

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Barbora Kolkopová Přichystalová

Člen rodiny jako asistent pedagoga

PALACKÝ UNIVERSITY OLOMOUC
FACULTY OF EDUCATION
Institute of Special Pedagogical Studies

THESIS

Barbora Kolkopová Přichystalová

Family Member as a Teacher's Assistant

Olomouc 2023

Supervisor: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaná studentka, tímto čestně prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....
podpis studenta

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D.

za vstřícnost při konzultacích, věcné připomínky a cenné rady, díky kterým jsem mohla práci dovést do úplného konce.

Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří byli ochotni poskytnout mi rozhovory.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Barbora Kolkopová Přichystalová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Člen rodiny jako asistent pedagoga
Název v angličtině:	Family Member as a Teacher's Assistant
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na výzkum, ve kterém je popsáno subjektivní vnímání člena rodiny jako asistenta pedagoga, dále postoje pedagogických pracovníků a speciálních pedagogů, působících ve školách. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy týkající se rodiny a její funkce, systém rané péče, specifika vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Dále jsou vymezeny pojmy v oblasti osobní a pedagogické asistence, vývoj profese a její náplň. V empirické části jsou shrnuty výsledky výzkumu, jehož cílem bylo popsat vnímání profese členů rodiny jako asistentů pedagoga, výhody a rizika. K nim se také v rámci výzkumu vyjadřují pedagogičtí pracovníci a speciální pedagogové. Rozhovoru se zúčastnilo 5 členů rodiny, vykonávajících profesi asistenta pedagoga a 3 speciální pedagogové. Z výzkumu vyplývá, že člen rodiny jako asistent pedagoga je přínosem, co se týče úspěšné podpory dítěte se speciálními potřebami v rámci vzdělávacího procesu. Uskálím se zdají být neošetřené vztahy bez odborné pomoci v rámci samotné rodiny.</p>
Klíčová slova:	Asistent pedagoga, člen rodiny, dítě se speciálními potřebami, rodina, systém podpory
Annotation:	<p>The thesis focuses on research that describes the subjective perception of a family member as a teaching assistant, as well as the attitudes of teaching staff and special educators working in schools. The theoretical part defines the basic concepts related to the family and its function, the early care system, the specifics of education of children with special needs. Furthermore, the concepts of personal and pedagogical assistance, the development of the profession and its scope are defined.</p> <p>The empirical part summarizes the results of the research, the aim of which was to describe the perception of the profession of family members as teaching assistants, the benefits and risks. Educational staff and special educators also comment on the research. Five family members practicing the profession of teaching assistant, five family members not practicing the profession of teaching assistant and five special educators participated in the interviews. The research suggests that family member as a teaching assistant is an</p>

	asset in terms of successfully supporting a child with special needs within the educational process. The challenge appears to be untreated relationships without professional help within the family itself.
Keywords:	Teaching assistant (Teacher's), family member, child with special needs, family, support system
Přílohy vázané v práci:	Přepis rozhovorů
Rozsah práce:	65 stran
Jazyk práce:	Čeština

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Rodina jako základní a nejdůležitější instituce.....	9
1.1 Příchod dítěte s postižením do rodiny	11
1.2 Postoj členů rodiny k příchodu dítěte s postižením (k dítěti s postižením).....	14
1.3 Výchova dítěte s postižením v rámci rodiny.....	18
1.4 Systém rané péče jako pomoc dítěti i rodičům v rámci ČR	20
2. Vzdělávání dítěte se speciálními potřebami	23
2.1 Vývoj vzdělávání žáků se speciálními potřebami v ČR.....	25
2.2 Současný systém vzdělávání žáků se speciálními potřebami.....	28
2.3 Integrace a inkluze jako cesta k přijetí.....	29
3. Asistent pedagoga	33
3.1 Vznik a vývoj profese asistenta pedagoga	33
3.2 Rozlišení pojmu asistent pedagoga a osobní asistent.....	34
3.3 Náplň práce asistenta pedagoga	36
3.4 Asistent pedagoga a jeho vztah s pedagogem	39
3.5 Asistent pedagoga a jeho vztah s rodinou žáka.....	40
3.6 Asistent pedagoga a jeho vztah se žákem	42
3.7 Člen rodiny jako asistent pedagoga	43
EMPIRICKÁ ČÁST	45
4. Metodologie výzkumu	45
5. Výzkumné otázky	47
6.1 Prezentace výsledků dotazníkového šetření – verze pro rodinné příslušníky.....	48
6.2 Prezentace výsledků dotazníkového šetření – verze pro speciální pedagogy	55
7. Sumarizace dat z rozhovorů	63
ZÁVĚR	65
PŘÍLOHY	68
PŘÍLOHA 1	68
PŘÍLOHA 2	72
POUŽITÁ LITERATURA	81

ÚVOD

Jednou z nejvýznamnějších postav čínské filozofie byl Lao-c', od něhož také pochází tato myšlenka: „Příroda umožňuje rozmnožování a růst, lidská moudrost pak musí žít, ochraňovat a vést ke zralosti.“ Právě tato ochrana a vedení jsou možné pouze tehdy, když jsou z obou zúčastněných stran podmíněny naprostou důvěrou, otevřeností a vzájemným respektem. Prvním nejbezpečnějším místem pro přijímání těchto hodnot je pro každé dítě rodina.

Rodina má pro dítě zásadní význam. Je první sociální skupinou, do níž dítě přichází, a je pro něj zdrojem lásky, bezpečí, podpory a výchovy. Rodina ovlivňuje dítě ve všech oblastech života, od fyzického a psychického vývoje po formování jeho osobnosti a hodnot. Rodina je pro dítě zdrojem lásky, bezpečí a podpory. Dítě se v rodině učí základním sociálním dovednostem, jako je komunikace, spolupráce a řešení konfliktů. Rodina také dítěti předává své hodnoty a morálku. Její členové jsou dítěti vzorem svým jednáním, chováním k sobě navzájem a také reakcemi na události, které život přináší.

Vzhledem k tomu, jak neskutečně silnými a důležitými vztahy se jeví rodinné vazby a nakolik jsou pro jakékoliv dítě směrodatné a důležité, začala jsem se jako matka dítěte se speciálními potřebami věnovat myšlence, zda je přínosné a žádoucí, aby u dítěte jako asistent pedagoga (dále jen AP) působil právě člen rodiny. Ve svém životě se setkávám převážně se dvěma názorovými tábory. Jedni tuto myšlenku zásadně odmítají, protože předpokládají, že od narození do zahájení předškolní výchovy či školní docházky již dítě strávilo dostatek času v rodině, jako nejmenší a nejzákladnější jednotce lidské společnosti a je tudíž na čase dítě osamostatňovat, mimo jiné také tím, že se naučí fungovat s cizími lidmi v novém kolektivu. Druhý tábor zaujímá názor, že není lepšího AP pro dítě se speciálními potřebami, než je právě člen rodiny, který dítě dobře zná, rozumí jeho reakcím, je pro něj čitelný a odpadá fáze nervozity, stresu z nového a neznámého, protože mu tam člen rodiny v roli AP bude oporou a jistotou, čímž mu pomůže k lepšímu startu. Ačkoliv oba názorové proudy chápu a rozumím jejich argumentům a pohnutkám k nim, rozhodla jsem se v rámci své diplomové práce oslovit členy rodiny, jejichž vzdělání odpovídá možnostem výkonu AP a na základě rozhovoru s nimi zjistit, proč se rozhodli pro jednu či druhou z možností. O profesi AP a jejím přínosu ve vzdělávacím procesu je zpracováno mnoho odborné literatury, avšak téma člena rodiny jako AP nepopisuje téměř žádná běžně dostupná literatura, tudíž předpokládám, že pro volbu této

možnosti chybí členům rodiny informace a podklady. Práci pojmám také jako praktický a věcný návod pro všechny, kteří by se do podobné životní situace dostali. Je koncipována od počátku, tedy od narození dítěte až po jeho vstup do školského zařízení, včetně odkazů na konkrétní zařízení či potřebné vzdělávání. Pevně věřím, že se mi také podařilo vystihnout možné vnitřní rozpory, které nastalá situace může do života všech členů rodiny přinést a že se mi podařilo dodat všem odvalu řešit beze strachu náročné životní situace vždy s prioritou šťastného a spokojeného dítěte a tím i harmonicky fungující rodiny.

Ve čtyřech základních částech diplomové práce na téma Člen rodiny jako asistent pedagoga jsem se pokusila obsáhnout teoretické podklady z oblasti pedagogiky a psychologie a následně empirického výzkumu. V první části práce se věnuji rodině jako základní jednotce lidské společnosti, její reakci na příchod dítěte se speciálními potřebami a také systému rané péče u nás, který by mohl být i praktickým návodem pro členy rodiny, kterých se téma týká.

V druhé části práce jsem navázala na část předchozí zmapováním systému vzdělávání dítěte se speciálními potřebami v rámci ČR, možností a přístupů, které jsou rodině k dispozici. Věnuji se tam také historii vzniku profese AP a jeho vztahům se stranami zúčastněnými v procesu vzdělávání dítěte se speciálními potřebami.

Ve třetí části práce popisují přímo funkci člena rodiny jako AP, na což navazuje čtvrtá část práce, kterou je samotný výzkum, provedený pomocí polostrukturovaných rozhovorů, jehož cílem je popsat možnosti spolupráce člena rodiny jako AP s pedagogem. Zároveň chci specifikovat důvody, kdy se člen rodiny rozhodne u dítěte asistovat a kdy nikoliv, jaké důvody jsou stěžejní, popřípadě co by bylo hlavním motivem k tomu, aby člen rodiny působil či nepůsobil jako AP. Dotazovanými budou členové rodiny s odpovídajícím pedagogickým vzděláním, v jejichž rodině je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem této diplomové práce je analyzovat přínos člena rodiny jako AP pro vzdělávání a vývoj dítěte. Také chci popsat, co tento pracovní vztah přináší do samotné rodiny, jaké jsou výhody a jaká jsou naopak úskalí a rizika. V práci se zaměřuji na možnosti spolupráce mezi členem rodiny a pedagogem, na výhody a nevýhody této spolupráce a přímo na roli člena rodiny v samotném procesu vzdělávání dítěte se speciálními potřebami. Zároveň v rámci empirického výzkumu mapuji postoj pedagogických pracovníků a pracovníků poradenských zařízení k této tématice.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Rodina jako základní a nejdůležitější instituce

Rodina je základní institucí společnosti a hraje velmi důležitou roli v životě jednotlivců. Je to místo, do kterého se lidé narodí, kde vyrůstají a vyvíjejí se. Rodina by měla být také prostorem, který poskytuje emocionální podporu, bezpečí a stabilitu. Podle Fischera a Škody (Fischer, a další, 2008) je rodina považována za nejdůležitější sociální skupinu, ve které člověk žije.

Slovník speciální pedagogiky (Valenta, a další, 2015) definuje rodinu jako instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou, jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, resp. socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorců a zachování kontinuity kulturního vývoje. V rodině dochází k uspokojování lidských potřeb, rodina poskytuje zázemí potřebné k seberealizaci, je zdrojem zkušeností a vzorců chování, které nemůžeme získat v jiném prostředí (Fischer, a další, 2008 str. 187). Protože rodina formuje jedince v průběhu jeho vývoje, stává se významným nositelem jeho budoucích společenských rolí a identity (Fischer, a další, 2008 str. 187).

Velmi důležitou funkcí rodiny je poskytování podpory a ochrany. Funkční rodina se pak stává bezpečným místem, kam se člověk vrací po dni plném prožitků, kde může sdílet své radosti i starosti, což je velmi významným prvkem v mezilidské komunikaci, v budování důvěry a sociálních vazeb. Dochází pak k rozvoji sebevědomí, sebekontroly, vzájemné úcty mezi členy a také k osvojení si schopnosti empatie. Rodina plní také spoustu funkcí, například biologickou, ekonomickou, sociální a psychologickou. Moderní svět přináší do společnosti mnoho zásadních výzev, jako je hektický styl života, či pracovní vytíženost rodičů. V tomto momentě dochází k ohrožení fungování rodiny. Tyto faktory pak s sebou přináší konflikty, nedostatek interakce a rostoucí pocit odcizení. Pokud selhává v plnění některých ze svých základních funkcí nebo ji neplní vůbec, jsou její příslušníci ohroženi negativním vývojem, poruchami chování a rozvojem dalších sociálně patologických jevů, což pak nazýváme rodinou afunkční či dysfunkční (Fischer, a další, 2008 str. 187).

Valenta ve Slovníku speciální pedagogiky (Valenta, a další, 2015) vymezuje rodinu jako nukleární, což je podle něj společenská skupina, kterou spojuje manželství, pokrevní vztahy, vzájemnost v pomoci a v odpovědnosti a dále dodržování specifických hodnot. Přidává rovněž, že je tvořena otcem, matkou a dětmi (Valenta, a další, 2015 str. 174). Jako druhou

variantu rodiny popisuje Valenta (Valenta, a další, 2015 str. 174) rodinu širší, která je opakem nukleární rodiny. Pro speciálněpedagogickou intervenci se jedná o cílovou skupinu – snaží se přivést ke spolupráci další členy širší rodiny (prarodiče atd.), doporučit přesně vymezené oblasti aktivit a navrhnout jejich organizaci a obsahové propojení.

Pro potřeby této diplomové práce vycházíme z faktu, že rodina zůstává klíčovou institucí pro společnost a má obrovský vliv na osobnost, hodnoty a chování jedinců, proto je velmi důležité do ní investovat čas a úsilí a o rodinu pečovat tak, aby získala dostatečně stabilní základ pro šťastný a fungující život.

1.1 Příchod dítěte s postižením do rodiny

Zdeněk Matějček rodinu definuje jako první a nejdůležitější životní prostředí dítěte (Matějček, 2001 str. 25). Zároveň dodává, že postoje k dítěti na straně rodičů nevznikají náhle, neboť jsou obvykle výsledkem celého předchozího života. Očekávání příchodu dítěte do rodiny je vždy časem napětí a naděje. Už v této době se utváří ze strany nukleární rodiny základní vazby k ještě nenarozenému dítěti, rodiče si do jeho příchodu promítají svoje touhy a přání. Přes veškeré skryté obavy si převážně nepřipouští možnost, že by se něco pokazilo, že by se právě jim narodilo dítě s postižením. Jednou z nejvýznamnějších hodnot pro rodiče je zdraví dítěte (Kočová, 2012). Pro vymezení pojmu postižení vycházíme z definice, že postižení je narušení běžné každodenní činnosti včetně osobní péče z důvodu tělesné či duševní poruchy (Valenta, a další, 2015 str. 145), kdy porucha je dlouhodobé či trvalé porušení funkce, procesu, označení klinicky rozpoznatelného souboru symptomů či chování. Psychický nebo behaviorální syndrom či projev, který je spojen buď s nepříjemnými příznaky, nebo se zhoršením v jedné nebo více důležitých funkčních oblastech organismu (Valenta, a další, 2015 str. 139). Moderní medicína kráčí vpřed velmi rychle také v oblasti prenatálního vývoje, dovede tedy pomocí testů v těhotenství odhalit velké procento odchylek od normálního vývoje plodu. Nicméně, samotný porod a bezprostřední období po porodu může mnohdy rodičům přinést situace, na které neměli možnost se během těhotenství připravit. Spisovatelka Ivana Fitznerová ve své knize Máme dítě s handicapem provází na základě své vlastní životní zkušenosti nejbližší příbuzné situací, kdy je potkal šok v podobě narození dítěte s postižením. Uvádí, že pro laika je naprosto nemožné odlišit skutečný zdravotní problém od drobných odchylek ve vývoji, které se samy vyrovnají. (Fitznerová, 2010). Zároveň autorka velmi trefně definuje toto období jako dobu, kdy jsou rodiče často plně v rukou lékařů a dalších autorit, na jejichž schopnosti vysvětlit danou situaci a problém závisí rozhodnutí rodičů a kdy situace se stává o to vážnější, pokud se objeví vrozená vývojová vada nebo jiný závažný zdravotní handicap (Fitznerová, 2010 str. 9). Vzhledem k tomu, že ne vždy a všude dochází po porodu dítěte s postižením k jednotnosti postojů pečujících odborníků, dostávají se rodiče mnohdy do pocitu zmatenosti a beznaděje, tato situace jim bere vizi na pozitivní řešení nastalé situace. V rámci rodiny dochází často ke vzrůstajícím pocitům viny, sebeobviňování se, které však nevede k žádnému pokroku v nastalé nelehké situaci. Zdeněk Matějček uvádí, že první poznání, že s dítětem není něco v pořádku, znamená proto nevyhnutelně jistý otřes v postojích a představách rodičů (Matějček, 2001 str. 25). Za pomoci všech složek, které mohou rodině poskytnout ranou péči by mělo dojít k obratu, kdy se obrátí jejich postoj od pasivity k aktivitě

a kdy dítě nebude vnímáno jako životní nezdár, nýbrž jako životní úkol (Matějček, 2001 str. 26), protože všechny děti mají v nemoci a v postižení tytéž základní potřeby, jako všechny ostatní děti (Matějček, 2001 str. 26). V tomto období předpokládáme, že je velmi důležité, aby se rodiče dostali co nejdříve k adekvátním důvěryhodným informacím, které jim mohou poskytovat tyto složky:

- primárně zdravotnický personál, který se účastní péče o dítě (neonatolog, porodní asistentka, pediatr- ti mohou podat prvotní informace a doporučit další postup či kontakt na odpovídající organizace)
- sociální pracovníci, kteří vykonávají svoji profesi při zdravotnických zařízeních (tito pracovníci mají informace o dostupných službách podpory pro rodiny s dětmi s postižením)
- pracoviště rané péče ve spádovém kraji (kontaktní místa rané péče existují ve všech krajích)
- spolky a organizace zaměřující se na podporu rodin s postižením (v současné době existuje velké množství spolků a organizací, které se zaměřují na pomoc rodinám s dítětem s postižením)
- internet a webové stránky (na internetu lze najít kontakt na webové stránky pomáhajících organizací, ovšem existuje riziko, že informace hledané na internetu bez ověřených zdrojů mohou vést spíše ke zmatení, příp. zahlcení informacemi).

Michalík ve svém článku (Michalík, Jan, 2012) zmiňuje tyto fáze vypovídající o reakci rodičů dětí se zdravotním postižením na fakt nezměnitelné nemoci dítěte:

- *„šok (nutná obranná reakce na bolestivou zprávu)*
- *zavržení/popření informace (potkává spíše otce dítěte a nejde o odsunutí dítěte samotného, ale o potlačení a nepřijetí diagnózy jako problému, což je jednou z obranných reakcí organismu)*
- *bolest (její součástí jsou otázky hledající příčinu, souvislosti a velmi často i viníka, který však většinou neexistuje)*
- *pochopení (nejedná se však o smíření se s podstatou zdravotního postižení, ale o poznání podstaty daného „problému“ a budování konkrétní představy o vlastní roli v budoucím životě s dítětem s daným druhem a stupněm zdravotního postižení)*
- *přijetí (zde autor uvádí, že obrovská většina rodičů nakonec přijme své dítě jako milovanou bytost a přijmou svou roli pečujících rodičů)*

- *hrdost (byť tento pocit nastupuje až později, když se situace stabilizuje, nakonec rodiče zjistí, že zdravotní postižení jejich dítěte nepředstavuje „konec světa“ ani pro rodiče, ani pro dítě samotné)*“

Autorky Gaurí Chrastilová a Mgr. Michaela Mrowetz velmi přesně ve svém článku (Chrastilová, a další, 2012) dodávají, že pohled a přístup, který rodiče zaujmou vůči nastalé situaci spojené s postižením dítěte, velmi výrazně ovlivňuje, jakou zátěží bude nemoc pro samotné dítě, protože ono vidí své postižení právě pohledem svých rodičů.

1.2 Postoj členů rodiny k příchodu dítěte s postižením (k dítěti s postižením)

Pro potřeby popisu postojů jednotlivých členů rodiny je třeba prvně vymezit pojmy mateřství a otcovství, a s ním spojené vazby rodičů vůči narozenému dítěti. (Kunhartová, a další, 2017) ve své publikaci *Náročná otcovství, být otcem dítěte s postižením, citují (Bernarda, 2008) a zákon o rodině z roku 1963, kdy specifikují biologickou matku jako ženu, jejíž vajíčko bylo oplodněno a narodilo se jí dítě, avšak z pohledu sociálního je matkou žena, která dítě vychovává a pečuje o něj, bez ohledu na to, zda je sama porodila. S odkazem na (Poli, 2010) popisují také mateřské tendence přehnaně ochranné potřeby vůči dětem, která může souviset s omezením jejich volnosti, z čehož plyne chabý vývoj nezávislých asertivních postojů dítěte. Nicméně také konstatují jednu zásadní věc: „Matky se snáze identifikují se svým dítětem, jsou s dítětem spjaty mnohem více než otec a více se s ním ztotožňují. (...) Tato identifikace s dítětem umožňuje matkám starat se o ně s naprostou samozřejmostí. Matky mohou však také pociťovat „nevysvětlitelnou“ touhu nést problémy svého dítěte místo něho“. K vymezení pojmu otcovství (Kunhartová, a další, 2017) citují Dermotta (2008), že pojem „otec“ implikuje vztah konkrétního otce s konkrétním dítětem, tradičně otec je rodič mužského pohlaví. Samotný fakt, že se muž stane otcem, v sobě nezahrnuje otcovskou péči. V knize je rovněž zmíněno, že z biologického pohledu na otcovství je otcem muž, jehož spermie splýnula s vajíčkem ženy; muž, který zplodil potomka (Bakalář, 2002). Jako jeden z pohledů na důležitost role otce citují (Kunhartová, a další, 2017) model „3V – Vedení, vztah, vzor“: Podle Rause (In Burgess, 2004), kdy Vedení – pokud je citlivé a moudré – znamená, že děti získávají důvěru, učí se důvěřovat ostatním lidem a zároveň si díky otcově pomoci budují vlastní identitu a dokáží rozlišovat, kdy mohou či nemohou důvěřovat, učí se spolupráci s druhými bez pocitu ohrožení. Pro Vztah je důležité, aby otec naučil děti chování nebát se vlastních emocí. Vzor popisuje situaci, kdy otec modeluje mužskou a ženskou roli a pomáhá dětem si ji osvojit; syn se potřebuje identifikovat se svou mužskou rolí, dcera si na vztahu s otcem osvědčuje svoji ženskost. Příchod dítěte se zdravotním postižením s sebou samozřejmě přináší pro celou rodinu nečekanou a specifickou zátěž, na kterou není možné se předem dokonale připravit. (Kunhartová, a další, 2017) se ji pokusili popsat především v těchto oblastech:*

- Potřeba nových dovedností rodičů (monitorování životních funkcí, poskytování ošetrovatelské péče, poskytování podpory dítěti se zdravotním postižením, ale i ostatním členům, provádění terapie, konzultace s lékaři a jinými odborníky)

- Finanční zátěž rodiny (přizpůsobení se lékařským prohlídkám, podřízení se dítěti se zdravotním postižením, nečekané výdaje, přepočítání rodinného rozpočtu, (Michalík, Jan, 2012) Michalík ještě zmiňuje pořízení kompenzačních pomůcek, zajištění relaxace a oddechu pro postiženou osobu, zajištění odpovídající podpory pro zdravé sourozence, vytvoření finanční rezervy pro nepředvídatelné situace a vytvoření zdrojů pro zajištění přiměřených příjmů ve stáří)
- Sociální kontakty rodičů (dochází k omezení vztahů se sousedy a přáteli, ochuzení sourozeneckých vztahů dětí)
- Modifikace vztahu rodičů a rozšíření jejich rolí (podpora ženy ze strany muže není postačující, nutné je udržovat společenský život. Michalík v článku (Michalík, Jan, 2012) uvádí, že je třeba si uvědomit, že individuální situace uvnitř pečujících rodin se může lišit a že opravdu existují rodiny, které se v reakci na aktuální situaci „stáhnou“ do sebe a začnou se soustředit pouze na svůj vlastní život a naopak jsou rodiny, které v bohatém společenském životě pokračují- situace se však může v průběhu času měnit)
- Problémy v zaměstnání (ze strany otce zvažování změny zaměstnání kvůli nutnosti vyššího finančního ohodnocení a potřebě tolerance občasných absencí, flexibilita při změnách zdravotního stavu dítěte; doma zůstávají převážně matky a pečují o dítě - (Michalík, Jan, 2012) Michalík uvádí, že je denní realitou, že péče o osobu závislou na péči je v rodinách téměř výhradní záležitostí žen. Právě ony často „musí“ rezignovat na vlastní osobní cíle, mění svou roli na trhu práce na roli pečující osoby. Jestliže tedy hovoříme o vybraných charakteristikách dlouhodobé péče, potom u všech by bylo možno uvést, že se výrazně týkají zejména žen.)
- Proměna vzorců mateřského a otcovského chování (příchodem dítěte s postižením bývá manželský vztah často depresivně laděný, čímž se rodiče stávají méně citlivými vůči signálům dítěte, vzhledem k zdravotnímu stavu dítěte se jim dostává málo odměňujících sociálních reakcí, což často narušuje tvorbu vazby mezi dítětem a rodičem)

Speciální skupinou (Kočová, 2012) jsou v rámci členů rodiny sourozenci dětí se zdravotním postižením, protože pro ně to představuje stejnou zátěž, jako pro samotné rodiče. Mgr. Helena Kočová, PhD. uvádí, že tyto děti mohou často trpět pocity méněcennosti, strachu, hanby, hněvu i viny, zároveň však mají z pocitu lásky a sounáležitosti potřebu sourozence ochraňovat. Zmíněné rozporuplné emoce se pak mohou navenek nevhodným způsobem projevit. Vzhledem k tomu, že nemocné dítě bývá často rodiči privilegováno, si

zdravé dítě záhy uvědomí rozdílný přístup rodičů. Samotní rodiče mohou zaujmout vůči sourozencům dva extrémní postoje:

- odsunutí zdravých sourozenců do pozadí (děje se nevědomě)
- koncentrovat zájem na zdravé dítě (děje se nevědomě)

Varovnými signály ze strany zdravých sourozenců se následovně mohou stát například poruchy spánku, špatné školní výsledky, agresivní chování, zhoršení prospěchu a chování ve škole, nezájem, krádeže a jiné. (Kočová, 2012).

Michalík popisuje specifické rysy sourozenců dětí s handicapem (Michalík, Jan, 2012):

- „s jejich pomocí se v péči o dítě s postižením počítá i do budoucnosti
- objevuje se předčasná vyzrálost a tím i problémy s vrstevníky
- u žen lze zaznamenat tzv. psychogenní sterilitu (problém s početím vlastního dítěte ze strachu z postižení), jejich časté pracovní uplatnění v pomáhajících profesích, studium humanitních oborů
- v rámci rodinného počínání se objevuje motiv, kdy handicap znamená oslabení pro život a naopak zdraví znamená nadstandard, který je zavazující
- může se stát, že děti toto zavázání se odmítnou, čímž může dojít k určitému vyčlenění se z rodiny, někdy mohou děti hledat náhradní rodinné zázemí, například u prarodičů či v nové rodině jednoho z rodičů“

Po porodu dítěte s postižením nastává zásadní situace – seznámení dalších členů rodiny (širší rodiny) s narozením dítěte, které bude mít odlišná zdravotní a výchovná specifika. Ivana Fitznerová rozlišuje dvě situace, které mohou nastat při informování o nastalé situaci – v té první popisuje okruh důvěryhodných blízkých lidí, kterým je vhodné se se situací svěřit a popsat ji, ti často reagují soucitně a stávají se rodičům velkou posilou a podporou. V druhém momentě mohou mít však rodiče tendenci stav dítěte tajit, což je odkáže na velké pocity stresu a osamění. Stav dítěte však dlouho tajit nelze, ovšem rodiče mezitím získají čas na to, se na moment informování připravit a nebudou v té době již tak zranitelní a bezbranní (Fitznerová, 2010 stránky 91, 92)

(Kerrová, 1997) doporučuje použít pro přiblížení situace ohledně dítěte co nejjednodušší způsob sdělení, avšak doporučuje vše popsat co nejpodrobněji – tělesný stav dítěte, příčiny, případnou léčbu, vyhlídky a omezení, která z postižení pramení. Prarodičům dítěte s postižením se bude zprvu zdát situace velmi náročná, mohou vzniknout pocity, že s péčí o

toto dítě nebudou umět pomáhat, nebudou se na ní podílet. Této situaci se dá předejít tak, že jakmile si rodič osvojí základní fungování a péči o dítě, naučí ji i prarodiče (léky, fyzioterapie, posunková řeč). Pokud to situace vyžaduje, mohou se i prarodiče účastnit konzultací se specialisty.

Pokud shrneme situace, které mohou v rámci rodiny po příchodu dítěte s postižením nastat, objevíme škálu různých reakcí a emocí, od lítosti, strachu, nejistoty přes trauma a zármutek ze ztráty očekávání nadějně budoucnosti potomka, nevhodné reakce způsobené nejasností v nastalé situaci až po pozitivní a přijímací postoj vůči dítěti. Je nutné vědět, že postoje se mohou v průběhu času měnit, protože jsou mnohdy způsobeny prvotním šokem a strachem z nového. Potřeba komunikace a edukace všech zúčastněných členů rodiny se jeví jako jeden z hlavních nástrojů, jak lze všechna tato znejistění překonat.

Důležité je uvědomit si, že dítě s postižením má i společné potřeby s dětmi zdravými, což je hlavně pořádná dávka citu, aby si mohly vytvořit pevný intimní vztah ke svým rodičům a prarodičům (Fitznerová, 2010 str. 49).

1.3 Výchova dítěte s postižením v rámci rodiny

Po navyknutí na novou situaci v rodině a po osvojení základních principů péče s ní souvisejících se ustaluje i způsob výchovy, kterým bude k dítěti přistupováno. Každé dítě je jedinečné a potřebuje individuální přístup, u dítěte s postižením se jedná ještě navíc o zakomponování dalších prvků do péče, např. spolupráce s odborníky, kteří se v daných obdobích života podílí na podpoře nejen dítěte samotného, ale i jeho rodiny, a dovedou mnohdy nabídnout odlišný pohled na situaci, ve které se rodina aktuálně nachází. Přes veškerou snahu o co nejlepší péči o dítě a harmonizaci s dosavadním životem a všemi členy rodiny, mohou nastat v rámci samotné výchovy odklony, které se jeví jako výchovně nejnebezpečnější. Ty popisuje (Matějček, 2001) tímto způsobem:

- Příliš úzkostná výchova: Pramení z nezdravého lpění na dítěti, jeho nadměrné ochraně, je mu bráněno v činnostech, které se rodičům jeví jako „nebezpečné“, čímž je dítě omezeno ve vlastní iniciativě a v sociálním vyspívání. Jako reakce na tuto výchovu lze u dítěte následně zaznamenat protest či vzpouru, či naopak útlum a apatii.
- Rozmazlující výchova: Vyznačuje se rovněž extrémním lpěním na dítěti, kdy je až nezdravě zbožňováno. Plyne z pocitu rodičů, že dítě bylo vzhledem ke svému postižení v životě o něco ochuzeno a snaží se mu to vynahradit přemírou lásky. Udržují na sobě dítě emočně závislé, čímž mu brání v osamostatňování se, posluhují dítěti, vše podřizují jeho náladám, což má však za následek ztrátu rodičovské autority, kterou by bylo třeba uplatňovat při práci na nápravě postižení.
- Výchova perfekcionistická, tj. s přepjatou snahou po dokonalosti: Vzniká touhou rodičů po tom, aby dítě bylo ve všem nejlepší a první bez ohledu na jeho reálné možnosti. Neúměrným přepínáním nároků a netrpělivostí při dosažení výsledků svých nápravných opatření u dítěte žene rodiče dítě k nepřiměřeným výkonům, což má za následek neurotické reakce dítěte a vytváření obranných postojů.
- Výchova protekční: Tato výchova vychází z potřeby rodičů, aby dítě jakýmkoliv způsobem dosáhlo hodnot, které právě oni považují za nejdůležitější. Problém nastává v momentě, kdy rodiče neberou ohled na způsob, kterým dítě těchto hodnot dosáhne, proto mu mnohdy ve všem pomáhají, plní povinnosti za něj, připravují mu všechny cesty a příležitosti, aby dítě bylo uchráněno jakýmkoliv nepříjemnostem. Dítěti tím brání povahově dospět, navíc mu tímto způsobují opovržení okolí.

- Výchova zavrhuující: Tento způsob výchovy se spíše vyskytuje ve skryté než zjevné formě v rodinách, kde se nepodařilo překonat pocit „neštěstí“ nad příchodem postiženého dítěte.

Předpokládáme, že pokud je rodině v souvislé péči poskytnut dostatek pomoci a podpory ze strany odborníků, lze všechny výkyvy, které by mohly mít negativní dopad na výchovu dítěte, eliminovat na minimum.

(Fitznerová, 2010 str. 131) připomíná velmi zásadní věc, a tou je fakt, že by rodiče měli vědět, že jejich péče a výchovné úsilí mají obrovský smysl, protože bez nich by se dítě ve vývoji opožďovalo mnohem výrazněji.

Velmi výraznou pomocí a oporou pro vychovatele a rodiče dětí s postižením je desatero, které ve své knize uvádí Zdeněk Matějček. (Matějček, 2001) Ačkoliv se v původním znění desatero obrací spíše na pedagogy a vychovatele, je velmi inspirativní i pro samotné rodiče.

Matějčkovu desatero:

1. Rodiče mají o svém dítěti co nejvíce vědět. (Pokud jsou rodiče dostatečně informováni o podstatě onemocnění či postižení svého dítěte, tehdy dovedou efektivně pomáhat a lépe mu rozumí.)
2. Pravdu, ale s perspektivou! Rodičům bychom neměli nic podstatného zatajovat. (Pro rodiče nemá žádný význam, pokud je odborníci budou udržovat v nerealistických představách o budoucnosti jejich dítěte, vhodné je rodiče informovat o aktuálním stavu a nastínit jim i výhled do budoucnosti a jeho varianty.)
3. Ne neštěstí, ale úkol! (Neustálý pocit životního neštěstí, které rodiče potkalo s příchodem postiženého dítěte, přináší tendenci uzavírat se do sebe, což pak komplikuje spolupráci s odborníky. Když se rodičům podaří tento fakt přijmout jako životní výzvu, úkol, vede to nejčastěji k mobilizaci sil a správnému nasměrování aktivit vedoucích k péči o dítě.)
4. Obětavost ano, ale ne sebeobětování (Zde zdůrazňuje Matějček důležitost psychohygieny člověka, který je převážnou většinu času pečujícím o dítě. Zároveň připomíná, že povinnosti v péči o dítě by měly být již od začátku rozděleny mezi všechny členy rodiny.)
5. V pravý čas a v pravé míře! (Tato zásada vychází z předpokladu, že vývoj dítěte má své zákonitosti. Je tedy žádoucí předejít tendencím rodičů spěchávat nápravná cvičení, klást na dítě zvýšené nároky v častosti a intenzitě, protože to vůbec není zárukou toho, že dítě bude dříve a lépe prospívat.)

6. Dítě samo netrpí! (Sklony rodičů a prarodičů vedoucí k tendencím litovat dítěte je třeba utlumit. Dítě žije svůj aktuální dětský život se vším, co odpovídá jeho tělesnému a duševnímu vývoji, nemá srovnání, jak by se mělo či nemělo vyvíjet. „ Daleko důležitější než dítě litovat je pomáhat mu k radostnému životu.“ (Matějček, 2001 str. 49)
7. Nejste sami! (Toto pravidlo se odvolává na fakt, že je důležité si uvědomit, že i další rodiče s podobnými zkušenostmi jsou mnohdy ochotni sdílet své starosti i radosti, poskytovat podporu. Také pracovníci v řadách odborníků mohou poskytovat cenné rady a rodiče nasměrovat, pouze však pod podmínkou, že s nimi rodiče jednájí otevřeně.)
8. Nejste ohroženi! (Prožitá bolest učinila rodiče vnímavějšími, proto je možné, že na některé poznámky okolí, zájem a zvědavé či nejisté pohledy reagují až přecitlivěle, což přináší do života neustálé napětí v očekávání útoku.)
9. Chraňte si manželství a rodinu! (Ideální by bylo, kdyby si v rodině manželé byli navzájem oporou, jim aby oporou byli zase jejich rodiče a další členové rodiny a přátelé. Snadno však může dojít k situaci, že po zátěži plynoucí z napětí a vysokých nároků ve většině sfér života se může začít vztah rozkládat, toto nebezpečí je nutné si uvědomovat. Každý z rodičů se se zátěží vyrovnává jinak a mohlo by dojít k mylnému posouzení druhého rodiče, že partner má dítě méně rád či k němu není dostatečně citlivý.)
10. Výhled do budoucnosti (Matějček nabádá k realistickému pohledu do budoucnosti, kdy si rodiče dovedou říct, zda a za jakých podmínek zvládnou péči o dítě sami, popřípadě možnost kombinovat ji s denním stacionářem. Odpoví si i na podmínky zařazení dítěte do školského systému. Nemine je často ani otázka, zda přivést do rodiny ještě jedno dítě – zde však přichází na řadu genetická a zdravotní vyšetření, aby byli rodiče předem informováni o možných rizicích, která by mohla druhé dítě potkat. Matějček však uvádí, že příchod dalšího – zdravého dítě přináší do napjatého a bolavého rodinného prostředí uklidnění, což prospívá všem členům rodiny.

1.4 Systém rané péče jako pomoc dítěti i rodičům v rámci ČR

Pro vymezení termínu raná péče uvádí Slovník speciální pedagogiky (Valenta, a další, 2015 str. 168) tuto definici: „Raná péče je sociální, zpravidla terénní služba preventivního charakteru, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby. Služba obsahuje tyto

základní činnosti: výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.“

Raná péče je ustanovena v zákoně 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Raná péče je terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, služba poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby.

(2) Služba podle odstavce 1 obsahuje tyto základní činnosti:

- a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- c) sociálně terapeutické činnosti,
- d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí. (Sbírka, 2023)

System rané péče je v rámci naší republiky poměrně mladá, avšak velmi rychle se rozrůstající záležitost.

Až do 70. let minulého století existovala v zemích západní Evropy převážně tendence umístit dítě s postižením do specializovaného zařízení, čímž měla být vyřešena rodičovská starost o poskytování specializované a dostačující péče o postižené dítě. Vzhledem k tomu, že se však začali rodiče ozývat v touze svému dítěti poskytovat péči a výchovu v rámci rodiny, začala se formovat rodičovská hnutí, která si kladla za cíl vychovávat své děti s postižením doma a mít k tomu dostatečnou podporu. Ve stejné době se stále více objevovaly hlasy odborníků z oblasti péče o dítě, kteří zdůrazňovali důležitost období raného věku ve vývoji dítěte a také přínosy péče v rodinném prostředí. Sílení hlasů obou skupin přimělo příslušné úřady k tomu, aby se otázkami ohledně rané péče začaly zabývat.

V rámci naší republiky probíhal vývoj rané péče odlišně, což bylo v mnoha ohledech způsobeno režimem a systémem před rokem 1989. Děti s postižením byly v drtivé většině přesunuty do ústavů, do péče státu, čímž se ztratily z očí společnosti a rodiče byli vmanipulováni do pozice, že by jim nikdy nemohli poskytnout odpovídající a vhodnou péči. Protože i v naší republice však bylo velké množství odborníků z oblasti rané péče, vyvinuly se i tady iniciativy, které postupně vedly ke změnám v péči o děti s postižením.

Od doby, kdy raná péče spočívala převážně v poradenství samotném, se systém posunul do fáze, kdy je poradce rané péče odborníkem v rámci teoretických i praktických zkušeností, stává se pro rodiče partnerem respektujícím jejich kompetence. (Kudelová, 2013)

Raná péče funguje v těchto základních formách:

- návštěvy v rodinách
- ambulantní služby
- rehabilitační pobyty

Jítka Barlová ze Společnosti pro ranou péči však připomíná, že je velmi důležité, aby rodiče zavčas dostali informaci, že raná péče existuje a byli dostatečně motivováni k tomu její pomoci využít. Ideální by bylo, kdyby tato informace byla rodičům dítěte s postižením poskytnuta již v nemocnici, k čemuž mnohdy nedochází a rodiče jsou pak odkázáni na nesystémovou pomoc, která však mnohdy přichází pozdě. I přes rozšiřující se nabídku rané péče je však stále omezená kapacita, která se řeší pomocí pořadníků a někdy znamená pro rodinu dlouhé čekání. Barlová však také dodává, že pokud se zavčas investuje v raném věku do podpory péče o rodinu dítěte s postižením, je možné, že návratnost této investice se projeví tím, že v budoucnu dítě nebude muset využívat speciálně-pedagogický vzdělávací systém. (Veselá, 2023)

2. Vzdělávání dítěte se speciálními potřebami

Pro upřesnění pojmů nutně souvisejících s naší další prací definujeme nejdříve, kdo je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podle Národního ústavu pro vzdělávání „Pojmem děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami označujeme v souladu se školským zákonem vzdělávající se jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení.“ (vzdělávání, 2023)

Dále je nutné uvědomit si, co jsou to zmiňovaná podpůrná opatření.

„V rámci podpůrných opatření jde např. o úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prodloužení délky vzdělávání, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a další (jsou uvedeny v § 16 odst. 2 školského zákona). Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů; různé druhy nebo stupně podpůrných opatření lze kombinovat. Jejich uplatňování se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.“ (vzdělávání, 2023)

V naší republice mají děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo na bezplatné vzdělávání v souladu s jejich individuálními vzdělávacími potřebami. Právo na vzdělávání je uzákoněno v Listině základních práv a svobod.

PhDr. Kateřina Stejskalová, Ph.D. ve svém článku, který se zabývá legislativním rámcem vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami cituje (Jesenský, 1995, s. 113), kdy definuje edukaci jako jednu z hlavních složek komplexně pojímané rehabilitace jedince, jejímž hlavním úkolem je podpora rozvoje jeho osobnosti, sociální, kulturní a pracovní integrace. (Stejskalová, 2013)

Vzdělávání dětí, žáků a studentů je v ČR řešeno v těchto právních normách:

- zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);

- zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících;
- vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů (platná do 31.8. 2016 včetně);
- vyhláška č. 27/2016 Sb.. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (platná od 1.9. 2016).

2.1 Vývoj vzdělávání žáků se speciálními potřebami v ČR

Vzdělávání dětí, navíc ještě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, je vždy zásadním ukazatelem vyspělosti národa. Pipeková a Vítková v jedné kapitole své knihy (Pipeková, a další, 2014) mapují vývoj přístupu k lidským právům a jejich aplikaci pro zkvalitnění života u osob s mentálním postižením. Uvádí, že v 60. letech 20. století zazněl mezi zastánci mezinárodních lidských práv také hlas organizací rodičů dětí s mentálním postižením, kdy pak na základě toho vznikla Evropská liga společnosti mentálně handicapovaných, jejímž cílem bylo hájit zájmy lidí s mentálním postižením bez ohledu na rasu, národnost a přesvědčení v oblasti léčebné, bytové, vzdělávací, přípravy na povolání, zaměstnání a sociálních služeb.

V roce 1961 byla následně přijata Evropská sociální charta, která se vyznačovala tím, že se na velmi dlouhé období stala jedinou mezinárodní smlouvou o lidských právech a zmiňovala se konkrétně o osobách s postižením jako nositelích lidských práv.

V roce 1971 byla na valném shromáždění OSN vyhlášena Deklarace o právech mentálně postižených osob. K dalšímu vývoji v rámci tohoto tématu došlo v roce 1989, kdy OSN přijala Úmluvu o právech dítěte, ve které je část věnována problematice handicapovaných, je v ní uznáno také právo dítěte s postižením na zvláštní péči a právo na podporu osob, které se o dítě starají a poskytují mu péči.

Kolektiv autorů Michalík, Monček, Felcmanová a Baslerová se ve své práci věnují vývoji legislativního řešení problematiky od 90. let minulého století, kde upozorňují na fakt, že po změně režimu, a tím i společenského smýšlení po roce 1989, lze u nás zaznamenat nový model vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami. Zatímco do té doby se hovořilo převážně o žácích se zdravotním postižením, nový přístup přinesl pojmy jako je zdravotní či sociální znevýhodnění. Uvádí také, že „v zásadě šlo o postupný přerod naprosto segregovaného modelu vzdělávání, v němž i ‚chybějící prst na jedné ruce‘ mohl být důvodem pro umístění dítěte do speciální školy, v systém otevřený, pluralitní, nediskriminační“. 90. léta minulého století byla do značné míry ovlivněna snahou vzdělávat všechny děti společně, formálně k tomu byla vytvořena půda pomocí prohlášení a deklarácí, avšak v samotné praxi chyběla zásadní a přitom tolik potřebná opatření, která by přinášela například pedagogům všech stupňů vzdělávacího procesu pracujícím se žáky se zdravotním či sociálním znevýhodněním dostatečné množství metodické, personální a finanční podpory.

V roce 1991 byla přijata vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole, která určitým způsobem poskytovala možnost vzdělávat žáky se zdravotním postižením v běžných školách a to tím způsobem, že ředitel školy mohl ve školském zařízení zřizovat speciální třídy pro děti se zdravotním postižením. (Michalík, Jan; Baslerová, Pavlína; Felcmanová, Lenka., 2015)

§ 5

(1) Ředitel školy může zřizovat speciální třídy pro žáky se sluchovým postižením, žáky se zrakovým postižením, žáky s tělesným postižením, žáky s mentálním postižením, žáky s vadami řeči a žáky s lékařskou diagnózou autismus.

(2) Ředitel školy podle místních podmínek zřizuje specializované třídy pro žáky se specifickými vývojovými poruchami v učení a chování.

(3) Ředitel školy může zřídit pro žáky dočasně opožděné ve výuce vyrovnávací třídy a pro žáky, kteří nezvládli učivo, doučovací skupiny; současně stanoví rozsah doučování. Ve vyrovnávacích třídách a doučovacích skupinách zůstává žák jen po dobu nezbytně nutnou pro osvojení učiva. (MŠMT, 1991)

Vedle těchto speciálních tříd existovaly ještě tzv. specializované třídy, ve kterých byli vzděláváni žáci nespecifickými vývojovými poruchami učení. Přestože pro ředitele školských zařízení platilo, že „může na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra zařadit do příslušného ročníku školy žáka se smyslovým postižením, s tělesným postižením, s vadou řeči“, byla stále v období 90. let vyloučena integrace žáka s postižením mentálním, což se následně změnilo v roce 2004 novelou vyhlášky z roku 1998. Zároveň souběžně existovala vyhláška MŠMT ČR o speciálních školách (jde o normy č. 399/1991 Sb. a č. 127/1997 Sb.), která svým obsahem tvrdila, že existuje skupina žáků, která se nemůže vzdělávat v běžném školství. Ačkoliv byl vývoj velmi pozvolný, od roku 1995 do roku 2005 se významně zvyšovaly počty žáků se zdravotním postižením vzdělávaných v běžném systému školství.

Tab. č. 1: Individuálně integrovaní žáci v MŠ, ZŠ a SŠ (srovnání 1995/2005)

Druh zdravotního postižení / počet žáků individuálně integrovaných	1995	2005
Mentální postižení	325	950
Tělesné postižení	1 385	1 623
Zrakové postižení	660	581
Sluchové postižení	484	731

Poruchy autistického spektra	0	197
Narušení komunikační schopnosti	1 745	1 179
Specifické vývojové poruchy učení a chování	27 445	45 215
Celkem	32 044	50 476

Od roku 2005, kdy byl přijat zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), byl zajištěn nový přístup, neboť s sebou přinášel snahu o odstranění nerovnosti v přístupu ke vzdělávání: „Důraz je kladen na rovnost vzdělávacích příležitostí pro všechny a odstranění překážek, které by tomu bránily, respektování vzdělávacích potřeb jednotlivců při vzdělávání, kvalitu vzdělávacího procesu. Zmínka je též o prostředí vzájemné úcty, respektu ke všem osobám a opatřeních proti projevům diskriminace a netolerance, pokud jde o přístup ke vzdělávání. Zároveň je tak zdůrazněno úsilí o zabezpečení přístupu ke vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Michalík, Jan; Baslerová, Pavlína; Felcmanová, Lenka, 2015)

Zákon operuje s termínem „speciální vzdělávací potřeby“, do kterého byli zahrnuti žáci se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování), se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování), či sociálním znevýhodněním z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. (vzdělávání, 2023)

Právo na to, aby dítě se SVP navštěvovalo běžnou školu, bylo uzákoněno tím, že „ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu, a to do výše povoleného počtu žáků uvedeného ve školském rejstříku.“

Vyřešena byla rovněž otázka povinné školní docházky u dětí s těžšími formami mentálního postižení tím způsobem, že místo do té doby dostačujícího osvobození od povinné školní docházky vešel v platnost „jiný způsob plnění docházky“, což je vlastně možnost individuálního vzdělávání. Zároveň se výrazně rozšířila nabídka vzdělávacích institucí (základní školy speciální) pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a těžkým mentálním postižením. Velkým přínosem a posunem v práci s dětmi se SVP bylo zavedení instituce asistenta pedagoga. Přestože samotná profese je stále velmi vratká svým ukotvením v zákoně a finanční oporou, rozdílností přidělování a pojetí i v rámci jednotlivých krajů ČR, je to jeden z hlavních počínů, které byly v rámci péče o žáky s SVP uskutečněny.

2.2 Současný systém vzdělávání žáků se speciálními potřebami

V České republice mají děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo na bezplatné vzdělání v souladu s jejich individuálními vzdělávacími potřebami, což je ukotveno ve školském zákoně vyhláškou č. 27/2016 Sb. (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Žáci s SVP mají zákonem garantováno právo na bezplatné poskytování specifické podpory vzdělávání a to prostřednictvím podpůrných opatření a poskytování vzdělávání a školských služeb ve stavebně a technicky upravených prostorách. Na tomto místě je nutné upozornit, že mezi žáky s SVP patří také žáci s nedostatečnou znalostí českého jazyka (cizinci). (Zákon 561/2004, 2020)

„Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ (vzdělávání, 2023)

Děti se SVP se v současné době mohou v naší republice vzdělávat ve dvou základních formách vzdělávání:

- inkluzivně, tedy ve školách hlavního proudu společně s ostatními žáky. V těchto školách jim jsou poskytována podpůrná opatření, která jim umožňují plnit učební osnovy a dosahovat vzdělávacích cílů.
- ve speciálních školách, které jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které nelze naplnit v rámci inkluzivního vzdělávání.
- ve třídách samostatně zřízených pro žáky se SVP v běžných školách.

Portál MŠMT uvádí, že „podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák vstupuje do vzdělávání.“ (MŠMT, 2023)

Podpůrná opatření definuje zákon a jsou rozčleněna do I. - V. stupně. I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola. II. - V. stupeň navrhuje a sleduje jeho naplňování školské poradenské zařízení. Za pomoci všech pedagogických pracovníků školského vzdělávacího zařízení včetně výchovného poradce, školního metodika prevence, školního

psychologa či školního speciálního pedagoga a následně školského poradenského zařízení se všichni podílejí na dodržování stanovených podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou poskytována na základě doporučení školského poradenského zařízení. Toto doporučení je vydáváno po komplexním vyšetření žáka.

Podpůrná opatření a jejich členění:

- Metody výuky
- Organizace výuky (ve škole, ve školském zařízení)
- Úprava obsahu a výstupů vzdělávání
- Individuální vzdělávací plán
- Personální podpora (ve škole, ve školském zařízení)
- Hodnocení
- Intervence (ve škole, ve školském zařízení)
- Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání
- Úprava podmínek ukončování vzdělávání (maturitní zkouškou, závěrečnou zkouškou, absolutoriem)
- Prodloužení délky vzdělávání
- Pomůcky pro jednotlivé stupně a skupiny žáků se SVP

(SOFA, 2023)

2.3 Integrace a inkluze jako cesta k přijetí

Zpráva s názvem Férová škola ze dne 6. října 2009 uvádí toto: „MŠMT podporuje takový přístup škol, který otevírá cestu ke vzdělání a rozvinutí vzdělávacího potenciálu všech dětí, žáků a studentů. Vybudování otevřené školy, která vytváří příležitosti pro každého žáka a žákyni a vychází vstříc jejich vzdělávacím potřebám, vytvoření inkluzivního prostředí v každé škole a zabezpečení vyrovnávacích opatření pro žáky a žákyně, které potřebují speciální podporu, jsou dobrou cestou k tomuto cíli.“ (Wagner, Janek, 2009)

V České republice se stále více prosazuje inkluzivní vzdělávání. Cílem je, aby všechny děti, bez ohledu na jejich speciální vzdělávací potřeby, mohly vzdělávat ve školách hlavního proudu společně s ostatními žáky. Inkluzivním vzděláváním se Česká republika snaží splnit mezinárodní závazky, jako je například Úmluva o právech osob se zdravotním postižením.

Vzhledem k tomu, že ačkoliv jsou pojmy integrace a inkluze v současném systému školství hojně užívány, jejich obsah či interpretace nejsou jednotné. Iva Uzlová ve své knize

Asistence lidem s postižením a znevýhodněním cituje pedagogický slovník, ve kterém je integrace definována tímto způsobem: „Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.“ (Uzlová, 2010 str. 18)

Slovník speciální pedagogiky definuje pojem integrace jako „termín pocházející z latiny a znamenající v doslovném překladu „Znovuvytvoření celku“. Vedle použití pojmu v politice (např. Evropská integrace) a ve vědeckém jazyce jde v pedagogických souvislostech o význam sociologický a psychologický. V sociologickém smyslu se integrace vztahuje na vznik společenských jednotek tvořených z určitého počtu lidí a skupin a popisuje především stav, kdy bylo něco nebo někdo integrován. Tím jsou míněny např. procesy integrace lidí z jiných kultur do společnosti. Ve smyslu psychologickém popisuje integrace zpravidla jednotu mezi člověkem a jeho vztahem k okolí.“ (Valenta, a další, 2015 stránky 71-72)

Spousta lidí vnímá integraci a inkluzi jako synonyma, není však tomu tak. Vzhledem k tomu, že v samotné integraci bývá prvotním cílem jedinec se znevýhodněním a jeho potřeby, které jsou následně naplňovány speciálním vzdělávacím programem, dílčí změnou prostředí či speciální intervencí, inkluze se týká nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také všech kolem něj – spolužáků, rodičů, učitelů, asistentů i poradenských zařízení. Při inkluzi se mění celá atmosféra vzdělávacího procesu, jehož cílem se stává poskytování kvalitního vzdělání všem zúčastněným. Typickým rysem inkluzivní výuky se pak stává její individualizace, komunikace, respekt k odlišnostem a také spolupráce. (Uzlová, 2010 stránky 18-20)

Inkluze ve vzdělávání je slovníkem definována jako „proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytvoření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách. Inkluze ve vzdělávání se tak stává nástrojem sociální politiky, je odpovědí na požadavek zpřístupnění vzdělávání všem a vychází ze základního účelu vzdělávání a výchovy, kterým je participace na životě společnosti.“ (Valenta, a další, 2015 str. 71)

Autorky Hečková a Kafková se ve svém článku zabývající se inkluzí ve vzdělávání věnují specifikaci toho, čím je inkluze pro děti přínosem. Jde především o fakt, že novela školského zákona (1. září 2016 nabyla účinnosti novela školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), zaručuje dětem s postižením vzdělávat se ve spádové škole, kde budou mít vrstevníky a kamarády

(např. již z MŠ) a budou mít zaručen nárok na podporu a podpůrná opatření, díky kterým mohou snáze překonávat překážky spojené se vzděláváním s ohledem na jejich možnosti. Autorky vychází z myšlenky, že „Dítě vychovávané od raného dětství jen mezi vrstevníky s různými zdravotními postiženími se logicky nemůže naučit běžnému životu ve většinové společnosti, a naopak většinová společnost nemá příležitost naučit se takovou osobnost respektovat a přijímat bez předsudků a obav. Často totiž lidé s postižením nechtějí nic víc, než vést normální život a být respektováni a přijímáni přáteli, pracovními kolegy nebo sousedy.“ (Hečková, a další, 2016)

Je ovšem třeba mít stále na paměti, že rozhodující a konečné slovo o tom, kde se bude dítě po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně vzdělávat, mají rodiče, kteří by měli být pracovníky školského poradenského zařízení podrobně seznámeni s výsledky vyšetření dítěte, možnostmi jeho vzdělávání a případnými dopady jakékoliv volby. Zůstává tedy i nadále možnost vzdělávat děti ve speciálních třídách a školách, jde především o děti s těžšími či kombinovanými vadami. Renata Votavová ve svém článku uvádí, že „Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí žákům. Je ale nutné konstatovat, že pojem integrace je charakteristický pro 80. léta 20. století. Pro diskuzi o inkluzivním vzdělávání jsou typická 90. léta 20. století a zejména počátek 21. století“ (Votavová, Renata, 2013)

Rovněž uvádí, že ačkoliv výzkumy jednoznačně neprokázaly lepší výsledky při vzdělávání žáků se SVP prostřednictvím inkluzivního přístupu, přesto celoevropský trend směřuje právě k inkluzivnímu vzdělávání, které nejvíce vyhovuje dodržování a účtě k lidským právům a právům dítěte. Integrace samotná mnohdy vedla k tomu, že děti s postižením byly vzhledem ke své odlišnosti vyčleňovány z kolektivu, čímž nebyly dostatečně naplňovány jejich potřeby, mohly se cítit opuštěně či izolovaně. Oproti tomu inkluzivní přístup je modernějším pojetím vzdělávání, ve kterém je ve vzdělávacím procesu vytvořeno takové prostředí a klima, ve kterém se všem dostává respektu a přijetí. To však vyžaduje, aby školy byly dostatečně flexibilní, byly připraveny přijímat všechny děti bez rozdílů a dokázaly jim poskytnout podpůrná opatření, která umožní všem žákům dosahovat vzdělávacích cílů. Inkluze má samozřejmě své výhody, mezi které patří snižování výskytu diskriminace a předsudků, společnost se díky ní stává otevřenější a tolerantnější, znamená to tedy, že inkluze má velmi pozitivní dopad i na členy společnosti bez postižení. To vše může velmi dobře fungovat pouze za předpokladu, že školy budou všechny dostatečně připraveny na přijetí žáků se SVP, budou schopny jim poskytnout vhodná podpůrná opatření a pracovníci škol budou soustavně

a systematicky připravování a vzdělávání i během výkonu své praxe. Inkluze je důležitým krokem k vytvoření společnosti, která je otevřená a tolerantní k rozdílům. Inkluzivním vzděláváním můžeme pomoci dětem se speciálními vzdělávacími potřebami rozvíjet jejich potenciál a stát se plnohodnotnými členy společnosti. Inkluze je náročný proces, ale je to proces, který stojí za to. Inkluzivním vzděláváním můžeme vytvořit společnost, která je lepší pro všechny.

3. Asistent pedagoga

Rodiče se mnohdy zhrozí, když uslyší větu, že jejich dítě bude přijato ke vzdělávání ve školském zařízení pouze s asistentem pedagoga, nebo že „bude potřebovat asistenta“. Mnohdy mají strach z toho, co to znamená pro jejich dítě. Rodičům může být těžké přijmout, že jejich dítě má speciální vzdělávací potřeby. Mají obavy, že jejich dítě bude mít problémy ve škole, nebo že nebude schopno dosáhnout svého plného potenciálu. Velkou roli v tom hraje také neznalost toho, jak asistent pedagoga funguje. Rodičům může být nejasné, co asistent pedagoga dělá a jak jim může pomoci. Strach z toho, že asistent pedagoga bude zasahovat do jejich vztahu s dítětem, nebo že bude jejich dítěti bránit v samostatnosti, je přirozený. Ačkoliv se přítomnost asistenta pedagoga týká pouze školní docházky, ta tvoří podstatnou část dne a fakt, že dítě bude tolik času trávit v jakési „závislosti“ na jiné osobě, může znamenat změnu v každodenním životě rodiny. Rodičům může být těžké přizpůsobit se této změně a mohou se obávat, jak to ovlivní jejich rodinu. Velmi zásadním momentem je také strach, že rodiče ostatních dětí je a jejich dítě odsoudí. Pro rodiče je velmi důležité přijmout, že dítě potřebuje pomoc AP k tomu, aby mohlo dosahovat snáze svých životních úspěchů, a to, že je tohoto procesu součástí jiná osoba, nedělá rodiče nijak horšími či jejich péči nikterak nesnižuje.

3.1 Vznik a vývoj profese asistenta pedagoga

Již od 90. let minulého století lze v ČR sledovat výskyt asistentů pedagoga ve vzdělávacím procesu, ovšem ve dvou liniích – a to u žáků se zdravotním postižením a u žáků se sociálním znevýhodněním. Ve speciálních školách v té době vykonávali tuto práci pracovníci „civilní služby“, avšak po roce 2004, kdy byl přijat nový školský zákon, došlo k výraznějšímu rozvoji této profese.

Co se týče asistentů u žáků se sociálním znevýhodněním, působili asistenti především na podporu romských žáků a byli financováni nestátními neziskovými organizacemi. V roce 1997 tuto zodpovědnost za zaměstnávání asistentů převzal stát, ale stále byl výkon této profese vázán na romskou etnickou příslušnost, což však bylo následně zrušeno Metodickým pokynem MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele-asistenta učitele. (MŠMT, 2000)

K legislativnímu sjednocení asistentské profese došlo uzákoněním předpisů z let 2004 až 2005, což byl školský zákon a vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nyní je pouze jedna pozice asistenta pedagoga, která není vázána na to, zda pracuje s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami či se sociálním znevýhodněním. (SOFA, 2023)

3.2 Rozlišení pojmu asistent pedagoga a osobní asistent

Je nutné dbát na to, aby nebyly zaměňovány dva způsoby asistenční služby. Jednou je osobní asistence, druhou je pedagogická asistence. Mnohdy se tyto profese velmi prolínají, proto v této kapitole specifikujeme každou z těchto pozic pro jejich rozlišení.

Pozice osobního asistenta je sociální služba, kterou zřizuje Ministerstvo práce a sociálních věcí. Je definována v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách takto:

§ 39

Osobní asistence

(1) Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje.

(2) Služba podle odstavce 1 obsahuje zejména 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.
- (Sbírka, 2023)

Cílem služeb osobního asistenta je pomoc člověku se zdravotním postižením zvládnout úkony, které by vykonával samostatně, kdyby mohl.

„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci

se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání. Působení asistenta pedagoga je jedním z nástrojů inkluzivního modelu vzdělávání, které mezi svými prioritami uvádí také Strategie vzdělávání 2020.“ (vzdělávání, 2020)

V naší legislativě je asistent pedagoga definován těmito zákony:

- Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění
- Zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění.

Odborná kvalifikace asistenta pedagoga:

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga uvádí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012):

„§ 20 Asistent pedagoga

(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga.

(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci

a) vzděláním podle odstavce 1,

b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,

c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky, nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.“

(SOFA, 2023)

3.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. (o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných), §5, je práce asistenta pedagoga definována takto:

- asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, spec. pedagogovi apod.) při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (odstavec 1);
- asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů učitele žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo i s ostatními žáky třídy (odstavec 2);

(SOFA, 2023)

Zřizování pozice asistenta pedagoga na škole:

Asistent pedagoga je podpůrné opatření, které doporučuje školské poradenské zařízení.

Pro veřejnost se zdá být náplň práce asistenta pedagoga jasná – má poskytovat podporu žákovi či žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, není to však tak jednoduché. Asistent pedagoga nemá pouze poskytovat pomoc žákům se SVP, ale také ostatním žákům ve třídě a hlavně učitelům právě tak, aby samotný učitel měl pro práci s žáky se SVP dostatek prostoru. Ředitel školy vychází při určování náplně práce AP ze dvou hlavních dokumentů – z vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších novelizací, § 5 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a z nutného doporučení, které poskytuje školské poradenské zařízení, kterým je pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. „Ve vyhlášce je důležitý text, který říká, že asistent pedagoga ‚pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání‘ a že ‚pracuje podle potřeby s žáky třídy‘, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka“ – i v nastavení konkrétní náplně práce asistenta by tedy mělo být zřejmé, že jde o asistenta pedagoga, nikoli o asistenta žáka.“ (Němec, Zbyněk, 2021)

V samotné praxi hraje velkou roli dosažené pedagogické vzdělání asistenta: asistenti s vysokoškolským pedagogickým vzděláním mohou v případě nutnosti zastat většinu činností, které vykonává učitel, například i podílet se na vysvětlování nové látky. Asistent, který má vzdělání středoškolské ukončené maturitou, není pro vysvětlování nové látky dostatečně kvalifikován, ale může dítěti pomáhat například při vypracování samostatné práce. Asistent s odpovídajícím kurzem, ale bez středoškolského vzdělání ukončeného maturitou by neměl dítěti pomáhat při vypracování samostatné práce, ale i tak je nenahraditelný v oblasti poskytování podpory pohybu, sebeobsluhy či při komunikaci mezi rodinou a školou. (Němec, Zbyněk, 2021)

Novela vyhlášky č. 73, paragraf 7, odst. 1 uvádí toto: „Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“ (Sbírka zákonů, 2005)

Následně je pro žáka se SVP sestaven podle potřeby individuální vzdělávací plán, ze kterého následně vychází konkrétní náplň práce AP, je tedy velmi důležité, pokud se AP přímo nepodílí na jeho tvorbě, aby IVP znal a měl jej dobře prostudován pro svoji práci. (Uzlová, 2010)

Zájemci o výkon profese AP mnohdy mylně očekávají, že při výkonu této profese nebudou muset uplatňovat vlastní iniciativu a budou se řídit pouze pokyny učitele, nebo že práce s jedním svěřeným dítětem je mnohem snazší, než práce s celým kolektivem. Není však tomu tak. Měli by disponovat určitými osobnostními kvalitami, dobrým vztahem k dětem, loajalitou, zodpovědností (např. pramenící ze zkušeností v práci s dětmi či v dětských kolektivech). Iva Uzlová ve své knize přímo uvádí, že „práce asistenta vyžaduje člověka motivovaného, k jehož základním kvalitám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup. Zkrátka pozitivní vyrovnanou osobnost. Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Musí umět najít správnou míru v těchto vztazích, nebýt příliš dominantní ani submisivní.“ (Uzlová, 2010)

3.4 Asistent pedagoga a jeho vztah s pedagogem

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů velmi přesně uvádí, že „Funkční spolupráce s učitelem je základní podmínkou pro efektivní zapojení asistenta pedagoga do práce s žáky i do celkového života třídy a školy.“ (SOFA, 2023)

Předpokladem každé dobré komunikace je dostatek času a vhodný prostor, proto je velmi žádoucí, aby se součástí přípravného vzdělávacího procesu týmu učitel-asistent stal i pravidelný čas, při kterém spolu oba zúčastnění mohou probrat aktuální dění ve třídě, potřeby žáka se SVP a připravit se na vyučování. Nicméně zůstává pravidlem, že „odpovědnost za vzdělávání začleněného žáka nese třídní učitel a další vyučující. Asistent pedagoga pracuje podle jejich pokynů a pod jejich vedením. To ovšem neznamená, že asistent nebude vyvíjet vlastní iniciativu. Naopak, aktivní přístup je žádoucí.“ (Uzlová, 2010)

Velmi zásadním krokem je hned v počátku komunikace vymezení kompetencí mezi učitelem a AP. Portál Zapojevsechny.cz kompetence učitele a asistenta pedagoga rozděluje takto:

Učitel:

- Společně s asistentem pedagoga nastavuje pravidla spolupráce s rodiči.
- Domlouvá tripartity s rodiči (individuální třídní schůzky za účasti asistenta pedagoga), zve rodiče na společné třídní schůzky.
- Seznámí rodiče s metodami výuky učitele a asistenta pedagoga ve třídě, aby rodiče během domácí přípravy mohli tyto metody používat také.
- Pomáhá asistentovi pedagoga nastavit systém komunikace s rodiči.
- Vyjasní si s asistentem pedagoga, které informace může asistent samostatně předávat rodičům (bez jeho přítomnosti).
- Vyjasní si s asistentem, kterých individuálních/společných schůzek s rodiči se bude účastnit a jaká bude jeho role (zda se účastní všech schůzek, nebo jen některých, zda bude v roli pozorovatele, anebo se aktivně účastní jednání s rodiči).

Asistent pedagoga:

- Snaží se poznat prostředí, v němž žák žije (zejména u žáků z rodin z odlišného kulturního prostředí a jinými životními podmínkami). Podporuje začlenění žáka do školního prostředí i do společnosti.
- Respektuje prostředí, ze kterého žák pochází, snaží se toto prostředí nehodnotit.

- Ve vztahu k žákovi a jeho rodičům si uvědomuje a zachovává hranice mezi vztahem profesním a soukromým.
- Pomáhá žákovi s přípravou na výuku.
- Informuje rodiče o zameškaném učivu.
- Účastní se nastavení systému komunikace s rodiči. Může se jednat například o pravidelnou telefonickou konzultaci při pravidelném čtení zápisníku/deníku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo informačního formuláře, který rodiče pravidelně vyplňují a každé ráno předávají dítěti pro účely školy. Asistent pedagoga zároveň během telefonické konzultace může rodičům poskytnout zpětnou vazbu jednak k vyplňování těchto dokumentů, jednak k pokroku či ke zhoršení u jejich dítěte, které vyplývá mj. z analýzy dlouhodobě vedených zápisů.
- Domlouvá pravidelná osobní setkání, na kterých rodičům předává informace, které – po dohodě s třídním učitelem – může rodičům předávat samostatně. Může se jednat například o informace ohledně pozornosti, spolupráce, unavitelnosti dítěte během výuky, dále se může jednat o informace o úspěších dítěte apod.
- Po dohodě s třídním učitelem zajišťuje konzultace pro rodiče v oblasti vzdělávání a výchovných problémů u jejich dítěte.
- Účastní se setkání rodičů a učitelů školy zaměřených na edukační proces žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Autorský tým APIV B, 2022)

3.5 Asistent pedagoga a jeho vztah s rodinou žáka

Velmi důležitou součástí práce AP a zároveň jedním z hlavních předpokladů úspěšného vzdělávání žáka se SVP je vztah AP s rodinou žáka. Iva Uzlová uvádí, že „k rodičům dítěte s postižením by se učitelé a asistenti pedagoga měli chovat stejně jako k ostatním rodičům. Pravidelně je informovat o prospěchu a chování jejich dítěte, dávat doporučení pro domácí přípravu, vyzvednout a pochválit pokroky a navrhnout řešení k odstranění nedostatků.“ Také však autorka zdůrazňuje, že AP nenáleží zpochybňování správnosti rozhodnutí rodičů o tom, že jejich dítě bude navštěvovat běžnou školu, již vůbec by neměli doporučovat navštěvování jiného školského zařízení, zpochybňovat práci a přístup učitele či dokonce péči, kterou rodiče svému dítěti poskytují. (Uzlová, 2010)

Vztah asistenta pedagoga s rodiči žáka je důležitým prvkem úspěšné inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga tráví s žákem ve škole mnoho času, a proto je důležité, aby rodiče měli důvěru v jeho práci a aby se s ním mohli snadno a otevřeně

dorozumět. Asistent pedagoga by měl s rodiči žáka komunikovat pravidelně, aby je informoval o pokroku žáka a o tom, jak asistent pedagogovi pomáhá. Asistent pedagoga by měl být také otevřený zpětné vazbě od rodičů, aby mohl svou práci zlepšovat. AP pomáhá rodičům hned v několika rovinách. Probírá s rodiči při pokud možno pravidelných schůzkách informace o speciálních potřebách žáka, o tom, jak tyto potřeby ovlivňují žáka ve škole, a o tom, jak mohou rodiče na základě těchto informací svému dítěti pomoci. Vzhledem k tomu, že AP tráví ve škole s dítětem mnoho času a zná jeho potřeby vedoucí k dobrému a kvalitnímu vzdělávání, může rodičům poskytnout tipy a nápady na to, jak se těmto potřebám přizpůsobit doma, co ve vzdělávání ve škole „funguje“, co nikoliv, stejně tak i rodiče mohou tuto vazbu AP poskytovat z domácího prostředí. Asistent pedagoga může také rodičům poskytnout podporu a radu, jak se vyrovnat s výzvami, které přináší výchova dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby byl vztah asistenta pedagoga s rodiči žáka co nejefektivnější, je důležité, aby byl založen na vzájemné důvěře a respektu. Asistent pedagoga by měl být otevřený komunikaci s rodiči a měl by jim projevovat zájem o jejich dítě. Rodičům žáka by měl asistent pedagog ukázat, že je připraven jim pomoci a že je jejich partnerem v péči o jejich dítě.

Rodiče žáka se SVP by měli mít možnost poznat AP již předtím, než začne spolupracovat s jejich dítětem, vyjasnit si kompetence, priority a stanovit si cíle, na kterých budou oba pracovat a které budou v zájmu dítěte. Důležitým předpokladem efektivní spolupráce je otevřenost a upřímnost, aby rodiče cítili, že se na AP mohou spolehnout a že se není třeba obávat konkurenčního vztahu s jejich dítětem.

Tým autorů serveru Zapojevsechny.cz radí předem stanovit pravidla pro komunikaci a otevřenou spolupráci mezi rodiči, AP a učitelem. Zároveň zdůrazňují, že rodiče by měli být ujistěni o tom, že veškeré informace a sdělení jsou přísně důvěrná a že budou sloužit pouze k tomu, aby byla zajištěna pomoc dítěti se SVP vedoucí k co nejefektivnějšímu průběhu vzdělávání.

Mezi tipy vedoucí k tomuto cíli patří:

- Asistent pedagoga má dobrou znalost rodinného prostředí, z něhož žáci pocházejí.
- Asistent pedagoga má od rodičů zjištěné důležité informace o dítěti (o jeho zálibách, koníčcích, ale také zvycích, vlastnostech, náboženství, o kamarádech apod.).
- Asistent pedagoga dává rodičům doporučení, jak mají s dítětem pracovat, jaké pracovní postupy dítěti vyhovují.

- Asistent pedagoga společně s rodiči sleduje pokroky dítěte, jak dítěti vyhovují zvolené postupy, zda a jak se dítěti daří zvládat úkol, co by bylo třeba vylepšit.
- Asistent pedagoga vede rodiče k uvědomění si odpovědnosti k vlastnímu dítěti. Tento bod se může týkat zejména: komunikace a spolupráce se školou; domácích úkolů a přípravy; zajištění pomůcek; včasného předávání informací o dítěti směrem ke škole, aktivního podílení se na používání motivačního systému u dítěte i v domácím prostředí, tzn. nejen ve škole, pokud škola rodiče o to požádá apod.
- Asistent pedagoga zajišťuje podporu sociálního a kulturního zapojení žáků do školního prostředí. Tento bod se může týkat zejména dětí s odlišným mateřským jazykem a dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. (Autorský tým APIV B, 2020)

3.6 Asistent pedagoga a jeho vztah se žákem

Vztah mezi asistentem pedagoga a žákem by měl být založen na vzájemné důvěře a respektu. Asistent pedagoga by měl žáka vnímat jako rovnocenného partnera a měl by mu poskytovat podporu a pomoc, které žák potřebuje. Žák by měl asistenta pedagoga vnímat jako přítele a průvodce, který mu pomáhá dosáhnout jeho cílů, na které by sám vzhledem ke specifickým poruchám učení nemusel snadno dosáhnout. Je však velmi pravděpodobné, že i v tomto vztahu se mohou vyskytnout úskalí a problémy, protože tento vztah je vzhledem k množství společně stráveného času velmi intenzivním. Ivana Uzlová popisuje ve své knize některé z možných prohřešků, které se v tomto vztahu mohou vyskytovat:

- pokud hned na začátku spolupráce nedojde mezi dítětem a AP k vyjasnění vztahu a jeho hranic. Nejistota v pravidlech a platných komunikačních zásadách může vést k postupné ztrátě autority apod. V tomto vztahu je velmi nutné balancovat a najít zlatou střední cestu mezi vztahem příliš autoritativním a naopak příliš kamarádským.
- velmi důležité je uvědomit si, že každý má právo na neúspěch, že přítomnost AP není zárukou úspěšného zvládnutí učiva. Je proto nutné, aby AP nekladl velké nároky na dítě, nechal mu šanci chybovat, z chyby se poučit. Neúspěch dítěte není příznakem selhání AP v jeho profesi. Mnohdy tato situace svádí k děláni práce za dítě, napovídání...
- AP si musí uvědomit, že je třeba dítěti poskytovat prostor ke zvládnutí kompetencí přiměřeným jeho věku a schopnostem. Přílišná kompenzace brání dítěti v rozvoji jeho samostatnosti.
- AP se automaticky nestává „mluvčím“ dítěte, není v pozici, kdy by měl za dítě odpovídat a rozhodovat, pokud to není naprosto nutné.

- nebezpečím se vzhledem k intenzitě práce a stráveného času stává i přílišná fixace asistenta na dítě či dítěte na asistenta. (Uzlová, 2010)

Server Zapojmevsechny.cz definuje problémy, které ve vztahu AP a žák se SVP mohou vzniknout tímto způsobem:

- Chybné posouzení žákova pracovního tempa a porozumění učivu
- Absence AP ve třídě nebo jeho nepozornost
- Zdůrazňování nedostatků žáka se SVP před ostatními žáky
- Příliš pevná osobní vazba, rozmazlování žáka
- Přílišná izolace žáka během výuky (Autorský tým APIV B, 2020)

Cílem společné efektivní práce je, aby vzniklo nekonfliktní prostředí ve třídě, byla zaručena bezpečnost všech žáků, učitele a AP, proběhlo úspěšné začlenění žáka a AP do probíhající výuky ve třídě a aby se stal prospěšným nejen pro žáka se SVP, ale i pro celou třídu i učitele.

3.7 Člen rodiny jako asistent pedagoga

Někdy se vyskytne příležitost či nutnost, aby u dítěte se SVP asistoval člen rodiny jako asistent pedagoga. Mnohdy to vychází z předpokladu, že dítě dobře zná a dokáže rychle rozpoznat jeho potřeby a adekvátně na ně reagovat. Vzhledem k tomu, že dítě členy své rodiny dobře zná, má k nim plnou důvěru a tím může dojít k efektivnějšímu dosahování cílů. Předpokládáme také, že dítě se SVP bude v novém prostředí plném nových podnětů a lidí lépe spolupracovat s člověkem, kterého zná. Každá situace však přináší i určitá rizika, v tomto případě je velmi možné, že člen rodiny jako AP nebude dostatečně objektivní vůči svěřenému dítěti, bude na něj klást zvýšené nároky a bude se snažit pomoci dítěti ve všem a za každou cenu. Situace je o to náročnější, když AP je velmi blízký člen rodiny (rodič, prarodič), zde může snadno dojít ke ztrátě hranic, které v tomto vztahu určují, kdy je rodičem a kdy asistentem. Možností, jak se těmto rizikům vyhnout či jak s nimi pracovat, je ochota AP přijmout i náročnější situace jako výzvy, se kterými je možné dál pracovat, hledat podporu u kolegů asistentů, pedagogů, psychologů, případně v poradenských zařízeních.

Server Asistentpedagoga.cz ve své poradně uvádí, že „z pohledu zákona nic nebrání tomu, aby rodič pracoval jako asistent ve třídě, ve které je vzděláván jeho syn – my ale obvykle tuto variantu školám nedoporučujeme. Ze zkušenosti totiž víme, že maminky-asistentky často až příliš omezují své děti v rozvoji samostatnosti a často také nevědomky brání začlenění dítěte do kolektivu spolužáků.“ (ČOSIV, 2015)

V dalším dotazu server odpovídá podobným způsobem: „Teoreticky je možné, aby rodič pracoval jako asistent pedagoga ve třídě, ve které je vzděláváno jeho vlastní dítě, ze zkušenosti to ale rozhodně nedoporučujeme – přítomnost rodiče ve třídě (i když se rodič sebevíc snaží tento vliv eliminovat) obvykle vede k horšímu začlenění dítěte do kolektivu, často má také negativní vliv na rozvoj samostatnosti dítěte; v neposlední řadě může být pro dítě každodenní nutnost rozlišovat mezi maminkou a asistentkou pedagoga v jedné osobě poměrně zatěžující. Proto pro případy, kdy má rodič dítěte zájem o práci asistenta pedagoga, doporučujeme, aby funkci asistenta zastával v jiné třídě a do třídy k dítěti aby ředitel školy přijal na místo asistenta pedagoga někoho ‚cizího‘.“ (ČOSIV, 2017)

Vzhledem k tomu, že tato situace není v naší republice příliš častá a školy se jí spíše brání, protože AP je zaměstnancem školy, je možné, že žádost rodičů o to, aby jejich dítěti asistoval člen rodiny, bude vedením školy zamítnuta. Pokud má však člen rodiny odpovídající vzdělání k výkonu profese a případně i doporučení poradenského zařízení, je třeba vést dialog. Myslím si, že je v této oblasti velmi málo dostupných informací o výše zmíněné situaci, že ji mnohdy poradny jako možnost nezmiňují a školy odmítají v této oblasti komunikovat z mnoha důvodů (strach z neznámého, obava z reakcí pedagogů a ostatních rodičů). Nechci tvrdit, že je vždy nejlepší cestou, aby dítěti se SVP asistoval právě člen rodiny, ale myslím si, že při podrobném individuálním posouzení všech faktorů a vazeb je možné, že i poradenské zařízení tuto možnost vyhodnotí jako nejlepší variantu v zájmu dítěte. V naší republice je k dispozici velmi málo materiálů o tomto způsobu asistence, proto mají všichni, kteří by o ni měli zájem, málo příležitostí k získání informací. Jednou z prací, která se věnuje přímo tématu asistence vlastními rodiči je diplomová práce Bc. Moniky Krahulové Rodič v roli asistenta pedagoga, která podrobněji rozebírá vztah dítěte, pedagoga a rodiče jako asistenta pedagoga. (Krahulová, 2022)

Cílem mojí práce je rozšířit informace o tom, když dítěti asistují i jiní členové rodiny, než samotní rodiče, jejich přístup k výhodám i nevýhodám, které je při výkonu této profese potkávají a také postoj školních psychologů k této situaci.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. Metodologie výzkumu

Ve své práci jsem jako metodu výzkumu pro co nejpodrobnější uchopení a rozkódování motivů vedoucích k tomu, proč členové rodiny vykonávají práci asistenta pedagoga, zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumná část práce obsahuje zodpovězení hlavních výzkumných otázek, jejich případné doplnění odpověďmi na otázky vedlejší. Následným výstupem je pak analýza a interpretace dat zjištěných otázkami, odpovědi jsou čerpány z rozhovorů uskutečněných s vybranými respondenty.

Vzhledem k tomu, že mnou zvolená metoda výzkumu obnáší nutnost postupovat velmi opatrně, protože se mnohdy jedná o velmi citlivé téma, popíšu v následujícím textu metodu rozhovoru, z čehož vyplyne, proč jsem pro svoji práci zvolila právě polostrukturovaný rozhovor.

Hendl ve své knize uvádí, že „*Výzkum se dnes nepovažuje za činnost, při níž se výzkumníci zabývají otázkami, které nemají moc společného s všedním životem.*“ ... „*Ve stále složitějším světě se výzkum provádí s cílem zodpovídat otázky vznikající v nejrůznějších oblastech. Neplatí to jenom o technických a přírodních vědách, také sociálněvědní obory se zabývají zajímavými a důležitými otázkami, např. celou škálou problémů plynoucích z konzumního životního stylu.*“ (Hendl, 2005 str. 27) Autor také popisuje, čím se zcela zásadně odlišují postupy výzkumníka od přístupů uplatňovaných v běžném životě – je to především systematickostí pozorování, které probíhá na základě určitých pravidel a následné podrobení získaných poznatků kritice. Vše vychází z toho, že badatel, který výzkum provedl, následně své výsledky výzkumu předloží skupině ostatních vědců. „*Metodologie není jen naukou o projektování a realizaci jednotlivých výzkumů, o konkrétní organizaci, metodách a technikách vědeckého bádání. Metodologie zahrnuje i teoretické základy výzkumu, jeho filozofická, ideová a vědecká východiska, jeho teoretické orientace a hypotézy i kritické hodnocení (evaluační) výzkumných způsobů a výsledků.*“ (Maňák, 1994 str. 18)

Hendl ve své knize uvádí, že „*Při výzkumu a řešení výzkumných otázek používáme dvě hlavní obecné metody dané dvojicemi analýza-syntéza, induktivní postup – deduktivní postup.*“ (Hendl, 2005 str. 35)

Hendl uvádí, že analýza dělí celek na jeho součásti a zkoumá, jaké jsou mezi nimi vztahy. Syntéza je naopak založena na principu skládání částí do celku. Deduktivní postup popíše

množinu tvrzení, která považuje za pravdivá, ta se nazývají premisy. Pokud chceme ve výzkumu tedy případ podřídít určitému pravidlu, označujeme to tak, že na případ aplikujeme teorii. Induktivní postup odvozuje obecné pravidlo z pravidelně zkoumaných událostí.

Dvě hlavní kategorie výzkumu se dělí na výzkum kvantitativní a kvalitativní.

„KVANTITATIVNÍ – vyšel z pozitivismu, opírá se o dedukci (teorie – formulace hypotéz – pozorování – testování hypotéz – interpretace a zobecnění). Vychází z teorie a předpokládá projekt výzkumu.

KVALITATIVNÍ – vychází z fenomenologie, etnometodologie, symbolického interakcionalismu (interpretativní paradigma), opírá se o indukci (pozorování – zjištění pravidelností - závěry - teorie). Je to nemerické šetření a interpretace. Cílem je odkrýt význam informací (narrativní sociologie).“

(Sebera, 2012)

Kvalitativní výzkum v pedagogice se zaměřuje na hluboké pochopení jevů a procesů vzdělávání z perspektivy účastníků. Mezi užitečné nástroje pro sběr dat v tomto přístupu patří polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda umožňuje flexibilní a hloubkové zkoumání témat, a zároveň zachovává strukturu a zaměření výzkumu.

Samotný polostrukturovaný rozhovor s sebou přináší spoustu výhod, mezi které lze zařadit velkou míru flexibility, při níž má výzkumník možnost upravovat otázky a jejich pořadí podle samotných reakcí respondenta, čímž získává bohatší a komplexnější data. Otevřené otázky také otevírají prostor pro detailní popis myšlenek, pocitů a zkušeností respondenta. Rozhovory umožňují zachytit i neverbální komunikaci a kontext, ve kterém se rozhovor odehrává. Během rozhovoru se může vybudovat důvěryhodný vztah mezi výzkumníkem a respondentem, což vede k autentičtějším odpovědím. Zároveň je však nutné připustit, že polostrukturovaný rozhovor je náročnější na vedení vyžaduje plné soustředění a pokud možno potlačení subjektivního pohledu tazatele, který výzkum provádí. Analýza dat z rozhovorů je časově náročná a vyžaduje systematický přístup a vzhledem k flexibilní povaze rozhovorů může být obtížné replikovat výsledky v dalších studiích.

5. Výzkumné otázky

Verze pro členy rodiny, kteří vykonávají profesi AP:

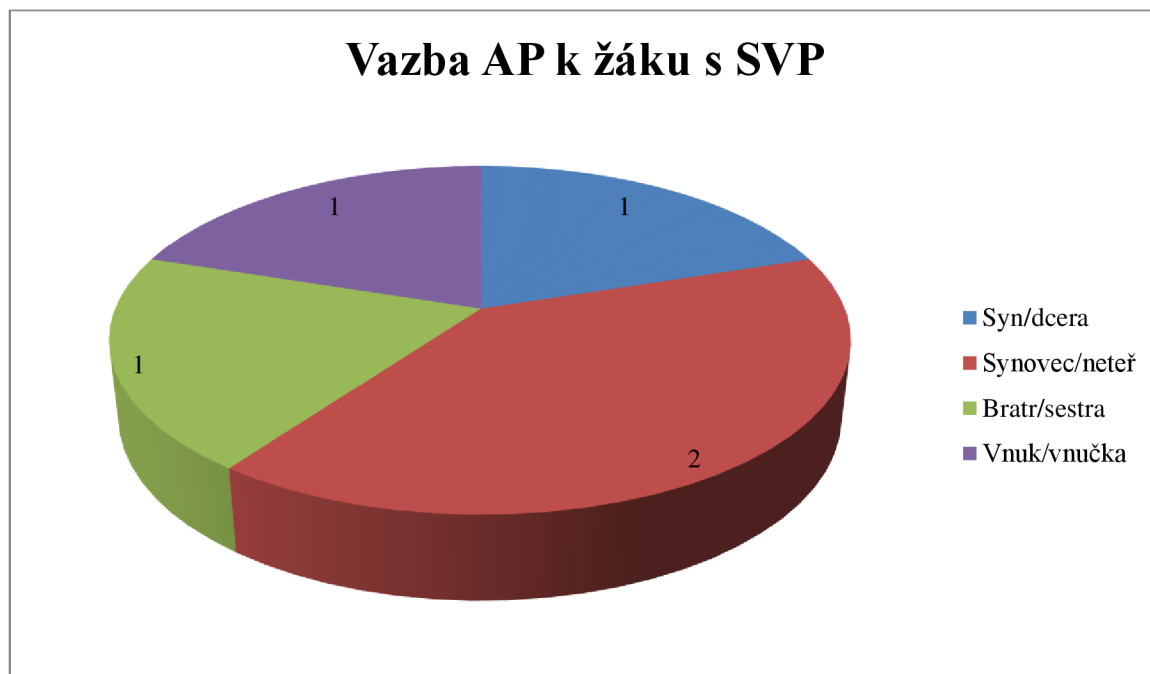
1. Uveďte svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP.
2. Proč a jak jste se rozhodl/a k tomu, že budete/nebudete asistovat dítěti, ke kterému máte rodinou vazbu?
3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?
4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?
5. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?
6. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

Verze pro speciálního pedagoga působícího na škole, kde AP je členem rodiny:

1. Uveďte svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP.
2. Jak jste přijali rozhodnutí, že AP bude rodinný příslušník?
3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?
4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?
5. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?
6. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

6.1 Prezentace výsledků dotazníkového šetření – verze pro rodinné příslušníky

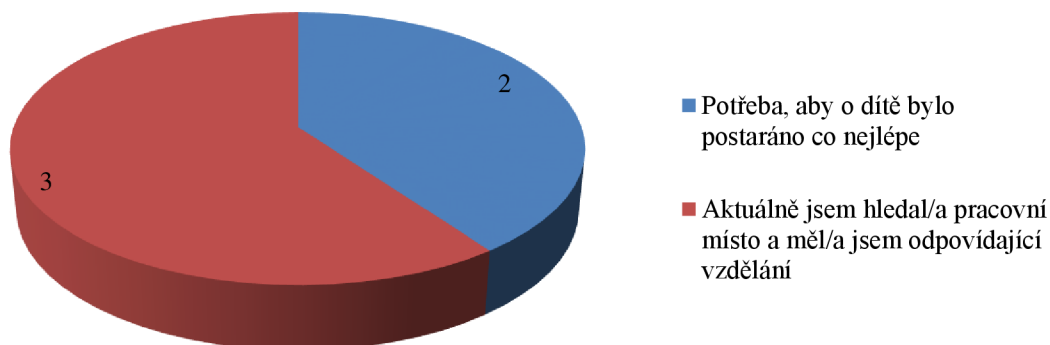
1. Uveďte svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP



Pro potřeby mé práce se mi podařilo oslovit AP, kteří mají zkušenost s asistováním dítěti se SVP, které je členem jeho rodiny. Ve dvou případech z pěti oslovených se jednalo o synovce či neteř, dále pak v jednom případě o syna či dceru, bratra či sestru a vnuka či vnučku. Jak je tedy patrné, jednalo se vždy o velmi blízkou rodinnou vazbu a o to více si vážím toho, že jsem s těmito asistenty mohla udělat rozhovory, které jsou velkým přínosem pro tuto práci.

2. Proč a jak jste se rozhodl/a k tomu, že budete/nebudete asistovat dítěti, ke kterému máte rodinnou vazbu?

Motivace k vykonávání/nevykonávání asistence u rodinného příslušníka



Z dostupných dat vyplývá, že motivace asistentů pedagoga pro asistenci členu rodiny se liší. Tři asistenti v rozhovoru uvedli, že se pro asistenci rozhodli z profesních důvodů. Hledali práci a měli odpovídající vzdělání a zkušenosti. Asistence jim tak mohla sloužit jako dočasná profese s možností zúročení jejich dovedností a zároveň jim pomohla udržet si profesní kvalifikaci v oboru pedagogiky.

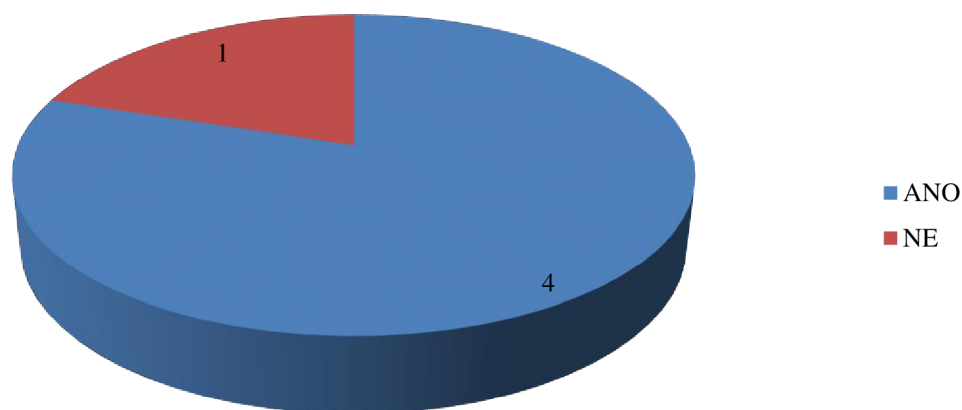
Dva asistenti uvedli jako hlavní důvod potřebu zajistit co nejlepší péči o dítě. To naznačuje, že vnímali asistenci jako formu rodinné zodpovědnosti a snahu o zajištění optimálního vývoje a prospívání člena rodiny.

Závěr:

Z dat je patrný i trend, že asistenci u člena rodiny vnímají asistenti pedagoga jako smysluplnou a naplňující činnost. Možnost pracovat s dětmi a pomáhat jim v jejich rozvoji jim přináší osobní satisfakci a naplnění. Jsem si vědoma toho, že se jedná o malý vzorek respondentů a pro komplexnější závěry by bylo nutné provést rozsáhlejší šetření. Nicméně i tato data naznačují, že motivace asistentů pedagoga pro asistenci členu rodiny jsou komplexní a zahrnují jak osobní, tak i profesní aspekty.

3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?

Využití možnosti konzultace s poradenským zařízením



Z grafu vyplývá, že pouze jeden asistent pedagoga z pěti respondentů konzultoval vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením. Zbylí čtyři asistenti tuto možnost nevyužili.

Toto zjištění naznačuje, že ačkoliv existují dostupné poradenské služby, které mohou asistentům pedagoga poskytnout podporu a vedení v dané oblasti, jejich využití není mezi asistenty běžné. Důvody pro jejich nevyužití mohou být různé, například:

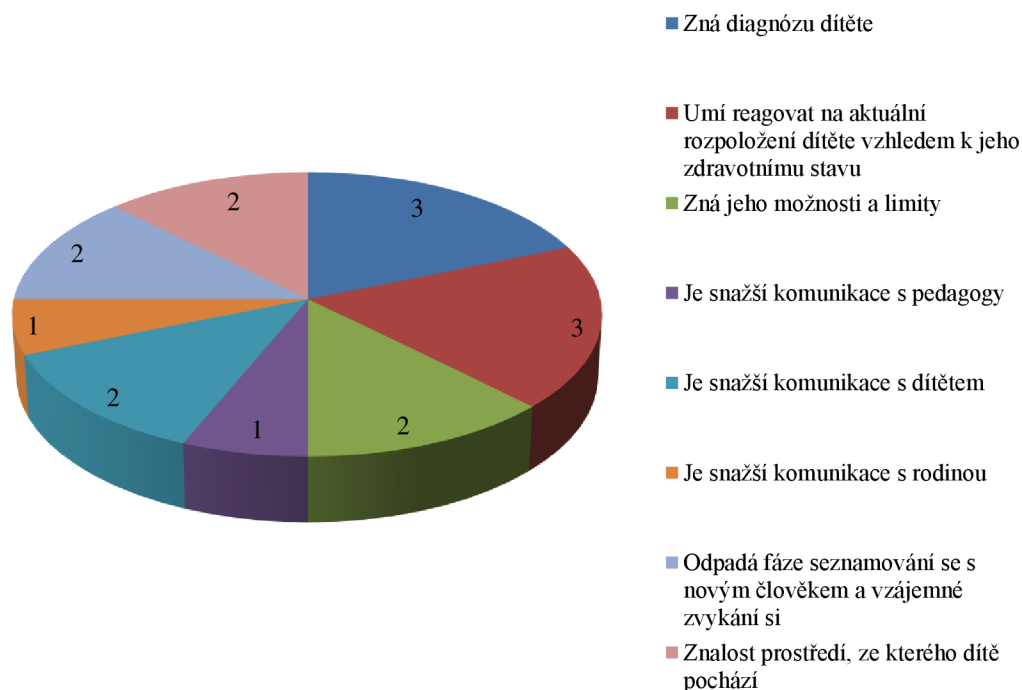
- Nedostatek povědomí o dostupných poradenských službách: Budoucí asistenti pedagoga si nemusí být vědomi existence poraden, které se specializují na problematiku asistence rodinnému příslušníkovi.
- Neochota vyhledat pomoc: Asistenti pedagoga se mohou zdráhat vyhledat pomoc z obavy z jakési formy stigmatizace nebo z důvodu pocitu, že by si s problémy měli poradit sami.

Závěr:

Nízká míra konzultací s poradenskými zařízeními může mít negativní dopady na asistenty pedagoga i na osoby, kterým asistují. Asistenti pedagoga se mohou potýkat s problémy a výzvami, na jejichž řešení se cítí sami a děti se SVP pak nemusí mít přístup k optimální asistenci, která by jim pomohla v jejich rozvoji.

4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Výhody asistence rodinným příslušníkem



Z grafu vyplývají následující hlavní poznatky:

Mezi nejčastěji uváděné výhody patří, že AP zná diagnózu dítěte: Asistenti pedagoga vnímají znalost diagnózy dítěte jako klíčovou pro pochopení jeho specifických potřeb a pro efektivní asistenci.

Další zásadní odpověď je, že AP umí reagovat na aktuální rozpoložení dítěte vzhledem k jeho zdravotnímu stavu: Schopnost reagovat na aktuální psychický a fyzický stav dítěte je pro asistenci nezbytná a umožňuje zajistit jeho pohodu a komfort během výuky.

Velmi důležitým se jeví i fakt, že AP zná jeho možnosti a limity dítěte se SVP, pokud je členem jeho rodiny. Dobré pochopení možností a limitů dítěte umožňuje asistentu pedagogovi lépe pomáhat dítěti v jeho rozvoji a učení.

Mezi další výhody zjištěné rozhovorem patří, že asistence členem rodiny přináší snazší komunikaci s pedagogy.

Dále byla zmíněna pravděpodobnost snazší komunikace s dítětem. Vztahová blízkost s dítětem a znalost jeho neverbálních projevů může asistentu pedagoga usnadnit komunikaci a budování důvěry. Stejně tak je pravděpodobná i snazší komunikace s

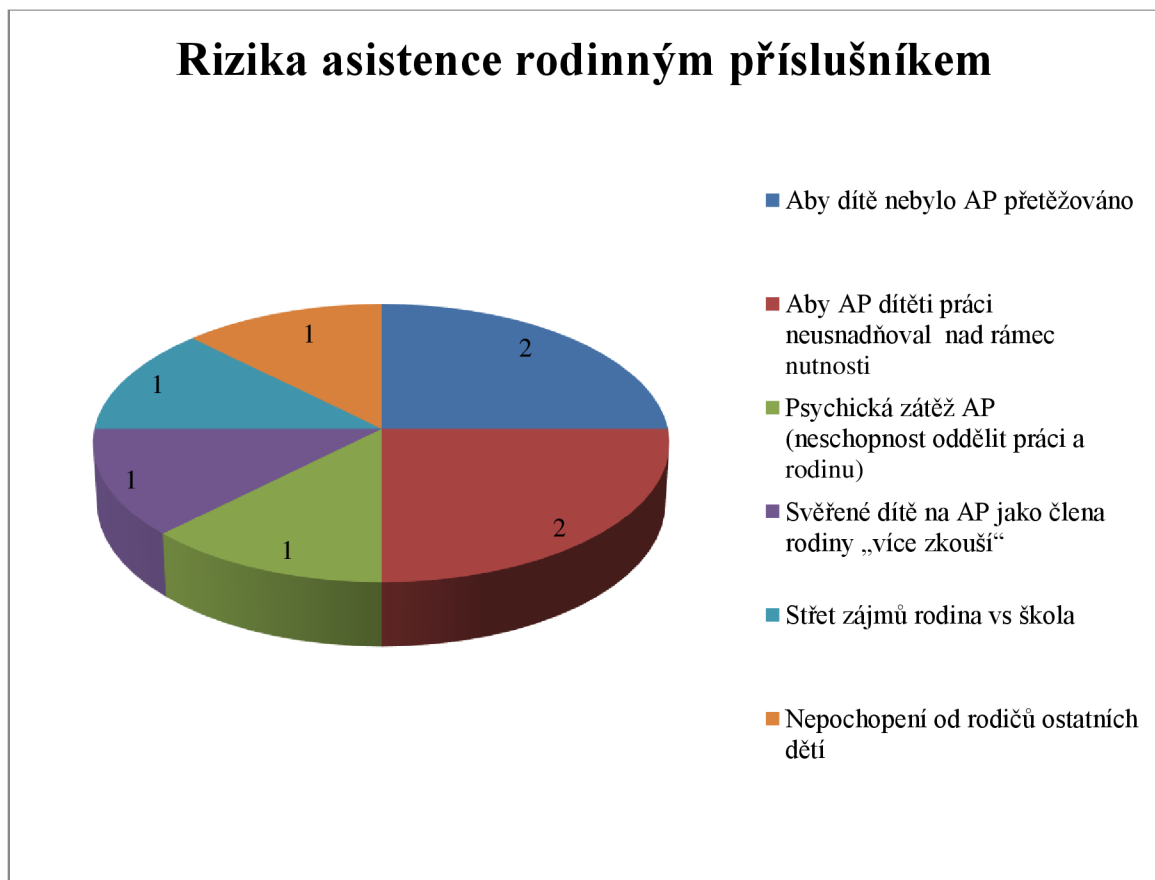
rodinou. Asistenti pedagoga vnímají, že sdílená znalost problematiky a rodinného zázemí dítěte usnadňuje komunikaci s rodiči a dalšími členy rodiny, což může být pro školu a samotný proces vzdělávání velkým přínosem. Velmi zajímavou se jeví i odpověď, že odpadá fáze seznamování se s novým člověkem a vzájemné zvykání si. Asistenti pedagoga vnímají, že absence nutnosti vzájemného poznávání a budování důvěry s dítětem šetří čas a umožňuje jim efektivněji začít s asistencí.

Zmíněna byla také znalost prostředí, ze kterého dítě pochází, což se jeví také jako poměrně zásadní fakt.

Závěr:

Na základě dat zjištěných rozhovorem můžeme konstatovat, že asistence členem rodiny u dítěte se SVP s sebou přináší poměrně zásadní výhody, které mohou být velkým přínosem pro dobrý průběh vzdělávacího procesu a pro plynulé začlenění dítěte do kolektivu třídy.

5. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?



Graf popisuje rizika AP jako členů rodiny.

Z odpovědí vyplynulo riziko, aby dítě nebylo AP přetěžováno. Respondenti se obávají, že nadměrná zátěž kladená na dítě asistentem pedagoga, kterým je rodinným příslušníkem, může negativně ovlivnit psychiku a pohodu dítěte.

Dále vzešla obava, aby AP dítěti práci neusnadňoval nad rámec nutnosti. Existuje riziko, že asistent pedagoga, kterým je rodinný příslušník, by mohl z důvodu rodinného pouta dítěti usnadňovat práci více, než je nutné, a tím ho bránit v jeho rozvoji a učení.

Rizikem je rovněž psychická zátěž AP (neschopnost oddělit práci a rodinu). Asistence u člena rodiny může být pro asistenta pedagoga psychicky náročná a může vést k obtížím s oddělením pracovního a rodinného života.

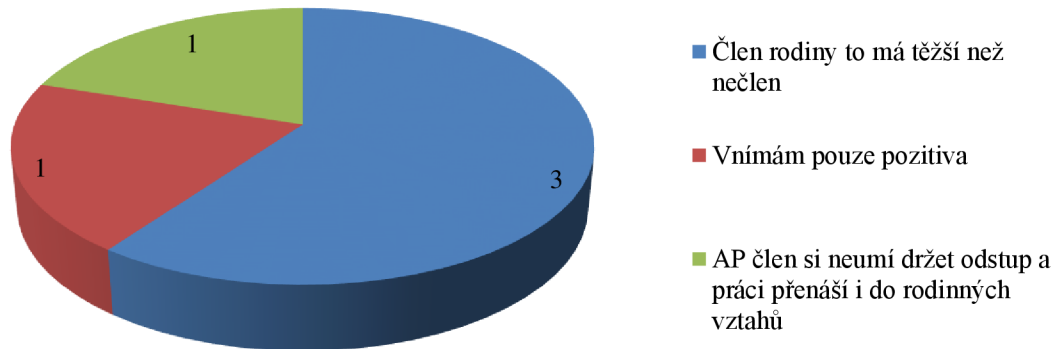
Odpověď, že svěřené dítě na AP jako člena rodiny "více zkouší", je rovněž očekávatelná. Existuje riziko, že svěřené dítě se k asistentovi pedagogovi, kterým je rodinný příslušník, bude chovat méně zodpovědně a více zkoušet jeho trpělivost či jeho slabosti.

Závěr:

Z grafu vyplývá, že po zkušenostech členů rodiny jako AP u dítěte se SVP se vždy vyskytnou i rizika, se kterými je však možné nadále pracovat, aby jim v podobných situacích bylo možné předcházet. Nutná je však důsledná komunikace a pravidelná supervize.

6. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

Ovlivnění pozice AP při asistování členu rodiny



Z dostupných dat, která zahrnují odpovědi pěti asistentů pedagoga na otázku "Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?", vyplývá, že vnímání vlivu této znalosti na pozici asistenta pedagoga je různorodé.

Tři asistenti pedagoga uvedli, že znalost dítěte z rodinného prostředí přináší spíše komplikace a znevýhodňuje asistenta pedagoga, který je zároveň členem rodiny. Pravděpodobně je to tím, že je obtížné oddělovat profesní a osobní rovinu a že členové rodiny se mohou potýkat s nižší autoritou v očích dítěte. To může vést k neposlušnosti, zpochybňování pokynů a obtížnějšímu prosazování disciplíny.

Jeden oslovený asistent pedagoga vnímá důvěrnou znalost dítěte z rodinného prostředí výhradně pozitivně. Při bližším rozhovoru jsem se dozvěděla, že se domnívá, že mu umožňuje lépe porozumět specifickým potřebám dítěte, budovat s ním důvěru a vzájemný respekt a efektivněji mu pomáhat v jeho rozvoji a učení.

Jeden asistent pedagoga vyjádřil obavu, že členové rodiny v roli asistentů pedagoga si neumí udržet odstup a práci přenášejí i do rodinných vztahů. To může vést k napětí a konfliktům v rodině a k zhoršení rodinné atmosféry.

Závěr:

Je patrné, že vnímání vlivu důvěrné znalosti dítěte z rodinného prostředí na pozici asistenta pedagoga se liší v závislosti na individuálních zkušenostech a osobnostních

rysech respondentů. Nelze jednoznačně říci, zda tato znalost asistenta pedagoga spíše znevýhodňuje, nebo mu naopak dává konkurenční výhodu.

6.2 Prezentace výsledků dotazníkového šetření – verze pro speciální pedagogy

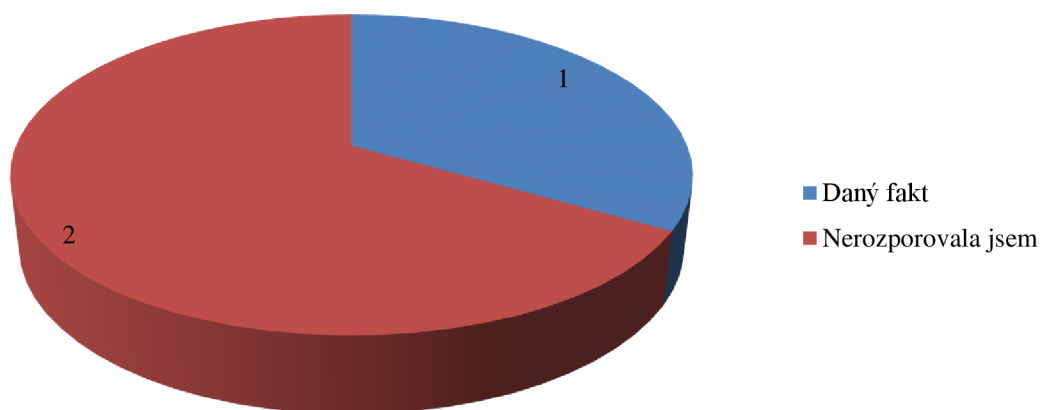
1. Uveďte svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP.



V rámci průzkumu byli osloveni tři školní speciální pedagogové. Velmi si vážím času, který věnovali rozhovorům důležitým pro můj výzkum.

2. **Jak jste přijali rozhodnutí, že AP bude rodinný příslušník?**

Přijetí rozhodnutí o asistování rodinným příslušníkem



Jak je z grafu patrné, při přijetí rozhodnutí o asistování rodinným příslušníkem nedocházelo ani na jedné ze tří oslovených škol k zásadnímu rozporování rozhodnutí. Dva speciální pedagogové rozhodnutí školy nerozporovali. To naznačuje, že vnímají asistenci rodinným příslušníkem jako přijatelnou a běžnou praxi. Mohou za tím stát různé důvody, například nedostatek alternativních řešení, nízký počet dostupných asistentů pedagoga, nebo i tlak ze strany školy.

Jeden speciální pedagog přijal asistenci rodinným příslušníkem jako daný fakt. Z jeho odpovědi nelze s jistotou říci, zda s touto formou asistence souhlasí, nebo zda ji vnímá jako nutné zlo.

Závěr:

Možnými důvody zdánlivě pasivního přístupu může být nedostatek informací (speciální pedagogové nemusí mít dostatek informací o specifických aspektech asistence rodinným příslušníkem a o jejích potenciálních rizicích a benefitech, dále nedostatek kompetencí (speciální pedagogové nemusí cítit, že disponují dostatečnými kompetencemi k tomu, aby s rodiči a pedagogy efektivně komunikovali o této problematice a aby hledali optimální řešení pro dané dítě nebo nedostatek podpory (speciálním pedagogům nemusí být ze strany vedení školy, pedagogů a rodičů poskytována dostatečná podpora při řešení problematiky asistence rodinným příslušníkem). Všechny tyto důvody by byly vhodným podnětem pro další výzkum.

I v rámci poměrně malého vzorku dotázaných speciálních pedagogů to vnímám jako nadějný ukazatel toho, že přijetí členů rodiny do pozice AP není pro školu zásadní problém.

Zajištěním adekvátní podpory a informovanosti speciálních pedagogů a budováním inkluzivního prostředí pro všechny žáky můžeme dosáhnout kvalitnějšího a efektivnějšího vzdělávání pro všechny.

3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?



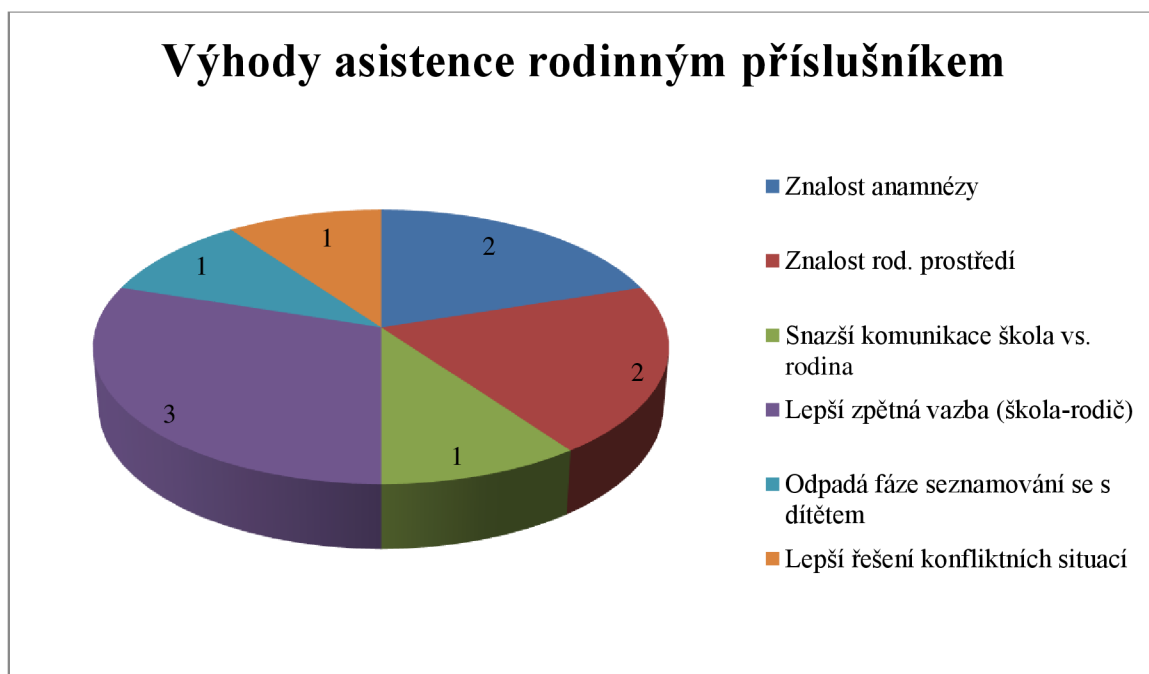
Z grafu vyplývá, že dva ze tří speciálních pedagogů nekonzultovali vhodnost asistence u dítěte se SVP rodinným příslušníkem s poradenským zařízením. To může mít různé důvody, například nedostatek povědomí o vhodnosti konzultovat tuto problematiku nebo i přesvědčení, že konzultace není nutná. Jeden speciální pedagog konzultaci s poradenským zařízením provedl. Z jeho odpovědi nelze s jistotou říci, zda vnímá konzultaci jako běžnou součást procesu nebo zda ji vnímal jako výjimečnou situaci.

Závěr:

Mezi možné důvody toho, proč neproběhla ve dvou případech konzultace, může patřit nedostatek informací (speciální pedagogové nemusí mít dostatek informací o tom, kdy a jak je vhodné konzultovat asistenci rodinným příslušníkem s poradenským zařízením), nedostatek kompetencí: (speciální pedagogové nemusí cítit, že disponují dostatečnými kompetencemi k tomu, aby s rodiči a pedagogy efektivně komunikovali o této problematice a aby hledali

optimální řešení pro dané dítě). Velmi žádoucím krokem by mohlo být zvýšení informovanosti, posílení kompetencí speciálních pedagogů pomocí absolvování vzdělávacích programů a workshopů, které by jim pomohly rozvíjet kompetence potřebné pro efektivní komunikaci a řešení problematiky asistence rodinným příslušníkem. Velkou podporou by také byla pomoc ze strany vedení škol. Samotná konzultace s poradenským zařízením může být v práci školních speciálních pedagogů cenným nástrojem pro získávání relevantních informací, poskytne jim pomoc při objektivním zhodnocení celé situace a hlavně jim v ní poskytne podporu a zpětnou vazbu.

4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?



Z grafu, který zobrazuje odpovědi školních speciálních pedagogů na otázku, vyplývají následující hlavní poznatky:

Mezi nejčastějšími výhodami je uvedena znalost anamnézy. Speciální pedagogové vnímají znalost anamnézy dítěte z rodinného prostředí jako klíčovou pro pochopení jeho specifických potřeb a pro efektivní asistenci. Dalším významným bodem je pravděpodobnost snazší komunikace škola vs. Rodina. Asistence rodinným příslušníkem může usnadnit komunikaci mezi školou a rodinou a vést k lepší spolupráci v zájmu dítěte. Následujícím bodem je lepší zpětná vazba škola – rodič. Rodinný příslušník asistující dítěti může škole poskytnout cennou zpětnou vazbu o jeho fungování v běžném životě a o jeho specifických potřebách. Objevilo se

i tvrzení, že odpadá fáze seznamování se s dítětem. Rodinný příslušník již dítě dobře zná a nemusí se s ním zdlouhavě seznamovat, což může usnadnit začátek asistence. Dále je uvedeno také lepší řešení konfliktních situací. Rodinný příslušník může lépe porozumět emocím a motivaci dítěte a může tak efektivněji řešit konfliktní situace. Zmíněna je též možnost zvýšené motivace dítěte. Znalost a podpora ze strany rodinného příslušníka může u dítěte zvýšit motivaci k učení a k aktivnímu zapojení do školního života.

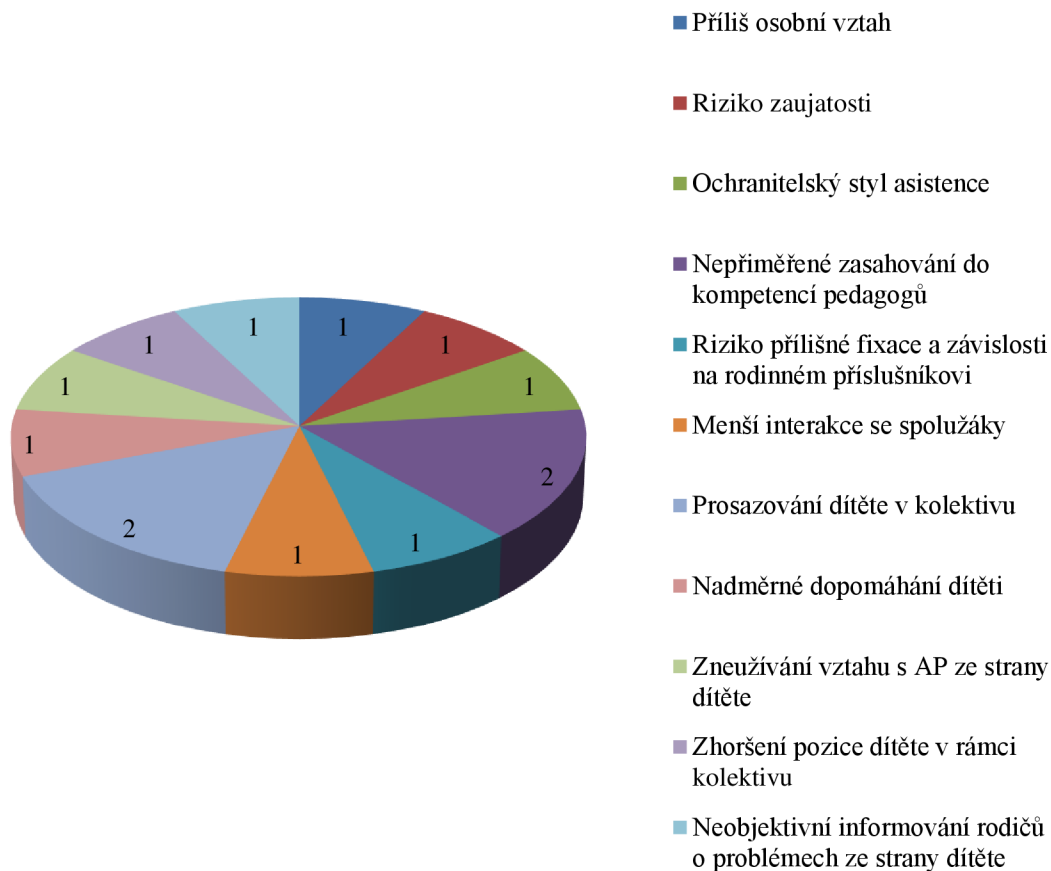
Závěr:

Z dostupných dat vyplývá, že školní speciální pedagogové vnímají asistenci rodinným příslušníkem u dětí se SVP jako poměrně přínosnou formu asistence. Nejčastěji uváděné výhody zahrnují znalost anamnézy dítěte, snazší komunikaci mezi školou a rodinou, lepší zpětnou vazbu a odpadnutí fáze seznamování se s dítětem.

Je důležité zdůraznit, že se jedná o malý vzorek respondentů a pro komplexnější závěry by bylo nutné provést rozsáhlejší šetření. Nicméně i tato data nám dávají cenný vhled do vnímání asistence rodinným příslušníkem ze strany školních speciálních pedagogů.

1. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Rizika asistence rodinným příslušníkem



Otázka rizik asistence rodinným příslušníkem přinesla spoustu zajímavých odpovědí. Dvakrát se zopakovala obava z nepřiměřeného zasahování AP do kompetencí pedagogů, která pravděpodobně pramení ze zkušeností školních speciálních pedagogů. Ve stejné míře se zopakovala i pravděpodobnost nadměrného prosazování dítěte se SVP v rámci třídního kolektivu, přičemž právě tento proces může dítěti v rámci kolektivu spíše ublížit. Další položky vyplývají z toho, zda je vztah AP – dítě se SVP zdravý. Příliš osobní vztah s sebou přináší riziko zaujatosti při řešení vztahových problémů ve třídě, jejichž řešení za mírného, avšak důsledného dohledu pedagoga buduje v rámci kolektivu třídy zdravé vztahy. Toto riziko může vést k tomu, že rodinný příslušník bude zaujatý a bude dítě chránit nadmíru. Riziko přílišné fixace a závislosti je u žáka se SVP do jisté míry pochopitelné, opět záleží na nastavení hranic, které budou pro dítě i jeho pozici v kolektivu přijatelné a přínosné. S tím souvisí možnost zneužívání vztahu AP ze strany dítěte, nevnímám tuto možnost vždy jako „vědomou vypočítavost“, ale jako jakési využití nabízených možností a příležitostí, která je

přirozená každému z nás. Pokud se to nepodaří oběma pedagogickým pracovníkům (jak AP, tak třídnímu učiteli) korigovat, bude kolektiv na dítě nahlížet jako na protěžované, kterému odpadají povinnosti a má samé výhody, což velmi ublíží jeho pozici mezi spolužáky a poškodí budování sociálních vazeb u samotného dítěte. V každém kolektivu, tak i v kolektivu třídním dochází k vymezování pozic a k vytyčení „nepsaných „ pravidel, což s sebou občas nese střety či nedorozumění. Vůle AP dítě před vším tímto ochraňovat a stranit může občas znamenat, že se rodičům dostanou o dítěti informace velmi subjektivně zkreslené. Zde se nabízí osvědčený postup – řešení zásadních problémů s pedagogem, který by měl platit u všech dětí stejně. Přenesení této kompetence u dítěte se SVP pouze na AP pouze zvyšuje riziko toho, že dojde k neobjektivnímu informování a následnému odstupu či konfliktu.

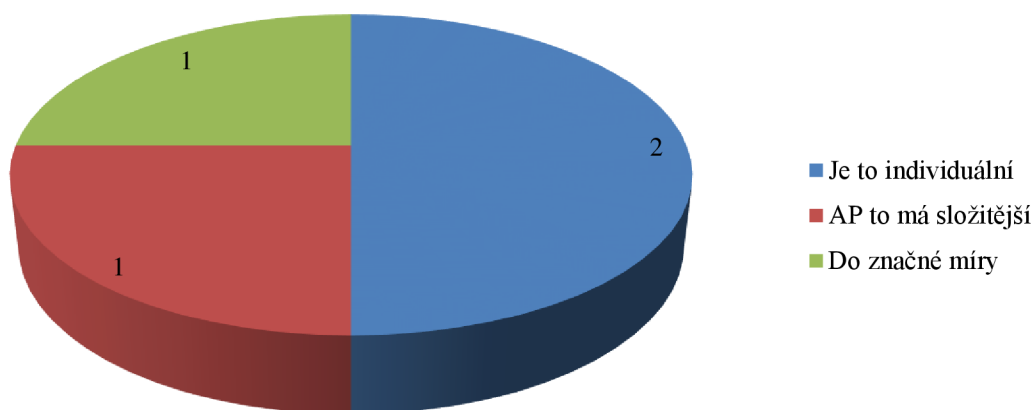
Závěr:

Graf „Rizika asistence rodinným příslušníkem“ ukazuje, že školní speciální pedagogové vnímají jistá rizika asistence rodinným příslušníkem. Nicméně, existují i některá rizika, která jsou vnímána jako častější, jako je příliš osobní vztah, neobjektivní informování rodičů o problémech ze strany dítěte a zhoršení pozice dítěte v rámci kolektivu.

Je důležité, aby si byli pedagogové a rodiče vědomi těchto rizik a aby přijali kroky k jejich zmírnění. Například pedagogové mohou s rodiči úzce spolupracovat, aby zajistili objektivní informování o problémech dítěte a mohou rodinné příslušníky povzbuzovat k tomu, aby s dítětem pracovali takovým způsobem, který podporuje jeho sociální interakci s vrstevníky.

2. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

Míra ovlivnění pozice AP vzhledem ke znalosti dítěte z rodiny



Pravděpodobnost toho, že je pozice AP ve třídě ovlivněna znalostí dítěte z rodiny se dvěma speciálním pedagogům jeví jako velmi individuální záležitost, kterou pravděpodobně ovlivňuje spousta faktorů (typ rodinné vazby, pracovní zkušenosti, vztah AP k sobě samotnému, schopnost objektivity a loajality). Jednou z odpovědí na danou otázku také bylo, že to má člen rodiny jako AP složitější. U této odpovědi vnímám, že by se vyskytla u všech pomáhajících profesí, kde by se řešil podobný problém. Touha pomoci a „spravit rozbité“ se má občas tendenci přenést do pozice lítosti. Taktéž další odpověď do značné míry napovídá, že jsou si speciální pedagogové ze škol vědomi potenciální náročnosti pozice AP jako rodinného příslušníka, avšak to nevnímají jako důvod k tomu, aby tato možnost asistence nebyla školou přijímána.

Závěr:

Existuje několik důvodů, proč mohou pedagogové vnímat vliv znalosti dítěte z rodiny na pozici asistenta pedagoga různě. Někteří pedagogové se mohou domnívat, že znalost dítěte z rodiny je pro asistenta pedagoga velkou výhodou, protože mu umožňuje lépe porozumět potřebám dítěte a lépe mu asistovat. Jiní pedagogové se mohou domnívat, že znalost dítěte z rodiny může asistenta pedagoga znevýhodnit, protože může vést k zaujatosti nebo k tomu, že asistent pedagoga bude s dítětem příliš ochránářský.

7. Sumarizace dat z rozhovorů

Začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do běžného školního prostředí představuje pro pedagogy i rodiče značnou výzvu. Asistent pedagoga hraje v tomto procesu klíčovou roli, jelikož poskytuje dítěti individuální podporu a usnadňuje mu vzdělávání v kolektivu. V praxi se můžeme setkat i s případy, kdy asistenci dítěti zajišťuje člen jeho rodiny. Toto specifické uspořádání skýtá jak výhody, tak i jistá úskalí, která je nutné zvážit z perspektivy asistenta pedagoga z rodiny i školního speciálního pedagoga (školy).

Z pohledu asistenta pedagoga z rodiny přináší tato pozice řadu výhod. Mezi nejvýznamnější patří:

- Znalost povahy a potřeb dítěte: Rodinný příslušník má obvykle hlubokou znalost individuálních potřeb, silných i slabých stránek a specifických potřeb daného dítěte. To mu umožňuje lépe reagovat na jeho projevy a efektivněji mu pomáhat v náročných situacích.
- Vytvoření silného pouta: Rodinný vztah přispívá k budování silnějšího a důvěryhodnějšího pouta mezi asistentem a dítětem. To může vést k větší motivaci a ochotě dítěte spolupracovat.
- Flexibilita a snazší komunikace s rodinou: Člen rodiny jako AP přináší do procesu velkou možnost okamžité komunikace s rodinou dítěte, snáze se mu vysvětlují potřeby školy ve vztahu k dítěti se SVP. To je nesporně velkou výhodou pro pedagogy a usnadněním jejich práce.

Pro školu přináší člen rodiny jako asistent pedagoga dítěte se SVP:

- Odlehčení pedagogům: Pedagogové jsou často zahlceni množstvím práce. Asistent z rodiny jim může ulehčit v péči o dítě se SVP a umožnit jim věnovat se více individuální práci s jinými žáky. Tato příležitost se však nutně odvíjí od důsledné a konstruktivní komunikace pedagoga a AP.
- Přirozenější začlenění: Rodinný příslušník může usnadnit dítěti začlenění do kolektivu a budování přátelství s vrstevníky.
- Unikátní pohled: Rodinný člen jako AP může poskytnout pedagogovi unikátní pohled na potřeby a projevy dítěte v běžném prostředí.

Ačkoliv asistence pedagoga z rodiny skýtá řadu výhod, je nutné zmínit i některá úskalí:

- Emoční zátěž: Pro asistenta z rodiny může být náročné zvládat emoční zátěž plynoucí z práce s vlastním dítětem v náročném školním prostředí. To může vést k syndromu vyhoření a negativně ovlivnit rodinné vztahy.
- Profesní odstup: Rodinný vztah může asistentovi bránit v zachování nezbytného profesního odstupu a objektivního přístupu k dítěti. To může vést k neefektivnímu řešení problémů a nespravedlivému hodnocení.
- Konflikt zájmů: V některých případech může docházet ke konfliktům zájmů mezi zájmy dítěte a zájmy rodiny. To může vést k etickým dilematům a obtížnému rozhodování asistenta v problematických situacích.

Z pohledu školního speciálního pedagoga se s asistencí člena rodiny pojí i jistá rizika:

- Nedostatečná odbornost: Asistent z rodiny nemusí vždy disponovat dostatečnou pedagogickou praxí a odbornými znalostmi nezbytnými pro efektivní podporu dítěte se SVP ačkoliv absolvoval vzdělání nutné k výkonu profese. Někdy je třeba více pedagogických zkušeností z praxe.
- V některých případech může asistence pedagoga z rodiny vést k stigmatizaci dítěte v kolektivu a narušovat jeho inkluzi, zvláště v momentech, kdy člen rodiny jako AP extrémně „chrání dítě“ při vytváření si vztahů a při rozvíjení kompetencí v sociální oblasti.

Aby asistent pedagoga z rodiny mohl vykonávat svou profesi co nejlépe, je nutné zohlednit výše uvedená specifika a ve výkonu této profese se věnovat následujícím doporučením:

- Odborná příprava: Absolvování relevantního kurzu asistenta pedagoga a průběžné vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky a inkluze.
- Spolupráce se školou: Úzká spolupráce se školním speciálním pedagogem a učitelem dítěte, sdílení informací a koordinace podpůrných opatření je základem pro dobře fungující práci s dítětem se SVP v rámci školy.
- Profesní odstup: Je nutné dodržet profesionální přístup k dítěti, vyhýbat se emocionálnímu zaujetí a hodnotit dítě co nejvíce objektivně
- Komunikace s rodinou: Pravidelná komunikace s rodiči o pokrocích a potřebách dítěte, budování vzájemné důvěry a respektu, to jsou pravidla, která platí pro výkon každé asistentké profese.

- Péče o vlastní duševní pohodu: Při výkonu této profese, která je ztížena o rodinnou vazbu, je nutná všímavost k vlastním emocím a duševnímu zdraví, vyhledání podpory v případě potřeby.

Ze strany školy by měla být věnována pozornost následujícím krokům:

- Vhodný výběr asistenta: Je důležitý důkladný výběr asistenta s ohledem na jeho odbornost, osobnostní vlastnosti a motivaci. Zde se jeví jako velmi vhodná příležitost možnost konzultace se školským poradenským zařízením.
- Jasná definice role: Jasně definování role a odpovědností AP z rodiny v souladu s individuálními potřebami dítěte.
- Pravidelná supervize: Pravidelná supervize práce AP jako člena rodiny ze strany školního speciálního pedagoga s cílem poskytnout mu podporu a zpětnou vazbu může zcela jistě přinést velké povzbuzení do jeho práce a popřípadě rozkrýt a řešit problémy či nedostatky, nebo naopak vyzdvihnout jeho úspěchy při práci s dítětem.
- Vytváření inkluzivního prostředí: Podpora inkluzivního školního prostředí, kde se dítě se SVP cítí přijímáno a respektováno je v systému současného školství již prioritou, na které je nutné stále intenzivně pracovat.
- Komunikace s rodiči: Pravidelná komunikace s rodiči o práci AP z rodiny a celkovém pokroku dítěte by měla být dále naplňována pedagogy, zodpovědnost za to by neměla být přenesena pouze na AP.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se věnovala problematice, kterou přináší asistence člena rodiny u dítěte se SVP na základní škole.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V rámci teoretické části se věnuji postoji samotné rodiny při narození dítěte se SVP, postojům členů rodiny, výchově dítěte se SVP v rámci rodiny a systému rané péče poskytované v rámci naší republiky.

Dále jsem se zaměřila na vývoj vzdělávání žáků se SVP v ČR a na současný vzdělávací a poradenský systém. V práci jsem rozebrala integraci dítěte se SVP a inkluzivní přístup.

Dalším bodem mé práce je osoba asistenta pedagoga, vznik a vývoj profese z hlediska historie a rozlišení pojmů osobní asistent a asistent pedagoga.

Věnuji se náplni práce asistenta pedagoga a jeho vztahům s pedagogem rodinou žáka a žákem se SVP.

Empirická část je uvedena popisem zvolené metody výzkumu. Výzkumu se účastnilo pět členů rodiny, kteří vykonávají práci AP u dítěte se SVP a tři školní speciální pedagogové, kteří mají zkušenost s tím, že za jejich působení asistoval na škole u dítěte se SVP člen rodiny dítěte.

Na základě polostrukturovaných rozhovorů, jejichž přepis je součástí přílohy, jsem zpracovala za pomoci grafů odpovědi oslovených asistentů i školních speciálních pedagogů pomocí grafů a následně jsem odpovědi popsala a vyvodila jsem z nich závěry, které se staly odpovědí na výzkumný problém.

V první kapitole empirické části se věnuji metodologii. Je zde uveden cíl výzkumného šetření, kterým jsem se v práci zabývala, následně volba výzkumného vzorku, získání dat a potom jejich analýza. Cílem práce bylo najít odpověď na hlavní výzkumnou otázku, kterou je, zda je člen rodiny jako asistent pedagoga u dítěte se SVP přínosem pro dítě i školu. Pro své výzkumné šetření jsem zvolila metodu kvalitativního přístupu. Provedla jsem polostrukturovaný rozhovor s pěti asistenty pedagoga, kteří jsou členy rodiny a se třemi školními speciálními pedagogy, kteří mají tuto pracovní zkušenost. Všechny rozhovory byly doslovně přepsány a analyzovány. Všechna jména asistentů i pedagogů byla pozměněna, aby byla zachována jejich anonymita. Dále byli respondenti obeznámeni s tím, že celý rozhovor je nahráváný a požádány o souhlas s použitím získaných dat pro účely mého výzkumu.

V práci jsem se zaměřila nejen na výhody toho, když u dítěte se SVP působí jako AP člen rodiny, ale také na rizika a úskalí, které to s sebou přináší – a to nejen z pohledu samotného asistenta, ale také z pohledu školních speciálních pedagogů, jejichž pohled je velmi přínosný a nutný.

V rámci polostrukturovaných rozhovorů, které se uskutečnily buď osobně nebo přes Google Meet se mi podařilo navázat velmi dobré a důvěrné vztahy s oslovenými respondenty a snáze tak vstoupit do této citlivé problematiky, která s sebou často přináší velmi citlivé a intimní momenty zasahující hluboko do osobních vztahů v rámci rodiny.

Pevně věřím, že diplomová práce přispěje alespoň částečně ke zmapování této citlivé problematiky a k lepší orientaci v terminologii.

Pokud bude alespoň pro někoho, kdo se problematikou osobně zabývá přínosná, pak můj výzkum splnil svůj účel.

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1

Respondent 1:

Polostrukturovaný rozhovor

Verze pro speciálního pedagoga působícího na škole, kde AP je členem rodiny:

1. Uveďte svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP.

- Školní speciální pedagog.

Přijdete do styku, například v rámci intervence, s dítětem, kterému asistuje AP, jež je členem jeho rodiny?

Ano a spolupráce nám funguje velmi dobře.

2. Jak jste přijali rozhodnutí, že AP bude rodinný příslušník?

- Jako daný fakt, tuto problematiku se mnou nikdo nekonzultoval, neboť jsem nastoupila současně s AP (rodinným příslušníkem)

Řešila jste již ve svém profesním životě podobnou situaci, kdy byl AP rodinný příslušník?

Ne, setkala jsem se s tím tentokrát poprvé. Není to úplně standardní situace.

3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?

Nekonzultovala - poradna řeší personální zajištění u dítěte se SVP a počet hodin AP .

4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Znalost osobní a zdravotní anamnézy dítěte a rodinného prostředí.

Snazší komunikace mezi školou a rodinou

Lepší zpětná vazba ohledně znalostí a dovedností dítěte.

V konkrétním případě AP jako rodinného příslušníka, který řešíte u Vás ve škole, je máte pocit, že bylo toto rozhodnutí správné nebo ne?

Zrovna v tomto případě si myslím, že to bylo poměrně vhodné, ale samozřejmě slyším i o případech, kdy se asistování v rámci rodiny nakonec neosvědčilo.

5. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Příliš osobní vztah

Riziko zaujatosti v případě vztahových problémů ve třídě.

Ochranitelský styl asistence.

Nepřiměřené zasahování do kompetencí pedagogů.

Riziko v přílišné fixace a závislosti na rodinném příslušníkovi a menší interakce se spolužáky.

6. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

Dle mého názoru to nelze změřit - je to velmi individuální.

Respondent 2:

Polostrukturovaný rozhovor

Verze pro speciálního pedagoga působícího na škole, kde AP je členem rodiny:

1. Uveďte svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP.

Působím na škole jako speciální pedagog

2. Jak jste přijali rozhodnutí, že AP bude rodinný příslušník?

Vzhledem k tomu, že pracovní pozice na naší škole byla k dispozici a rodina o to hodně stála, vedení školy rozhodlo o přijetí dotyčné příbuzné. Domluvili jsme se, že v momentě, kdy by nastaly nějaké nepřekonatelné překážky či komplikace, že to budeme řešit případnou změnou, ale samotné rozhodnutí jsem ze své pozice nikterak nerozporovala.

3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?

Ne, protože nebylo této konzultace třeba. Rodiče to poradenském zařízení konzultovali, rozhodlo se, že se tato možnost vyzkouší, tak jsem to přijala jako fakt.

Takže poradna v tomto případě asistenci členem rodiny doporučila?

Ano, v papírech z poradny byla tato cesta popsána jako vhodná, dítě k nim dochází již několik let, tak jsem toto rozhodnutí respektovala.

4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Tak samozřejmě to přináší jasně předpokládané výhody pro školu- asistent z rodiny zná rodinné poměry, odpadá fáze seznamování se s dítětem. Zná jeho možnosti a limity a také to přináší snazší a pružnější komunikaci se zákonnými zástupci dítěte.

5. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Já tam vnímám po určitých zkušenostech jako riziko fakt, že rodinný příslušník jako asistent má tendenci nepřírozeně prosazovat dítě v rámci daného kolektivu. Narušuje tím přirozenou tvorbu vztahů ve třídě a zasahuje tím třídnímu učitelu do práce s kolektivem. Samozřejmě tam přichází takové ty momenty, kdy asistent radí a dopomáhá dítěti víc, než je třeba, což opět znesnadňuje dítěti pozici v kolektivu třídy.

Které konkrétní výhody a nevýhody pozorujete v konkrétním případě u Vás ve škole?

Tak jako výhody určitě velmi dobrá znalost povahy a možností dítěte. Také přímá komunikace s rodiči, vše se vyřeší velmi pružně a efektně.

Jako nevýhody velkou citovou zainteresovanost AP. Myslím, že i pro ni je celá tato situace velmi náročná. Někdy bych řekla, že klade na dítě až velké nároky a má od něho velké očekávání. To, že nestačí svým spolužákům, zvětšují se rozdíly mezi ním a ostatními dětmi, je pro člena rodiny složitější, než pro asistenta „z venku“.

6. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

Myslím si, že je to velmi individuální, záleží na rodinné vazbě, diagnóze dítěte spouště dalších věcí, ale zřejmě to pozici asistenta ovlivňuje poměrně zásadně a myslím si, že rodinný příslušník to má jako asistent z více pohledů složitější. Je více sledován pedagogy, ostatními rodiči, ale i dětmi.

Doporučila byste Vy sama člena rodiny jako AP?

Tak to samozřejmě záleží na konkrétním případě, ale někdy určitě. Jistě jsou i rodiny, kde by toto vhodné nebylo, ať už pro dítě, AP či celý kolektiv třídy.

Respondent 3:

Polostrukturovaný rozhovor

Verze pro speciálního pedagoga působícího na škole, kde AP je členem rodiny:

1. Uveďte svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP.

Jsem speciální pedagožka

A učíte i ve třídě, kde je dítě, kterému asistuje AP?

Ano.

2. Jak jste přijali rozhodnutí, že AP bude rodinný příslušník?

Přijala jsem to jako rozhodnutí ředitele školy a současně jako novou pracovní zkušenost, protože jsem se s tím ve své praxi setkala poprvé.

A znáte i jiné případy z ostatních škol, kde by rodina touto cestou řešila asistenci dítěte?

Začala jsem se na základě naší školy celkem zajímat o asistování příslušníkem rodiny. Těchto případů není moc, ale jsou. Někdy se tento způsob asistence velmi osvědčí, ale jsou i případy, kdy se AP musel nakonec „vyměnit“.

3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?

Pouze v rámci telefonického rozhovoru jsme se o tom bavili s pracovníci poradenského zařízení, ale jako o faktu, nikoliv, že bychom konzultovaly vhodnost či nevhodnost rozhodnutí rodičů.

Takže jste se chtěla spíše poradit, jak k celé situaci přistoupit?

Ano, asi nějak tak. Jak už jsem řekla, bylo to poprvé, co jsem to u nás na škole řešili.

4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Tak samozřejmě, že jisté výhody to má. Ale záleží na tom, jak mají ti dva nastavený vztah už z rodiny, jestli je zdravý anebo ne. Pokud je to zdravý vztah, pak může přinést do školy spoustu výhod, jako je flexibilnější komunikace s rodiči, spousta konfliktních nebo náročných situací se snáz řeší, protože asistent zná reakce dítěte, více rozumí jeho potřebám a tak.

5. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

A to právě souvisí s tím vztahem- nezdravý vztah mezi asistentem a dítětem s sebou může přinést věci, jako je prosazování dítěte za každou cenu, extrémní opatrování, zásahy do vztahů v třídním kolektivu ve prospěch svěřeného dítěte, pravděpodobně i narušování práce učitelů . Určitě se může objevit fakt, že dítě umí zneužívat nezdravého vztahu s asistentem ve svůj prospěch, což může mít během vzdělávacího procesu fatální důsledky nejen ve vzdělávání dítěte samotného , protože si zvykne na to, že za něj vše někdo vyřeší a udělá, ale i ve vztazích v kolektivu, děti na tohle mají tykadýlka a umí to vycítit a dát dost najevo, že se jim tohle nelíbí. A pak klasika, sdělí to doma rodičům, ti si stěžují vedení školy. Na tohle všechno je třeba dát pozor.

Myslíte si, že asistování člena rodiny může zhoršit nebo i zlepšit vztahy v rodině?

Určitě může vztahy zhoršit. Najednou to mohou rodiče a AP vidět odlišně, mohli od toho každý očekávat něco jiného.

O zlepšení úplně nevím. Předpokládám, že pokud se rodina pro tento způsob asistování rozhodne, jsou tam vztahy v pořádku.

6. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

Tak když se podíváme na výhody a nevýhody toho, že dítěti asistuje člen rodiny, tak poměrně dost, řekla bych.

PŘÍLOHA 2

Respondent 1:

Polostrukturovaný rozhovor

Verze pro členy rodiny, kteří vykonávají / nevykonávají profesi AP:

1. Uved'te svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP.

Jiříček je můj syn.

2. Proč a jak jste se rozhodl/a k tomu, že budete/nebudete asistovat dítěti, ke kterému máte rodinou vazbu?

Tak původně to chtěla samozřejmě dělat manželka. Jak jsme oba učitelé, tak do toho prostě máme vhléd. Jenže pak jsme si museli připustit, že ona je v tom víc přecitlivělá a chyběla by jí racionálnost a odstup, tak jsem šel asistovat já. Potřebovali jsme si zajistit, že o syna bude postaráno tak, jak my si představujeme a škola nám nedokázala předem říct, kdo by u něj asistoval, jaké má ten člověk zkušenosti, vzdělání a tak. To bylo nepřípustné.

3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?

Ano, my si myslíme, že prostě to má smysl jen tehdy, když budou všechny ty složky spolupracovat a ujasní si předem cíl, kterým je primárně spokojenost a maximální rozvoj dítěte. Nám to v SPC nijak nerozporovali, to rozhodnutí.

A teď po nějaké době, kdy Jiříkovi asistujete, máte pocit, že to bylo správné rozhodnutí?

Ano, zrovna u nás je tato varianta vyhovující, ale chápu teď mnohem víc, proč si většinou nechtějí rodiče učit svoje děti.

4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

No, tak podle nás je hlavní výhodou, že rozeznáte nuance nálad, stav, blížící se záchvaty, emocionální rozpoložení, prostě to vidíte dřív, než kdokoliv cizí, protože jste prostě už sehraní. Odpadá tam ta fáze učení se a zvykání si na sebe navzájem, protože prostě jsou asi případy, kdy to není žádoucí a vede to jen k znejistění dítěte, narušení výuky víc, než je nutné a tak.

5. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Rizika, to je těžké. Rizika s sebou nese vždy každá volba, protože dopředu člověk prostě nevidí. Možná je riziko to, že propadnete jako rodič a zároveň asistent touze za každou cenu to dítě prostě vyrovnat s těmi ostatními, aby nevyčnivalo, to zas může vést k tomu, že by bylo přetížené a tak. No anebo opačný extrém, takové to že uděláte za něj, poradíte mu, napovíte, právě z toho samého důvodu, aby se vyrovnalo s ostatními. Ale ani jedno nemá smysl. Jen vy prostě od něho neodejdete, jako z práce tu práci si v uvozovkách vezete domů a nejde vypnout, tak to někdy může být celkem psycho, umět to rozlišit a nezblbnout

A Vám se to daří? Nezblbnout?

No, někdy si od Jiříka potřebuju odpočinout, třeba odpolední úkoly a učení už dělá většinou manželka. Já si prostě dám kafe a zavřu se někde na chvíli sám.

6. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

Podle mě dost zásadně. Jak jsem říkal, odpadá tam fáze zvykání si navzájem, takže může dřív dojít k zahájení toho vzdělávacího procesu. Ale jde o to, že učitelé také kladou na dítě i asistenta jakoby zvýšené nároky, protože prostě „je tam rodič“. Myslím, že člen rodiny jako asistent to má prostě o dost těžší ze všech pohledů.

Respondent 2:

Polostrukturovaný rozhovor

Verze pro členy rodiny, kteří vykonávají / nevykonávají profesi AP:

1. Uveďte svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP.

Babička ze strany matky.

Takže předpokládám, že vztah s dcerou u Vás funguje bez problémů, když jste se rozhodly pro tento způsob asistence.

Ano, s dcerou máme velmi funkční a přátelský vztah. Vzhledem k tomu, že dcera má ještě dceru, který je o 19 měsíců mladší než Matyášek, s dětma jsem ji vždy pomáhala. Vnoučata jsem vždy vídala každý den.

2. Proč a jak jste se rozhodl/a k tomu, že budete/nebudete asistovat dítěti, ke kterému máte rodinou vazbu?

Protože si myslím, že na mě byl zvyklý, zná mě, vím jak pracuje, jak se musí pracovat s ním. Abychom měli zpětnou vazbu, jak se mu ve škole daří. Vzhledem k jeho špatné výslovnosti, bylo snadnější volit jako asistenta někoho, kdo mu rozumí.

3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?

Ano, se SPC, které Matyášek navštěvuje. Asistence rodinným příslušníkem nám byla v jeho případě doporučena.

Takže Vás bez problémů ve výuce respektuje?

No, úplnou autoritou je pro něho paní učitelka. Se mnou pracuje velmi pěkně, cítí jistotu, chce, abych s ním do školy chodila. Ale občas se stane, že mu některé věci musí říct paní učitelka.

4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Dokonalá znalost dítěte, vím, co umí, čeho je schopen a co od něho lze očekávat, protože znám jeho diagnózu. Poznám, kdy je unavený a další práce není možná, nebo zda pouze dělá hlouposti a je dobré ho k práci znovu motivovat.

5. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Člověk má od něho větší očekávání, klade na něj větší nároky, mnohem hůř se smiřuje s případným neúspěchem dítěte se SVP (jak v učební látce, tak ve vztazích ve třídě).

Zasahujete někdy do přístupu paní učitelky, popřípadě přístupu ostatních spolužáků k dětem?

Občas ano, když mám pocit, že paní učitelka zapomíná, že jde o chlapce ve IV. stupni podpory, že nemotivuje spolužáky k empatii a přijetí Matyho, že jsou na něho kladeny příliš velké nároky nebo naopak není začleňován.

Ale občas si říkám, že paradoxně bych za „cizí dítě“ bojovala ještě víc, nebyla by tam taková tak „klapka – aby si někdo neřekl, že ho moc prosazuju“

6. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

AP není schopen si držet dostatečný odstup, klade na něj vyšší nároky. Toto se přenáší i do rodinných vztahů. Rodiče jsou o všem, co se děje ve školním prostředí 100% informováni. Nejen v rámci pozitivních informací, ale i těch negativních. Což rodinné vztahy samozřejmě zatěžuje. Rodič, jehož dítěti neasistuje jako AP rodinný příslušník, je spouště nepodstatných informací ušetřen.

Jaký vliv mělo toto asistování na vztahy v rodině u Vás konkrétně.

Někdy je to těžké, mám potřebu dceři (mamince Matyáška) říkat o všem, co se ve škole odehrálo. Už několikrát se stalo, že mi řekla, že nepotřebuje vědět o všem, že je s Matym pořádkem a ať ji říkám jenom to podstatné. Ale já se taky potřebuju „vypovídat“ z toho, co všechno se stalo. Tak na tomhle se úplně neshodneme. Jinak se myslím, že nám to takhle vyhovuje všem, hlavně Matymu.

Respondent 3:

Polostrukturovaný rozhovor

Verze pro členy rodiny, kteří vykonávají / nevykonávají profesi AP:

1. Uveďte svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP.

Dívka je dcerou mé sestry, jsem její teta.

2. Proč a jak jste se rozhodl/a k tomu, že budete/nebudete asistovat dítěti, ke kterému máte rodinou vazbu?

Rozhodnutí vyplynulo ze situace, kdy mi končila rodičovská a neteř zrovna nastupovala do 1. třídy základní školy. Máme od počátku hezký vztah a tak mi to nebylo jedno, jak jako bude její vzdělávání dál probíhat. No a tak jsme se teda domluvily se sestrou, že se pokusím

vzhledem k dosaženému vzdělání získat na té škole místo asistentky a mohla bych Nikolce pomáhat.

Takže jste se s rodinou Vaší setry stýkala často?

Ano, se setrou máme pěkný vztah, snažím se ji, co možná nejvíce usnadnit situaci kolem dcerky. Všichni chtějí mít „pouze“ zdravé dítě a ne všem to vyjde.

3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?

Ona Nikolka je v péči SPC, těm jsme o tom řekli, psycholog ani ten speciální pedagog proti nebyli nějak zásadně, akorát nám říkali, aby jako nedocházelo ke střetu zájmů a protěžování dítěte, že by se tím mohla vyčlenit z kolektivu a tak.

A ředitelství školy s tím nemělo problém?

Nejdříve se oháněli tím, že jim končí nějaká holčina v 9. třídě a že tedy toto místo musí nabídnout její asistentce. Proti tomu jsem se samozřejmě ohradila, že přeci stávající asistentka má smlouvu pouze po dobu trvání doporučení konkrétního dítěte a v konečné fázi, že rodič si může asistenta v podstatě vybrat.

4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Tak hlavně od začátku znám průběh, znám vývoj určování Nikolčiny diagnózy, znám její zdravotní stav, myslím, že znám její možnosti a taky poznám už její momentální rozpoložení.

5. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Postupem času jsem teda musela uznat, že v některých situacích ve škole opravdu docházelo ke střetu zájmů, no. A právě vzhledem k mojí citové vazbě k Nikolce a rodinným vazbám k její matce bylo hrozně náročné tyhle situace řešit. Takže to jsem pochopila to upozornění té psychologičky. Ale jinak mám spíš z té práce pozitivní pocity.

Doporučila byste tedy toto řešení i ostatním rodinám?

Určitě ano, ale velmi to záleží na konkrétním případě. Rozhodně bych řekla, že dělat asistenta někomu, ke komu máte citovou vazbu je mnohem náročnější, ale může to být i prospěšnější pro všechny. Samozřejmě by to ale dle mého nemohlo fungovat u kohokoliv.

5. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

V tomto případě se mi zdá ta pozice asistentky dost obtížná. Ona má Nikolka kombinovanou vadu a tak je to prostě někdy těžší si udržet odstup a takovou tu profesionalitu. Prostě si myslím, že když se jedná o člena rodiny, tak je to prostě nemožné a tím pádem pak je to taková dost vysoká psychická zátěž pro tu asistentku.

Respondent 4:

1. Uved'te svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP.

Je to můj synovec, od ségry syn.

2. Proč a jak jste se rozhodl/a k tomu, že budete/nebudete asistovat dítěti, ke kterému máte rodinou vazbu?

Rozhodla jsem se tak z důvodu, že jsem přišla o práci. A kamarádka už asistentku dělala, lákalo mě, zkusit něco jiného, nového. A vzhledem k tomu, že mám synovce autistu, domluvila jsem se sestrou, že si udělám kurz a zkusíme to společně.

K tomu je ale asi potřeba mít uspořádané vztahy v rodině. Znamená to tedy, že se sestrou máte dobrý vztah?

Jo, se ségrou jsme úplně v pohodě, hodně se navštěvujeme, voláme si, jezdíme společně na dovolenou.

Takže jste přesně věděla, jaký synovec je, co od něho můžete a nemůžete očekávat, umíte odhadnout jeho chování a věděla jste jak reagovat na případné problémy?

Jasně, občas ho i hlídávám, takže jsem schopná pořešit každou situaci, která se ho nějakým způsobem dotkne.

3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?

Nekonzultovala.

A nemyslíte, že by to bylo vhodné?

Ne, sami nejlíp víme, co je pro malého dobré. Prostě jsme se tak rozhodli.

4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Výhody... zná prostředí v kterém dítě vyrůstá, důvěra, určitě otevřenější a upřímnější komunikace, nemusíte si vztah budovat s cizími lidmi, znají vás a vy je, víte, co si můžete a nemůžete dovolit, větší přirozenost v chování k dítěti, myslím, že i více bojujete za spokojenost dítěte a nenecháte se vést jen systémem.

5. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Rizika... asi si svěřený človíček více dovolí, než k cizí osobě. Ale i k cizí osobě si časem najde cestu a bude zkoušet, co ten dotyčný vydrží. Zatím mě žádná další rizika nenapadají, spíš pozitiva.

6. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

Mě ovlivnila pozice asistentky u synovce jen v pozitivním smyslu, více jsem začala chápat, že není jednoduché vychovávat autistické dítě, mít ho každý den na starost, nikdy si neodpočinout. Zнала jsem jeho zlozvyky (dle mého názoru, když jsem ještě neměla možnost pracovat s postiženými dětmi) a návyky, mohla jsem dle toho přizpůsobit chod ve škole a i mimo školu. To, že jsem synovce znala od prvního dne, kdy se narodil, bylo jen jedno velké plus, pro práci s ním.

Ovlivnila tato situace i vztah Vás a Vaší sestry?

Jasně, teď si u kafe pořád povídáme o škole místo o novém oblečení.

Respondent 5:

Polostrukturovaný rozhovor

Verze pro členy rodiny, kteří vykonávají / nevykonávají profesi AP:

1. Uveďte svoji vazbu ke vzdělávání žáků se SVP.

Jsem jeho starší sestra.

Byla jste tedy zvyklá, se o bratra starat „od mala“?

Ano, rodičům jsem s péčí o brácha pomáhala od jakživa. Je to pro mě naprosto přirozená činnost.

2. Proč a jak jste se rozhodl/a k tomu, že budete/nebudete asistovat dítěti, ke kterému máte rodinou vazbu?

Tak já jsem hledala místo, mám střední pedagogickou školu, nějaké kurzy na asistenta pedagoga i osobního asistenta, u nás na vesnici ve škole tolik uchazečů není, tak byli jen rádi, že to chci dělat. Navíc tím odpadly našim starosti kvůli vyzvedávání bráchy ze školy a tak. Nemuseli měnit zaměstnání a pro mě to je přínosné do praxe.

3. Konzultoval/a jste vhodnost asistence rodinného příslušníka s poradenským zařízením?

Rodiče to v poradně konzultovali, říkali, že tedy to běžně nedoporučují jako nejvhodnější formu asistence, ale že rozumí naši situaci a že když k tomu mám dostatečné vzdělání a pro školu to tedy není problém, že to rozmlouvat nebudou a že kdyby bylo třeba konzultace, že máme zavolat.

4. Jaké výhody má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Podle mě patří mezi výhody to, že už ho znám od malička, vím co má rád, co nemá rád. On taky špatně mluví, takže mu líp rozumím než cizí. Taky poznám, kdy je unavený nebo naštvaný. Můžu to včas řešit s učitelkou a taky doma můžu předat informace normálně tak, jak to opravdu bylo a nemusím se bát, že bych se třeba někoho dotkla a tak.

5. Jaká rizika má podle Vás, pokud je asistentem u žáka se SVP rodinný příslušník?

Mezi mnou a bráchou je velký věkový rozdíl. Tak někdy je mi ho prostě líto, že nikdy nebude žít život jako ostatní děti, tak možná je riziko to, že mu to chce člověk nějak víc vynahradit a ulehčit a musíte se prostě hlídat v tom, aby to nebylo nefér vůči ostatním dětem. Někdy jsem měla i pocit, že ostatní rodiče si myslí, že má brácha výhody, když mu já asistuji.

6. Do jaké míry podle Vás ovlivňuje pozici AP fakt, že dítě důvěrně zná z rodinného prostředí?

Pozici jako pracovní to neovlivňuje nijak špatně podle mě, spíš naopak. Myslím, že školy to hodně cítí tak, že jim jakoby odpadne část starostí, protože to ten blízký příbuzný vyřeší hodně za ně. Spíš jsem slyšela, že je problém, když třeba chtějí dál zaměstnat asistenta, který už na škole pracoval, a rodiče ho odmítnou, protože tam chtějí někoho z rodiny. Ale co se třeba týká náročnosti té samotné práce, tak si myslím, že příbuzný to má těžší než někdo, kdo předem nemá k té rodině žádné vazby.

Projevilo se to i na vztazích Vás a rodičů?

Určite ano, hodně doma řešíme školu. Někdy dílčí neúspěchy házeme jeden na druhého, ale samozřejmě víme, že za to nikdo z nás nemůže. Ale jak je v tom tak velká citová zainteresovanost, není to jednoduché.

POUŽITÁ LITERATURA

Autorský tým APIV B. 2022. Rozdělení kompetencí mezi učitelem, asistentem pedagoga a rodiči v péči o žáka se SVP. *Zapojme všechny*. [Online] 1. 3 2022. dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/rozdeleni-kompetenci-mezi-ucitelem-asistentem-pedagoga-a-rodici-v-peci-o-zaka-se-svp>.

—, 2020. Řešení nefunkční komunikace mezi asistentem pedagoga a žákem. *Zapojme všechny*. [Online] 3. 2 2020. dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/reseni-nefunkcni-komunikace-mezi-asistentem-pedagoga-a-zakem>.

—, 2020. Spolupráce s rodiči: Pro asistenty pedagoga je klíčová i rodina žáka. *Zapojme všechny*. [Online] 27. 5 2020. dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/spoluprace-s-rodici-pro-asistenty-pedagoga-je-klicova-i-rodina-zaka>.

Čok, Milan. 2021. Co je to osobní asistence? *Osobní asistence*. [Online] Milan Čok, 2021. dostupné z: <https://www.osobniasistence.cz/?tema=1&article=2&detail=2>.

ČOSIV. 2017. Asistent svému synovi. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. [Online] ČOSIV, 21. 3 2017. dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/poradna/dotaz/1029>.

—, 2015. Mohu jako rodič dělat asistentku pedagoga? *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. [Online] ČOSIV, 3. 11 2015. dostupné z: <https://asistentpedagoga.cz/poradna/dotaz/409>.

Fischer, Slavomil a Škoda, Jiří. 2008. *Speciální pedagogika*. Praha : TRITON, 2008. ISBN 9788073870140.

Fitznerová, Ivana. 2010. *Máme dítě s handicapem*. Praha : Portál, 2010. ISBN 9788073676636.

Hečková, Lenka a Kafková, Naděžda. 2016. Inkluze není novinka. Děti s postižením si zaslouží pomoc, porozumění a úctu. *Šance dětem*. [Online] 25. 8 2016. dostupné z: <https://sancedetem.cz/inkluzeni-neni-novinka-deti-s-postizenim-si-zaslouzi-pomoc-porozumeni-uctu>.

Helus, Zdeněk. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2009. ISBN 9788073676285.

Hendl, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. ISBN 8073670402.

Chrastilová, Gaurí a Mrowetz, Michaela. 2012. Jak se vyrovnat s postižením dítěte. *Šance dětem*. [Online] 31. 05 2012. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/jak-se-vyrovnat-s-postizenim-ditete>.

Kendíková, Jitka. 2020. *Vademecum asistenta pedagoga*. Libčice nad Vltavou : Pasparta, 2020. ISBN 9788088290513.

Kerrová, Susan. 1997. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha : Portál, 1997. ISBN 8071781479.

Kočová, Helena. 2012. Rodina dítěte s tělesným postižením. *Šance dětem*. [Online] 12. 04 2012. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/rodina-ditete-s-telesnym-postizenim>.

Kolláriková, Zuzana a Pupala, Branislav (eds.). 2010. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2010. ISBN 9788073678289.

Krahulová, Monika. 2022. *Rodič v roli asistenta pedagoga*. [Diplomová práce] Brno : Masarykova univerzita, 2022.

Kudelová, Ivana. 2013. Vznik a vývoj rané péče u nás. *Šance dětem*. [Online] 26. 09 2013. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vznik-vyvoj-rane-pece-u-nas>.

Kunhartová, Monika, Potměšil, Miloň a Potměšilová, Petra. 2017. *Náročná otcovství - Být otcem dítěte s postižením*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 9788024636009.

Maňák, Josef. 1994. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 8021010312.

Matějček, Zdeněk. 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany : H & H, 2001. ISBN 8086022927.

Michalík, Jan. 2012. Náročnost péče o dítě se zdravotním postižením. *Šance dětem*. [Online] 13. 06 2012. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/narocnost-pece-o-dite-se-zdravotnim-postizenim>.

—, 2012. Pomoc osobám pečujícím o dítě se zdravotním postižením. *Šance dětem*. [Online] 13. 06 2012. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/pomoc-osobam-pecujicim-o-dite-se-zdravotnim-postizenim>.

—, 2012. Rodina a dítě se zdravotním postižením. *Šance dětem*. [Online] 13. 06 2012. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/rodina-dite-se-zdravotnim-postizenim>.

—, 2012. V rodině není pouze nemocné dítě. *Šance dětem*. [Online] 13. 06 2012. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/v-rodine-neni-pouze-nemocne-dite>.

Michalík, Jan; Baslerová, Pavlína; Felcmanová, Lenka; 2015. *VÝVOJ LEGISLATIVNÍHO ŘEŠENÍ PROBLEMATIKY OD 90. LET MINULÉHO STOLETÍ*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024446752.

MŠMT. 2023. Často kladené otázky - společné vzdělávání. *Podpurná opatření*. [Online] MŠMT, 2023. dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>.

—, 2000. *Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se soc. znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele*. [Pokyn] Praha : MŠMT, 2000.

MŠMT, Vyhláška. 1991. Vyhláška č. 291/1991 Sb. *Zákony pro lidi*. [Online] 19. 7 1991. dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291>.

Němec, Zbyněk. 2021. Náplň práce asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem a rodiči. *Zapojme všechny*. [Online] Národní pedagogický institut, 13. 10 2021. dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/napln-prace-asistenta-pedagoga-a-jeho-spoluprace-s-ucitelem-a-rodici-2>.

Pipeková, Jarmila a Vítková, Marie. 2014. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. Brno : Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021076891.

Sbírka zákonů. 2005. Vyhláška č. 73/2005 Sb. *Zákony pro lidi*. [Online] 17. 2 2005. dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>.

Sbírka zákonů. 2023. Zákon o sociálních službách (108/2006 Sb.). *Zákony pro lidi*. [Online] 01. 02 2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#cast3>.

Sebera, Martin. 2012. Vybrané kapitoly z metodologie. *MUNI.cz*. [Online] 2012. dostupné z: <https://www.fsps.muni.cz/emuni/data/reader/book-8/04.html>. ISBN 9788021059634.

SOFA. 2023. Historie (AP). *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. [Online] Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s., 2023. dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/historie>.

—, 2023. Odborná kvalifikace asistenta pedagoga. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. [Online] ČOSIV, 2023. dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky/odborna-kvalifikace-asistenta-pedagoga>.

—, 2023. Podpůrná opatření – výčet, členění, příklady. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s.* [Online] 1. 3 2023. dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>.

—, 2023. Práce asistenta pedagoga. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. [Online] ČOSIV, 2023. dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky/prace-asistenta-pedagoga>.

—, 2023. Spolupráce s pedagogem. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. [Online] ČOSIV, 2023. dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asistenta/spoluprace-s-pedagogem>.

Stejskalová, Kateřina. 2013. Legislativní rámec vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. *Šance dětem*. [Online] 4. 6 2013. dostupné z: <https://sancedetem.cz/legislativni-ramec-vzdelavani-zaku-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>.

Uzlová, Iva. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha : Portál, 2010. ISBN 9788073677640.

Valenta, Milan a kol. 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha : Portál, 2015. ISBN 9788026209379.

Veselá, Marie. 2023. Raná péče má asistovat rodičům handicapovaných dětí, spousta z nich ale o této možnosti neví. *iRozhlas / Životní styl*. [Online] 20. 05 2023. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/rana-pece-hendikep-deti-postizeni_2305201239_bko.

Votavová, Renata. 2013. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. *Národní pedagogický institut*. [Online] 20. 2 2013. dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>.

vzdělávání, NÚV - Národní ústav pro. 2020. ASISTENT PEDAGOGA. *Národní ústav pro vzdělávání*. [Online] NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, 2020. dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ap.html>.

vzdělávání, NÚV - Národní ústav pro. 2023. DĚTI, ŽÁCI A STUDENTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI. *Národní ústav pro vzdělávání*. [Online] 2023. dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/specialni-vzdelavani.html>.

—, 2023. JAKÉHO ŽÁKA LZE POVAŽOVAT ZA ŽÁKA SE SVP? *Národní ústav pro vzdělávání*. [Online] 2023. dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/jakeho-zaka-lze-povazovat-za-zaka-se-specialnimi.html>.

Wagner, Janek. 2009. Férová škola. *Pedagogicke.info*. [Online] 7. 10 2009. dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2009/10/ferova-skola.html?q=F%C3%A9rov%C3%A1+%C5%A1kola>.

Zákon 561/2004. 2020. Podpora a poradenství ve vzdělávání. *Portál gov.cz*. [Online] Česká republika, 10. 11 2020. dostupné z: <https://portal.gov.cz/informace/podpora-a-poradenstvi-ve-vzdelavani-INF-175>.

2006. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. *Příručka pro pers. agendu a odměňování zaměstnanců*. [Online] 14. 3 2006. dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_108_2006.