UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

Uplatnění asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.

Vypracovala:

Irena Hudečková

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Uplatnění asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 16. 4. 2012 ……

Irena Hudečková

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Petru Sýkorovi, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji také rodině za podporu při tvorbě této práce i při celém mém studiu.

V Brně dne 16. 4. 2012 Irena Hudečková

OBSAH

Úvod 2

1. Asistent pedagoga 4
1.1 Vznik asistence ve školách v České republice 6
1.2 Pedagogická asistence, osobní asistence 9
1.3 Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga 12
1.4 Funkce a pracovní náplň asistenta pedagoga 13

2. Charakteristika typického žáka využívajícího asistenta pedagoga 16
2.1 Rodina s dítětem se speciálními potřebami 17
2.2 Volba mezi speciální školou a integrací do běžné školy 19
2.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami 22
2.4 Rozvoj dítěte – uspokojování a naplňování potřeb dítěte 25

3. Metody využívané při práci asistenta pedagoga 32
3.1 Metody práce asistenta pedagoga u žáka se zdravotním postižením 36
3.2 Metody práce asistenta pedagoga u žáka s tělesným postižením 38
3.2.1 Metodika práce asistenta pedagoga s tělesně postiženým 39
3.3 Metody práce asistenta pedagoga u žáka s autismem 40
3.3.1 Metodika práce asistenta pedagoga u žáka s autismem 41
3.4 Metody práce asistenta pedagoga u žáka se specifickou poruchou učení v oblasti psaní 42
3.4.1 Metodika práce asistenta pedagoga u žáka se specifickou poruchou učení v oblasti psaní 43
3.5 Metody práce asistenta pedagoga u žáka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou 47
3.5.1 Metodika práce asistenta pedagoga u žáka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou 48

4. Analýza případových studií 50
4.1 Metodologická východiska případové studie 50
4.2 Případové studie 51
4.3 Vyhodnocení případových studií 66

Závěr 68

Resumé 69

Anotace 70

Klíčová slova 70

Seznam použité literatury 71

Motto:

„A ten, kdo nalezl způsob, jak udržet mysl dítěte bystrou, aktivní a svobodnou a při tom ji zároveň zdržet od mnoha věcí, po nichž dychtí, a přivést ji k věcem nesnadno dosažitelným,kdo ví, jak smířit tyto zdánlivé protiklady, ten poznal podle mého názoru skutečné tajemství výchovy.“

John Locke, Úvahy o výchově

Úvod

Tempo moderní doby, uspěchanost a stres ztěžují život nejen dospělým lidem, ale projevují se také u dětí. Počet dětí s různými poruchami chování, poruchami učení, zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením, je závažným společenským problémem. Stejně jako ve světě, i v České republice probíhají v posledních letech koncepční změny ve školství s cílem vytvořit takové podmínky, aby bylo možné v souladu s Ústavou České republiky a Listinou základních práv a svobod dát všem dětem stejné šance na dosažení vzdělání.

Tato práce je tematicky zaměřena na pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany asistentů pedagoga. Cílem bakalářské práce je představit škálu konkrétních činností, které asistent pedagoga ve své práci vykonává, zjistit, v čem se liší představa budoucích asistentů pedagoga o práci od skutečnosti a pokusit se vyzkoumat, zda asistent pedagoga ve třídě pracuje jako druhý pedagogický pracovník nebo také jako osoba, která začleněnému žákovi i všem ostatním žákům třídy poskytuje sociální oporu.

Práci jsem rozdělila do čtyř kapitol. V první kapitole se budu zabývat legislativním vymezením profese asistent pedagoga, vznikem a vývojem asistence na školách v České republice a rozdílem mezi pedagogickou a osobní asistencí. Pozornost

budu věnovat kvalifikačním a osobnostním předpokladům asistenta pedagoga, jeho funkci a pracovní náplni.

V další kapitole popíši charakteristiku typických žáků, kteří využívají asistenta pedagoga. Zvláštní pozornost věnuji rodině s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a volbě mezi speciální školou a integrací do běžné školy. Fenomén „postižení“ zahrnu do širšího teoretického rámce, zmíním koncepty, které jsou spojovány s rozvojem dítěte a uspokojováním a naplňováním jeho potřeb.

Ve třetí kapitole přiblížím metody využívané při práci asistenta pedagoga. Protože je práce s integrovaným žákem vždy zcela individuální, neexistují zpracované metodiky práce. Jako součást této práce zpracuji z dostupné literatury čtyři metodiky práce pro výchovné působení asistentů pedagoga u žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami - s tělesným postižením, autismem, specifickou poruchou učení v oblasti psaní a poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou.

Čtvrtá kapitola bude představovat praktickou část mé bakalářské práce. Zaměřím se na zjištění úkolů spojených s výkonem práce asistenta pedagoga, zjistím, zda představy asistentů pedagoga o této práci odpovídají skutečnosti. Popíši mé poznatky a zkušenosti, které získám „v terénu“. Požádám asistenty pedagoga o jejich názory, zážitky a informace o této práci. Pokusím se zjistit, zda asistenti vnímají svoji práci ve třídě více jako pedagogickou práci, nebo se cítí být více osobami, které jsou pro žáky sociální oporou.

Pro svůj výzkum jsem si zvolila metodu zpracování případových studií z toho důvodu, že v případové studii je možné získat velké množství dat od zkoumaného jedince, lze zachytit složitost případu a popsat vztahy v jejich celistvosti. Předpokládám, že každý z respondentů mi umožní nahlédnout na práci asistenta pedagoga z jiné stránky, o své práci se budou moci vyjádřit tak, jak ji sami vnímají a vykonávají. Ve své práci se budu opírat o literaturu zabývající se pedagogickou asistencí, o zkušenosti z mého okolí a o případové studie zúčastněných.

1. Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož prioritním posláním je podpořit integrované vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu. Asistenti pedagogů mají velký vliv na úspěšnost integrace, jsou podpůrnou službou umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a přispívají ke zkvalitnění života osobám s různým zdravotním postižením. Díky jejich práci a podpoře jsou integrovaným žákům nastaveny vhodnější podmínky pro budoucnost, pro jejich následné lepší uplatnění na trhu práce.

Zde popíši své osobní vnímání práce asistenta pedagoga.

„Předpokládejme, že mysl je, jak říkáme, bílý nepopsaný papír, prosta jakýchkoli idejí. Jak dochází k jejich vybavení? Odkud pochází ta rozsáhlá zásoba, kterou do ní vepsala čilá a bezbřehá fantazie člověka se skoro nekonečnou rozmanitostí? Odkud má rozum a myšlení všechny ty materiály? Na to odpovídám jedním slovem - ze zkušenosti. Na ní je založeno všechno naše poznání a z ní se nakonec odvozuje. Naše pozorování zaměstnané buď ***vnějšími smysly vnímanými předměty****, nebo* ***vnitřními operacemi našeho ducha*** *je to, co zaplňuje náš rozum vším myšlenkovým materiálem. To jsou ony dva zdroje poznání, ze kterých pramení všechny ideje, které máme, nebo kterých můžeme přirozeně nabýt…“*[1]

Myslím na tento Lockem vytvořený vývojově psychologický a pedagogicko-psychologický základ, na potřebu pěstování charakteru a mravní ušlechtilosti dětí, na rozvíjení poznání a rozumu a vstupuji s panem ředitelem do třídy 4. B jedné brněnské základní školy. Celá třída povstane a sleduje nás. Pan ředitel mne vede k zadní lavici vpravo, kde stojí vytáhlý, mírně předkloněný, štíhlý chlapec s velkýma modrýma očima, pihami a blond vlasy, které se mu ježí na hlavě. Ví od maminky, že má přiděleného asistenta pedagoga, který dnes poprvé přijde do jeho třídy a zkoumá mě nejistým a plachým pohledem. Je zřejmé, že s nejistotou očekává změny. Neví, co pro něho znamená příchod asistentky, ani jak se bude v této nové situaci ve třídě cítit. Pozornost

[1] LOCKE J., *O výchově.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1984, s. 225.

všech žáků třídy je na nás soustředěna. Pan ředitel mě představí třídě jako novou asistentku, která bude sedět vedle Jarka v poslední lavici u dveří a bude jim všem pomáhat v případě, že jim něco nebude jasné nebo pokud budou potřebovat cokoliv znovu vysvětlit nebo zopakovat.

Konečně tedy vidím chlapce, o kterém jsem dosud jen četla. Chlapce se specifickou poruchou chování na podkladě poměrně těžkého stupně sy. ADHD s dominantní impulzivitou, hyperaktivitou, oslabenými kontrolními mechanismy a logoreou, který naprosto v rozporu s těmito informacemi vypadá jako anděl. Protože si nejsem jistá, jestli mi podá na uvítanou ruku, letmo se dotknu rukou štětinatých vlasů na jeho hlavě. Třída překvapeně zašumí, kdosi se zachichotá. Pochopím, že jejich třídní „postrach" byl pohlazen – což je tedy opravdu něco nebývalého. Je zřejmé, jak jsou všichni překvapeni, že tohohle neposlušného „rošťáka", který má stále nějaké problémy, připomínky a poznámky, vyrušuje a upozorňuje na sebe, nechybí u žádného průšvihu, provokuje a odmlouvá, někdo najednou vidí jinak, bude stát po jeho boku a bude se mu snažit pomoci najít životní stabilitu, pozitivněji ho nasměrovat a rozvinout jeho kladné stránky. Otázkou je, jak dlouho bude chtít Jarek tyto snahy tolerovat. Zvykl si a více mu vyhovuje, když je v davu třídy, není na něho tolik času, ani přehledu o něm. Ten blonďatý andílek s modrýma očima má nepřebernou škálu nápadů, energie a řečí.

Postupně se seznamuji s celou třídou, ve které je celkem 10 chlapců a 6 dívek. Jedna holčička je Vietnamka, její tatínek žije ve Vietnamu a ona žije s maminkou a starší sestrou už 6 let v České republice. Další dívka je Romka – nejhodnější žákyně této třídy. Je jedináček a žije se svými rodiči na faře kostela v Brně. Jedna holčička má jen tatínka, maminka zemřela. Jiná dívka je z rozvedeného manželství, je nadprůměrně bystrá a inteligentní, výborná pozorovatelka, která nesnáší nespravedlnost. Další dívka má diagnostikovány rysy autismu. Ve třídě je také jeden chytrý a šikovný Rom, který má ale problémy s chováním. Další chlapec je z lékařské rodiny, učí se téměř na samé jedničky, avšak když něco neví, nese to tak těžce, že začne plakat. Další chlapec je ve třídě zatím krátce a je z rodiny, která se stále stěhuje. Před Jarkem sedí hoch se silnými brýlemi a se zdravotním postižením. V této třídě jsou i 2 chlapci – dvojčata.

Všechny tyto děti jsou hravé i hloubavé, hodné i zlobivé, citlivé a dychtivé po poznání, lásce, pravdě a spravedlnosti.

1.1 Vznik asistence ve školách v České republice

„Myšlenka společného vzdělávání a zapojení do mimoškolních činností všech dětí s různou mírou schopností, nadání i znevýhodnění se začala v naší společnosti prosazovat do praxe v devadesátých letech 20. století. Do té doby byly děti s těžším zdravotním postižením vzdělávány téměř výhradně ve speciálních školách určených pro žáky s konkrétním typem a stupněm postižení, případně neměly ke vzdělání přístup vůbec, byly tzv. osvobozeny od povinné školní docházky.“[2]

Podle Bartoňové a Vítkové se vztah společnosti k postiženým jedincům měnil a souvisel se strukturou společnosti v určité oblasti, stupněm myšlení lidí, s normami společenského života a morálkou. Zpočátku byly děti s postižením vylučovány ze vzdělávání ve veřejném školství - **exkluze.** Tento stav v Evropě trval přibližně do 18. století, v některých chudších a zaostalejších zemích však exkluzivní přístup přetrvával ještě mnohem déle. Společenské změny v Evropě se projevily v postoji k postiženým, kterým se dostalo větší pozornosti a péče v oblasti vzdělání a zaopatření postižených, zejména postižených dětí. Tyto změny pokračovaly v 19. století, kdy díky iniciativám jednotlivců z řad lékařů, učitelů a duchovních byly zakládány první ústavy, speciální zařízení a školy pro lidi s různým druhem postižení. Nastává sociálně pedagogická vývojová fáze označovaná jako **segregace**.[3]

Ve 20. století se postupně zdokonalovaly metody práce a postupy vzdělávání. Speciální školství zažilo intenzivní fázi rozvoje speciálních škol a zařízení a stalo se subsystémem veřejného školského systému. Ve 2. polovině 20. století začal stát postupně přebírat speciální školy a zařízení. Podílel se na jejich spolufinancování, na vzdělávání odborníků a speciální školství dostalo koncepční a právní základ.

V 90. letech 20. století nastává po významných změnách v české společnosti trend **školní integrace**. Dochází k upravení podmínek tak, aby bylo možné postižené děti

[2] UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 12.

[3] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007, s. 10-12.

vzdělávat v běžných školách a postiženým dospělým umožnit život mimo uzavřený svět ústavů. Vedle dětí s těžkým postižením se hovoří o žácích s potížemi v učení (jedná se o žáky se specifickými poruchami učení). Následně dochází k nahrazení tradičních kategorií postižení názvem **speciální vzdělávací potřeby**.[4]

Podle Vítkové je integrace vzájemným procesem, ve kterém se obě strany vzájemně ovlivňují a mění se, narůstá oboustranná pospolitost a sounáležitost. Jejím cílem je vytvoření rovnosti šancí vzájemného porozumění a akceptace mezi postiženými a nepostiženými, což znamená brát i dávat na obou stranách. V současnosti se souběžně s fází školní integrace a paralelně s ní dostává do popředí pojem **inkluze.**[5]

„Do roku 1997 bylo ve školách České republiky, kde se vzdělávali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, běžnou praxí působení jednoho pedagogického pracovníka (učitele) ve třídě. Od roku 1997, kdy vešla v platnost Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, byla poprvé ustanovena možnost souběžného působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě. Zajištěno bylo nejen efektivnější speciálně pedagogické působení na žáky, ale i jejich bezpečnost. Významnou úlohu sehrála v této době pomoc pracovníků civilní služby, kteří ve školách působili jako asistenti pedagogů.“ [6]

Cíle vzdělávací politiky schválila vláda ČR na svém zasedání v roce 1999. Vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha (2001), která je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.[7]

---

[4] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007, s. 10-12.

[5] VÍTKOVÁ M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, s. 17.

[6] TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.* Praha, 2007, č. j. 25 009/2007-24-IPPP, s. 7.

[7] VÍTKOVÁ M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, s. 21.

V r. 2002 byl nahrazen Metodicky pokyn MŠMT **o integraci dětí a žáků se zdravotním postižením** přijatý v roce 1994 Směrnicí MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. Tehdy bylo stále ještě možné děti s těžkým zdravotním postižením osvobodit od povinné školní docházky. Změnil to však zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005 (školský zákon). V něm již možnost osvobození od povinné školní docházky nenajdeme. Zdůrazňuje kromě jiného zásadu rovného přístupu každého občana ČR, tedy i občanů se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace, a zdůrazňuje též respektování vzdělávacích potřeb jednotlivce a zásadu vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání. Přináší nové pojetí vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejvýznamnější podmínkou je zajištění nezbytných personálních služeb, které jsou posíleny o profesi **asistenta pedagoga.**[8]

„Současná legislativa zajišťuje možnost integrace dítěte s postižením do běžného typu škol. Dítě vzdělávané v rámci integrace má možnost pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu, který respektuje jeho znevýhodnění v určitých oblastech dané základním typem postižení. Kromě docházky do běžného typu škol existuje nabídka speciálního školství, tedy možnost vzdělávání ve speciálních školách podle typu postižení. Zde záleží hlavně na rodičích dítěte, ke kterému způsobu se přikloní.“[9]

Pracovní zařazení asistent pedagoga je poměrně nové. Uchazeči o tuto práci, kteří by očekávali menší náročnost v porovnání s prací učitelů nebo vychovatelů, anebo se domnívali, že nebudou muset uplatnit vlastní iniciativu, budou se řídit pouze pokyny učitele, že individuální práce s jedním dítětem je snazší než práce s celou třídou, se velmi mýlí.

[8] UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 15.

[9] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido 2006, s. 59.

1.2 Pedagogická asistence, osobní asistence

V České republice jsou pedagogická a osobní asistence v současnosti zajišťovány prostřednictvím dvou resortů. V resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy působí **asistent pedagoga** jako podpůrná služba při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dále žáků se zdravotním postižením integrovaných v běžných mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách a s těžkým zdravotním postižením vzdělávaných ve speciálních školách. Působí také při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (především romský asistent) v přípravných třídách běžných i speciálních škol a v běžných i speciálních školách. V resortu MPSV působí **osobní asistent**, pracovník sociální péče, který vykonává sociální službu. Asistenční služby jsou významnou složkou podpůrných opatření.

Pedagogická asistence

Pokud se vzdělává **v běžné třídě běžné školy** žák se speciálními vzdělávacími potřebami, může ředitel školy, se souhlasem krajského úřadu a v souladu s § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, zřídit funkci asistenta pedagoga - na základě § 16 odst. 9 a 10 školského zákona.[10] Pokyny a postup týkající se správného podání žádosti o zřízení funkce asistent pedagoga jsou dostupné na webovém portálu Jihomoravského kraje[11] v sekci školství.

Funkci asistenta pedagoga může ředitel rovněž zřídit dle § 8 odst. 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., kdy **ve třídách určených pro žáky s těžkým zdravotním postižením**, mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň jeden je asistent pedagoga.

[10] http://www.inkluze.cz/

[11] http://www.kr-jihomoravsky.cz/

Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga zasílá ředitel školy na příslušný Krajský úřad, odbor školství, mládeže a sportu pro následující školní rok zpravidla do 30. 6., nejpozději však do 31. 8. daného školního roku. V případě potřeby vzniklé v průběhu školního roku je nutné žádost podat bez zbytečného odkladu.

Každý Krajský úřad České republiky má zpracovaný postup týkající se zřízení funkce asistenta pedagoga v příslušném kraji. Ředitelé základních škol v Jihomoravském kraji postupují dle Přílohy č. 2 směrnice Organizační řád – Náplně činností odborů a útvarů Krajského úřadu Jihomoravského kraje a podávají žádost ke Krajskému úřadu Jihomoravského kraje, na odbor školství, oddělení vzdělávání, který uděluje souhlas ke zřízení funkce asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině, v níž se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami. Postup zřízení funkce asistenta pedagoga je uveden v Metodickém pokynu č. 1/05, vydaném vedoucí odboru školství Krajského úřadu Jihomoravského kraje JUDr. Hanou Polákovou dne 31. 8. 2011 s účinností od 1. 9. 2011.[12] Důležitou podmínkou k podání žádosti o zřízení této pracovní funkce je doporučení školského poradenského zařízení – speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. Žádost je nutné podat pro každý školní rok opakovaně. U každého asistenta pedagoga se uvádí dosažené vzdělání, proto je nutné podat tolik žádostí (vyplnit tolik příloh), kolik asistentů škola požaduje.

Finanční prostředky na asistenty pedagoga jsou dle sdělení paní Mgr. Ireny Hudcové, pedagogického pracovníka pro základní školy Oddělení pedagogicko-organizačního Magistrátu města Brna,[13] ze státního rozpočtu rozdělovány na krajské úřady. Jednotlivé krajské úřady přerozdělují finanční prostředky podle počtu žádostí o zřízení funkce asistenta pedagoga do jednotlivých škol a jsou škole poskytnuty pouze za předpokladu, že je udělen souhlas krajského úřadu se zřízením této funkce.

[12] http://www.kr-jihomoravsky.cz/

[13] http://www.brno.cz/

Osobní asistence

V resortu MPSV jsou podpůrné asistenční služby definovány zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů. V § 39 odst. 1 tohoto zákona se uvádí, že osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, ve kterých osoba potřebuje pomoci.

V oblasti vzdělávání je osobní asistent využíván především k dozoru a dopomoci při dopravě žáka do školy a ze školy, dopomoci při převlékání a přezouvání před zahájením a po ukončení výuky. Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem ani zaměstnancem školy, může však působit ve škole na základě možnosti dané § 8 odst. 7 vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.[14]

Služby osobní asistence mají uživateli zabezpečit základní životní potřeby – biologické i společenské. Patří mezi ně pomoc při osobní hygieně, stravování, doprovody k lékaři, na úřady, **podpora při výchovné a vzdělávací činnosti**, doprovody a podpora při výkonu povolání, kulturních a sportovních činnostech, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím apod. Cílem je vyrovnávání příležitostí týkajících se aktivit běžného života tak, aby byly srovnatelné s příležitostmi osob bez postižení nebo jiného omezení. K základním zásadám poskytování sociální služby patří individuální přístup vycházející z potřeb konkrétní osoby a zachování důstojnosti a lidských práv člověka, který sociální službu využívá.

Jak uvádí Uzlová, většina poskytovatelů služeb osobní asistence má v souladu se standardy kvality sociálních služeb vytvořen etický kodex osobního asistenta, který používají samotní osobní asistenti jako základní pravidlo pro jejich činnost ve vztahu k uživatelům služby, zaměstnavateli i k ostatním kolegům. Etický kodex společností poskytujících služby osobní asistence většinou vychází z textu Etického kodexu

[14] TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha, 2007, s. 19.

Společnosti sociálních pracovníků ČR, který je k dispozici na webových stránkách této společnosti.[15]

1.3 Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Jak uvádí Uzlová, pracovní pozice asistent pedagoga je poměrně nová, je zařazena v katalogu prací teprve od ledna 2004. Požadavky na **odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga** stanoví zákon č. 563/2004 sb., o pedagogických pracovnících. Podle § 20 tohoto zákona nabývá asistent pedagoga 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 studem pedagogiky, nebo
e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.[16]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejňuje a pravidelně aktualizuje seznam akreditovaných vzdělávacích programů, jejichž úspěšným absolvováním získají účastníci kvalifikaci pro výkon činnosti asistenta pedagoga.

[15] http://www.socialnipracovnici.cz/

[16] UZLOVÁ, I. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. 1. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 43-45.

V rámci projektů Evropské unie, Evropského sociálního fondu v ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost 2007–2013 jsou pořádány mnohými občanskými sdruženími časově rozsáhlé a náročné kurzy pro odborné vzdělávání v oblasti práce asistentů pedagoga, po jejichž absolvování účastník kurzu získá Osvědčení o úspěšném absolvování kurzu. Kvalifikační kurzy mají rozsah celkem 120 hodin: 80 hodin přímé teoretické výuky, 40 hodin praxe, je nutné individuální studium a zpracování zadaných úkolů prostřednictvím e-learningového portálu.

Kromě požadované kvalifikace, kterou stanovuje zákon a další předpisy, jsou k této práci nutné určité osobnostní předpoklady. Nezbytný je dobrý vztah k dětem, odpovědný přístup a důslednost. Důležité je, aby asistent pedagoga uměl žákovi poskytnout i vhodnou sociální oporu, tj. oporu, která probíhá mezi lidmi. Pokud asistent integrovanému žákovi umí nabídnout různé činnosti tak, aby mu ulehčil jeho zátěžovou situaci, a integrovaný žák tuto sociální oporu přijme, bude se žák cítit dobře.

Asistent pedagoga musí zvládnout vymezení svých hranic ve vztahu k učitelům odborných předmětů, k začleňovanému žákovi, jeho spolužákům i jeho rodičům. Pro udržení správné míry v těchto vztazích je důležité, aby nebyl příliš dominantní ani submisivní. Proto tuto práci mohou vykonávat pozitivní a vyrovnaní lidé.

1.4 Funkce a pracovní náplň asistenta pedagoga

Jak uvádí Uzlová, náplň práce asistenta pedagoga se řídí potřebami konkrétního začleněného žáka a situací ve třídě, v níž bude asistent pracovat. Vzhledem k tomu, že potřeby každého žáka s přiděleným asistentem pedagoga se liší, jsou velmi specifické, různorodé a odvislé od konkrétního zdravotního postižení či zdravotního nebo sociálního znevýhodnění žáka, nemají školy zpracovány jednotné metodiky práce asistentů. Je v kompetenci ředitele školy, aby po dohodě s třídním učitelem a na základě doporučení školského poradenského zařízení stanovil asistentovi pracovní náplň tak, aby odpovídala skutečným potřebám žáka a požadavkům, k jejichž zajištění je tato funkce v konkrétní třídě školy zřízena.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, je zaměstnancem školy a vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace.

Jeho hlavními činnostmi jsou:

- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí,
- individuální pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při vzdělávací a výchovné činnosti,
- pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky,
- pomoc při vzájemné komunikaci žáků mezi sebou,
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků,
- v součinnosti s učitelem se pravidelně připravuje na svoji práci, vede zápisy o průběhu a výsledcích znevýhodněného žáka,
- je prostředníkem mezi učitelem a začleněným žákem, tímto žákem a ostatními učiteli, začleněným žákem a ostatními žáky, komunikuje s rodiči o průběhu vyučování (buď osobně, nebo písemnou formou),
- podporuje začleněného žáka v kontaktu se spolužáky, podporuje ho v samostatnosti,
- účastní se týmových schůzek týkajících se začleněného žáka, je členem týmu pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu začleněného žáka, snaží se o svůj profesionální růst.

Rozsah činnosti asistenta pedagoga, tj. navrhovaná výše pracovního úvazku asistenta, případně i doba jeho uplatnění ve škole, tj. doba trvání pracovního poměru, jsou uvedeny v doporučeních ze školských poradenských zařízení. Náplň práce asistenta pedagoga a zařazení do příslušné platové třídy (4. – 8. platová třída) stanovuje ředitel na základě nejnáročnějších požadovaných činností a jeho odborné kvalifikace.

Asistent pedagoga je prostředníkem mezi

- začleněným žákem a ostatními učiteli,
- začleněným žákem a ostatními žáky,
- rodiči žáka a školou.

Činnost ve třídě je organizována tak, aby se dítě se znevýhodněním mohlo zapojit, plnit úkoly, jít k tabuli. Asistent pedagoga spolupracuje s učitelem. Snaží se žáka co nejvíce začlenit, věnovat se mu individuálně, pokud to je potřeba. Dokáže zjistit, co žák potřebuje, umí ho pochopit a přetlumočit jeho potřeby učiteli a spolužákům. **Asistent pedagoga** by měl být nápomocen komunikaci a být **vzorem chování k dítěti**. Asistent pedagoga je stále pod dohledem spolužáků i personálu. Avšak nejblíže má k začleněnému dítěti.

Vztah učitel a asistent je velmi důležitý pro zdar hodiny. Učitel spolupracuje s asistentem, sdělí mu, co si má asistent připravit na příští hodinu. Role ve třídě jsou rozdělené tak, že zodpovědnost za vzdělávání začleněného žáka je na učiteli. Hodnocení práce a zápis známek, zadávání a hodnocení domácích úkolů je vždy na učiteli.[17]

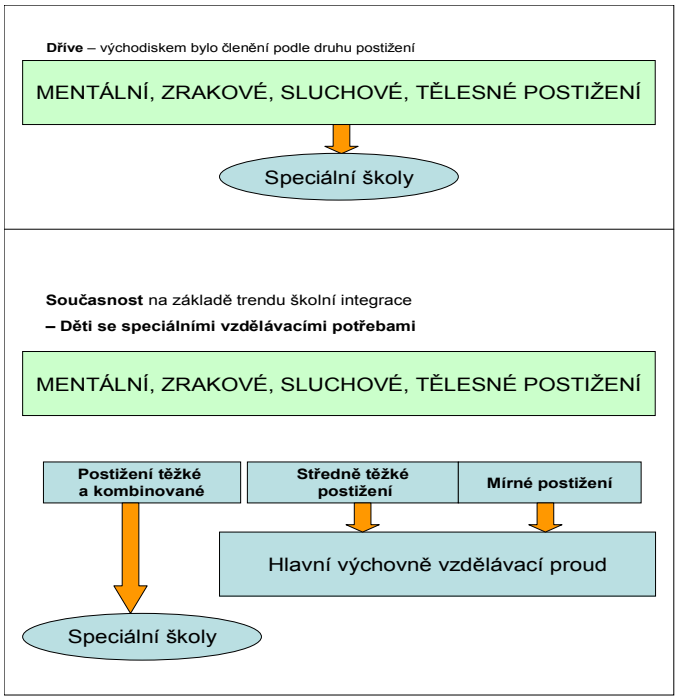
Sociální pedagog

Sociální pedagogika, která utváří v člověku nejen vědomosti, ale utváří i dobrého člověka, je obor vhodně zaměřený pro následný výkon práce asistenta pedagoga. Studium sociální pedagogiky zahrnuje široké povědomí a seznámení např. s různými druhy postižení a způsoby, jak s nimi pracovat. Sociální pedagogika přináší informace o problematice žáků se sociálním znevýhodněním. Proto je sociální pedagog těmito informacemi vybavený více než běžný pedagog, zná zdroje, v nichž je možné získat potřebné informace k řešení problémů, jež vznikají při práci s integrovanými žáky. Sociální pedagog je klidný, trpělivý, ochotný pomoci, má utvořený žebříček hodnot, orientuje se v sobě. Umí aktivně a odpovědně využívat získané poznatky a dovednosti, má empatický přístup k lidem, umí promýšlet příčiny daných situací. Svým vzděláním je vybavený jak pedagogicky tak sociálně, což je příznivá kombinace k práci vyučujícího pedagoga do třídy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

[17] Uzlová I. *Inkluzívní vzdělávání, role asistenta pedagoga, kodex asistenta učitele. Metody a formy práce ve třídě s individuálně integrovaným žákem.* Praha: Občanské sdružení Rytmus, Kurz pro asistenty pedagoga, 14. 2. 2011

2. Charakteristika typického žáka využívajícího asistenta pedagoga

Současná legislativa zajišťuje možnost integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného typu škol. Dítě vzdělávané v rámci integrace má možnost pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který respektuje jeho znevýhodnění v určitých oblastech souvisejících se základním typem postižení. Navíc je k podpoře integrovaného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami možné využít podpory pomocí práce asistenta pedagoga. Kromě docházky do běžného typu škol existuje nabídka speciálního školství, tedy možnost vzdělávání ve speciálních školách podle typu postižení. Záleží především na rodičích dítěte, který způsob vzdělávání svého dítěte zvolí. Názorné srovnání dřívějších a současných trendů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích EU ukazuje obr. 1.



Obr. č. 1: Současné trendy v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích EU.[18]

[18] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido, 2007, s. 13.

2.1 Rodina s dítětem se speciálními potřebami

Pipeková vychází z myšlenek psychologů Langmeiera a Matějčka (1986), kteří uvádějí, že vyvíjející se plod je v kontaktu a v součinnosti nejen s matčinými tělesnými pochody, ale i s její psychikou. Dítěti je díky tomuto kontaktu poskytnuta výchova už během těhotenství. Matka během svého těhotenství na své dítě myslí, očekává jeho narození a již tehdy se tvoří vztah rodičů k dítěti. Protože je porod pro dítě velkým stresem, je po narození co nejvíce podporován častý kontakt dítěte s matkou.

Dítě je po narození ovlivňováno jeho rodinným prostředím, tj. rodiči, sourozenci, prarodiči, domácím prostředím. Upevňuje se pouto mezi rodinou a dítětem. První sdělení diagnózy způsobí u rodičů šok, úzkost a strach a dojde ke spuštění obranných mechanismů. Rodiče zasáhne naprosto neočekávaná realita, zažívají hluboké zklamání, nejistotu a zmatek. Chtějí znát odpověď na otázku, proč právě jim se narodilo postižené dítě, mohou zažívat pocity viny. Postupně se s informací o nemoci vyrovnává každý z členů rodiny svým vlastním způsobem. Dochází však k prožívání pocitů ztráty zdravého dítěte, z něhož se všichni radovali, očekávali ho.[19]

Pipeková dále uvádí, že tato situace zapříčiní stav, kdy rodina prochází těmito fázemi:

1. **Šok a iracionální myšlení a cítění**, kdy rodiče prožívají pocity derealizace a zmatku. Stává se, že reagují zcela nepředvídatelně.
2. **Popření** (nebo útěk ze situace). V prvních dvou fázích obvykle rodiče nejsou schopni podrobnější informace o nemoci dítěte vnímat. Je proto nutné je později opakovat.
3. **Smutek, zlost, úzkost, pocit viny.** Charakteristické bývá hledání viny u druhých, agresivní pocity a vztek na celý svět a také na sebe sama. Bojovné pocity jsou nejčastěji zaměřeny proti partnerovi, nebo se vztahují na zdravotnický personál. Probíhá období hlubokého smutku, pocitů viny, sebelítosti, které často přejdou do stadia depresí. Někteří rodiče propadají sebeobviňování, studu, často vzniklou situaci řeší straněním se lidí. Je

[19] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006, s. 40.

nesmírně důležité v tomto stádiu rodičům pomoci, aby mohli otevřeně vyjádřit všechny své pocity. Informace musí být vždy poskytnuty ihned po narození dítěte. Je-li informace o postižení odkládána, sílí podezření. Matka je zbytečně vystavována psychickému stresu.

4. **Stadium rovnováhy**, kdy nastává snižování úzkosti a deprese. Rodiče se pokoušejí o racionální hodnocení situace. Snaží se uvažovat o tom, jak by mohli dítěti pomoci, zjišťují možnosti, jak se aktivně účastnit na léčbě. Toto období trvá obvykle několik měsíců, avšak ani v nejlepším případě nebývá adaptace po léta úplná.
5. **Stadium reorganizace**, které je posledním stadiem. Rodiče situaci přijímají, vyrovnávají se s faktem nemoci a přijímají dítě takové, jaké je. Hledají řešení do budoucna. Tohoto posledního stadia ovšem nedosáhnou všichni rodiče. Nelze vyloučit odmítnutí dítěte s postižením, kdy se rodiče svého dítěte vzdávají.

„Narození dítěte s postižením představuje pro rodiče zátěž, ve většině případů neočekávanou. Obecně platí, že čím dříve se rodiče dozví, že je jejich dítě postižené, tím zásadnějším způsobem se změní rodičovské postoje.“[20]

Autorka Susan Kerrová uvádí, že každému dítěti s postižením je nutné říci aspoň něco o jeho postižení, ať už se jedná o jakýkoli problém. Podat informaci je nutné jak postiženému dítěte, tak jeho případným sourozencům a informovanost se týká dětí všech věkových kategorií. *„Měli byste o tom mluvit hlavně proto, že děti mají zvláštní schopnost poznat, kdy se rodiče trápí. Budou smutné a udivené kvůli častým návštěvám nemocnic, nezvyklým a nepříjemným testům, podivnému tichu nebo napětí dospělých. Pokud jim nenabídnete vysvětlení vy, najdou si nějaké samy – nejčastěji zcela špatné jako například: „Jsem zlobivý, proto jsem trestán.“ Buďte tak pravdiví, jak je to jen možné. Děti rychle ztrácejí důvěru k tomu, kdo jim říká něco, co se později ukáže být jinak. Zachovejte však jednoduchost. Ideální by bylo, pokud byste to vše dítěti sdělili vy sami, jeho matka nebo otec. Můžete mít obavy o tom mluvit, můžete být velmi smutní nebo stále ještě zmatení, ale je nejlépe, když jste to vy. Děti dokážou obdivuhodně rychle*

[20] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006, s. 40-41.

přijmout citlivě podanou skutečnost. Pokud se cítíte absolutně neschopní říci o problému dítěti, možná zkuste požádat blízkého příbuzného nebo lékaře či zdravotní sestru. Měl by to být někdo, komu vaše dítě důvěřuje, a zároveň někdo, kdo mu bude po určitou dobu nablízku, aby mu mohlo klást další otázky.“[21]

2.2 Volba mezi speciální školou a integrací do běžné školy

Jak píše Smékalová, rodiče při zvažování nejvhodnějšího řešení vzdělávání pro jejich dítě s postižením se většinou rozhodují po poradě s psychologem z pedagogicko-psychologické poradny nebo ze speciálně pedagogického centra, případně po poradě s dětským nebo odborným lékařem. Jejich rozhodnutí je ovlivněno mnoha důležitými faktory, např. druhem postižení dítěte, osobnostními vlastnostmi dítěte, tím, jak se rodina vyrovnala s postižením dítěte, postojem rodičů ke vzdělávání obecně, osobnostními charakteristikami rodičů, vztahem rodičů ke vzdělávání i důvěrou rodičů k názoru poradenských pracovníků.

Smékalová dělí proces integrace na tyto části:

1/ ***Rozhodnutí o vzdělávací cestě***, kdy rodiče stojí před nelehkým výběrem, zda dítě zařadí do výchovně vzdělávacího procesu v základní nebo speciální škole.

2/ ***Zajištění podmínek umožňujících kvalitní začlenění dítěte,*** kdy kvalitní začlenění dítěte závisí na přípravě a zajištění prostředí, v němž budou uspokojovány základní potřeby dítěte, k nimž patří potřeba bezpečí, zajištění orientace v prostředí, potřeba zažít úspěch, potřeba sounáležitosti s ostatními dětmi.

3/ ***Vlastní průběh integrace s kritickými momenty***. Naprosto nezbytnou součástí procesu školní integrace je fungující komunikace založená na vzájemné důvěře a respektu. Během probíhající integrace je nutné neodkladně a ihned řešit a konzultovat problémy a potíže, které se vyskytnou. Mezi kritické okamžiky patří doba začátku školní docházky,

[21] KERROVÁ S., *Dítě se speciálními potřebami.* Praha: Portál, 1997, s. 19-20.

období přechodu na druhý stupeň a také případně na střední školu, kdy je nutné připravit dítě i rodiče na změny v organizaci a stylu výuky. V průběhu integrace se může vyskytnout více nepředvídatelných potíží. S těmito skutečnostmi by měli rodiče a všichni zúčastnění počítat a předem se na ně připravit.

4/ ***Hledání návaznosti na školskou integraci,*** kdy je nezbytné připravit dítě i rodiče na problémy spojené s novou organizací a stylem výuky po přestupu na druhý stupeň základní školy, případně po přijetí na střední školu.

Smékalová uvádí, že integrační proces je cesta, na níž se pohybuje k cíli více subjektů. V první řadě stojí integrované dítě a jeho rodina, dále se jí účastní učitel a pracovníci školy, kterou dítě navštěvuje. Důležitou a významnou úlohu mají spolužáci dítěte, jejichž vstřícnost přijmout spolužáka a postoj, který zaujmou, velmi výrazně ovlivňuje míru a úspěch snahy dospělých. Právě spolužáci totiž pomáhají učiteli a případně i asistentovi pedagoga vytvořit příznivé prostředí pro začlenění integrovaného spolužáka. V rámci integračního procesu je nutné stanovit meze integrace. Některé druhy a stupně postižení jsou integrovatelné snadněji, jiné jsou pro integraci problematické a obtížné a pro některá zdravotní postižení je nezbytně nutná odborná ústavní péče.[22]

Rodiče při zvažování nejvhodnějšího řešení pro jejich dítě mohou přihlédnout k literatuře a zprávám ze vzdělávacích výzkumů, které porovnávaly spokojenost a výhody běžných škol, speciálních a internátních škol a speciálních tříd.

Kerrová uvádí výsledky studie Nadace pro vzdělávací výzkum. Výsledkem studie bylo srovnání výhod běžných škol, škol speciálních a speciálních tříd při běžných školách pro budoucí život postiženého dítěte nebo žáka s poruchou učení.

Výhody běžné školy

Odborníci soudí, že postižené dítě bude šťastnější a lépe připravené pro život, pokud mu bude poskytnuta speciální péče v rámci běžné školy.

---

[22] SMÉKALOVÁ, E. *Některé otázky dnešní praxe školské integrace.* Varia psychologica. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 23-30.

- Žáci s nějakým postižením nebo poruchami učení chtěli raději zůstat v běžné škole než se vracet do speciální. Rodiče těchto dětí měli na věc stejný názor.
- Žáci lépe prospívali v sociální a citové oblasti, měli větší sebedůvěru a byli samostatnější.
- Žáci dokázali realisticky přijmout svoje postižení nebo jiné obtíže.

Běžná škola většinou lépe zapadne do rytmu každodenního rodinného života a poskytuje pocit větší společenské normality.

Výhody speciálních a internátních škol

- Tvrdý a rušný život na běžné škole by mohl dítě zatěžovat víc, než je schopné unést, což by mohlo vést k jeho sociální izolovanosti a mít škodlivý vliv na to, jak vnímá svoji odlišnost.
- Na běžné škole se dítěti nemusí dostat vždy tolik pozornosti a odborného přístupu, kolik by potřebovalo. Celková odborná úroveň péče je vyšší na speciální škole, neboť tam vyučují odborníci se zaměřením na speciální potřeby žáků.
- Postižení dítěte může být tak vážné nebo ojedinělé, že přichází v úvahu pouze speciální škola.

Výhody speciálních tříd

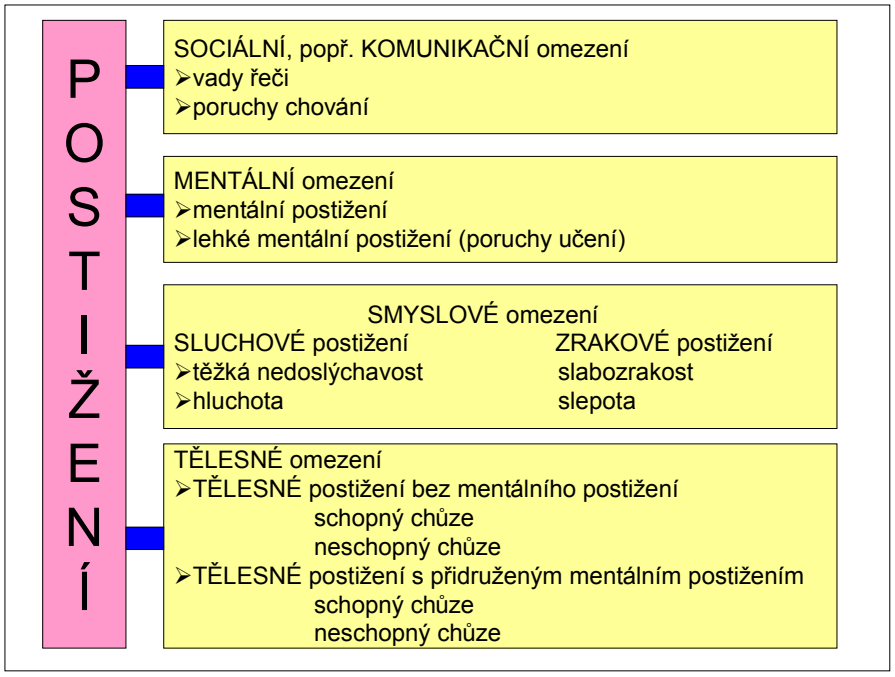
Vhodnou alternativou speciálních škol mohou být speciální třídy, které jsou zřizované při běžných školách (např. pro dyslektiky nebo pro děti s poruchami učení). Žákovi se dostane pomalejšího tempa vyučování a intenzivní, speciálně zaměřené výuky a je současně v kontaktu s dětmi v běžné škole při řadě dalších aktivit. [23]

V České republice rozhodnutí, zda dítě bude přijato do konkrétní školy, záleží pouze na řediteli školy. Ve školním věku musí dítě přijmout jeho spádová škola. Pokud si rodiče přejí něco jiného, záleží jen na řediteli školy. Obvykle se školy snaží v rámci svých možností rodičům postižených dětí vyhovět.

[23] KERROVÁ S., *Dítě se speciálními potřebami.* Praha: Portál, 1997, s. 97-99.

2.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Konkrétní druhy postižení a znevýhodnění dětí mají své východisko v poškození zraku, sluchu, řeči, podpůrných a pohybových funkcí, inteligenci, emocionalitě. Projevují se klinickým nálezem nebo chronickým onemocněním. Časté jsou kombinace postižení. Schematické znázornění fenoménu postižení zaznamenává obr. 2.



Obr. č. 2: Členění fenoménu postižení podle oblastí poškození[24]

Pipeková uvádí definici postižení podle Vernooij (in Ellinger, Stein 2005):

„Za postižené ve smyslu pedagogickém se považují všechny děti, mladí lidé a dospělí, kteří jsou v učení, sociálním chování, v komunikaci a řeči nebo v psychomotorických schopnostech tak omezeni, že jejich spoluúčast na životě ve společnosti je podstatně ztížena. Proto vyžadují speciálně pedagogickou péči.“[25]

Jak píše Kubíče, Kubíčová (in Pipeková), nezbytným předpokladem integrace je přiměřená sociální adaptabilita dítěte, odpovídající rozumové schopnosti a dostatečná míra jeho volních vlastností, které jsou nutné k překonávání překážek v běžné škole. Dále uvádějí, že podstatný je též druh a stupeň postižení. K integraci je podle nich

[24] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006, s. 98.

[25] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006, s. 98.

příznivější lehčí postižení, protože technické podmínky komplikují dopravu i pobyt žáků ve školách.

Pipeková dále pokračuje tím, že handicapované nebo jinak odlišné dítě je jistým způsobem omezeno ve svých předpokladech. Role žáka s postižením je typická odlišnostmi v chování, prožívání či zevnějšku. Školní prostředí je po rodině dalším prostředím, které napomáhá socializaci jedince. Je to prostředí, v němž dochází také ke konfrontaci postojů rodiny a školy. Poskytuje žákovi socializační zkušenost. Pomocí **sociálního učení** se žáci učí sociálním vzorcům chování, nabývají sebedůvěru.

K integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné vytvořit určité podmínky, kterými jsou především:

- příprava a uspořádání třídy, školy,
- odborná připravenost pedagogů,
- přijetí spolužáky, kolektivem třídy,
- příprava kolektivu,
- systematická spolupráce s rodinou,
- zajištění potřebného materiálního vybavení,
- nižší počet žáků ve třídách,
- souhlas rodičů, ředitele dané školy a doporučení příslušného poradenského pracoviště.[26]

Pro děti, které potřebují i v mladším školním věku ucelenou péči, kterou není vhodné realizovat ambulantně, je lepší pokračovat v docházce do stacionáře s možností vzdělávání v rámci přípravného stupně speciální školy. Tato možnost má pro dítě tu přednost, že se mu zde dostane skutečně komplexní péče v oblasti zdravotní i výchovně vzdělávací. V průběhu školní docházky je nutné dítě cíleně připravovat na budoucí povolání. Preference jednotlivých výukových předmětů žákem a jeho úspěšnost v nich zpřesňují sociálně pedagogickou diagnostiku a dlouhodobé poznávání zaměření dítěte. Pedagog si v rámci pracovního vyučování všímá jeho manuálních schopností, samostatnosti, úrovně jemné motoriky, koncentrace pozornosti, vytrvalosti a odolnosti

[26] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido 2006, s. 14.

vůči zátěži. Díky těmto poznatkům je pedagog posléze schopen dítěti i jeho rodině dobře poradit ve výběru studijního nebo učebního oboru a skloubit tak možnosti dítěte, představy a požadavky rodiny s nabídkou studia a trhu práce. Na řešení profesionálního zaměření dětí se zdravotním znevýhodněním se podílejí také příslušná speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.[27]

Název speciální vzdělávací potřeby nahradil v České republice na přelomu tisíciletí dříve používaný pojem handicap. Tento jemný rozdíl v názvosloví někomu může připadat zbytečný. Má však svoje důležité opodstatnění. Výrazy **postižení nebo handicap** se vztahují pouze k jedinci a označují něco poškozeného, nedostačujícího. Naproti tomu výraz **speciální vzdělávací potřeby** se vztahuje k osobě, které má být poskytnuta opora. Vztahuje se také k prostředí, které má tuto oporu poskytovat s cílem sebeurčujícího života při sociální spoluúčasti. Právě tato změna úhlu pohledu od individuálního poškození ke speciálním vzdělávacím potřebám a opoře stojí od 90. let za proměnami ve školství, kdy integrace má být cestou i cílem. Rodiče a pedagogičtí pracovníci předpokládají, že pokud bude integrace uskutečňována od dětství, lépe se podaří společenská integrace v dospělém věku.[28]

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16) považováni

- **žáci se zdravotním postižením** – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování,
- **žáci se zdravotním znevýhodněním** – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování,
- **žáci se sociálním znevýhodněním** – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu na území ČR podle

[27] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido 2006, s. 59-60.

[28] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido, 2007, s. 18-22.

zvláštního právního předpisu. Patří sem i okruh **žáků mimořádně nadaných.**

2.4 Rozvoj dítěte – uspokojování a naplňování potřeb dítěte

Každý lidský jedinec je ve svém dětství vychováván podle aktuálních možností, dovedností a schopností svých vychovatelů. Každé dítě má kromě životně důležitých biologických potřeb, které musí být plně uspokojeny, aby malé dítě vůbec mohlo přežít (potrava, teplo, ochrana před úrazem apod.), základní životně důležité potřeby psychické, které musí být náležitě a ve správný čas uspokojovány.

Světově uznávaný klinický psycholog Matějček, který se po léta věnoval studiu podmínek vývoje dětí v dětských domovech, ve spolupráci s prof. J. Langmeierem sestavili těchto 5 základních životně důležitých psychických potřeb dětí. Potřeby jsou záměrně hierarchicky seřazeny od nejobecnější a univerzální až po 5. potřebu, která stojí na tomto žebříčku nejvýš:

1. **Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.** Přísunem podnětů se dítě nastaví na žádoucí úroveň aktivity. Dítě se nebude nudit, nebude ale také soustavně podněty přetěžováno.
2. **Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.** Jde o způsob vytváření „smysluplného světa“, kdy získáme schopnost upevňovat si zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Tato potřeba nám umožňuje posuny v učení, protože pokud bychom všechno dění ve svém okolí vnímali jen jako náhodné, vznikl by zmatek a ničemu bychom se nemohli naučit.
3. **Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů**. Správné uspokojení této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou potřebného vnitřního uspořádání jeho osobnosti.
4. **Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.** Z naplnění této potřeby vychází zdravé vědomí vlastního já.

Člověk si následně ve svém životě osvojí užitečné společenské role a může si stanovit hodnotné cíle pro svá snažení.

5. **Potřeba otevřené budoucnosti či životní perspektivy.** Děti, které mají naplněnu tuto potřebu, získají ve svém životě časové rozpětí, tedy rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím.[29]

Humor a smích

„To, co mám zde na mysli, je něčím veskrze pozitivním – něčím pro radost, pro zasmání, pro povznesení ducha nad běžnou realitu života, nad jeho potřeby, nad jeho přízemnost. Nejen spočinutí v bezpečí, ale ještě něco navíc! Ještě dál a výš do radosti ze života, do bezprostředního duševního vzrušení, mimo čas a prostor. Když se smějeme, až se za břicho popadáme, necítíme, „kde nás bota tlačí", a nemyslíme na to, co bude zítra. Jsme teď tady a je nám pozoruhodně dobře. Že je tomu tak, o tom svědčí, že si takové prožitky chceme zopakovat, že po nich vysloveně toužíme, že je vyhlížíme a větříme, že vyhledáváme společenské klima, kde se jim daří. Zkrátka, chceme mít legraci a pořádně se zasmát."[30]

Smích je společenský projev. Společně se něčemu smát znamená, jak uvádí Matějček, jakýsi vyšší stupeň komunikace. Jde o vzájemnost na vyšší úrovni, o vzájemné sdílení radosti, o snahu jeden druhému udělat zábavu, příjemnost, odpoutání se od skutečnosti. Jedná se o předjímání reakce druhého, o používání fantazie v jakési elementární podobě. Pochopení absurdity je vyšší stupeň procesu, který začal hluboko v kojeneckém věku.

[29] MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují.* Praha: Portál, 2007, s. 37-39.

[30] MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují.* Praha: Portál, 2007, s. 49.

Matějček uvádí, že izraelský výzkum k tomuto tématu jasně ukázal, že děti, které vyrostly bez lásky a bez vstřícné a vnímající společnosti, tj. děti psychicky deprivované, se uměly někomu posmívat, ale neuměly se s druhými radostně a nevázaně smát.[31]

Psychomotorická terapie, jejímiž autory jsou psychoterapeuti PhDr. Albert Pesso a jeho žena Diana Boyden, je současný směr, který se zabývá důsledky nedosycenosti primárních sociálních potřeb v průběhu celého lidského života. V České republice tyto myšlenky představili psychoterapeuti PhDr. Yvonna Lucká a PhDr. Luboš Kobrle v roce 2003 a 2004 sérií rozhovorů v časopise Děti a my.[32]

Pedagog Svoboda v materiálu shrnujícím dlouholeté praktické zkušenosti jeho i ostatních pedagogů seznamuje s Pesso-Boyden terapií na webových stránkách Základní školy Žerotínova z Valašského Meziříčí. Svoboda a kol. uvádí základní sociální potřeby:

- místa,
- bezpečí,
- podnětu, péče, výživy,
- podpory, opory,
- limitu.

1. Potřeba místa

Po narození dítě potřebuje vědět, že někam patří. Má fyzicky své místo u matky – v její náruči, v postýlce, v kočárku. Toto prostředí se opakuje, stává se mu známým, uvědomuje si ho. Duševně je ukotveno v interakci s matkou a ostatními pečujícími lidmi, prožívá stereotypy, zvyky, rituály.

S přibývajícím věkem je fyzická stránka potřeby místa rozvíjena do hodnoty vlastnit, kdy dítě má svůj talířek, hrníček, oblečení a další prvky, kterých si všímá

[31] MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují.* Praha: Portál, 2007, s. 55.

[32] Děti a my. Měsíčník pro rodiče, pedagogy a pracovníky pomáhajících profesí. Ročník 33 a 34, č. 2/2003 – 3/2004. Praha: Portál s. r. o.

a snaží se je uhájit jako součást svého teritoria – svého místa. Mimo jiné také proto je narození druhého sourozence pro dítě téměř trauma – novorozenec mu „bere matku“.

Opatření ve škole:

V rámci možností stabilizujeme v prostředí školy naplňování této potřeby formou jasně vymezených pravidel týkajících se prostoru žáka, jeho osobních věcí. Dáváme okázale najevo, že žák škole má své místo včetně našeho zájmu o jeho osobu a jeho vznětlivost v případě narušování osobních hranic řešíme pomocí oboustranných dohod, kterými se pokusíme zajistit urovnání konfliktů.

2. Potřeba bezpečí

Její uspokojení probíhá po narození dítěte v rodinném prostředí ve smyslu panujících poměrů, v prožitcích bezpečí, případně strachu z nesrovnalostí mezi rodiči, mezi sourozenci, souvisí také s používanými tresty a sankcemi. Dítě následně v prostředí mimo rodinu, včetně předškolních kolektivních zařízení formou nápodoby jednoho z rodičů řeší zátěžové situace, případně se chová podle vzorce, který je v prostředí rodiny nejrentabilnější.

Bezpečí je tam, kde se dítě cítí dobře. Potřebuje i lidi, kteří k němu patří. Pokud ho nemá:

- brání se agresí,
- je zakřiknuté, bázlivé, říká nevím, nechci,
- stále si na něco stěžuje, chodí se ptát, jak co udělat.

Opatření ve škole:

Při nenaplněné potřebě bezpečí lze očekávat, že žák se bude chovat „drze“ ve smyslu verbálního vyjadřování. Je třeba se zaměřit na obsah, a ne formu sdělení. Děti se zablokují, pokud jim nesdělíme dopředu změny.

Pokud jde o citově deprivované dítě nebo žáka, jehož obranný mechanismus vyhodnotil jako nejlepší obranu před nebezpečím „nebýt vidět“, dáváme mu oporu hlavně mimo kolektiv.

3. Potřeba podnětu, péče, výživy (duševní)

Hlavní uspokojování této potřeby probíhá v době prvního roku života dítěte a následně kolem třetího roku věku (v období vzdoru) do zahájení školní docházky. Péče v prostoru školy je definována zájmem učitele nebo asistenta pedagoga o žáka, jde o předávání jejich vidění světa, radosti, nepodněcování bolesti i zklamání. Je nutné míru, aby nedošlo k extrémnímu navázání žáka na osobu pedagoga. Najít hranici péče a závislosti je vždy individuální, pomůckou je umění komentování při dialogu a řád vložený do vzájemných kontaktů.

V dnešní době je stále více žáků, kteří přicházejí z prostředí nabízejícího velké množství podnětů. Současné výzkumy ukazují, že cílem školy by měla být regulovaná nabídka podnětů, protože přesycení roztříští pozornost žáků. Ideální je odstranit ze třídy věci, které se nedělají.

Děti mají přesycený audiokanál. Pokud na dítě mluvíme, a ono se při tom dívá na televizi, nevnímá nás. Video je silnější než audio.

Opatření ve škole:

Nenasycená potřeba podnětů může vést ke krádežím, ke šplhounství. Je dobré eticky zobecňovat snahu žáka i na ostatní předměty a jasně definovat pravidla kontaktu se žákem. Při nedostatku výživy (zejména informacemi), je zpravidla potřebné zapojit do procesu žákovu představivost. Obranný systém jeho organismu nedovoluje přestup informací z paměti krátkodobé do paměti dlouhodobé. Aby si uvědomil svůj úkol, zeptáme se ho: „Co k tomu potřebuješ?“, „Kde to budeš dělat?“, „Kolik hodin to budeš dělat?“, „Bude ti pomáhat maminka?“ a počkáme, až odpoví.

4. Potřeba podpory

Jeden z prvních projevů, který souvisí právě s touto základní sociální potřebou, je pochování a pohupování dítětem. Ve vyšším věku jsou dětmi velmi oblíbené kontaktní hry, kdy jsou například děti dospělým vyhazovány do výšky, skáčou a dopadají na něho a samozřejmě i opora, kdy se dítě učí chodit. Velmi důležité jsou nejrůznější cílené i spontánní doteky včetně objetí a v případě ohrožení dítěte možnost „schovat se“ do

náruče nebo např. pod zástěru babičky. V pozdějším školním věku je fyzická opora stále častěji nahrazována oporou verbální. Tato opora, která každého člověka provází až do konce života, vytváří závislost, neboť je podstatným prvkem při sebehodnocení a chápání sebe jako bytosti integrované do celku světa.

Žák s nízkou úrovní naplnění této potřeby se emočně uzavírá a předvádí tvrdé chování, kterým se snaží překrýt svoji emoční přecitlivělost. Je impulsivní, skrývá své dojetí, stydí se za své emotivní reakce. Používá ironii, sarkasmus, vysmívá se. Přetížení pedagogové jen zřídka za hrubou slupkou chování žáka vycítí velkou potřebu opory. Pokud ano, často ji brzy vzdávají. A přece ji žák velmi dobře vnímá.

Opatření ve škole:

V základní škole je možné nabízet oporu i fyzickým dotekem – avšak spíše v nižších ročnících, do páté třídy. Pak je vhodnější přejít k podpoře verbální, kterou není orientace na známky, ale vyjádření úcty a uznání žákovi. Pokud je správně pochválen za konkrétní úspěch, chápe pochvalu skutečně jako osobní podporu.

5. Potřeba limitu

Nastavit mantinely, limity je druhou nejdůležitější základní sociální potřebou. Limit dítě omezuje a zároveň chrání. Limit hledáme celý život, je to např. oděv, dům, ale také sňatek. Nejvyšším limitem pro mnoho lidí je pojem boha v nejrůznějších modifikacích.

Žáci přicházejí jednak z prostředí, kde mají limity nastaveny velmi úzce, ale také a stále častěji z rodinného prostředí, kde výchovné limity téměř neexistují. Průzkumy dokazují, že např. k drogám se nejčastěji uchylují jedinci, kteří v rodině neměli limity buď žádné, anebo tak tvrdé, že se nedaly dodržovat. Žáci z prostředí, kde nejsou limity nastaveny, kde si každý dělá, co chce, automaticky očekávají totéž ve školním prostředí. Naopak žáci, kde limity v rodině jsou velmi tvrdé až nesplnitelné, vypouštějí podstatné a dodržují nepodstatné.

Opatření ve škole:

Potřeba limitu patří k nejdůležitějším, protože dává ochranu, i když zároveň v něčem omezuje. Je důležité limity nastavit tak, aby byly žákům srozumitelné a chápali, že limit není sankce, takže není jen omezením, je také ochranou.

Výzkumy sociálních potřeb podle Pesso – Boyden terapie prokázaly, že se jedinci v raném dětství, dětství a dospívání nedosycenou sociální potřebu snaží dosycovat během celého života. Naplnit jedinci do důsledku všechny sociální potřeby není možné. Vždy je minimálně jedna lehce či více nedosycena. V průběhu života lze náhradním způsobem získat uspokojivé prožitky, které jsme potřebovali zažívat ve svém dětství, ve správném čase, se správnými lidmi a ve správné interakci tak, aby naše minulost negativně neovlivňovala naše přítomné prožívání. Avšak ačkoliv se nenaplnění sociální potřeby budeme snažit dosycovat během celého života, dokonale ji už nasytit nelze.[33]

Dítě potřebuje vědět, že od něj očekáváme přirozené sociální chování, dobré úmysly, snahu správně jednat a touhu řídit se spolehlivými reakcemi svých rodinných příslušníků. Hledá informace o tom, co se dělá, a co se nedělá. Pokud liberální rodiče nerozlišují mezi vhodným a nevhodným chováním, snaží se je dítě dotlačit do jejich správné role a často se chová o to rušivěji a destruktivněji. Antisociální chování mnoha zlobivých a neposlušných dětí je v podstatě jen prosbou, aby jim někdo konečně ukázal, jak se chovat. U liberálních rodičů jsou děti neustále ochuzovány o ukázky dospělého života, jenž by jim pomohly najít své místo, které v přirozené hierarchii zkušenějších a nezkušených hledají.[34]

[33] http://www.zszerotinova.cz/

[34] LIEDLOFFOVÁ, J. *Koncept kontinua. Hledání ztraceného štěstí pro nás a naše dítě.* Praha: DharmaGaia, 2007, s. 16.

3. Metody využívané při práci asistenta pedagoga

„Pozorujte, které emoce a sklony u něho převládají, zda je prudký nebo mírný, odvážný nebo smělý, soucitný nebo krutý, otevřený nebo rezervovaný atd. Neboť podle těch zvláštností se musí řídit vaše metody. Vrozené sklony a převládající zaměřenost v povaze se nedají odstranit nějakým řízením nebo přímým působením, zvláště ne ty nižší a horší, které pocházejí ze strachu a nízkosti ducha, ačkoliv i ty se dají podstatně zlepšit a usměrnit k dobrému.“

John Locke, O výchově

Jedním z úkolů asistenta pedagoga je navázat a udržovat kontakt a spolupráci s rodiči integrovaného žáka a dohodnout si přesná pravidla vzájemného předávání informací o žákovi.

Při přípravě na rozhovor s rodiči integrovaného žáka je dobré si vždy uvědomit, že s rodiči budeme hovořit o jejich dítěti. Vždy je nutný respekt a úcta vůči rodičům. Je dobré sledovat terminologii a její vývoj a používat správné formulace, nepoužívat dnes již překonané termíny dítě se zdravotním postižením ani postižené dítě nebo dítě s postižením – ale dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Čím těžší je rozhovor, tím více je důležité se na něj připravit. Je dobré uspořádat sezení tak, že všichni mají stejně vysoké židle. Není vhodné sedět za stolem, který vytvoří komunikační bariéru. Vhodné je nechat rodiče, aby si vybrali místo. Při čekání na rodiče je potřebné udělat si na ně „místo v srdci“.

Je třeba si stanovit čas, který máme pro rozhovor s rodiči a ten dodržet. Dále je třeba dát rodičům možnost, aby se ptali a také aby si informace napsali. Je dobré dát rodičům projev podpory – jaká byla cesta, nabídnout čaj, kávu. Dát jim projev bezpečí – používat jazyk, který je pro ně srozumitelný.

Peseschkian se zabývá postupy řešení konfliktů a napětí, které lidem ztrpčují život. Při rozhovorech s rodiči je možné použít Peseschkianovu metodu **situačního povzbuzení,** díky níž je možné informace o negativním chování dítěte ladit pozitivně

a příznivě k dítěti. Tím, že se zabýváme věcmi, které prožíváme jako pozitivní a příjemné, je pro nás snazší dívat se zpříma i na věci, které pociťujeme jako nepříjemné a negativní. Metoda doporučuje používání pozitivních pojmů při popisu negativního chování dítěte, povzbuzování a pohled na chování dítěte v jiném světle.[35]

Rodičům není vhodné říct: „Vaše dítě **lže.“** Rodiče se budou tomuto sdělení bránit, neboť je to i jejich kritika. Můžeme říct, že nerozlišuje hranici mezi pravdou a fantazií. Místo termínu, že **je dítě vzpurné**, můžeme použít označení, že má svůj vlastní názor. V případě, že dítě **brečí**, lze říct, že je citlivý. Neurčité a vágní je možné změnit v konkrétní. Pokud dítě **zlobí,** je nutné promyslet, jakým způsobem to rodičům sdělíme. Je vhodnější tuto informaci konkretizovat. Jak často zlobí, kdy zlobí. Např. po příchodu do školy má půl hodiny problém s přeladěním. Odpoledne je unavený. V půl dvanácté se honí po škole. Je možné jim sdělit např.: „Přemýšlela jsem o tom, nemůže to být z hladu?“ U rodičů tato metoda vyvolává laskavý přístup k dítěti při nápravě problému.

Asistent pedagoga jako druhý pedagogický pracovník ve třídě používá při své práci metody, které jsou pro postup ke stanovenému cíli – integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami - rozhodujícím prostředkem zaměřeným na dosažení výchovně vzdělávacích cílů.

Ve vyučovacím procesu si žáci osvojují pod vedením pedagoga soustavu vědomostí, dovedností a návyků, rozvíjejí svoje tělesné i duševní schopnosti a utvářejí celou svou osobnost. Jak píše Maňák, „*metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti*“. Pedagogickou práci tvoří:

1. **Motivační metody,** jakožto prioritní faktor, který rozhoduje o efektivitě učení**,** ovlivňuje žákovu iniciativu, vytrvalost, intenzitu vůle a úsilí. Motivace se utváří:
   - **potřebami** (pohybu, odpočinku, sociálního kontaktu, seberealizací, zájmovou preferencí, aspirací),

[35] PESESCHKIAN, N., *Příběhy jako klíč k dětské duši.* Praha: Portál, 1999, s. 58-59.

- **nabídkami a pobídkami** (formou odměny, trestu, vytvořením vhodného sociálně psychologického klimatu ve třídě i mezi žákem a asistentem pedagoga).

2. **Metody expoziční,** které sledují předání obsahu činnosti:
   - učení s převahou **verbální aktivity** (popisem, výkladem, vysvětlením),
   - metoda s převahou **vizuální aktivity** (praktická ukázka, pozorování věcí a jevů opřené o názornost),
   - **motorické aktivity** (tvůrčí aktivita řízená i neřízená),
   - metoda **individuálního vnímání žáka.**

3. **Metody fixační** vedou k opakování, upevňování a rozšiřování učiva. Jedná se o procvičování **vědomostí** (kolektivní, samostatné, ústní, písemné) a o procvičování **dovedností** (trénink, výcvik, aplikace za ztížených podmínek).

4. **Metody diagnostické** dělíme do tří skupin.
   - Vstupní diagnostika (vstupní zápisy asistenta pedagoga o žákovi),
   - průběžná diagnostika (záznamy o dílčí úspěšnosti, účinnosti, korigování určitých projevů) a
   - finální diagnostika (po uzavření delšího časového úseku, např. na konci školního roku).[36]

Další oblastí, do níž práce asistenta pedagoga zasahuje, je oblast sociální opory. Problematikou sociální opory se podrobně zaobírá autor House (in Šolcová, Kebza), který rozlišuje čtyři složky obsahu sociální opory.

1. **Emocionální opora,** ve které se jedná o sdílení těžkostí, možnost někomu se svěřit. Nalezení člověka, který dítěti ukáže, že ho má rád, uznává ho, cení si ho za to, jaké je; je empatický, pochopí, stará se a zajímá se.

[36] MAŇÁK, J., *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 33-35.

2. **Informační opora** je schopnost poskytnout informace a rady, které se vztahují k řešení daného problému. Dítěti pomůže vyznat se v problému, nasměruje ho na zdroj informací. Dá mu nástroj – informace. Naučí dítě, jak vhodně zvládat problémy.
3. **Instrumentální (hmotná, materiální) opora**, tedy např. finanční pomoc, zapůjčení věcí, pomocné služby (asistence potřebným, pomoc při přípravě do školy).
4. **Hodnotící opora** dítěti poskytne informace, na základě nichž se může samo hodnotit. V primární rodině jej naučí, jaké je. Ve škole se dokáže zorientovat, kde je zařazeno v kolektivu – např. jaké jsme ve sportu, v matematice, v zeměpise, v angličtině. Hodnotící opora předává zpětnou vazbu, pochvalu, ujištění. Je to hodnocení, na kolik jsou dobré jeho záměry do budoucna.

Šolcová, Kebza dělí sociální oporu takto:

Opora získaná (obdržená) – to, co jsme reálně dostali (např. pomoc při vyjasnění školního úkolu, rady a nasměrování správným směrem, hračky, školní pomůcky). U opory získané se předpokládá vliv pozitivní i negativní. Pokud je této pomoci poskytováno hodně, sníží se kompetence člověka, který ji přijímá a vzniká závislost.

Opora anticipovaná (vnímaná) – pocit přijetí přispívající k vnímání a zažívání sociální opory. Pociťuje, že je podporovaný. V nefunkčních rodinách může docházet k tomu, že se jedinec ocitne v zátěžové situaci a nemá komu zavolat. Může mít kolem sebe hodně lidí, ale nepomůžou mu. Poskytnutím vnímané opory přesvědčíme jedince o tom, že pokud bude v zátěžové situaci, má se kam obrátit o pomoc a že mu druzí pomohou. Tím získává jedinec jistotu ve vztazích. U opory vnímané je prokázán pozitivní vliv na zdraví člověka.[37]

[37] Šolcová, I., Kebza, V. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie.* Ročník XLIII, č. 1/1999.

3.1 Metody práce asistenta pedagoga u žáka se zdravotním postižením

V této kapitole bych se ráda podrobněji zaměřila na žáky se zdravotním postižením a metody asistentů pedagoga, kterými s těmito dětmi pracují. K vybraným čtyřem postižením, která jsou v následujícím přehledu zdravotních postižení zvýrazněna silnějším písmem, zpracuji dle odborné literatury pracovní postupy, které jsou k práci s těmito žáky vhodné. Z kategorie zdravotních postižení budou podrobněji zpracovány postižení tělesné, autismus, specifické poruchy učení a specifické poruchy chování.

Zdravotní postižení je oblastí, kam řadíme žáky s:

- **tělesným postižením,**
- zrakovým postižením,
- sluchovým postižením,
- mentálním postižením,
- **autismem,**
- vadami řeči,
- souběžným postižením více vadami,
- **specifickými poruchami učení,**
- **specifickými poruchami chování.**

Jak uvádí Sovák (in Vítková), hlavním znakem **osob s tělesným postižením** je celkové nebo částečné omezení hybnosti. Může se jednat o prvotní nebo druhotné omezení hybnosti. Prvotní omezení hybnosti znamená přímé postižení pohybového aparátu nebo centrální a periferní nerovové soustavy, druhotné omezení hybnosti znamená omezení v důsledku nemoci nebo zdravotního oslabení nepřímo.[38]

Vítková charakterizuje i osoby se zrakovým a sluchovým postižením. Uvádí, že dle WHO je **osoba se zrakovým postižením** ta, která má postižení zrakových funkcí trvající i po medicínské léčbě nebo po korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6/18) až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod

[38] VÍTKOVÁ M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, s. 169.

10 stupňů při centrální fixaci. Přitom tato osoba užívá nebo je potenciálně schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti.[39]

Sluchové postižení představuje nejtěžší bariéru v komunikaci a následně se odráží do celého vývoje osobnosti. Pojem sluchově postižený v sobě zahrnuje celou škálu sluchových vad. Sluchové vady jsou označovány:

- nedoslýchavost (lehká, střední, těžká),
- zbytky sluchu,
- hluchota,
- stav, kdy dochází ke ztrátě sluchu v průběhu života, se nazývá ohluchlost.

Švarcová uvádí, že **mentálně postižení** (retardovaní) jsou takoví jedinci, u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Mají individuálně odlišnou hloubku a míru postižení jednotlivých funkcí.[40]

Pedagogický slovník vysvětluje pojmy autismus a osoby s vadami řeči. „**Autismus** je vývojová porucha projevující se neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Postižený obtížně vyjadřuje svá přání a potřeby, nechápe, proč mu ostatní nerozumějí. Uzavírá se do svého vlastního světa a projevuje se jako extrémně osamělá bytost. Dvě třetiny lidí trpící autismem zůstávají postiženy po celý život.“

Vadami řeči, rozvojem, výchovou a vzděláváním osob s řečovým a jazykovým postižením se zabývá vědní obor speciální pedagogiky - logopedie.[41]

Bartoňová se zabývá vzděláváním žáků se souběžným postižením **více vadami** (kombinované postižení, tedy mentální postižení a další zdravotní postižení tělesné, zrakové, sluchové a těžké vady řeči), kdy je třeba uplatňovat speciálně pedagogické postupy a alternativní metody výuky, které se osvědčují při rozvíjení rozumových

---

[39] VÍTKOVÁ M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, s. 215.

[40] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006, s. 28.

[41] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998, s. 122.

schopností, orientačních dovedností, zlepšování sociální komunikace, sebeobsluhy a dalších dovedností potřebných k integraci do společnosti.[42]

Pedagogický slovník uvádí, že **specifické vývojové poruchy učení** jsou heterogenní skupinou poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie, dysortografie), matematické usuzování nebo počítání (dyskalkulie). Poruchy předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému.[43] Specifické poruchy učení postihují i oblast výkonností, které jsou ve velkém případě vstupní branou celého vzdělávacího a intelektuálního procesu.

Vítková seznamuje s oblastí **specifických poruch chování.** Z hlediska speciální pedagogiky do specifických poruch chování zahrnujeme všechny odlišnosti počínaje nápadným chováním, odchylkami typickými pro jednotlivá věková období, projevujícími se disociálním chováním, přes asociální poruchy až k antisociálnímu chování, které může mít charakter dětské delikvence nebo kriminality mladistvých.[44]

3.2 Metody práce asistenta pedagoga u žáka s tělesným postižením

„Osoby s tělesným postižením představují velmi heterogenní skupinu. Jejich společným znakem je omezení pohybu. Tělesné postižení postihuje člověka v celé jeho osobnosti. Motorika, vnímání, kognice a emoce jsou od sebe neoddělitelné a vzájemně propojené. Tělesná motorika může být postižena jen mírně, při těžším motorickém postižení jsou však pohybové možnosti člověka omezeny podstatně. Pohyb se dá chápat jako spouštěč procesů, které jsou řízené mozkem (Rohen 1987, in Hedderich, 1999). Pro

[42] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido, 2007, s. 214.

[43] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998, s. 233.

[44] VÍTKOVÁ M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, s. 371.

pohyb jsou v mozku důležité tři lokality: mozková kůra, mozkový kmen a mozeček. Impulzy potřebné pro jednotlivé cílené pohyby vycházejí z mozkové kůry velkého mozku. Pro diferencované pohyby jsou důležité nepodmíněné pohybové podněty přicházející z mozkového kmene a procházející extrapyramidovými nervovými dráhami. K mozkovému kmeni patří: střední mozek, Varolův most a prodloužená mícha. Nemalou roli hraje rovněž mozeček, přičemž důležitými funkcemi je pohybová koordinace a jemná diferenciace pohybů (Hedderich, 1999, str. 19, Čáp, Mareš 2000, s. 47).“ [45]

3.2.1 Metodika práce asistenta pedagoga s tělesně postiženým

Dle specifik při hodnocení dětí s tělesným postižením, které uvádí Vítková, bylo možné zpracovat následující postupy při práci s tělesně postiženými žáky:

1. Promyslíme sezení imobilního žáka. Důležitý je výběr vhodného místa k sezení ve třídě.
2. Umožníme žákovi měnit v jednotlivých intervalech školní výuky polohu těla. Dbáme na to, aby seděl pohodlně a používal vhodné podpory k držení těla, která odpovídá konané školní aktivitě.
3. Jsme trpěliví, přestože pracovní tempo může být pomalé nebo nevyrovnané v důsledku únavy a může docházet k výkyvům ve výkonech.
4. Neklademe na žáka vysoké nároky hned ráno, nevyžadujeme jeho 100% samostatnost při jednotlivých činnostech.
5. Můžeme pomáhat se zápisem - nezatěžujeme žáka dlouhým psaním.
6. Se žáky, kteří mají řečové potíže, provádíme dechové, fonační a artikulační cvičení. Snažíme se o odstraňování zábran a obav z mluvení.
7. Nacvičujeme psaní protézou, ústy, nohou a jiné druhy psaní, psaní levou rukou, psaní na stroji nebo na počítači.
8. I v případě skupinové práce na úkolech ve třídě je dobré „dohlížet“ na zapojení žáka.

[45] VÍTKOVÁ M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, s. 172.

9. Lehce korigujeme zaměření koncentrace pozornosti žáka (např. upozorněním na pokračování úkolu, ukážeme prstem, kde má v předloze pokračovat, dotkneme se rukou nebo ramene, zklidníme, pochválíme a pozitivně motivujeme pro další pokračování v práci).
10. Chválíme a oceňujeme veškeré i drobné dílčí úspěchy, neboť na mnoho činností vynakládá žák výrazně vyšší úsilí než ostatní děti ve třídě.
11. Zajistíme nastavení práce tak, aby zažíval pocit úspěchu ohledně svého výkonu.
12. Podporujeme jeho samostatnou iniciativu při vyučování, podporujeme pozitivní vztahy se spolužáky (komunikace, vzájemné pomáhání).
13. Umožníme žákovi vyniknout v oblastech jeho nadání, předcházíme vzniku pocitu méněcennosti či snížení jeho sebevědomí při srovnávání se spolužáky.[46]

3.3 Metody práce asistenta pedagoga u žáka s autismem

Slovo autismus pochází původně z řeckého slova αυτός, neboli autos, což do češtiny můžeme přeložit slovem sám. Autismus je dle Švarcové pervazivní vývojová porucha, která je charakteristická opožděním nebo abnormalitami v **triádě** příznaků

- sociální vztahy,
- komunikace a
- chování.

Do této triády patří neschopnost vzájemné společenské interakce, neschopnost komunikace a omezený, stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit. Autismus je velmi různorodý; autisté mají své individuální zvláštnosti. Mohli bychom jej také charakterizovat jako poruchu socializace, neschopnost navazovat a prožívat mezilidské vztahy. Jak píše Švarcová ve své knize Mentální retardace, „*osoby s autismem se každé změně, tedy i učení, brání.“*

[46] VÍTKOVÁ M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, s. 179-187.

U autismu je třeba při výchově a vzdělávání volit strukturovanou výuku. Jak píše Švarcová, „autisté mívají problémy s organizací vlastního života, obtížně zpracovávají sluchové informace a mají výpadky paměti, zvláště pro věci, které nesouvisejí s jejich zájmy“. Oproti tomu se u autistů objevují speciální paměťové schopnosti, nezvyklé zájmy a dobře zpracovávají zrakové informace. Tyto schopnosti může asistent pedagoga využívat při své přípravě na vyučování žáka s autismem. Mimo jiné je třeba též zmínit, že pro diagnostikování autismu odborníci využívají speciální metodu, která nám řekne, zda dítě je, či není autistické.[47] Může ovšem dojít k situaci, že dle Thorové dítě získá „diagnózu autistické rysy nebo autistické rysy s mentální retardací jako označení pro děti, jejichž správná diagnóza by měla znít atypický autismus anebo dětský autismus a mentální retardace. Obrovskou nevýhodou tohoto trendu je, že slovo rysy dává falešné zdání menší závažnosti poruchy, rodiče těchto dětí pak nemají oporu v legislativě, a nemohou využít poradenských, sociálních a vzdělávacích služeb, které nutně potřebují“.[48]

Pro dítě s autismem integrované do běžné školy je potřeba asistenta pedagoga, který zajistí jeho bezpečnost a pomoc při výuce, nezbytná.

3.3.1 Metodika práce asistenta pedagoga u žáka s autismem

Při výchovném působení na děti s autismem Švarcová doporučuje tyto účinné postupy:

1. Prevence nevhodného chování. Pokud známe situace, v nichž můžeme očekávat nevhodné chování dítěte, snažíme se na ně vhodným způsobem připravit, nebo jim dokonce předcházet
2. Modifikace nevhodného chování. Snižujeme dobu, po niž se dítě věnuje nevhodným činnostem nebo nefunkčním rituálům. Nahrazujeme ji postupně alternativními aktivitami.

---

[47] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha, Portál. 2006, s. 149-150.

[48] THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra.* Praha, Portál. 2006 s. 115.

3. Zavádění postupných změn. Změny zavádíme postupně, protože dítě s autismem změny špatně snáší, má rádo stálé a neměnné struktury.
4. Úprava prostředí. Prostředí upravíme do takového stavu, aby se v něm dítě cítilo bezpečně a nebylo zbytečně vystavováno strachu a úzkosti.
5. Využití kompromisů. S nevhodným chováním dítěte se nelze smiřovat. Nevhodné návyky odstraňujeme postupně a nahrazujeme návyky žádoucími.
6. Zavedení pravidel. Dítě s autismem, stejně jako všechny děti, by mělo přesně vědět, za které chování bude odměňováno, za které bude potrestáno a které chování je tolerovatelné.
7. Sebeřídící techniky. Je nutné dítě předem připravit na nečekané změny, nebo změny, kterým se nelze vyhnout.
8. Relaxační metody. Využíváme jednoduchých dechových cvičení a individuálně odlišných způsobů navozování dobré nálady (obrázkem, hudbou). Provádíme fyzická cvičení, masáže, využíváme tanec, výtvarné techniky apod.
9. Využívání speciálních zájmů a schopností. Např. matematická paměť, práce s počítačem, technické dovednosti využíváme k usměrňování a nácviku žádoucích modelů chování.
10. Využívání rituálů. Uspořádaný průběh dne je sám o sobě rituálem, který pomáhá dítěti v orientaci v čase, prostoru, v hospodaření s časem.[49]

3.4 Metody práce asistenta pedagoga u žáka se specifickou poruchou učení v oblasti psaní

Dle Bartoňové je proces reedukace specifických poruch učení dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, který je zacílený k odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte. Jak ukazují zkušenosti, neexistuje univerzální účinná metoda. Vždy je třeba metodu přizpůsobit individualitě dítěte a typu poruchy. Výběr metody vychází z respektování stupně poruchy a fáze nápravy, v níž se

[49] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha, Portál. 2006, s. 154-155.

dítě nachází. Působící reedukace specifických poruch učení je týmovou spoluprací pedagogů, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka. Náprava specifických poruch učení je náročná, vyžaduje značné dlouhodobé úsilí ze strany dítěte, pedagoga, rodiny a dalších odborníků. Při reedukační péči se pedagog zaměřuje na celou osobnost žáka, využívá sluchové podněty – slovo, nahrávky; zrakové podněty – obrázky, plakáty, fotografie; audiovizuální podněty – dramatizace, video, počítačové programy.

Pro děti s poruchami učení je nezbytné, aby se přes své deficity cítily emocionálně přijaty. Jejich sebevědomí je nutné neustále posilovat. Je dobré hovořit s dětmi o skutečných příčinách jejich selhávání.[50]

3.4.1 Metodika práce asistenta pedagoga u žáka se specifickou poruchou učení v oblasti psaní

Bartoňová v kapitole Reedukace dysgrafie doporučuje následující pracovní postupy:

1. Začínáme rozvojem **hrubé motoriky**, kam se řadí pohyby paží (mávání, kroužení, naviječí klubka).
2. Pohyby dlaní, kam se řadí kroužení vpřed, vzad, vpravo, vlevo, mávání, kývání, tlačení dlaněmi proti sobě a uvolňování.
3. Pokračujeme rozvojem **jemné motoriky** – modelování, dotýkání prstů bez zrakové kontroly, oddalování prstů, nůžky z prstů, kroužení prsy, hra na klavír.
4. Nacvičujeme správné držení psacího náčiní. Používáme tužky, tzv. trojhranný program.
5. Uvolňovací cviky děláme nejdříve na svislé ploše, poté na šikmé ploše a nakonec na vodorovné podložce. Postupujeme od práce na velké ploše, kterou postupně zmenšujeme.
6. Využíváme předlohy pro uvolnění ruky.

[50] BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2007, s. 7-9.

7. Je možné využít rytmická cvičení při uvolňovacích cvicích, přidáváme písničky, říkadla, hudbu.
8. Dbáme na správné sezení při psaní, optimální výšku psací plochy a židle. Při psaní má dítě opřené obě nohy o podložku.
9. Nacvičujeme koordinaci pohybu ruky a oka, zvyšuje se citlivost prstů a pohyb se automatizuje.
10. Nejdříve dochází k seznámení s tvarem písmene a s tím, jak písmeno vzniká. Seznámíme žáka se čtveřicí písmen – malým a velkým, psacím i tiskacím.
11. Napodobujeme psaní písmene ve vzduchu. Obtahujeme ho na tabuli, obtahujeme písmeno v záhlaví stránky i na začátku každého řádku v písance.
12. Při nácviku písmene je nutné spojit zápis s vyslovením hlásky, což podporuje zafixování hlásky a tvaru písmene.
13. Následně zdokonalujeme rukopis a trénujeme zautomatizování psaní.
14. Uvolňovací cviky je možné provádět před každým psaním.
15. Žáka s dysgrafií nepřetěžujeme dlouhým psaním, upřednostňujeme krátká cvičení, zařadíme i relaxační cvičení. Je vhodné používání psacího náčiní se širší stopou.
16. Dbáme na správné sezení, držení těla, vzdálenost očí od podložky 30 – 35 cm, správný úchop psacího náčiní (špetkový úchop, malíček se dotýká zlehka papíru, tužku drží 3 prsty – palec, ukazováček a prostředníček.) Ruka lehce leží na článcích malíčku.
17. Věnujeme pozornost základním požadavkům na písmo, k nimž patří: čitelnost, plynulost, úhlednost a správnost tvarů.
18. Učíme žáka úpravu písma, která souvisí s uspořádáním textu. Zpočátku mu pomáháme orientovat se na řádku, na stránce, dodržovat odstavce.
19. S písařskou zručností dítěte, s jeho rozumovými schopnostmi a s rozvojem motorických schopností souvisí rychlost písma. U žáků s nedostatečně rozvinutou motorikou vzhledem k rychlosti psaní dbáme na jejich individuální zvláštnosti.
20. Důležité je věnovat pozornost tomu, zda žák svoje písmo po sobě přečte. Pokud to nezvládá, je možné volit ze 2 možností:
    a/ přeučit ho na psaní technického písma,
    b/ nechat ho psát na počítači.
21. Střídáme psaní do písanky a na PC i u malých – alespoň na chvíli.

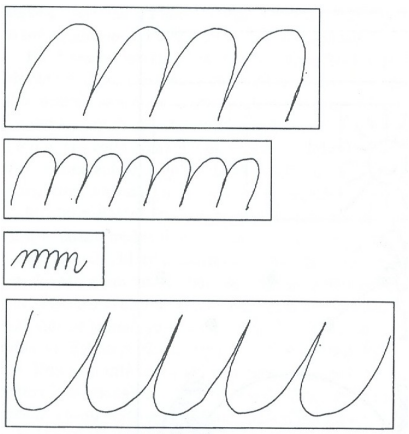
22. Poskytneme dítěti pomůcky (tzv. taháky) a naučíme ho, jak s nimi pracovat. Tyto pomůcky můžeme využít v jazycích, jako např. v angličtině nebo v češtině, ale i v jiných předmětech.
23. Asistent dohlíží, aby dítě psalo bez chyb – asistent dítě zastaví a požádá ho, aby přemýšlel a práci si zkontroloval. Pokud chybu nemůže najít, navedeme ho i na řádek, v němž je chyba.
24. Vhodný je raději neměnný režim (jeho staré pomůcky, klidný, jednotný přístup, podpora učitelky).
25. Je nutné, aby žák zažil více úspěchů než neúspěchů.
26. Je nutný častější oddych a přestávka – chvilku jen poslouchá.
27. Nutná je však i silná motivace, která ho donutí k práci.
28. Pamatujeme na to, že jeho vnitřní svět ho odpoutává od práce. [51]
29. Je vhodné, aby dítě při nápravě poruchy pracovalo pravidelně, pokud možno denně. Náprava poruchy vyžaduje dlouhodobý nácvik.
30. Cvičení musí žák provádět s porozuměním, musí se u něj dokonale soustředit.
31. Je třeba, abychom schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme, cvičili tak dlouho, dokud není zautomatizovaná.[52]

Pro uvolňovací cviky ruky, jak uvádí Pokorná ve své knize Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, existují různé předlohy. Ne všechny předlohy jsou však vhodné.

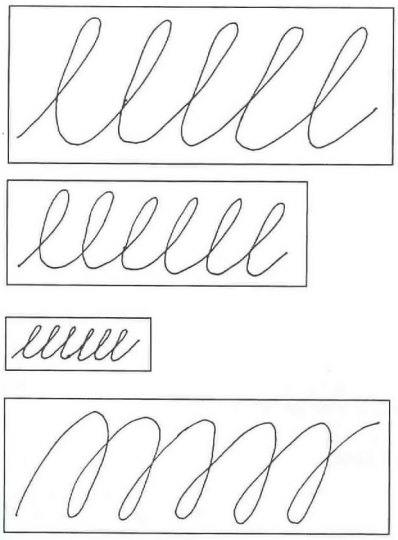
[51] BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 70-75.

[52] POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha: Portál, 2001, s. 231-259.

Každý z následujících obrázků (obr. č. 3 a č. 4) znázorňuje čtyři předlohy, které jsou ideální pro nácvik psaní a uvolňování ruky před samotným psaním. Předlohy napodobují tvary písma a nemění se v nich směr pohybu. Podporují tak plynulost pohybu ruky a její uvolnění.



Obr. č. 3: Předloha pro nácvik plynulosti pohybu psaní 1[53]



Obr. č. 4: Předloha pro nácvik plynulosti pohybu psaní 2[54]

[53] POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha: Portál, 2001, s. 256.

[54] POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001, s. 257.

3.5 Metody práce asistenta pedagoga u žáka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou

Jak uvádí Střelec, žáci s poruchou chování, emocionální poruchou, případně se sociálním znevýhodněním jsou ze všech skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejobtížněji vzdělavatelní ve školách hlavního proudu. Jejich začlenění do tříd hodnotí učitelé jako nejrizikovější a výuka v takové třídě je pro ně velmi zatěžující.

ADHD (hyperaktivita s poruchou pozornosti) neboli hyperkinetické poruchy patří mezi neurovývojové poruchy, které charakterizuje především porucha pozornosti (nesoustředěnost, nepozornost), impulzivita a hyperaktivita. V rovině sociální ovlivňují přístup k dětem s poruchami chování sociokulturní standardy společnosti i sociální kontext životní situace dítěte. Různé konflikty, agrese, sexuální chování, vulgarismy, lhaní, krádeže jsou posuzovány jako normální nebo deviantní v závislosti na rodině, škole, popř. individuální etnické nebo náboženské skupině. Vzhledem k normám komunity, ve které dítě žije, bývá hodnocen školní neúspěch, záškoláctví, bití druhých, šikanování nebo manipulace s ostatními. V rovině osobní ovlivňuje přístup k jedincům s poruchami chování celková nestabilita v chování, která má své příčiny i projevy ve vnitřním nebo vnějším prostředí dítěte.

Rozlišujeme dva typy poruch chování:

- externí – chování, které se projevuje směrem ven, agresivita směrem k okolí jedince
- interní – sociální izolace, stažení se do sebe.

Příčiny ADHD nejsou zcela známé, na vzniku se pravděpodobně podílejí vlivy genetické i zevní (zdravotní komplikace v těhotenství, při porodu, ekologické vlivy). ADHD je typická neurovývojovým opožděním a odchylkami ve vývoji centrální nerovové soustavy. Jsou ovlivněny prakticky všechny kognitivní funkce.[55]

[55] STŘELEC, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 125-127.

3.5.1 Metodika práce asistenta pedagoga u žáka s poruchou pozornosti a hyperaktivitou

Postupy, jak pracovat s dítětem s poruchou pozornosti a hyperaktivitou, uvádějí autoři Munden a Arcelus:

1. Identifikujeme problémy žáka na základě pozorování.
2. Vcítíme se a vycházíme ze světa žáků. Snažíme se dítěti porozumět a pracujeme způsobem, který odpovídá jeho vývojovému stupni a povaze.
3. Dáme dítěti příležitost odhalit své myšlenky, pocity, vztahy a zkušenosti v soukromí, aniž by hrozilo, že rozzlobí rodiče.
4. Zvolíme formu hry, výtvarného nebo dramatického projevu, hraní rolí.
5. Snažíme se navázat s dítětem dobrý, bezpečný a přátelský vztah, zprostředkujeme mu pozitivní zkušenost a využijeme takového vztahu k tomu, aby dítěti pomohl i v dalších oblastech jeho života.
6. Učíme žáka vidět vlastní perspektivy.
7. Učíme žáka vidět individuální cestu.
8. Zapojíme žáka při stanovení cílů a termínů, jichž je třeba dosáhnout.
9. Je nezbytné zachovat za každé situace optimismus.[56]
10. Dále dle Riefové je důležitá úzká spolupráce s rodiči.
11. Shromažďujeme žákovy práce, díky nimž získáme přehled o žákových silných a slabých stránkách.
12. Žákovi umožníme hojné tělesné aktivity.
13. Žákovi jasně sdělíme požadavky na chování a práci.
14. Problémům předcházíme pomocí preventivních taktik.
15. Ověříme, zda pravidla vyučování a postupy jsou žákem pochopeny.
16. Jasně a spravedlivě stanovíme důsledky nežádoucího chování.
17. Učitel musí být schopen porozumění, trpělivosti a pružnosti.
18. Třídu uzpůsobíme tak, aby se v ní dítě cítilo bezpečně - musí být strukturovaná, nikoli chaotická. Sdělíme dítěti, co se od něj očekává nejen v oblasti učení, ale též chování.

[56] MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2006, s. 95-96.

19. Stanovíme pravidla, která by měla být jasná, jednotná a nemělo by jich být příliš mnoho.
20. Nejlepším posílením bývá zasloužená pochvala a uznání.
21. Během přechodů z jedné činnosti ke druhé dítě připravíme na tuto změnu. Žákovi vysvětlíme, co se bude dít a jak se u toho bude chovat.
22. Mezi aktivity, obzvláště ty, které vyžadují dlouhé sezení, zařazujeme krátké přestávky, ve kterých se žák může protáhnout a osvěžit.
23. Ke zklidnění po přestávce nebo po obědě můžeme využít různé krátké relaxační techniky.
24. Po žákovi nevyžadujeme odpověď na otázku okamžitě. Riefová uvádí, že bychom měli počkat alespoň 5 vteřin.
25. Před samostatnou prací žáka se ujistíme, zda žák rozuměl zadání.
26. Stanovíme si se žákem signály, které nám dají najevo, že si žák s úkolem neví rady a potřebuje pomoci.
27. Pro práci v lavicích využíváme studijní kouty nebo jiná klidná místa.
28. Jsme si vědomi toho, že žák může mít problémy při řazení činností dle důležitosti, poznamenávání si úkolů, uspořádání pracovního prostoru a nebo při plnění krátkodobých úkolů. [57]

[57] RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole.* Praha: Portál, 2010, s. 21-57.

4. Analýza případových studií

Tato kapitola mé bakalářské práce je věnovaná výzkumu. Protože práce asistenta pedagoga je poměrně nová, ráda bych se ve svém výzkumu zaměřila na seznámení s konkrétními činnostmi, které asistent pedagoga při své práci vykonává, na zjištění možností jejich dalšího uplatnění z pohledu asistentů pedagoga, na nalezení případných negativ, které asistenti v této práci objevili i na určení toho, v čem se lišila jejich představa o práci asistenta od skutečnosti, v níž se ocitli. Pokusila bych se zjistit, zda se asistent pedagoga ve třídě uplatňuje jako druhý pedagogický pracovník, nebo také jako osoba, která začleněnému žákovi i všem ostatním žákům třídy poskytuje sociální oporu.

Ve svém výzkumu použiji metodu zpracování případových studií asistentek pedagoga, které mi byly ochotny sdělit informace o sobě a o své práci. S těmito respondentkami jsem se stýkala od února 2011 při různých setkáních. Postupně jsem od nich získala množství dat týkajících se práce asistenta pedagoga. Se všemi asistentkami, jejichž případové studie jsem zpracovala ve výzkumu, jsem pomocí nahrávek do zvukových souborů v notebooku postupně zaznamenala informace o jejich pracovních zkušenostech, jež jsem využila při vypracování případových studií.

4.1 Metodologická východiska případové studie

Z pohledu sledování cíle mé bakalářské práce mě zajímaly a zpracovala jsem poznatky, názory, přístupy a informace od věkově i místně zcela odlišných asistentek pedagoga, které jsem osobně navštívila. Jejich vstřícnost mi umožnila nahlédnout na tuto práci z různých stránek. K práci asistentek pedagoga je přivedly různé důvody, pracují se žáky s jinou speciální vzdělávací potřebou, v různých městech. Díky metodě případové studie se asistentky pedagoga mohly vyjádřit tak, jak práci samy prožívají. Jména asistentek i žáků jsou z důvodu ochrany práv osobnosti dítěte změněna.

Jak uvádí Hendl, případová studie se zabývá detailním studiem jednoho případu nebo několika málo případů, sbírá se v ní velké množství dat od jednoho nebo několika

málo jedinců. Pomocí případové studie je možné zachytit složitost případu, popsat vztahy v jejich celistvosti. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu je možné lépe porozumět i jiným podobným případům.

Pro analýzu dat případové studie je možné použít holistickou analýzu, která neusiluje o rozbití nashromážděných dat na jednotlivé části, ale hledá závěry z dat jako celku.[58] Zde celek není pouhým souhrnem jednotlivých částí, nýbrž celek je nehmotný a je něčím vyšším než souhrnem částí. Lze ho sice rozdělit na části, ale tímto rozložením celkovost zanikne.[59]

4.2 Případové studie

První případová studie – Asistent pedagoga u žáka s autismem

Zuzana – 25 let, asistentka pedagoga v 8. ročníku, ZŠ Kroměříž – integrovaný žák s rysy autismu

Se Zuzanou jsem se seznámila na Institutu mezioborových studií v Brně. Vystudovala vyšší odbornou školu sociálního a pedagogického zaměření v Kroměříži a o práci asistenta pedagoga slyšela poprvé na VOŠ. Práci si našla na inzerát a byla pozvána na výběrové řízení za účasti ředitelky školy, garanta integrace ze speciálně pedagogického centra, předchozí asistentky pedagoga a třídního učitele, prošla vstupním pohovorem a psychologickým testem. V tomto jejím konkrétním případě se jedná o práci na dobu určitou jako zástup za mateřskou dovolenou. Jako asistentka pedagoga pracuje letos 3. rok u Michala, žáka s rysy autismu. Začínala s ním pracovat v 6. ročníku a bude pokračovat do ukončení 9. ročníku, kdy se vrátí z mateřské dovolené předchozí pracovnice a současně Michal ukončí povinnou školní docházku. Je to její první zaměstnání. Příběh Zuzany převyprávím podle záznamu, který jsem s ní nahrála do notebooku v takovém rozsahu, jaký mi respondentka poskytla.

---

[58] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál, s. r. o., 2008, s. 226.

[59] KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1983, s. 246.

Vývoj vztahu se žákem

Když jsem před 3 lety začínala pracovat s Michalem, byl zvyklý na předchozí asistentku Martinu, kterou měl od první třídy a měl ji rád. Navštívila jsem Michala před zahájením práce také u něho doma a Michal přišel ke mně domů, aby viděl, jak žiji, kdo jsem, abychom si utvořili vzájemný vztah. Naše komunikace s Michalem je v současnosti dobrá, a pokud Michal potřebuje něco do školy, volá mi i o víkendu. Michal tím, jak jde do puberty, se snaží mít dominantní roli a prosazuje se. Proto se někdy snaží rozkazovat, chtěl by velet a zdůrazňuje, že už je velký, jak to slyší od rodičů. Chtěl by, abych ho teď poslouchala zase já. Na druhou stranu je ale nerozhodný. Musel mi začít vykat. Pečlivě dodržuji důraznost v komunikaci, odstup a respekt k mé osobě od žáků třídy. Michal se snaží spolupracovat občas i tím způsobem, že pokud neví odpovědi do testu, chce je získat ode mne. Někdy zkoušel, že něco, co se mu nelíbilo, řekne mamince a ta zařídí, že mě vyhodí. Škola ho bohužel už tolik nebaví jako dřív, přestávají mu vadit špatné známky. Dříve se velmi snažil o dobré známky. S postupující pubertou ho stále méně baví se učit. Vadí mu ale neúspěch. Pokud se mu jeho práce nedaří, viní za svůj neúspěch ve škole mě, protože jsem tam jeho nejbližší člověk. Doma ze svých neúspěchů viní maminku. Je zklidňován medikací.

Metodiku pro moji práci škola zpracovánu nemá. Pokud potřebuji konzultovat konkrétní problémy, mám možnost obrátit se na výchovnou poradkyni a na školního psychologa, který nastoupil do školy letos v únoru. Můžu se také obrátit na garantku integrace ze SPC. Na této základní škole vykonávali dříve práci asistentů i středoškoláci z pedagogických škol, ale nyní jsou zde už všichni asistenti z vyšších odborných škol pedagogického směru.

Spolupráce s ostatními žáky třídy

Ve třídě je 22 žáků. Jsou tam i další žáci, kteří mají individuální vzdělávací plán. Od letošního roku do třídy přibyl propadlý chlapec s poruchou chování, který ukončením 8. ročníku bude odcházet ze základní školy. Tento žák se však velmi zaměřuje na Michala a vyvolává neustále nějaké konflikty. Michal je v současnosti jeho terčem, proto je nutné, abych se ho zastávala a více ho hlídala. Když je Michal ve škole, nesupluji, aby nebyl ve třídě beze mne. Situace od začátku letošního školního roku mezi těmito 2 chlapci se stále více zhoršuje a vyhrocuje, takže se obávám, že by mohlo dojít

k napadení Michala žákem s poruchou chování. Je na Michala stále více zaměřený, dělá naschvály a připoutává Michalovu pozornost, aby ho mohl provokovat a rozčílit.

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Protože je Michal v 8. ročníku, kdy se řeší jeho další budoucnost, doporučovala jsem pro něho rodičům studium na střední škole, vzhledem k tomu, že chlapec není hloupý. Zvládne se naučit, avšak bohužel se mu učit nechce. Nejraději by stále hrál hry na počítači. Pokud by po ukončení základní školy pokračoval v učebním oboru, obávám se, že by mohl mít v tomto kolektivu krušný život, učivo by zvládl, ale sociálně by byl terčem spolužáků. Jeho IVP vychází a přenáší se z předchozích roků. Doporučila jsem do individuálního vzdělávacího plánu opatření do chemie, která je v 8. ročníku novým předmětem.

Didaktické metody využívám při sestavování individuálního vzdělávacího programu, kdy se podílím na jeho tvorbě a připravuji pro každý učební předmět doporučení pro Michala. Tuto přílohu individuálního vzdělávacího plánu utřídím a sepíši po konzultaci s učitelem předmětu do konečné verze. Sestavuji žákovi aktuální úkoly, připravím hierarchii úkolů, zvýrazním mu důležité učivo. Pokud žáci dělají zápis v některém předmětu, píši si zápis i já. Michal umí číst moje písmo, a pokud nestíhá zápis nebo se zaobírá něčím jiným, může si ho následně sám dopsat ode mě.

Motivační metody

Michal se srovnává s ostatními žáky. Nejdříve chtěl samé jedničky, ale pak jsme mu vysvětlili, že je nutné spravedlivé hodnocení. Má ulehčenou práci tak, že testy má o polovinu kratší, aby mu časově vycházely, má jednodušší otázky. Potom má hodnocení stejně přísné jako ostatní spolužáci.

S maminkou jsme si domluvily systém, že ohodnotím Michalovi na týdenní kartičku pomocí smajlíků práci v každé hodině každý den v týdnu. Tuto kartičku maminka denně od Michala vyžaduje a kontroluje a jsme domluvené tak, že pokud Michal přinese usměvavé smajlíky, dostane od maminky odměnu, aby byl motivovaný ke slušnému chování. Tresty nejsou uděleny, avšak v případě smutných smajlíků se odměna nekoná. Mimo to píši denně mamince e-maily s hodnocením dne.

Expoziční metody

Ve třídě je práce nastavena tak, že se především věnuji Michalovi, ale pracuji i se všemi ostatními žáky a chodím zastupovat do jiných tříd za vyučující v případě jejich nepřítomnosti. O přestávkách ve třídě s Michalem na doporučení garanty integrace nejsem, aby měl Michal ve škole prostor sám pro sebe. Se spolužáky jsem po konzultaci s garantkou ze speciálně pedagogického centra domluvila 2 opatření, aby nedocházelo ke konfliktům a nepříjemnostem:

1. opatření: Michal má naučenou větu: Nechejte toho, mně se to nelíbí. Touto větou zastaví to, co je mu nepříjemné. Pokud však spolužáci nereagují a pokračují, přejde na druhé opatření.
2. opatření: Michal mě vyhledá a požádá, abych přišla situaci řešit. Michal ví, kde mě najde. Tento postup bylo nutné stanovit, protože Michal neumí některé situace vyřešit a byl obviňován ze žalování.

V každém předmětu je nutná soustavná a velmi trpělivá práce s integrovaným žákem.

Metody fixační

Opakuji učivo a doučuji chlapce po vyučování. Nejvíce jsem ho doučovala v 6. ročníku, kdy doučování probíhalo pravidelně 1x týdně. Nyní Michala doučuji z jeho časových důvodů pouze pokud je to nutné, protože rozvrh žáka je v 8. ročníku rozsáhlejší a Michal chodí 2x týdně do kroužku kreslení. Vytvářím pro Michala přehledy učiva, např. slovesných vazeb a další pomůcky, které mu ve škole laminuji na laminovacím stroji.

Žáci třídy jsou zvyklí na asistentku od 1. ročníku, protože Michal asistentku vždy měl. Avšak na prvním stupni ji brali pouze jako asistentku Michala, kterou oni nemusí poslouchat. Proto jsem musela žákům vysvětlit, že asistuji učiteli a ne Michalovi. Docílila jsem toho, že nyní mají odstup a dodržují ho. Oslovují mě paní asistentko nebo paní učitelko.

Spolupráce s pedagogy

Spolupráce s třídní učitelkou je úzká, sedíme spolu v kabinetu a vše konzultujeme. Třídní učitelka i ostatní učitelé jsou zvyklí, že ve třídě je asistent. Pokud je upozorním, že učivo je pro integrovaného žáka těžké, jsou přístupni po konzultaci s třídní učitelkou

dohodnout pro žáka úlevy. Komunikace s učiteli ostatních předmětů je také dobrá a jejich přístup vnímám jako rovnocenný.

Pracuji nad rámec svého stanoveného úvazku 40ti hodin, ve škole jsem od 7 hodin do 15.30 hodin. Velkou část pracovní doby jsem s Michalem a ve třídě, mám zástupy v ostatních třídách ve výuce v případě nepřítomnosti některého z učitelů, mám dozory na chodbách. V době, kdy probíhají komunikace mezi Michalem a třídní učitelkou, dohlížím na práci ostatních žáků třídy. Pomůcky pro Michala a speciální věci (testy do AJ, která je pro Michala nejnáročnější) připravuji částečně ráno od 7 hodin do 7.45, ale také doma odpoledne po příchodu ze školy. Ve vazbě na rodiče integrovaného žáka zajišťuji vše, píši denně e-maily matce, telefonuji a vyřizuji osobní schůzky s rodiči.

Sociální opora

Nepoužívám žádnou z metod zaměřených na sociální oporu pro žáky této třídy. Tím, že pracuji se žáky v 8. ročníku, kteří jsou v pubertě a mají období svých vzdorů a představ o své neomylnosti, není mezi mnou a žáky situace pro tuto oblast nastavena.

Práce asistentky pedagoga se mi líbí, avšak myslím si o ní, že je velmi náročná. Práce mě na jednu stranu uspokojuje a naplňuje, mám radost, pokud žák pochopí novou látku a posune se v učivu. Michal naštěstí nemá projevy agrese. Dále nás čeká 9. ročník, který považuji za hodně stresující a náročný. Pokud v jednom dni třeba 3 hodiny „supluji“, jsem vyčerpaná. Za velmi důležitou u této práce považuji trpělivost a nutnost věnovat se práci nad rámec stanoveného času.

Odlišnost představy o práci od reality

Velmi negativně vnímám svůj malý věkový rozdíl od puberťáků, protože cítím, že se ke mně chovají hůře než ke starším lidem. Finanční ohodnocení práce je velmi nízké, ačkoliv jsem v předposlední možné platové třídě díky svému vzdělání. Za velké negativum a úskalí této práce považuji to, že je velký problém zúčastnit se nějakého vzdělávacího kurzu. Mimo to je také velký problém uvolnit se z výuky ve třídě, pokud je integrovaný žák ve škole. Nejvíce se mi na této práci líbí kontakt s lidmi.

Možnosti dalšího uplatnění

Vzhledem k tomu, že jsem náhradou za mateřskou dovolenou a i chlapec bude ve stejném roce před návratem původní asistentky končit školní docházku, hledám si jinou práci. Dojíždím do práce z vesnice, plánujeme s přítelem v příštím roce svatbu a opravu rodinného domku. Vzhledem k finančnímu ohodnocení a náročnosti práce bude těžké zrealizovat tyto naše životní plány. Proto beru tuto práci jen jako začátek v oboru a určitě tuto práci nepovažuji za trvalou možnost pro celý život.

Druhá případová studie – Asistent pedagoga u žáka se specifickou poruchou chování a hyperaktivitou (ADHD)

Jana – 49 let, asistentka pedagoga ve 4. třídě, ZŠ Brno u žáka se specifickou poruchou chování na podkladě těžkého stupně ADHD, hyperaktivitou a oslabenými kontrolními mechanismy

O práci asistentky pedagoga jsem poprvé slyšela od své sestry, která je učitelkou na základní škole. Protože jsem byla už spoustu let mimo školu, vůbec jsem nevěděla, že se školství tak velmi proměnilo a že je možné dnes mít ve třídě 2 dospělé osoby – učitele a asistenta. Samozřejmě jsem se na práci chtěla zodpovědně připravit a získat před nástupem do práce jako asistentka pedagoga co největší množství informací nejen o práci asistentky, ale také o práci se znevýhodněním, které má žák, se kterým budu pracovat. Pokud jsem se zeptala své sestry, která také učí na základní škole a má ve třídě asistentku, moc informací jsem nezjistila.

Metodika práce

Žádné metodiky pro asistenty pedagoga na škole nebyly zpracovány, při práci se postupovalo podle individuálních vzdělávacích plánů integrovaných žáků. Proto jsem si vyhledala kurz pro asistenty, který mi velmi pomohl utřídit si neucelené informace a představy, které jsem měla. Po nástupu do práce jsem od třídního učitele obdržela zprávu z kontrolního psychologického a speciálně pedagogického vyšetření Mirka,

chlapce, kterému bylo navrženo zařazení do režimu speciálního vzdělávání formou individuální integrace s asistentem pedagoga v rozmezí 25 vyučovacích hodin týdně.

Chlapec bohužel narušuje hodinu a komplikuje výuku i ostatním, neboť mu chybí pomůcky, které mu rodina nekoupí. Nemůže rýsovat (nemá trojúhelník s ryskou ani kružítko), nemůže malovat (nemá štětce), nemůže odjet na školu v přírodě (rodina mu nedá finance) – proto zůstává ve městě, i když právě on by potřeboval na chvíli prostředí změnit. Nemá zakoupený placený pracovní sešit do angličtiny – proto je neustále upozorňován vyučující, aby přinesl peníze, a samozřejmě mu vzniká skluz ve vědomostech a chybí domácí úkoly. I když by chtěl pracovat a snažil se, pořád má nějaké překážky. Vždy mu něco k práci chybí, a to i přesto, že má všechny věci celý týden stále ve svém školním batohu. V něm je všechny nosí na zádech denně do školy a ze školy. Na otázku, proč to všechno stále nosí a nepřipraví si pouze učebnice a sešity, které bude podle školního rozvrhu každého dne potřebovat, odpověděl, že nemá doma svůj prostor na školní věci. Proto má stále všechny školní věci nepřehledně v batohu. Namaloval mi plánek jejich jednopokojového bytu, v němž je 1 televize v kuchyni a 1 v pokoji. Ale když se Pavel, přítel jeho matky, chce dívat v noci na televizi v pokoji, kde všichni spí, vyruší je a chlapec, který už třeba usíná, se zkrátka nevyspí.

U tohoto chlapce velmi záleželo, v jaké náladě přišel ráno do školy. Někdy mu však trvalo i 2 hodiny, než se přeladil. Někdy si lehal na lavici a byl ospalý. Někdy byl naštvaný, že ani nemluvil. Někdy byl nervózní, že nemohl a nechtěl sedět. Mirek nebyl vůbec hloupý, kdyby se trošku soustředil a snažil, měl by jistě dobré výsledky. Nepotřeboval moc pomoci s učením, potřeboval spíš vnést do života trochu klidu a pochopení. Zdálo se, že potřebuje někoho, kdo mu bude naslouchat a poradí mu, vyhoví mu, bude vědět, že se má o koho opřít.

Spolupráce s rodiči žáka

S Mirkovou maminkou jsme se opakovaně sešly ve škole, vždy přijela s kočárkem a s babičkou Mirka, která jeho sestřičku před školou pohlídala. Maminka byla milá paní, na níž bylo vidět, že má Mirka velmi ráda. Protože neměli počítač, komunikovaly jsme mimo schůzky s maminkou pomocí deníčku, kam jsem Mirkovi zapisovala zprávy

z průběhu vyučování a požadavky, které bylo třeba vyřešit. Nevýhodou bylo, že deníček předával chlapec, takže zajisté vše četl a dělal si svůj vlastní obraz sdělovaného.

Individuální vzdělávací plán

Byla jsem členem týmu, který zpracovával pro Mirka individuální vzdělávací plán, protože jsem tohoto chlapce nejvíc znala. Jako hlavní priorita bylo do individuálního vzdělávacího plánu zařazeno omezení negativního nastavení a projevů žáka jak v přímém vyučovacím procesu, tak během přestávek. V průběhu hodiny Mirek nepotřeboval pomáhat s učením, nebyl hloupý, a pokud by se soustředil na práci, neměl by problémy s učením. Někdy vyloženě potřeboval sedět v lavici sám.

Spolupráce s ostatními žáky třídy

Pomáhala jsem jeho spolužákům, kteří měli problémy s pravopisem, s rychlostí výuky, s úpravou, s logikou v matematice. Připravila jsem pro celou třídu vyučovací pomůcky do přírodovědy, matematiky, rozmnožovala jsem pro ně učební materiály, dělala jsem doprovody jak po škole, tak do míst výuky mimo budovu školy, dozory v šatnách a dozor po celou dobu vyučování o přestávkách ve třídě. Opravovala jsem jejich písemné práce, avšak klasifikaci v opravených sešitech prováděl třídní učitel. Spolupráce s třídním učitelem byla dobrá, myslím, že se částečně poopravil obraz Mirka v jeho očích, protože některé záležitosti se přítomností druhé dospělé osoby ve třídě vyjasnily a změnily ve prospěch Mirka.

Mirek měl ze všech školních předmětů nejvíce rád tělocvik. Měl rád i pana učitele tělocviku, který Mirkovi uměl naslouchat. Protože na něm bylo někdy při vyučování patrné, jak potřebuje ze sebe uvolnit nashromážděnou energii, domluvila jsem mu možnost, že v případě, že nemůže vydržet v lavici, odejdeme na chodbu, kde se proběhne nebo si zacvičí, aby ze sebe setřásl nervozitu. Na chodbě vedle třídy byly ribstoly, takže si mohl zacvičit i na nich. Běhání na volné chodbě mu vyhovovalo. Po dlouhém úsilí se mi podařilo mu domluvit možnost navštěvovat bezplatně kroužek fotbalu v rámci školy, protože běh, tělocvičnu, hřiště a volný prostor má Mirek velmi rád.

Spolupráce s pedagogy

Řešila jsem problém s učitelkou angličtiny, které moje přítomnost ve třídě vadila. Neměla informace o Mirkových doporučeních z pedagogicko-psychologické poradny, nevěděla, že ho nemá nutit stále sedět, dávat stále pozor, neokřikovat ho. Ve svých hodinách se snažila pracovat sama s celou třídou mimo Mirka a požadovala, abych si výuku angličtiny u Mirka řídila sama. Bylo to způsobené částečně tím, že chlapec neměl od začátku školního roku zakoupený pracovní sešit do angličtiny, takže pokud mu vyučující neofotila stránky, které se probíraly, neměl s čím pracovat, nemohl napsat ani domácí úkol. Stále se čekalo, až mu maminka dá peníze na tento pracovní sešit.

Při práci s ním jsem ho usměrňovala k tomu, aby si uklidil své věci po ukončení hodiny z lavice, připravil si před hodinou sešity a učebnice na příští hodinu. Snažila jsem se v něm hledat kladné stránky a chválit ho za úspěšně splněné úkoly. Nepodceňovala jsem ho, aby pochopil, že v něho kladu důvěru. Nechávala jsem ho o přestávkách běhat. Pokud to hodně přeháněl a nechtěl poslechnout, nekřičela jsem na něho, ale odvolala jsem spíš spolužáka, se kterým se honil a tím jsem mu odstranila zdroj jeho akce. Při práci ve skupinách bylo vidět, jak je komunikativní a že má spoustu nápadů. Trpělivě jsem udržovala hranici autority mezi chlapcem a mnou.

Motivační metody

Motivaci jsem mu pomáhala nastavit umožněním pro něho blahodárného pohybu a snahou o vytvoření spravedlivého prostředí.

Pokud potřeboval poradit, nerad si o to říkal. Začínal mít problémy s angličtinou. Vysvětlila jsem mu, že pokud bude chtít žít v Kanadě, což si do budoucna plánoval, že bude potřebovat dobrou angličtinu. Pokud se marně snažil delší dobu řešit cvičení v angličtině, záměrnými otázkami jsem ho vedla ke správnému řešení úkolu. Potřeboval spíše ujistit, že postupuje správně. Chtěl správné řešení najít sám, aby zažil pocit, že je úspěšný a schopný. Pomoc byla nutná i v českém jazyce, kde občas s obtížemi vyhledával ve větě podmět a přísudek. V matematice byl šikovný. Četl velmi hlasitě a výrazně, avšak někdy nesprávně odděloval předložky od podstatných nebo přídavných jmen. Ale bylo patrné, že čte velmi rád a obsah přečtených článků si i maloval.

Sociální opora

Myslím, že se nám podařilo si s Mirkem vytvořit v mezích možností vztah důvěry. To stejné nastalo i ve vztahu mezi mnou a ostatními spolužáky, protože jsem se stala jejich „vrbou“, což možná bylo i tím, že jsem kvůli Mirkově bezpečnosti zůstávala po celou dobu včetně přestávek ve třídě s nimi. Zjistila jsem, že snad každý druhý z nich mi svěřil nějaké své vlastní problémy, které potřeboval řešit.

Díky tomu, že jsem byla po celou dobu s nimi ve třídě, vyfotila jsem jim některé zajímavé situace, které tam o přestávkách probíhaly. Měli tak společné fotky s jejich spolužáky. Fotila jsem je i na akcích, které probíhaly mimo školu, např. návštěva dopravního hřiště, návštěva skleníku, návštěva ekologického centra. Posílala jsem jim jejich školní fotografie na jejich e-mailové adresy, které mi dali a mohla jsem fotografie ze třídy vystavit i ke krátkým zprávám, které jsem zpracovávala z pověření třídního učitele na školní webové stránky, kde si každá třída mohla vkládat aktuality z činností třídy.

V této třídě jsem pracovala jako asistentka pedagoga od března do konce školního roku, tj. 4 měsíce. Shodou okolností jsem od července, kdy mi končil ve škole pracovní poměr na dobu určitou, našla jiné pracovní místo opět v administrativě, na němž pracuji dosud. Práce asistenta pedagoga se mi velmi líbila, protože ji považuji za mimořádně potřebnou a důležitou jak pro děti, tak pro pedagoga, kterému asistent může práci při dobré spolupráci velmi ulehčit. Věřím, že návaznost v další práci v této třídě by byla velmi přínosná.

Možnosti dalšího uplatnění v práci asistenta pedagoga

Bohužel pravidla jsou nastavená tak, že pracovní poměr trvá vždy pouze do prázdnin a může nebo nemusí po prázdninách pokračovat. Závisí to na novém vyřízení a schválení požadavků na asistenty. Proto při získání dlouhodobější práce tito pracovníci odcházejí jinam. Velkou nevýhodou bylo i to, že Mirek měl asistenta pouze na 25 hodin týdně, což bylo pouhých 62,5 % plného pracovního úvazku. Pracovní úvazek nebyl do plného úvazku doplněn. Proto byl pochopitelně ohodnocen i adekvátně velmi nízkým zkráceným platem. Náročnost práce byla velmi vysoká a odměna k ní bohužel neadekvátní.

Třetí případová studie – Asistent pedagoga u žáka se zdravotním postižením

Hana – 33 let, asistentka pedagoga v 6. ročníku, ZŠ Žďár nad Sázavou, žák se zdravotním postižením

S Hanou jsme se seznámily na kurzu pro asistenty pedagoga v Praze. Byla tam vyslána ředitelem jejich školy, kde pracovala s Lukášem, žákem 6. ročníku. Hana před nástupem na místo asistentky pedagoga byla evidována jako nezaměstnaná na úřadu práce a před tím pracovala jako vedoucí pošty. Z úřadu práce ji a její kamarádku poslali, aby se ucházely o místa 2 asistentek pedagoga na místní základní škole. Obě byly přijaty od října a v únoru byly ředitelem školy vyslány do kurzu pro asistenty pedagoga, který pořádal Rytmus, o. s. pro oblast Vysočina.

O práci asistenta pedagoga jsem poprvé slyšela od své kamarádky, která dělá tuto práci. Protože jsem marně hledala pracovní uplatnění, tato práce mě velmi zaujala. Proto jsem o její získání velmi usilovala. Nastupovala jsem na 1. stupeň základní školy do 5. třídy, kterou navštěvoval Lukáš, chlapec, který má jenom 1 ledvinu a je neslyšící na levé ucho. Je nesamostatný, hůře se orientuje, je bojácný. V současné době Lukáš chodí do 6. ročníku. Škola požadovala pracovníka, který bude mít středoškolské vzdělání s maturitou z anglického jazyka a kurz asistenta pedagoga.

Metodika práce

Dostupnost informací k tomuto zdravotnímu postižení a jejich dosažitelnost na naší škole nebyla moc dobrá**.** Avšak měla jsem štěstí na třídní učitelku této třídy, která je velmi zkušenou pedagožkou a současně také zástupkyní ředitele školy. Dala mi mnohé cenné rady a vysvětlila pečlivě způsob a postup nejen naší společné práce, ale poradila mi i s přístupem k Lukášovi. Jakmile poznala, že jsem obratná a šikovná, začala se naše spolupráce dobře rozvíjet.

Mým úkolem je vedení žáka k samostatnosti, dohlížení na nutnost častého a pravidelného pití a užívání léků, zajišťování mu doprovodů do jídelny a dohlížení na něho o přestávkách, aby nemohlo dojít např. k náhodnému poranění druhé ledviny. Ve vyučování dohlížím na jeho záznamy, při diktátech mu věty opakuji s ohledem na jeho

postižení sluchu. Dohlížím na správné nachystání pomůcek na vyučovací hodiny, snažím se ho motivovat, aby se ve vyučovací hodině soustředil. K ostatním úkolům patří zástupy za chybějící učitele ve všech třídách vyššího stupně. Školní jídelna není součástí budovy školy, proto je nutné děti na obědy převádět do jiné budovy přes frekventovanou dopravní cestu.

Didaktické metody

Používám metodu výkladu a vysvětlování a metodu individuálního vnímání žáka. Vztah mezi námi je velmi dobrý, věří mi, může se na mě spolehnout. Lukáš prozatím nemá individuální vzdělávací plán, protože běžnou výuku zvládá.

Sociální opora

Myslím, že atmosféra ve třídě se mým příchodem nijak nezměnila, protože i před tím asistenta pedagoga ve třídě měli. Možná byli zpočátku uzavřenější, ale po pár týdnech si na mě zvykli všichni žáci třídy. Komunikují se mnou a řeší své problémy. Myslím, že někteří žáci berou přítomnost asistenta pedagoga jako výhodu. O přestávkách tolik nezlobí, a pokud něčemu nerozumí, snažím se jim také pomoci. Máme nastavená pravidla, která dodržují. Občas mě berou jako jednoho z nich. Myslím, že moje působení chápe Lukáš jako kladné, do školy chodí rád, je veselý, ochotný, poslušný, spolupracuje.

Spolupráce s pedagogy

Pravidla spolupráce s třídním učitelem vyloženě nastavena nemáme, protože na každý předmět má třída jiného učitele. Třídní učitel mě o důležitých zprávách včas informuje a tak je tomu i naopak. S každým učitelem se domlouváme ohledně chodu hodiny individuálně dle potřeby. Mým úkolem je věnovat se svědomitě integrovanému žákovi po celou pracovní dobu, popřípadě spolupracovat ve vyučování. Třídní učitel v 6. ročníku mě přijal dobře, avšak upozornil mě, že ani on ani jeho kolegové v jiných předmětech nejsou na asistenta pedagoga zvyklí. Někteří učitelé si zpočátku nemohli zvyknout, měli pocit, že je pozoruji a hodnotím jejich výuku. Někteří měli pocit, že integrovaný žák asistenta pedagoga nepotřebuje, protože nebyli dostatečně seznámeni s jeho zdravotním stavem. Za nějakou dobu si uvědomili, že jsem pro žáka nezbytnou pomocí. Z pohledu učitelů cítím svoji přítomnost ve třídě pro někoho jako pomoc, pro někoho jako narušitel – je to individuální.

Nyní pracuji jako asistentka pedagoga dva a půl roku. Práce se mi moc líbí a dělám ji velmi ráda. Nejvíce mě těší úspěchy Lukáše. Chci se této práci nadále věnovat. S ohledem na zdravotní stav Lukáše je pravděpodobné, že s ním zůstanu další tři a půl roku než bude končit povinnou školní docházku. Nejvíce mi na ní vyhovuje snaha a možnost pomoci dětem, kolektiv spolupracovníků a také pracovní doba. Líbí se mi, že se stále učím něčemu novému a doufám, že zatím u této práce zůstanu.

Čtvrtá případová studie - Asistent pedagoga u žáka s poruchou pozornosti spojenou s pohybovým neklidem

Ilona – 48 let, asistentka pedagoga ve 3. třídě, ZŠ Valašské Meziříčí, žák s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou

S Ilonou jsem se poprvé setkala a seznámila na kurzu pro asistenty pedagoga v Praze, který byl pořádán pro stávající a budoucí asistenty pedagoga z kraje Vysočina. Ilona v době konání kurzu dokončovala Vyšší odbornou školu sociální v Ostravě a pracovala druhým rokem jako asistentka pedagoga u Pavla, žáka s ADHD.

Poprvé jsem se o práci asistenta pedagoga dozvěděla od mé bývalé kolegyně ze zaměstnání. Tenkrát mi sdělila, že na jedné škole potřebují asistenta pedagoga k žákovi do první třídy. Bylo to před 3 lety. Hned jsem si na internetu hledala, co tato práce obnáší. Moc informací jsem ale nezjistila, bylo to velmi mladé povolání. Chtěla jsem si udělat kurz pro asistenty, ale nabídky byly dosti omezené. Časově velmi zasahovaly do pracovního týdne, a to se vylučovalo s mým nástupem do zaměstnání. Věděla jsem, že nemohu hned po nástupu do práce několik dní v pracovním týdnu na takovéto pozici chybět. Škola vybírala vhodného uchazeče osobním pohovorem. Další podmínkou bylo splnění požadovaného vzdělání - maturity.

Metodika práce

Vzhledem k tomu, že jsem prvním asistentem pedagoga na této škole, žádnou metodiku práce prozatím nemáme. Na stránkách ministerstva školství byly vzory pracovních náplní asistenta pedagoga, metodiky práce ne. Pokud potřebuji nějaké informace, myslím, že jejich dostupnost na naší škole je dobrá. Pokud je něco nového nebo zajímavého, je to vyvěšeno ve sborovně ke čtení. Díky době internetu, je snadné získávat metodický materiál pro práci a rozvoj žáků ve třídě.

Asistent pedagoga byl Pavlovi přidělen pedagogicko-psychologickou poradnou z důvodu vývojových poruch chování. Moje práce a pomoc Pavlovi spočívá v individuálním přístupu dle jeho aktuálních potřeb.

Didaktickou metodu používá spíše učitel při sestavování hodiny. Já ji vysvětlím žákovi a pracujeme podle ní.

Motivační metody

Pavel rád maluje. Proto mu nabídnu, že po dokončení cvičení si bude moci malovat. V případě úspěchu a pokroku v učení ho pochválím. Chválím ho i ve chvílích, kdy se mu práce nedaří, abych ho nemotivovala k další práci a aby o ni neztratil zájem. Za odměnu si po splnění úkolu může hrát tiše na koberci v zadní části třídy s ostatními dětmi, které mají také hotové úkoly. Pokud Pavel některý den nezvládá korigovat svoji hyperaktivitu, odejdu s ním třeba i během úkolů projít nebo proběhnout na chodbu. Snažím se, aby projevoval zájem o svět a dění kolem sebe tak, že mu přinesu někdy knížky nebo časopisy z domu, které si rád prohlíží a které mu rozšiřují jeho obzory a zájmy. Pavel ale má dny, kdy se mu zkrátka pracovat nechce a nepřiměji ho k práci.

Expoziční metody

Popis, výklad a vysvětlování učiva je na učiteli. Pokud je to potřeba, zopakuji mu jiným způsobem části výkladu, které zjistím, že mu neutkvěly v paměti. Společně s ním připravujeme pro něho taháky a přehledy, vzory a pomůcky, které mu zpřehledňují probírané učivo. Ptám se ho, čemu nerozumí, co mu nejde, co potřebuje. Úkoly, které učitel zadává celé třídě, se snažím Pavlovi předělat na jeho míru, aby pro něho byly subjektivně smysluplné a zvládnutelné a aby mu nezabraly o mnoho více času, než ostatním dětem.

Fixační metody

Je velmi náročná, vedu žáka k tomu, aby si práci po sobě kontroloval, dohlížím na to, aby si zapsal domácí úkoly do deníčku. Pokud Pavel dělá něco nevhodného, řeším s ním situaci tak, že ho nechám popsat, co se stalo a nechám ho zhodnotit situaci.

Spolupráce s ostatními žáky ve třídě

Začínala jsem s touto třídou pracovat od 1. třídy. Proto jsou na přítomnost asistentky dnes, kdy jsou ve 3. třídě, už zvyklí. Pavlovými spolužáky jsem hodnocena kladně. Avšak náš vzájemný vztah s Pavlem je těžko popsatelný. Někdy mám pocit, že mi věří a je rád, že jsem ve třídě s ním, někdy mě ignoruje a nefunguje nic. Někdy mě respektuje a dokonce se řídí mými pokyny. Mé působení na Pavla se zpočátku potkalo s porozuměním. Když jsem ale po Pavlovi začala chtít poslušnost a akceptování autority, setkala jsem se s negativní reakcí u jeho matky. Na práci asistenta pedagoga je bohužel nejtěžší dorozumění a porozumění s rodinou. Matka mi svým negativním přístupem ke škole a k mé osobě zcela podkopala jakoukoli vybudovanou důvěru dítěte ke mně. A ta se buduje velmi těžce, velmi trpělivě a pomalu.

Spolupráce s pedagogy

V prvních dnech se pravidla spolupráce s třídní učitelkou nastavovala denně – přesněji na den dopředu, vždy dle rozvrhu hodin. S prodlužující se praxí spolupráce více vychází z potřeb třídního učitele a potřeb třídy, jednotlivých spolužáků a samozřejmě dítěte, pro které byl přidělen asistent pedagoga. Podle potřeby se v hodině střídáme tak, aby si integrovaný žák nepřipadal odstrčený a v době, kdy učitel spolupracuje s ním, pracuji já s ostatními dětmi. Dobrou spolupráci s třídním učitelem vidím jako nejdůležitější aspekt pozitivního dopadu na celý kolektiv třídy. Od všech pedagogů školy jsem hned od začátku cítila jejich velmi vstřícný přístup ke mně.

Sociální opora

Třída moji přítomnost vnímá jako pomoc a vyjadřují mi, že jsou rádi, že jsem ve třídě s nimi. Práce asistenta pedagoga je někdy velmi psychicky náročná. Někdy však dostávám krásnou odměnu. To je tehdy, když je žák se sebou spokojen a i rodiče žáka jsou spokojeni. Pak vidím, že má práce má smysl.

Odlišnost představy o práci od reality

Moje původní představa o této profesi byla určitě jiná. Nevěděla jsem, do čeho přesně jdu. Avšak v práci asistenta pedagoga hodlám pokračovat i nadále, v současnosti si doplňuji kurz pro asistenty pedagoga. Tuto práci považuji za důležitou, protože se konečně někdo může věnovat i dětem, na které nějak pořád nezbýval ve škole čas. Učitel nemá v moci všechno sám zvládnout při současném počtu žáků, jaký dnes ve třídách je. Asistent může dětem hodně ulehčit práci ve škole.

Nejvíce mi vyhovuje možnost uplatnění různých výchovných prostředků. Pokud některý nefunguje, je možné použít něco jiného. Důležité je neztratit víru, že něco určitě zabere.

Možnosti mého dalšího uplatnění v profesi asistenta pedagoga nevidím moc optimisticky. Každoroční žádání o peníze na moji práci mě hodně ubíjejí. Je to takový psychický nátlak. Mám působit na děti – avšak pod takovým tlakem nejisté práce, to není snadné ustát.

4.3 Vyhodnocení případových studií

V závěrečné kapitole jsem se snažila přiblížit problematiku práce asistenta pedagoga z pohledu samotné praxe. Z informací, které jsem od asistentek získala, i z jejich jednání a chování ke mně, jsem vycítila, že je jejich práce baví, že se rády podělí o své zkušenosti z práce, v níž vidí smysl, a osmělím se říci, že beze zbytku naplňují poslání své činnosti – věnují se edukaci žáků.

Jako společný znak těchto 4 respondentek vidím velkou trpělivost a nutnost věnovat se práci nad rámec stanoveného času a to, že je na této práci nejvíce těšily úspěchy dětí.

Případové studie také ukázaly, že práce asistenta pedagoga v praxi není vůbec jednoduchá. Jedná se o důležitou, avšak psychicky velmi náročnou práci. Případové studie zjistily, že vzájemná spolupráce mezi asistenty pedagoga a pedagogickými pracovníky většinou funguje dobře. Objevily se ale i projevy špatné spolupráce ze strany pedagogů, nedostatek praktických zkušeností asistentů pedagoga a komplikace spojené s neochotou žáků spolupracovat s asistenty. Vyskytly se i poškozující postoje ze strany rodičů k práci asistentky pedagoga.

V otázce možnosti dalšího uplatnění v práci asistentů pedagoga jsou asistentky limitovány nutností každoročně žádat úřady o nové zřízení funkce asistenta pedagoga k integrovaným žákům.

Za negativum práce asistentů pedagoga považuji jejich pocit, že je nutné si do budoucna najít perspektivnější práci, protože ve všech případech byly asistentky limitovány prací na dobu určitou s nejasným výhledem do další budoucnosti. Také velmi nízké finanční ohodnocení této náročné práce bylo vícekrát zmíněno.

Představy asistentek o této práci a skutečnost se lišily v tom, že neočekávaly tak velkou psychickou náročnost práce, s jakou se setkaly.

Při hledání odpovědi na otázku, zda se asistent pedagoga ve třídě uplatňuje jako druhý pedagogický pracovník, nebo také jako osoba, která začleněnému žákovi i všem ostatním žákům třídy poskytuje sociální oporu, jsem došla k závěru, že asistenti sociální oporu žákům poskytují, avšak spíše při asistenci na prvním stupni. Ve vyšších ročnících, kdy žáci procházejí pubertou a začínají být přehnaně sebevědomí, o tuto oblast podpory nemají zájem.

Závěr

Při studiu tohoto tématu jsem se setkala s řadou odborných materiálů, které více či méně vyjadřovaly podstatu a smysl práce asistenta pedagoga. Opírala jsem se o literaturu zabývající se pedagogickou asistencí, o zkušenosti z mého okolí a o případové studie účastníků výzkumu.

Edukace je způsob předávání znalostí a dovedností, pěstování návyků, rozvíjení tělesných i duševních schopností a utváření celé osobnosti. Je procesem konfrontace probíhajícím v různých úrovních za účasti mnoha různorodých faktorů. V jejím popředí stojí bezpochyby vztahy mezi rodiči a dítětem. Není však výhradní věcí rodičů. Je záležitostí všech lidí, se kterými se v průběhu života setkáme a kteří nás svým působením trvale ovlivní. A celý život pak vzpomínáme na lidi, kteří na nás byli hodní, něco nás naučili a věděli jsme, že nás mají rádi.

Cílem mé práce bylo představit práci asistentů pedagoga, jejichž uplatnění je nejen při vzdělávání, ale i výchově žáků nesporné. Věnovala jsem se představení různorodých činností, které asistenti ve své práci vykonávají, zaměřila jsem se zejména na oblast sociální opory. Zajímalo mě, zda se naplnily představy budoucích asistentů pedagoga o jejich práci nebo se lišily od skutečnosti, v níž se ocitli, protože vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje nezměrné množství trpělivosti a obětavosti.

Domnívám se, že cíl mé práce byl splněn. Vykonávání práce asistentů pedagoga slouží k přeměně a zlepšení života žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se mohou cítit vyloučení z běžného života kvůli zdravotnímu postižení nebo zdravotnímu či sociálnímu znevýhodnění.

Protože problematika pedagogické asistence je široká, není v mé bakalářské práci možné zachytit celý obsah tohoto tématu. Je zde tedy prostor pro další studium a zkoumání.

Resumé

Tato bakalářská práce se zabývá uplatněním a konkrétními činnostmi asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

První kapitola je zaměřena na vznik a vývoj asistence na školách v České republice, legislativní vymezení profese asistenta pedagoga a na odlišnosti mezi pedagogickou a osobní asistencí. Věnuje se kvalifikačním a osobnostním předpokladům asistenta pedagoga, jeho významu a pracovní náplni ve škole.

Druhá kapitola pojednává o typickém žákovi využívajícím asistenta pedagoga. Zabývá se rodinou dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a problémy spojenými s rozhodnutím mezi speciální školou a integrací do běžné školy. Dále se snaží vysvětlit pojem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a představit pilíře, o které se opírá rozvoj dítěte.

Třetí kapitola je zacílena na metody využívané v práci asistenta pedagoga. Jelikož je práce asistenta s integrovaným žákem vždy velmi individuální a řídí se individuálním vzdělávacím plánem žáka, nejsou na školách zpracovány metodiky práce asistentů. Tato kapitola obsahuje čtyři metodiky pro výchovné působení asistentů pedagoga u žáků se čtyřmi odlišnými speciálními vzdělávacími potřebami.

Čtvrtá kapitola má charakter praktické části. Snaží se přiblížit konkrétní práci asistentů pedagoga a zjistit, zda asistent pedagoga ve třídě pracuje jako druhý pedagogický pracovník nebo také jako osoba, která začleněnému žákovi i všem ostatním žákům třídy poskytuje sociální oporu. Zvolila jsem metodu případové studie. Díky této metodě mohli respondenti názory na svoji práci vyjádřit tak, jak ji sami prožívali, přímo ze své vlastní praxe.

Anotace

Práce se zabývá základními poznatky o práci asistentů pedagoga, kteří se podílejí na edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách. Vzhledem k tomu, že práce asistenta pedagoga je poměrně nová (zařazena v katalogu prací až od roku 2004), je bakalářská práce zaměřena na seznámení s konkrétními činnostmi, které asistenti pedagoga vykonávají a obsahuje metodiky práce k vybraným druhům postižení, zpracované z dostupných podkladů. Z uvedených případových studií je patrné, že ustanovením funkce asistenta pedagoga je umožněno mnohým integrovaným žákům kvalitnější vzdělávání a jsou nastaveny vhodnější podmínky pro jejich budoucnost a následné uplatnění na trhu práce.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, integrovaný žák, sociální potřeba, sociální opora, osobní asistent, metodika práce.

Annotation

This bachelor thesis is focused on basic information about a Pedagogical Assistant‘s job, who works with a pupils with special needs, who are integrated in the main streem education system. Because the role of Pedagogical Assistant is quite new in the education system (it is in the official job’s list since 2004) this thesis presents the qualification and job description and function of a Pedagogical Assistant and it presents methods of work with the pupils with different types of special needs. There are a few case studies in my bachelor thesis, which show how the role of Pedagogical Assistant helps pupils with special needs to get education in condition that suit the pupils with special needs better. It offers them a better start for their future and than higher competitive ability in the labour market.

Keywords

Pedagogical Assistant, pupil with special educational needs, integrated pupil, social need, social support, Personal Asistant.

Seznam použité literatury

Právní normy

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách

Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách

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

Monografie

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. 1 vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 128 s. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. 2. dotisk 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 152 s. ISBN 978-80-210-3822-6.

BARTOŇOVÁ, M. VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum.* 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

KERROVÁ, S. *Dítě se speciálními potřebami.* 1. vydání. Praha: Portál, 1997, 165 s. ISBN 80-7178-147-9.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 2. upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1983, 792 s.

LIEDLOFFOVÁ, J. *Koncept kontinua: hledání ztraceného štěstí pro nás a naše dítě.* 1. vydání. Praha: DharmaGaia, 2007, 174 s. ISBN 978-80-86685-79-3.

LOCKE, J. *O výchově.* 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 229 s. ISBN 14-603-84.

MAŇÁK, J., *Nárys didaktiky*. 3. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 104 s. ISBN 80-210-3123-9.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují.* 4. vydání. Praha: Portál, 2007, 108 s. ISBN 978-80-7367-272-0.

MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 2. vydání. Praha: Portál, 2006, 120 s. ISBN 80-7367-188-3.

PESESCHKIAN, N. *Příběhy jako klíč k dětské duši.* 1. vydání. Praha: Portál, 1999, 150 s. ISBN 80-7178-275-0.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001, 336 s. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole.* 4. vydání. Praha: Portál, 2010, 256 s. ISBN 978-80-7367-728-2.

SMÉKALOVÁ, E. *Některé otázky dnešní praxe školské integrace.* 1. vydání. Olomouc: VARIA PSYCHOLOGICA XI, Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1531-3.

STŘELEC, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 214 s. ISBN 80-210-3687-7.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3. přepracované vydání. Praha: Portál, 2006, 198 s. ISBN 80-7367-060-7.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra.* 1. vydání. Praha: Portál, 2006, 456 s. ISBN 80-7367-091-7.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÍTKOVÁ M., *Integrativní speciální pedagogika*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I: přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti.* 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

Ostatní zdroje

Děti a my: Měsíčník pro rodiče, pedagogy a pracovníky pomáhajících profesí. Ročník 33 a 34, č. 2/2003 – 3/2004. Praha: Portál s. r. o. ISSN 0323-1879.

Uzlová I. *Inkluzívní vzdělávání, role asistenta pedagoga, kodex asistenta učitele. Metody a formy práce ve třídě s individuálně integrovaným žákem.* Praha: Občanské sdružení Rytmus, Kurz pro asistenty pedagoga, 14. 2. 2011.

Internetové zdroje

Bílá kniha Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha, 2001. http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf, 2012-02-04.

TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.* Praha, 2007, č. j. 25 009/2007-24-IPPP. http://www.msmt.cz/file/8025_1_1/download/, 2012-02-04.

http://www.brno.cz/sprava-mesta/magistrat-mesta-brna/usek-socialne-kulturni/odbor-skolstvi-mladeze-a-telovychovy/katalog-materskych-skol-zakladnich-skol-a-skolnich-jidelen-jejich-zamereni/, 2012-02-10.

http://www.brno.cz/sprava-mesta/magistrat-mesta-brna/usek-socialne-kulturni/odbor-skolstvi-mladeze-a-telovychovy/oddeleni-pedagogicko-organizacni/, 2012-03-26.

http://www.inkluze.cz/upload/73-2005.pdf, 2012-03-02.

http://www.kr-jihomoravsky.cz, 2012-03-08.

http://www.kr-jihomoravsky.cz/Default.aspx?ID=179125&TypeID=2, 2012-03-10.

http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=asistent+pedagoga&x=0&y=0, 2012-03-10.

http://www.zszerotinova.cz/zakladnisocialnijistoty,tridnikolektiv.pdf, 2012-03-10.