

# **Asistent pedagoga a jeho sociálně pedagogická činnost**

Bc. Ivana Hamanová

---

Diplomová práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ivana Hamanová**  
Osobní číslo: **H13961**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Asistent pedagoga a jeho sociálně pedagogická činnost**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k činnostem asistenta pedagoga a kompetencím sociálního pedagoga.  
Příprava metodiky výzkumné části.  
Realizace kvalitativního výzkumu pomocí rozhovorů a kazuistik.  
Zpracování a vyhodnocování získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-383-3.**

**KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001, ISBN 80-7315-004-2.**

**MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 80-04-21854-7.**

**MICHALÍK, Jan. Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1045-1.**

**Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: 563 / 2004. Praha, 2004, č. 563. Česká republika.**

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 17.8.2015

.....  


*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou integrace a práce asistentů pedagoga se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část je rozdělena na dva hlavní tematické okruhy. Jeden okruh se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož součástí jsou oblasti týkající se integrace, inkluze a individuálního vzdělávacího plánu. Druhý okruh je zaměřen na asistenta pedagoga jako pracovní pozici.

Praktická část se věnuje kvalitativnímu výzkumu, který obsahuje kazuistiky tří žáků a tři rozhovory asistentů pedagoga, kteří jsou ve třídách těchto žáků.

Cílem práce je popsat individuální práci asistentů pedagoga se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich působnost na škole.

Klíčová slova: asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán, inkluze, integrace, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

## **ABSTRACT**

The thesis deals with issues of integration and teaching assistants work with students with special educational needs. The theoretical part is divided into two main topics. One chapter deals with the education of pupils with special educational needs, which includes areas related to integration, inclusion and individual education plan. The second part is focused on a teacher's assistant job.

The practical part is devoted to qualitative research, which includes case studies of three students and three interviews teaching assistants who are in classes of pupils.

The aim is to describe the individual work of teaching assistants to pupils with special educational needs and their coverage at school.

Keywords: teaching assistant, an individual educational plan, inclusion, integration, education of pupils with special educational needs

Děkuji panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi CSc. za cenné rady a odborné vedení při zpracovávání diplomové práce.

Mé poděkování také náleží všem, kteří mi poskytli svůj čas a potřebné informace pro vypracování praktické části.

Chtěla bych také poděkovat své rodině, svým blízkým a hlavně svému manželovi za pomoc, podporu a trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM</b> .....	<b>12</b>
1.1 O STAVU TÉMATU V DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ LITERATUŘE.....	12
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	14
1.3 ZÁKLADNÍ POJMY .....	16
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI</b> .....	<b>19</b>
2.1 INTEGRACE.....	19
2.1.1 Členění socializace a integrace .....	20
2.1.2 Školská integrace .....	23
2.2 INKLUZE.....	24
2.2.1 Vzdělávací potřeby v inkluzivním prostředí .....	25
2.2.2 Inkluzivní vzdělávání .....	26
2.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN .....	27
2.3.1 Tvorba IVP .....	29
<b>3 ASISTENT PEDAGOGA</b> .....	<b>32</b>
3.1 ZAVÁDĚNÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA .....	32
3.2 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA .....	35
3.3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	37
3.4 PLATOVÉ ZAŘAZENÍ A NÁPLŇ PRÁCE .....	40
3.5 ASISTENT PEDAGOGA ČLENEM TÝMU .....	42
3.6 ÚSKALÍ PRÁCE ASISTENTA.....	44
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>47</b>
<b>4 ÚVOD DO VÝZKUMNÉ ČÁSTI PRÁCE</b> .....	<b>48</b>
4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE .....	48
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	48
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	49
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉ TECHNIKY .....	50
4.5 DESIGN VÝZKUMU.....	51
<b>5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE</b> .....	<b>53</b>
5.1 KAZUISTIKY .....	53
5.1.1 Kazuistika č. 1 .....	53
5.1.2 Kazuistika č. 2 .....	58
5.1.3 Kazuistika č. 3 .....	63
5.2 ANALÝZA DAT.....	66
5.2.1 Základní informace o AP .....	66
5.2.2 Popis žáka.....	67
5.2.3 Individuální práce AP se žákem.....	68
5.2.4 Práce AP.....	69
5.2.5 Kolektiv třídy .....	70



5.2.6	Spolupráce s pedagogy.....	70
5.3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	71
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>78</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>79</b>

## ÚVOD

V naší společnosti žije mnoho lidí s různými handicap, postiženími nebo znevýhodněními. Jako každý, mají i tito lidé právo žít plnohodnotný život. Mnohdy to však pro ně obnáší spoustu překážek a problémů, se kterými se musí vyrovnávat. Dospělí lidé s těmito problémy a překážkami vyrovnávají lépe a snáze také nacházejí jejich řešení. Složitější je to v těchto případech pro děti. Ty však nemají ještě dostatek zkušeností a potřebné informace, aby se s těmito problémy potýkali sami. Nejen z tohoto důvodu se v současnosti stále více hovoří o integraci a inkluzi, která má pomoci těmto lidem účastnit se společenského života v plné míře.

Aby se dětem s postižením nebo znevýhodněním ulehčil sociální kontakt a integrace do společnosti, byla do škol zavedena funkce asistenta pedagoga. Asistent pedagoga žákovi pomáhá vyrovnávat se s obtížemi, které mu přináší jeho postižení (znevýhodnění) ve vzdělávacím procesu. Je mu pomoci v tom, aby se začlenil do kolektivu spolužáků na školách běžného proudu a usnadnil mu tak integraci do celé společnosti. Otázkou však je, do jaké míry tyto děti pomoc potřebují. V současné době je pozice asistenta pedagoga na školách velmi žádaná a počty asistentů stoupají. Je potřeba správně rozlišovat, které dítě asistenta skutečně potřebuje, a které by adaptaci na školní prostředí a jeho podmínky zvládlo samo. Pozice asistenta pedagoga by měla být zakotvena tak, aby nebyla zneužívána a také aby nebyla snížena úroveň požadavků na vzdělávání u dětí.

Naše diplomová práce se v teoretické části zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Touto problematikou se zabývá mnoho autorů i některé zákony. Nejvíce jsou s touto problematikou spojovány pojmy integrace a inkluze, kterým jsme věnovali samostatné podkapitoly. Konkrétně jsme se zaměřili na školskou integraci a inkluzivní vzdělávání. Součástí integrace a inkluze dětí do škol se také často stává individuální vzdělávací plán, který pedagogům usnadňuje integraci konkrétních žáků. Velká část práce je věnována problematice asistenta pedagoga. Uvádíme základní informace o zavádění funkce asistenta pedagoga do třídy, o jeho pracovní náplni a další fakta, která se asistentů týkají.

Praktická část práce se snaží popsat individuální práci asistentů se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a také popisuje tři konkrétní žáky, kteří mají ve třídě asistenta pedagoga.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM

V této kapitole se budeme zabývat základními východisky a pojmy, které jsou stěžejní pro naši práci. Hlavními tématy této práce je integrace, inkluze a asistent pedagoga. Zatímco integrace a inkluze jsou témata, o kterých se hovoří již delší dobu, a tudíž o nich můžeme čerpat z více zdrojů, o asistentech pedagoga, i když je to stále aktuálnější téma, najdeme jen málo informací.

### 1.1 O stavu tématu v domácí, zahraniční a cizojazyčné literatuře

Literatury, která se zabývá integrací, je velké množství. Většinou se tímto tématem zabývají autoři, kteří se věnují speciální pedagogice. Pro naši práci jsme vybrali tři stěžejní knihy. První z nich je **Speciální pedagogika od Josefa Slowíka** (Slowík, 2007). Autor se v této knize významně věnuje speciální pedagogice v různých oblastech postižení, poruch chování, nebo kombinovaného postižení. Důležitou částí knihy pro nás druhá kapitola, ve které autor popisuje jedince s postižením ve společnosti. V rámci této kapitoly autor se autor zamýšlí nad integrací. Nejvíce se věnuje sociální integraci, kterou ještě dělí na další tři odvětví. Podobně laděná je publikace **Speciální pedagogika od Marie Renotíerové a Libuše Ludíkové** (Renotíerová, Ludíková et. al., 2006). Velká část knihy je zaměřená na popis problematiky speciální pedagogiky a jejich odvětví. V úvodu knihy je zařazená část, která se obecně zabývá společností a člověkem s postižením v ní. Konkrétně jedna kapitola popisuje současný stav školské integrace v ČR. V ní jsou uvedeny různé vyhlášky, nařízení a dokumenty týkající se integrace žáků do běžných škol od 90. let minulého století, až po současnost. Jedná se spíše o teoretické poznatky a informace, jak by integrace měla vypadat, ale nejsou zde uvedeny konkrétní závěry z praxe. Posledním dílem z této oblasti je **Integrace – znamení doby od Jána Jesenského** (Jesenský, 1998). Přestože je tato publikace staršího vydání, uvádí ucelený přehled o problematice integrace. Zabývá se pojmem integrace obecně, uvádí definice tohoto pojmu, na to navazuje sociální integrace zdravotně znevýhodněných jedinců, integrace romského etnika, chronicky nemocných mentálně postižených. Zmiňuje zde také komunikaci jako předpoklad efektivní integrace a role alternativní komunikace, která je důležitá pro integraci zdravotně postižených. Jako znepokojující autor vnímá fakt, že integrace stále není věcí, které by věnovaly pozornost státní instituce, vědní obory a další společensky významné sféry. My však dnes již můžeme říci, že této problematice se věnuje jak spousta odborníků, tak také mnoho

státních i nestátních institucí. Výsledkem toho je, že se od pojmu integrace vyvodil pojem nový, a tím je pojem inkluze.

Integrace a inkluze jsou velice podobné pojmy a jejich odlišnosti vnímá každý autor jinak. Většina publikací, která se inkluzí zabývá, je již konkrétně zaměřena na inkluzivní vzdělávání. První publikací, kterou jsme v naší práci použili je **Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum od Jany Kratochvílové** (Kratochvílová, 2013). Kniha obsahuje jak teoretické základy vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání, tak také praktické informace týkající se výzkumů v této oblasti v česku i v zahraničí. Dále se zde autorka zabývá inkluzí v primárním vzdělávání a vyjmenovává principy inkluzivního vzdělávání. Dalším titulem je **Inkluzivní vzdělávání od Vandy Hájkové a Ivy Strnadové** (Hájková, Strnadová, 2010), ve kterém se autorky zaměřily na inkluzi v užším pojetí. Popisují zde inkluzi žáků s různými vzdělávacími nebo speciálními potřebami. Uvádějí zde i výsledky různých výzkumů z oblasti inkluze. Jedna kapitola je věnována výhradně inkluzivnímu vzdělávání, kde se autorky zabývají od současných změn v inkluzivním vzdělávání v česku, přes přípravu pedagogů na inkluzivní vzdělávání, až po pedagogickou kooperaci v procesu inkluze. Poslední knihou z této oblasti je **Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky od Jiřího Havla** (Havel, 2014). V první části knihy se autor zabývá pojmy jako integrace, inkluze, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní škola a učitel v inkluzivní škole. Autor zde také uvádí výsledky výzkumu inkluzivního prostředí na českých primárních školách. Poté se již více zaměřuje na inkluzivní didaktiku.

Důležitá část této práce je věnována asistentům pedagoga. Zdrojů a literatury týkající se asistentů v současnosti ještě není mnoho. Jedním ze základních zdrojů je **Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících**, který uvádí obecné informace týkající se profese asistenta pedagoga a jeho odbornou kvalifikací. Pro nás jednou z nejdůležitějších publikací byly **Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením od Marty Teplé a Hany Šmejkalové** (Teplá, Šmejkalová, 2010). Autorky zde uvádí ucelený přehled informací vztahujících se k asistentu pedagoga. Popisují zde základní fakta, která mohou využít lidé, kteří se asistentem chtějí stát, ale také je mohou využít ti, kteří do svého kolektivu asistenta pedagoga hledají. Najdou zde mnoho praktických informací, které jsou podány jasně a stručně. Podrobněji se asistenty pedagoga zabývá **Iva Uzlová** ve své knize **Asistence lidem s postižením a znevýhodněním** (Uzlová, 2010). Hned v úvodu publikace se autorka

zabývá pojmy integrace a inkluze, které se nevyhnutelně k asistentům vztahují. Poté následuje rozdělení asistence na asistenci osobní a pedagogickou a každé zvlášť se věnuje v dalších kapitolách. Pro naši práci je důležitá asistence pedagogická. Autorka zde uvádí, kdo je asistentem pedagoga, kdo se jím může stát, jaká je jeho pracovní náplň, kde a jak hledat asistenta pedagoga, kdo je zaměstnává a nastiňuje zde také, jaká jsou úskalí této profese.

Zahraniční a cizojazyčné zdroje a literatura, které by se týkaly problematiky asistenta pedagoga, jsou v česku nedostupné a je obtížné je dohledat. Nejspíš je to způsobeno tím, že v zahraničí je asistent pedagoga vnímán jako někdo, kdo je nápomocen pouze pedagogovi a není určen pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Existují však anglické internetové stránky, které na tuto pozici odkazují. Autoři těchto stránek popisují asistenta pedagoga tak, jak jen vnímáme v česku. Jediné, co je potřeba pro tuto práci je schopnost blízké spolupráce s rodiči a pedagogy, mít čtenářské a matematické dovednosti a zkušenosti v práci s dětmi. Hlavní náplní práce je podporovat učitele a pomáhat dětem v jejich vzdělávání se v sociálním rozvoji jak ve třídě, tak i mimo ni. Konkrétní úkoly asistenta pak již závisí na konkrétní škole a věku dítěte. Škola si také stanovuje vlastní vstupní požadavky, a jakou kvalifikaci bude vyžadovat. V Anglii mohou lidé pracovat i jako asistenti pedagoga vyšší úrovně (Higher Level Teaching Assistant), co také přináší více zodpovědností. Asistent zde může pracovat na celý úvazek, tj. čtyřicet hodin týdně, většina však využívá možnosti pracovat na úvazek částečný. Od pracovního úvazku se také odvíjí výše platu. Asistent pedagoga běžné úrovně na celý pracovní úvazek si průměrně ročně vydělá třináct až osmnáct tisíc liber. Pokud se již jedná o asistenta vyšší úrovně také na celý pracovní úvazek, jeho příjem dosahuje šestnáct až dvacet jedna tisíc liber ročně, což je v přepočtu na české koruny necelých osm set tisíc. (National Careers Service, © 2012)

## 1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogika jako vědní disciplína zahrnuje mnoho oblastí celé společnosti. Jak už název sám napovídá, jedná se především o problematiku výchovy a fungování celé společnosti. Sociální pedagogika hledá způsob, jak pozitivně ovlivňovat jedince (především děti a mládež) tak, aby byli schopni porozumět, vyrovnávat se a řešit různé problémy své, druhých i celé společnosti. (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 10) Úkoly sociální pedagogiky můžeme spatřovat v tom, že by měla akceptovat globální problémy

společnosti, měla by přispívat k utváření zdravého životního stylu, měla by rozpracovat formy a metody sociálně výchovné činnosti, dále by měla zpracovat profesní model sociálního pedagoga a také uplatňovat získané poznatky v praxi (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 15).

Sociální pedagogika se dělí na dvě dimenze, a to na sociální a pedagogickou. Sociální dimenze je zaměřená na rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil vychovávaných a kultivaci a optimalizaci životního způsobu tak, aby byl brán ohled na individuální předpoklady každého jedince a zmírňovaly se tak rozpory mezi ním a společností. *Pedagogická dimenze spočívá v tom, jak prosazovat a realizovat ony společenské nároky, žádoucí cíle, požadavky, minimalizovat vznikající rozpory, a to pedagogickými prostředky* (Kraus, 2008, s. 45). Sociální pedagogika nastupuje do socializačních a interakčních teorií tam, kde je výchova, vzdělávání a organizace podmínek rozhodující a také tam, kde jsou standardní postupy výchovy nedostačující. (Kraus, 2008, s. 45)

Předmětem zkoumání sociální pedagogiky jsou různá prostředí výchovy. Prostředí, ve kterých se jedinec nachází, jej různě ovlivňují. Ať už se jedná o rodinu, vrstevnické skupiny, nebo lokální a regionální prostředí. U dětí a mládeže je velkým zdrojem různých vlivů školní prostředí a prostředí výchovných zařízení. V tomto kontextu se konkrétně jedná o všechna zařízení, kde je výchova primárním cílem, teda školy všech stupňů a forem, školní družiny, školní kluby, domovy mládeže, střediska volného času a mnohé další. (Kraus, 2008, s. 101). V rámci těchto zařízení, a nejen těchto, se děti setkávají s různými skupinami lidí, a to včetně těch, kteří jsou jak do společnosti, tak do těchto zařízení integrováni. Proto je nezbytné, aby sociální pedagogika působila i v těchto zařízeních, aby nevznikaly rozpory mezi dětmi a mládeží bez jakéhokoli znevýhodnění a dětmi s nějakým druhem postižení či znevýhodnění. Hlavně ve školách by sociální pedagog mohl přejmout některé ze sociálně výchovných činností a také by měl utvářet klima školy (Soják, 2009, s. 31).

Pokud bychom chtěli najít vztah mezi sociální pedagogikou a asistentem pedagoga, tak ta spojitost je tady velká. Absolvent oboru sociální pedagogiky se stává sociálním pedagogem. Ten se ocitá mezi dvěma poli působnosti. Jedním z nich je sociálně pedagogická práce se zaměřením na sociální poradenství a sociální intervenci. Druhým polem působnosti je oblast vychovatelství a primární prevence. (Procházka, 2012, s. 73)

Náplň práce sociálního pedagoga lze spatřovat v těchto rovinách:

- *vlastní výchovná činnost (především spojená s ovlivňováním volného času),*
- *sociálně výchovná práce v nejrůznějších výchovných zařízeních včetně škol,*
- *činnost reedukační a resocializační (včetně penitenciární a postpenitenciární péče),*
- *činnosti poradenské, depistážní,*
- *organizování různých akcí (táborů, kurzů apod.),*
- *tvorba programů a projektů,*
- *vzdělávání (výchovných, sociálních pracovníků), osvěta (rodičovské veřejnosti),*
- *vědeckovýzkumná činnost (v rámci resortních institucí, vysokých škol, občanských sdružení apod.)* (Kraus, 2008, s. 51 - 52).

V současné době v Česku není jasně stanovena pozice sociálního pedagoga a sociální pedagog není vyprofilovaný jako profese. Absolvent studia sociální pedagogiky se může uplatnit ve čtyřech profesích, a to jako sociální pracovník, pedagog volného času, vychovatel a také jako asistent pedagoga. Z tohoto důvodu se domníváme, že student, který úspěšně ukončil studium sociální pedagogiky a získá práci asistenta pedagoga, může částečně vyplnit mezery, které ve školství chybí v souvislosti s neexistující pracovní pozicí sociálního pedagoga. Asistent může zastávat roli sociálního pedagoga, i když je název jeho pozice jiný. Z výše uvedeného výčtu náplně práce sociálního pedagoga může provádět vlastní výchovnou činnost, ať už u žáka, ke kterému byl přiřazen, tak také u celé třídy. Zároveň může provádět sociálně výchovnou práci. Také může organizovat různé výchovné akce, nebo se jich s žáky třídy účastnit. Díky znalostem z vysokoškolského studia může organizovat přednášky a besedy pro osvětu rodičům, nebo také pedagogům. V tomto tedy můžeme spatřovat, že sociální pedagogika úzce souvisí s tématem naší práce.

### 1.3 Základní pojmy

Abychom se správně orientovali v pojmech obsažených v této práci, několik základních z nich si vymežíme v této kapitole. Především tak nejasnostem, které by mohly vyvstat nesprávnou interpretací pojmů, které jsou si blízké a velmi podobné. Jedním ze základních pojmů, které provázejí tuto práci, je **žák (žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)**. Školský zákon č. 561/2004Sb. pod tímto pojmem rozumí osobu se



zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Kratochvílová definuje žáky se SVP jako ty, *kteří se různým způsobem a různou mírou liší od žáků, které vnímáme jako „v normě“* (Kratochvílová, 2013, s. 18). V současnosti je podstata tohoto pojmu zpochybňovaná. Děti označované tímto pojmem často dostávají nálepkou, což přispívá k jejich segregaci, aniž by se v úvahu braly překážky v učení, které mohou vyvstat v prostředí nebo ve vzdělávacím systému. (Havel, 2014, s. 13)

Žáci se SVP jsou tedy žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. **Zdravotní postižení**, neboli disability, *znamená omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální* (Slowík, 2007, s. 27). Pedagogický slovník definuje postižení jako druh trvalého poškození, které jedinci znemožňuje absolvovat běžný vzdělávací proces a provoz bez určité speciální pomoci (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 171). Oproti tomu **zdravotní znevýhodnění** (handicap) vzniká v důsledku jedincova postižení a zasahuje jeho vzdělávání i sociální vztahy. Míra znevýhodnění je odvozena od samotného postižení a také podmínek poskytovaných společností k jeho vyrovnávání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 72) Posledním z této trojice pojmů je **sociální znevýhodnění**. Za sociálně znevýhodněného jedince je považován ten, který má omezený přístup k určitým společenským nebo materiálním statkům z důvodu svého sociálního postavení (vliv náboženství, původu, socioekonomického statusu aj.) (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 216). V zákoně 561/2004 Sb. je konkrétně sociálním znevýhodněním určeno *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky*.

**Specifické poruchy učení a chování** jsou dalším pojmem, který s naší prací úzce souvisí. *V odborné literatuře pedagogické, psychologické se setkáváme s termíny specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení (nejnovější literatura slovo „vývojové“ již neuvádí). Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie* (Bartoňová, 2010, s. 6). Tyto poruchy se týkají vysokého procenta dětí. Můžeme je označit jako lehké odchylky mentálního vývoje, postihují i oblast výkonnostní a většinou se projeví při vstupu dítěte do základní školy. Slovo *specifické* se využívá z důvodu odlišení od poruch nespecifických (např.: smyslová postižení). (Bartoňová, 2010, s. 6 - 7)

Další základní pojmy jsou pro tuto práci stěžejní a jsou jim věnovány samostatné kapitoly, nebo části kapitol. Nebudeme je zde rozebírat podrobně, ale uvedeme si jen stručnou charakteristiku.

**Integraci** vysvětluje Kolář (2012) velmi stručně. *Integrace handicapovaných žáků (zdravotně postižených žáků). Zapojování handicapovaných žáků – s tělesnými a smyslovými handicap – do běžných tříd.* (Kolář, 2012, s. 55) Všeobecně bychom mohli integraci na integraci širší a dílčí. Širší integrace znamená začleňování jedinců se zdravotním postižením do společnosti. Specifickou oblast života, tedy vztahy zdravotně postižených, řeší integrace dílčí. (Müller et al., 2001, s. 10)

Oproti integraci je **inkluze** zaměřená na potřeby všech vzdělávaných (nejen jedince se znevýhodněním), zajímá se také o celkovou změnu atmosféry ve škole, je zacílená na kvalitní výuku pro všechny žáky a zajímá se o prospěch jak pro žáky, tak také pro pedagogy (Uzlová, 2010, s. 18).

Často se součástí integrace a inkluze do škol běžného proudu stává **individuální plán vzdělávání**. Je to *závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.* (Zelinková, 2001, s. 172) Je to důležitý prvek ze systému podpůrných opatření a služeb, které zajišťují optimální podmínky žáka s postižením, který je integrován do běžného školského prostředí (Müller, 2001, s. 45).

Posledním významným pojmem je **asistent pedagoga**. *Pracovní označení asistent pedagoga (např. romský asistent) - pomocník učitele na základní škole (se speciální přípravou, kde je větší soustředění romských žáků). Asistent může být i ve třídě, ve které je více žáků se specifickými vzdělávacími potřebami* (Kolář, 2012, s. 17). Vyhláška č. 73/2005 popisuje základní činnosti asistenta pedagoga jako pomoc žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí, pomáhá také pedagogům při výchovné a vzdělávací činnosti, komunikuje se žáky a spolupracuje se zákonnými zástupci žáků. Asistent pedagoga je zapojen do tvorby vzdělávacího programu a jeho vyhodnocování a ve výuce se podílí na podpoře všech žáků (Kratochvílová, 2013, s. 83).

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) říká, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok vzdělávání, jehož obsah, forma i metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Mají také právo na vytvoření potřebných podmínek, které vzdělávání umožní. Také se přihlíží k povaze postižení či znevýhodnění při hodnocení žáka. Žáci se zdravotním postižením mají právo bezplatně používat při vzdělávání speciální učebnice a didaktické i kompenzační učební pomůcky, které škola poskytuje. Pokud to vyžaduje povaha zdravotního postižení, může být i v rámci školy zřízena třída s upravenými vzdělávacími programy. Ředitel školského zařízení může ve třídě, kde se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zřídit funkci asistenta pedagoga. Ke zřízení speciální třídy a ke zřízení funkce asistenta je nezbytný souhlas ministerstva nebo krajského úřadu. Jedná-li se o žáky se zdravotním postižením, či zdravotním znevýhodněním, je nutné vyjádření školského poradenského zařízení. Pokud to dovolí zdravotní stav žák, může být tento integrován na běžnou školu.

Nejen v oblasti vzdělávání dětí se v současnosti hovoří o dvou pojmech, a to o integraci a inkluzi. Jako první se objevil pojem integrace, která respektuje odlišnosti jedinců a skupin s postižením od jedinců a skupin ostatních, *ale hlavní snahou je zařadit nebo spojit dvě vzdělávacími potřebami odlišné skupiny v rámci výchovy a vzdělávání a poskytnout potřebnou speciálně pedagogickou podporu tam, kde je jí zapotřebí* (Potměšil, 2010 in Havel, 2014, s. 16). Později se objevil pojem inkluze. Inkluze je více zaměřena na vzdělávání žáků s postižením v běžných školách, klade důraz na individualizaci plánování obsahu, tempa a požadavků na úpravu prostředí, kde se odehrává proces edukace. Rozdíl mezi těmito dvěma pojmy není tak zřetelný. Můžeme ho vnímat například v rozdílném pojetí žáka, kdy inkluze vidí žáka jako člena skupiny, ve které má každý individuální potřeby. Z tohoto důvodu se stále více hovoří o pojmu inkluze. (Havel, 2014, s. 16 – 17)

### 2.1 Integrace

Obecně pod pojmem integrace rozumíme spojování částí v celek. Praktická aplikace této definice však často vede ke konfliktům v oblasti společenských, kulturních, výchovně vzdělávacích a pracovních vztazích. V těchto oblastech se při integraci řeší problémy

soužití minority a majority. Integrace je také praktický jev aktualizující se při styku hodnotových postojů. Také se aktualizuje při řešení rozporů v různých oblastech života společnosti (politika, náboženství, výchova a vzdělávání aj.). Dále pod pojmem integrace můžeme chápat sjednocování postojů, hodnot, chování a směřování aktivit různého druhu. Můžeme říci, že také ovlivňuje interpersonální i skupinové vztahy, a také identitu jednotlivců i skupin. (Jesenský, 1998, s. 21 – 23) Jelikož integrace zasahuje mnoho různých oblastí společnosti, různí autoři uvádějí různá členění a dělení integrace podle toho, jakou oblast zasahuje.

### 2.1.1 Členění socializace a integrace

Ve speciální pedagogice se socializace rozděluje do čtyř stupňů podle toho, jak jsou daní jedinci úspěšní. Nejnižším stupněm socializace je **inferiorita**. Jedná se o jakousi sociální nepoužitelnost, kdy není možné postiženého jedince začlenit do běžné společnosti, často z důvodu vícenásobného postižení. Vyšším stupněm socializace je **utilita**. Znamená to sociální upotřebitelnost jedince, tedy zařazení znevýhodněného jedince do společensky užitečné práce za podmínky celoživotní společenské pomoci a ochrany. **Adaptace** je další socializační stupeň, kdy se jedná o poměrně úspěšné začlenění člověka do společnosti. Intaktní společnost však musí být přizpůsobena potřebám daného jedince. Nejvyšším stupněm socializace je **integrace**. Zde se jedná o bezproblémové začlenění postiženého jedince do společnosti bez potřeby jejího zvláštního přizpůsobení se. (Renotierová, Ludíková, 2006, s. 21 – 22)

Novosad se výše uvedenými pojmy ve své publikaci také zabývá a více je rozvádí. Inferioritu charakterizuje jako nejnižší stupeň socializace. V tomto stupni socializace je typická sociální nepoužitelnost a izolovanost od společnosti. Jedinci jsou tak závažně postižení, že jsou zcela nesamostatní a odkázáni na pomoc druhých při naplňování základních potřeb. U inferiority nedochází k vytváření sociálních vztahů a dochází tak k vyloučení ze společnosti. Pojem utilita označuje sociální upotřebitelnost jedince, jehož vývoj je značně omezen. Takový jedinec již není plně samostatný a v určitých oblastech je závislý na pomoci druhých. Jeho postižení mu i přes plnou terapeutickou péči nedovolí se plně socializovat a být samostatný. Adaptací se rozumí schopnost jedince přizpůsobovat se sociálnímu prostředí, komunitě a společenským podmínkám. Záleží na osobnosti a schopnostech daného jedince, jak se dokáže včlenit do společnosti. Cílem adaptace je dosáhnout optimální míry sociální samostatnosti. Integrace je dle Novosada plné začlenění

a splynutí postiženého se společností. K tomu je zapotřebí samostatnost a nezávislost postiženého jedince. Tento se dovedl se svým postižením plně vyrovnat a jeho následky kompenzovat tak, že je schopen plnit všechny funkce, které vyplývají z plné socializace. Takový jedinec se stává partnerem ve všech běžných oblastech profesní přípravy, pracovního uplatnění a společenského života. (Novosad, 1997, s. 9 - 11)

Jesenský uvádí jinou klasifikaci socializace, ve které vychází z hodnocení Světové zdravotnické organizace a člení ji na devět stupňů následovně:

### ***Plná integrace***

1. *sociálně integrovaný jedinec – plně se účastní všech společenských činností,*

### ***Vysoká integrace***

2. *inhibovaná účast – jde o osoby, u nichž fakt postižení vyvolává určitou nevýhodu, která může znamenat mírné omezení v plné účasti,*
3. *omezená účast – osoby se plně neúčastní obvyklých společenských činností, neboť jejich postižení negativně ovlivňuje jejich soukromý život, manželství, sexuální život atd.,*

### ***Středně vysoká integrace***

4. *zmenšená účast – v důsledku postižení nejsou tito jedinci schopni navázat náhodné kontakty a jejich účast na společenském životě je omezena na přirozené komunitní vztahy (rodina, pracoviště aj.),*

### ***Nízká integrace/nízká segregace***

5. *ochuzené vztahy – důraz je kladen na omezení ve fyzickém, sociálním nebo psychickém vývoji bez tendencí ke zlepšení,*
6. *redukované vztahy – postižení jedinci jsou schopni udržovat v důsledku svého znevýhodnění vztahy je k vybrané a omezené skupině či jednotlivci,*
7. *narušené vztahy – jedná se o jedince, kteří nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, neboť změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny,*

### ***Středně vysoká segregace***

8. *odcizení,*

### *Vysoká segregace*

9. *společenská izolace – jde o postižené jedince, jejichž schopnost míry socializace je nezjistitelná pro jejich izolovanost. Jedná se o případy úplné segregace.* (Jesenský, 1993 in Renotiérová, Ludíková, 2006, s. 22 – 23)

Tato klasifikace ukazuje integraci postižených jako stupnici nebo škálu možností. V tomto pojetí termín integrované vzdělávání znamená plné sociální začlenění žáků se speciálními potřebami do běžných škol. (Renotiérová, Ludíková, 2006, s. 23)

V pojetí integrace můžeme sledovat dva základní směry. Prvním z nich je **asimilace**, která je charakterizována postojem, že integrace je výhradně záležitostí znevýhodněných lidí. Dále tento směr tvrdí, že chování a jednání majoritní společnosti je jediné správné a přijatelné. Uvádí také, že integrace je vlastně ztotožnění se minority s identitou majority. Znevýhodnění lidé, aby byli integrováni do společnosti, musí přijmout její psané i nepsané normy. V tomto směru se provádí rychlá, praktická, organizační a legislativní řešení, než úprava systému. Jedná se spíše o teoretickou přípravu. Druhý směr je **koadaptační**. Ten je vystihován rysem, že integrace je problémem všech lidí a je založená na vztahu partnerství mezi všemi zúčastněnými. Je také charakterizován tím, že vnímá integraci jako novou hodnotu, nebo kvalitativně vyšší formu společenského bytí. Toto bytí vychází ze vzájemného pochopení a přijetí hodnot mezi menšinou a většinou. Integrace je v tomto směru chápána jako partnerský vztah, ve kterém potencionální konflikty nesmí být brány jako překážky, ale spíše jako motivaci pro další praktické usilování a vzájemné duchovní obohacování. Z těchto charakteristik dvou směrů integrace vyplývá, že vhodnější směr je směr koadaptační. Na druhou stranu je také více realizačně náročnější. Můžeme tedy vnímat, že integrace je komplexním jevem, do něhož můžeme zahrnout oblast integrace osobnosti a integrace sociální, kulturní, pedagogické a profesně-pracovní. (Novosad, 1997, s. 12 – 13)

Jako další se členěním integrace zabývá Slowík, který také uvádí pojem sociální integrace, která znamená začleňování jedince do společnosti. Je to něco přirozeného a týká se to každého člena společnosti. Komplikace však mohou nastat ve specifických případech některých osob, které se nějakým způsobem od většinové populace liší a nemohou tak dosahovat integrace ve vysoké míře přirozeným způsobem. Je důležité jejich integraci podporovat a vytvářet pro to vhodné podmínky. Handicapovaný člověk se do společnosti integruje v mnoha oblastech. Je to školská integrace (individuální začleňování dětí do

běžných základních škol), pracovní integrace (zaměstnávání osob s handicapem) a společenská neboli komunitní integrace (např. bezbariérové bydlení a společenské prostředí). (Slowík, 2007, s. 31) Pro naši práci je nejdůležitější integrace školská.

### 2.1.2 Školská integrace

Počátky postupného začleňování postižených dětí do běžných škol vidíme na začátku 90. let. Impulsem k tomuto se stalo přijetí či novelizace stávajících právních norem, které upravovaly stávající řízení, organizaci a obsah vzdělávání. Hlavním iniciátorem bylo přijetí vyhlášky o základních školách v roce 1991. Tato vyhláška poprvé zmínila možnost začlenění handicapovaných dětí do běžných škol. Důležitým se také stal národní dokument Organizace spojených národů (OSN) Národní plán pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. Tento plán obsahoval dvacet dva pravidel dílčích oblastí, které si týkají zdravotně postižených. Konkrétně pravidlo číslo šest se zabývalo zásadou zajištění stejných příležitostí základního, středního a vysokoškolského vzdělání pro děti, mládež a dospělé se zdravotním postižením, a to v integrovaném prostředí. Integrace se měla stát součástí vzdělávacího systému. (Renotiérová, Ludíková, 2006, s. 115)

V roce 2002 byla vydána Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) směrnice o integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. Přijetí této směrnice znamenalo rozvoj integrovaného vzdělávání u nás. Neujasněnost některých principů integrace pomohla k pozvolnému procesu, ve kterém mohly být hledány optimální způsoby integrace jednotlivých dětí. Problémem je, že s přechodem obecného školství do působnosti krajů, ztratí tato směrnice svou závaznost a každá škola si zvolí jiný přístup ke školské integraci. (Renotiérová, Ludíková, 2006, s. 120) Ať už si školy zvolí jakýkoli přístup k integraci, je vždy potřeba zajistit vhodné podmínky pro zdárnou integraci postiženého dítěte.

Společná výchova a výuka žáků bez postižení a s postižením klade velké nároky na pedagoga. Jednou z důležitých podmínek úspěšné integrace, je také speciálně pedagogická vzdělanost pedagogů. Díky základním speciálně pedagogickým znalostem mohou rozpoznat lehčí postižení a vhodně s ním pracovat tak, aby se nerozvíjelo postižení těžší. Další podmínkou je vhodné přizpůsobení prostředí školy, tedy bezbariérovost. Integrace do běžné základní školy je také ovlivněna stupněm potřeby pomoci a péče žákům s postižením. Pokud žák potřebuje zvýšenou péči ze strany učitele, je možné využít pomoci asistenta pedagoga. Záleží také na osobách, které rozhodují o přijetí nebo nepřijetí žáka

s postižením do běžné školy. Jejich předsudky a podvědomý strach mohou zapříčinit tendence k odmítání přijetí takového žáka. (Pipeková, 2010, s. 224 – 225) Navzdory možným předsudkům a různým strachům je podle učitelů integrace přínosná jak pro integrovaného žáka, tak pro ostatní žáky. Samotní pedagogové pak uvádějí, že se zkušeností s učením ve třídě, ve které je integrovaný žák, by chtěli pokračovat (Michalík, 2005, s. 116, 121)

## 2.2 Inkluze

*Inkluze je proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace. To zahrnuje změny a úpravy obsahu, přístupů, struktur a strategií, které vycházejí z jednotné vize, že společná edukace všech dětí bez rozdílu je povinností a zodpovědností celého systému. (Hanáková, Martinková et al., 2012, s. 24)*

Dle Slowíka je inkluze nikdy nekončící proces, ve kterém jsou lidé s postižením v plné míře účastni všech aktivit společnosti. Tito lidé jsou zapojováni do všech běžných činností. Pokud to situace a prostředí dovoluje, tak při tom nejsou využívány žádné speciální postupy či prostředky. Pouze v nutnosti nastupuje adekvátní podpora a pomoc. V tomto můžeme spatřovat rozdíly od integračních přístupů. Ty nejprve zajistí speciální prostředky, podporu a péči, aby se osoby s postižením mohly zapojit do většiny běžných činností. Školská integrace se nejprve spoléhá na speciální školy, které mají možnost pro vzdělávání žáků s handicapem využít speciální prostředky a pomůcky. Naproti tomu inkluzivní vzdělávání upřednostňuje vzdělávání žáků s postižením v běžné škole. (Slowík, 2007, s. 32) Teprve potom, pokud se objektivně prokáže, že žák z důvodu svého postižení docházku do běžné školy nezvládá, nastupuje řešení v podobě nabídky vzdělávání v speciálním zařízení, stacionáři či v domácí péči. Není jednoduché rozhodnout, který přístup je jednoznačně lepší, jelikož oba mají svá úskalí. V rámci integrace může mít dítě trauma z primárního stigmatu nedostačivosti a neschopnosti zvládnout nároky běžné školy a poté toto stigma velmi obtížně a ne vždy úspěšně smazávat. Nebo v inkluzivním přístupu může mít na dítě negativní vliv to, že neuspěl v běžných podmínkách či soutěži s intaktními. I když to tak může vyznívat, tak integrace a inkluze nejsou protiklady, navzájem se doplňují a prolínají se. (Novosad, 1997, s. 14)



### 2.2.1 Vzdělávací potřeby v inkluzivním prostředí

Pojem speciální vzdělávací potřeby můžeme vztahovat *k rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno* (Wedel, 2003, s. 107 in Hájková, Strnadová, 2010, s. 16). V České republice se tento pojem poprvé objevil v roce 2004 v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V současnosti se více klade důraz na míru podpory, kterou handicapovaný jedinec potřebuje, než na kategorizace postižení. V rámci míry podpory může osoba vyžadovat pouze občasnou podporu, která je poskytována jen v přechodných životních situacích (ztráta zaměstnání) a krátkodobě. Vyšší mírou podpory je omezená podpora, která je časově omezená, ale již není jen občasného charakteru (příprava na zaměstnání). Rozsáhlá podpora je průběžná, potřebná například v určitém prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje a není časově omezená. Úplná podpora je nevyšším stupněm podpory a je charakterizována nejvyšší intenzitou. Vyžaduje více zaměstnanců, materiální podpory než u nižších rozsahů podpory, je celoživotní a je potřebná ve všech typech prostředí. Zjištění míry potřebné pomoci je mnohem důležitější, než zjištění kategorie postižení, jelikož dva lidé se stejným postižením mohou potřebovat jinou míru podpory. V České republice se využívá členění podpůrných potřeb na mírné, zvýšené, intenzivní a mimořádné, i když ještě toto členění není ukotveno v zákoně. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 16 – 18)

V inkluzivním vzdělávání se můžeme setkat s pojmem nerestriktivní podmínky výuky. Jedná se opak restrikce, která znamená omezení vyplývající z nařízení státu či jiné autority. Nerestriktivní tedy znamená neomezující vzdělávací prostředí. Základní podmínkou takového prostředí je fyzická i komunikační přístupnost a prostupnost, kde se všichni žáci mohou volně pohybovat. Je také potřeba zajistit propustnost vzdělávacího systému, návaznost a také variabilitu vzdělávání. K tomu všemu mohou přispět samotní pedagogové úpravou výukových materiálů a strategií tak, aby byly dostupné všem žákům. Jednou z možností, jak upravit výukové materiály, je přepsat text tak, aby mu rozuměli všichni žáci. Například používat krátké věty a nahradit méně známá slova těmi jejich známými synonymy. Otázkou však je, nakolik zjednodušovat texty, aby zároveň nebyly na žáky kladeny menší nároky. Je tedy potřeba rozlišovat mezi tím, co žák znát musí, co by měl znát a co znát nemusí. Je také možné přejmout materiály alternativní, které často spočívají v jiném rozdělení učiva tak, aby žáci snadněji naplnili cíle vyučování nenásilnou, aktivní formou. Jako další je potřeba si stanovit efektivní výukové strategie. Kromě

klasické frontální výuky využijeme vlastní aktivitu žáků i jejich reflexi a sebereflexi a můžeme také využít spolupráci s vrstevníky. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 19 - 22)

### 2.2.2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivním vzděláváním se zabývá několik strategických dokumentů, které jsou zaměřeny na kvalitu vzdělávání. Jedním z nich je Národní program rozvoje vzdělávání, tedy tzv. Bílá kniha. Ta definuje východiska a předpoklady vzdělávací politiky a také její cíle a principy střednědobých plánů. Jako stěžejní se v ní ukazuje potřeba celoživotního vzdělávání pro všechny. To však vyžaduje individualizaci vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávací soustavy. Bílá kniha je zásadním dokumentem týkající se inkluzivního vzdělávání, její cíle však byly stanoveny velmi obecně. Z tohoto důvodu nelze zcela jasně posoudit, zda byly naplněny, či nikoli. Dalším významným dokumentem je Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR. Tento dokument má za cíl podpořit rovné příležitosti ve vzdělávání a vyjmenovává tak konkrétní opatření na podporu kvalitního inkluzivního vzdělávání. V dokumentu jsou vyjmenovány opatření pro zabezpečení péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále také jsou zde definovány cíle pro žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním, sociálním znevýhodněním, žáky národnostních menšin, cizinců a azylantů. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání měl pomoci celkové proměně vzdělávání. Tento plán měl zvýšit míru inkluzivního pojetí v českém vzdělávání, také měl působit preventivně proti sociální exkluzi určitých jednotlivců i sociálních skupin a měl pomoci k úspěšné integraci jedinců s postižením nebo znevýhodněním. Plán byl schválen roku 2010, o rok později od něj odstoupila více jak polovina odborníků, kteří pracovali na podpoře inkluzivního vzdělávání a mnoho opatření tak nebylo realizováno. Protože české vzdělávání nemá kvalitní řídicí systém, vznikl dokument Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020. Dokument navazuje na cíle Bílé knihy a zásadní jsou dlouhodobé záměry na různých stupních řízení, kterými budou konkretizovány strategické cíle. Tyto cíle jsou jasně směřovány k podpoře inkluzivního vzdělávání a zvyšování jeho kvality. (Kratochvílová, 2013, s. 21 – 24)

*Inkluzivní vzdělávání je tedy v současné společnosti chápáno jako základní lidské právo, které se týká všech žáků, nejen těch se speciálními vzdělávacími potřebami* (Havel, 2014, s. 22). Integrované vzdělávání vychází spíše s medicínského modelu postižení, který bere jako podstatu problému postižení jedince. Zatím co inkluzivní vzdělávání vychází

z modelu sociálního, který se zaměřuje na analýzu prostředí a překážek, které brání v začlenění jedince s postižením. Inkluzivní vzdělávání je také proces, který se zaměřuje na bariéry, které brání se plně začlenit všem žákům do škol v místě jejich bydliště. Tento přístup je mnohem praktičtější a snaží se řešit věci řešitelné. Učitelé se tak nesoustředí na jednotlivé poruchy a nedostatky u konkrétních žáků, ale mohou se tak zaměřit na kladné stránky dětí a na zdroje, které jsou v jejich kontextu dostupné. (Havel, 2014, s. 22)

Jestliže se má vzdělávání stát inkluzivním, je potřeba, aby řešilo nejen jak začlenit žáky s postižením do hlavního vzdělávacího proudu, ale také jak změnit vzdělávací systém tak, aby pojal rozmanitost všech žáků. V tomto kontextu je potřeba poznání individuálních potřeb a možností dítěte, tyto potřeby respektovat a naplňovat je. Cílem by se mělo stát, aby tyto potřeby a rozmanitost žáků nepřekážely jak samotným žákům, tak také učitelům a byla to spíše výzva k obohacení učebního prostředí. V současné době můžeme říci, že problémy ve vzdělávání žáků s postižením jsou výsledkem organizace školy a metod vyučování. Proto je potřeba rozvíjet společnou práci na odstraňování překážek v učení, které někteří žáci zažívají. Školy by měly různorodost žáků brát pozitivně spíše než to vnímat jako problém. Inkluzivní vzdělávání rozvíjí školu směrem k sociální soudržnosti. Rozdíly mezi lidmi jsou přirozenou součástí společnosti a měly by se odrážet i ve vzdělávání, kde se usiluje o kvalitu žákova života ve škole a to vyžaduje změny na všech úrovních. *Inkluzivní vzdělávání je tedy také procesem integrujícím individuální očekávání žáků ve vazbě na jejich budoucí příležitosti (perspektivy); individuální prožívání provázející učení ve vazbě na motivaci; uspokojivou sociální inkluzi ve vazbě na formování identity; příležitost pro úspěch ve vazbě na dosažení statusu ve skupině* (Havel, 2014, s. 24). Procesy inkluzivního vzdělávání probíhají v rámci edukačním, který je vymezen individualitou žáka a podmínkami školy. (Havel, 2014, s. 22 - 24)

### 2.3 Individuální vzdělávací plán

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání uvádí, že ředitel školy spolu s písemným doporučením poradenského zařízení může nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost zákonného zástupce a zletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na jeho žádost povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

Individuální vzdělávací plán (IVP) je *typ dokumentu, který samostatně nestanovuje cíle a obsah výuky, ale soustředí se především na popis užitých speciálních metod a forem,*

*na personální, materiální a organizační zabezpečení vzdělávání žáka se speciálními potřebami* (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 23). Dále také můžeme říct, že IVP vychází z učebních dokumentů školy, obsahuje všechny významné skutečnosti důležité pro úspěšnou integraci žáka. V závěru jsou poznačena jména poradenských pracovníků, se kterými škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka (Bartoňová, 2010, s. 94). Takovýto typ IVP je využíván ve všech typech škol a jiných školských zařízeních. Využívá se pro žáky se specifickými poruchami učení, nebo pro žáky se smyslovým nebo tělesným postižením. Tento dokument se zpracovává ve spolupráci s odbornými pracovišti a obsahují taktéž závěry z odborných vyšetření a osobní údaje žáka. Přestože je takový IVP v praxi běžně využíván, jeho slabinou je právě uvedení osobních údajů žáka. S IVP by mělo pracovat široké spektrum lidí, kteří se na vzdělávání žáka podílí a uvedené osobní údaje tak mohou být v rozporu s ochranou osobních dat a citlivých údajů. (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 23 - 24)

Význam IVP můžeme vidět v tom, že umožňuje pracovat žákovi podle jeho schopností a individuálním tempem. Dítě je tak více motivováno se vzdělávat, protože není stále srovnáváno s vrstevníky a není tak ve stresu. Cílem IVP však není hledat úlevy pro konkrétního žáka, ale nacházet optimální úroveň, ve které může daný žák pracovat. Zároveň tento plán umožňuje i učiteli pracovat se žákem na úrovni, která je blízká tomu dítěti, ale zároveň naplňuje požadavky učebních osnov. Průběh vyučování je zpětnou vazbou pro IVP, díky které je možná úprava tohoto plánu podle dosažených výsledků. Díky tomu, že o IVP žádají rodiče nezletilých dětí, jsou takto zapojováni do přípravy dítěte do vyučování a přebírají za výsledky svého dítěte odpovědnost. Individuální vzdělávací plán se také dotýká samotného dítěte, které již není jen pasivním pozorovatelem, ale je aktivním účastníkem svého vzdělávání a také za něj přebírá odpovědnost. (Zelinková, 2001, s. 172)

Na vytvoření IVP se podílí třídní učitel, učitelé předmětů, ve kterých se handicap výrazně projevuje, může se také podílet výchovný poradce a další odborníci, jako např.: lékaři, pracovníci pedagogicko-psychologické poradny, aj. V určité fázi plánování je potřeba tento plán projednat i se samotným žákem. V opačném případě by se mohlo stát, že snaha všech zúčastněných, kteří IVP tvořili, by byla zmařena chováním samotného dítěte, které by tuto snahu sabotovalo. V obsahu plánu také nesmí chybět důraz na nápravu poruchy. Pro to, aby IVP přinášel požadované výsledky, je potřeba jej pravidelně hodnotit, výsledky kontrolovat a stanovovat cíle na další období. Daným obdobím je myšlen jeden

školní rok, ve kterém by se aspoň jednou měli všichni zúčastnění sejít a zhodnotit efektivitu IVP. Učitelé a rodiče by pak měli hodnocení provádět častěji (jednou za čtvrt roku) a v případě výraznějších potíží dle potřeby. Setkání všech zainteresovaných převádí odborné poznatky do praxe a každý jednotlivě uvádí, ve které oblasti může dítěti pomoci. V plánu je také uvedeno, jaké speciální pomůcky budou využity k nápravě a stanoví se konkrétní úkoly a úlevy v určených předmětech. Tento vzdělávací plán se vytváří v písemné podobě a to z toho důvodu, že slouží k nahlédnutí více lidem, kteří jsou do IVP zahrnuti. IVP mají také k dispozici rodiče dítěte. (Mertin, 1995, s. 54 – 56) Písemná podoba také slouží pro lepší orientaci, zda bylo či nebylo dosaženo stanovených cílů.

### 2.3.1 Tvorba IVP

K vytvoření individuálního vzdělávacího plánu nám mohou pomoci určité principy. Prvním z nich je, že IVP by měl vycházet z diagnostiky odborného pracoviště, ať už se jedná o pedagogicko-psychologickou poradnu, nebo speciálněpedagogické centrum. I když se může zdát, že poznatky odborníků z vyšetření žáka jsou vzdálené, je potřeba je do plánu zapracovat. Také je potřeba do plánu zapracovat poznatky, které upřesňují diagnózu nebo informují o psychických kvalitách dítěte. Jedná se například o to, aby bylo tolerováno pomalejší tempo žáka, aby byl respektován vizuální styl učení a krátkodobá paměť, apod. další princip je ten, že IVP by měl vycházet z pedagogické diagnostiky učitele. Při tvorbě plánu učitel respektuje a pracuje se zjištěními z odborného pracoviště, ale zároveň se opírá o vlastní pedagogickou diagnostiku, zkušenosti a intuici. IVP by také měl respektovat závěry z rozhovoru s rodiči žáka i samotného žáka. Je potřeba podpořit aktivitu rodičů a pokud možno, podávat jim přesné informace. Žák je angažovaný podle jeho věku a vyspělosti. Plán by měl být vypracováván pro ty předměty, ve kterých se potíže projevují nejvýrazněji. S tím souvisí i to, že plán vypracovává učitel daného předmětu. Učitel by měl dbát na to, aby v plánu byly zahrnuty cíle vzdálené (např.: ukončení školní docházky), cíle dlouhodobé (co by se měl žák naučit v daném ročníku), cíle krátkodobé (jaké očekávat výsledky okamžité) a respektování individuálních potřeb dítěte. (Zelinková, 2001, s. 174 - 176)

Postupem při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu se také zabývá Kaprálek a Bělecký (2004), kteří uvádějí dvanácti krokový postup. Prvním krokem je audit, tedy získávání informací o výchozím stavu žakových kompetencí. Součástí auditu jsou také odborná vyšetření. Nejčastějšími nedostatky a omyly v auditu jsou to, že rodiče odmítají

poskytnout škole výsledky z odborných vyšetření, nebo odmítají tato vyšetření podstoupit, dále že se škola řídí pouze výsledky lékařského posudku, nebo že škola diagnostikuje žáky pouze sama. Na základě provedení auditu se stanoví vzdělávací cíle a poté se plánují jednotlivé ročníky a konkrétní vyučovací předměty. Po stanovení vzdělávacích cílů by mělo následovat vytvoření individuálního učebního plánu žáka. Tento plán se drží běžného učebního plánu, ale je možné zvolit možnosti volitelných a nepovinných předmětů, aby byly naplněny cíle IVP. Další krok by se měl věnovat personálnímu zajištění výuky. K výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité zajistit pedagogy, kteří aspoň prošli kurzy týkající se této problematiky. Je také důležité projednat případnou účast asistenta pedagoga. Když je zajištěna personální stránka výuky, je potřeba projednat také organizaci výuky. Řešením může být zařazení žáka do běžné třídy, nebo vytvoření speciální skupiny žáků s obdobnými potížemi. Poté následuje další krok, který již formuluje specifické cíle konkrétních předmětů. Z auditu zváží učitelé možnosti žáka a rozhodnou o případné přeměně cílů. Této modifikaci přizpůsobí obsah a strukturu výuky. Po stanovení cílů předmětů je potřeba se zamyslet nad formami a metodami výuky. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité zajištění názornosti. Významné také je, aby žáci věděli, že získané znalosti lze využít i v praxi. Pokud již víme, jakou formou bude výuka probíhat, musí se také zvážit zvolení vhodných kompenzačních a materiálních pomůcek. V případě, že tvoříme IVP, jeho nezbytnou součástí je jeho hodnocení. I tento krok by měl být zahrnut při jeho sestavování. V IVP musí také být zaznamenán způsob komunikace mezi školou a rodiči. Aby komunikace a spolupráce školy s rodiči byla efektivní, je nutné hledat partnerský vztah, v jehož hlavním zájmu bude pomoc dítěti. K tomu je potřeba využívat všech možných komunikačních cest a prostředků. Předposledním krokem v sestavování plánu je určení podílu spolupráce samotného žáka. Požadavky na aktivitu žáka musí vycházet z jeho individuálních možností a odpovídat jeho věku. Poslední součástí IVP je plán pro finanční zajištění nákladů, které se týkají výuky žáka a jeho vzdělávacích potřeb. Takto vytvořený plán může být dle potřeb různě upravován a přizpůsobován proměnlivým podmínkám. Zároveň je důležité se vyvarovat některým omylům při tvorbě IVP. Hned na počátku by neměl být podceňován audit a závěry z odborných vyšetření by měly být brány vážně. Vážně by měly být brány i pedagogické cíle, které by měly být stanovovány na individuálně v souvislosti s konkrétními potížemi žáka. Je důležité se také vyhnout zbytečnému přetěžování žáka, aby konkrétní úkoly zařazené do IVP nebyly ještě něco navíc, co ostatní žáci nemusí.

Podstatné je také sestavit IVP konkrétně, ne pouze obecně. Může se jednat například o to, že je plán sestaven pouze pro český jazyk, ale již se nebere ohledy na potíže v jazyce cizím. S tím souvisí také to, že plán může být zaměřen pouze na některé problémy žáka, ale neřeší je komplexně. (Kaprálek, Bělecký, 2004, 39 – 43) Tvorba IVP je velmi náročná a plnění jeho cíle není snadné. Pokud to situace dítěte vyžaduje, je možné pro splnění všech cílů IVP zapojit do spolupráce asistenta pedagoga.

### 3 ASISTENT PEDAGOGA

Pokud uvažujeme o integraci osob se zdravotním postižením do běžného prostředí (školy, trh práce, volnočasové aktivity,...), je potřeba vytvořit vhodné a individuální podmínky pro každého jednotlivě, aby byla integrace úspěšná. Podporu pro integraci tvoří asistenční služby. Tyto asistenční služby dělíme na služby osobní asistence a služby pedagogické asistence. (Uzlová, 2010, s. 22) Pro nás je stěžejní asistence pedagogická, která se využívá při začleňování nejen zdravotně postižených do škol hlavního vzdělávacího proudu za pomoci asistenta pedagoga.

V zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) je uvedeno: *Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.* J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš v pedagogickém slovníku (2003) uvádí dřívější pojem vychovatel - asistent učitele. Tento byl přijímán na školu či školské zařízení tam, kde se vyučování účastnil větší počet žáků se sociálním znevýhodněním. Asistenti museli dobře znát prostředí, ze kterého tyto děti pocházely (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 19). Většinou se jednalo o romskou komunitu, ze které děti pocházely a často také asistent, se tak předcházelo adaptačním, komunikačním a jiným výchovně vzdělávacím obtížím (Michalík, 2003, s. 240). Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. je však již uveden pojem asistent pedagoga (dále jen AP), který je používám dosud, a od roku 2004 je tato profese zařazena do katalogu prací. *Asistent pedagoga je pedagogický pracovník a zaměstnanec školy... Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a spolu s učitelem a pod jeho vedením pracuje se začleněným žákem i s ostatními dětmi a pomáhá s organizací výuky tak, aby se jí mohli v co největší míře účastnit všichni žáci společně* (Uzlová, 2010, s. 27). Platí tedy, že asistent pedagoga není výhradně přiřazen k začleněnému žáku, ale pomáhá učiteli a je pomocníkem všem dětem.

#### 3.1 Zavádění funkce asistenta pedagoga

Jak již bylo zmíněno, asistent pedagoga je zaměstnanec školy a jeho funkce je zřizována ředitelem školy se souhlasem krajského úřadu. Ředitel podá na krajském úřadě



žádost o povolení zřízení místa pro asistenta pedagoga ve třídě, ve které i začleněn žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň podá žádost o přidělení, či navýšení finančních prostředků. K této žádosti musí podložit doporučení speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. Toto doporučení by mělo obsahovat zdůvodnění potřeby zřízení funkce AP, rozsah jeho činnosti, návrh pracovní náplně a návrhy dalších podpůrných služeb. (Uzlová, 2010, s. 48 - 49) Nyní si proces zavádění funkce AP uvedeme podrobněji.

M. Teplá a H. Šmejkalová (2007, s. 15 - 17) uvádějí konkrétní doporučení, jak by měl ředitel školy postupovat při zavádění funkce AP. Jedná se o toto šestibodové doporučení:

1. Získávání podkladů k zavádění funkce AP a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Zde by se měl ředitel školy ještě před zařazením žáka do programu speciálního vzdělávání seznámit s dokumentací dítěte, popř. ji se zákonnými zástupci zajistí. Tato je pak aktivně využívána k hodnocení výsledků vzdělávání žáka. Pokud speciální poradenská zařízení doporučí zajištění AP do třídy, ředitel by měl k tomu realizovat příslušné kroky.

2. Dále je potřeba na základě dokumentace vypracovat žádost. Jak již bylo výše uvedeno, *žádost obsahuje název a sídlo školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.* (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 16) Tato žádost musí být odeslána na krajský úřad v řádném termínu, který si úřad může stanovit vzhledem k nadcházejícímu školnímu roku. V případě kladného vyrozumění se počet pedagogických pracovníků na dané škole rozšíří a nově zřízenou pozici asistenta pedagoga.

3. Povinností ředitele je také zajistit ekonomické náležitosti pro zřízení nové funkce AP. Finanční záležitosti projednává ředitel s obcí s rozšířenou působností nebo krajským úřadem v dohodovacím řízení o rozpočtu školy v daném kalendářním roce. Soukromé a církevní školy mohou čerpat finanční prostředky z dotačních projektů MŠMT.

4. Následně je potřeba vybrat vhodného uchazeče o pracovní místo AP. Ředitel školy při výběru asistenta vychází ze specifických vzdělávacích potřeb integrovaného žáka (žáků) a konkrétních podmínek školy. Je potřeba vyhledávat asistenta s dostatečným

předstihem, aby byl přijat nejpozději s přijetím dítěte do režimu speciálního vzdělávání. K vyhledávání vhodných uchazečů může ředitel využít spolupráci s nevládními a nestátními neziskovými organizacemi, krajským úřadem, úřadem práce, s orgány péče o dítě, lékaři – pediatry, zákonnými zástupci žáka, může také využít nabídku inzerce, vyhlásit interní konkurz, nebo také může využít stávající pracovníky školy, například vychovatelé školní družiny (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 14). Kde hledat AP je spousta možností a někdy také sami asistenti si vypíší inzerát, že hledají volné pracovní místo.

5. Pokud ředitel vybere vhodného uchazeče, zajistí pro něj pracovní smlouvu, ve které stanoví dobu pracovního poměru, míru přímé pedagogické činnosti, náplň práce a platové zařazení. Poté ředitel seznámí AP s prostředím školy, s příslušnými právními a interním předpisy jako je např. školní řád. Nejlépe písemně stanoví kompetence AP vůči třídnímu učiteli, ostatním učitelům a jiným pracovníkům působícím v dané třídě. Dále zajistí seznámení s integrovaným dítětem a zákonnými zástupci. Zároveň umožní AP řádné seznámení s dokumentací daného žáka a zajistí mu možnost konzultací a metodické podpory.

6. V případě, že AP nespĺňuje příslušné požadavky na odbornou kvalifikaci, zajistí mu ředitel v co nejkratším termínu studium v akreditovaném vzdělávacím programu s potřebným obsahem a rozsahem.

Ve výběru vhodného AP může řediteli pomoci, když si od uchazeče zjistí, jakou má motivaci pro práci AP, jak si představuje svou spolupráci s učitelem a svou pozici ve třídě. Může se ho také zeptat na kreativitu, flexibilitu, schopnost komunikace s dospělými i dětmi, spolehlivost, odpovědnost, a zda se ztotožňuje s myšlenkou inkluze. (Uzlová, 2010, s. 48) To vše může řediteli pomoci při rozhodování, zda přijmout či nepřijmout daného uchazeče.

Při zavádění funkce asistenta pedagoga, jelikož se jedná o nové opatření, může ale také vyvstat několik problémů. Může jimi být nezkušenost s několika souběžně působících pedagogických pracovníků v jedné třídě a z toho nevyjasněné, nebo nestanovené kompetence těchto pracovníků. Velkým problémem jsou nejasně stanovené nebo nevymezené činnosti AP a absence jeho metodické podpory. Problém může nastat hned při vyhledávání uchazečů o pozici AP, kdy dochází k nesystematickému obsazování těchto míst a je zde absence databáze uchazečů o tuto funkci. Poté může dojít k přijetí nevhodných a nekvalifikovaných AP. Může také dojít k nevhodnému využívání AP ze

strany zákonných zástupců dítěte, nebo také ke zneužívání asistentů jako takových tam, kde ještě dětské schopnosti stačí. (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 15) To vše jsou závažné problémy a ředitel školy by se měl snažit jim předcházet, nebo zmírňovat jejich negativní dopad.

### 3.2 Předpoklady pro výkon profese asistenta pedagoga

Profesi AP může vykonávat kdokoli. Je ale zapotřebí, aby byly splněny požadavky na kvalifikaci a vzdělání ustanovené zákonem. Nestačí pouze odborná kvalifikace, ale každý uchazeč o tuto profesi, by měl mít kladný vztah k dětem a měl by splňovat určité osobnostní předpoklady.

**Odbornou kvalifikaci** ustanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který uvádí, že asistent pedagoga získává kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu a dalším studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga,
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu a dalším studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga,
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu a dalším studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga.

Výše zmíněná kvalifikace se týká AP, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo ve škole, kde jsou integrováni žáci. Asistent však může vykonávat přímou pedagogickou práci formou pomocných výchovných prací ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení

pro preventivně výchovnou péči. V tomto případě získává odbornou kvalifikaci podle již zmíněných parametrů, nebo také:

- a) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- b) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a dalším studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga,
- d) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

Studiem pro asistenty pedagoga je míněn podle zákona č. 563/2004 Sb. a vyhlášky č. 317/2005 Sb., tzv. studium pro asistenty pedagoga s dosaženým základním vzděláním.

*1) Studiem pro asistenty pedagoga (§ 20 písm. e/ zákona č. 563/2004 Sb.) získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace.*

*2) Studium se uskutečňuje v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin.*

*3) Studium se ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení. (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 7)*

V této profesi je tedy stále nevyjasněná kvalifikace, a to, kdo může AP vykonávat. Vzniká tedy velká nerovnost, jelikož se asistentem může stát jak vysokoškolsky vzdělaná osoba, která se připravovala na tuto práci pět let, ale také osoba se základním vzděláním a příslušným doplňujícím studiem pro AP (např. formou akreditovaných kurzů).

V důsledku toho jsou na pozici AP přijímáni středoškolští absolventi, kteří si doplňují kvalifikaci až v průběhu vykonávání práce. Nebo naopak mají o tuto práci zájem vysokoškoláci, nebo absolventi vysokých škol, kteří jsou na toto povolání odborně připraveni, ale finanční ohodnocení není pro ně tak lákavé a berou toto zaměstnání jako přechodné řešení, než si najdou „lepší“ práci. To pak vede k častému střídání asistentů u jednotlivých žáků. Tito si však mohou za tu dobu na asistenta zvyknout a vytvořit s ním vazby a odchod AP na ně může mít negativní vliv. Do role AP se dobře vžívají matky po mateřské dovolené, které mají zkušenost s výchovou vlastních dětí. Není však vhodné, aby matky dělaly AP vlastnímu dítěti, protože by se tím snížila podpora samostatnosti, snížil

by se prostor pro navazování sociálních kontaktů, aj. (Uzlová, 2010, s. 44) Žák by byl pod stálým dohledem rodiče a nemusel by se cítit tak nehlídám jako s jiným AP.

Důležitým předpokladem pro výkon AP jsou také **osobnostní předpoklady**. *Práce asistenta vyžaduje motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup* (Uzlová, 2010, s. 45). Asistent musí také umět vymezit hranice ve vztahu k učiteli, k danému dítěti, spolužákům, rodičům, a zároveň musí najít správnou míru angažovanosti v těchto vztazích (Uzlová, 2010, s. 45). Je dobré, aby asistent věděl co, kdy, komu a jak může říct a jak se správně chovat k různým lidem v jeho okolí.

Zákon č. 563/2004 Sb. uvádí všeobecné předpoklady pro výkon AP, jako pedagogického pracovníka, a to, že je jedinec plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka.

### 3.3 Další vzdělávání

Vzhledem k tomu, že je asistent neustále v interakci s dětmi s různým postižením či znevýhodněním a jeho pole působnosti se mění, je potřeba, aby se dále vzdělával a získával nové informace z oblasti speciální pedagogiky, aj. Další vzdělávání AP upravuje zákon č. 563/2004 Sb. a vyhláška č. 317/2005 Sb., která rozlišuje tři druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), a to studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, studium k prohlubování odborné kvalifikace. Pro AP platí zejména §4 dané vyhlášky, která uvádí, že zaprvé studiem pro asistenty pedagoga získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Zadruhé se studium uskutečňuje v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin. A zatřetí se studium ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí a po jejím úspěšném složení získá absolvent osvědčení.

Studia DVPP organizují vzdělávací instituce, které jsou akreditované MŠMT. O udělení akreditace se musí žádat písemnou formou, kterou je potřeba zaslat na MŠMT včetně předem ohlášených termínů. Žadatel o akreditaci musí splňovat určité podmínky, kterými v případě kvalifikačního studia pro AP jsou splnění časového plánu studia, které

činí minimálně 120 hodin výuky, 80 hodin přímé výuky (přednášky a semináře), 40 hodin pedagogické praxe ve škole nebo v jiných školských institucích a zařízeních. Další podmínkou je, že instituce musí průběžně hodnotit účastníky studia. To znamená ukončení teoretické části studia ověřením vědomostí formou testové zkoušky a po absolvování praxe obhájení závěrečné práce. Formu průběžného a závěrečného hodnocení je také potřeba odeslat společně se žádostí o akreditaci. Pro splnění všech podmínek k akreditaci, je zapotřebí ještě doložit seznam škol, zařízení a institucí, kde bude probíhat praxe studentů včetně písemného souhlasu ředitelů. (Uzlová, 2010, s. 59, 61) K akreditaci tohoto studia je také potřeba stanovit tematické okruhy vzdělávání.

Do tematických okruhů se zahrnují čtyři oblasti. První oblast je škola, školní práce a role AP, kde se studenti učí o školském systému, právech a povinnostech AP, jeho odpovědnosti a spolupráci s ostatními členy pedagogického sboru. Dále pak o systému hodnocení práce a chování žáků, základech didaktické a výchovné činnosti, a jak podpořit kooperaci mezi žáky a inkluzivní prostředí. Další oblast je zaměřena na podporu žáka. Zde se studenti blíže seznamují s požadavky školy na žáka, psychohygienou učení. Učí se, jak vypořádat potřeby žáka, jak řešit výchovné problémy a také se učí techniky pedagogické diagnostiky. Blíže si uvádějí formy a metody podpory žáka při výuce a v přípravě na výuku, možnosti pomoci při upevňování hygienických a pracovních návyků, principy integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetí oblast se věnuje systému péče o žáka. Tato oblast je zaměřena na možnosti škol a jiných zařízení a institucí v péči o žáka a na spolupráci s pracovníky pomáhajících profesí a Policií ČR. Zabývá se také právními předpisy, které ovlivňují práci AP. Poslední oblast se týká pedagogicko-psychologických a kulturních specifíků v práci AP. Zde je student seznámen s tím, jak má pracovat se žáky z různých kultur, či s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Dovídá se také o možnosti mediace mezi školou, rodinou a žáky. Tato oblast je také zaměřená na komunikační dovednosti AP a jak vést rozhovory. (Uzlová, 2010, s. 60 - 61) Díky těmto vzdělávacím tématům získá absolvent potřebné kompetence pro výkon AP.

Mezi základní kompetence, které absolvent vzděláváním dosáhl, řadíme orientaci v roli asistenta, tedy odborný, sociální a pracovně-právní profil, orientaci v systému a organizaci školy, školských zákonech a právních předpisech. Absolvent se orientuje v systému spolupracujících organizací. Je schopen spolupracovat jak s učitelem při výuce, tak i s ostatními pedagogickými pracovníky. Při výuce ví, jak žáka podpořit, aby zvládl požadavky školy. Jeho pozorování je cíleně zaměřeno na potřeby žáka. Umí také

adekvátně řešit případné konflikty, umí reagovat na výchovné a vzdělávací problémy žáka. Dokáže pedagogicky pracovat s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a s dětmi se zdravotním postižením. (Uzlová, 2010, s. 59 - 60) Pokud student úspěšně studium ukončí, je po odborné stránce připraven vykonávat profesi AP.

Pro to, aby mohl AP dobře vykonávat svou práci, je potřeba, aby byl i nadále **metodicky podporován**. Ve své praxi se setkává s dětmi s různým stupněm a typem postižení. Pokud nějakou dobu pracoval se žákem s určitým typem postižení, nemusí si okamžitě vědět rady s prací s jiným typem postižení. Metodická podpora je poskytována speciálně pedagogickými centry (SPC), učiteli nebo školními speciálními pedagogy působícími přímo na školách. (Uzlová, 2010, s. 61 - 62) Podpora zahrnuje odborné činnosti a je zaměřena na to, aby AP úspěšně zvládl povinnosti vztahující se k žákovi, k zákonným zástupcům a k týmu spolupracovníků. *Metodická podpora poskytovaná asistentům pedagoga je zaměřena individuálně zejména na tyto oblasti:*

- *organizace vzdělávání ve škole a organizace školního roku, základní orientace v rámcových a školních vzdělávacích programech, v obsahu vzdělávání v jednotlivých předmětech,*
- *specifika a potřeby jednotlivých žáků se zdravotním postižením – individuální možnosti a schopnosti žáka, tvorba, realizace a hodnocení IVP, denní režim, psychohygienické zásady vyučování, vhodné formy podpory žáka - využití vhodných metodických materiálů, didaktických a kompenzačních pomůcek, speciální přístupy a metody práce, přiměřené hodnocení žáka, vhodné formy spolupráce s rodinou žáka. (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 14)*

Další možností, jak podporovat AP je **supervize**. Je to forma podpory profesionálního růstu, jejímž cílem je plánovat další postup práce a zvyšovat tak profesionální kompetence (Havrdová, 1999, s. 29). Supervize může být individuální nebo skupinová. K podpoře AP se většinou skupinová, kde pod vedením odborníka (supervizora) hledají řešení různých problémů, které vznikají při práci si integrovaným dítětem, učitelem, či rodiči. Většinou se řeší jedno aktuální téma za přispění všech účastníků supervize. Toto může být pro AP příležitost, jak sdílet své problémy, podívat se na věc s nadhledem, vyslechnout si rady jiných, nebo se podělit se svými zkušenostmi s řešením krizových situací. Je to forma pomoci, kdy všichni společně hledají řešení a zároveň také supervize předchází syndromu vyhoření. To pozitivně ovlivňuje kvalitu práce AP, což také přináší prospěch i

integrovanému dítěti. Navzdory tomu se supervize využívá především v sociálních službách, do škol se prosazuje postupně. (Uzlová, 2010, s. 63) Supervize by se tak mohla stát velkou pomocí pro AP, aby mohli říci o problémech, které nese jejich profese a uvolnit tak ze sebe stres a jak již bylo řečeno, předcházet tak syndromu vyhoření.

**Videotrénink** interakcí je původně speciální metoda, která má pomoci rodinám ve výchově dětí a komunikaci. Je možno ji také využít k pomoci pro asistenty pedagoga, učitele a začleněného žáka. Tato metoda probíhá formou natáčení běžné vyučovací hodiny pod dohledem videotrenéra. Poté se nad pořízenou nahrávkou sejdou AP, učitel a videotrenér. Může být přizván rodič dítěte, jestliže to situace vyžaduje. Společně pak hledají silné stránky komunikace mezi dospělými a dítětem, které se budou snažit posílit a podpořit. Zaměřují se také na zdroje nedorozumění, kterým se budou snažit do budoucna předejít. K pořizování nahrávky je potřeba souhlasu vedení školy, učitele ve třídě, asistenta, rodiče dítěte a informování musí také být rodiče spolužáků. (Uzlová, 2010, s. 63-64) Tato metoda také není tolik rozšířená, ale mohla by se stát dobrou zpětnou vazbou pro učitele a AP.

### 3.4 Platové zařazení a náplň práce

Platové zařazení AP je 4. - 9. platová třída. Konkrétní zařazení závisí na činnostech, které AP v rámci své práce vykonává. Jednotlivé platové třídy a s ní spojené činnosti jsou ustanoveny v nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, které uvádí:

#### **4. platová třída**

- 1. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
- 2. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

#### **5. platová třída**

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



**6. platová třída**

1. *Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
2. *Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

**7. platová třída**

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

**8. platová třída**

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

**9. platová třída**

1. *Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.*
2. *Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálně pedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.*

Zařazení do určité platové třídy pak určuje ředitel na základě podkladů a doporučení speciálně pedagogického centra a skutečných potřeb žáka na škole.

M. Teplá a H. Šmejkalová (2007) uvádějí hlavní činnosti asistenta pedagoga, kterými jsou:

- *individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí*
- *individuální pomoc žákům při zprostředkování učební látky*
- *pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti*
- *pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou*
- *pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka. (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 10)*

Jako konkrétní náplň práce asistenta pedagoga uvádíme to, že je přítomen ve třídě po celou dobu vyučování, nebo podle potřeby. Jeho úkolem je pomáhat žákovi s orientací po školní budově při přesunech po ní i mimo ní. Pomáhá žákovi nejen po dobu vyučování, ale také při přípravě pomůcek na výuku. Po domluvě s učitelem pracuje i s ostatními dětmi ve třídě. Podle potřeby zajišťuje integrovanému dítěti relaxaci, odreagování nebo změnu činnosti. Účastní se týmových schůzek týkajících se začleněného žáka a podílí se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Je také v kontaktu s rodiči dítěte a informuje je průběhu vyučování ze záznamů, které si AP o průběhu a výsledcích poskytované podpory vede. (Rytmus, o. s, 2004 in Uzlová, 2010, s. 46 - 47) Vše ovšem záleží na individuálních potřebách dítěte a na domluvě s učitelem.

### 3.5 Asistent pedagoga členem týmu

Pro to, aby začlenění žáka probíhalo v pořádku, je důležitá spolupráce všech aktérů integrace. Je potřeba, aby všichni pracovali týmově a všichni se aktivně zapojovali. Tým pro vzdělávání začleňovaného dítěte tvoří třídní učitel, školní speciální pedagog nebo psycholog, zástupce poradenského zařízení, u kterého je dítě v péči, asistent pedagoga a také rodiče dítěte. Je také dobré do týmu zapojit ředitele školy, protože právě on odpovídá za průběh a kvalitu vzdělávání žáků. Tento tým má za úkol se dostatečně připravit na příchod dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy zajistit si dostatek informací o jeho potřebách a zajistit vhodné podmínky pro vzdělávání. Těmito podmínkami je myšleno sestavení IVP, ale také úprava prostředí školy, aby se dítě mohlo bez problému pohybovat v prostorách školy, a dále zajištění speciálních pomůcek. Všichni v tomto týmu zajistí jednotný postup při výuce a sjednotí používané metody a formy práce s dítětem. Asistent pedagoga je rovnocenný člen týmu, a proto s ním souvisí také formální opatření. A to, že AP má mít přidělené místo ve sborovně, nebo v některém z kabinetů, má mít svou skříňku nebo úložný prostor pro pomůcky a pracovní materiály a také by měl dostat klíče od školní budovy a podle potřeby i dalších místností. (Uzlová, 2010, s. 49 - 50) To vše je potřeba, aby integrace dítěte probíhala optimálně. Důležité však je, aby AP nejvíce spolupracoval s učitelem, poradenským zařízením a rodiči začleněného žáka.

Při spolupráci s **třídním učitelem** je potřeba, aby si AP uvědomil, že za vzdělávání integrovaného dítěte nese odpovědnost právě třídní učitel. Asistent pracuje podle pokynů učitele, ale také se aktivně zapojuje a projevuje vlastní iniciativu. Aby spolupráce AP s učitelem byla dobrá, je podstatná vzájemná komunikace a vymezení kompetencí.

Pravidelné schůzky, při kterých budou konzultovat dosavadní spolupráci a postupy a zároveň budou plánovat postup další práce, by se měly stát běžnou součástí jejich spolupráce. Učitel může asistentovi uvést náměty pro práci s dítětem a pro přípravu vhodných didaktických pomůcek na výuku. Poté už asistent sám projeví vlastní iniciativu a kreativitu. Ve výuce je na učitelích, aby zastával běžné úkony vzdělávání, jako kontrola úkolů, zapisování známek, zadávání a hodnocení školní práce. Cílem je, aby se začleněný žák za pomoci učitele a AP co nejvíce zapojil do práce celé třídy. (Uzlová, 2010, s. 50) Žák by měl ve výuce být začleněn do co nejvíce aktivit společných se spolužáky a jen v případě potřeby by měla nastat individuální práce s asistentem.

Dále by měl asistent pedagoga úzce spolupracovat se **školskými poradenskými zařízeními**. Pracovníci těchto zařízení připravují podklady pro sestavení IVP, podle kterého se pak AP řídí. V průběhu školního roku sledují spolupráci asistenta s dítětem, dávají doporučení, jak s dítětem pracovat, jaké pomůcky používat, aj. Také několikrát ve školním roce začleněné dítě navštíví v rámci vyučování a pozorují práci AP. Školská poradenská zařízení také poskytují vzdělávání pro asistenty i učitelé. Také mohou dle potřeby zapůjčit různé didaktické pomůcky, které může AP i učitel ve výuce použít. (Uzlová, 2010, s. 51) Tato zařízení tak poskytují odbornou i praktickou podporu pro asistenty.

Důležitá je také **spolupráce školy a rodiny** začleněného dítěte. K rodičům integrovaného žáka by se učitel i asistent měli chovat stejně jako k ostatním rodičům. To znamená pravidelně informovat o prospěchu, chování, pochválit v případě zlepšení studijních výsledků a naopak dát podněty pro zlepšení nedostatků. Měli by si s rodiči domluvit stejné metody práce ve škole i v domácí přípravě. K tomu nejlépe dojdou tak, že si zvolí způsob, jakým spolu budou komunikovat. Může to být například sešit, do kterého bude učitel nebo asistent dělat zápisy. Jak již bylo zmíněno, rodiče by také měli spolupracovat při vytváření IVP. Asistent by měl denně informovat rodiče o průběhu vyučování, prospěchu nebo domácích úkolech. Pokud si jako komunikační prostředek zvolili zápisník, je potřeba jej pravidelně kontrolovat a reagovat na sdělení rodičů. (Uzlová, 2010, s. 51) Při komunikaci s rodiči dítěte AP nemá právo zpochybňovat jakákoli rozhodnutí ať už učitele, nebo rodičů.

### 3.6 Úskalí práce asistenta

Práce asistenta pedagoga je prospěšná, ale nese sebou také mnohá úskalí. Protože je AP členem týmu a přichází do kontaktu také se spolužáky začleněného dítěte, s jeho rodiči a dalšími, hrozí zde nebezpečí vzniku nedorozumění a konfliktů. Nejčastěji vzniká nedorozumění ve **vztahu k integrovanému dítěti**, jelikož je s ním AP nejčastěji v kontaktu. Ve vztahu k němu se může dopustit několika prohřeškům. Nejzávažnějším je, pokud si předem nevyjasní určité hranice a pravidla, jejichž nenastavení by mohlo vést ke ztrátě autority. Není vhodné volit příliš autoritativní hranice, ale naopak ani příliš kamarádské; toho by později mohl žák negativně využít. Asistent by si také měl pro sebe nastavit hranice, co dítě zvládne samo a v čem mu již pomůže. Není dobré, aby měl na žáka přílišné nároky, nebo na druhou stranu za něj dělal jeho povinnosti. Je potřeba ho nechat dělat co nejvíce činností, které zvládne sám a podporovat tak jeho samostatnost. Pokud se učitel na něco ptá žáka, asistent by neměl odpovídat za něj. Měl by nechat žáka odpovídat samotného a dát mu prostor se vyjádřit. I když AP a žák spolu tráví spoustu času, neměl by se asistent na něj příliš fixovat a neměl by dovolit ani žákovi se příliš upínat na něj. (Uzlová, 2010, s. 52) Práce s dítětem není snadná, ale vyjasněná pravidla i vztah k dítěti ji ulehčí a tak může přinášet dobré výsledky.

Další oblastí, kde mohou vyvstat konflikty je **vztah asistenta a učitele**. Tomuto vztahu jsme se již věnovali v rámci spolupráce týmu. Uvedeme zde však několik konkrétních možností, kde může nedorozumění vzniknout. Problém může nastat hned při příchodu nového asistenta do školy, kdy není představen pedagogickému sboru a je brán jako vetřelec. Nemusí být také učitelem představen celé třídě, která pak může být zmatená jeho přítomností. Nerozdělení kompetencí, rolí a neujasnění vzájemného postavení může taktéž mít za následek konfliktní situace. Učitel nedostatečně informuje AP o jeho činnostech a přípravě pomůcek. Také může převést svou odpovědnost za vzdělávání integrovaného dítěte na asistenta, ten pak s dítětem pracuje samostatně a nezapojují se do programu celé třídy. Nebo naopak nechá učitel asistenta ve třídě samotného a nechá ho pracovat s celou třídou. Podobné problémy však mohou vzniknout i ze strany asistenta. Kdy ten nepřiměřeně zasahuje do výuky a příliš se prosazuje. Nebo se asistent zase málo angažuje a nepracuje samostatně a kreativně. Může se také provinit tím, že kritizuje před dítětem jeho rodiči učitele nebo jeho práci a je nespolehlivý. (Uzlová, 2010, s. 52 - 53) Proto je dobré, aby se učitel i asistent pravidelně scházeli a vzájemně si ujasňovali, co je v pořádku a co se tomu druhému již nezamlouvá.

Asistent je přidělen k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale v jeho kompetencích je také **práce s celou třídou**. Je důležité, aby učitel spolužákům asistenta představil a vyjasnil důvody, proč je s nimi ve třídě. Vyvaruje se tak případným negativním poznámkám na osobu asistenta, že je ve třídě zbytečný, nebo že je nespravedlivou výhodou jen pro jednoho žáka. Nebo se asistent stává terčem posměšků, drzostí a není respektován. Na děti také velmi působí vztah mezi asistentem a učitelem. *Pokud učitel s asistentem ve třídě nespolupracuje, nedává mu prostor, aby se spolu se začleněným žákem zapojili do práce s celou třídou, kritizuje jeho práci a vytyká mu nedostatky před dětmi, zpochybňuje smysl jeho přítomnosti ve třídě, pak ovšem nemůžeme čekat, že děti budou asistenta respektovat a přijímat* (Uzlová, 2010, s. 54). Úkolem asistenta v rámci celé třídy je, že bude prostředníkem mezi integrovaným dítětem a spolužáky a pomůže mu navazovat sociální vztahy. Jestliže má AP problémy s komunikací se spolužáky, nemůže v tomto ohledu plnit svou roli a může se také stát překážkou pro navazování kontaktu začleněného dítěte s dalšími dětmi. (Uzlová, 2010, s. 53 - 54) Je dobré, aby se asistent snažil vytvořit dobré, pozitivní vztahy s celou třídou a usnadnil tak začlenění integrovaného dítěte do kolektivu spolužáků.

V neposlední řadě je také důležitý **vztah asistenta s rodiči začleněného dítěte**. Stejně jako rodiče dítěte, tak také AP mají své představy o tom, co by měl asistent dělat a jaké by měly být výsledky. Neshody v těchto představách mohou přinášet různé konflikty mezi oběma stranami. Proto by si měli najít čas, vzájemně si své představy říci, ujasnit si postup práce s dítětem a sjednotit přístup k dítěti. V případě, že není možné najít shodu mezi rodiči a asistentem, je potřeba vyhledat pomoc týmu a za účastní všech v týmu se pokusit najít vhodné řešení a správný postoj. (Uzlová, 2010, s. 54) Vše záleží na komunikaci a ochotě se domluvit a najít nejlepší řešení.

Poslední a velkým úskalím, které zde v krátkosti zmíníme, je problematika **syndromu vyhoření**. Je to jev, který se týká nejenom asistentů pedagoga, ale také všech profesí, které pracují s jinými lidmi. Jedná se citové a mentální vyčerpání, často v důsledku dlouhodobého stresu. Tento jev zasahuje psychické prožívání, vztahy, tělesnou rovinu a je doprovázen pochybnostmi o smyslu práce. Na počátku paradoxně bývá pocit nadšení z práce, nereálná očekávání, idealistické představy, snaha vždy uspět a neschopnost odhadnout své možnosti. *Syndrom vyhoření má celou řadu příznaků, podle nichž je možné ho rozpoznat. Jsou to např. sklíčenost, popudlivost, pocit bezmocnosti, nesoustředěnost, zapomnětlivost, vyvolávání konfliktů, neochota pracovat s lidmi. K somatickým obtížím*

*patří poruchy spánku, příjmu potravy, snadná unavitelnost, vysoký krevní tlak aj.* (Uzlová, 2010, s. 55) Abychom mohli syndromu předejít, potřebujeme znát co nejvíce informací. Měli bychom si také dobře plánovat a organizovat práci, udělat si čas na odpočinek, věnovat se volnočasovým aktivitám a svým zájmům, nenosit si práci domů, naučit se říkat ne, věnovat se přátelům, atd. (Uzlová, 2010, s. 55) Měli bychom se naučit oddělovat práci od soukromého života a předcházet tak stresům a syndromu vyhoření.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 ÚVOD DO VÝZKUMNÉ ČÁSTI PRÁCE

Pro praktickou část naší práce jsme vybrali kvalitativní formu výzkumu. V kvalitativním výzkumu se zpravidla využívají tři druhy dat, a to data z rozhovorů, z pozorování a z dokumentů. Pracuje se v něm tedy spíše se slovy a texty, než s čísly. Můžeme také říct, že kvalitativní výzkum využívá indukce, to znamená, že od konkrétních dat a faktů se směřuje k těm obecným. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 14 – 15) Pro kvalitativní výzkum je podstatný sběr dat se širokým záběrem bez stanovení základních proměnných. Na počátku výzkumu nejsou ani stanoveny hypotézy, takže výzkumník není omezen žádnými teoriemi. Základem kvalitativního přístupu je do hloubky prozkoumat určitý jev a zjistit o něm co nejvíce informací. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 24)

### 4.1 Stanovení výzkumného cíle

*Typickými termíny, které se v kvalitativním výzkumu užívají při definování jeho cílů, jsou pojmy jako prozkoumat, vysvětlit, popsat, porozumět, odkrýt, v aplikované či akčně orientované větví potom poskytnout zpětnou vazbu, pomoci zlepšit, poskytnout vodítka ke změně, ukázat možná řešení atd. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 63). V rámci kvalitativního výzkumu můžeme rozlišovat tři různé cíle výzkumu. Prvním z nich je cíl intelektuální, který se vztahuje na odbornost výzkumu a na to, jakým způsobem obohatí odborné poznání. Praktický cíl souvisí s tím, zda budou moci být zjištěné poznatky využity v praxi. Poslední cíl je personální, to znamená, jak výzkum ovlivní samotného výzkumníka. (Maxwell, 2005 in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 63)*

Tématem naší práce je asistent pedagoga a jeho sociálně pedagogická činnost. Cílem práce je tedy zaměřit se na práci asistentů pedagoga a popsat individuální práci asistenta pedagoga se žákem se zdravotním postižením, či specifickými poruchami učení nebo chování. Zaměříme se také na tři konkrétní žáky základní školy, se kterými asistenti pracují, nahlédneme do dokumentace těchto žáků a pokusíme se porozumět tomu, z jakého důvodu právě oni asistenta potřebují.

### 4.2 Výzkumný problém a dílčí výzkumné otázky

Výzkumný problém jasně pojmenovává to, čemu se bude výzkum věnovat a vychází z definovaného výzkumného cíle. Gramaticky se definování výzkumného problému podobá oznamovací větě nebo slovnímu spojení a je velmi podobný tématu výzkumu. Je



dobré, aby byl výzkumný problém zaměřen na určitou skupinu, typ, nebo místo. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 64 - 65)

Pro naši práci jsme jako výzkumný problém zvolili: *individuální práce asistenta pedagoga se žákem základní školy*.

Dále je potřeba si pro výzkum zvolit hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky. Výzkumné otázky jsou základem každého výzkumu a mají dvě základní funkce. Pomáhají zaměřit výzkum směrem, aby bylo dosaženo výzkumných cílů, a také ukazují jak výzkum vést. Výzkumné otázky zužují a konkretizují výzkumný problém. Mají podobu otázek, a ty je potřeba formulovat jasně. Otázky by měly být dostatečně široké, měly by pracovat s obecnějšími koncepty, detailně zkoumají určitý jev, vyhýbají se již přijatým předpokladům a neptají se na četnost jevů ani na sílu vztahu mezi jevy. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 69 - 70)

Hlavní otázkou našeho výzkumu je: *Jak probíhá sociálně pedagogická činnost asistenta pedagoga a jeho individuální práce se žákem základní školy?*

Dílčími výzkumnými otázkami pak jsou: *Jaké metody při práci s dítětem asistent pedagoga využívá? Dělá AP pouze svou práci, nebo i práci za pedagoga? Co AP vnímá jako důležité při práci s konkrétním žákem?*

### 4.3 Výzkumný soubor

Kvalitativní výzkum pracuje jen s několika jedinci nebo až několika desítkami jedinců. Zpravidla to bývají dvě až tři osoby, někdy dokonce jenom jedna. (Gavora, 2006, s. 61) Při výběru výzkumného souboru musíme dbát na to, aby soubor nereprezentoval určitou populaci, ale konkrétní problém. Nevolíme jej tedy náhodně, ale záměrně si jej vybíráme v souvislosti s problémem, který chceme zkoumat. Pro náš výzkum jsme zvolili metodu výběru výzkumného souboru jako kompletní sběr. Jedná se o metodu, kdy jsou do výzkumného vzorku zahrnuty všechny možné případy. A jako specifický postup jsme zvolili maximálně variantní, který zahrnuje vzájemně odlišné případy (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 72 - 73)

Pro náš výzkum jsme zvolili jednu základní školu ve Zlíně. Na této škole pracuje šest asistentů pedagoga a jeden školní speciální pedagog. Okruh výzkumného souboru se tedy zúžil na šest AP a šest žáků. Pro co nejpřesnější popis práce AP se žáky jsme metodou

maximálně variantní vybrali tři žáky (žák1 – žák3), kteří mají přiděleného asistenta (AP1 – AP3) z různých důvodů.

#### 4.4 Volba výzkumné techniky

V souvislosti s tématem této práce jsme zvolili pro výzkum dvě různé techniky. Jednou z nich je kazuistika (případová studie) konkrétních žáků z výzkumného souboru. Druhou technikou je rozhovor s asistenty pedagoga.

Kazuistika je metoda, ve které se shromažďují a analyzují veškeré dostupné materiály o jedinci. Tento jedinec je zkoumán také pomocí pozorování, rozhovorů, experimentů, a také zkoumání výsledků vlastní činnosti. Aplikace kazuistických rozborů slouží také k vědecko-výzkumným, společenským, právním a sociálním účelům jako východisko pro tvorbu hypotéz, dalších metod, diagnostických postupů, prognóz a intervencí. (Hučík, Hučíková, 2009, s. 13 - 15) Ke kazuistice námi vybraných žáků jsme zvolili dokumenty, které byly dostupné na základní škole. Školní speciální pedagog vede dokumentaci všech žáků, kteří k němu docházejí na konkrétní vyučovací hodiny, kde se věnuje jejich specifickým obtížím. Zakládá si všechny zprávy, které se žáků týkají. Ať už se jedná o lékařské zprávy, zprávy z PPP, zprávy ze SPC, IVP a jiné. Do kazuistiky jsme také zahrnuli podstatné informace, které vyplynuly z rozhovorů s AP. Zmíněné dokumentace jsme využili po souhlasu ředitele školy. Zároveň také byli osloveni zákonní zástupci konkrétních žáky, zda může být dokumentace jejich dětí využita pro účely této práce. Bylo jim sděleno, že získané informace budou sloužit výhradně pro tuto práci, nebudou nikde zveřejňovány a bude zachována anonymita jich i jejich dětí.

Nejčastěji používanou metodou v kvalitativním výzkumu je rozhovor. Jedná se o dotazování jednoho účastníka výzkumu jedním tazatelem většinou pomocí otevřených otázek, díky kterým může tazatel porozumět pohledu jiných osob, aniž by je jakkoli omezoval. Rozhovory dělíme na dva typy, a to polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor se opírá o předem sestavený seznam otázek a využívá se hlavně v případové studii a zakotvené teorii. Nestrukturovaný rozhovor pak může být založený pouze na jedné otázce a rozhovor se pak odvíjí od odpovědi dotazovaného. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159 - 160) Rozhovory s asistenty probíhaly na základní škole ve třídách po pracovní době. Asistenti byli seznámeni s obsahem naší práce a s tématy, kterých se bude rozhovor týkat. Ještě před samotným rozhovorem byli dotázáni, zda může být rozhovor nahráván, všichni souhlasili. Stejně jako

zákoně zástupce i AP jsme informovali, že rozhovor je zcela anonymní a informace, které v něm uvedli, nebudou nikde zveřejněny. Jeden AP souhlasil se zveřejněním přepsaného rozhovoru (viz příloha PII). Doba trvání jednoho rozhovoru byla přibližně deset minut. Po nahrání byly rozhovory přepsány do písemné podoby.

#### 4.5 Design výzkumu

K realizaci výzkumu jsme zvolili analýzu dat získaných z kazuistik a otevřené kódování k analýze dat z rozhovorů. Pomocí kódování rozdělujeme celek na jednotlivé části, které jsou poté novým způsobem opět složeny v celek. Jednotlivé části, jednotky, mohou být slovo, větný celek, nebo odstavec. Těmto jednotkám jsou přiřazeny názvy neboli kódy. Kód by měl co nejpřesněji charakterizovat jednotku. Pokud máme takto vytvořeny kódy u všech rozhovorů, začneme je seskupovat do kategorií podle podobností. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211 - 221)

Po doslovném přepsání všech rozhovorů jsme texty začali kódovat. Všechny vzniklé kódy jsme si sepsali a poté jsme je řadili do kategorií, podle toho, jak spolu kódy souvisí a jak jsou si podobné. Tímto rozřazením nám vzniklo šest kategorií, které jsme následně podle obsahu informací pojmenovali:

1. Kategorie – **Základní informace o AP** s kódy: kurz, vzdělávání, působení, zkušenost, dokumentace, rada, novinky
2. Kategorie – **Popis žáka** s kódy: asistent, projevy, vyučovací předměty, domov, záchvat, příchod, vysvětlování, pokec, výuka, sociální, kontakt, povyšování se, tempo, zájem, upřímnost, jistota, minulost, pocit, úzkost, autorita, diagnóza, cvičení, deprese, cesta, obrana, aktovka, psaní, inteligence, odmítání, komunikace, strach, otázky, sport
3. Kategorie – **Individuální práce AP se žákem** s kódy: složitosti, snaha, pomůcky, motivace, pohoda, práce ve dvou, oběd, oblékání, schovka, odchod, výskyt, záchrana, odměna, zdraví
4. Kategorie – **Práce AP** s kódy: pomoc, opravy, přepis, angličtina, tiskárna, výklad, podpora, přítomnost, volání, zklidnění, klid, mít rád, maminka, kvočna, tlumič, dohled, asistence, pochopení
5. Kategorie – **Kolektiv třídy** s kódy: provokace, přijetí, nelibost, skupina, nezájem, kolektiv, doprovod, holky

6. Kategorie – **Spolupráce s pedagogy** s kódy: pedagog, spolupráce, učitel, reakce, práce, iniciativa, domluva, vysvětlení, obavy

## 5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE

V této kapitole se budeme věnovat analýze a interpretaci dat, které jsme získali z rozhovorů a studií dokumentace jednotlivých žáků. Nejprve si zde uvedeme kazuistiky žáků, vytvořené na základě osobní dokumentace a záznamů z rozhovorů s asistenty. V další části se budeme zabývat analýzou kategorií z rozhovorů, které nám vznikly otevřeným kódováním. Nakonec výsledky výzkumu shrneme a nastíníme využití získaných poznatků pro praxi.

### 5.1 Kazuistiky

Kazuistiky jsme vytvořili na základě osobní dokumentace poskytnuté školním speciálním pedagogem se souhlasem zákonných zástupců žáků. Kazuistiky jsme také doplnili o informace z rozhovorů s asistenty, které se k žákům vztahují.

#### 5.1.1 Kazuistika č. 1

##### **Chlapec - žák 1**

**Věk:** 12 let

**Diagnóza:** ADHD, dysgrafie a dysortografie

##### **Osobní anamnéza:**

Chlapec má sourozence a vyrůstá v úplné rodině. Ve druhé třídě byl na žádost rodičů a školy pro výchovné problémy vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně, kde mu byla zjištěna porucha ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou. Ve druhém pololetí třetí třídy rodiče zažádali o přestup žáka na jinou základní školu z důvodu problémů v kolektivu žáků. Žádosti bylo vyhověno a tuto školu navštěvuje doteď.

##### **1. a 2. třída**

V tomto období navštívil žák 1 PPP, kde mu bylo zjištěno kolísání pozornosti, impulzivita, oslabené zrakové vnímání. Byl doporučen dohled nad zaznamenáváním domácích úkolů. Pro lepší soustředěnost by měl sedět v lavici blízko vyučujícího s klidnějším žákem. V rámci pedopsychiatrického vyšetření diagnostikováno ADHD.

Ve vyučování se mu vedlo v českém jazyce a matematice. Ovšem byl napomínán, aby seděl a byl potichu. Dostával do deníčku poznámky za divokost, vykřikování, drzost a nepřipravenost na vyučování. Seděl sám v poslední lavici. Škola jej bavila a měl zájem

být pochválen. Jak sám uvedl, měl ve třídě jednoho kamaráda a dvě kamarádky. Pro školní prostředí byla dána doporučení ze strany PPP, a to konkrétně přímé vedení, vyžít nácvikový bodový systém, kontrola záznamů v deníčku.

### 3. třída

V tomto roce žák1 přestoupil na novou školu, kde je jeho chování výrazně lepší než na předchozí škole. V rámci vyučování také dochází za školním speciálním pedagogem, který ho vnímá jako kontaktní, přizpůsobivé, živé, ale ukázněné dítě. Ve výuce respektuje pokyny vyučujícího a vztahy se spolužáky jsou bez konfliktů. K chvilkovým afektivním reakcím občasně dochází ve školní družině, kde je jakýsi nesoulad žák1 s jednou vychovatelkou. Po odeznění konfliktní situace je žák1 schopen sebereflexe a dokáže se omluvit. Matka i žák1 jsou spokojeni se zlepšením a dobrou situací. Na konci školního roku je i žák1 spokojen se svým vysvědčením a je tím motivován pro další školní práci.

### 4. třída

Listopad - počátkem čtvrté třídy vznikají potíže s chlapcovým chováním. Je si vědom své větší podrážděnosti a neshod ve škole i doma. Cítí, že to ve škole hůře zvládá. Dle jeho slov dochází ke konfliktům hlavně ráno před školou, než se budova otevře. Pokud by tato situace přetrvávala, je doporučeno, aby se řešila například jeho příjezdem pozdějším trolejbusem. Zhoršené chlapcovo chování mohlo nastat i z toho důvodu, že do čtvrté třídy nastoupil bez doučování a bez družinky, což bylo jinak, než byl zvyklý, a tuto situaci nezvládl. Na začátku školního roku, kdy se ještě opakovalo staré učivo, vše zvládal. S nástupem nové učební látky nastaly potíže. Matka mu musela látku doma znovu vysvětlovat, aby jí porozuměl, hoch se zlobil na školu, učení a na sebe, že je neschopný. V důsledku toho se zhoršily jeho školní výsledky. Zhoršila se také jeho emoční labilita, byl vzteklý, podceňoval se a mluvil o sebepoškození. Také se zhoršilo jeho spaní, což se projevovalo na labilitě a soustředění během dne. Problémy nastávají i v začlenění do kolektivu. S jedním spolužákem nakupuje bouchací kuličky. Má také dobrého kamaráda, se kterým se navštěvuje i doma. Ve větším kolektivu (třída) se však předvádí, upoutává na sebe pozornost i nevhodnými způsoby. Ve škole opět doporučena podpůrná opatření jako kontrola zápisu v deníčku s podpisem učitele a rodičů, opětovné doučování školním speciálním pedagogem.

Prosinec – chování chlapce je proměnlivé. Jeden den je jeho chování na ohodnocení pochvalou, druhý den ale nastane zvrát – vyhrocené afekty, ohrožení učitelky nůžkami.

V této souvislosti škola žádá o vyšetření a léčbu v psychiatrické léčebně, a to z důvodu ohrožování sebe, ostatních, ale také z důvodu dlouhodobého zhoršení situace na škole mezi pedagogy a spolužáky. Byla mu tedy doporučena docházka do školy pouze na dobu doučování, a to do doby vánočních prázdnin. Po prázdninách v případě zklidnění chování je možná běžná školní docházka. V případě nezlepšení chování zajistit pobyt v dětské psychiatrické léčebně.

Leden – během prázdnin došlo ke zklidnění, chlapec již není tak vznětlivý. Zároveň se během volna doučil učivo. Chlapec se do školy těší, ale má obavu, jestli to zvládne a také se obává možné hospitalizace v léčebně.

Únor – od poloviny tohoto měsíce byl chlapec hospitalizován v dětské psychiatrické léčebně až do konce školního roku. V léčebně byl zařazen do výuky v jejích škole, která je malotřídní, a jsou v ní vzděláváni žáci všech typů základních škol. Rozvrh byl redukován na dvacet hodin týdně pouze s výukou povinných předmětů. Počáteční chlapcův ostych z adaptace na nové prostředí se změnil v kamarádství s ostatními ve třídě, ale také vznikají konflikty se spolužáky. Jeho chování vůči nim bylo zpočátku neúnosné (slovní napadání, agresivita). Postupně se však tyto projevy eliminovaly. Podobné tendence měl i ve vztahu k vyučujícím. Ve škole pracoval podle svých možností, musel být často k práci pobízen a domácí úlohy nevypracovával. V kolektivu chtěl být vždy středem pozornosti, což dosvědčovalo jeho chování, kterým se na sebe snažil upoutat pozornost. Jelikož je chlapec vznětlivý, je potřeba zvolit klidný přístup a podporovat jej v aktivitách a zájmech. Protože byl žák1 celé druhé pololetí v léčebně, bylo mu vysvědčení vystaveno tam.

Z doby pobytu v léčebně byla vypracována komplexní psychologická zpráva, která uvádí následující. Chlapec má afektivní a emoční nestabilitu. Jeho míra afektivní dráždivosti je vyšší. K vrstevníkům má návyk na sociálně provokativní jednání. Snaží se zviditelnit i patologickými způsoby. K dospělým se chová dvojím způsobem. V klidové fázi je schopen adekvátního náhledu, snaha o nápravu (spíše mezi čtyřma očima). V krizové situaci a v kolektivu více lidí jej nápravné snahy dráždí, bývá agresivní k věcem i osobám. Jako doporučení uvedeno důsledné výchovné vedení, brzdění zviditelňování se a školské úlevy.

## 5. třída

Září – nástup chlapce do školy po prázdninách a pobytu v léčebně. Otec uvádí, že celá třída je problematická, proto s ní bude pracovat externí psycholog. Doporučena také častější psychoterapie nebo navštěvování střediska výchovné péče (SVP). Ve vztahu ke spolužákům chlapec uvádí, že jej dva z nich navádějí a on je poslechne. V tomto měsíci také navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu na žádost školy a rodičů z důvodu zhoršujícího se chování a nesoustředěnosti. V rámci tohoto vyšetření byla opět poskytnuta určitá doporučení. Do doporučení týkající se zabezpečení speciální péče bylo zahrnuto nápravné vedení žáka v rozsahu jedné až dvou hodin týdně, a také byla navržena možnost IVP. V podpůrných opatřeních pro školu bylo zmíněno, že by se k chlapci mělo přistupovat se zásadou jednoduchosti, srozumitelnosti a důslednosti. Napomínání žáka by se mělo zaměřit pouze na kritiku chování. Chlapci musí být dány jasné a spíše krátkodobé cíle. Potřebuje také jasné, klidně vyčtené pokyny s tím, co se od něj vyžaduje. Také potřebuje dohled na přípravu i práci, aby dělal to, co má a co je potřeba. Pro chlapce je také důležité, aby pocítil úspěch, ten jej bude motivovat k další práci. Doporučení pro domácí přípravu se v mnohém shodují s těmi pro školu. Hlavní je dohled na pravidelnou přípravu do školy, opakování starého učiva a důsledné vedení s tolerantním přístupem.

Leden až březen – v tomto období byl chlapec pobytově v SVP. Jeho zájem o vyučování v SVP byl zpočátku nesoustředěný, což se projevilo na přístupu k učení. I po adaptaci projevy nesoustředěnosti přetrvávaly a jsou viditelné občasně výkyvy ve výkonu. Tyto výkyvy se projevují mezi jednotlivými dny, ale i vyučovacími hodinami. Při individuálním jednání chlapec probírané látce porozumí, ale v samostatné práci se dopouští nepřesností. Učivo si pamatuje dlouhodobě i krátkodobě. V myšlení je pohotový, bystrý a uvažuje logicky. Taktéž vyjadřování je pohotové, plynulé, výstižné a srozumitelné. Pokud má kolem sebe mnoho podnětů, stoupá jeho nesoustředěnost. Naopak když pracuje pouze s dospělým nebo sám, zvládá dostatečné množství učiva. Co se týká chování, tak byl ochotný dodržovat daná pravidla. Na začátku pobytu měl několik výstupů vzteku, když nemohl dosáhnout svého. V těchto stavech byl verbálně i fyzicky agresivní, napadal spolužáky, vyhrožoval, že si něco udělá. Vždy však věděl, co dělá, a reagoval na to, co se mu říká. Chlapec byl dobře motivován bodovým hodnocením nebo splněním jeho přání. Výkyvy se projevují nejen v učení, ale také v chování. Rozdíl mezi dny nebo mezi hodinami. Chlapec výrazně dbá o svůj vzhled. V kolektivu vrstevníků je spouštěčem konfliktů, často ostatní provokuje a má potřebu se



zviditelnit. Nezvádá dobře neúspěch a i běžný nezdar velmi prožívá. Výstupem z tohoto pobytu bylo, že žák není schopen v kolektivu samostatné práce a je nevyhnutelné zavedení AP do výuky.

Květen – od března do poloviny května měl chlapec povolení k individuálnímu vzdělávání. Poté již navštěvoval školu běžným způsobem a neprojevil se u něj žádné výrazné výbuchy vzteku či agrese. Práce s IVP se osvědčila jako dobrá. Žák zvládl učivo daného ročníku s dobrými výsledky a nebyla mu udělena žádná výchovná opatření.

## 6. třída

Září – od letošního školního roku má žák přidělenou asistentku. Z pohovoru s rodiči však není zcela jasné, zda AP v krizových situacích adekvátně plní svou funkci. Chlapec má pětku za zapomínání, stále se vyhrocují neshody s vrstevníky. To vše může být příčinou počáteční adaptace, kdy si chlapec na AP musí zvyknout. Rodičům bylo doporučeno sejít se s asistentkou a zástupci ze školy a vyjasnit si vzájemné kompetence a povinnosti, aby nedocházelo k nedorozuměním. Součástí tohoto školního roku je také IVP, jehož cílem je zvládnout učivo šestého ročníku, naučit se předcházet situacím vyvolávajícím výbuchy vzteku, korigovat své chování a uvědomovat si jeho důsledky, posilovat sebedůvěru žáka ve vlastní výkon.

Listopad – chování žáka se postupně výrazně zhoršuje. Zkracují se také intervaly mezi slovními i fyzickými útoky nejen k vlastní osobě, ale také zejména k pedagogům a spolužákům. Na jeho chování neměla ani vliv krátkodobá změna AP. Jeho chováním dochází k narušování vztahů a pracovní atmosféry. Při akcích mimo školu žák nerespektuje pokyny vyučujících. Spolupráce s rodiči je velmi dobrá. Po odeznění chlapcova vzteku má snahu se omlouvat, nedokáže však své chování zdůvodnit. Jeho chování bývá nepředvídatelné, a tudíž někdy i nebezpečné (opakované sebepoškozování nůžkami). Nadále spolupracuje se školním speciálním pedagogem, se kterým velmi dobře spolupracuje.

Prosinec – chlapec sám vidí své zhoršení, ale nedokáže říci, co ho vyprovokuje. Otec také vnímá zhoršení, chlapec je vulgární, vše se mu musí říct několikrát, mívá afekty několikrát týdně, domluva nepomáhá. Z důvodu personálních změn ve škole byla k chlapci přiřazena jiná asistentka.

Únor – v práci se třídou došlo ke zlepšení. Zapojuje se do společných aktivit. Vyskytly se problémy v matematice, kdy chlapec nestíhá plnit zadané úkoly a často

zapomíná pomůcky do vyučování. Stále chce být středem pozornosti, vykřikuje ve výuce, otáčí se na spolužáky, nevhodně komentuje výklad látky, opakovaně nereaguje na výzvy učitele a AP. Dělá spolužákům naschvály a vyjadřuje se vulgárně. Vyskytují se projevy sebepoškození. Snadno se nechá vyprovokovat k nevhodnému chování. Při výbuchu vzteku bývá odveden ze třídy, což nese velmi negativně. Po zklidnění žák1 lituje svého chování a slibuje, že se to nebude opakovat. To však vydrží jen krátkou dobu. Rozdílné je chování v pracovních školního speciálního pedagoga, kde je klidný, soustředěný a pracuje dle pokynů. Dosahuje dobrých výsledků, je rád pochválen a oceněn.

### **Z rozhovoru s asistentem pedagoga**

Žák1 na sebe ve vyučování nadměrně upoutává pozornost a prosazuje se „šáskováním“. Velkým problémem u něj je to, že nepřijímá názor autority a odmlouvá. Jeho chování má sklony k destrukci a sebepoškození. Důležité je motivovat jej pro práci. Dobrou motivací pro něj je nějaká odměna, například formou pochvaly do žákovské. Chování chlapce se také mění v závislosti na vyučovacím předmětu. Ve kterém ho to nebaví, tam se více projevuje, vykřikuje a upoutává na sebe pozornost. Třída se jej snaží přijmout, a pokud se jí nelíbí jeho chování, dají mu to najevo. Zároveň ho ale určití spolužáci provokují ke špatnému chování a on se nechá snadno vyprovokovat. Hlavní je ho motivovat, aby pracoval, zajišťovat, aby byl v klidu a neubližoval sobě ani druhým.

### **5.1.2 Kazuistika č. 2**

#### **Chlapec – žák2**

**Věk:** 14 let

**Diagnóza:** Aspergerův syndrom (mírného stupně, ale s plně vyjádřeným klinickým obrazem), velmi dobré, ale mírně nerovnoměrné intelektové schopnosti, obtíže v sociální interakci a reciprocitě komunikace.

#### **Osobní anamnéza:**

Žák2 žije s matkou, mladší sestrou a starším bratrem. Navštěvuje otce, který žije v Praze. Od 3,5 let navštěvoval mateřskou školu, kde se začaly projevovat obtíže v chování a projevy agrese. Školní docházka poté zredukována na tři dny v týdnu. V šesti letech diagnostikován Aspergerův syndrom. Po psychologickém vyšetření doporučena integrace do běžné třídy základní školy. Zatím bez IVP, bude však potřeba tolerantnější přístup zaměřený na podporu samostatnosti a rozvoj dalších důležitých sociálních dovedností.

## 1. třída

Září – při vyšetření ve speciálně pedagogickém centru chlapec navázal sociální kontakt, dobře se adaptoval, ochotně spolupracoval, navázal oční kontakt. Projevují se občasné výkyvy v pozornosti. Jeho slovní zásoba je velmi dobrá, je schopen vysvětlit vztahy mezi jednotlivými předměty. Má mírně oslabenou jemnou i hrubou motoriku. Podle matky je sociální chování oslabeno. Potíže nastaly po narození dcery. Kvalita vztahů s druhými se zhoršuje v zátěžových situacích. Matka se obává potíží v sociální interakci ve školní třídě. Chtěla by těmto potížím předcházet, z tohoto důvodu budou v péči SPC, kam budou docházet jednou za čtrnáct dní. Je potřeba založit přístup k chlapci na jasných pravidlech. Do společných aktivit chlapce zapojit v menší skupině. Pozitivně posilovat žádoucí chování.

Listopad – speciálně pedagogické centrum vydalo odborný posudek pro potřeby vzdělávání žáka<sup>2</sup>. Ve výuce je potřeba jasně sdělovat požadavky na práci a chování. Měla by být dána jasná struktura vyučování a stanovené postupy pro často se opakující činnosti. Častý nácvik žádoucího chování a názorné předvádění správného postupu při plnění rutinních úkolů. Důslednost a trvání na dokončení práce. Více využívat nácvik sociálních schopností. Nastíňovat různé situace a nabízet možnosti jejich řešení. V tomto období mu také byla doporučena pedagogická asistence po dobu vyučování a pobytu ve škole. Náplň práce AP zahrnuje individuální přístup při výuce s přímým vedením žáka při plnění úkolů, účast na přípravě úkolů a jejich rozdělení na menší části, pomoc při organizaci vlastní práce, individuální instruktáž dítěte před zapojením do skupinové práce.

Duben – ze strany SPC došlo k proškolení pedagogického sboru o specifických výchovy a vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem. Pedagogové byli informováni o negativních faktorech ovlivňující jejich výchovu a vzdělávání, které mohou být spouštěčem problémového chování. Pedagogický sbor se shodl na jistých pokrocích, které žák<sup>2</sup> učinil od začátku školního roku.

## 2. třída

Září - opět vydán posudek ze SPC pro potřeby vzdělávání chlapce. Tento posudek platí po celou dobu docházky na první stupeň základní školy. Pro vzdělávání chlapce jsou potřeba pomůcky jako grafomotorické listy, tabulky s početními operacemi a písmeny, pomůcky na schémata, záložky, okénka pro lepší orientaci v učebních pomůckách. Také jsou potřeba pomůcky na výrobu piktogramů. Pracovník SPC navštívil na škole třídní

učitelku a AP chlapce. Asistentka informuje o chlapcových problematických oblastech. Jedná se především o obtíže v grafomotorice, potíže ve čtení a má potíže s koncentrací. Přítomnost AP se jeví jako vhodná. Chlapec ochotně spolupracuje, nápadná zůstává stále sociální oblast.

### 3. třída

Pro tento školní rok byl pro chlapce vypracován IVP. Diagnostika pedagoga - Chlapcovy intelektové schopnosti jsou mírně nadprůměrné, ale nerovnoměrně rozložené. Má velmi dobrý logický úsudek. Přetrvávají potíže v sociální interakci a komunikaci zejména s vrstevníky. Častá neochota podřídit se pedagogovým pokynům a plnit úkoly. Zvýšená dráždivost i afektové reakce na neúspěch. Kolísavá koncentrace pozornosti. Cíle - Byly také stanoveny cíle pro tento školní rok, kterých by bylo dobré dosáhnout v chlapcově chování a vzdělávání. Zejména se jedná o postupné minimalizování negativních reakcí na neúspěch. Trvat na návaznosti na probírané učivo. Motivovat žáka ve spolupráci s rodinou. Respektovat zvýšenou unavitelnost CNS. Ponechat spontánní prožívání radosti. Organizace výuky – Žák zařazen ve třídě s osmnácti žáky. K dispozici má AP. V případě potřeby možnost pracovat v samostatné místnosti se školním speciálním pedagogem. Redukce počtu vyučovacích hodin není nutná. Žák si sám vybral místo k sezení, předposlední lavice v prostřední řadě. Úprava vyučovacích hodin – Není nutné snižovat počet zadávaných úkolů. Trvat na přesné a konkrétní formulaci odpovědi. Při práci v pracovním sešitě zvýraznit zadaný úkol. Při práci v učebnicích používat výrazné lepící proužky. Vzhledem k vyššímu tempu práce kopírovat různá cvičení. Hodnotit vždy snahu, posléze výkon. Trénink sociálního chování.

Listopad – chlapec se projevuje výraznými výkyvy nálad a slovních projevů většinou vyplývajících z neuspokojení vlastních ambicí ve školních výsledcích. Prosazuje upínání pozornosti na něj na úkor ostatních spolužáků. Svéhlavost, prosazování odpovědí, i když nejsou správné. Obšírnost v řečovém projevu. Komunikace s vrstevníky je závislá na momentálním rozpoložení. Snaha o kolektivní a individuální kontakt s vrstevníky. Respektuje režim školy.

### 4. třída

Prosinec – zpráva ze skupinových nácviků sociálních dovedností. Chlapec je citlivý a sebevědomý. Má rád sci-fi o budoucnosti, také se rád učí ve škole a má samé jedničky. Chování – Chlapec je hyperaktivní, nesoustředěný. Jeho chování je impulzivní, hůře

předvídatelné. Má sklony k nadřazenosti. Při dobré náladě se aktivně hlásí a dodržuje pravidla. Má velmi dobré pozorovací schopnosti. Adaptace – Žák2 hůře zvládá změny, tendence prosazovat svou vůli, občas se dostával do afektu. Vztah k vrstevníkům ve skupině – Výběr kamarádů prochází jeho důkladnou selekcí. Komunikace – Nemá výrazné potíže s navázáním očního kontaktu. Má vynikající slovní zásobu. Velmi dobře se orientuje v sociálních situacích, které ovšem nezasahují jeho osobu. Rád se dělí o své zážitky, ale často se k tématu vrací a hovoří rozsáhle. Emoce – Upoutává na sebe pozornost, občas je nevyzpytatelný. Uvědomuje si své přednosti a dovednosti, hůře snáší kritiku druhých a nemá vytvořený adekvátní náhled na svou osobu. Doporučení – Vymezit jasná pravidla chování a učit jej, že jejich porušení nese důsledky. Důležité je poskytnout návrhy na vhodné způsoby řešení v krizové situaci. Připomínat chlapci, že každý má kladné i záporné vlastnosti a tím se učí tolerovat ostatní.

Únor – zdravotní záznam. Chlapec se učí výborně. Ve třídě má AP, ale žádného kamaráda. Je nepodřídivý doma ani ve škole, nerespektuje autoritu. Potřebuje jasná pravidla, osvědčily se drobné sankce. Během sezení je tvrdohlavý, slovně i fyzicky útočný na matku, domluvy obtížné.

Březen – pro druhé pololetí doporučeno vzdělávání podle IVP. Pro poruchy chování dlouhodobé absence ve školní docházce. Nevhodné navazování sociální interakce, prudké afekty, verbální i fyzické útoky, nereálné požadavky a očekávání, neochota spolupracovat.

## **5. třída**

Listopad – náslech v hodině angličtiny. V hodině je chlapec aktivní, hlásí se, má dobrou výslovnost. Angličtina jej baví. Sděluje další informace, které se netýkají probírané látky. Při zaznamenávání domácího úkoly potřebuje dohled AP. Chování žáka2 je prozatím dobré, útoky na spolužáky se neobjevují. Rád s nimi navazuje kontakt a chce si s nimi o přestávce povídat. Ti jsou k němu tolerantní a v mnohém mu raději ustoupí. Přetrvává u něj zvýšená unavitelnost. Umí sám o něco požádat, poděkuje spolužákům i dospělým bez vyzvání. AP má výhrady k jeho častému hraní agresivních her na počítači, které jej negativně ovlivňují.

Červen – zpráva ze SPC. Sociální dovednosti – V této oblasti podává chlapec poměrně dobré výsledky. V případě potřeby se dokáže obrátit na učitele nebo AP o pomoc nebo radu. Snaží se navazovat trvalejší vztahy s vrstevníky. Sociálně praktické dovednosti

– Má poměrně velkou teoretickou znalost různých oblastí, není však jasno, jestli by tyto znalosti dokázal použít prakticky. Komunikace – V komunikaci se zdá velmi obratný, pragmatická stránka řeči je dobře zvládnuta. Dokáže udržet konverzaci v odpovídajícím kontextu. Rád mluví o svých tématech a rád diskutuje a přesvědčuje posluchače o své pravdě. Kontakt s vrstevníky – Snaží se navazovat opravdový kontakt, trávit s nimi volný čas. Chování chlapce se vyznačuje značnými výkyvy. Emotivní složka nevyrovnaná. Respektuje autoritu a požadavky vyučujících. Pravidlům se podřizuje s větší ochotou a menšími potížemi, zřejmý výrazný pokrok. Po výukové stránce je výborným studentem. Přetrvávají potíže v chování ve škole i doma. Zlepšení v oblasti sociální reciprocity, zvládnutí emocí a zvýšil se jeho zájem o spolužáky.

## 6. třída

Říjen – zápis z náslechu hodiny matematiky. Chlapec sedí sám, AP má své pracovní místo vzadu ve třídě. Pracuje podle pokynů učitelky. Hlásí se, adekvátně odpovídá, pracuje samostatně. Přetrvávají potíže v oblasti chování, hlavně o přestávkách. K problémovému chování také dochází, když přijede od otce. K chlapci byla přidělena nová AP, proškolená školním speciálním pedagogem. Rodičům nabídnuty individuální nácviky sociálních dovedností.

Květen – další náslech v hodině matematiky. Žák2 je klidný, spolupracuje, plní pokyny vyučující, je soustředěný. AP dochází občas k chlapci pomoci s přípravou pomůcek a pobídne ho k práci. Školní speciální pedagog hodnotí projevy jeho chování jako přijatelné, udělal v této oblasti pokroky. Žák lépe spolupracuje s AP, respektuje její přítomnost, neodmítá dopomoc. I přes stabilizovanou situaci žáka došlo k incidentu, kdy chlapec fyzicky napadl svého spolužáka. Vzhledem k takovému jednání je potřeba vyvodit určitá výchovná opatření.

## 7. třída

Květen – Potřeba individuálního přístupu k žákovi neumožňuje vyučujícímu se plně věnovat jemu i ostatním dětem ve třídě. Ve třídě je přítomen AP, který pracuje s chlapcem dle IVP. Provádí zvýšený dohled nad žákem v prostředí školy. Napravuje chlapcovo chování vzhledem k jeho atakům ke spolužákům. Pomáhá mu v problematice komunikaci a navazování sociálních vztahů. Pomáhá také při organizaci vlastní práce. Pomoc žákovi by měla být nenápadná a postavená na vzájemném respektu.

## 8. třída

Opět byl vypracován IVP. Jeho konkrétními cíli pro tento školní rok jsou pokračovat v poskytování podpory zapojení do společných činností, pokračovat ve stimulaci výchovných vlivů školního prostředí. Pomocí individuálního přístupu zajistit plnění zadaných úkolů. Zvolit optimální míru pomoci při organizaci žákovy vlastní práce. Podporovat rozvíjející se komunikaci s vrstevníky. Vést žáka k hledání vlastního řešení různých reálných i abstraktních situací. Omezovat agresivní projevy vůči ostatním i sobě. Pracovat na větší samostatnosti v sebeobsluze.

### Z rozhovoru s asistentem pedagoga

Chlapec je inteligentní a navzdory diagnóze má sociální cítění na vysoké úrovni. Rád si povídá a rád vysvětluje věci dopodrobna. To občas vede k rozepřím ve třídě, kdy ho spolužáci nechtějí poslouchat a dají mu to slovně jasně najevo. Třída je celkově „inteligentně podprůměrná“, toho zase využívá žák k tomu, že se nad ně povyšuje. Důležité je ho udržet v klidu. Pokud nastane nějaká situace, která u něj vyvolá záchvat vzteku nebo paniky, je pro něj zásadní, aby mohl odejít ze třídy, popovídat si o tom a vidět, že asistent je v klidu. Tím se uklidní i on. Asistent uvádí, že pro něj vnímá jako nejdůležitější to, aby cítil, že ho má někdo rád a může se na asistenta vždy obrátit.

### 5.1.3 Kazuistika č. 3

#### Dívka – žák3

**Věk:** 11 let

**Diagnóza:** vrozená slepota

#### Osobní anamnéza:

Dívka žije s otcem, matkou a mladší sestrou. Od narození má diagnostikovanou slepotu. Při psychologickém vyšetření diagnostikován také syndrom ADHD. Navštěvovala speciální mateřskou školu pro zrakově postižené. Nyní je integrována do běžné základní školy za pomoci asistenta pedagoga a IVP. V současnosti navštěvuje čtvrtou třídu.

#### Před nástupem školní docházky

Dívka navazuje sociální kontakt s menším odstupem. Vyhovuje jí laskavý, ale důsledný výchovný přístup. Vcelku snaživá, místy se objevují potíže s pozorností, potřebuje zopakovat úkol a podpořit vnější motivace. Je netrpělivá, emotivita labilní,

drobný psychomotorický neklid. Při volné hře velice hlučná, nerespektuje domluvu, aby se ztišila. Nebylo jí dovoleno ve hře pokračovat, ale byla nabídnuta jiná činnost, postupně se u ní rozvíjí slovní i fyzická afektivní reakce. Je svéhlavá, sklony k fyzickým i verbálním stereotypům. Při nezohlednění zrakového postižení je úroveň rozumových schopností v pásmu průměru. Dívka má dobré pojmově logické myšlení a verbální mechanickou paměť. Slabší je porozumění. Na úkoly početního úsudky se dokáže soustředit jen chvíli, chybí, i když ví správnou odpověď. Má dobrou pravolevou orientaci i sluchové rozlišování. Když chce, dokáže se vcítit a být citlivá, ale je hodně orientovaná na sebe a prosazení své vůle. Je impulzivní, má menší výdrž, při řeči někdy chybí ohled na posluchače nebo se chová netaktně. Kontakt s vrstevníky je specifický, neumí moc hrát společenské hry. Byla jí doporučena integrace do běžné základní školy s pomocí AP.

### **1. třída**

Září – posudek SPC. Žák<sup>3</sup> je doporučeno vzdělávání formou individuální integrace podle školního vzdělávacího programu příslušné školy se specifiky vyplývajícími ze zrakové vady. Vzhledem ke zrakové vadě je potřeba dodržovat zásady bezpečnosti podle individuálních potřeb dívky – prevence a zabraňování nevhodných pohybových stereotypů a návyků. Dále je potřeba dodržování vzdělávacích specifík – časté střídání činností, slovní komentář všech činností, rozvoj kompenzačních smyslů, využívání kompenzačních pomůcek, respektování pomalejšího pracovního tempa, příprava textů v Braillově písmu, psaní na Pichtově stroji, ústní zadávání úkolů, variabilita metod zjišťování znalostí, vedení k samostatnosti, rozvoj sebeobslužných činností. Je také potřeba procvičovat prostorovou orientaci a samostatný pohyb v prostorách školy.

### **2. třída**

Opět bylo potřeba zřídit funkci AP. Tentokrát byla ředitelem vyžádána pracovní náplň AP u integrovaného těžce zrakově postiženého žáka – asistence při všech činnostech, které dívka vykoná v době vyučování, které není schopna zvládnout sama. Upevňování správných hygienických návyků, vedení k sebeobsluze a soběstačnosti. Návuk vhodného vystupování žákyně, odstranění stereotypů a nevhodných návyků. Procvičování prostorové orientace i samostatného pohybu. Pomáhá při začleňování do kolektivu třídy. Provádí výchovně vzdělávací činnost podle stanovených postupů a pokynů učitele. Vyrábí speciální učební pomůcky – reliéfní obrázky, nákresy. Dohlíží na správné využívání



kompenzačních pomůcek. Přepisuje texty do Braillova písma a z Braillova písma do černotisku.

### **3. třída**

Opětovné doporučení ke zřízení funkce AP. K výše zmíněným úkonům zde navíc spadá úzká spolupráce se speciálním pedagogem SPC. Asistent se podílí také na tvorbě IVP. Vyrábí speciální a názorné didaktické hmatové pomůcky. Zajišťuje správné seřízení kompenzačních pomůcek.

### **4. třída**

Z pozorování pedagoga je dívka klidná, ale opatrná. Školu navštěvuje ráda, zodpovědně a cílevědomě plní úkoly. Má velmi dobrou mechanickou paměť a slovní zásobu. Ve vyučování je aktivní, odpovídá bezchybně. Potřebuje neustálou přítomnost osoby, které důvěřuje. S AP si dobře rozumí a respektuje ji i paní učitelku. Kontakt se spolužáky se stále zlepšuje. Její pozornost je nadprůměrná. Zdokonaluje se sebeobsluha. Cíli pro tento školní rok jsou zvládnutí učiva pro čtvrtý ročník, pokračovat v rozvoji samostatnosti a sebeobsluhy, další navazování kontaktů se spolužáky a dospělými osobami v prostorách školy, poskytnutí možností nahrát si důležité informace na diktafon. Dívka sedí v poslední lavici v řadě u dveří, kde má dostatečný prostor pro práci i pomůcky. Sama si ve třídě dojde k umyvadlu, k odpadkovému koši a ke stolu paní učitelky. Na WC ji AP z bezpečnostních důvodů doprovází, ale nevede.

Říjen – zpráva ze SPC. Dívku je nutné neustále povzbuzovat k sociálnímu kontaktu. Spolupráce jen s motivováním. Stále se objevuje negativismus, autostimulace – skákání, točení se. Snadno se unaví, výkyvy v pozornosti i v chování. Spontánně dívka mluví o sportovních aktivitách, kterých se účastní. Dochází také do hudebních kroužků. Psaní na Pichtově stroji je správné, papír zakládá s mírnou pomocí. Dívka vlastní zápisy snadno přečte, čte s pochopením, rychlým a plynulým tempem. Výrazný psychomotorický neklid, poruchy pozornosti, grimasy během vyučování. Projevy negativismu, tlačení očí rukou. Je potřeba respektovat zejména dívčino pomalejší tempo. Vhodné je zaměřit se na upevňování dovedností v sociální oblasti.

### **Z rozhovoru s asistentem pedagoga**

Přestože má dívka diagnostikovanou praktickou slepotu, je velice inteligentní. Do školy dochází v doprovodu jednoho z rodičů nebo ze školního autobusu se spolužáky. I

když je to pro ni velmi těžké, snaží se po škole pohybovat sama (například na toaletu). Návlek samostatné chůze však ona považuje za práci, a tak se tomu vyhýbá a brání se. V kontaktu a v komunikaci s druhými je nejistá, někdy ji vadí, když si s ní chce někdo povídat, je spíše ráda sama. Ve výuce sama zvládá psaní na Pichtově stroji, nejvíce ji jde český jazyk a matematika. Pomůcky z aktovky si vytahuje sama, pomůcky a učebnice pak chystá asistent. Je velmi sportovně založená. Plave, chodí na lezeckou stěnu, jezdí na tandemovém kole, lyžuje a učí se na snowboardu.

## 5.2 Analýza dat

### 5.2.1 Základní informace o AP

#### AP1

AP1 má vystudovanou obchodní akademii a následně vyšší odbornou školu zaměřenou na obchodní právo. Aby mohl dělat práci asistenta, absolvoval studium pro asistenty pedagoga. V současnosti studuje UTB ve Zlíně obor Sociální pedagogika. Jako AP působí na škole prvním rokem a žák, se kterým pracuje je jeho prvním žákem. V rámci přípravy vstupu do zaměstnání a práce s konkrétním žákem měl možnost si prostudovat jeho školní osobní dokumentaci.

#### AP2

Má vystudované navazující magisterské studium na UTB ve Zlíně, obor Sociální pedagogika, které splňuje požadavky pro práci jako AP. Asistenta pedagoga dělá druhým rokem, u žáka<sup>2</sup> prvním rokem. Má již tedy s touto prací zkušenost i z jiné školy. Při nástupu do zaměstnání měl možnost prostudovat si dokumentaci o žákovi, ke kterému byl přiřazen. Krátce po nástupu do školy přišla poradkyně z PPP. Ta mu sdělila nové informace týkající se žáka<sup>2</sup> a AP měl dostatek času si vše prostudovat.

#### AP3

AP3 má vzdělání mimo humanitní a sociální obor. Aby mohl vykonávat práci AP, absolvoval kurz vztahující se k této práci. Jako AP působí již čtvrtým rokem, a to stále u stejného žáka<sup>3</sup>. Při práci se žákem<sup>3</sup> měl možnost si prostudovat dokumentaci od psychologa, kterou mu poskytla matka žáka<sup>3</sup>. Díky dokumentaci se dověděl, že při práci se žákem<sup>3</sup> nemá nic „lámat na sílu“. V praxi pak zjistil, že je to pravda a touto radou se řídí.

## 5.2.2 Popis žáka

### AP1

Žák1, ke kterému byl přidělen AP1 se projevuje nadměrným upoutáváním pozornosti. V kolektivu se snaží prosadit častým „šaškováním“. Je pro něj těžké přijmout autoritu, což se vyznačuje negativismem, odmítáním poslušnosti a odmlouváním. Projevují se u něj také sklony k destruktivnímu chování a k sebepoškozování. V předmětech, které ho nebaví, se jeho chování zhoršuje, vyrušuje a narušuje výuku. Jeho chování se také liší den ode dne. Podle slov AP jde na něm hned ráno poznat, jestli má „dobrý nebo špatný“ den, a to z toho důvodu, že je unavený, nebo že nastal nějaký problém doma. V takových případech se mu nechce pracovat již od první hodiny.

### AP2

AP2 pracuje ve třídě se žákem2 s diagnostikovaným autismem, který se projevuje občasnými záchvaty, nebo dle slov AP2 nestandardními znaky. Jeho příchod na výuku bývá někdy opožděný, protože se mu nechce vstávat. V takovém případě volá do školy matka, že se opozdí. Chlapec je velmi inteligentní, výuku zvládá výborně, rád si povídá a vysvětluje věci dopodrobna. Jeho celkové tempo je pomalejší a špatně přijímá autoritu. I přes diagnózu je jeho sociální cítění na vysoké úrovni a chce navazovat sociální kontakt se spolužáky. V případě nějakého záchvatu však spolužákům často nadává, že jsou „blbí“, povyšuje se nad ně, je až moc upřímný a také vztahovačný, což může ještě více prohlubovat záchvaty. Záchvaty se u něj projevovaly hlavně na začátku školního roku, kdy se s AP2 ještě neznali. Jednalo se o záchvaty úzkosti nebo paniky, kdy měl pocit, že se mu něco stane. Pocit úzkosti a paniky byl u něj vyvolaný například v situacích, když v hodinách něčemu nerozuměl, ale nepřihlásil se o vysvětlení. V takových situacích hlavně potřebuje pocit jistoty.

### AP3

Žák3 má diagnostikovanou praktickou slepotu. Nevidí obrysy, ani světlo, ale pozná, pokud ji něco více osvítí. Z tohoto důvodu chodí do SPC na cvičení, aby neztratil tuto schopnost. Pro totálně nevidomé je hrozně depresivní, že nerozeznají žádnou změnu světla. Do školy přijde v doprovodu rodičů, nebo ho ze školního autobusu přivedou spolužáci. Ve třídě si sám vytáhne z aktovky pomůcky, ale se schováváním zpátky mu pomáhá AP3. Sám si vezme papír, dá ho do Pichtova stroje a píše. Dívka je inteligentní a samostatně pracuje například v českém jazyce a matematice. Tempo práce v některých předmětech

(hlavně přírodověda a vlastivěda, které ji nebaví) je pomalejší, ale to je dáno jejím postižením a těžkostí Braillova písma. V rámci prostorové orientace nacvičuje samostatný pohyb po škole. Bez doprovodu dojde na toalety na patře, kde mají třídu. Nacvikou dalších tras po škole se brání, protože to vnímá jako práci. Hodně věcí odmítá a často říká „nechci“ a „nebudu“. Občas nerada komunikuje s druhými. Kvůli svému postižení nemá tolik vjemů jako její vrstevníci, spousta věcí ji nezajímá, to také řekne svým spolužákům a tím je od sebe spíše odhání. Bývá ráda spíše sama a do kontaktu se spolužáky se musí nutit a spolužáci se více ptají jí, než aby se na něco zeptala ona. Dívka je sportovně založená, což AP3 vnímá jako pozitivní. Rodiče s ní plavou, jezdí na tandemovém kole, chodí na horolezeckou stěnu, lyžují a učí na snowboardu.

### **5.2.3 Individuální práce AP se žákem**

#### **AP1**

Jako nejdůležitější se žákem1 vnímá AP1 motivaci. Motivovat ho, aby pracoval. Pozitivně na něj působí odměny, například formou pochvaly do žákovské knížky. Další důležitou věcí je zajistit, aby neublížoval sobě ani spolužákům. Udržet ho v klidu je důležité jak pro něj, tak pro celou třídu, aby mohli v klidu pracovat a soustředit se na výuku. V případě, že jeho vyrušování přesáhne určitou mez, vnímá AP1 jako důležité mít možnost se žákem1 odejít ze třídy do kabinetu, kde si spolu promluví, chlapec se uklidní a opět se vrátí do výuky.

#### **AP2**

U žáka2 vnímá AP2 jako nejdůležitější, aby věděl, že je asistent zde pro něj. Asistent pozoruje, že jeho záchvaty se už v podstatě neobjevují. Pokud ale taková situace nastane, je dobré, pokud mohou spolu odejít na chodbu, kde mu AP2 říká, ať dýchá, otevře okno a předvádí, jak má chlapec dýchat, aby se uklidnil. Potřebuje také mít vědomí, že je AP2 klidný a žák3 je pro něj důležitý.

#### **AP3**

AP3 vnímá jako důležité se žákem3 nacvičovat prostorovou orientaci a samostatný pohyb po škole. Přestože je to pro ně tento rok složitější v tom, že mají třídu ve druhém patře, žák3 se snaží nacvičovat trasu do jídelny. V rámci vyučování AP3 pomáhá dívce s chytáním pomůcek, učebnic a správných stránek v nich, protože by se dívka nesoustředila na výuku a nestíhala by dělat nic jiného. Dále jako důležité vnímá AP3

motivaci, a to hlavně v předmětech, které žáka<sup>3</sup> nebaví a jsou pro něj náročné z důvodu požadavků na představitost, což se nevidomým špatně vysvětluje. Je také potřebné udržovat jej v klidu i přes rychlé tempo učitele. V případě, že nestíhají, tak už AP<sup>3</sup> pracuje se žákem<sup>3</sup> samostatně svým tempem, aby ho to neznervózňovalo. Asistenta u žáka<sup>3</sup> se také týká asistence osobní, a to hlavně v jídelně, kam ho doprovází na oběd, ale také při oblékání, když žák<sup>3</sup> odchází se spolužáky na školní autobus.

#### **5.2.4 Práce AP**

##### **AP1**

V rámci své práce musí AP1 dohlížet na žáka<sup>1</sup>, a to hlavně o přestávkách, kdy je více zbrklý a mohl by způsobit úraz sobě, nebo druhým, což už se stalo. Dohlíží, aby se u něj neprojevovalo nějaké nevhodné chování. Úkony osobní asistence se AP1 nedotýkají. Jednou z důležitých náplní práce AP1 je pomoc žákovi<sup>1</sup>, aby „zvládl“ své postižení, pomoci mu zapadnout do kolektivu třídy, aby ho bral takového, jaký je.

##### **AP2**

AP2 jako hlavní náplň své práce vnímá to, aby byla oporou pro žáka<sup>2</sup> i ostatní spolužáky, být jemu i jim k dispozici kdykoli je potřeba. Směrem k žákovi<sup>2</sup> pak umravňovat ho a udržovat ho v klidu. V případě potřeby také volat jeho matce. AP2 se také dle vlastních slov vidí jako taková „maminka“ a „kvočna“, která žákovi projevuje, že ho má ráda, mluví na něj jako na miminko, on za ní může kdykoli přijít a tak je spokojený. Svou práci také přirovnává k utlumovači, který tlumí výstřednosti chlapce a zůstává klidný, aby on byl taky klidný.

##### **AP3**

Náplň práce se žákem<sup>3</sup> vnímá AP3 jako pomoc ve všem. Velkou část své práce věnuje AP3 přepisu učebnic a pracovních sešitů do Braillova písma. Ráno, při vstupu do třídy, zjistí, co je v plánu na ten den a co je potřeba, to přepíše. Nemusí mít vše písemně, tak některé úkoly vypracovávají ústně. Ale například do anglického jazyka nemají v Braillovo písmo neovládá, jeho práci je také všechny písemné práce, diktáty a jiné věci opravit. Teprve potom to odevzdá učiteli. AP3 je však rád, protože na příští školní rok mají slíbenou speciální tiskárnu, takže nebude muset přepisovat tolik textů. Součástí práce

asistenta je také výklad látky. Jelikož žák3 neporozumí spoustě věcem napoprvé, musí je AP3 znovu vysvětlit.

### 5.2.5 Kolektiv třídy

#### AP1

Kolektiv třídy se jej snaží přijmout mezi sebe. Ale i přes snahu AP1 o to, aby jej kolektiv bral takového, jaký je, jej spolužáci neustále provokují k nevhodnému chování a žák1 se často vyprovokovat nechá. Pokud však žák1 provádí něco, co se třídě nelíbí, dají mu to slovně velice zřetelně najevo.

#### AP2

Ve třídě AP2 je spousta žáků, kteří mají různé porucha učení nebo poruchy chování. Žák2 se snaží se spolužáky navazovat kontakt, oni s ním nechtějí trávit moc času z důvodu povyšování se nad ně, jak jsme uvedli již výše. Právě z důvodu různých poruch učení spolužáků a nadprůměrné inteligence žáka2 se mezi nimi zostřují rozdíly, protože při plnění různých úkolů to má on „třikrát“ hotové a musí čekat na ostatní, kterým to trvá déle.

#### AP3

Kolektiv třídy žáka3 je dle slov AP3 celkem fajn. Na žáka3 si zvykli. I na jeho hlučnější psaní na stroji. Přijali ho mezi sebe, doprovázejí ho na školní autobus a poté ho předají rodičům na zastávce. Především se o dívku zajímají holky a chtějí s ní kamarádit.

### 5.2.6 Spolupráce s pedagogy

#### AP1

AP1 má tu zkušenost, že na práci se žákem1 se s ním učitelé nedomlouvají (až na pár výjimky), což vnímá negativně. Myslí si, že by to mohlo být způsobeno tím, že učitelé nevědí, jak s asistentem pedagoga komunikovat.

#### AP2

Při nástupu do zaměstnání se AP2 ptal všech učitelů, se kterými v rámci výuky přijde do kontaktu, jak jim může být nápomocný. Většina pedagogů však řekla, že nic nepotřebuje a ať AP2 dělá to, co mu řekne vedení školy. Postupem času AP2 tak nějak přirozeně u některých pedagogů začal vyvíjet vlastní iniciativu a ti většinou souhlasili a funguje mezi nimi určitý druh spolupráce. Ale i přesto si AP2 myslí, že učitelé na této

škole si s asistenty pedagoga nevědí rady. Možná to berou jako útok, že dostanou asistenta proto, že jsou neschopní. AP2 to u některých pedagogů vidí, že to tak vnímají, podle jejich chování.

### AP3

Práci AP3 se žákem3 nechávají pedagogové podle jeho vnímání na něm. AP3 by ocenil, kdyby učitelé za žákem3 přišli, začali mu sami něco vysvětlovat a více se o něho zajímali. AP3 spíše připadá, že se pedagogové žáka3 bojí, protože na začátku školní docházky „vyváděl“, bál se a nechtěl pracovat s nikým cizím.

## 5.3 Shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro praxi

### Základní informace o AP

Všichni tři asistenti splňují podmínky stanovené zákonem pro výkon profese asistenta pedagoga. Liší se ovšem stupněm dosaženého vzdělání. Jeden absolvoval pouze kurz pro asistenty, druhý také absolvoval kurz, ale zároveň studuje vysokou školu, která mu také umožní pracovat jako AP a třetí má vystudované navazující magisterské studium. Ve vzdělání AP můžeme tedy vidět nejednotnost. Zákon však neukládá žádné určité povinné vzdělání, které by asistenti museli absolvovat. Z toho mohou vyvstat i určité problémy. Kdy vysokoškolsky vzdělání asistenti, kteří se na povolání připravovali dlouholetým studiem, se budou cítit málo ohodnoceni za svou práci. Plat asistentů totiž není závislý na dosaženém vzdělání a je stejný jak pro kurzisty, tak pro vysokoškolsky vzdělané osoby. Tento pocit méněcennosti může také vést k tomu, že absolventi vysokých škol, kteří mají nejlepší předpoklady pro výkon této profese, nebudou chtít jako AP pracovat a na místa AP budou přijímány osoby s absolvovaným kurzem, jejichž kvality nebudou na takové úrovni, jako u vysokoškolsky vzdělaných osob.

Možnost prostudovat si osobní dokumentaci žáka, ke kterému AP nastupuje, je vnímána pozitivně. AP má tak možnost připravit se na konkrétního žáka ještě před tím, než spolu začnou pracovat. Může se tak vyvarovat negativním situacím, které mohou vyplynout z nevědomosti o žakově postižení, chování, projevech aj. V dokumentaci AP také najdou určité rady, jak se k žákovi chovat, jak s ním pracovat a zmírňovat jeho handicap tak, aby byl co nejefektivněji integrován do třídy a celé společnosti.

## Popis žáka

Každý žák je individuální a má přiděleného asistenta z různého důvodu. Žák1 má diagnostikované ADHD a je potřeba na něj dohlížet, aby pracoval a neublížoval sobě ani spolužákům. Žák2 má jako diagnózu Aspergerův syndrom a je důležité mu být k dispozici, kdyby si potřeboval popovídat, nebo něco vysvětlit. U žáka3 je to odlišné, protože má zdravotní postižení, a to konkrétně praktickou slepotu a práce s ním je složitější. Při zavádění AP do třídy, je tedy potřeba brát v úvahu individualitu postižení, nebo handicapu každého žáka. I u stejného postižení se mohou vyskytovat jiné projevy dítěte, které budou vyžadovat různé přístupy ze strany AP.

## Individuální práce AP se žákem

Hlavním pojátkem individuální práce se žákem je motivace. Motivovat žáka, aby se snažil pracovat co nejlépe. Při práci se žáky s handicapem je důležité zajistit, aby zůstali klidní, soustředili se na výuku a nerušili sebe ani spolužáky. Asistenti vnímají jako podstatné mít vyhrazenou místnost, kam mohou se žákem v případě potřeby zajít. Ať už v případě zklidnění nějakého záchvatu, nebo pokud se žák ve třídě nemůže soustředit, tak aby měl kde v klidu dodělat svou práci, případně si odpočinout v případě únavy z léků. V případech zdravotního postižení, je potřeba se žáky provádět nácvikem různých činností, které kompenzují jejich postižení. Ať už se jedná o sebeobslužné činnosti jako oblékání, hygiena, stravování, nebo také prostorová orientace a mnohé další.

## Práce AP

Jako nejdůležitější náplní práce AP je být žákovi k dispozici. Kdykoli to bude žák potřebovat, aby se mohl na asistenta obrátit a ten se mu věnoval. Není důležité být jen k dispozici, ale také na žáky dohlížet, aby neublížili sobě, nebo druhým. Ať už se jedná o žáky hyperaktivní, kteří jsou často zbrklí, nebo o žáky se zdravotním postižením, pro které může pohyb po třídě a celé škole představovat spoustu problémů. Také je potřeba, aby se AP svým chování a přístupem snažil o to, aby žák co nejlépe zapadl do kolektivu, aby ho spolužáci brali mezi sebe takového, jaký je, a nevšímal si pouze jeho odlišností.

## Kolektiv třídy

Kolektiv třídy velkým způsobem ovlivňuje práci se žákem. Většinou se spolužáci snaží přijmout žáka mezi sebe. Občas však také nastávají mezi integrovaným žákem a spolužáky určité rozepře. Někdy dokonce mohou mít spolužáci na žáka negativní vliv a provokovat



ho ke špatnému chování. Je proto důležité, aby AP takové situace předem rozpoznal a snažil se jim předcházet tak, aby celá třída pracovala jako jednotný celek.

### **Spolupráce s pedagogy**

Asistenti se většinou shodli, že spolupráce mezi AP a pedagogy nefunguje. Pedagogové nechávají práci se žáky na asistentech a na postupu práce s ním se společně nedomlouvají. Míněním asistentů je, že pedagogové vnímají AP jako někoho navíc, kdo poslouchá jejich výklad v hodinách a je takovou neustálou „inspekci“. Ovšem nemůžeme říct, že všichni pedagogové vykazují tyto známky chování. Záleží to na jednotlivcích a na tom, jak se k situaci asistenta ve třídě postaví. Jeden z asistentů také uvedl, že by byl rád, aby si pedagogové více všímali integrovaných žáků a nebrali to pouze tak, že když má vedle sebe AP, tak nepotřebuje učitele.

### **Doporučení pro praxi**

Ve vztahu k profesi asistenta pedagoga vidíme jako stěžejní sjednotit požadavky na vzdělání asistentů. Jak jsme již výše uvedli, zákon nestanovuje jedno konkrétní studium, které by umožňovalo vykonávat profesi AP, ale uvádí více možností. Pro osoby, které by chtěly jako AP pracovat, by to bylo mnohem snadnější, protože by věděli, kudy se má jejich studium ubírat. Domníváme, že AP by se na svou práci měl připravit řádným studiem a získat tak potřebné informace pro výkon profese. Pokud by se zavedlo povinné vysokoškolské studium jako podmínka pro práci jako AP, ujednotila by se také platové podmínky této profese.

Další důležitou oblastí v praxi, která by se měla vyřešit, je spolupráce AP s pedagogy. Je potřebné, aby asistenti a pedagogové spolu pracovali na integraci jednotlivých žáků ve třídách. Pokud spolu nebudou pracovat a nebudou se domlouvat na postupech, jak s dítětem pracovat, případně nebudou v těchto postupech jednotní, integrace těchto dětí nemusí být úspěšná. Pokládáme za vhodné, aby se do řešení této problematiky zapojila i odborná veřejnost. Mohly by být pořádány semináře, či kurzy, které by byly zaměřeny na spolupráci asistentů pedagoga a pedagogů a obsahovaly by i praktické rady, nebo osobní zkušenosti jak asistentů, tak pedagogů.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřila na problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu asistentů pedagoga. Každý žák je individuální a je potřeba k nim i takto přistupovat a pracovat s nimi podle jejich individuálních potřeb.

V teoretické části práce jsme se seznámili s teoretickými východisky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vytýčili jsme základní pojmy, které se této problematice týkají. Jako nejstěžejnější nám vyvstaly pojmy integrace a inkluze, kterými jsme se zabývali podrobněji. Aby byl žák úspěšně integrován a zvládal všechny požadavky, které na něj škola klade, je často vypracováván individuální vzdělávací plán, kterým jsme se zabývali v jedné podkapitole. Další důležitou částí, kterou jsme se v teoretické části zabývali, byla problematika asistenta pedagoga. Více jsme se seznámili s touto profesí, s jejími úskalími i postupy při zavádění této pozice do škol.

Praktická část práce se zaměřila na výzkum tří žáků a tří asistentů pedagoga. Zkoumali jsme, jak probíhá individuální práce asistentů s těmito žáky. Nejprve jsme uvedli kazuistiku těchto žáků, kde jsme popsali jejich diagnózy, projevy chování a to, jak se jejich stav postupně vyvíjí. Poté jsme provedli rozhovory s asistenty pedagoga, kteří pracují s těmito žáky. Snažili jsme se zachytit to, jak s nimi pracují, co je při práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami nejdůležitější a zda v rámci své práce spolupracují s pedagogy.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že individuální práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je opravdu individuální a odvíjí se od konkrétních potřeb žáka. Přesto jsme zjistili jednotící prvky práce s těmito žáky. Jedná se konkrétně o motivaci pro práci žáků. Motivace je pro ně důležitá, aby se kvůli svému postižení nebo znevýhodnění necítili méněcenní a mohli zvládat všechny nároky kladené školou. Dalším jednotícím prvkem je klid. Je potřeba, aby asistent zůstal v každé situaci klidný, a tak byl v klidu i samotný žák. Klid je pro žáky důležitý, aby se mohli soustředit na práci a zároveň aby narušili ani spolužáky.

Z výzkumu nám také vyplynulo, že je potřeba v problematice zavádění funkce asistenta pedagoga do tříd vyjasnit určité oblasti. Konkrétně se jedná o oblast vzdělávání asistentů pedagoga, které je nejednotné a má spoustu možností. A dále se jedná o oblast spolupráce asistentů pedagoga s pedagogy, která zdá se nefunguje.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2010. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5299-4.
- [2] GAVORA, Peter, 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent. ISBN 80-88904-46-3.
- [3] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [4] HANÁKOVÁ, Adéla et al., 2012. *1000 pojmů ze speciální pedagogiky: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3218-2.
- [5] HAVEL, Jiří, 2014. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na I. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7150-6.
- [6] HAVRDOVÁ, Zuzana, 1999. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: OSMIUM. ISBN 80-902081-8-5.
- [7] HUČÍK, Ján a Alena HUČÍKOVÁ, 2009. *Kazuistika v sociálnej práci*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžběty. ISBN 978-80-89271-66-5.
- [8] JESENSKÝ, Ján, 1998. *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-691-0.
- [9] KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ, 2004. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-887-2.
- [10] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-347-3710-2.
- [11] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- [12] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

- [13] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al., 2001. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [14] MERTIN, Václav, 1995. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-033-4.
- [15] MICHALÍK, Jan, 2003. *Školská legislativa: dokumenty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 8024406268.
- [16] MICHALÍK, Jan, 2005. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v české republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1045-1.
- [17] MÜLLER, Oldřich et al., 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0231-9.
- [18] NOVOSAD, Libor, 1997. *Některé aspekty socializace lidí se zdravotním postižením*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-268-1.
- [19] PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [20] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [21] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [22] RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ, 2006. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
- [23] SOJÁK, Petr, 2009. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4945-1
- [24] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [25] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

- [26] TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ, 2010. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: IPPP ČR. ISBN 978-80-86856-66-7.
- [27] UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
- [28] ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

### Elektronické zdroje:

- [29] ČESKO. Nařízení vlády č. 222 ze dne 14. června 2010 o katalogu prací ve veřejných službách a správě. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2010, částka 76. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222>
- [30] ČESKO. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>
- [31] ČESKO. Vyhláška č. 317 ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 111. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
- [32] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [33] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- [34] Teaching assistant. *National Careers Service* [online]. 2012 [cit. 2015-08-20]. Dostupné z: <https://nationalcareersservice.direct.gov.uk/advice/planning/jobprofiles/Pages/teachingassistant.aspx>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
AP	Asistent pedagoga
CNS	Centrální nervová soustava
IVP	Individuální vzdělávací plán
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Středisko výchovné péče
UTB	Univerzita Tomáše Bati

## SEZNAM PŘÍLOH

- PI** Otázky polostrukturovaného rozhovoru
- PII** Doslovný přepis jednoho rozhovoru

## **PŘÍLOHA P I: OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU**

1. Co máš vystudované?
2. Jak dlouho děláš asistenta pedagoga?
3. Koho máš teď na starosti? Něco mi o něm řekni.
4. Jak probíhá tvůj den v práci? Popiš mi ho.
5. Co vnímáš jako nejdůležitější při práci se žákem, kvůli kterému jsi ve třídě?
6. Týkají se tvé práce i činnosti osobní asistence?
7. Měla jsi možnost nahlédnout do osobní dokumentace žáka?
8. Využíváš při práci se žákem doporučení, která jsou v dokumentaci zaznamenána?
9. Mohla bys mi popsat kolektiv třídy?
10. Ovlivňuje nějak kolektiv třídy chování žáka?



## **PŘÍLOHA P II: DOSLOVNÝ PŘEPIS JEDNOHO ROZHOVORU**

**„Jenom se na začátek zeptám, jestli souhlasíš s nahráváním.“**

„Ano.“

**„Tak. V rámci toho, že děláš asistenta pedagoga, se chci zeptat, co máš vystudované? Jakou školu, nebo jestli máš spíš jenom nějaký kurz?“**

„Já mám jenom kurz.“

**„Jenom kurz.“**

„Jinak vzdělání úplně mimo obor.“

**Aha, mimo obor.**

**„A jak dlouho děláš asistenta?“**

„Čtvrtý rok.“

**„Čtvrtý rok. A koho máš teďka na starosti?“**

„Tak od začátku, od první třídy mám (*jméno žáka*), nevidomou.“

**„Dobře a tak mi o ní něco řekni, jako celkově.“**

„Ona má totální, nebo ne, ona má praktickou slepotu. Totální slepota to je když ani nevidí světlo. A ona má praktickou, jako že vidí, když slunko víc osvítí, tak ona ví, že se jí...“

**„Že se to změní.“**

„Tak, že se to změní. Což je jako pozitivní a s tím chodí.. A i když nevidí nic, ani obrysy, naráží, tak chodí na cvičení do SPCečka na (...)nějak, aby neztratila ani toto, protože to je důležité. Protože když to děcko má jenom tu, tu totální slepotu, tak je to strašně depresivní pro ně. Takže toto prý, jako na psychiku, je to lepší, když vidí, že se jí třeba, vidí šero. I když nevidí obrysy, tak to.“

**„Dobře. A teďka mi zkus popsat, jak probíhá váš den.“**

„Náš den?“

**„Jak s ní pracuješ.“**

„No, tak ona jako dojde sem, že a tady...“

**„Sama?“**

„Jo, dojde, a ne, dovedou jí vlastně děcka ze školáku. Buď ji dovedou rodiče, nebo jede školákem, ale musí mět doprovod děcka. Sama by to nezvládla ještě. No a tady také pomáhám ve všem, protože i když nacvičuje... Jo, na záchod chodí sama. Loni trefila i do tělocvičny sama. Trefila sama... kam... do šatny. No letos, protože je to složitější, jsme ve druhém patře, tak máme nacvičené zatím jenom ten záchod a jinak, protože se tomu ona brání, to je pro ni práce a má to teďka nařízené, že musí, tak se tomu bránila, tak nemáme nacvičené nic jiného, než ten záchod tady nahoře. Snažíme se teďka do jídelny, ale je to fakt těžké, z toho druhého patra ona si musí pamatovat víc bodů, a protože je taková, jaká je, že se tomu brání, tak...“

**„A konkrétně tu práci jakoby při výuce?“**

„No tak při výuce ji... ona si... z tašky vytáhne. Někdy neví, někdy to poplete. Neumí si to tam dobře dát, je to pro ni těžké. Dává to tam šikmo a různě, i když to nacvičujeme. Tak to by chtělo, aby cvičili doma, to oni nedělají. No a tady při výuce. Tady co máme jako milión těch jo (*myšleno učebnice*), tak to jí hledám já, to by si ona sama nenašla. Takže jí přichystám učebnice, papír si dokáže vzít, dát si ho do stroje jako sama a dokáže pracovat samostatně třeba v češtině. Ta ji jde výborně, to jako jede. Diktáty, doplňovačky, ale musím jí to já přichystat. Buď máme učebnice, a když nemáme učebnice nebo pracovní sešit, tak buď to děláme ústně, nemusíme mět všecko písemně, ale co musí být, tak jí zas musím přepsat. Takže jdu vždycky ráno sem (*do třídy*), uvidím co má paní učitelka na tabuli, napíšu jí to. Třeba pracovní sešit do češtiny nemáme, a když to není nutné, ona je tedy v češtině výborná, takže nemusíme jako všecko. Něco jí musím přepsat a ona to pak jako dělá podle toho.“

**„A myslíš si, že máš jako, že děláš práci navíc i za učitele?“**

„Ano. No a pak to musím opravovat. Pro mě to neskončí, že to odevzdám učitelce, musím to opravit, protože to tady nikdo neumí. Takže já si to tady nechám, pak si to opravím a dám to učitelce. Musím dávat pozor, abych se samozřejmě nesekla, že (*smích*), neudělala chybu já. Takže jo, je tady toho hodně. Je tady hodně toho, že já jí to musím... My třeba máme devadesát procent učebnic, ale do angličtiny nemáme v podstatě nic. Ani učebnici v Braillu ani pracovní sešit v braillu. Takže já jí to celé, učebnice celé, celé to a plus slovník jí musím opsat. Takže já jí opíšu celý slovník, já jí opíšu, celou učebnici v podstatě

opisuju. Teďka zkracujeme texty, protože ona v té angličtině nestíhá to tempo s děčkama, protože je to cizí jazyk. Ona ani v češtině to tempo nestíhá, čte pomaleji, jo, ale čte dobře. Ale to ti nevidomí vždycky budou číst pomaleji, protože ona to každé písmenko musí, ona ho v podstatě tím prstem musí obkroužit, obhmatat, že, takže. No a v té angličtině to jako trvá, že, že to teda trvá. Takže má zkrácenou formu textu, no. Ale i když má tu zkrácenou formu textu, tak... a ty učebnice ani narok prý nebudeme mět. Ale máme slíbenou tiskárnu, že v páté třídě... to budeme mět zapůjčenou tiskárnu, že v páté třídě už by to ten asistent nestíhal přepisovat všechno. Takže budeme mět tiskárnu. Takže to se s tím naučím a pak, pak to bude lehčí. „

**„Tak to je super.“**

„To mám slíbené.“

**„A co vnímáš jako nejdůležitější při práci s (žákem)?“**

„No, nejdů... tak já ji musím vlastně všechno dovysvětlovat. Protože ona jak nevidí na tu tabulu, tak učitel to vysvětluje a ona pak... to vidí tady... ale protože to... nestíhá tak rychle, ona je chytrá, inteligentní, takže to jako stihne. Jako češtinu, matiku pochopí raz dva, to jí jde, to má ráda. Horší je to, ta vlastivěda, přírodověda a takové. To ji nebaví značně.

Tak v té první a druhé třídě to bylo skutečně to motivování, protože (žák) všechno odmítala, na všechno měla nechci, nebudu. To už bylo ze školky, to se táhlo. Ale teďka v té čtvrté třídě, teďka už toto nehrozí, ale spíš takový pocit pohody aby měla. Učitelka když jede hodně rychle, což jako celkem jde, tak, a I. to nestíhá, tak jí to samozřejmě, že jí to to, jako tak vykolejí a je z toho nervózní. Takže my se pak neřídíme už podle třídy a jedeme si spolu. Protože ona jako slepá nemůže stíhat to tempo. Takže my prostě si počítáme... děláme to spolu. Češtinu stíhá, protože čeština to je, tam je jako doplňování, to to jenom brnká. Ale v té matematice tam jsou složité ty záznamy, to je třeba na půl stránky jeden příklad, tak tam jako pak už si děláme svým tempem.“

**„Týkají se tvé práce i činnosti jakoby osobní asistence?“**

„Jo, protože jsem domluvená s paní (maminkou), než si pro ni dojde z práce, tak abych s ní byla, tak spolu chodíme na oběd.“

**„A ještě něco? Takže jí pomáháš vlastně v jídelně?“**

„Ano, no, no.“

**„A třeba při sebeobsluze při hygieně, oblékání?“**

„No, při oblékání ona už teda ve čtvrté třídě by to měla všechno zvládat. Ale protože jsou doma rodiče nedůslední, tak... tak jí musím dopomáhat. A co se týká jako příprava, z tašky si vytáhnout věci nebo schovat, je problém. Hlavně to schovávání, protože to dorve, tak tam jí musím pomáhat. No, že to tam neumí dát pěkně. Ale to už je záležitost, to má ona umět z domu. Tady na to já nemám čas, abych ji to jako... Já jí to někdy učím, ale není na to tady čas, takže toto tam, toto tam chybí, no.“

**„A ještě, mohla bys mi popsat kolektiv vaší třídy?“**

„My máme celkem fajn kolektiv. Děcka si na ni zvykly pěkně. Ani je nerušíme, když jako píšeme na tom pichťáku. Ono to tak trochu křápe, vydává to zvuk, takže děcka si na ni pěkně zvykly. Nemůžu říct, že by bylo... aj, i rodiče...“

**„Takže na ní ten kolektiv jako nějak špatně nepůsobí?“**

„Ne, nee, nee,ne.“

**Přijali ji mezi sebe?“**

„Přijali ji mezi sebe, no. Doprovázejí ji i na ten autobus... jako tam jde se mnú, ale pak jede ve školáku s něma a předají ji rodičům. Ji pak vytáhnou z autobusu, takže jako... A holky jako, holky s ní chtějí kamarádit, ale I. ona neumí komunikovat, protože nemá takové vjemy jak oni, takže ji spoustu věcí řekne, že je nezajímá a tak je jak kdyby od sebe odhání, ty děcka, spíš. Takže je spíš sama. Musí se do toho nutit, aby s těma děčkama byla.“

**„A měla jsi možnost nahlédnutí jako by do školní dokumentace (žáka)?“**

„Jo, s paní (*maminkou*) do školní ne, ale paní (*matka*) mi dala, co chodí jako k ní, k psychologovi, tak tam jsem nahlížela, no.“

**„A většinou tam bývají nějaké třeba doporučení pro práci, jakoby s tím dítětem. Vnímáš to jako přínosné, využíváš třeba ty rady a tak?“**

„Ale jo, no... Ona mě dala nahlédnout do dokumentace, že se vlastně narodila už tak, tak, a ty psychické problémy jaké má... Tak jo, jak se smí pracovat, že tam to nejde lámat nějak na sílu. Ale fakt jako... Ten první, druhý ročník to bylo to motivování, i teďka v některých předmětech, protože některé předměty nemá strašně ráda, protože je slepá, tak ona... Třeba přírodopis, co strašně děcka baví, o zvířatech, o lese, tak jí to nebaví. Tak já jí

také musím motivovat. Ale někdy to jde dost těžko, protože nevidomému vysvětluj některé věci... moc těžko, takže...“

**„A domlouváš se i s učitelem, jakoby, na práci s tím dítětem, nebo komunikujete o té práci s tím, s tou žákyní?“**

„No to teda moc ne. Oni to spíš nechávají na mě, což bych uvítala, kdyby jako.. Na jedné straně je třeba dobře, že když tomu jako ten učitel nerozumí, tak že mě do toho nemluví. Protože jsem na to bylo proškolená, tak vím. Ale, ale ocenila bych fakt, kdyby se víc zajímali, přišli k ní, a kdyby někdy některý učitel třeba sám jí začal něco vysvětlovat, protože jí se musí spousta věcí dovysvětlovat. Jí to nestačí, když to řekne jenom učitel. Tak tam musím pak... tak to pak dělám všechno já. Takže, uvítala bych, kdyby se víc tak zajímali. Jí se spíš jak kdyby každý bojí, protože ona v té první, druhé třídě vyváděla (*smích*), bála se a nechtěla... Ona fakt k sobě nechtěla nikoho pustit, ona dala ruku tak (*před sebe*) prostě a každý se radši otočil, takže už je to asi v ní, takže, že už k ní radši nikdo nejde (*smích*). I když teď už komunikuje aj s váma, že? (*myšleno ostatní AP*)“

**„Jo.“**

„Ale jak za ní došla Z. (*další AP*) tady na chodbu, tak říkala: já se nemám kam schovat, (*smích*) zase za mnou tam došla asistentka a zas se mě na cosi ptala. Takže ona nemá ráda... Prostě si, neumí, neumí ještě komunikovat, no. Což by ve čtvrté třídě měla, ale... tam to pořád vážne.“

**„Dobře. Takže z mojich otázek je to všechno. A kdybys chtěla ještě něco dodat?“**

„Jejda, tak to mě nenapadá... No, to co, to co mě napadlo teďka s tou Z. Že ona normálně, Z. tam přijde a „já nevím, kam bych se schovala“ mě řekla, (*se smíchem*) „za mnou došla tady asistentka a zas se mě na něco ptala“, takže... Teď nevím, co bych...“

**„Takže její problém s komunikací, cos říkala...“**

„No, tak to má, to má furt, no. I s těma žákama. Ona do určité míry a většinou se musí oni zeptat jí. Ona málo kdy položí otázku, že by se zeptala ona na něco, nebo tak.“

**„Jo, dobře. Tak to je asi všechno.“**

„Jinak je sportovně založená, to je fajn, že rodiče ji berou, že se učí jezdit, vlastně jezdí s nima na tandemové kole, chodí jako šplhat po té stěně. Tam ji samozřejmě rodiče jistí, že. Teďka zkouší na tom... na lyžích, lyžovat umí, plavat umí, to chodí, to využívají, což

je pro ni jako dobré i po té fyzické stránce, protože jinak tam... nemá... by neměla jako to... A teďka ji učí na tom snowboardu. Takže jako, takže jako to je fajn, že ji tak učí.“

**„Dobře, tak jo. Tak děkuju.“**