

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Veronika Pavelová

Pedagogický asistent jako prostředník v komunikaci
mezi učitelem a integrovaným žákem

Olomouc 2013

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v závěrečném seznamu.

V Olomouci dne

.....

Veronika Pavelová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za její ochotu a cenné rady a připomínky při zpracování mé bakalářské práce. Dále patří mé poděkování základní škole, kde jsem měla možnost provádět výzkum.

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Komunikace.....	9
1.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace.....	10
1.2 Funkce pedagogické komunikace	12
1.3 Účastníci pedagogické komunikace	12
1.4 Pravidla pedagogické komunikace	14
2 Asistent pedagoga	16
2.1 Vznik a historický vývoj funkce asistenta pedagoga	16
2.2 Legislativní zakotvení	17
2.3 Pracovní náplň asistenta pedagoga.....	19
2.4 Kvalifikační předpoklady	21
2.5 Osobní asistent	23
3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	25
3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	25
3.2 Historický vývoj vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	25
3.3 Legislativní vymezení	27
3.4 Integrace	30
3.4.1 Integrativní vzdělávání, školská integrace	32
3.5 Inkluze	34
3.5.1 Inkluzivní vzdělávání.....	35
3.6 Individuální vzdělávací plán.....	35
3.6.1 Legislativní vymezení	36
3.6.2 Význam IVP.....	38
3.6.3 Tvorba IVP.....	38
PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 Vlastní výzkum.....	41
4.1 Cíl výzkumu	41
4.2 Metoda výzkumu	41

4.3	Charakteristika zkoumaného vzorku	42
4.4	Průběh výzkumného šetření	43
4.5	Charakteristika postižení integrovaného žáka	44
4.5.1	Zpráva o výsledku pedagogicko-psychologického vyšetření integrovaného žáka (ze dne 13. 12. 2012)	45
4.5.2	Doporučení z pedagogicko-psychologického vyšetření (ze dne 13. 12. 2012)	46
4.6	Výsledky výzkumného šetření	47
4.6.1	Pozorování komunikačních struktur ve vyučovací hodině	47
4.7	Shrnutí výzkumného šetření	68
Závěr	70
Seznam použitých zdrojů	71

Úvod

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na problematiku komunikace probíhající ve vyučování mezi učitelem, integrovaným žákem a asistentem pedagoga.

Komunikace je základním prvkem dorozumívání se mezi lidmi. Důležitou roli hraje také ve výchovně-vzdělávacím procesu, kde je nazývána pedagogickou komunikací a je základem celého vzdělávání a vyučování. V poslední době přibývá stále více žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a jsou vzděláváni formou integrace v běžných základních školách. S tím souvisí vznik funkce a profese asistenta pedagoga, v českých zákonech legislativně zakotvena teprve od roku 2004. Asistent pedagoga hraje důležitou roli při vzdělávání integrovaného žáka a poskytuje mu kvalitnější podmínky pro vzdělávání společně s ostatními žáky.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace ve třídě, kde se nachází integrovaný žák se svým pedagogickým asistentem. Zajímalo mě, kolik času věnuje učitel komunikaci s integrovaným žákem a kolik s ostatními žáky a hlavně, zda je asistent pedagoga prostředníkem v komunikaci mezi učitelem a integrovaným žákem.

Má práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se nejprve zabývám obecným pojmem komunikace. Posléze definuji pedagogickou komunikaci, vymezím její funkce, účastníky a pravidla. V další kapitole se věnuji funkci asistenta pedagoga, vznikem a historickým vývojem této funkce, jejím legislativním zakotvením, pracovní náplní a kvalifikačními požadavky. Také definuji úlohu osobního asistenta a jeho obvyklou náplň práce. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejprve vymezím, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, poté popíši historický vývoj vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a legislativní vymezení. Dále přiblížím pojmy integrace, inkluze a individuální vzdělávací plán.

V praktické části pomocí pozorování zjišťuji, jaké komunikační struktury se vyskytují v jednotlivých vyučovacích hodinách ve třídě, kde se nachází

integrovaný žák, který má svou pedagogickou asistentku. Zaměřuji se jednak na komunikaci probíhající mezi učitelkou a žákem a především na komunikaci mezi učitelkou, integrovaným žákem a pedagogickou asistentkou. Vše jsem zaznamenala do jednotlivých pozorovacích archů a také graficky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Komunikace

Obecným a základním pojmem je pojem komunikace. Samotný původ tohoto slova je z latinského *communicare*, což znamená informovat, oznamovat nebo radit se s někým.

Gavora (2005, s. 9) uvádí **tři hlavní vymezení komunikace**:

1. **Komunikace jako dorozumívání** – dorozumívání je odvozeno od slova dorozumění, což znamená pochopení se, shodu myšlenek. Z toho vyplývají podmínky komunikace: aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem, hovořili o jedné věci a dosáhli myšlenkového souladu.
2. **Komunikace jako sdělování** – jde o informování, podávání poznatků, obeznámení se se svými pocity, postoji, názory apod. Komunikace zde vyžaduje partnera, druhého člověka, který je adresátem informace. Jeden partner chce něco říci druhému, informovat ho, poučit ho apod.
3. **Komunikace jako výměna informací mezi lidmi** – komunikace se v tomto případě vyznačuje obousměrností. Informace směřuje nejen od jednoho partnera k druhému, ale i naopak. Oba partneři si předávají slovo a každý z nich přispívá k informování a dorozumívání.

Nejdůležitější charakteristiky komunikace lze shrnout do těchto bodů:

- „komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování,
- komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem,
- komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů“ (Mikuláščík, 2009, s. 19).

1.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Definice pedagogické komunikace existuje velké množství. Gavora a kol. (1985, 1988 in Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 30) definuje pedagogickou komunikaci jako „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou.“

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 24) je pedagogická komunikace zvláštním případem sociální komunikace. Je to komunikace, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat.

Gavora (2005, s. 25) uvádí, že „komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.“

Komunikace je základem všech pedagogických procesů. Vyučování by se bez komunikace vůbec nemohlo odehrávat. Pedagogická komunikace ovlivňuje celkové klima třídy i školy. Naopak pedagogickou komunikaci může ovlivňovat a limitovat např. prostorové omezení komunikace, časové hledisko, obsah a program komunikace, určená pravidla chování, asymetrie sociálních rolí mezi účastníky, prostorové rozmístění žáků, výběr vyučovací metody nebo organizační forma výuky (Kolář, Vališová, 2009, s. 192).

Šeďová (2012, s. 19) uvádí pojem **výuková komunikace**. Je to taková komunikace, která se uskutečňuje mezi učitelem a žáky jen v rámci vyučovací hodiny. Podle Průchy (2009 in Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 20) má výuková komunikace ve školní třídě následující charakteristiky:

1. Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.
2. Je řízena učitelem a má specifická pravidla, která vymezují roli a pravomoc účastníků komunikace.

3. Plní různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem.
4. Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivňována.

Leont'jev (1979 in Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25) popisuje **optimální pedagogickou komunikaci**, která při procesech vzdělávání a výchovy plní určité pedagogické funkce. *„Pokud je plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti.“* Je to tedy koncepce toho, jak by měla pedagogická komunikace správně vypadat a odehrávat se.

Můžeme charakterizovat **tři roviny pedagogické komunikace** podle míry očekávání jejího průběhu:

1. Pedagogická komunikace, kterou je možné **předem připravit a promyslet**.
2. Pedagogická komunikace, kterou je možné **připravit rámcově** – učitel může předvídat, jak budou žáci reagovat v určitých situacích a jak bude tedy komunikace probíhat.
3. Pedagogická komunikace **nepřipravená** – odehrává se v případech, když nastane situace, kterou učitel nemohl předvídat a očekávat, ale musí na ni určitým způsobem reagovat a správně ji vyřešit (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26).

1.2 Funkce pedagogické komunikace

Mareš a Krivohlavý (1995, s. 25) popisují šest funkcí pedagogické komunikace:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti,
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí,
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy,
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků,
- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě,
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.

1.3 Účastníci pedagogické komunikace

Nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace bývají učitel a žák v prostředí školní třídy. Pedagogická komunikace se nemusí však odehrávat jen ve školním prostředí mezi pedagogy a žáky, ale např. také v předškolních zařízeních nebo mimoškolních zařízeních.

V užším pojetí jsou mezi účastníky pedagogické komunikace zařazováni vychovávající a vychovávaní. Do skupiny vychovávajících patří nejčastěji dospělé osoby, které mají určitou pedagogickou kvalifikaci, dále jimi může být také školní třída, skupina žáků ve třídě nebo žák v určité roli (např. při skupinové práci je jeden žák vedoucí skupiny). Mezi vychovávané můžeme zařadit žáka jako jednotlivce, skupinu žáků, třídu apod. (Mareš, Krivohlavý, 1995).

Mezi účastníky ve třídě se rozvíjejí určité mezilidské vztahy, které vznikají hlavně prostřednictvím komunikace. Ve třídě mohou účastníci komunikace vstupovat do těchto vztahů:

1. učitel × žák
2. učitel × třída
3. učitel × skupina žáků
4. žák × žák
5. žák × skupina žáků
6. žák × třída
7. skupina žáků × skupina žáků
8. skupina žáků × třída (Gavora, 2005, s. 26)

V prvních třech vztazích má učitel nadřazené postavení, naopak žák podřízené postavení, tudíž jsou to vztahy **asymetrické**. O komunikaci rozhoduje učitel. Zbylé vztahy se odehrávají mezi žáky nebo skupinou žáků, vztahy mezi nimi bývají rovnocenné, každý má stejná práva a možnosti. Tyto vztahy se nazývají **symetrické**. Ale i v tomto případě se mohou objevit mezi žáky vztahy asymetrické a to např. při práci ve skupině, kdy je jeden z žáků vedoucí skupiny (Gavora, 2005).

Důležitým faktorem je počet účastníků při pedagogické komunikaci. Pokud počet účastníků roste, zužují se možnosti přímé mezilidské komunikace. S klesajícím počtem účastníků se naopak rozšiřují. Pokud pedagogická komunikace plní zvláště složité úkoly, je třeba počet účastníků snížit, aby byla komunikace a práce s žáky efektivní a kvalitní. Méně žáků bývá např. při vyučování cizího jazyka, nebo u žáků s postižením (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 27).

1.4 Pravidla pedagogické komunikace

Aby komunikace ve třídě probíhala efektivně, je důležité stanovení určitých pravidel. Pravidla si formuluje buď sama škola ve školním řádu nebo jsou určena obecnými pravidly chování v dané společnosti a také mohou být pravidla dána výsledkem procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky.

Gavora (2005, s. 35) uvádí, že pravidla jsou potřebná pro zabezpečení dominantního postavení role učitele ve třídě. Dominantní role učitele je postavena na tom, že učitel je vůči žákovi funkčně nadřazený, společensky nadřazený (je starší), zkušenostně bohatší a odborně kvalifikovaný.

Gavora (2005, s. 36) také popisuje pravidla komunikace při frontální (hromadné) výuce, nazývá je **direktivní komunikační pravidla**.

- Komunikační pravidla učitele – učitel má ve třídě právo:
 - 1) kdykoliv si vzít slovo,
 - 2) mluvit s kým chce,
 - 3) zvolit téma rozhovoru,
 - 4) rozhodovat o délce hovoru,
 - 5) mluvit v jakékoliv části učebny,
 - 6) mluvit v jakékoliv poloze.

- Komunikační pravidla žáka – žák má při hodině právo:
 - 1) mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo,
 - 2) mluvit jen s tím, s kým je mu to určeno,
 - 3) mluvit jen o tom, co mu bylo určeno,
 - 4) mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno,
 - 5) mluvit jen na místě, které mu bylo určeno,
 - 6) mluvit v pozici, která mu byla stanovena.

Další skupinou pravidel jsou **demokratická komunikační pravidla**. Tato pravidla jsou k žákům více tolerantní a vstřícná, dominantní role učitele je však zachována. Gavora (2005, s. 39) uvádí některá z nich:

- *„Učitel nechává žákovi dost času na odpověď.*
- *Žák může odbočit od tématu (otázky) za předpokladu, že je jeho příspěvek hodnotný.*
- *Žáci si mohou zvolit téma učiva, a to na základě dohody s učitelem nebo diskuse s ním.*
- *Žák se může obrátit o pomoc při řešení problémů na učitele a spolužáky (žádost o pomoc není chápána jako projev slabosti žáka).“*

Učitel může obě skupiny pravidel přizpůsobovat podle konkrétní třídy nebo také části hodiny a situace ve třídě.

2 Asistent pedagoga

V České republice jsou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťovány podpůrné asistenční služby, které mohou mít následující podobu:

1) Asistent pedagoga

- v resortu MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy),
- je to podpůrná služba při vzdělávání,
- zřizuje se pro žáky se zdravotním postižením:
 - integrované v běžných mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách,
 - s těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách,
- pro žáky sociálně znevýhodněné:
 - v přípravných třídách běžných i speciálních škol,
 - v běžných i speciálních školách.

2) Osobní asistent

- v resortu MPSV (Ministerstvo práce a sociálních věcí),
- sociální služba, pracovník sociální péče,
- podrobnější informace o osobním asistentovi jsou uvedeny v podkapitole 2.5.

Při vybírání podpůrných asistenčních služeb musíme dbát na specifické potřeby jedince, protože způsob i míra podpory jsou u každého velice individuální (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 8).

2.1 Vznik a historický vývoj funkce asistenta pedagoga

Vývoj školství a vzdělávání v České republice prochází v poslední době výraznými změnami. Jednou z nich je to, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami začali být v posledních dvaceti letech zařazováni do hlavního proudu vzdělávání v běžných školách, oproti školám speciálním, jak tomu bylo dříve. S tím se pojí také ustanovení funkce asistenta pedagoga, který umožňuje

„kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich následné uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení“ (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 8). Před rokem 1997 bylo běžné, že ve třídě, kde se vzdělávali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, působil pouze jeden pedagogický pracovník, a to učitel. V roce 1997 vešla v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která uváděla, že v jedné třídě mohou souběžně působit dva pedagogičtí pracovníci, tzn. učitel a obvykle asistent pedagoga, kterým byl nejčastěji pracovník civilní služby. Samotná funkce asistenta pedagoga a všechny její náležitosti byly definovány a vymezeny až s přijetím nové legislativy v r. 2004 a 2005. Ve třídě, kde byli vzděláváni žáci s těžkým zdravotním postižením, mohli působit dokonce tři pedagogičtí pracovníci. *„Asistent pedagoga se stal pedagogickým pracovníkem s prioritním posláním podpořit integrované vzdělávání žáků se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu, tzn. na běžných mateřských, základních a středních školách, a žáků s těžkým zdravotním postižením ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením“ (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 8).*

2.2 Legislativní zakotvení

V zákoně o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.) v § 2 je definován asistent pedagoga jako pedagogický pracovník, což znamená: *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen 'přímá pedagogická činnost'); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.“* Přímou pedagogickou činnost

vykonává kromě asistenta pedagoga ještě učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, trenér a vedoucí pedagogický pracovník.

O zřízení funkce asistenta pedagoga musí podle zákona č. 536/2004 Sb., § 16 odst. 9 požádat ředitel školy. *„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu 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.“*

Doporučení školského poradenského zařízení, kterým může být speciálně pedagogické centrum (SPC) nebo pedagogicko-psychologická poradna (PPP), je tedy nutnou podmínkou pro to, aby ředitel mohl podat žádost o zřízení pracovní pozice asistenta pedagoga. Na krajský úřad se ředitel také může obrátit s žádostí o navýšení finančních prostředků pro pozici asistenta pedagoga, jelikož asistenta pedagoga zaměstnává a platí škola. Doporučení školského poradenského zařízení pro zřízení funkce asistenta pedagoga by mělo obsahovat zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, obsah jeho doporučené pracovní činnosti a návrh na další poskytované podpůrné služby. Vyjádření školského poradenského zařízení musí být v souladu s podklady pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu žáka (Teplá, Šmejkalová, 2007).

Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga musí obsahovat název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, celkový počet žáků a tříd, 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 (Vyhláška č. 73/2005, § 7).

2.3 Pracovní náplň asistenta pedagoga

V § 7, vyhlášky 73/2005 Sb. jsou vymezeny **hlavní činnosti asistenta pedagoga**:

- pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc při komunikaci se žáky,
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků nebo komunitou, ze které žák pochází.

Novela této vyhlášky navíc uvádí, že hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou. Asistent pedagoga v tomto případě může zastoupit funkci osobního asistenta.

Příklad náplně práce asistenta pedagoga uvádí Uzlová (2010, s. 46-47):

Asistent pedagoga:

- je přítomen ve třídě po celou dobu vyučování, případně podle potřeby, kterou stanoví IVP;
- pomáhá začleněnému žákovi s orientací po školní budově a při přesunech mimo budovu;
- pomáhá žákovi s přípravou pomůcek na vyučování;
- po domluvě s učitelem pracuje se začleněným žákem podle IVP;
- řídí se pokyny učitele a podle potřeby pracuje s ostatními dětmi ve třídě za přítomnosti a pod přímým dohledem učitele;
- podle potřeby a po domluvě s učitelem zajišťuje začleněnému žákovi relaxaci, odregování, změnu činnosti;
- účastní se týmových schůzek, které se týkají začleněného žáka;
- je členem týmu pro tvorbu IVP;
- na svou práci se pravidelně připravuje v součinnosti s učitelem a vede písemné záznamy o průběhu a výsledcích poskytované podpory;

- komunikuje s rodiči o průběhu vyučování (osobně nebo např. pomocí písemných zápisků);
- dbá o svůj profesionální růst, účastní se seminářů a vzdělávacích kurzů určených asistentům pedagoga.

Podle nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb., je rozsah přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga 20 – 40 hodin týdně.

Pro asistenty pedagoga je při jejich práci důležitá metodická podpora a vedení, nejčastěji ze strany speciálních pedagogů ze speciálních pedagogických center (SPC), nebo přímo od učitele nebo speciálního pedagoga školy. Metodická podpora asistenta obsahuje úspěšné zvládnutí jeho povinností k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, k jeho zákonným zástupcům a k týmu spolupracovníků. V případě žáků se zdravotním postižením poskytují metodickou podporu asistentovi speciální pedagogové ze SPC.

Metodická podpora je zaměřena především na tyto oblasti:

- organizace vzdělávání ve škole a organizace školního roku, základní orientace v RVP a ŠPV,
- specifika a potřeby žáků se zdravotním postižením – individuální možnosti a schopnosti žáka, tvorba IVP, využití vhodných metodických materiálů, didaktických a kompenzačních pomůcek, speciální metody práce, vhodná spolupráce s rodiči žáka (Teplá, Šmejkalová, 2007, s. 22 - 23).

Uzlová (2010, s. 27) říká, že „*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.*“ Důležité je vymezení jednotlivých kompetencí asistenta i učitele a vzájemná komunikace a předávání

informací. Od asistenta se očekává aktivní přístup a návrhy na zlepšení práce s integrovaným žákem. Je nezbytné informovat rodiče o celkovém dění ve vyučování, o dosažených výsledcích žáka, proto je důležitá vzájemná komunikace mezi rodiči, učitelem a asistentem.

2.4 Kvalifikační předpoklady

Podle § 20 zákona č. 563/2004 Sb. získává asistent pedagoga odbornou kvalifikaci následujícím způsobem:

- a) *„vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- b) *vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,*
- c) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,*
- d) *středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo*
- e) *základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.“*

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků definuje tyto druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů,
- b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů,
- c) studium k prohlubování odborné kvalifikace.

V § 4 dané vyhlášky jsou vymezeny požadavky na studium ke splnění *kvalifikačních předpokladů* pro asistenty pedagoga.

- 1) Studium pro asistenty pedagoga 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 získá absolvent osvědčení.

Pro získání odborné kvalifikace je dle § 22, zákona č. 563/2004 Sb. nutné studovat v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd, pro asistenta pedagoga je studium zaměřeno na pedagogiku a psychologii. Vzdělání se odehrává v zařízení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a je v rozsahu minimálně 80 hodin.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se podle § 24, zákona č. 563/2004 může uskutečňovat:

- a) na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace, kterou udělí ministerstvo,
- b) samostudiem,
- c) dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.

Jak bylo uvedeno výše, asistent pedagoga je pedagogický pracovník, platí pro něj tedy předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka, které uvádí zákon č. 563/2004 Sb. Pedagogický pracovník musí být plně způsobilý k právním úkonům, musí mít odbornou kvalifikaci pro výkon přímé pedagogické činnosti, musí být bezúhonný, zdravotně způsobilý a musí prokázat znalost českého jazyka.

Důležité jsou také jisté osobnostní předpoklady pro výkon této profese. K základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, flexibilita, spolehlivost, tvořivost, schopnost týmové spolupráce, trpělivost, vstřícnost,

empatie, důslednost a také odpovědný přístup. V neposlední řadě je důležité mít dobrý vztah k dětem a umět s nimi pracovat. Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k integrovanému žákovi, jeho rodičům i spolužákům. Nesmí být příliš dominantní, ani submisivní, musí umět najít správnou míru v těchto vztazích (Uzlová, 2010, s. 45).

2.5 Osobní asistent

Osobní asistent spadá na rozdíl od asistenta pedagoga pod Ministerstvo práce a sociálních věcí. Osobní asistent poskytuje „*péči klientovi v jeho přirozeném prostředí, a to dobrovolně nebo za dohodnutou finanční odměnu hrazenou z příspěvku na péči*“ (Hrdá, 2006 in Uzlová, 2010, s. 29).

Podle § 39 zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách je osobní asistence „*terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.*“

Osobní asistence obsahuje tyto základní činnosti:

- a) pomoc při zvládnání běžných úkonů péče o vlastní osobu,
- b) pomoc při osobní hygieně,
- c) pomoc při zajištění stravy,
- d) pomoc při zajištění chodu domácnosti,
- e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- f) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (zákon č. 108/2006 Sb., § 39, odst. 1).

Pracovní náplň osobního asistenta je však velmi individuální a různorodá, závisí hlavně na tom, komu je asistence poskytována a jaké má konkrétní uživatel potřeby.

Uzlová (2010) popisuje pracovní náplň osobního **asistenta dítěte se zdravotním postižením**. Osobní asistent zajišťuje dítěti jeho potřeby, pomáhá mu při běžných činnostech každodenního života a zprostředkovává mu kontakt s okolím. Péče poskytovaná dítěti se řídí jeho potřebami a také požadavky jeho rodičů. V **rodinném prostředí** se jedná obvykle o pomoc při sebeobslužných činnostech, při hygieně a příjmu potravy, aktivizační činnosti, hry, stimulaci zraku nebo sluchu, pomoc s přípravou do školy, doprovod do školy, zájmových kroužků nebo k lékaři.

Pokud působí osobní asistent **ve škole**, musí spolupracovat jak s rodiči žáka, tak s učiteli a dalšími členy týmu, kteří se starají o začlenění žáka. Sám by se měl také zapojit a být členem týmu. Žák se zdravotním postižením má individuální vzdělávací plán (IVP), který musí osobní asistent respektovat a přizpůsobovat se jeho požadavkům a doporučením. V průběhu vyučování pracuje osobní asistent pod vedením učitele a svou činnost s ním koordinuje, dbá však také na potřeby žáka a řídí se jimi. Asistent žákovi pomáhá při orientaci ve škole a při komunikaci a zapojení se mezi spolužáky. Dále mu pomáhá především při dopravě do školy a ze školy, při sebeobslužných činnostech, osobní hygieně, stravování, o přestávkách a při přesunech po budově školy i mimo školu. Důležité však je rozvíjet v žákovi samostatnost. Může také nastat situace, kdy osobní asistent bude zároveň vykonávat i funkci pedagogického asistenta a pomáhat dítěti přímo při výuce. V tomto případě bude vykonávat činnosti, které jsou vymezené pro asistenta pedagoga.

3 Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je podle zákona č. 561/2004 Sb., § 16 osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

- **Zdravotním postižením** je postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové, vady řeči, souběžné postižení s více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.
- **Zdravotním znevýhodněním** se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování, a které vyžadují zohlednění při vzdělávání.
- Mezi žáky se **sociálním znevýhodněním** patří žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, dále s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu.

3.2 Historický vývoj vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., § 1 je vzdělávání v České republice založeno na zásadách rovného přístupu každého občana ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, majetku, etnického nebo sociálního původu nebo zdravotního stavu. Dále na zásadě vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech jedinců, kteří se účastní vzdělávání. Také jsou zohledňovány vzdělávací potřeby člověka. Právo každého občana

na vzdělání je zakotveno také ve článku 33 Listiny základních práv a svobod, která je součástí Ústavy České republiky. Vždycky tomu však takto nebylo. Osoby s postižením byly dříve vylučovány ze vzdělávání ve veřejných školách. Školskou integrací se české zákony zabývaly jen okrajově nebo nepřímo. Např. školský zákon z roku 1984 obsahoval ustanovení, kdy bylo možné osvobodit dítě od povinné školní docházky a také od povinnosti docházet do školy a to tehdy, pokud mu to neumožňoval jeho zdravotní stav. Po roce 1989 dochází k mnohým změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a celkově ke změně chápání postižení, kdy *„výchova a vzdělávání postižených dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení“* (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 43).

Vyhláška o základních školách č. 291/1991 Sb. poprvé zmiňuje možnost do školy přijmout dítě se zdravotním postižením. *„V roce 1994 byl přijat Metodický pokyn MŠMT o integraci dětí a žáků se zdravotním postižením, který v roce 2002 nahradila Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. V té době bylo stále ještě možné děti s těžkým zdravotním postižením osvobodit od povinné školní docházky“* (Uzlová, 2010, s. 15). Změna přišla až s novým školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který začal platit od 1. 1. 2005. Paragraf 16 daného zákona se zabývá vzděláváním a integrací dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalšími důležitými dokumenty jsou také vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Bartoňová (2005, s. 218) říká, že cílem současného školství České republiky je vytvořit takové školní prostředí, ve kterém budou mít všichni žáci stejné šance a podmínky na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání, a ve kterém budou mít právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami bývají co nejčastěji integrováni do všech typů škol

a školských zařízení a začíná se tak rozvíjet model integrativního/inkluzivního vzdělávání.

3.3 Legislativní vymezení

Jak už bylo zmíněno, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je základní dokument, který se týká vzdělávání v České republice. V § 16 je popsáno **vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami**. Odstavec č. 6 uvádí, že: *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.“*

Dále je zde uvedeno, žáci se zdravotním postižením mají právo při vzdělávání bezplatně užívat speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační pomůcky, které jim jsou poskytovány školou. Žáci se sluchovým postižením mají právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Žáci se zrakovým postižením se mohou vzdělávat pomocí použití Braillova hmatového písma. Žáci, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, mají právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 7). Pro žáky se zdravotním postižením se zřizují v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny, pokud to vyžaduje povaha zdravotního postižení nebo to odsouhlasí krajský úřad. V těchto třídách jsou pro žáky speciálně upravené vzdělávací programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami

a žáci s autismem mají právo vzdělávat se v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jiným způsobem (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 8).

Dalším důležitým dokumentem je vyhláška č. 73/2005 Sb., **o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**. V § 1, odst. 1 se uvádí, že se speciální vzdělávání „*uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízeny pro žáky se zdravotním postižením.*“

Podpůrnými opatřeními je při speciálním vzdělávání myšleno využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění funkce asistenta pedagoga, menší počet žáků ve třídě, nebo jiná úprava organizace vzdělávání, která zohledňuje speciální vzdělávací potřeby žáka (§ 1, odst. 2).

Jako žáci s těžkým zdravotním postižením jsou v odst. 4 definováni žáci s těžkým zrakovým postižením, těžkým sluchovým postižením, těžkou poruchou dorozumívacích schopností, žáci hluchoslepí, se souběžným postižením či vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo těžkým či hlubokým mentálním postižením. Tito žáci mají podpůrná opatření v nejvyšší míře.

V § 2 jsou vymezeny **zásady a cíle speciálního vzdělávání**. Speciální vzdělávání je poskytováno žákům, u kterých byly zjištěny speciálně-vzdělávací potřeby a to na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. Rozsah a závažnost těchto potřeb je důvodem k zařazení žáků do speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání je poskytováno i žákům zařazených do škol, které jsou při školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

V § 3 jsou definovány tyto **formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením:**

- a) **forma individuální integrace** – v běžné škole, nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení,
- b) **forma skupinové integrace** – vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, která je zřízena pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve škole speciální pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení,
- c) ve **škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením** (speciální škola),
- d) **kombinace** všech výše uvedených forem.

Přednostním vzděláváním žáka se zdravotním postižením je forma individuální integrace v běžné škole.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, se také zabývá školskou integrací. Školská poradenská zařízení a školy poskytují na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení bezplatně poradenské služby. Podle § 2 je obsahem poradenských služeb činnost přispívající mimo jiné k *„d) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením; i) zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku.“* Mezi poradenské pracovníky na školách patří výchovný poradce, školní metodik prevence, popřípadě školní psycholog a školní speciální pedagog. Specializovanými poradenskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče (SVP).

3.4 Integrace

Samotné slovo integrace pochází z latiny a znamená „znovu vytvoření celku“. Termín se používá v mnoha oblastech, např. v matematice, sociologii, ekonomii, politice, pedagogice nebo psychologii.

Integraci můžeme podle Michalíka (2000) rozdělit na:

- Integraci širší – integraci osob se zdravotním postižením do společnosti.
- Integraci dílčí – integrace, která se zabývá určitou oblastí života postižených osob, např. integrace ve sportu, v zaměstnání, ve volném čase, ve školství (školská integrace).

Existují dva základní přístupy integrace:

1. Asimilační přístup – znevýhodnění je záležitostí a problémem minority nebo konkrétního jedince. Jeho integrace závisí na schopnosti přizpůsobit se a ztotožnit se s identitou majoritní společnosti, která určuje pravidla soužití. Tento přístup potlačuje identitu znevýhodněného jedince. Pro společnost je zpočátku snazší, celkově však méně výhodný.

2. Adaptační (koadaptační) přístup – znevýhodnění je společným problémem a záležitostí minorit (znevýhodněných) a majorit (celé společnosti). Společnost integraci podporuje a vítá, vzájemná akceptace přináší novou kvalitu společného soužití a nové společné hodnoty. Tento přístup je pro společnost zpočátku náročnější, celkově však výhodnější.

Ve speciální pedagogice pojem integrace znamená „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“ (Jesenský, 1995 in Slowík, 2007).

Podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 107) je integrované vzdělávání definováno jako „*přístupy a zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“

Integrační přístup spočívá v zajištění „*speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci následně zapojováni do většiny činností v běžném životě společnosti*“ (Slowík, 2007, s. 32).

Integrace je chápána jako nevyšší stupeň socializace člověka. Je to opak segregace, tedy vyčleňování člověka ze společnosti. U osob s postižením je socializace ovlivňována především druhem a stupněm jejich postižení. Podle schopnosti míry začlenění člověka s postižením do společnosti jsou rozlišovány čtyři stupně socializace. V průběhu života může dojít ke změně socializačního stupně, např. pokud dojde ke změně zdravotního nebo psychického stavu jedince.

Stupně socializace člověka s postižením:

1. **Integrace** (začlenění) – nejvyšší stupeň začlenění postiženého jedince do společnosti. Jedinec nepotřebuje žádnou pomoc, výhody nebo úpravu prostředí, je samostatný a nezávislý.

2. **Adaptace** (přizpůsobení) – schopnost postiženého jedince přizpůsobit se širší společnosti, která je uskutečnitelná za určitých podmínek (např. úprava pracovního prostředí), na základě individuálního přizpůsobení člověka.

3. **Utilita** (upotřebitelnost) – jedinec se může do společnosti začlenit a uplatit se v ní, ale musí na něj být dohlíženo a jeho práce musí být řízena a kontrolována. Tento stupeň může být definován jako sociální upotřebitelnost jedince.

4. **Inferiorita** (segregace) – sociální vyřazení člověka ze společnosti, neschopnost pracovního a společenského začlenění. Jedná se o osoby s tak závažným postižením, že jsou zcela nesamostatné a závislé na péči druhých. Tento stupeň může být definován jako sociální upotřebitelnost jedince (Sovák in Renotierová, 2005, s. 10-11).

3.4.1 Integrativní vzdělávání, školská integrace

Školskou integraci definuje Slowík (2007, s. 31) jako „*individuální zařazování dětí s handicapem do běžných tříd nebo zřizování speciálních tříd v běžných školách.*“

Jesenský (1995 in Michalík, 2000, s. 11) uvádí označení pedagogická integrace a chápe ji jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací.*“

Jesenský rozlišuje **devět stupňů pedagogické integrace**:

1. **Plná integrace** – jedná se o integraci žáka se speciálními potřebami do jakéhokoliv výchovně-vzdělávacího prostředí, bez použití speciálních pomůcek, s vysokým sociálním statutem.
2. **Podmíněná integrace** – žák je zařazen v jakémkoliv výchovně-vzdělávacím prostředí, jsou použity osobní kompenzační a reedukační pomůcky, je zachován vysoký sociální status.
3. **Snížená integrace** – je vázaná na technické a jiné úpravy výchovně-vzdělávacího prostředí, na užívání speciálních kompenzačních a reedukačních pomůcek. Sociální status je mírně snížen.
4. **Ohraničená integrace** – jde o integraci v technicky upraveném výchovně-vzdělávacím prostředí, s použitím speciálních kompenzačních a reedukačních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod. Je snížen sociální status.
5. **Vymezená integrace** – integrace je realizována v upraveném výchovně-vzdělávacím prostředí, s použitím speciálních reedukačních a kompenzačních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v průměrném rozsahu při uchování přijatelného sociálního statusu.
6. **Redukovaná integrace** – uskutečňuje se na upraveném výchovně-vzdělávacím prostředí, s použitím speciálních reedukačních a kompenzačních pomůcek. Jsou pravidelně uplatňovány speciální metody v převládajícím rozsahu při přijatelném sociálním statusu.

7. **Narušená integrace** – upravené výchovně-vzdělávací prostředí, jsou použity speciální pomůcky reedukačního a kompenzačního typu. V plném rozsahu jsou uplatňovány speciální metody při zachování integračních cílů a obsahů. Sociální status je snížen.
8. **Segregovaná výchova a vzdělání** – uplatňuje se v upravených podmínkách. Jsou pravidelně používány reedukační a kompenzační pomůcky. V plném rozsahu se užívají speciální metody, zachovávají se integrační cíle. Sociální status je omezený.
9. **Vysoce segregovaná výchova a vzdělání** – prostředí je speciálně upraveno a jsou použity speciální pomůcky. Uplatňují se speciální metody v plném rozsahu a také reedukační cíle a obsahy. Sociální status je podstatně omezený (Jesenský, 1995 in Michalík, 2000).

Aby byla integrace úspěšná, musí být splněno hodně podmínek. V případě, že se to podaří, bude představovat soužití zdravých dětí a dětí s postižením výrazný přínos pro obě skupiny (Kocurová, 2002, s. 274).

Michalík (2000, s. 105) definuje faktory, které ovlivňují úspěšnost školské integrace:

- Rodiče a rodina.
- Škola.
- Učitelé.
- Poradenství a diagnostika.
- Forma integrace.
- Prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel¹, osobní asistent, doprava dítěte, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek).
- Další faktory (architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených).

¹ V současné době už asistent pedagoga.

Kubíče a Kubíčová (2001 in Pipeková, 2006, s. 14) uvádí, že k tomu, aby bylo dítě možné integrovat, je důležitá přiměřená adaptabilita dítěte, odpovídající rozumové schopnosti a dostatečná míra jeho volných vlastností, které jsou nezbytné k překonávání překážek ve škole. Souvisí s tím také typ a stupeň postižení dítěte; pro integraci je vhodnější lehčí postižení.

Bartoňová (2005, s. 233) definuje určité podmínky, které je potřeba vytvořit ve třídě a ve škole při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

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

3.5 Inkluze

Pojem inkluze vychází z anglického slova *inclusion*, což znamená zahrnutí, začlenění, v širším významu příslušnost k celku. Pojmy inkluze a integrace se často užívají jako synonyma, o inkluzi se však mluví spíše jako o vyšším stupni integrace.

Na rozdíl od integračního přístupu jsou osoby s postižením v inkluzivním přístupu zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení, většinou bez využití speciálních prostředků nebo postupů (Slowík, 2007). Všichni lidé se učí žít společně, vzájemně si pomáhat a být vnímaví k potřebám druhých.

Smyslem inkluze je „*umožnit všem plně a rovnocenně se podílet na životě společnosti, která respektuje a oceňuje odlišnosti a bojuje proti diskriminaci a předsudkům*“ (Bartoňová, 2005, s. 215).

3.5.1 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je takové vzdělávání, které začleňuje všechny děti do běžných škol. Zaměřuje se na potřeby všech vzdělávaných a na poskytnutí kvalitní výuky pro všechny žáky, nezávisle na jejich schopnostech, nadání nebo znevýhodnění. Hodně se využívá individualizace výuky, podporuje se také kooperace, komunikace, tolerance a respekt k různorodosti. Různorodost kolektivu je zde výhodou, přínosem a dobrou zkušeností pro všechny (Uzlová, 2010). *„Inkluzivní vzdělávání pomáhá žákům získávat širší pohled na svět a na přijímání rozdílů druhých, přispívá k naplnění fyzických a sociálních potřeb jedince“* (Bartoňová, 2005, s. 215).

Podle Lechty (2010) se žáci v rámci inkluzivního edukačního procesu už nerozdělují na ty, kteří mají zvláštní vzdělávací potřeby, a na ty, co je nemají, ale jsou v jedné heterogenní skupině, ve které má každý jiné individuální potřeby. Inkluze je založená na přijetí různorodosti, např. různého pohlaví, rasy, národnosti, sociálního prostředí, úrovně postižení. V tomto případě se nejedná jen o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale o daleko širší skupinu.

V inkluzivní škole se uskutečňuje vyučování v heterogenních třídách, kde je heterogenita dána *„různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, jejich rozdílnou řečí, náboženstvím, národností, kulturou a dispozicemi“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13).

3.6 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán, nebo též program (dále IVP), je závazný dokument vypracováváný pro integrovaného žáka. Podle Zelinkové (2007, s. 172) 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 speciálně pedagogického centra.“*

3.6.1 Legislativní vymezení

Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu (IVP) legislativně stanovuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v § 6:

(1) Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.

(2) Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

(3) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

(4) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

- a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,
- b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek,
- c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem,
- d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka,

- e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- f) návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává,
- g) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu,
- h) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

(5) Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

(6) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

(7) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

(8) Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržení stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. v § 18 je také zmínka o individuálním vzdělávacím plánu. *„Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle*

individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů.“

3.6.2 Význam IVP

Podle Zelinkové (2007, s. 172) je význam IVP následující:

- a) Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Má též hodnotu motivační. Nejsou ojedinělé případy, kdy dítě pracující bez stresu a v porovnávání s vrstevníky dosahovalo mnohem lepších výsledků. Pozitivně působí také pocit, že mu učitel chce pomoci, dává šanci být lepší. Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.
- b) Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou dítě dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov. Je východiskem plánovité aktivity ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému žákovi. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Nové údaje získávané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků.
- c) Do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte. Využívají tak svého práva ve vztahu k dítěti, ale též na sebe přebírají odpovědnost.
- d) Aktivní účast žáka mění jeho roli. Není pasivním objektem působení učitele a rodičů, ale přebírá odpovědnost za výsledky reedukace.

3.6.3 Tvorba IVP

Při vytváření IVP je potřeba zaměřit se jednak na „*obsah vzdělávání, určení metod a postupů*“ a také na specifické potíže žáka, omezit jejich příznaky a „*vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte*“ (Zelinková, 2007, s. 173 – 174).

IVP je podle Zelinkové (2007, s. 173) tvořen podle těchto principů:

- IVP vychází z diagnostiky odborného pracoviště (PPP nebo SPC).
- IVP vychází z pedagogické diagnostiky učitele.
- Respektuje názor žáka a jeho rodičů.
- Je vypracováván pro předměty, ve kterých se handicap žáka výrazně projevuje.
- IVP vypracovává vyučující, který daný předmět vyučuje.

Michalík (2000, s. 100) uvádí následující zásady tvorby IVP:

- Osoba, která vypracovává IVP musí znát osobní anamnézu dítěte, jeho rodinné prostředí a také závěry z vyšetření dítěte odborníky (lékař, psycholog, speciální pedagog).
- Osoba, která vytváří IVP, by měla znát problematiku daného druhu a stupně postižení.
- Při tvorbě IVP je potřeba znát osobnost žáka, např. jeho motivaci, předpoklady a zjistit, co by mohlo ovlivňovat jeho školní úspěšnost a realizaci IVP.
- Je důležitá týmová spolupráce a kooperace s odborníky na daný typ postižení žáka. Také rodina žáka by se měla podílet na vytváření IVP.
- Osoba pověřená vypracováním IVP by měla mít přesnou znalost podmínek prostředí, ve kterém se bude IVP realizovat. Jde o podmínky materiální, prostorové, vybavenost pomůckami a také pedagogicko-psychologické podmínky ve třídě, kde bude integrovaný žák.

Učitel při tvorbě IVP sleduje tyto aspekty:

- Vzdálené cíle – „*co by měl žák zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů*“ (Zelinková, 2007, s. 175), např. přechod žáka na 2. stupeň, ukončení školní docházky, maturitní zkouška.
- Dlouhodobé cíle – co by se měl žák naučit v daném ročníku.
- Krátkodobé cíle – co by měl žák zvládnout v nejbližší době.
- Respektování individuálních potřeb žáka.

Při vytváření IVP je velmi důležitá vzájemná spolupráce učitele a pracovníka PPP nebo SPC. Učitel zná obsah vzdělávání a učební osnovy a pracovník PPP nebo SPC se zaměřuje na reedukaci žáka a zmírnění nebo odstranění jeho poruchy, tudíž mohou oba dva přispět k tomu, aby IVP vyhovoval žákovi co nejlépe.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Vlastní výzkum

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace ve třídě, kde se nachází pozorovaný integrovaný žák se svým pedagogickým asistentem. Pozorovala jsem jednotlivé komunikační struktury, které se odehrávaly ve vyučovacích hodinách, zajímalo mě, jakou roli v komunikaci hraje asistent pedagoga a jak probíhá vzájemná komunikace mezi učitelem, integrovaným žákem a asistentem. Také, zda učitelka při komunikování věnuje více času ostatním žákům nebo žákovi integrovanému.

4.2 Metoda výzkumu

Jako metodu ve svém výzkumu jsem zvolila techniku pozorování, které bylo přímé a strukturované. Podle Gavory (2000, s. 76) při strukturovaném pozorování pozorovatel už před začátkem ví, co přesně a jak bude pozorovat; rozčleňuje pozorovanou realitu na předem stanovené kategorie. Přímé pozorování znamená, že jsem se ho osobně zúčastnila a pozorovala jednotlivé jevy ve vyučovacích hodinách.

Pozorování jsem prováděla podle systému Samuhelové (1988 in Gavora, 2005, s. 145 – 146) – **pozorování komunikačních struktur ve vyučovací hodině**. „*Komunikační struktura vyjadřuje uspořádání komunikace*“ (Gavora, 2005, s. 145). Zaměřila jsem se na verbální komunikaci, která probíhala mezi učitelkou, žáky, asistentkou a integrovaným žákem. Před každou hodinou jsem si připravila pozorovací arch a zaznamenávala do něj komunikační struktury, které se objevily.

Grafický zápis komunikační struktury popisuje:

- a) kdo je iniciátorem komunikačního aktu,
- b) kdo s kým komunikuje,
- c) jakým směrem jde informace od komunikanta ke komunikantovi,
- d) jestli bylo komunikační spojení jednosměrné nebo obousměrné.

Kromě následujících kategorií komunikujících – učitel (U), žák (Ž) a žáci (ŽŽ), jsem si navíc přidala kategorii asistenta pedagoga (A) a integrovaného žáka (IŽ).

„Iniciátor komunikace se vždy zapisuje první zleva, partner komunikace se píše vpravo. Oba dva jsou spojeni šipkou naznačující směr toku informace. Byla-li komunikace jednosměrná, šipka ukazuje jen jedním směrem (např. U→Ž). Pokud byla komunikace obousměrná, šipka ukazuje dvěma směry (např. U↔Ž). Vždy, když do komunikace vstoupí nový komunikant, začíná nová komunikační struktura“ (Gavora, 2005, s. 145).

4.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pozorování jsem prováděla v první třídě na základní škole ve Valašském Meziříčí. Strávila jsem tam celkem deset dní, každý den čtyři vyučovací hodiny. Ve třídě bylo celkově 21 žáků. V průběhu mého pozorování však hodně žáků chybělo z důvodu nemoci, proto byl jejich počet proměnlivý. Ve třídě se nacházel integrovaný žák, který měl diagnostikovanou poruchu ADHD a měl svou pedagogickou asistentku.

Základní škola, ve které jsem výzkum prováděla, je zařazena do sítě škol jako škola s rozšířenou výukou jazyků. Zřizovatelem je město Valašské Meziříčí. Škola se člení na první a druhý stupeň, její součástí je školní družina, školní klub a školní jídelna. Pro žáky zdravotně oslabené zajišťuje škola v návaznosti na posudky dětských lékařů integraci ve třídách a individuální vzdělávací plán. Ve své výroční zprávě škola popisuje **system péče o integrované žáky a žáky se specifickými poruchami učení**: Žáci, u kterých se projevují příznaky některé z vývojových poruch učení, posílá škola se souhlasem rodičů na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Na základě vyšetření a doporučení

poradny jsou pak tyto děti zařazovány do reedukační péče. Na škole jsou asistentky, které s dětmi pracují. V rámci Školního poradenského pracoviště je k dispozici přímo ve škole pro děti, rodiče i učitele odborný poradce (speciální pedagog a školní psycholog). Žáci se učí po jednom, maximálně po dvou, každý týden jednu vyučovací hodinu. Tyto hodiny jsou zařazovány před, nebo po vyučování v den, kdy mají děti méně náročný rozvrh hodin. Pro každého žáka škola připravuje Dohodu mezi ředitelstvem ZŠ a zákonnými zástupci dítěte o vzájemné úzké spolupráci při nápravě poruchy. Součástí dohody je individuální vzdělávací plán, podle kterého se s dítětem bude pracovat. V něm je uvedeno doporučení z vyšetření v PPP, na co se konkrétně v reedukaci zaměřovat, pomůcky, které se budou při nápravě používat, způsob hodnocení, termín reedukační péče, jméno učitelky, která bude s dítětem pracovat. Protektivní a následná péče je většinou věnována žákům 2. stupně, u kterých jsou příznaky SVPU z velké části kompenzovány a obraz potíží se změnil. Rámcový individuální vzdělávací program má odlišnou podobu a vychází z dlouhodobě ověřovaných potřeb naší školní praxe. Je v něm kladen důraz zejména na informovanost všech vyučujících integrovaného žáka, na dodržování obecných zásad práce s dítětem s poruchou učení nebo chování a na spolupráci s rodiči. Při klasifikaci těchto dětí se přihlíží k vývojové poruše a žák je hodnocen s tolerancí.

4.4 Průběh výzkumného šetření

To, zda mohu svůj výzkum na dané základní škole provádět, jsem si domlouvala s paní zástupkyní, která mi ochotně vyšla vstříc. Na škole se nachází více žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, nejvíce je žáků se specifickou poruchou učení. Na druhém stupni je integrována žákyně s tělesným postižením. Má svou osobní asistentku, která zároveň slouží i jako její pedagogická asistentka ve třídě.

Jak jsem již zmiňovala, samotné výzkumné šetření jsem vykonávala v první třídě, kde byl integrovaný žák s ADHD a měl pedagogickou asistentku.

Na začátku jsem se seznámila s třídní učitelkou i asistentkou a žáky a vysvětlila jsem jim důvod i cíl mého pozorování. Po většinu času svého výzkumu jsem seděla vzadu ve třídě, pozorovala jsem probíhající komunikaci a zaznamenávala si ji.

Žáci měli každý den čtyři hodiny a jednotlivé předměty, které jsem pozorovala, byly: matematika, čtení, psaní, výtvarná výchova. Celkově jsem si zaznamenala z každého předmětu čtyři hodiny.

Zaznamenávání pozorování je rozdělené na dvě části podle účastníků. První skupinu tvoří komunikace probíhající mezi učitelkou a žákem nebo žáky. Druhou skupinu tvoří komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem, učitelkou a integrovaným žákem a asistentkou a učitelkou mezi sebou. Do jednotlivých pozorovacích archů jsem zaznamenala vždy datum pozorování, počet jednotlivých pozorovaných jevů, jejich celkové pořadí a procentuální vyjádření. Přidala jsem i grafické znázornění.

4.5 Charakteristika postižení integrovaného žáka

U integrovaného chlapce byla diagnostikována neurovývojová porucha ADHD. ADHD je zkratkou anglického označení Attention Deficit Hyperactivity Disorder, což znamená porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Projevuje se již od raného dětství a postihuje ve větší míře chlapce než dívky. Dříve se pro tuto poruchu používal název lehká mozková dysfunkce (LMD), poškození mozku, hyperkinetická reakce nebo hyperkineze. Můžeme se také setkat s termínem ADD (Attention Deficit Disorder), což v překladu znamená porucha pozornosti. Mnohdy se pojmy ADHD a ADD používají jako synonyma, jsou mezi nimi však některé rozdíly. *„Lidé postižení ADHD mívají potíže se soustředěním, bývají impulzivní a hyperaktivní. Ti, kteří trpí ADD, nebývají hyperaktivní, mívají však problémy spojené s impulzivitou a nedostatečným soustředěním. V obou případech se příznaky vyskytují v míře, která je vůči věku a intelektuálním schopnostem jedince abnormální“* (Munden, Arcelus, 2006, s. 11).

Ve školním procesu se mohou podle Bartoňové a Vítkové (2007, s. 165) projevovat tyto příznaky poruchy:

- *„impulzivita – mluví, i když nejsou tázáni, vykřikují odpovědi, aniž by se přihlásili, dělají cvičení, aniž by si přečetli všechny pokyny,*
- *slabá pracovní paměť – neschopnost aplikovat koncept, problémy v zapamatování denních aktivit,*
- *dys-organizace – problémy s plánováním, zapamatování stejných a podobných kroků, směry a materiály,*
- *hyperaktivita – neposední, nevydrží sedět, roztěkané chování,*
- *nepozornost – denní snění, rozladěnost, neschopnost udržet pozornost,*
- *obtíže při zpracování verbálních informací – vyskytuje se riziko jazykových problémů.“*

4.5.1 Zpráva o výsledku pedagogicko-psychologického vyšetření integrovaného žáka (ze dne 13. 12. 2012)

- **Důvod vyšetření**

Velké výkyvy v chování i školní výkonnosti, chování je občas až nezvladatelné, v některých předmětech se odmítá zapojit. Individuálně spolupracuje lépe. Často vyrušuje, prochází se po třídě, bere dětem pomůcky apod. Nedokončuje zadané práce nebo je odbývá. Má oslabenou jemnou motoriku. Dle matky za poslední rok vyzrál v sebeovládání, dříve bylo horší, aktuálně je schopný pozdějšího náhledu na situaci a mrzí ho to.

- **Z psychologického vyšetření**

Použité metody: test intelektových schopností WISC-III., pozorování, rozhovor.

Pozorované chování: Chlapec je komunikativní, má dobrou slovní zásobu, kontakt navazuje rychle. Po celou dobu vyšetření je zřejmý neustálý fyzický neklid, stále něco povídá a místy je obtížné ho přerušit. Má tendenci vše verbálně komentovat, často i během řešené úlohy. Do úloh se vrhá s nadšením, pokud však hned neví odpověď nebo řešení, má tendenci impulzivně další práci nezvládat. Při individuální spolupráci se však daří motivaci udržet. Dobře reaguje

na pochvalu nebo povzbuzení, pomáhá mu krácení a opětovné vysvětlování instrukcí, jelikož je neudrží v pracovní paměti v celém rozsahu. Nejlépe pracuje pod přímým vedením s korekcí impulzivních reakcí a vracením se zpět k zadání úlohy.

Intelektové schopnosti: Celkově jsou průměrné, odpovídají věku chlapce. Oslabený je rozsah všeobecných vědomostí a verbálně pojmové myšlení i krátkodobá sluchová paměť (i v důsledku výkyvů v pozornosti). Dobrá je aktivní slovní zásoba, procvičené praktické početní úkony. Názorové úlohy jsou všechny výsledkem v normě (vizuomotorická koordinace, vizuální postřeh pro detaily, zraková analýza – syntéza, praktický úsudek).

- **Ze speciálně-pedagogického vyšetření**

Aktuální čtenářský výkon: Technika čtení (genetická metoda) se teprve nastavuje, probraná písmena pozná, hláskováním skládá celek.

Písemný projev: Ve škole zatím trénují uvolňovací cviky, píše pouze hůlkovým písmem.

Matematika: Sčítání a odčítání do pěti zvládá s oporou na prstech, vzestupnou číselnou řadu odřiká, sestupnou řadu ne.

Jiná diagnostická zjištění: Dyslalická výslovnost.

Závěr: Intelektové schopnosti jsou průměrné, porucha chování na bázi ADHD. Školní výkony jsou zatím bez nápadností, směrem ke specifickým poruchám učení. Doporučuje se asistent pedagoga.

4.5.2 Doporučení z pedagogicko-psychologického vyšetření (ze dne 13. 12. 2012)

- **K informování školy**

- žák se speciálními vzdělávacími potřebami,
- typ: zdravotní postižení,
- zařazení žáka: individuální integrace.

- **Doporučení k plánu zabezpečení speciální péče**

- vedení žáka v průběhu školního vzdělávání,
- na základě žádosti rodičů vypracovat IVP,
- spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga na cílech vzdělávání i podpoře žádoucího vývoje dítěte.

- **Metodická doporučení podpůrných opatření pro školu**

Projevy hyperaktivity a impulzivity cíleně nenazývat zlobením, ale např. jsi až moc rychlý. Při nepřiměřených afektivních projevech najít klidný koutek, kdy mu dáme čas na odeznění, teprve pak se pokusíme o najetí přijatelného řešení. V komunikaci s chlapcem zásadně nekumulovat instrukce, ale zadávat je postupně. Před započítím komunikace je třeba docílit nejprve očního kontaktu (k dítěti se skloníme, přisedneme), teprve poté přejdeme k vlastnímu sdělení. Vždy bychom si měli ověřit na praktickém úkolu, že zadání pochopil správně. Je důležité oceňovat každou snahu o spolupráci, co nejčastěji pozitivně motivovat. Je dobré pokračovat v úzké spolupráci s rodiči – v sešitě kromě krátkého shrnutí o chování také předávat každý den alespoň jednu pozitivní zprávu (něco drobného, za co je možné žáka pochválit).

4.6 Výsledky výzkumného šetření

4.6.1 Pozorování komunikačních struktur ve vyučovací hodině

Pozorování je rozdělené na dvě části podle účastníků. První skupinu tvoří komunikace probíhající mezi učitelkou a žákem nebo žáky. Druhou skupinou je komunikace mezi pedagogickou asistentkou a integrovaným žákem, učitelkou a integrovaným žákem a asistentkou a učitelkou mezi sebou.

Zaznamenaná pozorování jsou dále rozdělena podle jednotlivých předmětů. Pozorovací archy obsahují datum pozorování, seznam pozorovaných jevů, jejich počet vyskytnutí v jednotlivých dnech, jejich celkové pořadí a procentuální vyjádření. Vše je zaznamenáno také graficky. Posléze jsem popsala první tři kategorie četností, které se v hodinách vyskytovaly nejvíce.

A) ČESKÝ JAZYK – ČTENÍ

1. Komunikace mezi učitelkou a žákem nebo žáky.

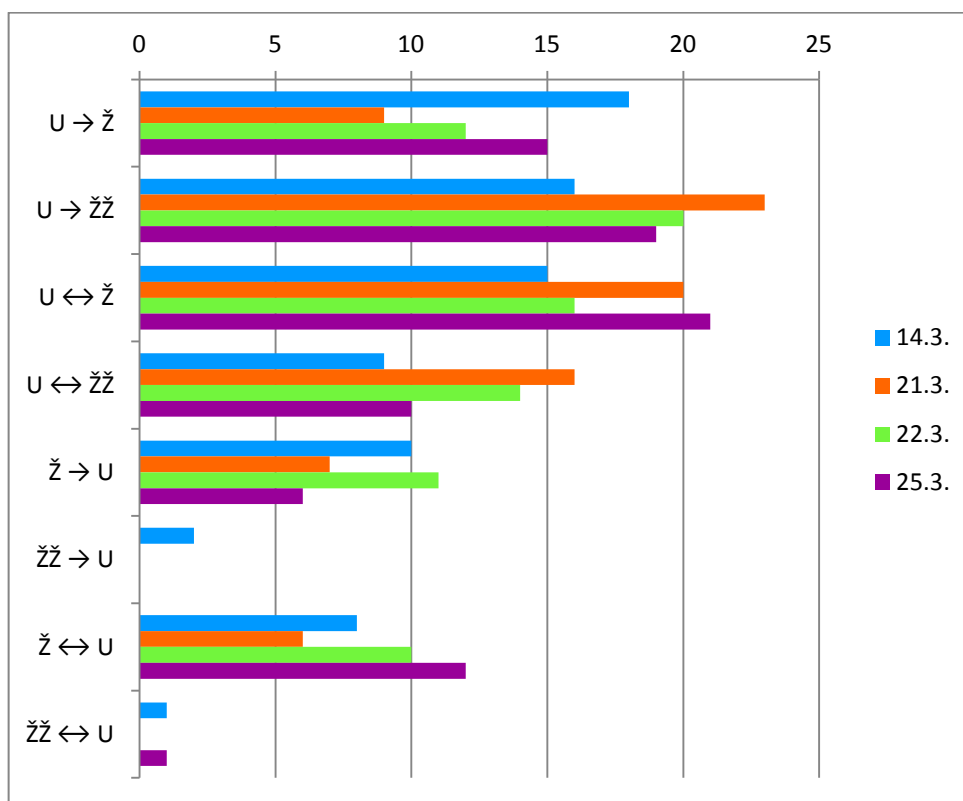
U = učitelka; Ž = žák; ŽŽ = žáci

→ jednosměrná komunikace; ↔ obousměrná komunikace

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		14. 3. 2013			21. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$U \rightarrow \check{Z}$	18	22,78	1.	9	11,11	4.
2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	16	20,24	2.	23	28,40	1.
3	$U \leftrightarrow \check{Z}$	15	18,99	3.	20	24,69	2.
4	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	9	11,39	5.	16	19,75	3.
5	$\check{Z} \rightarrow U$	10	12,66	4.	7	8,64	5.
6	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$	2	2,53	7.	–	–	–
7	$\check{Z} \leftrightarrow U$	8	10,13	6.	6	7,41	6.
8	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$	1	1,27	8.	–	–	–
Celkem		79			81		

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		22. 3. 2013			25. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$U \rightarrow \check{Z}$	12	14,46	4.	15	17,86	3.
2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	20	24,10	1.	19	22,62	2.
3	$U \leftrightarrow \check{Z}$	16	19,28	2.	21	25,00	1.
4	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	14	16,87	3.	10	11,90	5.
5	$\check{Z} \rightarrow U$	11	13,25	5.	6	7,14	6.
6	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$	–	–	–	–	–	–
7	$\check{Z} \leftrightarrow U$	10	12,05	6.	12	14,29	4.
8	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$	–	–	–	1	1,19	7.
Celkem		83			84		

- **Grafické znázornění**



Vodorovná osa: četnost komunikačních jevů

Svislá osa: kategorie komunikačních jevů

- **Interpretace dat**

14. 3. 2013

Nejčetnější byla kategorie č. 1, a to jednosměrná komunikace od učitelky k žákovi. Po ní následovala jednosměrná komunikace směřující od učitelky k žákům. Třetí nejčetnější byla kategorie č. 3, obousměrná komunikace mezi učitelkou a žákem.

21. 3. 2013

Nejčastěji se vyskytovala jednosměrná komunikace mezi učitelkou a žáky, dále obousměrná komunikace mezi učitelkou a žáky. Třetí nejvíce zastoupenou

kategorií byla kategorie č. 3, jednosměrná komunikace směřující od učitelky k žákovi.

22. 3. 2013

Nejvíce se vyskytovala jednosměrná komunikace směřující od učitelky k žákům. Druhou nejvíce se vyskytující komunikací byla obousměrná komunikace mezi učitelkou a žákem. Dále následovala obousměrná komunikace mezi učitelkou a žáky.

25. 3. 2013

Na prvním místě s největší četností byla kategorie č. 3, obousměrná komunikace od učitelky k žákovi. Další kategorií byla jednosměrná komunikace od učitelky k žákům a třetí kategorií s největší četností byla jednosměrná komunikace směřující od učitelky k žákovi.

2. Komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem, učitelkou a integrovaným žákem, komunikace mezi učitelkou a asistentkou navzájem.

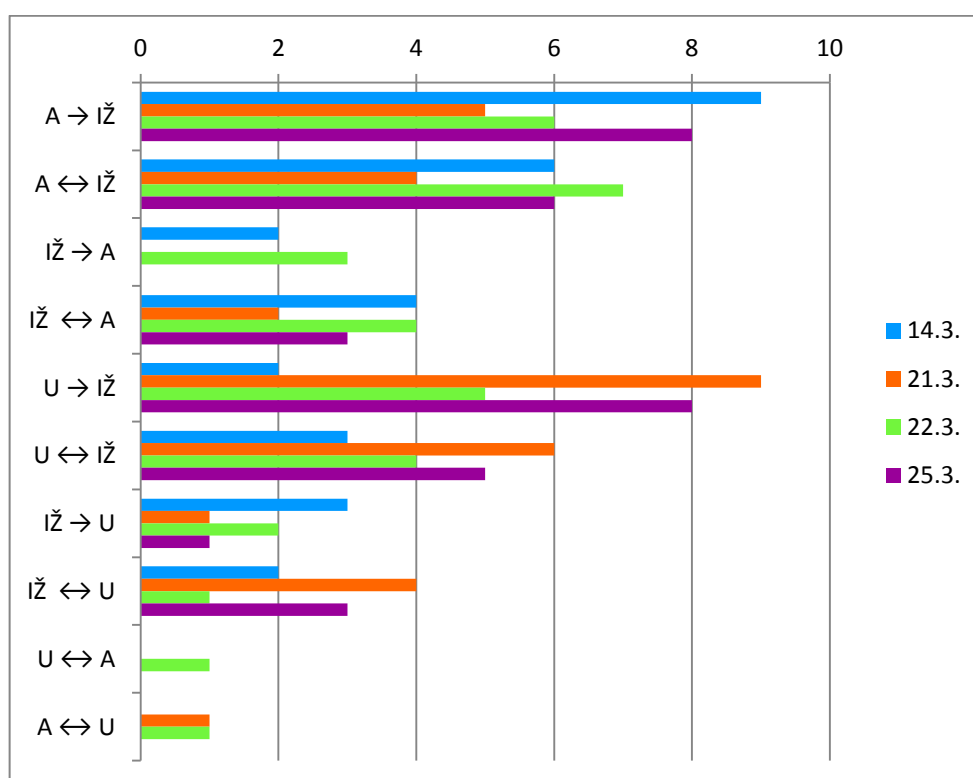
A = asistentka; Ž = žák; ŽŽ = žáci; U = učitelka

→ jednosměrná komunikace; ↔ obousměrná komunikace

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		14. 3. 2013			21. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$A \rightarrow \check{I}\check{Z}$	9	29,03	1.	5	15,63	3.
2	$A \leftrightarrow \check{I}\check{Z}$	6	19,35	2.	4	12,50	4. – 5.
3	$\check{I}\check{Z} \rightarrow A$	2	6,45	6. – 8.	–	–	–
4	$\check{I}\check{Z} \leftrightarrow A$	4	12,90	3.	2	6,25	6.
5	$U \rightarrow \check{I}\check{Z}$	2	6,45	5. – 8.	9	29,03	1.
6	$U \leftrightarrow \check{I}\check{Z}$	3	9,68	4. – 5.	6	19,35	2.
7	$\check{I}\check{Z} \rightarrow U$	3	9,68	4. – 5.	1	3,23	7. – 8.
8	$\check{I}\check{Z} \leftrightarrow U$	2	6,45	6. – 8.	4	12,50	4. – 5.
9	$U \leftrightarrow A$	–	–	–	–	–	–
10	$A \leftrightarrow U$	–	–	–	1	3,23	7. – 8.
Celkem		31			32		

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		22. 3. 2013			25. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$A \rightarrow I\check{Z}$	6	17,65	2.	8	23,53	1. – 2.
2	$A \leftrightarrow I\check{Z}$	7	20,59	1.	6	17,65	3.
3	$I\check{Z} \rightarrow A$	3	8,82	6.	–	–	–
4	$I\check{Z} \leftrightarrow A$	4	11,76	4. – 5.	3	8,82	5. – 6.
5	$U \rightarrow I\check{Z}$	5	14,71	3.	8	23,53	1. – 2.
6	$U \leftrightarrow I\check{Z}$	4	11,76	4. – 5.	5	14,71	4.
7	$I\check{Z} \rightarrow U$	2	5,88	7.	1	2,94	7.
8	$I\check{Z} \leftrightarrow U$	1	2,94	8. – 10.	3	8,82	5. – 6.
9	$U \leftrightarrow A$	1	2,94	8. – 10.	–	–	–
10	$A \leftrightarrow U$	1	2,94	8. – 10.	–	–	–
Celkem		34			34		

- **Grafické znázornění**



Vodorovná osa: četnost komunikačních jevů

Svislá osa: kategorie komunikačních jevů

- **Interpretace dat**

14. 3. 2013

Nejvíce se vyskytovala jednosměrná komunikace směřující od asistentky k integrovanému žákovi. Po ní následovala obousměrná komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem. Na třetím místě byla obousměrná komunikace mezi integrovaným žákem a asistentkou.

21. 3. 2013

Nejčtenější byla kategorie č. 5, jednosměrná komunikace směřující od učitelky k integrovanému žákovi. Další kategorií nejvíce se vyskytující byla obousměrná komunikace mezi učitelkou a integrovaným žákem. V tomto případě komunikovala učitelka přímo s integrovaným žákem, asistentka tedy prostředníkem v komunikaci nebyla. Třetí nejvíce zastoupenou kategorií byla jednosměrná komunikace asistentka – integrovaný žák.

22. 3. 2013

Nejvíce se vyskytovala kategorie č. 2, a to obousměrná komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem. Po ní následovala jednosměrná komunikace směřující od asistentky k integrovanému žákovi. Třetí nejvíce zastoupenou kategorií byla jednosměrná komunikace učitelka – integrovaný žák.

25. 3. 2013

Na prvním a druhém místě se vyskytovala kategorie č. 1 a 5, jednosměrné komunikace od asistentky k integrovanému žákovi a od učitelky k integrovanému žákovi. Po nich byla nejčtenější obousměrná komunikace směřující od asistentky k integrovanému žákovi.

B) ČESKÝ JAZYK – PSANÍ

1. Komunikace mezi učitelkou a žákem nebo žáky.

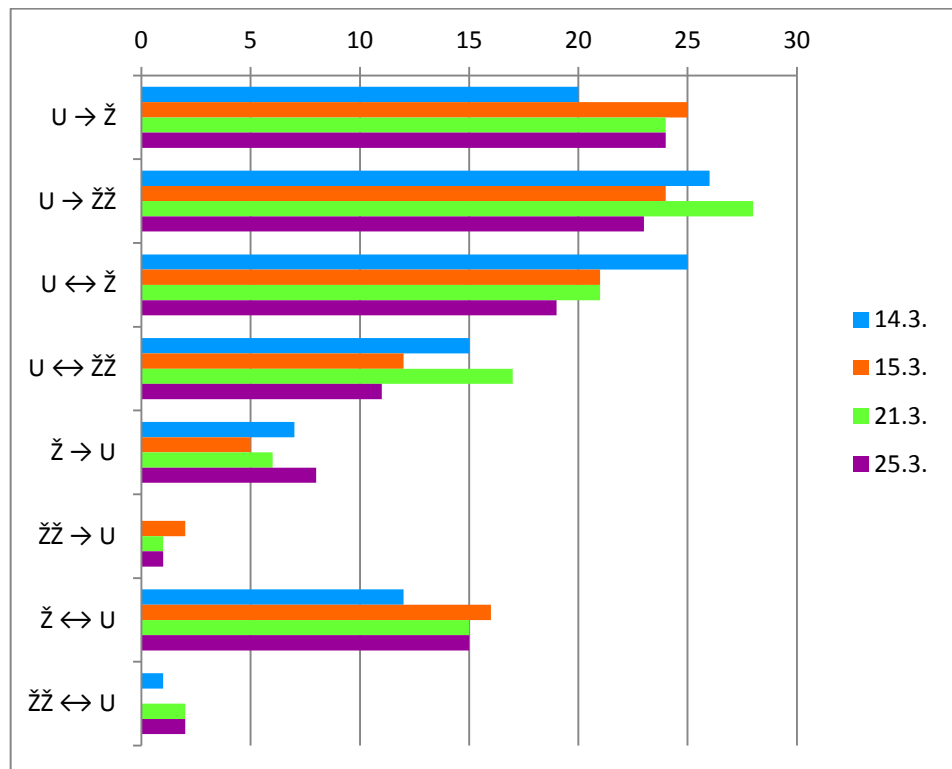
U = učitelka; Ž = žák; ŽŽ = žáci

→ jednosměrná komunikace; ↔ obousměrná komunikace

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		14. 3. 2013			15. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$U \rightarrow \check{Z}$	20	18,87	3.	25	23,81	1.
2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	26	24,53	1.	24	22,86	2.
3	$U \leftrightarrow \check{Z}$	25	23,58	2.	21	20,00	3.
4	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	15	14,15	4.	12	11,43	5.
5	$\check{Z} \rightarrow U$	7	6,60	6.	5	4,76	6.
6	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$	–	–	–	2	1,90	7.
7	$\check{Z} \leftrightarrow U$	12	11,32	5.	16	15,24	4.
8	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$	1	0,94	7.	–	–	–
Celkem		106			105		

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		21. 3. 2013			25. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$U \rightarrow \check{Z}$	24	21,05	2.	24	23,30	1.
2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	28	24,56	1.	23	22,33	2.
3	$U \leftrightarrow \check{Z}$	21	18,42	3.	19	18,45	3.
4	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	17	14,91	4.	11	10,68	5.
5	$\check{Z} \rightarrow U$	6	5,26	6.	8	7,77	6.
6	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$	1	0,88	8.	1	0,97	8.
7	$\check{Z} \leftrightarrow U$	15	13,16	5.	15	14,56	4.
8	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$	2	1,75	7.	2	1,94	7.
Celkem		114			103		

- **Grafické znázornění**



Vodorovná osa: četnost komunikačních jevů

Svislá osa: kategorie komunikačních jevů

- **Interpretace dat**

14. 3. 2013

Nejvíce četná byla komunikace jednosměrná směřující od učitelky k žákům. Následovala kategorie č. 3, obousměrná komunikace mezi učitelkou a žákem. Další kategorií byla jednosměrná komunikace učitelky k žákům.

15. 3. 2013

Na prvním místě byla jednosměrná komunikace od učitelky k žákovi. Dále to byla kategorie č. 2, jednosměrná komunikace učitelky k žákům. Na třetím místě byla komunikace jednosměrná od učitelky k žákovi.

21. 3. 2013

Nejpočetnější byla komunikace jednosměrná směřující od učitelky k žákům. Následovala kategorie č. 3, obousměrná komunikace učitelky a žáka. Na dalším místě byla obousměrná komunikace mezi učitelkou a žákem.

25. 3. 2013

Nejvíce zastoupená byla komunikace jednosměrná od učitelky k žákovi. Dále to byla kategorie č. 2, jednosměrná komunikace jdoucí od učitelky k žákům. Třetí nejvíce zastoupenou kategorií byla obousměrná komunikace mezi učitelkou a žákem.

2. Komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem, učitelkou a integrovaným žákem, komunikace mezi učitelkou a asistentkou navzájem.

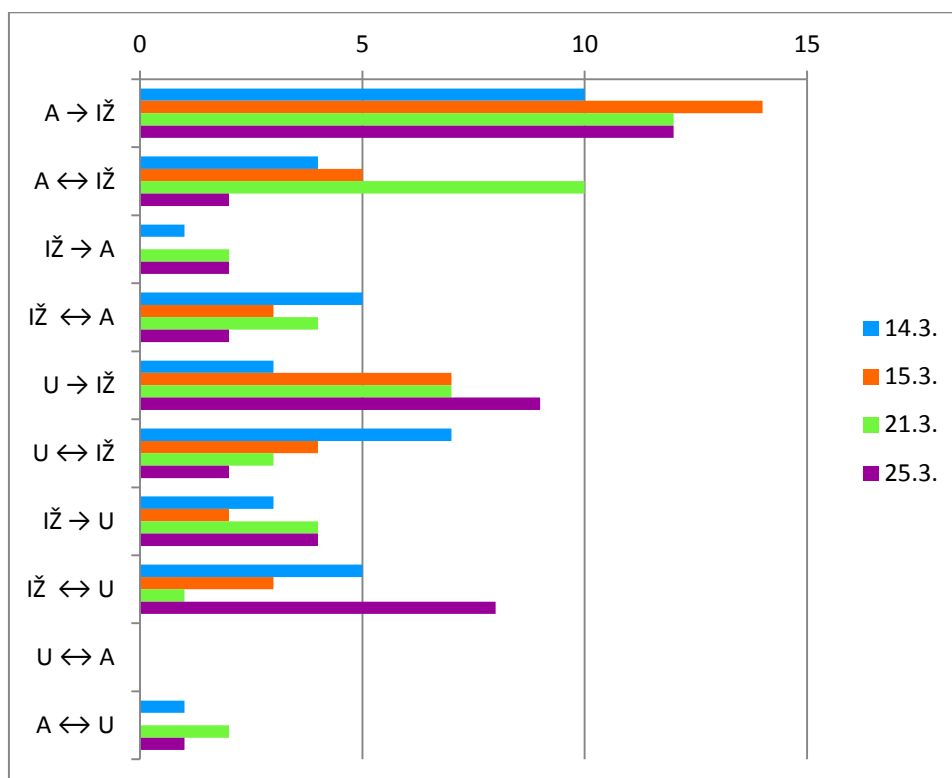
A = asistentka; Ž = žák; ŽŽ = žáci; U = učitelka

→ jednosměrná komunikace; ↔ obousměrná komunikace

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		14. 3. 2013			15. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$A \rightarrow I\check{Z}$	10	25,64	1.	14	36,84	1.
2	$A \leftrightarrow I\check{Z}$	4	10,26	5.	5	13,16	3.
3	$I\check{Z} \rightarrow A$	1	2,56	8. – 9.	–	–	–
4	$I\check{Z} \leftrightarrow A$	5	12,82	3. – 4.	3	7,89	5. – 6.
5	$U \rightarrow I\check{Z}$	3	7,69	6. – 7.	7	18,42	2.
6	$U \leftrightarrow I\check{Z}$	7	17,95	2.	4	10,53	4.
7	$I\check{Z} \rightarrow U$	3	7,69	6. – 7.	2	5,26	7.
8	$I\check{Z} \leftrightarrow U$	5	12,82	3. – 4.	3	7,89	5. – 6.
9	$U \leftrightarrow A$	–	–	–	–	–	–
10	$A \leftrightarrow U$	1	2,56	8. – 9.	–	–	–
Celkem		39			38		

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		21. 3. 2013			25. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$A \rightarrow I\check{Z}$	12	26,66	1.	12	28,57	1.
2	$A \leftrightarrow I\check{Z}$	10	22,22	2.	2	4,76	5. – 6.
3	$I\check{Z} \rightarrow A$	2	4,44	7. – 8.	2	4,76	5. – 6.
4	$I\check{Z} \leftrightarrow A$	4	8,88	4. – 5.	2	4,76	5. – 6.
5	$U \rightarrow I\check{Z}$	7	15,55	3.	9	21,43	2.
6	$U \leftrightarrow I\check{Z}$	3	6,66	6.	2	4,76	5. – 6.
7	$I\check{Z} \rightarrow U$	4	8,88	4. – 5.	4	9,52	4.
8	$I\check{Z} \leftrightarrow U$	1	2,22	9.	8	19,05	3.
9	$U \leftrightarrow A$	–	–	–	–	–	–
10	$A \leftrightarrow U$	2	4,44	7. – 8.	1	2,38	7. – 9.
Celkem		45			42		

- **Grafické znázornění**



Vodorovná osa: četnost komunikačních jevů

Svislá osa: kategorie komunikačních jevů

- **Interpretace dat**

14. 3. 2013

Nejčetnější byla kategorie č. 1, a to jednosměrná komunikace od asistentky k integrovanému žákovi. Po ní následovala obousměrná komunikace učitelky a integrovaného žáka (asistentka zde také nebyla prostředníkem). Třetí nejčetnější byla kategorie č. 4 a 8, obousměrná komunikace mezi integrovaným žákem a asistentkou a integrovaným žákem a učitelkou.

15. 3. 2013

Nejvíce se vyskytovala kategorie č. 1, a to obousměrná komunikace od asistentky k integrovanému žákovi. Po ní následovala jednosměrná komunikace směřující od učitelky k integrovanému žákovi, asistentka opět nebyla prostředníkem. Třetí nejvíce zastoupenou kategorií byla obousměrná komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem.

21. 3. 2013

Nejčastěji se vyskytovala jednosměrná komunikace směřující od asistentky k integrovanému žákovi. Dále obousměrná komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem. Třetí nejvíce zastoupenou kategorií byla kategorie č. 5, jednosměrná komunikace směřující od učitelky k integrovanému žákovi. Asistentka zde opět nefungovala jako prostředník v komunikaci, jelikož učitelka komunikovala s integrovaným žákem sama.

25. 3. 2013

Na prvním místě s největší četností byla kategorie č. 1, jednosměrná komunikace od asistentky k integrovanému žákovi. Další kategorií byla jednosměrná komunikace od učitelky k integrovanému žákovi. Třetí kategorií s největší četností byla obousměrná komunikace integrovaného žáka a učitelky, asistentka tedy opět nefungovala jako prostředník, integrovaný žák komunikoval sám přímo s učitelkou.

C) MATEMATIKA

1. Komunikace mezi učitelkou a žákem nebo žáky.

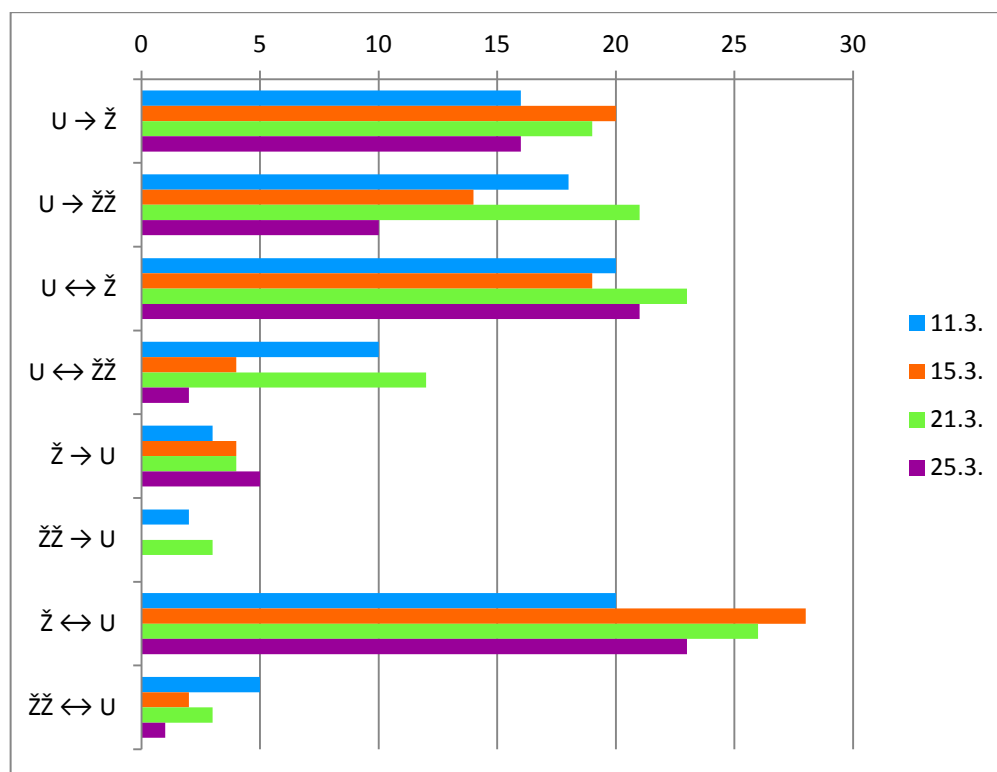
U = učitelka; Ž = žák; ŽŽ = žáci

→ jednosměrná komunikace; ↔ obousměrná komunikace

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		11. 3. 2013			15. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$U \rightarrow \check{Z}$	16	17,02	4.	20	21,98	2.
2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	18	19,15	3.	14	15,38	4.
3	$U \leftrightarrow \check{Z}$	20	21,28	1. – 2.	19	20,88	3.
4	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	10	10,64	5.	4	4,40	5. – 6.
5	$\check{Z} \rightarrow U$	3	3,19	7.	4	4,40	5. – 6.
6	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$	2	2,13	8.	–	–	–
7	$\check{Z} \leftrightarrow U$	20	21,28	1. – 2.	28	30,77	1.
8	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$	5	5,32	6.	2	2,20	7.
Celkem		94			91		

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		21. 3. 2013			25. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$U \rightarrow \check{Z}$	19	17,12	4.	16	20,51	3.
2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	21	18,92	3.	10	12,82	4.
3	$U \leftrightarrow \check{Z}$	23	20,72	2.	21	26,92	2.
4	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	12	10,81	5.	2	2,56	6.
5	$\check{Z} \rightarrow U$	4	3,60	6.	5	6,41	5.
6	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$	3	2,70	7. – 8.	–	–	–
7	$\check{Z} \leftrightarrow U$	26	23,42	1.	23	29,49	1.
8	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$	3	2,70	7. – 8.	1	1,28	7.
Celkem		111			78		

- **Grafické znázornění**



Vodorovná osa: četnost komunikačních jevů

Svislá osa: kategorie komunikačních jevů

- **Interpretace dat**

11. 3. 2013

Na prvních dvou místech s největší četností byla kategorie č. 3 a 7, obousměrná komunikace mezi učitelkou a žákem a žákem a učitelkou. Následovala jednosměrná komunikace učitelky k žákům.

15. 3. 2013

Nejčastěji se vyskytovala obousměrná komunikace mezi žákem a učitelkou. Následovala obousměrná komunikace učitelky a žáka. Na třetím místě byla kategorie č. 1, jednosměrná komunikace směřující od učitelky k žákovi.

21. 3. 2013

Na prvním místě byla kategorie č. 7, obousměrná komunikace mezi žákem a učitelkou. Další čtenou kategorií byla kategorie č. 3, obousměrná komunikace učitelky a žáka. Třetí nejvíce se vyskytující kategorií byla komunikace jednosměrná od učitelky k žákům. V tomto dni byla komunikace oproti ostatním pozorovaným dnům velmi intenzivní.

25. 3. 2013

Nejčetnější byla komunikace obousměrná, mezi žákem a učitelkou. Dále obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem. Následovala kategorie č. 1, jednosměrná komunikace od učitelky k žákovi.

2. Komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem, učitelkou a integrovaným žákem, komunikace mezi učitelkou a asistentkou navzájem.

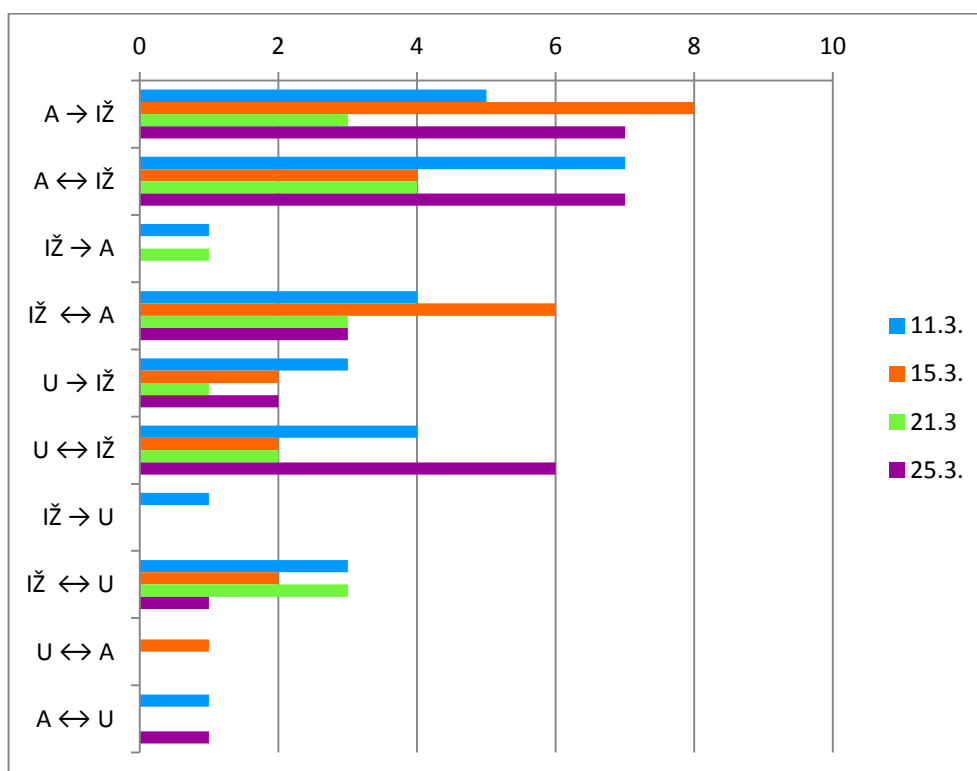
A = asistentka; Ž = žák; ŽŽ = žáci; U = učitelka

→ jednosměrná komunikace; ↔ obousměrná komunikace

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		11. 3. 2013			15. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$A \rightarrow I\check{Z}$	5	17,24	2.	8	32,00	1.
2	$A \leftrightarrow I\check{Z}$	7	24,14	1.	4	16,00	3.
3	$I\check{Z} \rightarrow A$	1	3,45	5.	–	–	–
4	$I\check{Z} \leftrightarrow A$	4	13,79	3. – 4.	6	24,00	2.
5	$U \rightarrow I\check{Z}$	3	10,34	5. – 6.	2	8,00	4. – 5.
6	$U \leftrightarrow I\check{Z}$	4	13,79	3. – 4.	2	8,00	4. – 5.
7	$I\check{Z} \rightarrow U$	1	3,45	7. – 9.	–	–	–
8	$I\check{Z} \leftrightarrow U$	3	10,34	5. – 6.	2	8,00	4. – 5.
9	$U \leftrightarrow A$	–	–	–	1	4,00	6. – 7.
10	$A \leftrightarrow U$	1	3,45	7. – 9.	–	–	–
Celkem		29			25		

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		21. 3. 2013			25. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$A \rightarrow I\check{Z}$	3	17,65	2. – 3.	7	25,93	1. – 2.
2	$A \leftrightarrow I\check{Z}$	4	23,53	1.	7	25,93	1. – 2.
3	$I\check{Z} \rightarrow A$	1	5,88	5. – 7.	–	–	–
4	$I\check{Z} \leftrightarrow A$	3	17,65	2. – 3.	3	11,11	4.
5	$U \rightarrow I\check{Z}$	1	5,88	5. – 7.	2	7,41	5.
6	$U \leftrightarrow I\check{Z}$	2	11,76	4.	6	22,22	3.
7	$I\check{Z} \rightarrow U$	–	–	–	–	–	–
8	$I\check{Z} \leftrightarrow U$	3	17,65	2. – 3.	1	3,70	6. – 7.
9	$U \leftrightarrow A$	–	–	–	–	–	–
10	$A \leftrightarrow U$	–	–	–	1	3,70	6. – 7.
Celkem		17			27		

- **Grafické znázornění**



Vodorovná osa: četnost komunikačních jevů

Svislá osa: kategorie komunikačních jevů

- **Interpretace dat**

11. 3. 2013

Nejčastěji se vyskytovala obousměrná komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem. Na druhém místě byla jednosměrná komunikace směřující od asistentky k žákovi. Na třetím a čtvrtém místě byla kategorie č. 4 a 6, obousměrná komunikace mezi integrovaným žákem a asistentkou a mezi učitelkou a integrovaným žákem.

15. 3. 2013

Na prvním místě byla kategorie č. 1, jednosměrná komunikace od asistentky k integrovanému žákovi. Následovala obousměrná komunikace mezi integrovaným žákem a asistentkou. Další byla obousměrná komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem.

21. 3. 2013

Nejčtenější byla obousměrná komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem. Na druhém a třetím místě byla kategorie č. 1 a 4, jednosměrná komunikace asistentky k integrovanému žákovi a obousměrná komunikace mezi integrovaným žákem a asistentkou.

25. 3. 2013

Na prvním a druhém místě byla kategorie č. 1 a 2, jednosměrná a obousměrná komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem. Následovala obousměrná komunikace mezi učitelkou a integrovaným žákem. Asistentka zde nefungovala jako prostředník, učitelka komunikovala přímo s žákem.

D) VÝTVARNÁ VÝCHOVA

1. Komunikace mezi učitelkou a žákem nebo žáky.

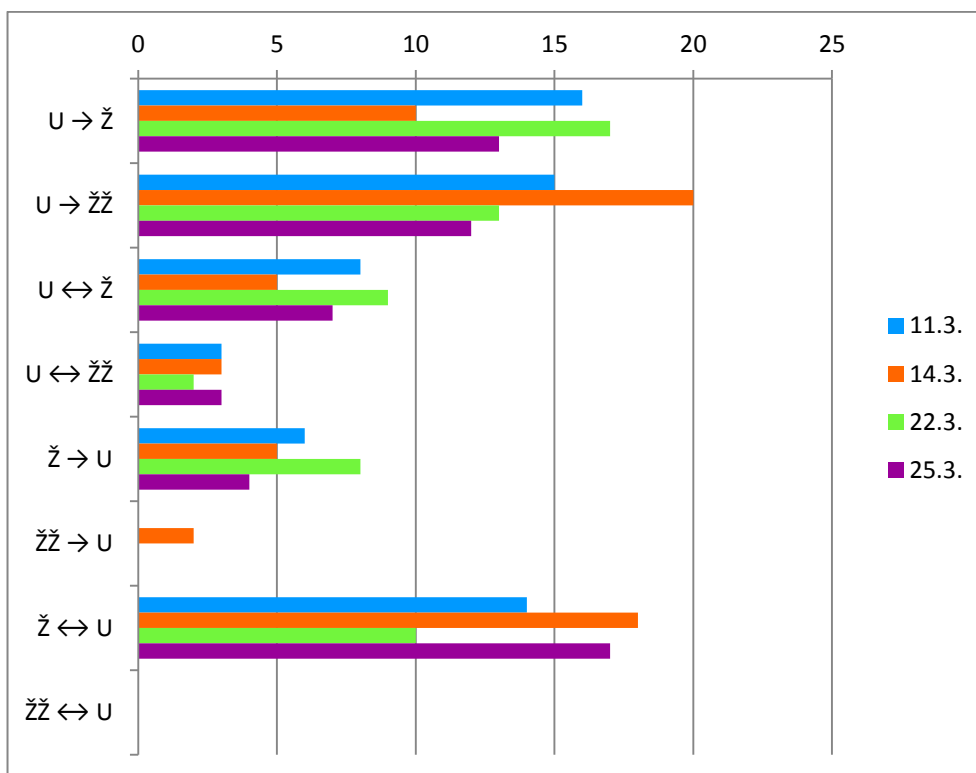
U = učitelka; Ž = žák; ŽŽ = žáci

→ jednosměrná komunikace; ↔ obousměrná komunikace

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		11. 3. 2013			14. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$U \rightarrow \check{Z}$	16	25,81	1.	10	15,87	3.
2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	15	24,19	2.	20	31,75	1.
3	$U \leftrightarrow \check{Z}$	8	12,90	4.	5	7,94	4. – 5.
4	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	3	4,84	6.	3	4,76	6.
5	$\check{Z} \rightarrow U$	6	9,68	5.	5	7,94	4. – 5.
6	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$	–	–	–	2	3,17	7.
7	$\check{Z} \leftrightarrow U$	14	22,58	3.	18	28,57	2.
8	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$	–	–	–	–	–	–
Celkem		62			63		

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		22. 3. 2013			25. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$U \rightarrow \check{Z}$	17	28,81	1.	13	23,21	2.
2	$U \rightarrow \check{Z}\check{Z}$	13	22,03	2.	12	21,43	3.
3	$U \leftrightarrow \check{Z}$	9	15,25	4.	7	12,50	4.
4	$U \leftrightarrow \check{Z}\check{Z}$	2	3,40	6.	3	5,36	6.
5	$\check{Z} \rightarrow U$	8	13,56	5.	4	7,14	5.
6	$\check{Z}\check{Z} \rightarrow U$	–	–	–	–	–	–
7	$\check{Z} \leftrightarrow U$	10	16,95	3.	17	30,36	1.
8	$\check{Z}\check{Z} \leftrightarrow U$	–	–	–	–	–	–
Celkem		59			56		

- **Grafické znázornění**



Vodorovná osa: četnost komunikačních jevů

Svislá osa: kategorie komunikačních jevů

- **Interpretace dat**

11. 3. 2013

Nejvíce se vyskytovala kategorie č. 1, jednosměrná komunikace od učitelky k žákovi. Po ní následovala jednosměrná komunikace směřující od učitelky k žákům. Na třetím místě s nejvyšším výskytem byla komunikace obousměrná mezi žákem a učitelkou.

14. 3. 2013

Nejčetnější byla jednosměrná komunikace od učitelky k žákům. Druhou nejvíce zastoupenou kategorií byla kategorie č. 7, obousměrná komunikace mezi žákem

a učitelkou. Další kategorií s nevyšší četností byla komunikace jednosměrná, jdoucí od učitelky k žákovi.

22. 3. 2013

Nejvíce zastoupena byla jednosměrná komunikace směřující od učitelky k žákovi. Další byla kategorie č. 2. jednosměrná komunikace učitelky k žákům. Třetí nejvíce se vyskytující kategorií byla kategorie č. 7, obousměrná komunikace mezi žákem a učitelkou.

25. 3. 2013

Nejvíce se vyskytovala obousměrná komunikace mezi žákem a učitelkou. Po ní následovala jednosměrná komunikace od učitelky k žákovi. Na třetím místě byla jednosměrná komunikace směřující od učitelky k žákům.

2. Komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem, učitelkou a integrovaným žákem, komunikace mezi učitelkou a asistentkou navzájem.

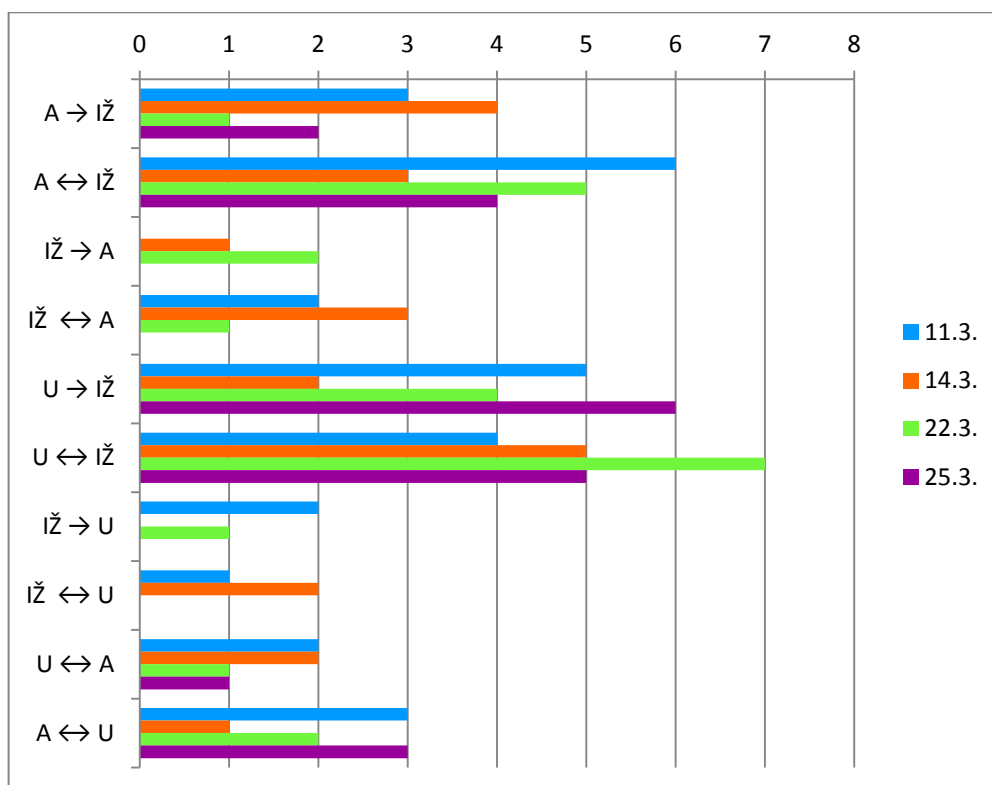
A = asistentka; Ž = žák; ŽŽ = žáci; U = učitelka

→ jednosměrná komunikace; ↔ obousměrná komunikace

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		11. 3. 2013			14. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$A \rightarrow I\check{Z}$	3	10,71	4. – 5.	4	17,39	2.
2	$A \leftrightarrow I\check{Z}$	6	21,43	1.	3	13,04	3. – 4.
3	$I\check{Z} \rightarrow A$	–	–	–	1	4,35	7. – 9.
4	$I\check{Z} \leftrightarrow A$	2	7,14	6. – 7.	3	13,04	3. – 4.
5	$U \rightarrow I\check{Z}$	5	17,86	2.	2	8,70	5. – 6.
6	$U \leftrightarrow I\check{Z}$	4	14,29	3.	5	21,74	1.
7	$I\check{Z} \rightarrow U$	2	7,14	6. – 7.	–	–	–
8	$I\check{Z} \leftrightarrow U$	1	3,57	8. – 9.	2	8,70	5. – 6.
9	$U \leftrightarrow A$	2	7,14	6. – 7.	2	8,70	5. – 6.
10	$A \leftrightarrow U$	3	10,71	4. – 5.	1	4,35	7. – 9.
Celkem		28			23		

Kód	Grafický zápis	Výskyt					
		22. 3. 2013			25. 3. 2013		
		Suma	%	Pořadí výskytu	Suma	%	Pořadí výskytu
1	$A \rightarrow I\check{Z}$	1	4,17	6. – 9.	2	9,52	5.
2	$A \leftrightarrow I\check{Z}$	5	20,83	2.	4	19,05	3.
3	$I\check{Z} \rightarrow A$	2	8,33	4. – 5.	–	–	–
4	$I\check{Z} \leftrightarrow A$	1	4,17	6. – 9.	–	–	–
5	$U \rightarrow I\check{Z}$	4	16,67	3.	6	28,57	1.
6	$U \leftrightarrow I\check{Z}$	7	29,17	1.	5	23,81	2.
7	$I\check{Z} \rightarrow U$	1	4,17	6. – 9.	–	–	–
8	$I\check{Z} \leftrightarrow U$	–	–	–	–	–	–
9	$U \leftrightarrow A$	1	4,17	5.	1	4,76	6.
10	$A \leftrightarrow U$	2	8,33	4. – 5.	3	14,29	4.
Celkem		24			21		

- Grafické znázornění



Vodorovná osa: četnost komunikačních jevů

Svislá osa: kategorie komunikačních jevů

- **Interpretace dat**

11. 3. 2013

Nejvíce četná byla kategorie č. 2, obousměrná komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem. Dále jednosměrná komunikace směřující od učitelky k integrovanému žákovi. Následovala kategorie č. 6, obousměrná komunikace mezi učitelkou a integrovaným žákem. Asistentka nefungovala jako prostředník, jelikož komunikace se odehrávala mezi učitelkou a žákem.

14. 3. 2013

Nejčetnější byla obousměrná komunikace mezi učitelkou a integrovaným žákem. Na druhém místě byla kategorie č. 1, jednosměrná komunikace od učitelky k integrovanému žákovi. V těchto případech opět neplnila asistentka funkci prostředníka v komunikaci. Na třetím a čtvrtém místě byly kategorie č. 2 a 4, obousměrné komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem a integrovaným žákem a asistentkou.

22. 3. 2013

Nejvíce vyskytovanou kategorií byla komunikace jednosměrná, od asistentky k integrovanému žákovi. Druhou nejčetnější kategorií byla obousměrná komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem. Další byla jednosměrná komunikace učitelka – integrovaný žák.

25. 3. 2013

Na prvním místě byla komunikace jednosměrná, jdoucí od učitelky k integrovanému žákovi. Další nejvíce se vyskytující byla obousměrná komunikace mezi učitelkou a integrovaným žákem. Asistentka pedagoga zde nezastávala roli prostředníka. Na třetím místě byla obousměrná komunikace mezi asistentkou a integrovaným žákem.

4.7 Shrnutí výzkumného šetření

Výzkum pro svou práci jsem prováděla v první třídě na základní škole ve Valašském Meziříčí formou pozorování. Ve třídě byl integrovaný žák s poruchou ADHD, který měl svou pedagogickou asistentku. Pozorovala jsem jednotlivé komunikační struktury, které se ve vyučování vyskytovaly, a zaznamenávala si je do záznamových archů. Celkově jsem si zaznamenala v každém předmětu (psaní, čtení, matematice, výtvarné výchově) čtyři vyučovací hodiny.

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaké komunikační struktury se vyskytují v jednotlivých vyučovacích hodinách a jaká je jejich četnost. Zajímalo mě, jak probíhá komunikace mezi integrovaným žákem, asistentkou a třídní učitelkou a zda učitelka při komunikování věnuje více času ostatním žákům nebo žákovi integrovanému.

V komunikaci mezi učitelkou a žáky převažovala v jednotlivých hodinách a předmětech obzvláště jednosměrná komunikace směřující od učitelky k žákovi nebo k žákům. Např. v hodinách matematiky však převažovala obousměrná komunikace mezi žákem a učitelkou, přičemž komunikovat začal žák. V ostatních případech však komunikace vycházela většinou z iniciace učitelky a žáci na ni buď reagovali, nebo ne.

Celkově nejvyšší četnost komunikace se odehrávala v hodinách psaní. Naopak nejméně probíhala komunikace ve výtvarné výchově. V nejmenší míře se vyskytovala jednosměrná a obousměrná komunikace směřující od žáků k učitelce.

Z pozorování komunikace mezi učitelkou, integrovaným žákem a asistentkou lze vyvodit, že nejčastěji probíhala jednosměrná nebo obousměrná komunikace asistentky a integrovaného žáka. Časté zastoupení měla také jednosměrná a obousměrná komunikace učitelky a integrovaného žáka. V obou případech je iniciátorem komunikace buď asistentka, nebo učitelka. Nejméně se v hodinách vyskytovala komunikace jednosměrná směřující od integrovaného žáka k asistentce nebo učitelce.

Komunikace mezi třídní učitelkou a asistentkou v hodinách probíhala minimálně, největší výskyt byl v hodinách výtvarné výchovy. Komunikovaly spolu převážně o přestávkách, kdy asistentka např. zjišťovala, jaké pomůcky budou potřeba na další hodinu nebo společně konzultovaly práci integrovaného žáka.

Lze říci, že ve většině času byla asistentka prostředníkem v komunikaci mezi učitelkou a integrovaným žákem, kterému individuálně předávala a tlumočila zadané úkoly a pokyny, co má dělat.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na problematiku komunikace probíhající ve vyučovacích hodinách, především na komunikaci mezi učitelem, pedagogickým asistentem a integrovaným žákem.

V teoretické části práce jsem se zabývala nejprve obecným pojmem komunikace, poté jsem definovala pedagogickou komunikaci. Dále jsem se věnovala tématu asistent pedagoga, především jeho legislativním zakotvením, kvalifikačními předpoklady a náplní práce. Definovala jsem také vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pojmy jako je integrace, inkluze nebo individuální vzdělávací plán.

V části praktické jsem formou pozorování zjišťovala, jaké komunikační struktury se vyskytují v jednotlivých vyučovacích hodinách ve třídě, kde je integrovaný žák s poruchou ADHD a má svou pedagogickou asistentku. Při mém výzkumu se asistentka většinu času věnovala integrovanému žákovi, někdy však její roli převzala učitelka a individuálně se žákem pracovala a komunikovala, zatímco asistentka dohlížela na ostatní žáky. Z výzkumu lze tedy usoudit, že ve třídě, kde se nachází integrovaný žák, je asistent pedagoga i z hlediska komunikace rozhodně důležitý, jelikož se individuálně věnuje integrovanému žákovi, vysvětluje mu dané učivo a úkoly a ví, jak s žákem nejlépe pracovat a komunikovat. Slouží jako prostředník mezi učitelem a integrovaným žákem. Učitel se tak může ve větší míře a kvalitě věnovat ostatním žákům.

Seznam použitých zdrojů

▪ Odborná literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vyd. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava; VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

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

KOLÁŘ, Zdeněk; VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

LECHTA, Viktor (ed). *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-21854-7.

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-244-0077-4.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.

MUNDEN, Alison; ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-188-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-731-5120-0.

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

RENOTIÉROVÁ, Marie. *Základy speciální pedagogiky II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1099-0.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

TEPLÁ, Marta; ŠMEJKALOVÁ, Hana. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-35-3.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

▪ **Zákony a vyhlášky**

ČESKO: Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.

ČESKO: Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.

ČESKO: Vyhláška č. 147 ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>.

ČESKO: Vyhláška č. 317 ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>.

ČESKO: Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf.

ČESKO: Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

ČESKO: Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.

ČESKO: Nařízení vlády č. 75 ze dne 26. ledna 2005 o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/narizeni-vlady-kterym-se-stanovi-rozsah-prime-vyučovaci-prime-vychovne-prime-specialne-pedagogicke-a-prime-pedagogicko-psychologicke-cinnosti-pedagogickyh-pracovniku>.

ČESKO: Nařízení vlády č. 273 ze dne 17. srpna 2009, kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/novela-narizeni-vlady-o-mire-vyučovaci-povinnosti>.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Pavelová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Pedagogický asistent jako prostředník v komunikaci mezi učitelem a integrovaným žákem
Název v angličtině:	Teacher's assistant as a mediator in communication between teacher and integrated pupil
Anotace práce:	<p>Ve své bakalářské práci se zaměřuji na problematiku komunikace probíhající ve vyučovacích hodinách, především na komunikaci mezi učitelem, pedagogickým asistentem a integrovaným žákem. V teoretické části se zabývám pojmy komunikace, pedagogická komunikace, asistent pedagoga, osobní asistent. Dále přibližuji vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také pojmy integrace, inkluze a individuální vzdělávací plán. V praktické části jsem pomocí pozorování zkoumala komunikační struktury vyskytující se v jednotlivých vyučovacích hodinách ve třídě, kde se nacházel integrovaný žák. Zaměřila jsem se na četnost komunikace mezi učitelem a žáky a mezi učitelem, asistentem pedagoga a integrovaným žákem.</p>
Klíčová slova:	pedagogická komunikace, asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, integrace, inkluze, individuální vzdělávací plán
Anotace v angličtině:	<p>In my bachelor thesis I focus on the communication in the classroom issue, especially on communication between the teacher, teacher's assistant and integrated pupil. The theoretical part deals with the concepts of communication, educational communication, teacher's assistant, personal assistant. Furthermore I describe the education of pupils with special</p>

	educational needs and the concepts of integration, inclusion and individual education plan. In the practical part I examined by observing communication structures, which are in the lessons in the classroom, where the integrated pupil was. I focused on the frequency of communication between teacher and pupils and between teacher, teacher's assistant and integrated pupil.
Klíčová slova v angličtině:	educational communication, teacher's assistant, pupil with special education needs, education of pupils with special education needs, integration, inclusion, individual education plan
Rozsah práce:	74 stran
Jazyk práce:	český