivnit výuku v nejbližší škole. Tehdejší právní řád však takovou integraci neupravoval a nepočítal s ní. Vzdělávání dětí s postižením v běžných školách tak bylo ponecháno na vůli a libovůli škol a učitelů. Nejednalo se tak o integraci v dnešním pojetí.“ (Michalík in Valenta, 2003, s. 13).

„Chyběla speciálně pedagogická podpora, individuální vzdělávací plány, nebyl nárok na snížení počtu žáků ve třídě, žáci neměli úlevy, co se osnov týká. Učitelé nebyli připravováni na vzdělávání postižených žáků.“ (Pitnerová in Bartoňová, Vítková, 2010, s. 155).

V tomto období bylo zabezpečení speciálních pomůcek a podpor ojedinělé nebo dokonce nedostatečné či žádné. Také se očekávalo, že dítě splní všechny podmínky a požadavky školy a vzdělávacího obsahu. Musím ale připomenout, že osnovy předmětů, celkový obsah a organizace vzdělávání na základních školách byl v tomto období značně volnější. V základních školách tak byly děti se vzdělávacími problémy vyvolanými lehčími stupni mentálního postižení, které o několik let později, po zavedení nové koncepce vzdělávání, byly přemísťovány do škol pro děti vyžadující zvláštní péči. Negativní roli v tom po roce 1975 sehrával zejména vysoký počet žáků ve třídách (Michalík in Müller, 2001).

Školské integraci se věnuje **Zákon č. 29/1984 Sb.**, o soustavě základních a středních škol (školský zákon). V tomto zákoně bylo uvedeno, jakým způsobem poskytovat vzdělání pro žáky sluchově postižené, zrakově postižené, s vadami řeči, tělesně postižené, s více vadami, obtížně vychovatelné a pro žáky nemocné a oslabené umístěné ve zdravotnických zařízeních. V zákoně nebyla, s výjimkou části věnované speciálním školám (školy pro mládež vyžadující zvláštní péči), vůbec řešena či naznačena možnost přítomnosti dítěte s postižením v běžných školách. Zákon potvrzoval existenci rozsáhlé sítě speciálních škol. Zvláštní ustanovení řešilo osvobození od povinné školní docházky, pokud dítě pro svůj zdravotní stav nemohlo docházet do školy. Tento žák byl osvobozen od povinnosti docházet do školy. Škola mu poskytovala individuální vyučování v rozsahu nejméně dvou vyučovacích hodin týdně. Zvolený počet hodin vůbec neodpovídal reálným potřebám žáka (Michalík in Valenta, 2003).

Vzdělávání dětí s postižením se uskutečňovalo ve speciálních školách, internátech a ústavech sociální péče. O tyto děti se výhradně starali odborníci a vystudovaní profesionálové. Děti s mentálním postižením či s kombinovaným postižením byly skoro vždy umístěny v ústavech sociální péče s celoročním provozem nebo s týdenním pobytem. Segregací zdravých dětí a dětí s postižením byl prohlubován pocit vzájemné odtazitosti a nepochopení. Dále negativně působila na úlohu rodiny,

omezovala kontakty dětí s jejich přirozeným prostředím a sociálními vazbami v něm (Pitnerová in Bartoňová, Vítková, 2010).

Základy postupného začleňování dětí s postižením do běžných základních škol byly položeny na začátku 90. let. **Zákon ČNR č. 564/1990 Sb.**, o státní správě a samosprávě ve školství, v oblasti integrace dětí s postižením zakotvuje hned několik oprávnění a povinností pro zainteresované subjekty (kraj, obec, ředitel školy). Ředitel školy mohl rozhodnout o zařazení dětí do speciálních základních škol a o odkladu povinné školní docházky. O integraci zdravotně postižených dětí se psalo ve vyhlášce č. 291/1991 Sb., o základní škole. Tato vyhláška poprvé stanovila možnost (nikoliv povinnost) přijmout do základní školy dítě se zdravotním postižením. Podle této vyhlášky mohl ředitel školy zřizovat speciální třídy pro sluchově, zrakově, tělesně nebo mentálně postižené žáky a žáky s vadami řeči (Michalík in Müller, 2001).

Na základě **vyhlášky č. 127/1997 Sb.**, o speciálních školách a speciálních mateřských školách, již byly zřizovány speciální třídy pro různé druhy postižení u žáků se zrakovými a sluchovými vadami, vadami řeči a s tělesným či mentálním postižením. Zároveň mohly být zřizovány specializované třídy pro žáky se specifickými poruchami učení a chování.

Je vhodné se také podívat, jak probíhá integrace v různých zemích Evropské unie. Současnou tendencí zemí Evropské unie je integrace co největšího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Země je možné rozdělit podle Bazalové (2006) do tří kategorií podle praxe při integraci:

1. Země, které usilují o integraci téměř všech žáků (např. Španělsko, Norsko, Portugalsko a další).
2. Země, které mají multidisciplinární přístup k integraci (např. Francie, Dánsko, Slovensko, Německo, Polsko, samozřejmě Česká republika a další).
3. Země se dvěma odlišnými vzdělávacími systémy (např. Belgie a Švýcarsko).

V následující podkapitole popisují současný legislativní rámec pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, který umožňuje jejich zařazení do běžné základní školy.

Dílčí závěr

Až do roku 1989 se pouze výjimečně setkáváme se vzděláváním dětí s postižením v běžné škole. Občas se tak stávalo jen na přání rodičů, kteří mohli ovlivnit výuku v nejbližší škole. S integrací tehdejší právní řád nepočítal. Výuka dětí v běžných školách byla ponechána na vůli a libovůli škol a učitelů. Nejednalo se tedy o integraci v dnešním pojetí. Zabezpečení speciálních pomůcek a podpor bylo ojedinělé nebo dokonce nedostatečné či žádné.

Na začátku 90. let byly položeny základy postupného začleňování dětí s postižením do běžných škol. Musely se přijmout a novelizovat stávající právní normy a zákony, které upravovaly řízení, organizaci a obsah vzdělávání. Mezníkem se stalo

zejména přijetí vyhlášky č. 291/1991 Sb., o základní škole, která poprvé zmínila možnost začleňování dětí s postižením do běžných škol.

1.3 Legislativní východiska pro školskou integraci

Právo na vzdělávání se stává v posledních letech základním ukazatelem vyspělé společnosti, která se snaží zařazovat každého jedince do běžného života. Z těchto důvodů se převážně vyspělé evropské země zajímají o integrační proces. Všechny děti mají právo vzdělávat se spolu se svými vrstevníky a zapojit se do vyučování tak, aby byly rozvíjeny a podporovány jejich dovednosti a schopnosti. Současně to ale musí vyhovovat jejich speciálním potřebám.

Právo na vzdělání patří mezi základní lidská práva, vyplývající z Úmluvy o právech dítěte, z Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod a z dalších závazných dokumentů.

Východiskem pro právní úpravu procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se staly některé mezinárodní dokumenty. Jedním z nejdůležitějších je **Úmluva o právech dítěte**, která byla vyhlášena Valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989 v New Yorku. Česká republika, resp. Česká a Slovenská federativní republika Úmluvu ratifikovala, a ta pro ni vstoupila v platnost v únoru 1991. Jedná se o mezinárodní dokument, který je součástí právního řádu České republiky. Veškerá práva v Úmluvě se vztahují na všechny děti bez jakékoli diskriminace (podle rasy, barvy pleti, pohlaví, náboženství, ...). Úmluva se snaží dětem, které jsou nějakým způsobem handicapované (zdravotně, sociálně, kulturně) zajistit takové životní podmínky a příležitosti, aby se jejich postavení co nejvíce přiblížilo dětem ostatním. Tento dokument zakazuje diskriminaci jakéhokoliv dítěte se zdravotním postižením. Například **článek 23 v odstavci 1.** zní: „*Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají, že duševně nebo tělesně postižené dítě má požívat plného a řádného života v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti.*“ **V odstavci 3.** se píše: „... *zabezpečení účinného přístupu postiženého dítěte ke vzdělání, profesionální přípravě, zdravotní péči, rehabilitační péči, přípravě pro zaměstnání a odpočinku, a to způsobem vedoucím k dosažení co největšího zapojení dítěte do společnosti a co největšího stupně rozvoje jeho osobnosti, včetně jeho kulturního a osobního rozvoje*“ (Úmluva o právech dítěte, článek 23, odstavec 1. a 3., [online]).

Dalším důležitým mezinárodním dokumentem je „**Úmluva o právech osob se zdravotním postižením**“. Úmluva vstoupila v platnost pro Českou republiku dne 28. října 2009. Tato úmluva chrání osoby se zdravotním postižením před všemi druhy diskriminace. Zavazuje smluvní strany nejen k přijetí zákonů a nařízení dodržující tento princip, ale také k zajištění toho, aby v praktickém životě docházelo k lepší integraci zdravotně postižených lidí do společnosti.

Vzděláváním se zabývá **článek 24**, kde nejdůležitější je **odstavec 2**. V odstavci 2 se pod písmeny **a) až e)** píše, že smluvní strany zajistí, aby:

- „a) ... děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání;*
- b) osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí;*
- c) byla jim poskytována přiměřená úprava podle individuálních potřeb;*
- d) osobám se zdravotním postižením byla v rámci všeobecné vzdělávací soustavy poskytována nezbytná podpora umožňující jejich účinné vzdělávání;*
- e) účinná opatření individualizované podpory byla realizována v prostředí, které v souladu s cílem plného začlenění maximalizuje vzdělávací pokroky a sociální rozvoj.“* (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, **článek 24**, odstavec 2, [online]).

Státní úroveň školské legislativy zahrnuje soubor zákonů, vyhlášek, nařízení a metodických předpisů. Pro základní vzdělávání je stěžejním dokumentem **Zákon č. 561/2004 Sb.** o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. **školský zákon**. Tento zákon v roce 2005 nahradil tři dosud platné zákony upravující příslušné oblasti školství. Podle tohoto zákona je pojímáno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména uplatněním jejich práva na vzdělání. Tento zákon posiluje tendenci k individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Zákon počítá s podpurnými opatřeními ve prospěch těchto žáků (například asistenty pedagogů). Nadále ponechává možnost, aby v odůvodněných případech mohly být i nadále zřizovány samostatné školy, popřípadě třídy pro žáky se zdravotním postižením. V **§2** stanovuje zásady vzdělávání, mezi něž řadí rovný přístup, zohledňování vzdělávacích potřeb, garantuje bezplatné základní a střední vzdělávání ve školách zřizovaných státem, obcemi, krajem a svazkem obcí a stanovuje hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahovaným cílům a dává možnost celoživotního vzdělávání při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání. Důležitým pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími je obsah **§16**, který vymezuje základní pojmy - kdo je osobou se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování), se zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním. Školský zákon dále upravuje možnost žáků se zdravotním postižením vzdělávat se podle upraveného vzdělávacího programu, pravidla hodnocení žáků, možnost zřídit funkci asistenta pedagoga pro potřeby integrace. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - školský zákon, [online]).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Poslední úprava této vyhlášky byla uveřejněna ve **vyhlášce č. 147/2011 Sb.** Ve vyhlášce se uvádí, že žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole. To závisí na jeho potřebách

a možnostech a na podmínkách a možnostech školy. Tato vyhláška uvádí seznam podpůrných opatření při speciálním vzdělávání (speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání). Dále to jsou kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktický materiál. Vyhláška se zmiňuje o snížení počtu žáků v těchto třídách a zajištění služeb asistenta pedagoga. (Vyhláška č. 73/2005 Sb. a Vyhláška č. 147/2011 Sb., [online]).

Právo na vzdělání je tak jako jedno ze základních práv každého dítěte vymezeno článkem 33 **Listiny základních práv a svobod**, která je součástí českého ústavního řádu. Doslova se v něm říká že:

„(1) Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.

(2) Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.“
(Listina základních práv a svobod, článek 33, [online]).

Mezi další důležité dokumenty patří **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** tzv. **Bílá kniha**, která vznikla v roce 2001. Jde o systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Zdůrazňuje dodržování rovného přístupu ke vzdělávání a podporuje integrační trend. Priorita ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je spatřována v jejich začleňování do škol běžného typu namísto segregace do škol speciálních. Možnost volby optimálního vzdělávání zůstává zachována, zřizování speciálních škol se ale doporučuje pouze pro žáky s těžkým postižením. Dokument dále zdůrazňuje potřebu přizpůsobit vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha, [online]).

Jako reakce na skutečnost, že v naší republice je stále velké procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyčleňováno z hlavního vzdělávacího proudu, vznikl na MŠMT¹ dokument **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání**. Jeho cílem je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Jako konečný cíl si klade působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti. Navržené cíle a opatření směřují k posílení inkluzivního pojetí výchovy a vzdělávání na všech stupních a typech škol pro období 2010 – 2013. (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, [online]).

Dílčí závěr

Koncepce vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti. Dnes je snahou integrovat co největší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol a školských zařízení. Východiskem

¹ MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

pro legislativu upravující proces vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se staly některé mezinárodní dokumenty. Mezi nejdůležitější nepochybně patří Úmluva o právech dítěte a Úmluva o právech osob se zdravotním postižením.

České školství usiluje o vytvoření školního prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance na dosažení takového stupně vzdělání, které by odpovídalo jejich schopnostem a také zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Právní rámec vzdělávání je zakotven v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (tzv. školský zákon). Mezi důležité dokumenty také patří Národní program rozvoje v České republice: Bílá kniha. Dále se jedná o vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Jako reakce na skutečnost, že v naší republice je stále velké procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyčleňováno z hlavního vzdělávacího proudu, vznikl na MŠMT dokument Národní akční plán inkluzivního vzdělávání.

2. Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciální vzdělávací potřeby se zaměřují na jedince, kterému má být poskytnuta podpora a také na prostředí, které má tuto podporu poskytovat. Pokud má dítě specifické problémy při vzdělávání, tak se nazývá **žák se speciálními vzdělávacími potřebami**. Jsou to žáci se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. **Zdravotním postižením** se rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. **Zdravotním znevýhodněním** se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování. **Sociálním znevýhodněním** se rozumí žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů. O integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pojednává školský zákon (Sbírka zákonů č.317/2008, Částka 103, §16).

Specifika vzdělávání těchto žáků jsou dána především jejich potřebami, které vycházejí z postižení nebo znevýhodnění. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být integrováni v běžných třídách. Pokud je dítě integrováno do školy, první nejčastější oporou integrovanému dítěti je pedagogický sbor. Jedním z těchto pedagogů je asistent pedagoga, který představuje podpůrnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání většiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V následujících podkapitolách charakterizují některé vybrané typy žáků se zdravotním postižením. Zaměřím se především na ty typy žáků, kteří mohou být integrováni do běžných škol s podporou asistenta pedagoga.

2.1 Integrace žáků se specifickými poruchami učení

Definice specifických poruch učení nejsou celosvětově jednotné, žádná z existujících definic není oficiálně uznaná a akceptovaná všemi odborníky. Nejednotnost definic vychází jednak z nejednotné terminologie, a jednak záleží na úhlu pohledu výzkumu jednotlivých disciplín zabývajících se problematikou specifických poruch učení. V odborné literatuře se setkáváme s termíny specifické vývojové poruchy učení nebo chování a specifické poruchy učení.

Specifické poruchy učení (SPU) označují různorodou skupinu **poruch**, které se projevují obtížemi při získávání základních vzdělávacích dovedností, jako jsou **mluvení, čtení, psaní, pravopis a počítání**. Tyto poruchy bývají často doprovázeny dalšími příznaky, jako jsou poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce a poruchy motoriky. Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého vzdělávacího procesu (Bartoňová in Pipeková, 2010).

Specifické poruchy učení mohou být definované taky jako: „*neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.*“ (Selikowitz, 2000, s. 11-12). Selikowitz dále oblasti učení rozděluje do dvou skupin. Do první skupiny zařadil čtení, psaní, pravopis, matematiku a jazyk (jak jeho porozumění, tak vyjádření). Do druhé skupiny zařadil vytrvalost, organizaci, sebekontrolu, sociální způsobilost a koordinace pohybů.

Tak jak uvádí Vašutová (2008), definice specifických poruch učení je více, ale základ mají všechny definice stejný. **Specifické poruchy učení** definuje jako skupinu poruch, které se projevují obtížemi při získávání a osvojování si takových dovedností, jako jsou čtení, psaní a mluvení. Obtíže se vyskytují také při získávání matematických dovedností (od počítání až po matematické usuzování). U každého jedince se mohou projevovat v různé formě a intenzitě. Nepostihují jenom děti školou povinné, ale člověk se s nimi potýká skoro celý svůj život.

Specifické poruchy učení jsou tradičně označovány předponou „**dys**“ připojenou ke slovnímu základu. Předpona „**dys**“ znamená rozpor, deformaci, nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu (slovní základ) je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena. Rozlišujeme tyto specifické poruchy učení – dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie. Specifickou poruchou mohou být postiženy i další činnosti, takže někdy bývají uváděny ještě další „**dysporuchy**“.

Dyslexie je specifickou poruchou osvojování čtenářských dovedností. Patří mezi nejznámější pojem ze skupiny poruch učení. Jedná se o závažné, nevysvětlitelné opoždění ve čtení. Nejvíce se vyskytuje u průměrných nebo nadprůměrně inteligentních dětí (Selikowitz, 2000). Projevuje se neschopností naučit se dobře číst běžnými výukovými metodami. Postihuje rychlost a správnost čtení, techniku čtení, porozumění čtenému textu. Rychlost se projevuje neúměrně dlouhým slabikováním, zbrklým čtením a domýšlením slov. Nejčastějšími chybami při správnosti čtení jsou záměny písmen tvarově a zvukově podobných. Technika čtení neboli tzv. dvojí čtení se projevuje tak, že dítě si čte slovo potichu po hláskách a pak je vysloví nahlas. Porozumění čtenému textu je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů (Zelinková, 2009).

Dysgrafie je specifická porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tedy čitelnost a úpravu. Je vázána na estetickou úroveň psaní. Dítě zaměňuje tvarově podobná písmena a má problémy s výškou písma. Písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné, písmena jsou často přepisovaná a tempo psaní je pomalé. Často se projevuje záměnou psacího a tiskacího písma, ale i vadným držením psacího náčiní (Bartoňová in Pipeková, 2010).

Dysortografie je specifickou poruchou pravopisu, která je velmi úzce a často spojena s dyslexií. Chybí cit pro jazyk. Tato porucha však nezahrnuje celou gramatiku, ale vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy. Projevují se nápadné či nesmyslné pravopisné chyby, záměny tvarově podobných písmen, chyby v měkčení, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek (Bartoňová

in Pipeková, 2010). Příčiny jsou v řečovém a jazykovém vývoji dítěte. Učení je potřeba věnovat dostatek času. V současné době není jednoznačná diagnostika (Zelinková, 2009).

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Dyskalkulie postihuje různé dílčí dovednosti. Častým projevem bývají záměny matematických operací a především absence číselných představ. Stejně jako u jiných typů poruch učení i zde se negativně promítá opožděný nebo nesprávný vývoj zrakového vnímání, pravolevé a prostorové orientace a řeči. Dyskalkulie ovlivňuje také výuku v ostatních předmětech, kde se objevují čísla. Jedná se hlavně o předměty dějepis (časová přímka, práce s číselnými údaji), zeměpis a fyziku (práce s čísly, provádění číselných operací). V naukových předmětech zase neumí využívat číselné údaje, protože chybějí číselné představy (Zelinková in Bartoňová, Vítková, 2007). Dyskalkulie je někdy popisována jako porucha, při níž je výrazně snižená schopnost užívat čísla. Projevuje se mnoha způsoby. Mimo již dříve zmíněné Vašutová (2008) uvádí i problémy s chápáním matematických operací a chybovostí ve slovních úlohách. V geometrii problémy s rozlišováním geometrických tvarů, řazení předmětů podle velikosti, rýsováním obrazců a při orientaci v prostoru.

Dyskalkulie bývá diagnostikována poměrně zřídka. Učitelé ji občas mylně pokládají za snížený intelekt dítěte, kterému zkrátka nejdou počty. Například Blažková (in Bartoňová, Vítková, 2007) uvádí ve svém provedeném výzkumu (výsledku jsou z Výzkumného záměru MSM 0021622443), že žáků s diagnostikovanou dyskalkulií je méně než 2%. V provedeném šetření jich bylo 1,24% v brněnských školách a 0,56% v mimobrněnských školách (celkový počet 69. škol 1. a 2. stupně). V počtu žáků, u kterých byly diagnostikovány některé poruchy učení, tvořily dyskalkulíkové okolo 5%.

Dysmúzie je specifická porucha schopnosti vnímání a reprodukce hudby, osvojování hudebních dovedností, snížení celkového zájmu o hudbu, špatná manipulace i s jednoduchými hudebními nástroji, problémy při čtení notového zápisu. Na rozdíl od jiných specifických poruch učení však nemá tak nepříznivé společenské důsledky.

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti (motorických funkcí), schopnosti vykonávat složité úkony. Jedná se o nešikovnost, neobratnost, nezralost v organizaci pohybů a nechuť k motorickým činnostem. Patří mezi novější pojmy a můžeme se setkat také s označením syndrom nešikovného dítěte.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení charakteristická nízkou úrovní kresby. Kresby jsou jednoduché a primitivní. Neobratné zacházení s potřebami na kreslení. Tahy jsou tvrdé a nejisté.

Specifické poruchy učení lze objektivně **diagnostikovat** až v průběhu školní docházky. Diagnostiku opravňující k integraci může stanovit pouze pedagogicko-psychologické poradny nebo speciální pedagogická centra. Velice významnou roli zde má učitel daného žáka, který jako první dává podmínky k návštěvě poradny. Učitelé jsou

schopni porovnávat práci a chování žáka s jeho spolužáky a tak často mohou velice brzy označit dítě, které má problém s poruchami učení dříve, než si toho všimnou rodiče. V okamžiku, kdy je dítěti diagnostikována specifická porucha učení, je nutné rozhodnout o způsobu jeho dalšího vzdělávání. Pracovníci pedagogicko-psychologické porady nebo speciálního pedagogického centra se spolu s rodiči snaží najít nejvhodnější řešení, které by co nejlépe vyhovovalo dítěti, škole a rodině. Při rozhodování se nabízí dvě základní možnosti – integrace do běžné třídy nebo speciální vzdělávání (ve specializované třídě nebo speciální škole). Co bude pro dané dítě vhodnější, není vždy lehké určit.

Stanovení diagnózy má dvě stránky. Na jedné straně může představovat začátek úspěšného terapeutického postupu, ale na druhé straně může být vnímána negativně. V praxi se ale můžeme setkat s tím, že někteří žáci po zjištění, že mají specifické poruchy učení, tak to využívají jako výmluvu při vyhýbání se učení. Učitel proto musí dobře rozeznat hranice mezi obtížemi a leností.

Vzdělávání žáků a poskytování **reedukační péče** vychází z doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. **Proces reedukace specifických poruch učení** je dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží žáka a zlepšení celkového stavu psychiky žáka. Vždy je třeba proces reedukace přizpůsobit individualitě žáka a typu poruchy. Reedukace musí být zaměřena na celou osobnost dítěte. Důležitá je motivace a aktivní zapojení dítěte. Efektivní reedukace specifických poruch učení je týmovou spoluprací vyučujících, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka. Náprava specifických poruch učení je náročná, dlouhodobá a vyžaduje značné úsilí ze strany žáka, učitele, rodiny a dalších odborníků.

„Reedukace je cílena do tří oblastí:

- *Reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu.*
- *Utváření dovedností správně číst, psát a počítat.*
- *Působení na psychiku jedince s cílem naučit s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého.*

Tyto oblasti se vzájemně prolínají při konkrétní práci.“ (Zelinková, 2009, s. 75).

Formy vzdělávání a reedukační péče jsou podle Bartoňové (in Pipeková, 2010) následující:

- **Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy.**
Uplatňuje se u mírnějších forem poruch ve třídách na základní škole. Dále mohou být do tříd integrováni žáci s těžším stupněm poruchy, pokud splňují podmínky integrace. Tato forma vzdělávání je také doporučována žákům s průměrným i nadprůměrným intelektem a žákům zvědavým a snadno adaptabilním.
- **Individuální péče prováděná učitelem.**
Učitel je absolvent speciálního kurzu. Dále péči může zajišťovat speciální pedagog nebo školní psycholog. Jejich náplní práce je vést dyslektické kroužky, reedukační péči a postupy konzultují s poradenskými pracovišti.

- **Třídy individuální péče.**

Jsou zřizovány při základních školách a vede je převážně speciální pedagog. Ten žáky většinou učí pouze hodiny českého jazyka se zaměřením na reedukační péči. Po skončení této hodiny odchází žáci do svých kmenových tříd.

- **„Cestující učitel“**

Činnost tzv. „cestujícího učitele“ většinou provádí pracovník pedagogicko-psychologické poradny či speciálně-pedagogického centra. Do základní školy dochází pravidelně a v průběhu výuky provádí reedukační činnost.

- **Speciální třídy pro děti s poruchami učení a chování.**

Třídy se zřizují při základních školách a preferuje se v nich individuální přístup. Mají snížený počet žáků. Výuku provádí speciální pedagog. Navržená reedukační péče probíhá v průběhu celého edukačního procesu. Je vhodnější pro žáky s průměrným nebo mírně podprůměrným intelektem a pro žáky s pomalým pracovním tempem. Žáci do těchto tříd jsou zařazeni na doporučení speciálně-pedagogického centra či pedagogicko-psychologické poradny se souhlasem rodičů a ředitele školy. Tato forma péče je pro některé žáky výhodnější než integrace do běžné třídy.

- **Speciální školy pro děti s poruchami učení.**

O dítě se stará tým odborníků, kteří zajišťují individuální i speciální péči v průběhu celého edukačního procesu.

- **Třídy při dětských psychiatrických léčebnách.**

Ve třídách jsou vzděláváni žáci s těžkým stupněm postižení (včetně kombinovaného) a probíhá tu i reedukační a terapeutická péče.

- **Individuální a skupinová péče.**

Provádí se v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně-pedagogickém centru. V rámci skupinové péče je prováděna formou edukativních a stimulačních skupin či individuálně vedené reedukace. Velice důležitá je spolupráce s rodiči, kteří se zúčastňují skupinových sezení.

Žáci se specifickou poruchou učení bývají ve škole většinou méně úspěšní. Na vstup do školy se hůře adaptují a mají pocit nedostatečného porozumění a podpory. Většina z nich má v počátcích prospěchové potíže. U těchto žáků je proto důležitá včasná podpora ze strany rodiny, školy a poradenského zařízení (Navrátilová in Mühlpachr, 2007).

Žák může být integrován pouze na základě odborného posudku pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. **Integrace žáka** je platná po dobu jednoho roku. Výuka u žáka probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu. Jsou-li specifické poruchy učení závažnějšího charakteru, většinou je při výuce přítomen asistent pedagoga. Činnost asistenta pedagoga je vždy vázána na konkrétního žáka, kterému asistuje při zvládnutí výchovně vzdělávacího procesu. U žáků se specifickými poruchami učení je nejdůležitější asistence v hlavních předmětech, jako jsou český jazyk, matematika, cizí jazyk a naukové předměty. Asistent pedagoga může

žákovi pomoci strukturovat činnosti do jednotlivých menších kroků a častěji poskytovat zpětnou vazbu.

Podle Pokorné (2000) by učitelé měli být dostatečně a podrobně seznámeni se specifickými poruchami učení a jejich nápravou. Na základě toho by bylo možné předcházet mnoha konfliktním situacím ve škole. Děti by nemusely prožívat bezmocnost z neúspěchu, kterému nerozumějí. Právě učitelé jsou ti, kteří s dětmi tráví spoustu času. Mohou proto sledovat jejich vývoj, nezdary a úspěchy. Odborníci v poradnách by se pak mohli více věnovat složitějším případům dětí se specifickými poruchami učení.

Dílčí závěr

Na základních školách se s integrací žáků se specifickou poruchou učení setkáváme nejčastěji. Na základě kladného posudku k integraci je vypracován individuální vzdělávací plán. Hodnocení a klasifikace těchto žáků není snadná. Učitel musí k žákovi přistupovat individuálně, hodnotit nejenom výsledek, ale také snahu k dosažení lepších výsledků. Při hodnocení těchto žáků může učitel použít slovní hodnocení. Žák by měl mít dostatek času na plnění úkolů, nesmí být přetěžován a učitel i ostatní spolužáci by měli být trpěliví na jeho pomalost. Velice důležité je podpora a motivace žáka, získává se tak větší zájem o výuku. Měl by ve výuce dostávat takové úkoly, které je schopen splnit. Náročnější úkoly je potřeba členit na dílčí části. Výuka u těchto žáků by měla probíhat v kratších intervalech. Tento způsob přispívá k lepšímu porozumění a zapamatování učiva. Jsou-li specifické poruchy učení závažnějšího charakteru, pomáhá žákovi se zvládnutím školních povinností asistent pedagoga.

2.2 Integrace žáků s autismem

Autismus je definován v různých podobách, ve kterých však nacházíme společné znaky a projevy. Autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Příčinu autismu se prozatím nepodařilo odhalit. Předpokládá se, že určitou roli zde hrají genetické faktory, různá infekční onemocnění a chemické procesy v mozku. Moderní teorie tvrdí, že autismus vzniká až při kombinaci několika těchto faktorů. Autismus se diagnostikuje na základě projevů chování dětí. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj dítěte je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Projevuje se buď od dětství, nebo v raném věku. Porucha určitých mozkových funkcí způsobí, že dítě nedokáže správným způsobem vyhodnocovat informace. Děti s autismem pak mívají výrazné potíže ve vývoji řeči, ve vztazích s kamarády a spolužáky a obtížně zvládají běžné sociální dovednosti. Stupeň závažnosti poruchy bývá různý, od mírné formy až po těžkou (www.autismus.cz).

„Triáda příznaků autismu:

1. **Neschopnost vzájemné společenské interakce:** brání postiženým se adaptovat na prostředí, ve kterém žijí. Život je pro ně chaos bez pravidel, a tak si sami vytvářejí pravidla, jejichž logice rozumí jen oni.
2. **Neschopnost komunikace:** kvalita komunikace je silně narušena, často dítě vůbec nemluví, pokud ano, není schopno konverzovat, často opakuje slova či věty. Chybí přátelské emoční reakce, pohledy do očí. Absentuje spontaneita a tvořivost při hře, dítě bývá někdy extrémně uzavřené do sebe, neprojevuje zájem o okolí, děti ani dospělí, nemazlí se.
3. **Omezený, stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit:** dítě nesnáší změny, mívá specifickou přichylnost k neobvyklým předmětům, trvá na vykonávání zvláštních rutin při činnostech nefunkčního charakteru.“ (Opatřilová in Pipeková, 2010, s. 320).

Autismus bývá provázen problémovým chováním dětí, jako jsou výbuchy vzteku, agrese nebo sebezraňování. Tím se snaží postižený zajistit si bezpečí ve změti informací o okolním světě. Je to jeho obrana a únik ze situace, kterou jim může způsobit jakákoliv změna.

Charakteristika autistických poruch podle Opatřilové in Pipeková (2010):

- **Aspergerův syndrom** – základním znakem je egocentrismus. Děti s tímto syndromem nemají potřebu vyhledávat kontakt s vrstevníky. Postižené děti jsou často motoricky neobratní. Jsou dostatečně inteligentní v abstraktním smyslu, ale ne ve smyslu praktickém.
- **Atypický autismus** – liší se od ostatních typů autismu dobou vzniku nebo nenaplněním všech tří zásad diagnostických kritérií. Děti s atypickým autismem mají některé oblasti vývoje méně narušeny než děti s klasickým autismem, může se jednat o lepší sociální či komunikační dovednosti nebo chybí stereotypní zájmy.
- **Dezintegrační porucha** – projevuje se až po druhém roce života. Porucha se nejčastěji objevuje mezi třetím a čtvrtým rokem. Zhoršení stavu může být náhlé nebo může trvat i několik měsíců. Zhoršení dochází v komunikačních a sociálních dovednostech.
- **Rettův syndrom** - jedná se o syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické i psychické funkce. Porucha se projevuje pouze u dívek. Dívky mají jen částečně autistické chování a velmi malý rozsah pozornosti. Dochází ke ztrátě funkčních pohybů rukou. Téměř všechny případy doprovází hluboká mentální retardace.
- **Kannerův dětský autismus** – je klasická varianta autismu, kterou zařazujeme do vývojových poruch. Stupeň závažnosti poruchy bývá různý, od mírné formy až po těžkou.

- **Landau-Kleffnerův syndrom** – je charakteristický ztrátou řeči, která před tím byla dobře vyvinutá. Dítě s tímto syndromem je velmi hyperaktivní, často neklidné a agresivní. Téměř vždy se vyskytují epileptické záchvaty.

Žáci s diagnózou autismu mohou být **integrováni do běžných škol** nebo mohou navštěvovat **speciální třídy zřízené u běžné školy**. Nejsnadnější integrace je u autistů s aspergerovým syndromem a v mnohých případech jsou tyto děti schopny pod správným vedením učitele a asistenta pedagoga navštěvovat běžnou základní školu. Pro žáky s vážnější formou autismu jsou **speciální školy**. Jednou z těchto speciálních škol je Základní škola na ulici Štolcova 16 v Brně. Na této škole již od roku 2003 vzdělávají děti s autismem s přidruženým mentálním či jiným postižením. Je největší školou na území České republiky věnující se výhradně vzdělávání žáků s autismem.

Úspěšnost integrace dětí s autismem do běžné základní školy závisí podle autorů Vosmik a Bělohlávková (2010) na splnění následujících podmínek:

- kladný výsledek podrobného psychologického vyšetření,
- snaha minimalizovat náhodné změny, vyloučit chaos, přesně definovat místo a čas,
- ochotné a vstřícné vedení příslušné školy, atmosféra školy musí být přívětivá k integraci,
- kvalitní individuální plán, který vychází z vyšetření žáka a jeho reálných potřeb,
- vhodný asistent pedagoga, který je nezbytnou podmínkou úspěšné individuální integrace,
- připravený třídní kolektiv včetně rodičů a spolužáků,
- úzká spolupráce všech, co se na integraci podílejí,
- vyškolený pedagogický sbor.

Ve škole se odehrává pro integrované dítě s autismem nejvíce sociálních situací, které jsou pro ně těžko čitelné. Jedná se hlavně o vztahy s vrstevníky a zvládání neúspěchu a emocí. Právě velmi specifické potřeby výuky u těchto dětí vyžadují co nejužší spolupráci mezi rodiči a učiteli. V minulosti se tento fakt nebral příliš v úvahu, a proto docházelo k nedorozuměním a špatné komunikaci mezi oběma skupinami. Nejúčinnější spolupráci je možné dosáhnout v pravidelných osobních kontaktech obou skupin (Schopler, Reichler, Lansingová, 1998).

Při rozhodování, zda dítě integrovat mezi zdravé vrstevníky nebo zvolit speciální školu, bývá velice těžké. Do procesu rozhodování vstupuje celá řada faktorů, které přehledně sestavila do tabulky Thorová (2006).

Tabulka číslo 1 – Výhody a nevýhody integrace (Zdroj: Thorová, 2006, s. 367)

Výhody integrace	Nevýhody integrace
Náročnější prostředí více odpovídá běžným podmínkám.	Chybí ochranné prostředí, nevyhovuje individuálním potřebám dítěte.
Možnost imitace chování v běžném sociálním prostředí.	Méně uspokojeny specifické potřeby dítěte.
Odbourání izolace, kontakt se zdravými vrstevníky.	Vyšší zátěž, z toho vyplývající vyšší stres a úzkost, více problémového chování.
Lepší dostupnost školy.	Chybějící vzdělání učitele ve speciální pedagogice, chybí zkušenosti s výukou dětí s poruchou autistického spektra.
Lepší pocit rodičů, že se o integraci pokusili.	Vyšší emoční zátěž pro rodiče, kteří jednájí s lidmi a zařízeními, která nejsou vždy na děti se specifickými potřebami zvyklá.
V případě přítomnosti asistenta možnost velmi individuálního přístupu a nácviku v běžném prostředí.	Možnost tlaku rodičů, spolužáků na odchod dítěte. Nebezpečí šikany a posmívání.
Některé děti se na prostředí speciální školy obtížně adaptují, připadají si vyčleněné, chtějí do běžné školy.	Sklon k sebedohodnocování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch.

Pokud má již od první třídy dítě ve škole vstřícného a chápajícího učitele, který dodržuje základní přístupy ve vzdělávání u dětí s autismem, má do budoucna lepší prognózu začlenění do společnosti. Pro kvalitní integraci škola potřebuje nejenom podrobné informace, které se nemohou omezovat pouze na sdělení diagnózy a požadavku tolerance, ale potřebuje se opřít o kvalitní psychologickou péči. Potřebuje také aktualizovat vzdělávací plán a výukové strategie. Proto je pro školu i pro dítě dobré sestavit stálý tým odborníků, který se bude integrovaným dětem věnovat (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Asistent pedagoga u integrovaného dítěte s autismem by se měl mimo jiné zaměřit na nácvik sociálních dovedností, základních komunikačních situací a řešení problémových situací. Napomáhání žákovi s orientací v prostoru, budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům a dospělým, včetně přiměřené sociální komunikace. Podílí se na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, vizualizaci a prostorové uspořádání. Sám by se měl vzdělávat v oblasti výchovy dětí s autismem (Čadilová, Žampachová, 2008).

„Cílem základního vzdělávání je nasměřovat a připravit žáka k budoucímu profesnímu uplatnění, naučit ho v rámci jeho možností zvládnout sociální komunikaci a sociální chování vůči vrstevníkům i dospělým.

Z výše uvedeného vyplývá, že pokud budou žáci s PAS² plnit školní docházku v odpovídajícím typu školského zařízení, budou na ně kladeny přiměřené nároky, bude použita přiměřená míra speciálněpedagogických metod, vzdělávání bude smysluplné a naplní své poslání.“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s. 352).

² PAS - porucha autistického spektra

Dílčí závěr

Poruchy autistického spektra jsou poruchy postihující v různé míře celou osobnost člověka. Projevují se hlavně v následujících oblastech: sociální chování, komunikace, představitost a zájmy.

Spolužáci integrovaného autistického žáka si musí na přítomnost vrstevníka se zvláštním chováním zvyknout. Je nutné je naučit nejen s ním komunikovat, ale také vědět, jak se mají chovat v případě problémového chování. Musí si zvyknout na přítomnost asistenta pedagoga ve výuce, jehož komunikace s integrovaným žákem může zbytek třídy ve výuce rušit.

Učitel a asistent pedagoga by měli být odborně proškoleni, spolupracovat s příslušnými odborníky i rodiči a využívat adekvátní výukové strategie. Učitel i asistent pedagoga jsou často nuceni improvizovat a pohotově řešit problémové situace, popřípadě pozměnit výuku vzhledem k aktuální situaci. Musí se také snažit o sociální začlenění integrovaného žáka mezi spolužáky. Hlavně pro učitele je výuka dosti obtížná, protože nesmí zapomínat na náplň výuky, kterou má na danou hodinu naplánovanou.

2.3 Integrace žáků s mentálním postižením

Mentální postižení je v současnosti definováno v mnoha českých odborných publikacích. Dříve používané výrazy debilita, idiocie a imbecilita se již v současné pedagogické a psychiatrické terminologii nepoužívají. Za **mentální postižení** je obecně považováno **trvalé snížení rozumových schopností** v důsledku organického poškození mozku. Nejvýznamnějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost, která se projevuje nejvýrazněji v procesu učení. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku (Švarcová, 2000).

„Osoby s mentálním postižením jsou heterogenní skupinou, která se vyznačuje celou řadou odlišností. Vývoj v jednotlivých obdobích života je opožděn a determinován stupněm mentálního postižení. Celkové poškození neuropsychického vývoje přináší změny v oblasti poznávacích procesů, zasahuje sféru emocionální a volní, ovlivňuje adaptabilitu i chování, projevuje se i v omezení motoriky.“ (Pipeková, 2006, s. 80).

Bazalová in Pipeková (2010) mentální postižení popisuje jako poruchu integrace psychických funkcí, které postihují jedince v jeho duševní, tělesné a sociální složce osobnosti. Nejvýznamnějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost. Ta se projevuje nejvýrazněji především v procesu učení. Výchovu a vzdělávání jedinců omezuje jejich stupeň postižení. Dále uvádí, že je to stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností (schopností myslet, učit se a přizpůsobovat se svému okolí). Je to stav trvalý, který je buď vrozený, nebo částečně získaný. Mentální

postižení může vzniknout v období před narozením dítěte (prenatální), v období porodu a bezprostředně po něm (perinatální) a po porodu do dvou let věku dítěte (postnatální).

Jedním z hlavních, ne však jediných kritérií mapování úrovně rozumových schopností (inteligence) je tzv. inteligenční kvocient – IQ. Jde o číselně vyjádřený stupeň rozumových schopností měřený za pomoci testů inteligence. Ty jsou nejčastějším ze způsobů zjišťování úrovně intelektu. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se nejvíce uplatňuje klasifikace podle stupně mentálního postižení. Podle tohoto kritéria rozdělila mentální postižení WHO (Světová zdravotnická organizace v Ženevě) ve své 10. revizi Mezinárodní statistické klasifikace nemocí do šesti kategorií (platné od roku 1992). Kde písmeno F označuje duševní poruchu a následující číslo její druh:

- F 70 - lehkou mentální retardaci (IQ 69-50),
- F 71 - středně těžkou mentální retardaci (IQ 49-35),
- F 72 - těžkou mentální retardaci (IQ 34-20),
- F 73 - hlubokou mentální retardaci (IQ 19 a méně),
- F 78 - jinou mentální retardaci,
- F 79 - nespecifikovanou mentální retardaci.

U **lehké mentální retardace** (F 70, IQ 69-50) se hlavní potíže objevují většinou v souvislosti s nástupem do školy. Při učení se projevuje snížená rozumová kapacita. Návuk dovedností a návyků trvá delší dobu. Jsou schopni se učit, zejména pokud jsou respektovány jejich možnosti, prospívá jim výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Lze je zaměstnávat prací, která vyžaduje spíše praktické než teoretické schopnosti. Pro socializaci má velký význam výchovné působení a rodinné prostředí (Švarcová, 2000).

U **středně těžké mentální retardace** (F 71, IQ 49-35) je výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči. Při kvalifikovaném pedagogickém vedení jsou někteří žáci schopni osvojit si základy čtení, psaní a počítání. Jsou schopni osvojit si běžné návyky. Mohou vykonávat jednoduché pracovní úkony, kde není vyžadována přesnost a rychlost (Švarcová, 2000).

Většina jedinců s **těžkou mentální retardací** (F 72, IQ 34-20) trpí značným stupněm poruchy motoriky nebo jinými přidruženými vadami, které se vyznačují závažným poškozením či vadným vývojem nervového systému. Tato kategorie je v mnohém podobná středně těžké mentální retardaci. Možnosti výchovy a vzdělávání těchto osob jsou značně omezené. Včasná systematická a dostatečně kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností a komunikačních dovedností (Švarcová, 2000).

Jedinci s **hlubokou mentální retardací** (F 73, IQ 19 a méně) si nevytvoří ani základy řeči. Jsou schopni pouze neverbální komunikace. Většinou jsou imobilní nebo výrazně omezeni v pohybu. Potřebují péči ve všech základních životních úkonech. Možnosti jejich výchovy a vzdělávání jsou velmi omezené (Švarcová, 2000).

Do kategorie **jiná mentální retardace** (F 78) patří jedinci, u nichž nelze určit stupeň intelektové retardace pomocí obvyklých metod nebo je to nesnadné

či nemožné (např.: nevidomí, neslyšící, nemluvící, jedinci s těžkými poruchami chování) (Švarcová, 2000).

U kategorie **nespecifikovaná mentální retardace** je sice mentální retardace prokázána, ale není dostatek informací pro zařazení jedince do jedné z předchozích kategorií (Švarcová, 2000).

Nižší úroveň rozumových schopností se projevuje podle Vágnerové (2007) v oblasti myšlení, učení a řeči. Učení něčemu novému pro ně není příliš atraktivní, mívají menší zájem o nové informace a upřednostňují stereotyp. Preferují mechanickou činnost, protože jejich myšlení nedosahuje takové úrovně, aby se ve složitějších úkolech snadno orientovali. Snížení rozumových schopností spolu s nízkou úrovní vzdělanosti se projevuje v oblasti verbálního vyjadřování, porozumění a schopnosti učení. *„Motivace k dalšímu vzdělávání obvykle souvisí s potřebou něčeho dosáhnout, zlepšit vlastní pozici a sebehodnocení. Avšak v případě lidí se sníženou úrovní rozumových schopností taková motivace příliš nefunguje.“* (Vágnerová, 2007, s. 24).

Žáci s **mentálním postižením plní povinnou školní docházku** na základní škole, kde jsou individuálně nebo skupinově integrováni, na základní škole praktické nebo na základní škole speciální. Vzdělávací proces na základní škole praktické i na základní škole speciální se přizpůsobuje úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků.

Integraci žáka s mentálním postižením však nelze uplatňovat ve všech případech. Nutné je zvážit míru a hloubku postižení žáka. Je pravděpodobné, že lehce postižený žák se může integrovat celkem snadno. S dobrou vůlí a ochotou pedagogů, zabezpečením speciálně pedagogických podmínek a spolupráce asistenta pedagoga ve třídě může být integrován i žák se středně těžkým postižením. Čím je však postižení závažnější, tím je celá situace složitější. Integrace dítěte s vícečetným postižením těžkého charakteru do běžné základní školy nepřipadá zcela v úvahu. Významnou roli v integračním procesu žáků s mentálním postižením však mimo hloubku a míru postižení jednotlivých funkcí hraje i celá řada dalších faktorů, jako jsou úroveň komunikačních dovedností žáka, osobnostní předpoklady, chování, ale i harmonické rodinné zázemí (Švarcová, 2000).

Při **integraci mentálně postiženého žáka** do běžné třídy je potřeba si uvědomit mnohé skutečnosti, které tuto integraci ovlivňují. Nejdůležitější skutečnosti souhrnně uvádí ve své knize Kubíče a Kubíčová (1997). Mentálně postižený žák potřebuje častější kontakt s učitelem. Učební plán by mu měl být vhodně přizpůsoben. Mentálně postižený žák by se měl více zapojovat do skupinové práce. Škola se musí snažit o to, aby nedocházelo k izolaci od ostatních spolužáků, což není nejlehčí úkol. Tyto problémy musí prodiskutovat rodiče mentálně postiženého žáka a zaměstnanci školy (učitel, ředitel a výchovný poradce) po doporučení integrace tohoto žáka speciálně-pedagogickým centrem. Rodiče a škola musí posoudit možnosti daného dítěte a na základě skutečného zjištění stavu si odpovědět, zda integrovat či nikoli.

Aby integrace žáka s mentálním postižením do běžné třídy byla úspěšná, je nutné správné vypracování individuálního vzdělávacího plánu a přítomnost asistenta pedagoga ve výuce. Práce asistenta pedagoga u integrovaného žáka s mentálním postižením je velice přínosná. Asistent spolupracuje s učitelem a napomáhá žákovi při práci ve třídě. V případě potřeby pracuje se žákem podle pokynů učitele individuálně. Napomáhá při tvorbě didaktických pomůcek. Pomáhá žákovi při přizpůsobení se školnímu prostředí a také při komunikaci se spolužáky. Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě umožňuje využívat v hodinách také netradičních forem vyučování (skupinovou výuku i individuální péči). Pokud to podmínky školy dovolí, může probíhat výuka integrovaného žáka v určitých časových úsecích také individuálně pod vedením asistenta mimo kolektiv třídy (třeba v kabinetech, učebnách).

Dílčí závěr

Žáci s mentálním postižením plní povinnou školní docházku na základní škole, kde jsou individuálně nebo skupinově integrováni, na základní škole praktické nebo na základní škole speciální. Vzdělávací proces na základní škole praktické i na základní škole speciální se přizpůsobuje úrovni psychického a fyzického rozvoje žáků. Integraci žáka s mentálním postižením však nelze uplatňovat ve všech případech. Nutné je zvážit míru a hloubku postižení žáka. Vzdělávání žáků s mentálním postižením vyžaduje speciální učební metody, vhodný výběr učiva s využitím názorných pomůcek, prakticky upravené prostředí s možností častějšího střídání činností, prostorem pro relaxaci, odpočinek a také individuálním přístupem učitele. Jestliže se rodiče žáka s mentálním postižením rozhodnou pro integraci v základní škole, musí počítat s vyššími nároky kladenými na jejich dítě. Odměnou jim může být, že se jejich dítě naučí mnohem více, než ve speciální škole.

2.4 Integrace žáků s tělesným postižením

Tělesné postižení lze charakterizovat jako přetrvávající nebo trvalé omezení v pohybových schopnostech. Jejich společným znakem je omezení pohybu. Tělesné postižení omezuje ve větší či menší míře pohyb, v nejtěžších případech vede až k celkové nehybnosti. Postihuje člověka v celé jeho osobnosti (Bartoňová, Vítková in Pipeková, 2010).

„Tělesné postižení je jednou z forem zdravotního postižení a je vymezeno jako přetrvávající nebo trvalé náravnosti v pohybových schopnostech se stálým nebo značným vlivem na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Mezi nejčastější příčiny tělesného postižení patří malformace, svalové dystrofie a především dětská mozková obrna.“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 71).

Podle Vágnerové (2007) se stupně pohybového postižení dělí na **lehké, středně těžké** a **těžké**. Lehké postižení je vymezeno schopností samostatného pohybu, středně

těžké postižení umožňuje chůzi s pomocí ortopedických pomůcek, těžké postižení znamená neschopnost samostatného pohybu (např. na vozíku). Tělesné postižení je příčinou omezení samostatnosti a je překážkou pro získání mnoha zkušeností. Významným faktorem je rozsah a závažnost postižení. Důležitá je míra samostatnosti a nezávislosti. Jakékoliv tělesné postižení představuje sociální znevýhodnění.

Podle postižené části těla rozeznáváme skupiny **obrn centrálních a periferních, deformace, malformace a amputace**.

Obrny se týkají **centrální a periferní nervové soustavy**. Centrální část zahrnuje mozek a míchu a část periferní obvodové nervstvo. Jednotlivé druhy se od sebe liší rozsahem a stupněm závažnosti a dělí se na částečné ochrnutí a úplné ochrnutí. Mezi závažná centrální postižení patří v raném dětství dětská mozková obrna nebo v pozdějším věku úrazy mozku, mozkové příhody, mozkové záněty a mozkové nádory (Vítková in Pipeková, 2010).

Dětská mozková obrna (DMO) vzniká před narozením dítěte, při porodu nebo brzy po něm. Typická je tělesná neobratnost, především v jemné motorice, nerovnoměrný vývoj, nesoustředěnost, zvýšená pohyblivost a neklid, těkavost, nedokonalé vnímání a představitivost, impulsivní reakce, časté a prudké střídaní nálad a nerovnoměrná duševní výkonnost, opožděný vývoj řeči a vady řeči. Závažnější druhy dětské mozkové obrny jsou definovány čtyřmi typy: hypotonickou, diparetickou, hemiparetickou a kvadraparetickou. DMO je často kombinována se sníženým intelektem, s poruchami řeči, s poruchami chování a s epileptickými záchvaty. Takto postižené děti mohou mít vady zraku nebo vady sluchu. S dětmi s DMO se setkáváme nejenom ve speciálních mateřských a základních školách, ale i v běžných mateřských a základních školách. Dalším závažným postižením je **obrna míchy**, ke které dochází vlivem onemocnění nebo po úrazech při autohaváriích a sportech. Celkový stav postižení závisí na místě poškození míchy (Vítková in Pipeková, 2010).

Vrozeným postižením je **rozštěp páteře**. Vada vzniká nesprávným uzavřením páteřního kanálu nejčastěji v bederní části. Dalším onemocněním hlavně dětí v předškolním věku je **dětská obrna**. Jedná se o infekční onemocnění. V současnosti se toto nemoc u nás téměř nevyskytuje, protože jsou proti ní děti od roku 1958 očkovány. **Deformace** zahrnují velkou skupinu vrozených nebo získaných vad, které se vyznačují nesprávným tvarem některé části těla. Například získané deformace mohou nastat jako důsledek nesprávného držení těla. **Malformací** rozumíme patologické vyvinutí různých částí těla, nejčastěji se jedná o končetiny. Patří do skupiny vrozených vývojových vad a v dnešní době je lze odhalit ultrazvukem. Řadí se mezi velmi nápadná postižení, která přinášejí postiženým osobám velkou řadu problémů. **Amputací** rozumíme umělé odnětí části končetiny od trupu. Příčinou jsou většinou úrazy, autonehody a poranění výbušninou. Další příčinou amputace končetin jsou zhoubné nádory na končetinách (Vítková in Pipeková, 2010).

U tělesně postižených jsou také velice závažné problémy psychického charakteru. Ty jsou důsledkem všech druhů tělesného postižení. Společným rysem tělesně postižených je zvýšená unavitelnost. Působení tělesného postižení na jedince

lze posuzovat z několika pohledů. Jako jsou první příznaky vzniku postižení, zdali je od narození, či od raného dětství, nebo získané po úrazu či onemocnění v dětství nebo v dospělosti. Tím je pak ovlivněno celkové prožívání tělesně postiženého jedince (Kubíče, Kubíčová, 1997).

“Pohybové postižení omezuje samostatnost i možnost získat potřebné znalosti a zkušenosti. V tomto smyslu zatěžuje i další vzdělávání. Proto je nutné hledat možnosti, jak takovému člověku výuku zprostředkovat.” (Vágnerová, 2007, s. 49).

Vzdělávání žáků s tělesným postižením probíhá:

- formou individuální integrace do běžné základní školy.
- formou skupinové integrace. Vzdělávání žáka ve třídě nebo skupině zřízené pro žáky s tělesným postižením v běžné základní škole. Nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.
- ve škole samostatně zřízené pro žáky s tělesným postižením. Takové školy jsou například Jedličkův ústav v Praze a Kociánka v Brně.

Žák s tělesným postižením se přednostně **vzdělává formou individuální integrace** v běžné základní škole. Musí to ale odpovídat potřebám a možnostem tělesně postiženého žáka. Nesmíme taky zapomenout na možnosti a potřeby navštěvované základní školy. Žák s tělesným postižením by měl plnit požadavky rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), pokud mu to postižení dovoluje a není zároveň doprovázeno jiným postižením (např. vada řeči a smyslové vady). Pomocí kompenzačních pomůcek může tělesně postižený žák absolvovat skoro všechny předměty. Nejobtížnější jsou předměty náročné na psychomotorickou koordinaci (tělesná výchova, geometrie a výtvarná výchova). Z toho vyplývá, že je potřeba upravit obsah vzdělávání v těchto předmětech. Měl by vyhovovat schopnostem a možnostem žáka s tělesným postižením.

Individuální integrace žáka s tělesným postižením vyžaduje splnění celé řady podmínek. Jedná se hlavně o **přípravenost dítěte, rodiny, učitelů, školy a nezbytných speciálních pomůcek**. Pokud dítě vyžaduje pomoc další osoby, je vhodné a nezbytné zajištění osobního asistenta. Nesmíme zapomenout také na pomoc asistenta pedagoga. Tyto všechny podmínky popisují ve své knize Fischer a Škoda (2008).

Osobnost žáka s tělesným postižením má výrazný vliv na úspěch edukace. Kromě odpovídajících rozumových schopností dítěte jsou podstatnými činiteli úspěšné edukace právě osobnostní charakteristiky dítěte, jeho individuální vlastnosti a zvláštnosti.

Úspěšná integrace se neobejde bez aktivního přístupu jeho rodičů. Velice důležitá je také výchova v rodině dítěte a postoje nejbližšího sociálního okolí. Zda a jak žák zvládne úspěšně integraci, do jisté míry závisí i na fungování jeho rodiny. Ta se musí vyrovnávat s jeho postižením, výchovnými úkoly a změnou organizace rodinného života. Musí počítat se zajištěním bezpečné dopravy do školy a zpět. Dále je velmi důležitá spolupráce rodičů se školou. Rodiče by měli školu včas informovat o změnách zdravotního stavu dítěte.

Hlavním úkolem učitele v běžné škole je pomoci dítěti s tělesným postižením začlenit se do kolektivu. Učitel musí nejdříve spolužákům vysvětlit problémy dítěte a připravit je na jeho příchod. Všichni jeho vyučující musí být seznámeni s jeho zdravotním, fyzickým a psychickým stavem. Tyto informace jim mohou pomoci se vcítit se do nelehké situace postiženého žáka.

Při **edukaci tělesně postižených žáků** je nezbytné přizpůsobit školní prostředí podle jejich individuálních potřeb. Škola si musí před zahájením školní docházky zjistit, zda se může tělesně postižený žák sám pohybovat nebo se pohybuje pouze s cizí pomocí. Stavební úpravy školy musí odpovídat požadavkům tohoto žáka, jedná se hlavně o bezbariérový přístup (nebo nájezdovou rampu, výtah či zvedací plošinu) do šatny, do třídy a dalších odborných učeben, na toaletu a do jídelny. Třídu je potřeba vybavit speciální sklápěcí a výškově nastavitelnou školní lavicí a speciálně upravenou židlí. Ve třídě by měl být vyčleněný prostor pro odpočinek tohoto žáka. Při sestavování rozvrhu je třeba mít na paměti dobrou přístupnost učebny a poskytnout integrovanému žákovi dostatek času na přesun.

I tělesně postižený žák potřebuje při edukaci speciální pomůcky. Pro psaní a kreslení je to trojhranný program náčiní. Mít možnost využít výpočetní techniku, která mu může usnadnit vzdělávání.

Dalším rozhodujícím faktorem pro integraci je stupeň potřeby péče a pomoci tělesně postiženým žákům. Pokud druh a stupeň postižení vyžaduje zvýšenou individuální péči v hodinách ze strany učitelů na úkor ostatních spolužáků, měla by škola zajistit pomoc asistenta pedagoga. Pokud požaduje pomoc další osoby, je vhodné a někdy i nezbytné využití služeb osobní asistence. Osobní asistent pomáhá žákovi například při přesunech v rámci školy a při použití toalety. V praxi jsem se zatím nesetkala s případem, kdy by měl žák asistenta pedagoga a zároveň osobního asistenta. Práci osobního asistenta ve většině případů vykonává asistent pedagoga.

Dílčí závěr

Vzdělávání žáků s tělesným postižením probíhá podle jeho individuálních možností formou individuální integrace do běžné základní školy nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky s tělesným postižením. Aby integrace tělesně postiženého žáka do běžné třídy byla úspěšná, musí mít škola vytvořené vhodné podmínky pro integraci tohoto žáka (bezbariérový přístup, zajištění didaktických pomůcek, vybavení třídy speciální sklápěcí a výškově nastavitelnou školní lavicí, pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci atd.). Při úpravách jednotlivých tříd je důležité zpřístupnit nejen samotný vchod do místnosti (zahrnuje vstup bez prahu a lehce ovladatelné dveře s klikou v požadované výšce), ale také se musí pamatovat na dostatek manipulačního prostoru pro vozík mezi lavicemi. Velmi důležitá je odborná kvalifikace pedagogických pracovníků. Nesmí se zapomínat na úzkou spolupráci s poradenskými zařízeními. Pokud je postižení závažnější, je nutná pomoc osobního asistenta nebo při výuce asistenta pedagoga.

2.5 Integrace žáků s poruchami chování a s ADHD

„Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopno respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně úrovni jeho rozumových schopností.“ (Vašutová, 2008, s. 70).

„Poruchy chování lze označit za takové vzorce chování, které jsou v dané sociokulturní normě nechtěné, nežádoucí nebo až nepřijatelné. Příčiny poruch chování jsou multifaktoriální, toto jednání je výsledkem působení řady různých vnitřních a vnějších faktorů, které působí v inkriminovaném čase ve vzájemné interakci.“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 141-142).

Vývoj termínu žák s poruchou chování se vyvíjel jak v zahraničí, tak i u nás. Česká terminologie používala od 30. let označení jako mládež ohrožená, narušená, vadná či obtížně vychovatelná. V současné době odráží česká i mezinárodní terminologie snahu nevyčleňovat žáky s poruchou chování prostřednictvím nálepkování. Nálepkování můžeme chápat jako zařazení žáka do kategorie problémových žáků. Velice to pak ovlivňuje jejich sebeobraz a sebepojetí.

Žáky s poruchami chování lze podle Bartoňová in Pipeková (2010) charakterizovat jako žáky, kteří nerespektují některé normy společenského chování, jsou nepřizpůsobiví, nepozorní, impulzivní a snadno unavitelní. Vyznačují se také zvýšenou vzrušivostí.

Vojtová (2008) rozděluje žáky na **žáky s problémy v chování** a na **žáky s poruchami chování**. Žák s problémy v chování o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit. Normy nenarušuje úmyslně a trpí nálepkou problémového žáka. Jeho problémy jsou spíše krátkodobé. K nápravě vedou cílená pedagogická opatření a využívání pedagogických metod přímo ve výuce. Žák s poruchami v chování normy nepřijímá a ignoruje je. Zpravidla nepocituje vinu. Porušuje normy dlouhodobě a způsoby jeho nežádoucího chování se spíše prohlubují. Náprava vyžaduje speciální péči.

Poruchy chování Vašutová (2008) člení na poruchy bez agresivních projevů (dítě nerespektuje sociální normy) a na poruchy s agresivními projevy (dochází k porušování základních práv ostatních osob). Dále je autorka podle nepříznivých projevů v chování rozděluje do těchto skupin:

- **Obranné a vyhýbavé mechanismy** (žák odmítá spolupracovat, psát domácí úkoly, zapírá úkoly, ztrácí pomůcky a schovává je).
- **Úzkostné se stažení do sebe** (pocit méněcennosti zapříčiňuje uzavřenost žáka, emoční labilitu a únik od výuky ke snům).
- **Agresivita a projevy nepřátelství** (neúspěch vyvolává agresi. Žák je útočný, vzpurný, ponižuje spolužáky a posmívá se ostatním).
- **Kompenzační mechanismy** (neúspěch kompenzuje posměšnými projevy, vychloubáním a vytahováním).

Ve vnímání jedince s poruchou chování dochází v českém prostředí ke změnám postojů velmi pomalu. Stále převažuje trend negativního vnímání těchto dětí. Převládá názor, že porucha chování je ovlivněna špatnými postoji a charakterovými vlastnostmi. Negativní vnímání dítěte s poruchou chování může ovlivnit jeho vývoj. Velice záleží na jeho vnímavosti, protože právě ta snižuje nebo zvyšuje jeho odolnost vůči negativním vlivům (Vojtová, 2008).

„Žák s poruchou chování patří k nejvíce ohroženým skupinám ve smyslu jejich vylučování. Přitom škola a její procesy výuky a učení jsou zdrojem mnoha přirozených aktivit využitelných pro prevenci i cílenou speciálněpedagogickou intervenci.“ (Vojtová in Havel, Filová, 2010, s. 109).

Vojtová (2008) k otázce přístupu k žákům s poruchou chování přistupuje z hlediska efektivity výuky, při níž by mělo být zajištěno využívání speciálněpedagogických metod a forem práce při vhodném prostorovém uspořádání a nižším počtu žáků ve třídě. Při výuce by měli s žákem a třídou pracovat dva pedagogičtí pracovníci. Žák s poruchou chování může být vzděláván v základní škole v běžné třídě formou integrace. Někteří žáci ale nejsou schopni dodržovat školní řád a režim ve škole, proto se nemohou vzdělávat ve třídách s velkým počtem žáků a za použití běžných metod.

Současné trendy považují za základní formu vzdělávání ve školách hlavního proudu, neboť je z hlediska životních vyhlídek těchto žáků nejpřirozenější. Autorky Bartoňová a Vítková (in Pipeková, 2010) uvádějí, že většina žáků s poruchami chování se vzdělává v základních školách, ve speciálních třídách při základních školách nebo podle svých rozumových schopností v základních školách praktických. Pokud mají žáci poruchu chování, která má již protispolečenský charakter, jejich vzdělávání probíhá ve speciálních školských zařízeních.

S poruchou chování souvisí i syndrom **ADHD** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), což je zjednodušeně řečeno porucha pozornosti s hyperaktivitou. Označuje onemocnění způsobující obtížné soustředění, nepřiměřeně zvýšenou aktivitu a impulzivitu dítěte. Je to porucha, v jejímž pozadí leží biologická příčina. Jedná se o trvalé projevy nepozornosti. Právě ta způsobuje spoustu chyb při učení. Učení je neuspořádané, nepečlivé a nepromyšlené. Žáci jsou zbrklí, uspěchaní a nic nedotáhnou do konce. Mají potíže udržet pozornost dlouhodobě. Když začnou nějakou práci, po chvíli ji opustí a věnují se něčemu jinému. Proto na ně není spolehnutí. Žáci s ADHD jsou neposední, roztěkaní a nevydrží být dlouho v klidu. Snadno je zaujme nežádoucí rušivý element (předmět, zvuk, pohyb). Často přeslechnou důležitou informaci nebo pokyn učitele, protože přemýšlejí o něčem jiném (Vašutová, 2008).

Klíčové symptomy ADHD jsou **hyperaktivita**, **nepozornost** a **impulzivita**. Tyto symptomy se musí u jedince vyskytovat v takovém rozsahu, který překračuje standardní meze pro jedince daného věku a vývojového stádia. **Hyperaktivita** se u žáků projevuje neustálým vykřikováním, pošťuchováním spolužáků a rušením při výuce. Chovají se roztržitě, často zapomínají nebo ztrácejí školní pomůcky. **Nepozornost**

se u žáků projevuje neschopností soustředit se na daný úkol a raději si všímají okolních rušivých vlivů. Často ve škole selhávají, nedovedou se soustředit na práci tak dlouho jako jejich spolužáci, pracují povrchně, úkoly často nedokončí. Hluk a okolní pohyb spolužáků je snadno vyruší, neovládají své chování a začnou více vyrušovat. Často neposlouchají učitele a ani rodiče, protože velmi často sní. Dokáží se soustředit pouze na jednu činnost, která je zaujme. Právě odchylky pozornosti jsou jedním z nejčastějších a nejnápadnějších symptomů, které jsou v souvislosti s ADHD uváděny. **Impulzivita** se u žáků projevuje jednáním bez přemýšlení o tom, co by mohlo následovat. Mívají problémy v sociálních situacích, kdy často skáčí druhým do řeči a říkají bez rozmyšlení nevhodné věci. Mnohdy pošťuchují bezdůvodně spolužáky, protože mají potřebu to udělat. To se projevuje problémy na sociální úrovni, kdy špatně navazují vztahy s vrstevníky. Mají potíže s autoritou, proto nejvýraznější těžkosti nastávají při nástupu do školského zařízení. V tomto období také bývá syndrom ADHD nejčastěji diagnostikován (Munden, Arcelus, 2002).

Diagnózu ADHD nelze jednoduše přidělit všem neposedným dětem, které vyrušují a jsou roztěkané. Vztahuje se na obzvláště výrazné a dlouho přetrvávající obtíže. Tyto obtíže se projevují jak doma, tak i ve škole. Z toho vyplývá důležitost spolupráce rodičů a pedagogů. Rodiče a pedagogové používají pro posouzení dotazníky, které jsou doplněny dlouholetým pozorováním (ve škole i mimo školu). Do diagnostického procesu se zapojuje i dítě. Důležité jsou také další komplexní vyšetření (zahrnující anamnézy, lékařské a psychologické) s cílem co nejlepšího posouzení příčin (Zelinková, 2001).

Pro děti s ADHD škola znamená zátěž, nové požadavky na chování a větší nároky. Dítě najednou musí sedět v klidu, udržet pozornost, naslouchat. To je dost obtížné i pro děti bez těchto příznaků. Pokud u dítěte není včas rozpoznána jeho porucha, může dojít k vážným potížím s učením a k celkovým špatným školním výsledkům. Pokud je diagnóza ADHD potvrzena, může mu být navržena integrace.

Autoři Munden a Arcelus (2002) se zaměřují především na vhodnou strukturu prostředí, v němž je žák s ADHD vzděláván, na odměňování za jeho dobrou práci a udržení pozornosti pochvalou a na možnost úlev při únavě. Za vhodné třeba považují posadit dítě do blízkosti učitele, který jej může při práci sledovat. Žáka je potřeba dostatečně motivovat a podporovat.

Mezi nejvýznamnější **podmínky pro úspěšné vzdělávání žáků s ADHD** patří zajištění vhodného prostředí. V rámci běžné základní školy je možná integrace žáka do třídy intaktních dětí za předpokladu vypracování kvalitního individuálního vzdělávacího plánu a splnění podmínek integrace. Podstatnou roli v edukaci žáků s poruchou chování hraje osobnost pedagogů, u nichž by měla být samozřejmostí přirozená autorita a kteří by se neměli ve třídě příliš často měnit. Pro většinu pedagogů je hyperaktivní dítě velkým problémem, s nímž se nedokáží uspokojivým způsobem vyrovnat.

Asistent pedagoga u integrovaného dítěte s poruchami chování a s ADHD je nepostradatelným pedagogickým pomocníkem. Spolupodílí se na výchovné práci

zaměřené na rozvoj a zkvalitnění společenského chování, pomáhá žákovi při komunikaci se spolužáky a pedagogy a při přizpůsobování se školnímu prostředí. Pozoruje a vyhodnocuje žákovo chování. Snaží se omezovat rušivé podněty a vrací jeho pozornost k požadované činnosti. Nesmí zapomínat na upevňování žádoucího chování oceňováním, povzbuzením a motivací.

Dílčí závěr

Porucha chování ovlivňuje možnosti rozvoje a vzdělávání dětí. Proto musíme mít na paměti, že je nutné poskytnout těmto dětem kompetentní podporu a ne ho negativně vnímat. Důležité je rozpoznat již první signály, poznat charakter nevhodného chování, vybrat optimální postup a eliminovat nežádoucí vlivy.

Přijetí žáka s poruchou chování bývá obtížnější. Je vždy třeba zvážit, kdy je integrace vhodná a kdy ne. Žáci s poruchami chování mají tendence hlasitě sdělovat to, co si myslí, aniž by si uvědomovaly případné důsledky, lehce se nechají unést emocemi a každý nápad musí ihned zrealizovat. Tato nevázanost zcela převyšuje ohleduplnost k ostatním. Jsou netrpěliví a při sebemenší kritice se přestávají soustředit, rozzlobí se sami na sebe a ztrácí motivaci.

U žáků s poruchou chování význam vzdělávání spočívá především v motivaci k aktivnímu přístupu k učení, která jim pomůže k bezproblémovému začlenění se do společnosti. Vzdělávání by se mělo podílet na utváření jejich životních postojů a na uvědomování si vlastní zodpovědnosti. Mělo by rozvíjet schopnost samostatně myslet a rozhodovat se. Je proto důležité, aby těmto žákům byla věnována zvýšená péče, která jim pomůže jejich obtíže zvládnout, aniž by byli vyčleněni z kolektivu běžných tříd základních škol.

S poruchou chování souvisí i syndrom ADHD. Jedná se o poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Žáci často vyrušují, nemají pořádek ve svých věcech, při vyučování vykřikují, neustále se otáčejí, bývají nepozorní, podráždění, někdy s agresivními tendencemi. Jejich neúspěch se pak může odrážet i v nevhodném chování a reakcích během vyučování. Právě počty žáků s tímto syndromem jsou v současnosti vyšší než v letech předchozích a přístupy k nim jsou značně rozdílné. Učitelé i rodiče mnohdy tápou anebo neví, jakým způsobem spolupracovat a dosáhnout pozitivního výsledku. Pro rozvoj žáků má tak význam cílevědomá, promyšlená výuka, která odpovídá schopnostem a možnostem dítěte. Pokud je zajištěna komplexní péče, která spočívá ve spolupráci mezi školou, školským poradenským zařízením a rodinou, mohou se žáci s vývojovými poruchami chování vzdělávat na běžné ZŠ.

3. Asistent pedagoga

3.1 Definice pojmu asistent pedagoga

Vítková (in Pipeková, Vítková, 1996) uvádí, že integrativní třída potřebuje dva učitele - pedagogy. Pro vyučování ve školní třídě s integrovaným žákem/žáky, je žádoucí spolupráce druhého pedagoga. Složení třídy by mělo určovat jakou hodinovou dotaci a profesní kvalifikaci má mít druhý pedagog. V některých případech by mohl být druhým pedagogem vychovatel, v jiných případech je vyžadován speciální pedagog.

Možnost působení dvou pedagogů v jedné třídě poprvé najdeme ve vyhlášce o speciálních školách z roku 1997. V této vyhlášce se hovoří o tzv. podpůrném učiteli a to pro děti autistické a hluchoslepé ve speciálních školách. Většinou se jednalo o jednoho učitele a jednoho vychovatele (Michalík in Müller, 2001).

Ustanovení funkce asistenta pedagoga nebylo vyřešeno do konce roku 2004. Nejdříve se jednalo o funkci romského pedagogického asistenta. Poprvé se o funkci romského pedagogického asistenta můžeme dozvědět v roce 1993. Tito asistenti byli zaměstnanci neziskových organizací. Až v roce 1998 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zřídilo funkci romského pedagogického asistenta (Usnesení vlády ČR č. 686 z 29. 10. 1997). V roce 2000 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zřídilo funkci vychovatel - asistent učitele (Metodický pokyn MŠMT ČR ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele, č.j. 25 484/2000-22). Od 1. 1. 2005 je podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a školského zákona č. 561/2004 Sb. zřízena funkce asistent pedagoga.

Existují dva zákony, o které se funkce asistenta pedagoga v současné době zásadně opírá. Těmito zákony jsou Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a školský zákon č. 561/2004 Sb. Oba tyto zákony jsou doplněny dalšími nařízeními a vyhláškami, které je zásadně určují. Jednou z nich je Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.) dává řediteli základní školy možnost zřídit funkci asistenta pedagoga ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. zařazuje asistenta pedagoga do skupiny pracovníků, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost, a proto jsou považováni za pedagogické pracovníky.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů uvádí asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka vykonávajícího přímou pedagogickou činnost. Pedagogickým pracovníkem podle ustanovení § 2 tohoto

zákonu je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče. (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, [online]).

Přímou pedagogickou činnost vykonává podle ustanovení § 2, odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících:

- učitel,
- vychovatel,
- speciální pedagog,
- psycholog,
- pedagog volného času,
- **asistent pedagoga**,
- trenér a
- vedoucí pedagogický pracovník.

Vykonávat funkci pedagogického pracovníka může podle ustanovení § 3 uvedeného zákona ten, kdo splňuje následující předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- je bezúhonný,
- je zdravotně způsobilý a
- prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

(Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, [online]).

Žádosti o souhlas ke zřízení funkce asistenta pedagoga musí předcházet podklady ředitele školy pro poradenské zařízení. V podkladech stanoví počty vyučovacích hodin u jednotlivých žáků a jednotlivých předmětů. Záleží na poradenském zařízení, zda tyto počty podpoří a odsouhlasí. **Pedagogicko-psychologická poradna** navrhuje zřízení funkce asistenta pedagoga především na základě § 2 písmeno d) a § 5 odstavce 3 písmeno b) Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. **Speciálně-pedagogické centrum** navrhuje zřízení funkce asistenta pedagoga především na základě téže vyhlášky § 6 odstavce 4 písmeno a). Pedagogicko-psychologická poradna nebo Speciálně-pedagogické centrum uvede, zda druh postižení u žáka předpokládá asistenci po celou dobu výuky nebo v pouze na určité předměty.

V případě, že je škola schopna zajistit vzdělávání žákům se zdravotním postižením, může požádat příslušný krajský úřad o finanční prostředky na mzdové náklady pro asistenta pedagoga. Náležitosti žádosti o souhlas ke zřízení funkce asistenta

pedagoga stanoví **Vyhláška č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 7 odstavec 2: „*Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předkládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.*“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, 2005, uvedená ve Sbírce zákonů č. 73/2005, částka 20, s. 505, [online]). Vzor žádosti o souhlas ke zřízení funkce asistenta pedagoga jsem uvedla v příloze č. 4 v této práci.

Žádost o souhlas ke zřízení funkce asistenta pedagoga je třeba podat **pro každý školní rok znovu**. Škola musí podat tolik žádostí, případně vyplnit tolik příloh, kolik asistentů pedagoga požaduje. V případě, že je funkce asistenta zřízena ve více třídách, kde se vzdělávají žáci se zdravotním postižením, a je zabezpečována stejnou osobou, uvede se v žádosti více tříd. Pokud by došlo ke změně podmínek, podá ředitel školy písemnou informaci Krajskému úřadu. (Metodický pokyn č. 1/05 vedoucí odboru školství KRÚ JMK - upravené vydání k 1. 8. 2009, [online]).

Dílčí závěr

Náročnou práci učitele při individuálním integrovaném vzdělávání může značně podpořit využití možnosti zřízení funkce asistenta pedagoga. Jeho zapojení do výuky umožňuje zařadit širší škálu vyučovacích metod a netradičních forem činností, uplatňování skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zejména individuální přístup při vzdělávání žáka s postižením. V řadě případů je podpora asistenta pedagoga při společném vzdělávání naprosto nezbytnou podmínkou integrace. Asistent pedagoga bývá v praxi základních škol mnohdy vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálně pedagogické podpory při integrovaném vzdělávání. Pracuje ve třídě vždy na základě posouzení a doporučení odborného pracoviště. Vykonává činnost podle pokynů učitele. Přítomnost druhého pedagogického pracovníka, tedy asistenta pedagoga, může být přínosem i pro ostatní žáky. Pokud asistent pedagoga nepracuje s žákem, ke kterému byl přidělen (například z důvodu jeho nepřítomnosti ve škole), může pomoci jak vyučujícímu při výuce, tak ostatním žákům ve třídě při zvládnutí učiva.

3.2 Odborná kvalifikace asistenta pedagoga

Každý pedagogický asistent by měl mít určité předpoklady. Měl by se orientovat v základech teorie i praxe jednotlivých oblastí handicapu. Dále by měl mít základní poznatky z oblasti pedagogiky a speciální pedagogiky (etopedie, somatopedie, psychopedie, surdopedie, logopedie, tyflopédie), psychologie a romistiky.

S integrovaným žákem navazuje verbální komunikaci, udržuje kontakt s rodinou či se zákonným zástupcem, spolupracuje s třídním učitelem a také s dalším týmem odborníků. Důležitá je také jeho schopnost empatie, organizační dovednosti a celkový přehled ze základů společenských věd. (Opatřilová, 2009).

Každý pedagogický pracovník včetně asistenta pedagoga musí k výkonu svého povolání dosáhnout určitý stupeň vzdělání s pedagogickým zaměřením. Odborná kvalifikace asistentů pedagoga je upravena Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 20.

„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,*
- 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 vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo*
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.“ (Zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 20, [online]).*

Odbornou kvalifikaci získává **asistent pedagoga** vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláním zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga nebo sociální pedagogiku, středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeného na přípravu pedagogických asistentů nebo absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga. Studium pedagogiky se rozumí podle zákona 563/2004 Sb., § 22, vzdělání získané studiem v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízeními dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro asistenta pedagoga v rozsahu nejméně 80 hodin s obsahovým zaměřením na pedagogiku a psychologii. (Teplá, Šmejkalová, 2010).

Z výše uvedeného Zákona č. 563/2004 Sb. vyplývá, že způsoby k dosažení odborné kvalifikace asistenta pedagoga mohou být velmi různorodé. Rozptyl stupňů vzdělání v získávání odborné kvalifikace od základního až po vysokoškolský se v uvedeném zákoně neobjevuje u žádného jiného pedagogického pracovníka. Na zákonnou úpravu také reagovaly některé vzdělávací instituce, které poskytují vzdělávání přímo v oboru asistent pedagoga. Pro zájemce je možné absolvovat

akreditovaný vzdělávací program, akreditovaný rekvalifikační program, akreditovaný vzdělávací kurz, stejně jako univerzitní bakalářský program.

V následující části uvádím bakalářské programy ze dvou vysokých škol v mém okolí. První z nich je Masarykova univerzita v Brně, konkrétně Pedagogická fakulta. Druhou z nich je Univerzita Palackého v Olomouci, konkrétně Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně nabízí bakalářský program „Specializace v pedagogice“ a jeho studijní obor „Pedagogické asistentství pro ZŠ“. Zájemci o studium si mohou vybírat ze specializací zaměřené na různé předměty školního kurikula (například českého jazyka a literatury, matematiky, fyziky, přírodopisu a dalších). (www.ped.muni.cz, Masarykova univerzita v Brně - Studijní katalog - bakalářské programy, [online]).

Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci nabízí bakalářský studijní obor „Pedagogické asistentství“. Studijní obor je zaměřen na přípravu odborných pracovníků pro rozmanité oblasti školní i mimoškolní činnosti. Učební plán studijního oboru je tvořen všeobecným základem (filosofie, sociologie, didaktika, psychologie, právo atd.) a předměty speciálních disciplín (školská administrativa, šikana ve škole, předškolní pedagogika, pedagogika volného času, školská legislativa, multikulturní výchova atd.). (www.upol.cz, Univerzity Palackého v Olomouci - Studijní obor Pedagogické asistentství, [online]).

Další studium pro asistenty pedagoga podle § 20 písm. e) zákon č. 563/2004 Sb. a § 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb. je možné absolvovat například ve školských zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, v různých příspěvkových organizacích či obecně prospěšných společnostech s platnou akreditací od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Nabízené akreditované vzdělávací programy jsou určeny především zaměstnancům škol a školských zařízení, kteří vykonávají nebo mají zájem vykonávat funkci asistenta pedagoga a mají řádně dokončené základní vzdělání. Studijní program je zaměřen na získání vědomostí a dovedností z oblasti pedagogických věd, které umožní výkon profese asistenta pedagoga.

Ze svého okolí uvádím například „**Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno**“. Středisko nabízí studium pro asistenty pedagoga podle § 20 písm. e) zákon č. 563/2004 Sb. a § 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb. Vzdělávací program je v souladu se standardy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a probíhá v rozsahu 80 vyučovacích hodin přímé výuky se zaměřením na získání základních kompetencí asistenta pedagoga a 40 vyučovacích hodin odborné praxe ve školách a školských zařízeních s cílem seznámení se s výkonem funkce asistenta pedagoga. Účastníci studia absolvují závěrečnou zkoušku před komisí. Závěrečná zkouška zahrnuje obhajobu písemné práce na vybrané téma, pohovor o odborné praxi absolvované ve vybraných školách a školských zařízeních a ověření získaných znalostí. Výstupem studia je osvědčení vydané na základě akreditace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (www.sssbrno.cz, Studium pro asistenty pedagoga, [online]).

Dílčí závěr

Každý pedagogický pracovník včetně asistenta pedagoga musí k výkonu svého povolání dosáhnout určitý stupeň vzdělání s pedagogickým zaměřením. Rozptyl stupňů vzdělání v získávání odborné kvalifikace od základního až po vysokoškolský se v zákonech neobjevuje u žádného jiného pedagogického pracovníka. Na zákonnou úpravu také reagovaly některé vzdělávací instituce, které poskytují vzdělávání přímo v oboru asistent pedagoga. Odbornou kvalifikaci získává asistent pedagoga vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláním zaměřeným na přípravu asistentů pedagoga nebo sociální pedagogiku, středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeného na přípravu pedagogických asistentů nebo absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga.

3.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Funkce asistenta pedagoga ve třídě představuje v současnosti novou pedagogickou profesi ve školství. Jedná se o podpůrnou personální službu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při vzdělávání. Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga.

Činnosti asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním jsou přímo závislé na tom, jakého charakteru je postižení daného žáka, se kterým asistent pracuje. V pracovní smlouvě jsou pak tyto činnosti konkrétně rozvedeny. Tato smlouva je vytvořena na základě podkladů a doporučení Speciálně-pedagogického centra nebo Pedagogicko-psychologické poradny. Ředitel školy stanoví asistentovi pedagoga týdenní pracovní dobu v rozsahu 20 - 40 hodin podle potřeby školy. Pracovní smlouvu uzavírá ředitel školy s asistentem pedagoga jako pracovní poměr na dobu určitou. Pracovní smlouva musí být vázaná na dobu, po kterou bude integrovaný žák vzděláván ve škole a na dobu, po kterou dá souhlas se zřízením funkce krajský úřad. Zpravidla se jedná o dobu jednoho školního roku.

Hlavní činnosti asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází (Opekarová, 2010).

Náplň práce asistenta pedagoga se řídí na základě nejnáročnějších požadovaných činností. Asistent pedagoga používá účinné pedagogické metody a specifické formy práce při vzdělávání žáků s postižením. Je ve třídě po celou dobu vyučování. Po domluvě s učitelem pracuje s dítětem podle individuálního vzdělávacího plánu. Pomáhá dítěti s přípravou pomůcek na vyučování a s orientací po školní budově či při přesunech mimo budovu. Účastní se schůzek, které se týkají integrovaného dítěte. Podílí se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a účastní se konzultací

k sestavování měsíčních plánů pro jednotlivé předměty. Řídí se pokyny učitele a podle potřeby pracuje i s ostatními dětmi ve třídě. Celý rozsah a obsah náplně práce asistenta pedagoga je uveden v Nařízení vlády č. 2010/222 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě.

Zařazení asistenta pedagoga do příslušné **platové třídy** se řídí na základě nejnižších požadovaných činností a jeho odborné kvalifikace. Platová třída je stanovena v Příloze k nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. V bodě A s názvem „Seznam povolání a rozpětí platových tříd“ je uvedeno, že asistent pedagoga může být zařazen do 4. až 9. platové třídy. V bodě B s názvem „Zařazení prací do povolání a platových tříd“ je již specifikována konkrétní náplň práce v jednotlivých platových třídách. V následující části jsou uvedeny platové třídy pro asistenty pedagoga. 9. platová třída je nově zařazena od 1. října 2010. Jedná se o samostatné vykonávání pedagogických činností asistentem pedagoga na základě rámcových pokynů speciálního pedagoga či učitele. V souvislosti s omezováním finančních prostředků ze státního rozpočtu jsou většinou asistenti pedagoga zařazováni do 6. nebo 7. platové třídy.

„4. platová třída

1. *Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*

2. *Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

5. platová třída

1. *Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.*

6. platová třída

1. *Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*

2. *Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

7. platová třída

1. *Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.*

8. platová třída

1. *Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.*

9. platová třída

1. *Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.*

2. *Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálně-pedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.“ (Nařízení vlády č. 2010/222 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě, [online]).*

Dílčí závěr

Hlavní činností asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga. Ředitel školy stanoví asistentovi pedagoga týdenní pracovní dobu v rozsahu 20 - 40 hodin podle potřeby školy. Pracovní smlouvu uzavírá ředitel školy s asistentem pedagoga jako pracovní poměr na dobu určitou, zpravidla na jeden školní rok.

3.4 Asistent pedagoga pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním

K zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami existují dva typy asistentů, a to asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním a asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v § 16 v odstavci 2) a 3) stanoví, kdo jsou **žáci se zdravotním postižením nebo znevýhodněním**. Na základě tohoto zákona jsou žáci, kteří mají nárok na asistenta pedagoga:

1. žáci s mentálním postižením,
2. žáci s tělesným postižením,
3. žáci se zrakovým nebo sluchovým postižením,
4. žáci s vadou řeči,
5. žáci se souběžným postižením více vadami,
6. žáci s autismem,
7. žáci s vývojovou poruchou učení nebo chování,

8. žáci se zdravotním oslabením, trpící dlouhodobou nemocí nebo lehčí zdravotní poruchou vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Funkce asistenta pedagoga představující podpůrné služby umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Činnosti asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením jsou přímo závislé na druhu a míře postižení. Práce asistentů pedagoga u žáků se zdravotním postižením se dále liší v souvislosti s věkem žáků, protože v každém vývojovém období se mění jejich specifické potřeby.

Doporučené činnosti asistenta pedagoga u žáka se zdravotním postižením integrovaného v běžné základní škole jsou speciálně pedagogické metody výuky čtení, psaní a počítání, podpora smyslového vnímání, pozornosti, koordinace, myšlenkových operací, zápis textů, aktivizace izolovaných schopností, rozvoj grafomotoriky, speciální logopedické činnosti, alternativní komunikační programy a poskytuje podporu žákovi o přestávkách. (Teplá, Šmejkalová, 2010).

V nižších ročnících povinné školní docházky (1. - 5. třída) je podpora asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením upřednostňována. Ve vyšších ročnících se předpokládá postupné omezování podpory v souladu s věkovým a sociálním osamostatňováním žáků. Rozhodujícím kritériem je aktuální stav žáků se zdravotním postižením a míra jejich individuálních potřeb.

„Každý asistent by měl mít jasně definované hranice své role, své kompetence k žákovi s postižením, ale také k ostatním žákům třídy (asistent a integrovaný žák netvoří samostatnou funkční jednotku v rámci třídního kolektivu). Měl by mít konkrétně stanoven obsah i rozsah individuální podpory poskytované žákovi a možnosti zapojení v rámci celého třídního kolektivu. Jeho úloha by se však měla v průběhu integrovaného vzdělávání měnit a upravovat podle potřeby žáků školy.“ (Grofková in Valenta, 2003, s. 56).

Asistenti pedagoga, kteří pracující s **integrovanými žáky s těžkými formami zdravotního postižení**, mnohdy pociťují svou profesi jako velmi psychicky náročnou. Pokroky u těchto žáků jsou většinou velmi malé či nepatrné. Pokroky se ve výuce objevují za delší časové období, než je tomu u dětí integrovaných s lehčím postižením. Výjimkou nejsou ani situace, kdy se kvůli zhoršujícímu zdravotnímu stavu žáka zhoršují i žákovy vzdělávací schopnosti.

Funkci **asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením** lze zřídit na základě podkladů ze speciálně-pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. Toto centrum či poradna určí nezbytný časový rozsah jeho podpory včetně doporučené pracovní náplně.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v § 16 odstavec 4) stanoví, kdo jsou **žáci se sociálním znevýhodněním**. Na základě tohoto zákona mají možnost využívat asistenta pedagoga žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně

patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu.

Je vhodné, aby **asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním** dobře znal prostředí, z něhož v převážné většině žáci pocházejí, např. z romské komunity. Hlavními cíli činnosti asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním jsou podpořit optimální sociálně kulturní integraci žáků do školního prostředí a do společnosti. Pro romské dítě zařazené do základního vzdělávání může být překážkou nedostatečná znalost českého jazyka i adaptace na nové prostředí. K snadnějšímu překonávání přispívá funkce romského asistenta pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – se sociálním znevýhodněním. Je to člověk, který velice dobře zná prostředí a zvyky romských obyvatel. (Bartoňová, 2005).

Pojetí asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním se nejvíce hovoří o asistentech pedagoga u romských žáků. V současnosti se problematika přípravy romských dětí, popřípadě dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí řeší vznikem přípravných tříd zřizovaných při základních školách. Tématem asistenta pedagoga pro žáky sociálně znevýhodněné se zabývá například výzkumný projekt „Podpora romské integrace“. Tento projekt vznikl z iniciativy společnosti Nová škola se zaměřením pouze na asistenty pedagoga romských dětí a na spolupráci romské menšiny se školou. Nová škola, o. p. s. je nevládní, nezisková organizace, která od roku 1996 podporuje vzdělávání menšin, především Romů a dětí cizinců. (www.novaskola.org)

Dílčí závěr

K zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami existují dva typy asistentů, a to asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním a asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. Funkci asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a pro žáky se sociálním znevýhodněním lze zřídit na základě podkladů ze speciálně-pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. Asistenti pedagoga pracující s integrovanými žáky s těžkými formami zdravotního postižení mnohdy pocítují svou profesi jako velmi psychicky náročnou, protože pokroky u těchto žáků jsou většinou velmi malé či nepatrné. Výkon činnosti těchto asistentů pedagoga klade nemalé nároky na jejich osobnost. Kromě kladného vztahu k dětem se u těchto asistentů pedagoga předpokládá zejména být komunikativní, trpělivý, přizpůsobivý, empatický a důsledný.

4. Činitele ovlivňující úspěšnou integraci žáků

Předpokladem úspěšné integrace je připravenost všech účastníků - dítěte s postižením a jeho rodičů, učitelů běžných škol, zdravých spolužáků a jejich rodičů, ředitelů škol, forma integrace, poradenství a diagnostika, eventuálně i dalších odborníků.

Mezi nejdůležitější činitele ovlivňující úspěšnou integraci žáků patří:

- pedagogicko-psychologická diagnostika,
- instituce pomáhající při řešení problémů,
- individuální vzdělávací plán,
- rodina a škola.

4.1 Pedagogicko-psychologická diagnostika

Pedagogicko-psychologická diagnostika je nedílnou součástí oboru pedagogika a psychologie. Mají společný objekt zkoumání a částečně využívají i stejné metody.

Počátky pedagogické diagnostiky sahají do dob J. A. Komenského, který se zamýšlel nad optimálním věkem dítěte pro nástup do školy. Pedagogická diagnostika se jako obor začala významně rozvíjet na počátku 20. století. Základy použití kvantitativních metod hodnocení v diagnostice položil především V. Příhoda.

*„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku **obsahovou**, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a **procesuální**, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka. Kromě úrovně vědomostí a dovedností zjišťuje i emocionálně-sociální úroveň žáků.“* (Zelinková, 2001, s. 12).

Podle Zelinkové (2001) se jedná o dlouhodobý proces, ve kterém se musí brát v úvahu všechny systémy ovlivňující vývoj dítěte. Získává informace nejenom o úrovni dovedností a vědomostí dítěte, ale také o jeho přizpůsobivosti, komunikativních schopnostech a sociabilitě. Dobře provedená pedagogická diagnostika je předpokladem pro úspěšnou integraci dítěte.

Současná diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb a poradenských služeb odráží změny ve vnímání a přístupu k žákům v souvislosti s integračními a inkluzívními trendy. *„Zájem se už nesoustředí na to, v čem žák selhává, co mu nejde, akcentována je naopak oblast, ve které daný jedinec vyniká a na které lze stavět v souvislosti s další intervencí. Je tak vnímán jako osobnost s potenciálem dalšího vývoje.“* (Brožová, 2010, s. 39-40).

Pedagogická diagnostika je důležitým východiskem pro vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Pedagog sleduje a zaznamenává vývoj dovedností žáka. Zamýšlí se nad nápravnými opatřeními a zároveň pozoruje, jak působí

na žáka a jak moc jsou úspěšná. Pedagog si může všimnout obtíží hlavně ve čtení (znalost a záměna písmen), v psaní (zvládnání tvarů, sklonu a velikosti písma), v počítání (zvládnutí matematických a slovních úloh, geometrických tvarů). Pozornost věnuje úrovni řečového projevu, schopnosti soustředit se, projevům chování dítěte a jeho schopnosti socializace (Bartoňová, 2010).

Pedagogická diagnostika je zaměřena na všestranný rozvoj žáka, především na optimální využívání jeho intelektového potenciálu. Může se uskutečňovat v pedagogicko-psychologických poradnách nebo ve škole, kdy diagnostiku provádí učitel. V tomto případě charakterizuje dosaženou úroveň vědomostí a dovedností. Výsledky diagnostiky jsou také oporou pro zařazování dětí do tříd.

Z hlediska zaměření **poradenské diagnostiky** lze diferencovat podle Vágnerové a Klégrové (2008) na několik hlavních kategorií:

- **hodnocení schopností.** Předmětem hodnocení je celková inteligence, paměť a pozornost. Nejčastěji jde o analýzu možností dítěte zvládnout nároky školy.
- **posouzení znalostí a dovedností dítěte.** Posouzení nezávisí jen na schopnostech dítěte, ale i na výchovně vzdělávacích vlivech.
- **hodnocení osobnostní struktury a emočního prožívání.** Posouzení sebehodnocení, sebedůvěry, motivace a postoje ke školní práci.
- **hodnocení socializační úrovně.** Výsledkem hodnocení je zjištění všech překážek a nepříznivých vlivů.

Pedagogická diagnostika pro stanovení diagnózy využívá několik metod. Při samotném diagnostikování je vhodné metody kombinovat a nespoléhat se pouze na jednu z nich. Metody dělíme na klinické a testové. Mezi **klinické metody** patří pozorování, rozhovor, rodinná a osobní anamnéza, analýza produktů činnosti. Klinické metody nejsou vázány přísnými pravidly, nejsou standardizovány, nemají přesně vymezený postup zadávání jednotlivých úkolů a ani způsob jejich hodnocení. Poskytují důležité informace, které nemůžeme získat pomocí standardizovaných testů. Mezi **testové metody** lze zařadit výkonové testy a testy osobnosti. Mají přesně vymezený postup, podmínky a způsob zadávání úloh a jejich hodnocení. Testy musí být dostatečně objektivní a musí být standardizovány.

Pozorování je nezbytnou součástí každého psychologického vyšetření. Aby pozorování mělo žádoucí efekt, musí být stanoven přesný cíl. Pozorování není vždy zcela objektivní, závisí na osobnosti pozorovatele, jeho postoji a přístupu. Pozorování je zaměřeno na takové projevy, které lze vidět, slyšet nebo měřit. Mohou ho provádět učitelé, rodiče, psycholog či speciální pedagog ve škole.

Obsahem **rozhovoru** jsou otázky, které mohou být otevřené, uzavřené nebo polouzavřené. Rozhovor může být strukturovaný nebo nestrukturovaný. Při rozhovoru se snažíme zabezpečit klidné prostředí bez rušivých elementů. V průběhu rozhovoru bychom si měli dělat poznámky a nakonec vyvodit závěry, které jsou pro nás ty nejdůležitější. Další možností je nahrát si celý rozhovor na záznamové zařízení (např. diktafon) a následně vyvodit závěry. Podle Vágnerové a Klégrové (2008) musí způsob vedení rozhovoru respektovat věk, vývojovou a vzdělanostní úroveň klienta.

Liší se podle toho, zda rozhovor je prováděn s dítětem, dospělým člověkem, rodičem či učitelem.

Rodinná anamnéza obsahuje údaje o rodině a jejím vlivu na dítě. Podává informace o způsobu výchovy, vztahů v rodině a k sourozencům. Nejdůležitější je sestavit ucelený soubor otázek pro rodiče. Někdy je velice těžké získat důvěru rodičů k podání pravdivých odpovědí. **Osobní anamnéza** obsahuje údaje o vývoji jedince, nutné k pochopení jeho současného stavu a směřování do budoucnosti. Jedná se hlavně o motoriku, řeč, zdravotní stav, vývoj obtíží a zájmy. Po provedení anamnézy lze pak lépe pochopit chování dětí, které jsme si dříve nedokázali logicky zdůvodnit

Analýza produktů činnosti má své nezastupitelné místo v pedagogické diagnostice. Zabývá se rozбором výrobků z pracovního vyučování či výtvarné výchovy, a analýzou písemných projevů dítěte (především diktátů a písemných prací).

Jedním z dalších možných diagnostických prostředků je **pozorování dětí při hrách**. U žáků lze sledovat nejenom výběr her, uplatnění fantazie, soustředění, motoriku, úroveň komunikace a sociální kontakty vznikající při hře, ale i další faktory. Pozorování žáků při hře může učiteli odhalit mnohdy jemu skryté vztahy žáků ve třídě, které při vyučovací hodině či o přestávce nejsou patrné.

„V chování se odráží nejen prožívání dítěte, ale též jeho minulé zkušenosti, vědomosti, obsah psychického života v minulosti i současnosti. Chování může být též bezprostřední reakcí na jevy v prostředí. Obecně platí, že určité chování lze chápat jako reakci na určité psychické procesy.“ (Zelinková, 2001, s. 28). Z toho vyplývá, že učitelé musí být velice citlivými pozorovateli, aby správně rozpoznali, co se s žákem děje a proč se tak děje.

Psychologická diagnostika je označována jako proces diagnostikování. Je to proces, který získává důležité údaje o psychických jevech člověka. Jejím úkolem je zjišťování a měření duševních vlastností, stavů a dalších charakteristik osobnosti. Psychologickou diagnostiku provádí výhradně psycholog na klinice, v soukromých poradenských zařízeních nebo v různých typech poraden. Psychologická diagnostika využívá psychodiagnostických metod. Při samotném diagnostikování je vhodné metody kombinovat a nespolehat se pouze na jednu z nich. Metody dělíme na klinické, testové a přístrojové. Mezi klinické metody patří pozorování, rozhovor, anamnéza, analýza produktů činnosti. Mezi testové metody lze zařadit výkonové testy a testy osobnosti. Přístrojové metody jsou zvláštní metody pro měření speciálních funkcí (Lazarová, 2007).

Při diagnostice pracujeme s lidmi a pronikáme do jejich soukromí. Proto se každý pracovník musí řídit **etickými pravidly**. Lazarová (2007) tyto pravidla shrnula do několika bodů:

- diagnostik musí být adekvátně odborně připraven,
- diagnostika musí být provedena v souladu s pracovním posláním a zařazením pracovníka (diagnostika),
- diagnostik si musí uvědomovat limity a zásady pro interpretaci získaných dat,

- diagnostik by měl reflektovat všechny možné okolnosti, za kterých data získal,
- všechny získané informace jsou důvěrné.

Co většina osob od psychologa očekává? Každý by chtěl znát přesné a zaručeně fungující návody. Toho se ale od psychologa nikdy nedočká. Dokonce nelze očekávat ani přesnou prognózu a okamžitou změnu. K té nemůže dojít během jedné návštěvy psychologa. Dochází k ní teprve postupem času a to v přirozeném prostředí dítěte ve škole a doma. Psycholog obvykle vnáší do řešení problému nové odborné pohledy, informace a nápady (Lazarová, 2008).

Dílčí závěr

Pedagogicko-psychologická diagnostika je nedílnou součástí oboru pedagogika a psychologie. Mají společný objekt zkoumání a částečně využívají i stejné metody. Pedagogická diagnostika je zaměřena na všestranný rozvoj žáka, především na optimální využívání jeho intelektového potenciálu. Může se uskutečňovat v pedagogicko-psychologických poradnách nebo ve škole, kdy diagnostiku provádí učitel. Psychologická diagnostika je označována jako proces diagnostikování. Je to proces, který získává důležité údaje o psychických jevech člověka. Jejím úkolem je zjišťování a měření duševních vlastností, stavů a dalších charakteristik osobnosti. Dobře provedená diagnostika je předpokladem úspěšné integrace.

4.2 Instituce pomáhající při řešení problémů

V systému školství v České republice mají své důležité místo služby pedagogicko-psychologického poradenství. Součástí tohoto poradenského systému jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra, střediska výchovné péče, institut pedagogicko-psychologického poradenství, výchovní poradci, školní metodici prevence, speciální pedagogové a školní psychologové.

Institut pedagogicko-psychologického poradenství je s platností od 1. července 2011 součástí **Národního ústavu pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků**. Tento Národní ústav pro vzdělávání bude řešit otázky předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání, včetně vzdělávání uměleckého a jazykového. Dále se bude také zabývat pedagogicko-psychologickým, speciálně-pedagogickým, výchovným a kariérovým poradenstvím ve školství (www.ippp.cz).

Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytnout podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace a podávání informací. Poradenství poskytuje své služby dětem a mládeži, včetně dětí a mládeže se zdravotním postižením,

ve věku od 3 do 19 let. Také nabízí své služby rodičům dětí a dalším zákonným zástupcům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení.

Podle Lazarové (2008) psychologické poradenství směřuje spíše k osobním a rodinným problémům dítěte. Pedagogické poradenství je zaměřeno na procesy učení, vyučování a výchovy. Obě poradenství se v mnohém překrývají a jsou většinou spojována se školním prostředím. Proto se někdy nazývají školním poradenstvím.

Poradenská zařízení rozdělujeme na **školská poradenská zařízení** a **specializovaná poradenská zařízení**.

„Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“ (Školský zákon, 2004, § 116).

Poradenskými pracovníky na školách ve školních poradenských pracovištích jsou **výchovní poradci**, **školní metodici prevence**, výjimečně i **školní psychologové** a **speciální pedagogové**.

Výchovní poradci pracují na všech typech a stupních škol. Tuto funkci většinou zastávají učitelé, kteří kromě svého úvazku plní i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a volby či povolání žáků. Podílejí se především na řešení výchovných problémů žáků a pomáhají jim lépe se orientovat v oblasti profesní orientace. Pečují o žáky s výchovnými problémy, s poruchami chování, o žáky v náročných životních situacích. Zprostředkovávají styk s poradenskými pracovišti, dávají rodičům návrhy k odborným vyšetřením, pomáhají se žádostmi o vyšetření. Výchovní poradci předkládají návrhy na žákovo předání do péče pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogického centra nebo střediska výchovné péče a sledují další vývoj těchto žáků. Metodicky pomáhají třídním učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům při řešení problémů vývoje a vzdělání žáků na škole. Pro tuto funkci je předepsáno kvalifikační studium výchovného poradenství.

Školní metodik prevence se zaměřuje na oblast sociálně patologických jevů. Zabývá se hlavně problematikou narůstající šikany, záškoláctví, alkoholismem, kouřením a drogovými závislostmi zvláště u žáků vyšších ročníků. Snaží se nabídnout vhodné preventivní programy a organizuje je (besedy, filmy, projektové dny). Spolupracuje s třídními učiteli při zachycování varovných signálů s možností rozvoje sociálně-patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd. Metodicky vede pedagogické pracovníky školy v oblasti prevence sociálně-patologických jevů. Informuje pracovníky školy o způsobu řešení krizových situací v oblasti sociálně-patologických jevů. Přípravuje podmínky pro integraci žáků se speciálními poruchami chování ve škole. Samozřejmostí je také pomoc rodičům problémových žáků a ochrana ostatních žáků

školy před negativními dopady, které by tyto sociálně patologické jevy ve škole mohly způsobovat (Opekarová, 2010).

Školní speciální pedagog není na našich školách zcela běžným jevem. Jejich nejdůležitějším úkolem je vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich následné zařazení do speciálně pedagogické péče. K dalším úkolům školních speciálních pedagogů patří diagnostika vzdělávacích potřeb žáků, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy i mimo ni. Zajišťuje činnosti reedukační, kompenzační a stimulační, pomáhá při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Podílí se na přípravě podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole. Koordinuje a metodicky vede asistenty pedagogů ve škole.

Školní psycholog poskytuje psychologické poradenské služby žákům, jejich zákonným zástupcům a učitelům v oblastech výchovy a vzdělávání a osobnostního rozvoje. Jedná se jak o individuální, tak skupinové psychodiagnostické činnosti. Spolupracuje při zápisu dětí do prvních ročníků, pečuje o integrované žáky, koordinuje preventivní práci problematického chování žáků ve třídě, pomáhá při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.

Mezi **specializovaná poradenská zařízení** patří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra a střediska výchovné péče.

Pedagogicko-psychologické poradny jsou samostatná poradenská zařízení, jejichž činnost je vymezena zákonem. Jsou zaměřeny na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Zpracovávají odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy (zařazení, přeřazení žáků do škol), odklad školní docházky a doporučení k integraci. Zjišťují připravenost dětí na povinnou školní docházku, doporučují rodičům a ředitelům nejvhodnější formu vzdělávání dětí, připravují podklady pro integraci žáků se speciálními poruchami učení a chování do základních a středních škol. Dále vykonávají diagnostiku výchovných a výukových problémů, sociálního klimatu třídy, žáků nadaných a diagnostiku pro volbu povolání. Provádí metodickou podporu výchovným poradcům a školním metodikům prevence. Činnost tohoto odborného poradenského pracoviště je nejčastěji uskutečňována ambulantně přímo na specializovaných pracovištích poradny nebo formou návštěv odborných pracovníků poradny ve školách a školských zařízeních spadajících do okruhu působnosti dané poradny (Opekarová, 2010).

Speciálně-pedagogická centra poskytují odbornou pomoc dětem se zdravotním postižením, které navštěvují speciální vzdělávací zařízení nebo jsou integrováni do běžných základních škol. Zajišťují připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku, zpracovávají odborné podklady pro integraci těchto žáků. V rámci komplexní odborné poradenské péče centrum zabezpečuje speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku žákům se zdravotním postižením. Zapůjčují odbornou literaturu a kompenzační pomůcky. Zpracovávají odborné podklady a posudky pro potřeby správních rozhodnutí o zařazení do systému vzdělávání. Svě služby poskytuje ambulantně nebo návštěvou rodiny, kde žák žije, docházejí do škol, v kterých jsou žáci integrováni. Existují typologie speciálně-pedagogických center

dle typu zdravotního postižení (pro žáky s vadami řeči, se sluchovým postižením, se zrakovým postižením, pro hluchoslepé, s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, s tělesným postižením, pro kombinované vady a postižení, pro specifické poruchy učení a pro specifické poruchy chování) (Opekarová, 2010).

Střediska výchovné péče jsou zařazena do systému pedagogicko-psychologického poradenství od roku 1997. Úzce spolupracují se školami, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně-pedagogickými centry a dalšími odbornými institucemi. Cílem činnosti středisek výchovné péče je poskytnout žákům okamžitou pomoc a radu při zachycení prvních signálů výchovných problémů, odstraňovat či zmírňovat již vzniklé poruchy chování, úzce spolupracovat s rodinou a poskytovat poradenské služby pedagogickým pracovníkům. Tyto činnosti jsou zajišťovány formou ambulantní nebo internátní péče. Pobyť ve středisku je dobrovolný (Pipeková, 2010).

*„Od roku 1990 začaly rovněž vznikat v ČR další poradenské instituce určené dětem a mládeži, které jsou i nestátní. Do systému Výchovného poradenství či Školních poradenských služeb je sice přímo neřadíme, avšak mnohé z těchto institucí poskytují odborné služby na vynikající profesní a odborné úrovni, proto spolupráce s nimi je velice přínosná a důležitá. Tyto instituce pak řadíme do **podpůrného systému ve školství.**“* (Opekarová, 2010, s. 8). Jsou jimi kliničtí psychologové, různě zaměřená terapeutická centra, občanská sdružení napomáhající lidem s různým typem postižení a krizová centra pro děti a rodinu.

Dílčí závěr

Nástup dítěte do školy je v každé rodině velkou událostí. Zatímco rodiče většiny dětí nemají s výběrem školy zpravidla větší problém, obejdou školy v místě bydliště a vyberou pro své dítě tu, která se jim zdá nejlepší, rodiče dětí s postižením se musí často už od začátku potýkat s řadou problémů. Pokud se rodiče postižených dětí rozhodnou zapsat své dítě do běžné školy, často se stává, že jsou hned u zápisu odmítnuti. Tím se dostávají do situace, kdy si nevědí rady a potřebují pomoc. V tuto chvíli může účinnou pomoc poskytnout školské poradenské zařízení, speciálně-pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna. Jejich pracovníci pomohou rodičům při jednání s vybranou školou, doporučí jinou vhodnou školu běžného typu, navrhnou podpůrná opatření včetně zajištění asistenta pedagoga. Asistent pedagoga pracuje ve třídě vždy na základě posouzení a doporučení odborného poradenského pracoviště. To mu stanoví nezbytný časový rozsah jeho podpory žáka včetně navržené pracovní náplně. Dále tato pracoviště nabídnou metodickou podporu škole, zapojí se do tvorby individuálního vzdělávacího plánu apod. Spolupráce s poradenským centrem je pro učitele i rodiče přínosná, přináší odborný náhled na problém.

4.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vypracovávají ho učitelé ve spolupráci s poradenským zařízením, popřípadě s výchovným poradcem školy a zákonným zástupcem žáka. Může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby. IVP schvaluje ředitel školy.

IVP vypracuje škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. Obsahová náplň IVP je dána vyhláškou č.73/2005 Sb. „*V případě, že školské poradenské zařízení doporučí vzdělávání podle upraveného vzdělávacího programu, musí být IVP zpracován pro všechny předměty podle tohoto programu. Pokud školské poradenské zařízení nedoporučí vzdělávání podle upraveného vzdělávacího programu, IVP může být zpracován jen pro některé vyučovací předměty dle individuálních potřeb žáka. Žák se smyslovým, tělesným postižením nebo vadami řeči a s vývojovými poruchami učení a/nebo chování je vzděláván podle IVP, který vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy (ŠVP) zpracovaného podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Předpokladem je zajištění vhodných podmínek vzdělávání a podpůrných opatření. Podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením jsou uvedeny v kapitole č. 8 RVP ZV. U žáků s lehkým mentálním postižením vychází vzdělávací obsah IVP z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP). V případě individuální integrace žáka se zdravotním postižením škola nemusí zpracovávat samostatný školní vzdělávací program.*“ (<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/05/integrace-zaku-se-ZP.pdf>, 2010, s. 2).

Přínos IVP spočívá podle Zelinkové (2001) v následujících oblastech:

- 1) Žák může pracovat podle svých schopností a možností, individuálním tempem, bez stresujícího porovnání se spolužáky. Má motivační hodnotu. Cílem je nalezení optimální míry zátěže a požadavků na žáka.
- 2) Učitel není stresován obavami z neplnění požadavků učebních osnov. IVP se pro něj stává vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Získané poznatky z průběhu vyučování mu slouží jako zpětná vazba, na základě které může upravovat IVP.
- 3) Do přípravy IVP jsou zapojeni rodiče, na které to klade větší odpovědnost. Současně jsou obeznámeni se stávající situací a jeho dalším vývojem.
- 4) Aktivní účast žáka na tvorbě IVP, který tak může být více motivován ke spolupráci. Zde záleží na druhu a stupni postižení integrovaného žáka.

Individuální vzdělávací plán musí podle Zelinkové (2001) sledovat **dvě základní roviny**. První rovinou je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Druhá rovina je zaměřena na specifické obtíže, které omezují příznaky, eliminují

problémy a vyzdvihují pozitivní oblasti vývoje dítěte. Dále autorka uvádí následujícími principy tvorby IVP:

- 1) Vychází z diagnostiky pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. Mezi důležité informace, které do IVP musí být zapracovány je tolerovat pomalé pracovní tempo žáka, krátkodobou paměť a respektovat jeho vizuální styl učení.
- 2) Vychází z pedagogické diagnostiky učitele. Učitel respektuje doporučení odborného pracoviště, ale zároveň se opírá o vlastní pedagogickou diagnostiku, zkušenosti a intuici.
- 3) Respektuje závěry diskuse se žákem a rodiči. Podíl žáka se mění v závislosti na jeho věku. Důležitá je spolupráce s rodiči žáka. Aktivitu rodičů je třeba podpořit.
- 4) Je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje. Nejčastěji se jedná o český jazyk, cizí jazyk a matematiku. U ostatních předmětů se uvádí doporučení.
- 5) Vypracovává jej učitel daného předmětu. Zpracovává ho vyučující konkrétního předmětu ve spolupráci s učitelem, který provádí reedukaci. Je zaměřen hlavně na obsah vzdělání a reedukační proces. Při vypracování IVP učitel sleduje cíle vzdálené, dlouhodobé a krátkodobé. Musí také respektovat individuální potřeby dítěte.

IVP je podle www.inkluze.cz rozdělen do tří částí, z nichž první vyplňuje škola, druhou školské poradenské zařízení a třetí vyučující konkrétního předmětu, pro nějž je plán sestaven. Nejdůležitější údaje, které v IVP vyplňuje škola, jsou název a adresa školy, jméno a příjmení žáka, datum narození, bydliště, třída, školní rok, předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP, druh a stupeň postižení, rozhodnutí o povolení vzdělávat žáka podle IVP. Nejdůležitější údaje, které v IVP vyplňuje školské poradenské zařízení, jsou název a adresa školského poradenského zařízení, výsledky vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení, doporučené kompenzační, rehabilitační a didaktické pomůcky, vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka, návrh snížení počtu žáků ve třídě, časové a obsahové rozvržení výuky. Nejdůležitější údaje, které v IVP vyplňuje vyučující předmětu, jsou organizace výuky, pedagogické postupy, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a dovedností, konkrétní činnosti s podporou asistenta pedagoga, způsob hodnocení, spolupráce se zákonnými zástupci žáka, časový a obsahový plán.

Na konci každého IVP jsou uvedena jména a příjmení včetně podpisů všech osob odpovědných za vzdělávání a péči o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi ně patří třídní učitel a vyučující jednotlivých předmětů, školský poradenský pracovník, zákonný zástupce žáka, případně také žáka samotného, ředitel školy a asistent pedagoga ([http://www.inkluze.cz/ upload/metodika-doporucena-struktura-ivp.pdf](http://www.inkluze.cz/upload/metodika-doporucena-struktura-ivp.pdf)).

Dílčí závěr

Individuální vzdělávací plán (IVP) je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vypracovávají ho učitelé ve spolupráci s poradenským zařízením, popřípadě s výchovným poradcem školy a zákonným zástupcem žáka. Může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby. Vychází ze současné úrovně dítěte, staví na jeho dosavadních vědomostech a nestaví nespelnitelné požadavky. IVP může mít zároveň i motivační hodnotu, protože dítě má pocit, že mu učitel chce pomoci. IVP není neměnný. Ukáže-li se, že je příliš náročný či zbytečně snadný, lze jej kdykoli upravit. Pokud je u integrovaného žáka při výuce ve škole přítomen asistent pedagoga, v IVP jsou pro asistenta pedagoga vytyčeny jeho kompetence. Schvaluje ho ředitel školy. Na konci každého IVP jsou uvedena jména a příjmení včetně podpisů všech osob odpovědných za vzdělávání a péči o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.4 Rodina a škola

„Rodinu a školu chápeme už tradičně jako primární společenské instituce, které se nesmazatelně podepisují na rozvoji osobnosti a zanechávají ty nejvýznamnější stopy ne jejím utváření. Rodinu jmenujeme na prvním místě proto, že je první institucí v životě každého jedince, která jej informuje a vzhledem k tomu, že tato léta jsou rozhodující.“ (Kraus in Janiš, 2001, s. 10).

*„Škola a rodina predstavujú inštitúcie, ktoré majú primárne a sekundárne funkcie vo výchove a vzdelávaní detí. Škola neplní len vzdelávaciu funkciu, ale aj výchovnú a personalizačnú. Pri plnení týchto úloh je vhodné, aby spolupracovala s rodičmi detí. Keďže rodičia sú odoberateľia výchovy a vzdelávania svojich detí a rodina je rôzne diferencovaná, **aktérom vo vzťahoch** medzi oboma inštitúciami by mala byť škola a jej učitelia.“ (Bakošová, 2008, s. 152).*

Nástup do školy představuje pro dítě významnou a zásadní změnu, kdy se ztotožňuje s novou rolí žáka, začíná si uvědomovat své odlišnosti, vyrovnává se s nároky školy a pedagoga. Má před sebou důležité období.

V současnosti si mohou rodiče zvolit pro své dítě základní školu, která vyhovuje jejich požadavkům a kritériím. Nejčastějšími kritérii jsou úroveň výuky a vzdálenost od místa bydliště. Rodiče postiženého dítěte mají výběr školy obtížnější. Škola musí totiž splňovat několik specifických požadavků pro integraci postiženého dítěte. Tyto požadavky se liší u jednotlivých typů postižení. Právě u postižených dětí nelze požadavek na školu blízko bydliště vždy zajistit. V budoucnu by se tato situace měla zlepšovat.

Kvalitní výchovně vzdělávací výsledky nezáleží pouze na jedincích a jejich osobnostních zvláštěnostech, na jeho osobním úsilí, ale také na specifických rysech rodiny, na specifikách školní třídy, učitelského sboru a dané školy. Sociální klima

školy vyjadřuje jevy dlouhodobé, typické právě pro danou školu. Jeho aktéři jsou pedagogové, vedení školy a rodiče žáků školy. Mezi sociální klima školy řadíme vnější a vnitřní prostředí školy (architektonické řešení a okolí školy, umístění školy a rozmístění tříd), aspekty hygienické (akustika, osvětlení a provozní bezpečnost), aspekty ergonomické (podoba a velikost školního nábytku, úprava pracovních míst učitelů a žáků) a aspekty organizační (počty učitelů a žáků, kvalifikovanost učitelů, řešení provozních situací v rámci školy, využívání prostorů školy mimo vyučování a styk s rodiči) (Čáp, Mareš, 2001).

V posledních letech zájem o **školní klima** vzrůstá. Škola, ve které převládá příznivé sociální klima, učiní mnoho pro rozvoj žáka. Zatímco škola, která je charakterizovaná ohrožujícím sociálním klimatem, může žakovu osobnost vážně ovlivnit a narušit. Pracovníci školy i rodiče si uvědomují, že žák nežije jen ve své třídě, ale prožívá svou část života v celé škole. Všechny své mezilidské vztahy, zážitky a životní zkušenosti si fixuje a uchovává pro svou další existenci. Proto je školní klima důležité a nesmí se na něho zapomínat (Čáp, Mareš, 2001).

Pro rozvoj dobrého školního klima je důležitá také spolupráce učitelů mezi sebou. Jak ve své knize uvádí Pol a Lazarová (1999) ředitelé škol i učitelé často vidí překážky v neochotě učitelů otevírat se a komunikovat. Mnohdy poukazují na špatné zkušenosti z dřívější spolupráce. I když je spolupráce obecně považována za pozitivní a efektivní, mnozí učitelé se jí raději vyhýbají. Jak dále uvádí, je důležité a obtížné stimulovat učitele k tomu, aby se jeden od druhého učili a tím se snažili budovat lepší školní klima.

Integrace postiženého nebo handicapovaného dítěte podle Vágnerové (1997) neznamená jenom naprosté přijetí všeho, co ostatní žáci a učitelé prezentují. Zde sehrávají roli tři důležité funkce školy:

- 1) Škola jako místo **učení**. Postižené dítě se nenaučí všechno to, co se naučí jeho zdraví spolužáci, a nebude dosahovat stejných výsledků. Příčinu můžeme spatřit v nepřiměřenosti nároků či ve způsobech výuky. Rodiče těchto dětí tyto nároky často podceňují. Chyba ale může být také u učitelů, kterým chybí znalosti a zkušenosti, aby výuku zvládli na potřebné úrovni.
- 2) Škola jako místo **socializace**. Postižené dítě má možnost adaptace s majoritní společností již v mladším školním věku. Určité riziko spočívá v nezvládnutí situace učitelem nebo v přílišné snaze rodičů zařazení některých postižených dětí mezi zdravé.
- 3) Škola jako místo **konfrontace** postojů rodiny a školy. Riziko rozporu mezi názory rodičů a učitelů vzniká zejména v případech dětí z jiného sociokulturního prostředí (například z odlišného etnika dětí uprchlíků či emigrantů). Riziko může představovat i učitel, který problém emočně nezvládne, a jeho reakce jsou pak nepřiměřené.

Pokud je dítě integrováno do školy, první nejčastější oporou dítěti je **pedagogický sbor**. S tím souvisí jejich profesionalita a odbornost. Rolí učitele integrovaného dítěte v běžné škole je třeba výrazně vyzdvihnout. Učitel je tím prvním

odborníkem, který se setkává s problémy žáků při učení. Je také prvním svědkem, jenž vnímá rozvoj individuálního sebehodnocení žáků při prvním problémovém setkání s vrstevníky (Opekarová, 2010).

Jednou z hlavních podmínek úspěšného vzdělávání žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním je **zajištění kvalitně připraveného personálu**, neboť každý typ postižení klade různé nároky na odborný přístup. Od učitelů se předpokládá další samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů. Přijetí dítěte s postižením do třídy znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky. Samozřejmostí je vypracování individuálního vzdělávacího programu dítěte. Učitel musí zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi zdravé žáky a žáka s postižením. Navíc nároky na kompetence pedagogů mimo výchovně vzdělávací proces v současnosti značně narůstají.

Mnoho učitelů na základní škole má z inkluzivního vzdělávání obavy. Bojí se přijmout žáka s handicapem, protože se s takovou situací ve své praxi nesetkali. Nejčastějšími argumenty učitelů z praxe jsou obavy, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami připraví učitele o čas, který by měl věnovat ostatním žákům, nebo že výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje speciální dovednosti. Učitelé mají také strach, že se jim nedostane dostatečné podpory ze strany vedení školy. Především starší generace učitelů zaujímá k tomuto způsobu vzdělávání rezervovaný postoj (Filová, Havel in Vítková, Opatřilová, 2011).

„Zařazení dítěte s postižením do třídy zpravidla „automaticky“ vyvolává potřebu skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky.“ (Michalík in Valenta, 2003, s. 41). Autor dále uvádí, že je potřeba tyto pedagogy za jejich práci lépe finančně ohodnotit a vyzdvihnout.

Rodina a škola představují dvě nejdůležitější společenské instituce, které se podílejí na výchově. Spolupráce mezi školou a rodinou je nutně postavena na oboustranné komunikaci. Funkční a smysluplná komunikace mezi rodiči a pedagogy je prvním krokem k prevenci a eliminaci problémů ve vzdělávání žáků.

Rodina a škola jako společenské instituce hrají při utváření sociálních vztahů jednotlivých dětí rozhodující úlohu. Škola by měla dítěti vždy pomáhat a v žádném případě by neměla mít stresující činitel. Současná škola ovlivňuje člověka od narození až po dospělost (některé i déle – například Univerzita třetího věku). Škola odpovídá vždy za určitou oblast výchovy (Bartoňová, 2005).

„Formy sociálnopedagogickej práce školy s rodinou sú rôzne. Medzi efektívne metódy patrí poradenstvo pre rodičov, neformálne stretnutia a diskusie učiteľov – rodičov – detí, vydávanie školských brožúr, informačných textov. Spôsob, ako získať rodičov na spoluprácu, je otvorená forma komunikácie založená na partnerstve.“ (Bakošová, 2008, s. 154).

„Současné koncepce českého školství předpokládají, že vzájemné vztahy mezi rodinou a školou se budou vyvíjet k větší otevřenosti, náročnosti, kooperativnosti a partnerství. Rodina i škola musejí mít jasný cíl. Rodiče musejí znát požadavky

školy na děti. Děti, které jsou na školu fyzicky i intelektuálně připraveny, mívají vůči škole příznivější postoje. Postoj rodičů ke škole současně ovlivňuje i postoje jejich dětí. Právě pozitivní postoj je velice důležitý pro to, aby dítě mělo školu rádo.“ (Bartoňová, 2005, s. 90).

Rodiče jsou chápáni jako nezastupitelní aktéři výchovy a vzdělávání svých dětí. U rodičů postižených dětí to platí dvojnásob. Podle Vágnerové (1997) je pro úspěšnou integraci postiženého dítěte podstatný základní postoj, který k němu zaujímá rodina. Pokud by byl nějak extrémní, což bývá častější, fungoval by jako nepříznivý faktor. Negativní význam má nadměrně ochranná výchova rodičů, která dítě neustále chrání, vyžaduje pro ně výhody a tím ztěžuje jeho adaptaci ve třídě. Nepříznivý vliv má také nezájem rodiny, protože úspěch integrace závisí do značné míry na domácí přípravě, bez které se postižené dítě neobejde. Učitel v základní škole nemá tolik času, kolik by tento integrovaný žák k pochopení určité části výuky potřeboval. Pokud dítě nemá dobré rodinné zázemí, bude jeho adaptace v běžné škole obtížnější.

Důležitým faktorem je důvod rozhodnutí rodičů postiženého dítěte k integraci do běžné školy. Motivace, která je k tomu vede, ovlivňuje následnou spolupráci mezi rodiči a školou. Navštěvovat běžnou školu vyžadují především rodiče a tento svůj postoj vnucují i dítěti. To je důvod, proč mnozí rodiče preferují integraci, a neuvažují o jiných možných variantách, které mohou být pro dítě výhodnější. Někteří rodiče si uvědomují rizika, které integrace přináší. Najdou se i takoví, kteří je ignorují, aby si sami sobě potvrdili alespoň symbolickou normalitu vlastního dítěte (Vágnerová, 1997).

Pro úspěšné začlenění žáků se znevýhodněním je nezbytné mít **funkční tým** pracovníků. Tento tým zpravidla tvoří **třídní učitel** (případně další učitelé, kteří ve třídě vyučují), **školní speciální pedagog nebo psycholog, zástupce poradenského zařízení**, které má dítě v péči, **asistent pedagoga a rodiče** dítěte. Do týmu by se měl také zapojit **ředitel školy**, protože odpovídá za průběh a kvalitu vzdělávání žáků. Úkolem týmu je odpovědně se připravit na příchod dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do školy a provázet jej po celou dobu jeho vzdělávání na této škole. **Týmová spolupráce** zajistí společný postup při výuce, sjednotí používané metody a formy práce (Zíková, 2010)³.

Dílčí závěr

Rodina a škola jsou dvě důležité sociální instituce, které se nesmazatelně podepisují na rozvoji a utváření osobnosti. V současné době však procházejí řadou změn. Mění se jejich hodnoty a cíle, vnitřní uspořádání a vnější vztahy. Škola se mění v otevřenou instituci. Současná rodina se jeví jako více uzavřená a izolovaná. Zúžily se vazby rodinné, sousedské a do jisté míry i příbuzenské.

³ ZÍKOVÁ, Tereza. [online]. [cit. 2012-01-07]. Funkční tým - podmínka inkluze. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzivni-vzdelavani/clanek-29/funkcni-tym-podminka-inkluzi>>.

Velmi důležitá je spolupráce rodičů se školou a školským poradenským zařízením. Tato spolupráce významně ovlivňuje postoj k řešení školních potíží dítěte, do kterého se promítá hodnotový systém rodiny, zejména důraz kladený na vzdělání.

Nejvýznamnější roli ve vztahu k dětem hraje učitel v období nástupu do školy, v období první třídy a poté v období dospívání. Právě v těchto obdobích se může vytvořit špatný vztah k učiteli. Dítě chápe učitele jako vzor.

V současnosti si mohou rodiče zvolit pro své dítě základní školu, která vyhovuje jejich požadavkům a kritériím. Nejčastějšími kritérii jsou úroveň výuky a vzdálenost od místa bydliště. Rodiče postiženého dítěte mají výběr školy obtížnější. Škola musí totiž splňovat několik specifických požadavků pro integraci postiženého dítěte. Při integraci postiženého žáka musí škola zajistit speciální učební pomůcky, vybavení třídy a pro tělesně postižené je důležitý bezbariérový přístup. K některým postiženým žákům musí škola zabezpečit asistenta pedagoga.

Pokud se rodiče rozhodnou své dítě integrovat, tak musí při této volbě počítat s větší angažovaností. Příprava na výuku je pro rodiče i samotné dítě obsáhlejší a časově náročnější. Spolupráce mezi školou a rodinou je nutně postavena na oboustranné komunikaci. Funkční a smysluplná komunikace mezi rodiči a pedagogy je prvním krokem k prevenci a eliminaci problémů ve vzdělávání žáků.

5. Výzkum k významu role asistenta pedagoga

Hlavním cílem diplomové práce je prezentovat význam role asistenta pedagoga a poukázat na průběh integrace žáků s asistentem pedagoga. Popsat důležitost asistenta pedagoga při výchovně vzdělávacím procesu na základních školách. Ve své diplomové práci jsem se zaměřila právě na roli a význam asistenta pedagoga při integraci žáků na základních školách v městě Brně. Seznámit s přínosy a nedostatky ve spolupráci všech zainteresovaných osob při integraci žáků do základních škol (asistent pedagoga, učitel, integrovaný žák a jeho rodina). Zaměřit se také na problémy, které mají asistenti pedagoga při výkonu svého povolání.

Ve výzkumné části své diplomové práce jsem si položila následující otázky a hledala jsem na ně odpovědi.

- 1. Kdo nejčastěji povolání asistenta pedagoga vykonává, jaké mají vzdělání, zda absolvovali nějaké kurzy a jaká je jejich délka praxe?**
- 2. Jak reagují na přítomnost asistenta pedagoga ostatní pedagogičtí pracovníci a žáci ve třídě?**
- 3. Jak vnímají integrovaní žáci přítomnost asistenta pedagoga a jak jim pomáhá?**
- 4. Zlepšily se u integrovaných žáků výsledky s asistentem pedagoga?**
- 5. Jak asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s učitelem a s rodinou žáka?**
- 6. Jaké činnosti asistenti pedagoga při výkonu svého povolání nejčastěji vykonávají?**
- 7. Jaké problémy mají asistenti pedagoga při výkonu svého povolání?**

5.1 Zkoumaný vzorek

Výzkumné šetření jsem provedla na základních školách v městě Brně. Do zkoumaného vzorku jsem zahrnula asistenty pedagoga, kteří pracují s integrovanými žáky na běžných základních školách. Šetření jsem provedla dotazníkovou metodou. Dotazník obsahoval 21 otázek a je součástí diplomové práce (viz. Příloha č. 1). Dotazník jsem distribuovala osobně a pomocí emailu (v elektronické podobě). Celkem jsem osobně rozdala nebo emailem poslala 62 dotazníků, zpět jsem obdržela 33 dotazníků. Osobně jsem rozdala 22 dotazníků, zpět jsem obdržela všechny (100%). Pomocí emailu jsem rozeslala 40 dotazníků, zpět jsem po několika urgencích obdržela 11 dotazníků (to je 27,5%). Celkem výzkumný vzorek tvoří 33 respondentů (asistentů pedagoga v městě Brně). Asistenti pedagoga vyplňovali dotazník anonymně.

Pro ucelený pohled na význam asistenta pedagoga jsem do zkoumaného vzorku dále zařadila integrované žáky, kteří získali asistenta pedagoga až v průběhu školní docházky (ne od první třídy). Cílem tohoto výběru bylo zjistit, zda výuka s podporou asistenta pedagoga je pro žáka přínosem, je efektivnější a zda došlo ke zlepšení

výsledků. Jde o čtyři žáky, dva z prvního stupně a dva z druhého stupně. Jedná se o dvě dívky a dva chlapce. S dětmi jsem provedla rozhovor. Dále jsem provedla rozhovor s jejich rodiči nebo s jejich matkou. Podrobněji je to popsáno v kapitole „5.3 Kazuistiky vybraných integrovaných žáků“. Otázky jsem si připravila předem a jsou součástí diplomové práce (viz. Příloha č. 2 - Otázky pro rozhovor s integrovaným žákem, který má asistenta pedagoga, Příloha č. 3 - Rozhovor s rodiči integrovaných žáků, kteří mají asistenta pedagoga). Cílem rozhovorů s integrovaným žákem bylo zjistit, jak vnímají přítomnost asistenta pedagoga ve výuce, zda došlo ke zlepšení výsledků a v kterých předmětech pomoc asistenta pedagoga potřebují. Cílem rozhovorů s rodiči integrovaných žáků bylo zjistit, zda pozorují zlepšení výsledků svého dítěte ve škole, jak spolupracují s asistentem pedagoga a jak hodnotí tuto spolupráci.

Osobně jsem rozdala 22 dotazníků. Při přebírání vyplněných dotazníků jsem se 14 asistenty pedagoga měla možnost si pár minut popovídat. Hlavním účelem mého rozhovoru bylo zjistit, zda mají asistenti pedagoga při výkonu svého povolání nějaké další problémy a proč tuto práci vykonávají. Zjištěné informace uvádím v podkapitole shrnutí výsledků.

Výzkumné šetření bylo provedeno kvalitativní a kvantitativní metodou. Použila jsem výzkumné techniky analýza odborné literatury, analýza pedagogických dokumentů, rozhovory s žáky a jejich rodiči, rozhovory s asistenty pedagoga, dotazníkové šetření (dotazník vlastní konstrukce), analýza a syntéza získaných materiálů, pozorování.

5.2 Analýza výsledků a jejich interpretace

K získání informací byl použit dotazník pro asistenty pedagoga. Dotazník obsahuje 21 otázek. Pouze jedna otázka v dotazníku je otevřená (poslední otázka zjišťující diagnózu integrovaného žáka), ostatní otázky jsou uzavřené. U některých otázek je možné doplnit bližší specifikaci (jako například počet hodin týdně). První část je zaměřena na získání základních dat o respondentech, jako jsou věk, pohlaví, dosažené vzdělání, délka praxe, využívání dalšího vzdělávání, pracovní úvazek. Druhá část je zaměřena na zjištění informací ohledně vztahů asistentů pedagogů s pedagogickými pracovníky na jejich spolupráci, na vzájemné vztahy asistentů s integrovanými žáky, s jejich rodiči a na jejich spolupráci. Poslední část dotazníku je zaměřena na přímou práci asistentů pedagogů s integrovanými žáky.

Otázka číslo 1: Váš věk?

Tabulka číslo 2 – Věk

Váš věk	Počet	Procenta
méně než 20 let	0	0,0 %
20 – 30 let	18	54,5 %
31 – 40 let	9	27,3 %
41 – 50 let	4	12,1 %
51 a více	2	6,1 %

Tato otázka zjišťuje **věk dotázaných asistentů pedagoga**. Nadpoloviční většina asistentů pedagoga je v rozmezí 20. až 30. let věku. Z toho vyplývá, že se většinou jedná o čerstvé absolventy škol nebo dokonce o studenty vysokých škol. Dva dotázaní uvedli věk nad 50. let, jednalo se o bývalé učitele již v penzi.

Otázka číslo 2: Vaše pohlaví?

Tabulka číslo 3 – Pohlaví

Vaše pohlaví	Počet	Procent
žena	29	87,9 %
muž	4	12,1 %

Tato otázka mě ujistila v mém názoru o **poměru mužů a žen** v rolích asistentů pedagoga na základních školách. Šetření se zúčastnilo výrazně více žen než mužů, dokonce 7x více. V současném školství na základních školách najdeme více žen než mužů. U tohoto povolání tomu není jinak.

Otázka číslo 3: Jaká je délka vaší praxe na pozici asistenta pedagoga?

Tabulka číslo 4 – Praxe

Délka praxe	Počet	Procent
0 – 2 roky	21	63,7 %
3 – 5 let	11	33,3 %
6 – 10 let	1	3,0 %
více než 10 let	0	0,0 %

Tato otázka je úzce spojena s otázkou číslo 1, kde většina dotázaných uváděla věk do 30. let, popřípadě část dotázaných do 40. let. Z toho vyplývá, že i **délka praxe** na pozici asistenta pedagoga nemůže být dlouhá. Musíme vzít také v úvahu, že povolání asistenta pedagoga je poměrně nové.

Otázka číslo 4: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Tabulka číslo 5 – Vzdělání

Dosažené vzdělání	Počet	Procent
vyučen	0	0,0 %
středoškolské	14	42,4 %
vyšší odborné	1	3,0 %
vysokoškolské	18	54,6 %

Ani jeden respondent není vyučen. **Minimální dosažené vzdělání** je na této pozici **středoškolské** vzdělání. **Větší polovina** dotázaných již má **vysokoškolské** vzdělání. Pozici asistenta pedagoga tedy zastávají ve větší míře kvalifikovaní pracovníci. Na tuto otázku navazuje následující otázka ohledně dalšího vzdělávání.

Otázka číslo 5: Jaký způsob dalšího vzdělávání využíváte?
(Možno vybrat více odpovědí)

Tabulka číslo 6 – Další vzdělání

Další vzdělání	Počet	Procent
studium odborné literatury	27	81,8 %
odborné školení	7	21,2 %
konzultace s odborníky PPP a SPC	7	21,2 %
informace z internetu	19	57,6 %
další studium	12	36,4 %

Tato otázka zjišťuje **způsob dalšího vzdělávání asistentů pedagoga**. Při odpovědi na tuto otázku mohli dotázaní vybírat z více odpovědí, proto celkový součet procentuálního vyjádření není roven 100 %. Pouze 9 dotázaných tuto možnost nevyužilo a uvedlo pouze jednu odpověď. Nejčastější odpovědí bylo **studium odborné literatury** a **vyhledávání informací na internetu**. 36,4 % dotázaných si doplňuje vzdělávání dalším studiem. Většinou se ale jednalo o vysokoškolsky vzdělané asistenty s bakalářským titulem, kteří studují magisterské studium. Je potěšující, že všichni asistenti pedagoga se dále nějakým způsobem vzdělávají.

Otázka číslo 6: Absolvoval jste nějaké kurzy vzdělávání pro asistenty pedagoga?

Tabulka číslo 7 – Kurzy

Absolvované kurzy	Počet	Procent
ano	5	15,2 %
ne	27	81,8 %
plánuji v nejbližší době	1	3,0 %

Z celkového počtu (tj. 33) odpovědělo 27 dotázaných (tj. 81,8 %), že neabsolvovalo **kurz vzdělávání** pro asistenty pedagoga. Domnívám se, že většina dotázaných, kteří na tuto otázku odpověděli negativně, získali pedagogické vzdělání v rámci svého studia. Proto se nemusí dále vzdělávat v kurzech určených hlavně pro asistenty pedagoga. Pouze jeden dotázaný plánuje v nejbližší době absolvovat kurz.

Dotázaní s kladnou odpovědí měli blíže specifikovat, jaký kurz absolvovali. Jednalo se třikrát o **rekvalifikační kurz pro asistenty pedagoga** a dvakrát o **kurz vzdělávání žáků s autismem**. Absolvováním těchto kurzů se stali kvalifikovanými asistenty pedagoga.

Otázka číslo 7: Na jakém stupni základní školy pracujete?

Tabulka číslo 8 – Stupeň ZŠ

Stupeň ZŠ	Počet	Procent
první stupeň	21	63,6 %
druhý stupeň	12	36,4 %

Na **prvním stupni základních škol** pracuje 21 dotázaných (tj. 63,6 %). Z toho vyplývá, že asistenti pedagoga jsou více potřební v nižších ročnících základních škol.

Otázka číslo 8: Jaký máte pracovní úvazek?

Tabulka číslo 9 – Pracovní úvazek

Pracovní úvazek	Počet	Procent
částečný	33	100 %
plný	0	0 %

Všichni dotázaní asistenti pedagoga mají pouze částečný pracovní úvazek. Pracovní úvazek asistentovi pedagoga je stanoven na základě podkladů a doporučení Speciálně-pedagogického centra nebo Pedagogicko-psychologické poradny. Nezbytný časový rozsah podpory integrovaného žáka a tím i úvazek asistenta pedagoga je ve zkoumaném vzorku vždy **částečný v rozsahu 20-25 hodin týdně**. Jeden asistent uvedl pracovní úvazek 10 hodin týdně (pondělí až pátek dvě hodiny denně u žáka na prvním stupni ZŠ, jednalo se o středoškolsky vzdělaného asistenta pedagoga, který si dalším studiem zvyšuje svoji kvalifikaci, tuto práci bere jako praxi při studiu) a jeden 16 hodin týdně (pondělí až čtvrtek u žáka na prvním stupni ZŠ). Jeden dotázaný 30 hodin týdně (jednalo se o asistenta pedagoga u žáka na druhém stupni ZŠ).

Otázka číslo 9: Během výuky pracujete s integrovaným žákem individuálně?

Tabulka číslo 10 – Práce s žákem

Práce s žákem	Počet	Procent
ano	15	45,5 %
ne	4	12,1 %
občas	14	42,4 %

Zhruba polovina dotázaných odpověděla, že s integrovaným žákem pracuje během výuky individuálně. Jen 4 respondenti (tj. 12,1 %) nepracují s integrovaným žákem individuálně. Z toho se dá předpokládat, že individuální péče u daných žáků není nezbytně nutná. Zhruba polovina dotázaných odpověděla, že s integrovaným žákem pracuje občas individuálně. Pokud dotázaný na tuto otázku odpověděl NE, měl přejít na otázku číslo 11.

Otázka číslo 10: Kde probíhá individuální péče?

Tabulka číslo 11 – Individuální péče

Individuální péče	Počet	Procent
ve stejné třídě s ostatními žáky	18	62,1 %
ve stejné třídě, ale v oddělené části	0	0,0 %
ve stejné třídě i v jiné místnosti (např. v kabinetu)	11	37,9 %

Na tuto otázku odpovídalo pouze **29 dotázaných**, protože na předcházející otázku 4 respondenti odpověděli NE (tzn. během výuky nepracují s integrovaným žákem individuálně). 18 integrovaných žáků s asistentem pedagoga (tj. 62,1 %) je po celou dobu vyučování ve stejné třídě s ostatními žáky. U 11 integrovaných žáků (tj. 37,9 %) probíhá individuální péče kombinovaně ve stejné třídě s ostatními žáky nebo v jiné místnosti mimo třídu (např. v kabinetu).

Otázka číslo 11: Jaký je váš vztah k integrovanému žákovi?

Tabulka číslo 12 – Vztah

Vztah k žákovi	Počet	Procent
pouze pracovní (učitel-žák)	13	39,4 %
přátelský	18	54,5 %
jiný	2	6,1 %

Touto otázkou jsem zjišťovala, jaký **vztah je mezi asistentem pedagoga a integrovaným žákem**. Pracovní vztah uvedlo 39,4 % dotázaných. Tuto odpověď uvedli všichni asistenti pedagoga starší 40. let (6 dotázaných) a pouze 7 mladší 40. let. Je zajímavé, že vztah jiný uvedli asistenti pedagoga ve věku 31–40 let. Svoji odpověď zdůvodnili tím, že se jedná o vztah pracovní až rodičovský a pracovní i přátelský.

Otázka číslo 12: Jak hodnotíte spolupráci s rodinou integrovaného žáka?

Tabulka číslo 13 – Spolupráce s rodinou

Spolupráce s rodinou	Počet	Procent
velmi dobrou	13	39,4 %
dobrou	17	51,5 %
špatnou	1	3,0 %
nedostatečnou	2	6,1 %

Tato otázka měla za cíl zjistit, jak kvalitní je **spolupráce asistenta pedagoga s rodinou integrovaného žáka**. 90,9 % dotázaných odpovědělo, že spolupráci s rodinou integrovaného žáka hodnotí jako velmi dobrou až dobrou. Pouze tři respondenti odpověděli, že spolupráce je špatná nebo nedostatečná.

Otázka číslo 13: Jak informujete rodiče integrovaného žáka o dění ve škole?

Tabulka číslo 14 – Informace rodičům

Informace rodičům	Počet	Procenta
neinformuji, informace poskytují pouze vyučující	3	9,1 %
neinformuji, rodiče nemají zájem	0	0,0 %
informuji, pouze pokud to situace vyžaduje	17	51,5 %
informuji jednou měsíčně	0	0,0 %
informuji jednou týdně	5	15,2 %
informuji denně	8	24,2 %

Tato otázka měla odpovědět na to, zda **asistent pedagoga informuje rodiče integrovaného žáka** o dění ve škole. Pouze tři asistenti pedagoga uvedli, že informace nepodávají. O dění ve škole informuje rodiče integrovaného žáka jenom vyučující. Polovina dotázaných informuje rodiče o dění ve škole pouze pokud to situace vyžaduje. Pět asistentů pedagoga informuje rodiče jednou týdně a osm podává informace každý den.

Otázka číslo 14: Jakou formou sdělujete informace rodičům?
(Možno vybrat více odpovědí)

Tabulka číslo 15 – Sdělení informací

Sdělení informací	Počet	Procenta
informace nepodávám	3	9,1 %
osobně	20	60,6 %
e-mailem	12	36,4 %
telefonicky	12	36,4 %
zápisem do deníčku	25	75,8 %
jiným způsobem	0	0,0 %

Tato otázka zjišťovala, jakou formou jsou předávány informace rodičům integrovaného žáka o dění ve škole. Při odpovědi na tuto otázku mohli dotázaní vybírat z více odpovědí, proto celkový součet procentuálního vyjádření není roven 100 %. Tři dotázaní uvedli shodně jako v předcházející otázce, že informace rodičům o dění ve škole nepodávají. Nejvíce informací rodičům je předáváno formou zápisů do deníčku a pomocí osobního setkání. Asistenti pedagoga předávají informace také emailem a telefonicky.

Otázka číslo 15: Jak na vás reagují ostatní žáci ve třídě?

Tabulka číslo 16 – Reakce ostatních žáků

Reakce ostatních žáků	Počet	Procent
vnímají mě jako dalšího pedagoga	28	84,8 %
vnímají mě jako kamaráda	4	12,1 %
nereagují na mě	3	9,1 %
odmítají mě	0	0,0 %

Cílem otázky bylo zjistit, jak reagují ostatní žáci na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. V převážné většině případů (84,8 %) respondenti odpověděli, že je ostatní žáci ve třídě vnímají jako dalšího pedagoga. Negativní reakce žáků na působení asistenta pedagoga ve třídě se v rámci výzkumu neobjevují.

Otázka číslo 16: Jak na vás reagují ostatní pedagogičtí pracovníci?

Tabulka číslo 17 – Reakce ostatních pedagogických pracovníků

Reakce ostatních pedagogických pracovníků	Počet	Procent
vnímají mě jako rovnocenného pedagoga	10	30,3 %
pro některé pedagogy jsem pouze asistent	23	69,7 %
ignorují mě	0	0,0 %

Cílem otázky bylo zjistit, jak na přítomnost asistenta pedagoga reagují ostatní pedagogičtí pracovníci. Ve 3/4 případů (69,7 %) respondenti odpověděli, že je vnímají pouze jako asistenta a ne jako rovnocenného partnera při vzdělávání žáků. Pouze v 10 případech je asistent vnímán jako rovnocenný spolupracovník - pedagog.

Otázka číslo 17: Jak hodnotíte spolupráci s vyučujícími?

Tabulka číslo 18 – Spolupráce s vyučujícími

Spolupráce s vyučujícími	Počet	Procent
velmi dobrou	12	36,4 %
dobrou	17	51,5 %
vyhovující	4	12,1 %
špatnou	0	0,0 %
odmítají se mnou spolupracovat	0	0,0 %

Cílem otázky bylo zjistit, jak asistenti pedagoga hodnotí **spolupráci s vyučujícími**. Spolupráce asistenta pedagoga a vyučujícího je pro zdárný průběh integrace velmi důležitá. Pouze čtyři respondenti odpověděli, že spolupráce je vyhovující. Polovina uvedla spolupráci jako dobrou. Jako velmi dobrou hodnotilo spolupráci s vyučujícími 12 asistentů pedagoga.

Otázka číslo 18: Jste přesvědčeni o prospěšnosti funkce asistenta pedagoga na vaší škole?

Tabulka číslo 19 – Prospěšnost funkce

Prospěšnost funkce	Počet	Procent
ano, je to velice prospěšná funkce	31	93,9 %
ne, je to funkce zbytečná	0	0,0 %
nejsem zatím přesvědčen, zda ano nebo ne	2	6,1 %

Tato otázka dala jasnou odpověď, že **funkce asistenta pedagoga je velice prospěšná**. Na druhou stranu ale 2 asistenti pedagoga nejsou přesvědčeni o prospěšnosti jejich funkce. Z podrobnější analýzy dotazníku jsem zjistila, že se jedná o mladé začínající asistenty (20-30 let s praxí 0-2 roky). Chování vyučujících oba hodnotí jako nadřazené. Možnou příčinou tohoto hodnocení může být nedostatek jejich praktických zkušeností s funkcí asistenta pedagoga. Další příčinou mohou být jejich rozdílné představy o funkci asistenta pedagoga.

Otázka číslo 19: Vyskytly se nějaké počáteční problémy související s vaší profesí? (Možno vybrat více odpovědí)

Tabulka číslo 20 – Počáteční problémy

Počáteční problémy	Počet	Procent
integrováný žák odmítal spolupracovat	5	15,2 %
nebyl jsem dostatečně seznámen s problémy integrovaného žáka	4	12,1 %
nedostatek praktických zkušeností	13	39,4 %
projevy nadřazenosti od kolegů	10	30,3 %
problémy se nevyskytly	8	24,2 %

Každý, kdo začíná v nové profesi, občas mívá počáteční problémy. Pouze ¼ respondentů odpověděla, že se u nich žádné počáteční problémy nevyskytly. Mezi největší problémy lze zařadit nedostatek praktických zkušeností a počáteční projevy nadřazenosti od kolegů. Při odpovědi na tuto otázku mohli dotázaní vybírat z více odpovědí, proto celkový součet procentuálního vyjádření není roven 100 %.

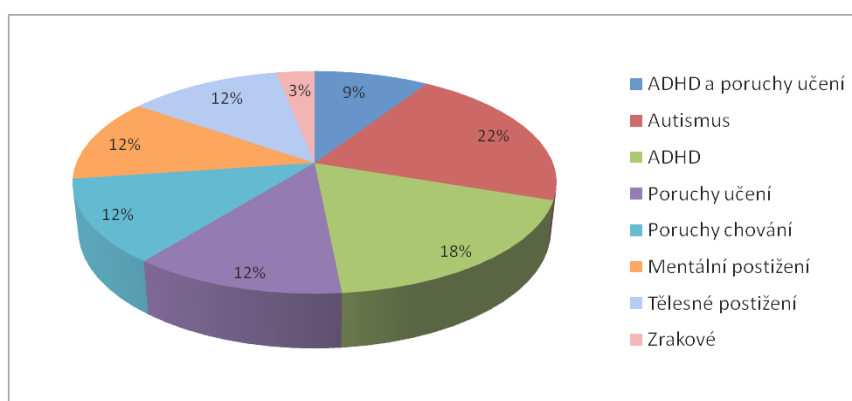
Otázka číslo 20: Jaké činnosti vykonáváte v souvislosti s funkcí asistenta pedagoga? (Možno vybrat více odpovědí)

Tabulka číslo 21 – Vykonávané činnosti

Vykonávané činnosti	Počet	Procent
individuální práce s integrovaným žákem ve výuce	29	87,9 %
pomoc při komunikaci integrovaného žáka s ostatními dětmi	22	66,7 %
pomoc při začleňování integrovaného žáka do školního prostředí	21	63,6 %
vlastní plánování individuální práce s integrovaným žákem	9	27,3 %
příprava pomůcek na vyučování	20	60,6 %
výzdoba třídy	11	33,3 %
vykonávání dozorů	18	54,5 %
suplování	33	100,0 %
vedení zájmových kroužků	1	3,0 %

Při odpovědi na tuto otázku mohli dotázaní vybírat z více odpovědí, proto celkový součet procentuálního vyjádření není roven 100 %. Jednohlasně všichni respondenti odpověděli, že **suplují (zastupují) učitele** v jeho nepřítomnosti při výuce. Zde jsou otázky k zamyšlení. Mají tuto činnost napsanou ve své náplni práci? Mohou ji vykonávat? Mezi další činnosti, které asistenti pedagoga nejvíce vykonávají, jsou **individuální práce s integrovaným žákem ve výuce** (v otázce číslo 9 uvedli čtyři respondenti, že nepracují s integrovaným žákem individuálně), **pomoc při komunikaci integrovaného žáka s ostatními dětmi** (22 respondentů, tj. 66,7 %), **pomoc při začleňování integrovaného žáka do školního prostředí** (21 respondentů, tj. 63,6 %), a **příprava pomůcek na vyučování** (20 respondentů, tj. 60,6 %). Jeden z asistentů pedagoga vede navíc zájmový kroužek.

Otázka číslo 21: Napište prosím, jaká je diagnóza integrovaného žáka, kterému děláte asistenta.



Graf číslo 1 – Diagnóza integrovaných žáků

Toto byla jediná otevřená otázka v dotazníku pro asistenty pedagoga. Jejím cílem bylo zjistit, jaká je diagnóza integrovaných žáků. Z asistentů pedagoga, kteří vyplnili dotazník, jich nejvíce pracuje s žáky s **poruchou autistického spektra** (22 %) a se žáky s ADHD (18 %). Jeden asistent pedagoga (3 %) pracuje s žákem se zrakovým postižením a tři asistenti pedagoga (9 %) s žáky s ADHD a poruchou učení. Počet asistentů pedagoga pracujících s žáky s ostatními uvedenými typy postižení je vyrovnaný (12 %).

5.3 Kazuistiky vybraných integrovaných žáků

Ve své práci jsem provedla dotazníkové šetření s asistenty pedagoga. Pro ucelený pohled jsem uskutečnila rozhovor také s malým vzorkem integrovaných žáků a s jejich rodiči. Pro ucelený a komplexní pohled na samotnou integraci jsem udělala kazuistiky těchto žáků. Jde o čtyři žáky, dva z prvního stupně a dva z druhého stupně. Jedná se o dvě dívky a dva chlapce.

Jméno: Alena (jméno je pozměněno).

Měsíc a rok narození: listopad 2002 (věk 9 let).

Diagnóza: nízké rozumové nadání, ADHD, dysgrafie, infantilní rysy.

Současný stav:

Dívka navštěvuje třetí třídu základní školy. Ve škole je individuálně integrována s asistentem pedagoga ve třídě. Vzdělávání probíhá podle Individuálního vzdělávacího plánu.

Rodinná anamnéza:

Dívka vyrůstá v neúplné rodině. Rodiče jsou rozvedeni a žijí odděleně. S otcem se pravidelně stýká. Otec je vyučený a matka má pouze základní vzdělání. Oba rodiče pracují (dělnické profese). Mladší bratr má 4 roky, mateřskou školu nenavštěvuje. S matkou a bratrem bydlí v pronajatém bytě.

Osobní anamnéza:

Rizikové těhotenství. Psychomotorický vývoj opožděn. Vyšetřena pro posouzení školní zralosti, doporučený odklad školní docházky nebyl realizován. V současnosti v péči dětské neurologie a očního lékaře. Zvýšená nemocnost není. Dívka píše levou rukou a nosí dioptrické brýle. Navštěvuje 1x týdně kroužek „Čtení, psaní, hraní“, který vede speciální pedagog. Žádné další volnočasové aktivity nemá.

Předškolní docházka:

Dívka navštěvovala mateřskou školu pouze jeden rok. Pobyť v mateřské škole snášela dobře, dokázala se zařadit do kolektivu.

Školní docházka:

Povinnou školní docházku zahájila v 6 letech. Již v průběhu první třídy se objevily problémy. Písmo neúhledné, při psaní se projevovala brzká únava, větší chybovost. Její pracovní tempo oproti spolužákům bylo pomalejší. Problémy v matematice a při čtení.

Na základě doporučení školy a matky byla vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně. Vzhledem k míře obtíží a závěrům vyšetření pedagogicko-psychologické poradny byla škole doporučena od druhého ročníku individuální

integrace ve stávající třídě základní školy s asistentem pedagoga. Vypracován Individuální vzdělávací plán.

Individuální integrace:

Snížené množství učiva zaměřené na podstatné informace, zadávání zkrácených úkolů, plnění úkolů v delších časových úsecích, ponechávat dostatek času k osvojení nového učiva. Důraz kladem na maximální názornost, používání pomůcek (například kartičky s obrázky, přehledy, tabulky).

Asistent pedagoga pomáhá dívce s přípravou a manipulací pomůcek ve vyučování. Snaží se vést žákyni k samostatnosti. Je dívce nápomocen při plnění úkolů ve vyučování. Sleduje, zda porozuměla zadání úkolů od vyučujících. Omezuje nebo eliminuje rušivé podněty při vyučování.

Celkově je individuální integrace s asistentem pedagoga hodnocena kladně. Přetrvává ale nedostatečná příprava na vyučování. Stále se objevují problémy s vypracováním zadaných domácích úkolů, které často zapomíná. Ze strany matky by proto byla potřebná pravidelná a důsledná příprava na vyučování.

Rozhovor s integrovanou dívkou:

1. Cítíš se ve škole při vyučování s asistentkou pedagoga lépe?
„Ano.“
2. Myslíš si, že máš výsledky ve škole lepší, když máš asistentku pedagoga? Je tvůj prospěch lepší, stejný nebo horší?
„Ano, myslím si, že mám lepší známky.“
3. Je pro tebe asistentka pedagoga spíše jako kamarádka nebo jako učitelka?
„Je to moje hodná paní učitelka, která mně pomáhá.“
4. Ve kterých předmětech asistentku pedagoga nejvíce potřebuješ?
„V matematice, češtině, angličtině a někdy taky v prvouce.“
5. S čím ti nejvíce asistentka pedagoga při výuce pomáhá?
„S počítáním a s opisováním z tabule, když nestíhám.“
6. Pokud asistentka pedagoga není z nějakého důvodu s tebou ve výuce přítomna, máš problémy se zvládnutím probírané látky?
„Jsem smutná. Jsem moc pomalá a hodně toho musím pak dopisovat doma.“
7. Co ti říkali spolužáci na to, že máš asistentku?
„Nic.“
8. Vnímala jsi někdy, že by se ti spolužáci kvůli asistentce pedagoga posmívali?
„Ne. Spíše se mně smáli, že neumím počítat a mám počítadlo.“

Rozhovor s matkou dívky:

1. Jaký je váš názor na povolání asistenta pedagoga?

„Povolání asistentky pedagoga jsem předtím neslyšela. Poprvé jsem se o tom dozvěděla až v poradně.“

2. Vidíte nějaký přínos asistenta pedagoga ve zlepšení studijních výsledků vašeho dítěte?

„Ano, doma toho nemusíme tolik dopisovat. I známky se mně zdají lepší.“

3. Jak spolupracujete s asistentem pedagoga a jak hodnotíte tuto spolupráci?

„Pokud něco asistentka potřebuje, tak to zapíše Alence do deníčku. Píše tam taky co si má vzít za pomůcky a úkoly. Se spoluprací jsem spokojena.“

4. Myslíte si, že je vaše dítě ve škole spokojenější, když má asistenta pedagoga?

„Určitě, Alenka je klidnější a spokojenější.“

Jméno: Pavel (jméno je pozměněno).

Měsíc a rok narození: říjen 2002 (věk 9 let).

Diagnóza: ADHD, poruchy chování.

Současný stav:

Chlapec navštěvuje třetí třídu základní školy. Ve škole je individuálně integrována s asistentem pedagoga ve třídě. Nižší počet žáků ve třídě. Sedí v první lavici. Vzdělávání probíhá podle Individuálního vzdělávacího plánu.

Rodinná anamnéza:

Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Rodiče jsou vyučeni. Otec pracuje jako řidič a matka je poštovní doručovatelkou. Mladší šestiletý bratr má odklad školní docházky a nyní navštěvuje mateřskou školu. Rodina bydlí v rodinném domě.

Osobní anamnéza:

Těhotenství probíhalo bez komplikací, porod císařským řezem. Raný psychomotorický vývoj opožděn. V anamnéze nejsou žádné významné události. V současnosti v péči neurologa a navštěvuje psychologickou poradnu. Chlapec píše levou rukou. Z volnočasových aktivit navštěvuje kroužky florbalu a juda.

Předškolní docházka:

Chlapec navštěvoval mateřskou školu dva roky. Pobyt v mateřské škole nebyl bez konfliktů, měl problémy se začleněním do dětského kolektivu. Velmi často se dostával do rozporu s vrstevníky.

Školní docházka:

Povinnou školní docházku zahájil v 6 letech. Základní školu vybrali rodiče v blízkosti svého bydliště. Ve třídě bylo celkem 29 dětí. Po nástupu do první třídy se začaly objevovat výchovné problémy. Nedokázal se zařadit do kolektivu. Byl často roztržitý, nevnímal zadané úkoly a stále vyžadoval pozornost. Situace byla řešena v pedagogicko-psychologické poradně. Rodiče se rozhodli danou situaci řešit změnou školy.

Od druhé třídy pro Pavla vybrali jinou školu s menším počtem dětí ve třídě (16 žáků), kde by mohl mít individuálnější přístup. Ani v této třídě se situace nezlepšila. Seděl sice v první lavici, ale vyžadoval stále více pozornosti ze strany učitelky. Pokud se mu nevěnovala podle jeho představ, tak se choval hlučně, často narušoval výuku a chodil po třídě. O přestávkách byl velmi živý, často hlučný a předváděl se. Na podnět třídní učitelky byla situace řešena v pedagogicko-psychologické poradně. Na základě vyšetření byl chlapec zařazen jako žák se specifickými vzdělávacími potřebami, který vyžaduje začlenění do režimu speciálního vzdělávání. Byla mu navržena integrace ve stávající třídě s podporou asistenta pedagoga.

Individuální integrace:

Do třetí třídy chlapec nastupuje s asistentem pedagoga. Došlo také ke změně třídní učitelky. Ve vyučování je kladen důraz na motivaci žáka, pravidelnost a řád v činnostech. Učivo je probíráno v plném rozsahu daného ročníku. Pokud by došlo k problémům, bude obtížnější učivo upraveno. Podle možností je třeba střídat různé druhy činností, zatěžovat ho více v úvodu vyučovací hodiny.

Asistent pedagoga ve spolupráci s vyučujícím zajišťuje socializaci chlapce. Asistent pedagoga usměrňuje chlapcovo chování, omezuje rušivé podněty, vrací jeho pozornost k požadované činnosti, klade důraz také na bezpečnost při vyučování a o přestávkách. Žádoucí chování upevňuje oceněním a povzbuzením. Snaží se předcházet problémovým situacím. Ty nastupují většinou v pozdějších hodinách, kdy už bývá Pavel unavený.

Celkově je individuální integrace s asistentem pedagoga ze strany třídního učitele hodnocena velmi pozitivně. Zásluhou asistenta pedagoga se chování chlapce během vyučování zlepšuje, dochází už jen k malému počtu vyrušování během výuky. Pokud dojde u chlapce k únavě, má problémy s udržením pozornosti. To se projevuje negativistickým chováním a pohybovým neklidem. Na pokyn učitelky odchází s asistentem pedagoga do kabinetu, kde individuálně pracují. Protože asistent pedagoga je přítomen ve třídě i o přestávkách, ke konfliktům se spolužáky dochází minimálně. Rodiče o dění ve škole mají zájem a zúčastňují se všech třídních schůzek. Pokud dojde k nějakému konfliktu, snaží se ho se synem vyřešit.

Rozhovor s integrovaným chlapcem:

1. Cítíš se ve škole při vyučování s asistentkou pedagoga lépe?
„Jo, ale musím poslouchat.“
2. Myslíš si, že máš výsledky ve škole lepší, když máš asistentku pedagoga? Je tvůj prospěch lepší, stejný nebo horší?
„Lepší, protože mně asistent pomáhá.“
3. Je pro tebe asistentka pedagoga spíše jako kamarádka nebo jako učitelka?
„Učitelka.“
4. Ve kterých předmětech asistentku pedagoga nejvíce potřebuješ?
„Ve všech, ale v tělocviku ji nepotřebuji.“
5. S čím ti nejvíce asistentka pedagoga při výuce pomáhá?
„Abych nezlobil. A taky mně pořád říká, abych si všechno po sobě kontroloval.“
6. Pokud asistentka pedagoga není z nějakého důvodu s tebou ve výuce přítomna, máš problémy se zvládnutím probírané látky?
„Jak kdy. Někdy zlobím.“
7. Co ti říkali spolužáci na to, že máš asistentku?
„Nic. Holky říkají, že tolik nezlobím.“
8. Vnímali jsi někdy, že by se ti spolužáci kvůli asistentce pedagoga posmívali?
„Ne.“

Rozhovor s rodiči chlapce:

1. Jaký je váš názor na povolání asistenta pedagoga?
„Pro některé děti je to důležité a našemu synovi velice pomáhá.“
2. Vidíte nějaký přínos asistenta pedagoga ve zlepšení studijních výsledků vašeho dítěte?
„Syn má zásluhou asistentky méně poznámek, nemusíme tolik řešit nějaké konflikty ve škole a více se syn věnuje výuce. Zlepšil se hlavně v češtině, kde nedělá tolik chyb.“
3. Jak spolupracujete s asistentem pedagoga a jak hodnotíte tuto spolupráci?
„Jsme v kontaktu přes deníček, kde nám asistentka zapisuje všechny důležité věci. Telefonujeme si pouze při problémech. Pokud to situace vyžaduje, s asistentkou a učitelkou se sejdeme.“
4. Myslíte si, že je vaše dítě ve škole spokojenější, když má asistenta pedagoga?
„Ano, hlavně ubylo poznámek a napomínání. Pavel je ve škole klidnější a ví, že když má problém, tak se může na asistentku obrátit. Ta mu vždy pomůže.“

Jméno: Jan (jméno je pozmeněno).

Měsíc a rok narození: červenec 1997 (věk 14 let).

Diagnóza: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, porucha jemné a hrubé motoriky.

Současný stav:

Chlapec navštěvuje osmou třídu základní školy. Ve škole je individuálně integrován s asistentem pedagoga ve třídě. Vzdělávání probíhá podle Individuálního vzdělávacího plánu. Ve třídě je 25 žáků.

Rodinná anamnéza:

Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Otec má středoškolské vzdělání a matka vysokoškolské vzdělání. Oba rodiče pracují. Mladší bratr má 8 let a chodí do druhé třídy základní školy. Rodina bydlí v bytě v osobním vlastnictví.

Osobní anamnéza:

Těhotenství probíhalo bez komplikací. Častější nemocnost. V šesti letech realizován odklad školní docházky z důvodu dyslalie a nezralé grafomotoriky. V současné době v péči pedagogicko-psychologické poradny a v péči alergologa. Chlapec píše levou rukou. Z volnočasových aktivit navštěvuje kroužky florbalu a šachů.

Předškolní docházka:

Jan navštěvoval mateřskou školu od tří let. Do kolektivu se zapojoval pomalu, byl uzavřený a rád si hrál sám.

Školní docházka:

Povinnou školní docházku zahájil v 7 letech. V první třídě byl obě pololetí hodnocen dvojkou z českého jazyka, jinak měl samé jedničky. V průběhu první třídy se začaly objevovat problémy. Písmo bylo obecně nečitelné, často zaměňoval písmena, směšoval psací a tiskací písmo. Velikost písmen byla nepravdělná a měla nerovnoměrný sklon. V pololetí druhé třídy učitelka dává podnět k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Na základě vyšetření byl chlapec zařazen jako žák se specifickými vzdělávacími potřebami. Podle doporučení byl žákovi vypracován Individuální vzdělávací plán, který obsahoval konkrétní cíle, metody práce, pomůcky, způsob jeho hodnocení a také zapojení do procesu vzdělávání.

Reedukační péče probíhala formou návštěvy dyslektického kroužku pod vedením speciálního pedagoga. V průběhu páté třídy, kdy učivo bylo náročnější, se problémy začaly prohlubovat. Při psaní se projevovala brzká únava a větší chybovost. Jeho pracovní tempo oproti spolužákům bylo pomalejší. Problémy měl hlavně v českém jazyce a v anglickém jazyce. Situace byla opakovaně řešena v pedagogicko-psychologické poradně. Vzhledem k míře obtíží a závěrům vyšetření pedagogicko-psychologické poradny byla škole doporučena od šesté třídy individuální integrace ve stávající třídě základní školy s asistentem pedagoga. Vypracován Individuální vzdělávací plán.

Individuální integrace:

Jan pracuje v prvních hodinách výuky soustředěně a s dobrou motivací. Pokud je úkolů více nebo si s úkolem neví rady, úkol vzdává. Má problémy se soustředěním a často má potřebu si ve vyučování hrát. V pozdějších vyučovacích hodinách je na něm patrná únava, neklid a zhoršená pozornost. Problémy přetrvávají hlavně v českém jazyce a v anglickém jazyce. Diktáty píše po přípravě. Buď píše zkrácený diktát, nebo má pouze doplňovací diktát. Tempo psaní je pomalejší, písmo nevyrovnané, neúhledné až nečitelné. Chyb se dopouští při znalosti gramatických pravidel. Čte s občasnými chybami. Postoj ke čtení je spíše negativní.

Z důvodu jiné výslovnosti a psaní textů v anglickém jazyce mu tento předmět dělá velké problémy. Zkoušení probíhá ústní i písemnou formou. Žák má prodloužený čas na přezkoušení písemnou formou. Je využíváno doplňování textů. Při neúspěšném absolvování písemného přezkoušení je učitelem vyzkoušen ústně.

Při výkladu nového učiva je důležité ponechat mu dostatek času na procvičování, stavět na bezpečně zvládnutých základech a systematicky opakovat učivo. Samozřejmostí je používání různých gramatických přehledů a tabulek.

V matematice Jan problémy nemá, je to jeho oblíbený předmět. V naukových předmětech je důležité co nejvíce využívat názorný materiál, při zkoušení písemnou formou převažuje doplňování do předpřipravených testů.

Chlapec má asistenta pedagoga k dispozici pouze 4 hodiny denně. A to v hlavních předmětech - český jazyk, matematika, anglický jazyk a naukové předměty. Asistent pedagoga mu pomáhá při zaměření pozornosti na probíhající činnost při výuce. Motivuje ho a povzbuzuje ho k práci. Pomáhá mu strukturovat činnost od jednotlivých menších kroků a častěji poskytuje zpětnou vazbu. Napomáhá mu se zápisem látky do sešitu a s orientací v textu.

Celkově je individuální integrace s asistentem pedagoga hodnocena kladně hlavně v českém a anglickém jazyce. Protože se jedná spíše o tichého a uzavřeného žáka, asistent pedagoga mu pomáhá také se začleněním se do kolektivu třídy. Domácí příprava na vyučování i spolupráce s rodiči je na výborné úrovni.

Rozhovor s integrovaným chlapcem:

1. Cítíš se ve škole při vyučování s asistentkou pedagoga lépe?

„Je to velmi dobré, protože mi pomáhá, když potřebuji pomoc nebo když něco nechápu.“

2. Myslíš si, že máš výsledky ve škole lepší, když máš asistentku pedagoga? Je tvůj prospěch lepší, stejný nebo horší?

„Výsledky mám lepší.“

3. Je pro tebe asistentka pedagoga spíše jako kamarádka nebo jako učitelka?

„Kamarádka.“

4. Ve kterých předmětech asistentku pedagoga nejvíce potřebuješ?

„Český jazyk a angličtina.“

5. S čím ti nejvíce asistentka pedagoga při výuce pomáhá?

„Když něčemu nerozumím. A pak při psaní diktované látky, když nestíhám.“

6. Pokud asistentka pedagoga není z nějakého důvodu s tebou ve výuce přítomna, máš problémy se zvládnutím probírané látky?

„Jak kdy.“

7. Co ti říkali spolužáci na to, že máš asistentku?

„Nijak nereagovali.“

8. Vnímali jsi někdy, že by se ti spolužáci kvůli asistentce pedagoga posmívali?

„Ne, pouze jeden kluk měl blbé poznámky.“

Rozhovor s matkou chlapce:

1. Jaký je váš názor na povolání asistenta pedagoga?

„Povolání je velmi přínosné a velká úleva pro rodiče žáka.“

2. Vidíte nějaký přínos asistenta pedagoga ve zlepšení studijních výsledků vašeho dítěte?

„Ano, studijní výsledky se velice zlepšily.“

3. Jak spolupracujete s asistentem pedagoga a jak hodnotíte tuto spolupráci?

„Spolupráce je velmi dobrá. Jako velmi přínosné jsem hodnotila každodenní informace týkající se hlavně konkrétních informací o práci syna ve škole, kdy bude jaká písemka, co máme připravit... Tyto informace od syna nezískám.“

4. Myslíte si, že je vaše dítě ve škole spokojenější, když má asistenta pedagoga?

„Ano, určitě je spokojenější.“

Jméno: Kateřina (jméno je pozměněno).

Měsíc a rok narození: prosinec 1995 (věk 16 let).

Diagnóza: hraniční pásmo mentální retardace.

Současný stav:

Dívka navštěvuje devátou třídu základní školy. Ve škole je individuálně integrována s asistentem pedagoga ve třídě. Vzdělávání probíhá podle Individuálního vzdělávacího plánu. Ve třídě je 28 dětí.

Rodinná anamnéza:

Dívka vyrůstá v úplné rodině. Rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Oba rodiče pracují. Mladší bratr má 9 let, navštěvuje třetí třídu základní školy, odklad školní docházky neměl, nemá žádné obtíže. Rodina bydlí v bytě v osobním vlastnictví.

Osobní anamnéza:

Rizikové těhotenství. Dívka narozena v osmém měsíci těhotenství. Raný psychomotorický vývoj opožděn. V šesti letech realizován odklad školní docházky z důvodu nezralé grafomotoriky, vizuální diferenciacce, dyslalie a nezralosti. Dívka nosí dioptrické brýle. V současnosti v péči dětské neurologie, oční lékařky a navštěvuje speciálně-pedagogické centrum. Velmi často je nemocná. Dívka píše levou rukou. Z volnočasových aktivit navštěvuje kroužek hry na flétnu.

Předškolní docházka:

Dívka navštěvovala mateřskou školu od čtyř let. Na pobyt v mateřské škole si nemohla zvyknout a špatně se adaptovala. Byla spíše samotářská. Se sebeobsluhou neměla problémy, ale byla pomalejší. V mateřské škole pobývala pouze dopoledne, babička si ji po obědě vyzvedávala a trávila s ní část dne.

Školní docházka:

Povinnou školní docházku zahájila v 7 letech. Již v průběhu první třídy se objevily problémy s jemnou a hrubou motorikou. Dívka potřebovala více času na zapamatování si tvarů jednotlivých písmen. Její pracovní tempo oproti spolužákům bylo pomalejší. Problémy se objevují v českém jazyce. Menší slovní zásoba. Odpovědi po delším časovém intervalu, vyjadřování měla neobratné. Ve druhé třídě se objevují problémy se zvládnutím látky daného ročníku. Proto byla dívka odeslána na vyšetření do speciálně-pedagogického centra. Na základě vyšetření byla dívka zařazena jako žákyně se specifickými vzdělávacími potřebami. Byla jí navržena integrace ve stávající třídě zatím bez podpory asistenta pedagoga. Vypracován Individuální vzdělávací plán na hlavní předměty.

Na prvním stupni od třetí třídy byla dívka z hlavních předmětů (matematika a český jazyk) hodnocena známkou dostatečná. Při přechodu na druhý stupeň se rodiče rozhodli pro slovní hodnocení. Vzhledem ke zhoršujícím výsledkům ve škole a doporučení speciálně-pedagogického centra přechází dívka do osmé třídy na základní školu praktickou v místě bydliště. Zde má však problémy se začleněním do kolektivu a ve škole se jí nelíbilo. Znamky se ale o jeden stupeň zlepšily. Do školy chodila nerada, často simulovala nemoc. Rodiče situaci řešili společně se speciálně-pedagogickým centrem. Výsledkem byl návrat dívky do původní základní školy do deváté třídy s podporou asistenta pedagoga se vzděláváním podle Individuálního vzdělávacího plánu. Učivo je rozvolněno, nároky na žákyni nejsou kladeny tak velké.

Individuální integrace:

Při učení se projevuje snížená rozumová kapacita, nácvik dovedností trvá delší dobu. Snížené množství učiva zaměřené na podstatné informace. Úkoly jsou zadávány v ústní nebo písemné formě, v některých případech kombinovaně. Pro jejich splnění je poskytnut delší časový úsek. Je ponechán dostatek času k osvojení nového učiva. Důraz kladem na maximální názornost a používání pomůcek. Z důvodu efektivity vzdělávání, snadné unavitelnosti a snížené pozornosti má zkrácenou výuku o 3 hodiny týdně oproti spolužákům.

Asistentka pedagoga pomáhá dívce při plnění úkolů ve vyučování. Přizpůsobuje a upravuje dívce učební látku a konkrétní úkoly. Pomáhá dívce při komunikaci se spolužáky a pedagogy. V hodině matematiky probírá látku s dívkou v kabinetě dle pokynů učitele.

Celkově je individuální integrace s asistentem pedagoga hodnocena kladně. Vyučující si přítomnost asistentky pedagoga chválí, protože nemusí tolik času věnovat této dívce. Prospěch se v pololetí zlepšil. Po ukončení základní školy chce dívka studovat dvouletý učební obor.

Rozhovor s integrovanou dívkou:

1. Cítíš se ve škole při vyučování s asistentkou pedagoga lépe?

„Je to o hodně lepší.“

2. Myslíš si, že máš výsledky ve škole lepší, když máš asistentku pedagoga? Je tvůj prospěch lepší, stejný nebo horší?

„Prospěch se mně zlepšil, s asistentkou budu mít lepší vysvědčení. V chemii jsem měla čtyřku, teď budu mít dvojku.“

3. Je pro tebe asistentka pedagoga spíše jako kamarádka nebo jako učitelka?

„Zhruba půl na půl.“

4. Ve kterých předmětech asistentku pedagoga nejvíce potřebuješ?

„V angličtině, matematice, chemii a v češtině.“

5. S čím ti nejvíce asistentka pedagoga při výuce pomáhá?

„Nejvíce ji potřebuji v matematice. Navádí mně, jak to správně vyřešit. Někdy mně taky pomáhá se zapisováním do sešitu.“

6. Pokud asistentka pedagoga není z nějakého důvodu s tebou ve výuce přítomna, máš problémy se zvládnutím probírané látky?

„Někdy ano, hlavně v matematice a také v angličtině, tak jsem někdy úplně ztracená.“

7. Co ti říkali spolužáci na to, že máš asistentku?

„Nereagovali. Ale někteří se divili. Nikdy jsme asistentku ve třídě neměli.“

8. Vnímala jsi někdy, že by se ti spolužáci kvůli asistentce pedagoga posmívali?

„Nevím o tom.“

Rozhovor s matkou dívky:

1. Jaký je váš názor na povolání asistenta pedagoga?

„Rozhodně je to dobré. Určitě se v každé škole nejdou děti, které by jinak nezvládaly a neporozuměly učivu.“

2. Vidíte nějaký přínos asistenta pedagoga ve zlepšení studijních výsledků vašeho dítěte?

„Určitě tím, že v klidu může vysvětlit to, co s celým kolektivem ve třídě nelze. Navede na důležité věci. Procvičí s ní tak více probírané látky, kterou tak dobře nedovedeme doma procvičit, protože nevíme co všechno a jak se to probírá.“

3. Jak spolupracujete s asistentem pedagoga a jak hodnotíte tuto spolupráci?

„Dozvíme se, co je potřeba do školy a jaký je učební plán. Co máme doma procvičit, co se ve škole učili, které pomůcky máme pohlídat a jak zpracovávat jednotlivé projekty. S asistentkou komunikuji emailem nebo případně telefonuji. Důležité věci vždy sdělím telefonicky (například nepřítomnost dcery ve škole).“

4. Myslíte si, že je vaše dítě ve škole spokojenější, když má asistenta pedagoga?

„Zcela určitě. Získala větší jistotu a pocit zázemí ve škole, zlepšení výsledků a zároveň větší pocit sebejistoty.“

5.4 Shrnutí výsledků

Náročnou práci učitele při individuálním integrovaném vzdělávání může značně podpořit asistent pedagoga. Asistent pedagoga je osobou, bez které by integrace žáků do majoritní společnosti zdravých žáků byla obtížná nebo dokonce nemožná. Zapojení asistenta pedagoga do výuky umožňuje zařadit širší škálu vyučovacích metod a zejména individuální přístup při vzdělávání žáka s postižením. V řadě případů je podpora asistenta pedagoga při společném vzdělávání naprosto nezbytnou podmínkou integrace. Asistent pedagoga bývá mnohdy vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálně pedagogické podpory při integrovaném vzdělávání. Pracuje vždy na základě posouzení a doporučení odborného pracoviště.

V následující části diplomové práce analyzuji získané údaje a pokusím se najít odpovědi na již dříve položené otázky. Některé odpovědi obohatím o vlastní zkušenosti z několikaleté praxe jako asistent pedagoga.

1. Kdo nejčastěji povolání asistenta pedagoga vykonává, jaké mají vzdělání, zda absolvovali nějaké kurzy a jaká je jejich délka praxe?

Povolání asistenta pedagoga častěji vykonávají ženy než muži ve věku do třiceti let. Většinou jedná o čerstvé absolventy škol nebo o studenty vysokých škol.

Každý pedagogický pracovník včetně asistenta pedagoga musí k výkonu svého povolání dosáhnout určitý stupeň vzdělání s pedagogickým zaměřením. Překvapením pro mě bylo zjištění, že více než polovina dotázaných má vysokoškolské vzdělání. Pozici asistenta pedagoga tedy zastávají ve větší míře kvalifikovaní pracovníci. Minimálním dosaženým vzděláním na pozici asistenta pedagoga bylo středoškolské vzdělání.

Někteří středoškolsky vzdělaní asistenti pedagoga se dále vzdělávají v kurzech určených pro asistenty pedagoga. Jedná se například o rekvalifikační kurz pro asistenty pedagoga a o kurz vzdělávání žáků s autismem. Skoro všichni asistenti pedagoga se dále vzdělávají studiem odborné literatury a vyhledáváním informací na internetu. Je potěšující, že všichni asistenti pedagoga se dále nějakým způsobem vzdělávají.

Délka praxe na pozici asistenta pedagoga nemůže být dlouhá, protože toto povolání je poměrně nové. Výsledky dotazníkového šetření mně tento fakt potvrdily, protože nejčastější délka praxe byla do dvou let, následně do pěti let.

Odpovědi na tuto otázku jsem čerpala z vyplněných dotazníků.

2. Jak reagují na přítomnost asistenta pedagoga ostatní pedagogičtí pracovníci a žáci ve třídě?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé většinou vnímají asistenty pedagoga jako podřízeného zaměstnance a tak se k nim i chovají. Měli by ho ale brát jako rovnocenného spolupracovníka – pedagoga při vzdělávání žáků. Asistent pedagoga na rozdíl od učitelů se může více věnovat žákům i po stránce výchovné, naslouchat jim a pomoci jim řešit jejich osobní problémy. Většina učitelů je pro žáky respektovanou autoritou a proto k němu i tak přistupují. Žáci vnímají asistenta pedagoga občas jako kamaráda než pedagoga. Asistent pedagoga má možnost se častěji věnovat žákům jednotlivě a pohovořit si s každým z nich, zatímco učitel tuto možnost v průběhu vyučování nemá. Asistent pedagoga by z tohoto důvodu mohl pomoci učitelům zvládat problémy, které se ve školách v poslední době častěji objevují a narušují výuku. Proto by se měli vždy stát rovnocennými partnery při vzdělávání žáků. Z pohledu asistenta pedagoga je vnímán ostatními žáky ve třídě spíše jako další pedagog.

Odpovědi na tuto otázku jsem čerpala z vyplněných dotazníků.

3. Jak vnímají integrovaní žáci přítomnost asistenta pedagoga a jak jim pomáhá?

Z rozhovorů s integrovanými žáky vyplývá, že přítomnost asistenta pedagoga všichni žáci hodnotí jako velice pozitivní. Je zajímavé, že žáci prvního stupně ZŠ vnímají asistenta pedagoga spíše jako učitele. Na rozdíl od žáků druhého stupně, kde je asistent pedagoga vnímán více jako kamarád. Z vlastní praxe mohu potvrdit, že přítomnost asistenta pedagoga ve třídě více ocenili žáci na prvním stupni než na druhém stupni.

Převážně asistenti pedagoga integrovaným žákům pomáhají v hlavních předmětech, jako jsou matematika, český jazyk a anglický jazyk. Při výuce nejvíce pomáhají integrovaným žákům se zápisy do sešitů a s objasňováním nepochopené probírané látky.

Odpovědi na tuto otázku jsem čerpala z provedených rozhovorů s integrovanými žáky.

4. Zlepšily se u integrovaných žáků výsledky s asistentem pedagoga?

Z rozhovorů s integrovanými žáky vyplývá, že jejich výsledky se zásluhou přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce zlepšily. Pomoc asistenta pedagoga si všichni dotázaní pochvalují. Z vlastní praxe mohu potvrdit, že se výsledky žáků nezhoršily, ba naopak se většina z nich zlepšovala.

Z rozhovorů s rodiči integrovaných žáků vyplývá, že výsledky dětí ve škole jsou výrazně lepší. Rodiče si také pochvalují, že se jejich dítě ve škole za přítomnosti asistenta pedagoga zklidnilo, cítí se spokojenější a sebejistější.

Odpovědi na tuto otázku jsem čerpala z provedených rozhovorů s integrovanými žáky a z rozhovorů s jejich rodiči.

5. Jak asistenti pedagoga hodnotí spolupráci s učitelem a s rodinou žáka?

Spolupráce asistenta pedagoga a vyučujícího je pro zdárný průběh integrace velmi důležitá. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že asistenti pedagoga většinou tuto spolupráci hodnotili jako dobrou až velmi dobrou. Velice pozitivní bylo zjištění, že nikdo z dotázaných nehodnotil tuto spolupráci jako špatnou nebo nevyhovující.

Pracovala jsem jako asistentka pedagoga jak na prvním stupni ZŠ, tak i na druhém stupni ZŠ. Z vlastní zkušenosti mohu hodnotit spolupráci učitelů s asistentem pedagoga na prvním stupni ZŠ jako intenzivnější a provázanější. Mezi učitelem a asistentem pedagoga vzniká daleko silnější pracovní pouto. Situace na druhém stupni je jiná, protože učitel netráví s asistentem pedagoga celou dobu vyučování, ale jen několik vyučovacích hodin týdně. Asistent pedagoga se setkává každý den s několika učiteli a navíc se spolu s žákem stěhuje do několika učeben. Nemají tedy tolik možností k vytvoření tak pevného pracovního pouta.

Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči integrovaného žáka je pro zdárný průběh integrace také velmi důležitá. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že asistenti pedagoga většinou tuto spolupráci hodnotili jako dobrou až velmi dobrou. Sice se ve většině případů objevuje kladné hodnocení, ale najdeme zde i tři případy špatné až nedostatečné spolupráce asistenta pedagoga s rodinou žáka. Toto není dobré ani pro jednu ze zúčastněných stran, zvláště ne pro samotného integrovaného žáka.

Informace o dění ve škole rodičům integrovaných žáků asistenti pedagoga většinou podávají, jen když to situace vyžaduje. Méně než polovina dotázaných podává informace denně nebo jednou týdně. Toto zjištění není uspokojivé! Z vlastní praxe vím, že je velmi důležité pravidelně podávat informace o dění ve škole. Nejčastěji asistenti pedagoga informují rodiče zápisem do deníčku, osobním setkáním a s využitím emailu a telefonu.

V rozhovorech s rodiči integrovaných žáků jsem se zajímala o zpětnou vazbu pro hodnocení spolupráce rodičů s asistentem pedagoga. Všichni rodičové odpověděli, že spolupráci s asistentem pedagoga hodnotí jako přínosnou. Za přínosné hodnotili

informace o dění ve škole, informace o připravovaných testech a písemných pracích, informacích o probírané látce a o domácích úkolech. Tyto informace získávali většinou přes zápisy v deníčku, případně emailem nebo telefonem.

Odpovědi na tuto otázku jsem čerpala z vyplněných dotazníků a k ověření zpětné vazby jsem čerpala z rozhovorů s rodiči integrovaných žáků.

6. Jaké činnosti asistenti pedagoga při výkonu svého povolání nejčastěji vykonávají?

Mezi činnosti, které asistenti pedagoga nejvíce vykonávají, jsou individuální práce s integrovaným žákem ve výuce, pomoc při komunikaci integrovaného žáka s ostatními dětmi, pomoc při začleňování integrovaného žáka do školního prostředí a příprava pomůcek na vyučování. Jeden z asistentů pedagoga vede navíc i zájmový kroužek.

Z výzkumu je ale také patrné, že asistenti pedagoga někdy dokonce vykonávají činnosti, které přesahují rámec jejich pracovní náplně. Jedná se hlavně o suplování (zastupování) vyučujícího v jeho nepřítomnosti ve výchovně vzdělávacím procesu.

Odpovědi na tuto otázku jsem čerpala z vyplněných dotazníků.

7. Jaké problémy mají asistenti pedagoga při výkonu svého povolání?

Každý, kdo začíná v nové profesi, mívá občas počáteční problémy. Mezi největší počáteční problémy u asistentů pedagoga respondenti zařadili **nedostatek praktických zkušeností**. Většina z respondentů tuto pracovní činnost nikdy nevykonávala a počáteční představy se mohou lišit od reality.

V některých případech se objevuje projev **nadřazenosti od pedagogů** (tuto skutečnost uvedlo 30 % respondentů). To může vyplývat také z nedostatku zkušeností a informovanosti samotných pedagogů. Většina z nich se dříve s asistentem pedagoga ve výuce nesešla a na přítomnost dalšího pedagoga ve třídě si musí zvyknout.

Dalším problémem občas bývá **počáteční spolupráce integrovaného žáka** a asistenta pedagoga. Integrovaný žák odmítá spolupracovat, nedůvěřuje mu, musí si na přítomnost další osoby ve výuce zvyknout.

Asistenti pedagoga vykonávají také **činnosti, které přesahují rámec jejich pracovní náplně**. Jedná se hlavně o suplování (zastupování) vyučujícího v jeho nepřítomnosti ve výchovně vzdělávacím procesu. Asistenti pedagoga jsou dosti často využíváni k vykonávání dozorů na chodbách o přestávkách. Aby asistent vykonával všechny činnosti, které od něj učitelé očekávají, měl by také za to být lépe finančně ohodnocen.

A právě **finance** jsou další velkým problémem. Asistenti pedagoga vykonávají svoji práci **na poloviční úvazek** (většinou v rozsahu 20-25 hodin týdně). Nedostatek finančních prostředků totiž vede k tomu, že asistent pedagoga není dostatečně

motivován k výkonu svého povolání a k setrvání na této pozici déle. Při rozhovorech asistenti pedagoga uváděli, že je práce baví a vykonávají ji rádi. Práce asistenta pedagoga je pro většinu dotázaných spíše **dočasným než trvalým zaměstnáním** právě z finančních důvodů. Toto tvrzení mně potvrdily i výsledky dotazníkového šetření, kde v otázce ohledně praxe většina uvedla, že 64 % je na pozici asistenta pedagoga méně než dva roky a dalších 33 % méně než pět let. Je proto škoda, když **zkušení asistenti pedagoga s praxí odchází** kvůli finančním prostředkům za lépe placenou práci. Tento odchod je ale také způsobený polovičním úvazkem. Dotázaní asistenti pedagoga by chtěli pracovat na plný pracovní úvazek, proto odchází pracovat do jiného zaměstnání.

Odpovědi na tuto otázku jsem čerpala z vyplněných dotazníků a z rozhovorů s některými asistenty pedagoga.

Závěr

Právo na vzdělávání se stává v posledních letech základním ukazatelem vyspělé společnosti, která se snaží zařazovat každého jedince do běžného života. Všechny děti mají právo vzdělávat se spolu se svými vrstevníky a zapojit se do vyučování tak, aby byly rozvíjeny a podporovány jejich dovednosti a schopnosti. Současně to ale musí vyhovovat jejich speciálním potřebám. Současnou tendencí je integrace co největšího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být integrováni v běžných třídách. Žáky s některými typy a stupni postižení lze integrovat bez problémů, u jiných je nutné počítat s obtížemi a pro některé integrace vůbec není vhodná, protože potřebují odbornou péči. Pokud je dítě integrováno do školy, první nejčastější oporou integrovanému dítěti je pedagogický sbor. Jedním z těchto pedagogů je asistent pedagoga, který představuje podpůrnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání většiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby integrace žáka byla úspěšná, je funkce asistenta pedagoga na základních školách velmi potřebná.

K zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami existují dva typy asistentů, a to asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním a asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. Funkci asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a pro žáky se sociálním znevýhodněním lze zřídit na základě podkladů ze speciálně-pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. Ředitel školy na základě těchto podkladů stanoví asistentovi pedagoga týdenní pracovní dobu. Pracovní smlouvu uzavírá ředitel školy s asistentem pedagoga jako pracovní poměr na dobu určitou, zpravidla na jeden školní rok.

Každý pedagogický pracovník včetně asistenta pedagoga musí k výkonu svého povolání dosáhnout určitý stupeň vzdělání s pedagogickým zaměřením. Odbornou kvalifikaci získává asistent pedagoga vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláním zaměřeným na přípravu asistentů pedagoga nebo sociální pedagogiku, středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeného na přípravu pedagogických asistentů nebo absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga.

Hlavní činností asistenta pedagoga je podpora žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti. Nesmíme zapomenout na jejich pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Jeho zapojení do výuky umožňuje zařadit širší škálu vyučovacích metod a netradičních forem činností, uplatňování skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zejména individuální přístup při vzdělávání žáka s postižením. Asistent pedagoga vždy pracuje

pod metodickým vedením pedagoga, ale nestává se učitelem. Na učiteli vždy zůstává výuka, zadávání a kontrola domácích i školních úkolů, zapisování známek do žákovské knížky, pozitivní i negativní hodnocení chování integrovaného žáka. Pro učitele může být zpočátku přítomnost asistenta pedagoga při výuce problémem, musí si postupně navzájem na sebe zvykat a naučit se spolupracovat.

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga je nesmírně důležitá pro integrované žáky. Asistent pedagoga pracuje s integrovanými žáky podle pokynů učitele. Z vlastní zkušenosti mohu hodnotit spolupráci učitelů s asistentem pedagoga na prvním stupni ZŠ jako intenzivnější a provázanější. Mezi učitelem a asistentem pedagoga vzniká daleko silnější pracovní pouto. Situace na druhém stupni je jiná, protože učitel netráví s asistentem pedagoga celou dobu vyučování, ale jen několik vyučovacích hodin týdně.

Na základě výsledků provedeného výzkumu mohu konstatovat několik poznatků. Povolání asistenta pedagoga častěji vykonávají ženy než muži ve věku do třiceti let. Většinou se jedná o čerstvé absolventy škol nebo o studenty vysokých škol. Délka praxe na pozici asistenta pedagoga není dlouhá, protože toto povolání je poměrně nové. Nejčastější délka praxe byla do dvou let. Asistent pedagoga a učitel by se měli vždy stát rovnocennými partnery při vzdělávání žáků. Spolupráce asistenta pedagoga a vyučujícího je pro zdárný průběh integrace velmi důležitá. Mezi počáteční problémy u asistentů pedagoga lze zařadit nedostatek praktických zkušeností. Většina asistentů pedagoga tuto pracovní činnost nikdy nevykonávala a počáteční představy se mnohdy lišily od reality. Dalším problémem občas bývá počáteční spolupráce integrovaného žáka a asistenta pedagoga. Integrovaný žák odmítá spolupracovat, nedůvěřuje mu, musí si na přítomnost další osoby ve výuce zvyknout. Z výzkumu je ale také patrné, že asistenti pedagoga někdy dokonce vykonávají činnosti, které přesahují rámec jejich pracovní náplně. Aby asistent vykonával všechny činnosti, které od něj učitelé očekávají, měl by také za to být lépe finančně ohodnocen. Učitelé vidí v asistentovi pedagoga obrovskou pomoc, která jim usnadňuje samotnou výuku. Chtěli by počet asistentů pedagoga ve školách zvýšit. Klíčem k tomu jsou ale poskytované finanční prostředky.

Diplomová práce by mohla posloužit k objasnění role asistenta pedagoga v základních školách učitelům, budoucím asistentům pedagoga a rodičům integrovaných žáků. Může jim vysvětlit průběh integrace žáků s asistentem pedagoga a důležitost významu vzájemné kooperace mezi vyučujícím, asistentem pedagoga, integrovaným žákem a jeho rodinou. Provedla jsem výzkum, kde jsem se snažila odpovědět na některé otázky týkající se role asistenta pedagoga v základních školách v Brně. Na závěr práce jsem shrnula výsledky výzkumu a vydefinovala problémy, se kterými se asistenti pedagoga potýkají dnes a denně. Proto se domnívám, že vytyčené cíle mé diplomové práce byly splněny.

Resumé

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou role asistenta pedagoga při integraci žáků na základní škole. Diplomová práce je rozdělena do pěti kapitol.

V **první kapitole** jsem objasnila pojem integrace, shrnula vývoj školské integrace v ČR a rozebrala legislativní východiska pro školskou integraci.

Druhá kapitola je zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole. Blíže jsou popsáni žáci se specifickými poruchami učení, s autismem, s mentálním postižením, s tělesným postižením, s poruchami chování, s ADHD a možnosti jejich edukace. Podle potřeby je možné zajistit právě těmto žákům asistenta pedagoga.

Funkce asistenta pedagoga představuje podpůrné služby umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. O asistentech pedagoga pojednává **třetí kapitola**. V ní jsem nejprve objasnila pojem asistent pedagoga, shrnula legislativní rámec a popsala celý soubor opatření, která je potřeba ke zřízení funkce asistenta pedagoga splnit. Každý asistent musí splňovat odbornou kvalifikaci. K lepšímu pochopení funkce asistenta pedagoga jsem popsala jeho pracovní náplň. Část kapitoly je věnována asistentům pedagoga pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním.

Čtvrtou kapitolu jsem věnovala činitelům mající vliv na úspěšnou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Významný úkol při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami plní instituce pomáhající při řešení problémů a velmi důležitá je také pedagogicko-psychologická diagnostika. Pro úspěšnost integrace jsou nejdůležitějšími faktory rodina a škola.

V **páté kapitole** práce jsem provedla výzkum k významu role asistenta pedagoga u integrovaných žáků na základních školách. Ve výzkumné části jsem si položila několik otázek týkajících se integrace, role asistenta pedagoga, spolupráce asistenta pedagoga s učiteli a rodiči integrovaných žáků, problémy asistentů pedagoga související s jejich profesí. Cílem bylo najít na tyto otázky odpovědi. Kapitulu jsem doplnila stručnými kazuistikami vybraných integrovaných žáků a šetření k integraci těchto žáků. Šetření bylo uskutečněno s vybranými integrovanými žáky, kteří neměli od první třídy asistenta pedagoga, a s jejich rodiči.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na roli asistentů pedagoga při integraci žáků na základních školách. V práci je objasněn pojem integrace, popsán vývoj školské integrace v ČR a rozebrána legislativní východiska pro školskou integraci. Zabývá se problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Definuje pojem asistent pedagoga, legislativní rámec, náplň práce a jeho odbornou kvalifikaci. Část práce je věnována činitelům ovlivňující úspěšnou integraci. Součástí diplomové práce je výzkum k významu role asistenta pedagoga u integrovaných žáků.

Klíčová slova

Integrované vzdělávání, asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostika, poradenské a podpůrné instituce, legislativa, škola, učitel, rodina

Annotation

The diploma thesis is focused on the role of educator's assistant in the process of integrating pupils at basic schools. The author clarifies the term integration, describes the school integration development in the Czech Republic and analyses the legislative basis for school integration as well as education of pupils with specific educational needs. The terms such as educator's assistant, legislative framework, job description, and special qualification are defined in the thesis as well. A part of the thesis is dedicated to the factors influencing the pupils' successful integration. The thesis includes the research on the significance of educator's assistant and his/her role for integrated pupils.

Keywords

Integrated education, educator's assistant, pupil with the special educational needs, diagnosis, consulting and support institutions, legislation, school, teacher, family

Seznam použité literatury

1. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. 3. vydání. Bratislava: Public promotion, s.r.o., Mgr. Štefan Berdis, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vydání. Brno: MSD, s.r.o., 2005. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie et al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 410 s. ISBN 978-80-210-5383-0.
5. BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie (eds.). *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole: sborník z konference s mezinárodní účastí*. 1. vydání. Brno: Paido, 2007. 128 s. ISBN 978-80-7315-150-8.
6. BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 188 s. ISBN 80-210-3971-X.
7. BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 190 s. ISBN 978-80-210-5329-8.
8. ČADILOVÁ, Věra; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 405 s., ISBN 978-80-7367-475-5.
9. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
10. FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vydání. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
11. HAVEL, Jiří; FILOVÁ, Hana et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole - Inclusive education in primary school*. 1. vydání. Brno: Paido, Masarykova univerzita, 2010. 321 s. ISBN 978-80-7315-202-4.
12. JANIŠ, Kamil. *Rodina a škola*, 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 105 s. ISBN 80-7041-170-8.
13. JESENSKÝ, Ján a kol. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*, 1. vydání, Praha: Karolinum, 1995, s. 175, ISBN 80-7184-030-0.

14. KOCUROVÁ, Marie a kolektiv. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*, 1. vydání. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.
15. KOCUROVÁ, Marie a kolektiv. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. 209 s. ISBN: 80-7082-844-7.
16. KUBÍČE, Jiří; KUBÍČOVÁ, Zdeňka. *Máme mnoho společného (Integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost a odpovědnost)*. 1. vydání, Praha: TECH-MARKET, 1997. 40 s. ISBN 80-86114-08-2.
17. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Možnosti poznávání lidí: Kapitoly z pedagogické a psychologické diagnostiky pro sociální pedagogy*, Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2007. 53 s.
18. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2. upravené vydání. Brno: Paido, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.
19. MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. 1. vydání, Olomouc: Polygrafické středisko VUP Olomouc, 1999, s. 135, ISBN 80-7067-981-6.
20. MUNDEN, Alison; ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 119 s. ISBN 80-7178-625-X.
21. MÜHLPACHR, Pavel (ed.). *Dilemata speciální pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. 269 s. ISBN 978-80-7392-012-8.
22. MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, 1. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, 290 s. ISBN 80-244-0231-9.
23. NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 160 s. ISBN: 80-7178-197-5.
24. OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 322 s. ISBN 978-80-210-5030-3.
25. OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. 2. vydání upravené a doplněné. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. 72 s. ISBN 978-80-86723-96-9.
26. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. 1. vydání. Brno: MSD, 2006, 208 s. ISBN 80-86633-40-3.
27. PIPEKOVÁ, Jarmila, et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
28. PIPEKOVÁ, Jarmila; VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice: sborník k projektu EXTRA 1995 Sociální pedagogika a její funkce v integraci postižených*. Brno: Paido, 1996. 136 s. ISBN 80-85931-27-3.

29. POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 2. opravené vydání. Praha: Portál, 2000. 303 s. ISBN 80-7178-151-7.
30. POL, Milan; LAZAROVÁ, Bohumíra. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vydání. Praha: Agentura STROM, 1999. 78 s. ISBN 80-86106-07-1.
31. POŽÁR, Ladislav. *Psychológia osobnosti postihnutých*. 1. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského. 1996. 112 s. ISBN 80-223-1021-2.
32. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
33. SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vydání. Praha: Grada, 2000. 135 s. ISBN 80-7169-773-7.
34. SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert J.; LANSINGOVÁ, Margaret. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. 1. vydání, Praha: Portál, 1998. 271 s. ISBN 80-7178-199-1.
35. SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*, 6. vydání, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, s. 232.
36. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-506-7.
37. TEPLÁ Marta; ŠMEJKALOVÁ, Hana. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 2. vydání. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2010. 48 s. ISBN 978-80-86856-66-7.
38. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
39. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 72 s. ISBN 978-80-7372-184-8.
40. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*, 1. vydání, Praha: Karolinum, 1997, 170 s., ISBN 80-7184-488-8.
41. VÁGNEROVÁ, Marie; KLÉGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
42. VALENTA, Milan, et al. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 322 s. ISBN 80-244-0698-5.
43. VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. 274 s. ISBN 978-80-7368-525-6.

44. VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní školní (speciální) pedagogika - Základy, teorie, praxe - Učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. 2. vydání. Brno: MSD s.r.o., 2004. 248 s. ISBN 80-86633-22-5.
45. VÍTKOVÁ, Marie; OPATŘILOVÁ, Dagmar (eds.). *Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole*. 1. vydání. Brno: Paido, 2011. 592 s. ISBN 978-80-7315-216-1.
46. VOCILKA, Miroslav, et al. *Integrace sociálně a zdravotně handicapovaných a ohrožených dětí do společnosti*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1997. 108 s.
47. VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I.: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.
48. VOSMIK, Miroslav; BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7367-687-2.
49. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.
50. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vydání. Praha: Portál, 2009. 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Jiné zdroje

51. www.psp.cz [online]. [cit. 2012-1-28]. Listina základních práv a svobod. Dostupné z WWW: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>.
52. www.osn.cz [online]. [cit. 2012-1-28]. Úmluva o právech dítěte. Dostupné z WWW: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>>.
53. www.vlada.cz [online]. [cit. 2012-1-28]. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Umluva-ve-sbirce.pdf>>.
54. www.msmt.cz [online]. [cit. 2011-12-20]. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm>.
55. www.msmt.cz [online]. [cit. 2012-2-3]. Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1>>.

56. www.msmt.cz [online]. [cit. 2012-1-29]. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kerou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb?highlightWords=Vyhl%C3%A1%C5%A1ka+%C4%8D.+73%2F2005>>.
57. www.msmt.cz [online]. [cit. 2012-1-29]. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001?highlightWords=N%C3%A1rodn%C3%AD+program+rozvoje+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>>.
58. www.msmt.cz [online]. [cit. 2012-1-29]. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani?highlightWords=N%C3%A1rodn%C3%AD+ak%C4%8Dn%C3%AD+pl%C3%A1n+inkluz%C3%ADvn%C3%ADho+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>>.
59. www.jmskoly.cz [online]. [cit. 2012-2-14]. Metodický pokyn č. 1/05 vedoucí odboru školství KRÚ JMK - upravené vydání k 1. 8. 2009. Dostupné z WWW: <<http://www.jmskoly.cz/organizace/org-1270/jmskoly-0431>>.
60. www.mpsv.cz [online]. [cit. 2012-2-15]. Nařízení vlády č. 2010/222 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf>.
61. www.autismus.cz [online]. [cit. 2011-10-16]. Co je to vlastně autismus? Dostupné z WWW: <<http://www.autismus.cz>>.
62. www.inkluzce.cz [online]. [cit. 2011-11-21]. Doporučená struktura IVP. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzce.cz/upload/metodika-doporucena-struktura-ivp.pdf>>.
63. ZÍKOVÁ, Tereza. [online]. [cit. 2012-01-07]. Funkční tým - podmínka inkluze. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzce.cz/inkluzivni-vzdelavani/clanek-29/funkcni-tym-podminka-inkluzce>>.
64. www.vuppraha.cz [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 2010 [cit. 2011-11-20]. ŠVP a integrace žáků se zdravotním postižením v běžných základních školách. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/05/integrace-zaku-se-ZP.pdf>>.
65. www.ippp.cz [online]. [cit. 2011-12-11]. Sloučení IPPP, VÚP a NUOV. Dostupné z WWW: <http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=61&Itemid=104>.

66. www.upol.cz [online]. [cit. 2012-2-17]. Studijní obor Pedagogické asistentství. Dostupné z WWW: <<http://www.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/studijni-obory/obor/pedagogicke-asistentstvi-2/>>.
67. www.ped.muni.cz [online]. [cit. 2012-2-17]. Studijní katalog – bakalářské programy. Dostupné z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/studium/bc-a-mgr-studium/studijni-katalog/prezencni-studium-bakalarske-programy/>>.
68. www.sssbrno.cz [online]. [cit. 2012-2-17]. Studium pro asistenty pedagoga podle § 20 písm. e) zákon č. 563/2004 Sb. a § 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb. Dostupné z WWW: <http://www.sssbrno.cz/docu/Studium%20pro%20asistenty%20pedagoga%202011_2012.pdf>.
69. www.novaskola.org [online]. [cit. 2012-2-22]. Nabídka kurzů Nové školy o.p.s. Dostupné z WWW: <http://www.novaskola.org/pilot/?page_id=1444>.

Seznam tabulek a grafů

- Tabulka číslo 1 – Výhody a nevýhody integrace
- Tabulka číslo 2 – Věk
- Tabulka číslo 3 – Pohlaví
- Tabulka číslo 4 – Praxe
- Tabulka číslo 6 – Další vzdělání
- Tabulka číslo 7 – Kurzy
- Tabulka číslo 8 – Stupeň ZŠ
- Tabulka číslo 9 – Pracovní úvazek
- Tabulka číslo 10 – Práce s žákem
- Tabulka číslo 11 – Individuální péče
- Tabulka číslo 12 – Vztah
- Tabulka číslo 13 – Spolupráce s rodinou
- Tabulka číslo 14 – Informace rodičům
- Tabulka číslo 15 – Sdělení informací
- Tabulka číslo 16 – Reakce ostatních žáků
- Tabulka číslo 17 – Reakce ostatních pedagogických pracovníků
- Tabulka číslo 18 – Spolupráce s vyučujícími
- Tabulka číslo 19 – Prospěšnost funkce
- Tabulka číslo 20 – Počáteční problémy
- Tabulka číslo 21 – Vykonávané činnosti

Graf číslo 1 – Diagnóza integrovaných žáků

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník pro asistenty pedagoga

Příloha č. 2 Otázky pro rozhovor s integrovaným žákem, který má asistenta pedagoga

Příloha č. 3 Rozhovor s rodiči integrovaných žáků, kteří mají asistenta pedagoga

Příloha č. 4 Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga

Příloha č. 1 Dotazník pro asistenty pedagoga

Tento dotazník bude sloužit pro zjištění vašeho názoru na povolání „asistent pedagoga“ při integraci žáků do základních škol. **Dotazník je anonymní. Výsledky dotazníkového šetření budou použity pouze v mé diplomové práci.** Vyplněné dotazníky budou po obhajobě diplomové práce **skartovány!** Děkuji za vyplnění dotazníku.

1. Váš věk?
 - a) méně než 20 let,
 - b) 20 – 30 let,
 - c) 31 – 40 let,
 - d) 41 – 50 let,
 - e) 51 a více.

2. Vaše pohlaví?
 - a) žena,
 - b) muž.

3. Jaká je délka vaší praxe na pozici asistenta pedagoga?
 - a) 0 – 2 roky,
 - b) 3 – 5 let,
 - c) 6 – 10 let,
 - d) více než 10 let.

4. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a) vyučen,
 - b) středoškolské,
 - c) vyšší odborné,
 - d) vysokoškolské.

5. Jaký způsob dalšího vzdělávání využíváte? (Možno vybrat více odpovědí).
 - a) studium odborné literatury,
 - b) odborné školení,
 - c) konzultace s odborníky PPP⁴ a SPC⁵,
 - d) informace z internetu,
 - e) další studium.

⁴ PPP – pedagogicko-psychologická poradna.

⁵ SPC – speciální pedagogické centrum.

6. Absolvoval jste nějaké kurzy vzdělávání pro asistenty pedagoga?
- a) ano,
 - b) ne,
 - c) plánuji v nejbližší době.

Pokud odpovíte ANO, tak napište prosím jaké:

.....

7. Na jakém stupni základní školy pracujete?
- a) první stupeň ZŠ,
 - b) druhý stupeň ZŠ.
8. Jaký máte pracovní úvazek?
- a) částečný (uveďte počet hodin týdně),
 - b) plný.
9. Během výuky pracujete s integrovaným žákem individuálně?
- a) ano,
 - b) ne - (přejděte na otázku číslo 11),
 - c) občas.
10. Kde probíhá individuální péče?
- a) ve stejné třídě s ostatními žáky,
 - b) ve stejné třídě, ale v oddělené části,
 - c) ve stejné třídě i v jiné místnosti (např. v kabinetu).
11. Jaký je váš vztah k integrovanému žákovi?
- a) pouze pracovní (učitel-žák),
 - b) přátelský,
 - c) jiný, uveďte
12. Jak hodnotíte spolupráci s rodinou integrovaného žáka?
- a) velmi dobrou,
 - b) dobrou,
 - c) špatnou,
 - d) nedostatečnou.
13. Jak informujete rodiče integrovaného žáka o dění ve škole?
- a) neinformuji, informace poskytují pouze vyučující,
 - b) neinformuji, rodiče nemají zájem,
 - c) informuji, pouze pokud to situace vyžaduje,
 - d) informuji jednou měsíčně,
 - e) informuji jednou týdně,
 - f) informuji denně.

14. Jakou formou sdělujete informace rodičům? (Možno vybrat více odpovědí).
- a) informace nepodávám,
 - b) osobně,
 - c) e-mailem,
 - d) telefonicky,
 - e) zápisem do deníčku,
 - f) jiným způsobem
15. Jak na vás reagují ostatní žáci ve třídě?
- a) vnímají mě jako dalšího pedagoga,
 - b) vnímají mě jako kamaráda,
 - c) nereagují na mě,
 - d) odmítají mě.
16. Jak na vás reagují ostatní pedagogičtí pracovníci?
- a) vnímají mě jako rovnocenného pedagoga,
 - b) pro některé pedagogy jsem pouze asistent,
 - c) ignorují mě.
17. Jak hodnotíte spolupráci s vyučujícími?
- a) velmi dobrou,
 - b) dobrou,
 - c) vyhovující,
 - d) špatnou,
 - e) odmítají se mnou spolupracovat.
18. Jste přesvědčeni o prospěšnosti funkce asistenta pedagoga na vaší škole?
- a) ano, je to velice prospěšná funkce,
 - b) ne, je to funkce zbytečná,
 - c) nejsem zatím přesvědčen, zda ano nebo ne.
19. Vyskytly se nějaké počáteční problémy související s vaší profesí? (Možno vybrat více odpovědí).
- a) integrovaný žák odmítal spolupracovat,
 - b) nebyl jsem dostatečně seznámen s problémy integrovaného žáka,
 - c) nedostatek praktických zkušeností,
 - d) projevy nadřazenosti od kolegů,
 - e) problémy se nevyskytly.

20. Jaké činnosti vykonáváte v souvislosti s funkcí asistenta pedagoga? (Možno vybrat více odpovědí).

- a) individuální práce s integrovaným žákem ve výuce,
- b) pomoc při komunikaci integrovaného žáka s ostatními dětmi,
- c) pomoc při začleňování se integrovaného žáka do školního prostředí,
- d) vlastní plánování individuální práce s integrovaným žákem,
- e) příprava pomůcek na vyučování,
- f) výzdoba třídy,
- g) vykonávání dozorů,
- h) suplování,
- i) vedení zájmových kroužků,
- j) napište další neuvedené činnosti:

.....

.....

21. Napište prosím, jaká je diagnóza integrovaného žáka, kterému děláte asistenta.

.....

.....

Příloha č. 2 Otázky pro rozhovor s integrovaným žákem, který má asistenta pedagoga

1. Cítíš se ve škole při vyučování s asistentkou pedagoga lépe?
2. Myslíš si, že máš výsledky ve škole lepší, když máš asistentku pedagoga? Je tvůj prospěch lepší, stejný nebo horší?
3. Je pro tebe asistentka pedagoga spíše jako kamarádka nebo jako učitelka?
4. Ve kterých předmětech asistentku pedagoga nejvíce potřebuješ?
5. S čím ti nejvíce asistentka pedagoga při výuce pomáhá?
6. Pokud asistentka pedagoga není z nějakého důvodu s tebou ve výuce přítomna, máš problémy se zvládnutím probírané látky?
7. Co ti říkali spolužáci na to, že máš asistentku?
8. Vnímali jsi někdy, že by se ti spolužáci kvůli asistentce pedagoga posmívali?

Příloha č. 3 Rozhovor s rodiči integrovaných žáků, kteří mají asistenta pedagoga

Výsledky rozhovoru budou použity pouze v mé diplomové práci.

1. Jaký je váš názor na povolání asistenta pedagoga?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Vidíte nějaký přínos asistenta pedagoga ve zlepšení studijních výsledků vašeho dítěte?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Jak spolupracujete s asistentem pedagoga a jak hodnotíte tuto spolupráci?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Myslíte si, že je vaše dítě ve škole spokojenější, když má asistenta pedagoga?

.....
.....

Příloha č. 4 Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga

V příloze Metodického pokynu č. 1/05 vedoucího odboru školství Krajského úřadu Jihomoravského kraje (v upraveném vydání k 1. 8. 2009) je vzor žádosti o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga. (http://www.jmskoly.cz/organizace/org-1270/jmskoly-0431#_ftnref1, [online]).

Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga

Název a sídlo právnické osoby vykonávající činnost školy:

Druh školy:

Celkový počet žáků ve škole:

Celkový počet tříd:

Počet žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním:

Dosažené vzdělání asistenta pedagoga:

Předpokládaná výše platu:

Zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga:

Cíle zřízení funkce asistenta pedagoga:

Náplň práce asistenta pedagoga (možno přiložit jako přílohu žádosti):

Asistent pedagoga do třídy, ve které se vzdělává žák se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním:

- typ postižení žáka,
- počet vyučovacích hodin doporučených školským poradenským zařízením,
- stanovený úvazek asistenta pedagoga/počet hodin přímé vyučovací povinnosti týdně.

Asistent pedagoga jako další pedagogický pracovník ve třídě (vyhl. č. 73/2005 Sb., v platném znění):

- celkový počet žáků ve třídě,
- z toho počet dětí, žáků s těžkým zdravotním postižením ve třídě,
- počet vyučovacích hodin dle učebního plánu (v případě MŠ doba pobytu dítěte v MŠ),
- počet vyučovacích hodin doporučených školským poradenským zařízením,
- stanovený úvazek asistenta pedagoga/počet hodin přímé vyučovací povinnosti týdně,
- funkce druhého pedagoga ve třídě je zajišťována (učitel, asistent pedagoga, apod.).

Poznámka: