

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Michaela Nečasová

Asistent pedagoga v kontextu vzdělávání žáků se speciálními
vzdělávacími potřebami na současné ZŠ

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. 4. 2018

.....

Děkuji Mgr. et Bc. Veronice Růžičkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, lidský a vstřícný přístup a cenné rady. Dále pak svým kolegům asistentům, pedagogům a rodičům za ochotu

a spolupráci při sběru informací pro výzkumnou část práce. Děkuji paní ředitelce Mgr. Lence Špačkové, že mi umožnila pracovat s dětmi a za její ochotu, pomoc a oporu, kdykoli to bylo a je třeba. Děkuji svým žákům, od kterých se každý den učím a kteří jsou mi velkou inspirací ve všech směrech. Děkuji svému manželovi, rodině a přátelům za podporu po celou dobu studia.

OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 PSYCHICKÝ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ JEDINCE	12
1.1 Psychický vývoj a ovlivňující faktory	12
1.1.1 Rodinná interakce	13
1.1.2 Temperament a výchova.....	14
1.1.3 Záměrná a spontánní výchova	15
1.1.4 Socializace jedince	17
1.2 Ohrožení psychického vývoje a sociálně patologické jevy	20
1.2.1 Týrání	20
1.2.2 Zneužívání	22
1.2.3 Zanedbávání.....	23
1.2.4 Psychická deprivace	24
2 VYBRANÉ NEUROVÝVOJOVÉ PORUCHY	26
2.1 Mentální postižení.....	26
2.2 Poruchy psychického vývoje	28
2.2.1 Specifické vývojové poruchy učení.....	28
2.2.2 Příčiny poruch učení	33
2.3 Pervazivní vývojové poruchy	34
2.3.1 Poruchy autistického spektra, autismus.....	34
2.3.2 Aspergerův syndrom	42
3 PORUCHY CHOVÁNÍ A EMOCÍ.....	49
3.1 Syndrom hyperaktivity, ADHD, ADD	51
3.1.1 Příčiny.....	53
3.1.2 Důsledky.....	56
4 INKLUZE V SOUČASNÉM ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA	58

4.1	Integrace.....	60
4.1.1	Skupinová integrace	61
4.1.2	Individuální integrace	61
4.2	Inkluze	62
4.2.1	Proces zavedení inkluzivního vzdělávání, inkluze v ČR.....	62
4.3	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách	66
4.3.1	Vzdělávání žáků s poruchami učení	69
4.3.2	Vzdělávání žáků s ADHD	71
4.3.3	Vzdělávání žáků s PAS	72
4.3.4	Účastníci inkluzivního vzdělávání.....	75
4.4	Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán.....	77
5	SPECIALIZOVANÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ A ŠKOLNÍ PORADENSKÁ PRACOVISŤE	80
5.1	Centrum rané péče	81
5.2	Speciálně pedagogické centrum.....	81
5.3	Pedagogicko-psychologická poradna	82
5.4	Středisko výchovné péče	83
5.5	Školní poradenské pracoviště	83
6	ASISTENT PEDAGOGA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ.....	86
6.1	Vymezení pojmu asistent pedagoga	86
6.2	Funkce asistenta pedagoga v legislativě	88
6.3	Kvalifikační předpoklady a platové zařazení.....	88
6.4	Náplň práce asistenta pedagoga	93
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	96
7	REFLEXE ASISTENTA PEDAGOGA SKUPINOVĚ INTEGROVANÝCH ŽÁKŮ NA BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE	97
8	CÍL PRÁCE A STANOVENÉ HYPOTÉZY.....	108
9	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO PROJEKTU	109
10	CHARAKTERISTIKA A ROZSAH VÝZKUMNÉHO SOUBORU	111

10.1	Škola.....	111
10.2	Pedagogičtí pracovníci	112
10.3	Žáci.....	113
10.4	Výzkumný soubor	113
11	VLASTNÍ ŠETŘENÍ A INTERPRETACE	114
11.1	Analýza názorů rodičů / zákonných zástupců	114
11.1.1	Shrnutí dotazníkového šetření – rodiče	129
11.2	Analýza názorů pedagogů	130
11.2.1	Shrnutí dotazníkové šetření – pedagogové.....	142
11.3	Analýza názorů asistentů pedagoga	143
11.3.1	Shrnutí dotazníkové šetření – asistenti pedagoga.....	154
11.4	Analýza názorů žáků	155
11.4.1	Shrnutí dotazníkové šetření – žáci.....	163
12	KOMPARACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	164
13	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	169
	ZÁVĚR.....	171
	Seznam zkratk.....	173
	Zdroje	175
	Literatura.....	175
	Elektronické publikace	179
	Internetové zdroje	180
	Seznam tabulek.....	184
	Seznam příloh.....	187
	Přílohy	188
	Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče:	188
	Příloha č. 2 – Dotazník pro pedagogy.....	194
	Příloha č. 3 – Dotazník pro asistenty pedagoga.....	199
	Příloha č. 4 – Dotazník pro žáky.....	204
	Příloha č. 5 - Jednotlivé odpovědi žáků na otázku č. 15:.....	207
	Anotace.....	215

ÚVOD

Při výběru tématu pro diplomovou práci jsem vycházela nejen ze svého zájmu o psychologii osobnosti a speciální pedagogiku, ale především z vlastní pracovní zkušenosti asistenta pedagoga na základní škole ve třídách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednalo se o vždy skupinovou integraci žáků ve speciální třídě v rámci běžné základní školy, jež má mnohaletou praxi s integrací individuální i skupinovou na 1. a 2. stupni.

Myslím si, že každá zkušenost, ať již dobrá nebo špatná je pro člověka velice důležitá a cenná. Čím více překážek se v životě objeví, tím více se toho můžeme naučit. Vlastní práce asistentky pedagoga, podílející se na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a znalost podmínek, při kterých integrace a potažmo inkluze probíhá, mi dává možnost posoudit a popsat jak postavení asistenta pedagoga ve vzdělávacím systému, tak i rodinné prostředí a další ovlivňující faktory, které poznamenávají budoucnost těchto dětí.

Rozhodla jsem se proto zpracovat odborná fakta, která s danou problematikou souvisejí a kterými se zabývám každým dnem. Texty doplňuji také vlastními poznatky a pohledy na vnitřní svět některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a faktem, že to nejsou jen poruchy učení a chování, se kterými bojují, ale působení všech okolních vlivů. Ze své pozice mám možnost také popsat vlastní zkušenosti a přístup k dětem s poruchou autistického spektra, kterých v rámci inkluzivního vzdělávání na základních školách přibývá, a ne každý je ochoten těmto dětem naslouchat, pochopit jejich pohled na svět a pomoci jim překonávat samy sebe.

Přestože jsem studovala jiné obory, byla mi speciální pedagogika a psychologie velice blízká. Již od střední školy můj zájem směřoval k poruchám učení a chování u dětí, ke vlivům způsobujícím tyto poruchy a k jiným ovlivňujícím faktorům, především rodinnému prostředí, následnému vývoji a socializaci jedince. Před nástupem na pozici asistentky pedagoga jsem měla za sebou pouze pedagogickou praxi v rámci studia na střední a později na vysoké škole. Považuji se za realistu a snažila jsem se nikdy nevytvářet přehnané iluze o chování žáků na základních školách. V rámci své studijní praxe na základní škole jsem se setkala se žáky s těžkými poruchami chování i učení, kteří však asistenta pedagoga neměli.

Náročnost práce asistenta pedagoga jako jednoho z klíčových podpůrných prostředků i jeho stále ještě nedostatečného finančního ohodnocení naznačuje, že setrvání v tomto pracovním zařazení není vždy jednoduché. Za posledních pár let se však zásadně změnila a stále mění legislativa českého školství, jež zavedla inkluzivní vzdělávání do hlavního vzdělávacího proudu, mění se také pohled celé společnosti na integraci/inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi intaktní spolužáky. Vzhledem k těmto skutečnostem je možno předpokládat, že dojde i ke změně přístupu většiny účastníků edukačního procesu k myšlence a principům inkluze a také k docenění funkce asistenta pedagoga jako významného a nezbytného podpůrného prostředku při naplňování tohoto pedagogického i společenského cíle.

Obecně postavení pedagogických pracovníků v České republice není v očích veřejnosti bohužel stále doceněné. Veřejné mínění vidí pedagoga jako osobu zápornou, která spíše ubližuje a způsobuje dětem trauma. Oproti těmto názorům se v médiích objevují také informace o různých formách šikany učitelů, někdy s fatálními následky, které by neměli být nikomu lhostejné a společností opomíjené.

Ke zpracování diplomové práce byla použita monografická metoda s technikou analýza odborné literatury. V empirické části je užita metoda kvantitativního šetření s technikou dotazník.

Základními cíli diplomové práce je na straně jedné shrnout teoretické znalosti, vlastní poznatky a pozorování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pozice asistentky pedagoga a především z pozice člověka, který s těmito dětmi trávil a tráví polovinu každého dne a snaží se být posluchačem, oporou, vzorem a přítelem, na straně druhé pak zmapovat informovanost nejen učitelů a asistentů, ale i rodičů o poruchách učení a chování i poruchách autistického spektra, jejich vzájemnou spolupráci, to, jak vnímají rodiče osobu asistenta pedagoga i pocity a sebehodnocení žáků samotných.

Ne vždy byly a jsou mé zkušenosti jen kladné. V této práci se snažím podat současný reálný pohled na integraci/inkluzi dětí ve vybrané škole hlavního vzdělávacího proudu. V celé diplomové práci jsou obsaženy v menší či větší míře vlastní postřehy, poznatky a zkušenosti, které jsem načerpala v rámci svého pracovního zařazení.

Diplomová práce má šest teoretických kapitol a sedm kapitol vycházejících z provedených výzkumů. Obsahuje také závěrečné shrnutí a přílohy.

V teoretické části práce se věnuji vývojové a sociální psychologii, vybraným neurovývojovým poruchám a poruchám chování a emocí, jejich diagnostice a možným příčinám, dále vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole. Zabývám se legislativním rámcem, seznamuji s integrací a inkluzí, s podpůrnými opatřeními, specializovanými poradenskými zařízeními, věnuji se významu a postavení asistenta pedagoga.

První kapitola se zabývá teoretickými fakty a pozorováními v oblasti vývojové a sociální psychologie, jež by měly být osvojeny každým pedagogickým pracovníkem a hlavně rodičem. Pojednává o rodinné interakci, výchově, socializaci jedince i ohrožení psychického vývoje nejen sociálně patologickými jevy.

Ve druhé kapitole seznamuji s vybranými neurovývojovými poruchami, kam spadají, kromě mentálního postižení, i specifické vývojové poruchy učení nebo poruchy autistického spektra. Podrobněji se zaměřuji na Aspergerův syndrom. Věnuji se i možným příčinám zmiňovaných poruch a jejich vlivu na budoucí život jedince.

Třetí kapitola se zaměřuje na poruchy chování a emocí, především na syndrom ADHD, projevy této poruchy, její možné příčiny a důsledky.

Čtvrtá kapitola seznamuje s termíny integrace a inkluze v prostředí české školy, informuje o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole, zároveň uvádí legislativní rámec vzdělávání těchto žáků, seznamuje s podpůrnými opatřeními a individuálním vzdělávacím plánem.

Předmětem páté kapitoly jsou specializovaná poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště a jejich kompetence.

Šestá kapitola popisuje význam a postavení asistenta pedagoga v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativní ukotvení této pozice, problematiku kvalifikačních předpokladů, náplň práce, platové zařazení a novou budoucnost této profese.

Následující kapitoly jsou věnovány empirické části práce, kterým bylo dotazníkové šetření na vybrané základní škole zaměřeno na rodiče, pedagogy, asistenty pedagoga i žáky. Především byl zjišťován obraz rodinného prostředí a motivace u žáků, komunikace a spolupráce rodiny se školou, informovanosti, orientaci a porozumění rodičů, pedagogů i asistentů specifickým poruchám učení, chování, a speciálním vzdělávacím potřebám žáků a jejich řešení, jak vnímají rodiče asistenta pedagoga či jaká je jejich vzájemná spolupráce a očekávání.

Úvodní kapitola empirické části, v pořadí práce sedmá kapitola, je reflexí vlastní dosavadní praxe.

Osmá a devátá kapitola uvádí hlavní cíl práce a seznamuje s metodologií výzkumného projektu, dílčími cíli a stanovenými hypotézami.

V desáté kapitole je podrobně charakterizován výzkumný soubor a jeho rozsah.

Jedenáctá kapitola se zaměřuje na vlastní dotazníkové šetření na vybrané základní škole a jeho interpretaci. Obsahuje analýzy názorů rodičů, pedagogů, asistentů a žáků, ke každé analýze náleží shrnutí.

Předmětem dvanácté kapitoly jsou závěry šetření a komparace. Přináší také odpovědi na stanovené dílčí cíle a hypotézy.

Třináctá kapitola se věnuje doporučením pro praxi a možnosti hlubšího zkoumání uvedené problematiky.

Cílem empirické části diplomové práce bylo za pomoci dotazníků zjistit u rodičů znalost vývojových poruch učení, chování či poruch autistického spektra a zda jim rozumí, případně, do jaké míry aplikují doporučení pro domácí práci se žákem. Jaká je jejich spolupráce se školou, kolikrát ročně navštěvují třídní schůzky, do jaké míry jsou informováni o práci asistenta pedagoga, jak často s ním komunikují, spolupracují a vnímají celkově jeho přítomnost a působení u žáka.

U pedagogů i asistentů byla primární informovanost o jejich vzdělání, všech poruchách, vyskytujících se u žáků, se kterými pracují a následné plnění doporučení pro práci s těmito žáky, v jakých třídách působí, znalost náplně práce asistentů, dále zjištění kvality vzájemné spolupráce i spolupráce s rodiči, zjištění postavení asistenta mezi žáky.

Žáci byli dotazováni na rodinné prostředí, jakou třídu navštěvují, zda plní školní přípravu samostatně či s někým, jak hodnotí samy sebe, jak vnímají asistenta pedagoga, co jim přináší škola.

Forma všech dotazníků byla podobná, aby byla možná komparace většiny odpovědí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PSYCHICKÝ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ JEDINCE

Oblast vývojové a sociální psychologie by měla být osvojena nejen pedagogy, ale také rodiči. Psychický vývoj i socializace jsou neodmyslitelně spjaty s každým z nás. Všechny okolní vlivy, které na člověka působí během života, utváří jeho osobnost. Zcela zásadní je prostředí rodiny, jež mnohostranně pozitivně, ale i negativně ovlivňuje jedince.

1.1 Psychický vývoj a ovlivňující faktory

Duševní vývoj člověka je nepřetržitým, složitým a mnohotvárným procesem probíhajícím od početí až po smrt. Za základní určující determinanty v procesu vývoje jsou dnes považovány faktory vnější, vnitřní, psychologické vlivy a jejich vzájemná kombinace, tzv. interakční pojetí determinace psychického vývoje.

Vnějšími faktory jsou fyzikální a zejména sociální prostředí. Mezi vnitřní faktory neboli biologické, řadíme genetický program, vrozené dispozice a individuální zvláštnosti jedince a další fyziologické vlivy. Psychologickými vlivy jsou naše vlastní aktivita, naše vlastní já, tvoření sebe sama. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se dělení teorií duševního vývoje zřejmě odráží v dědictví starého filozofického sporu mezi empirismem, reprezentovaným J. Lockem a nativismem, v racionalistické podobě reprezentovaným C. W. Leibnizem. Podle empiristické teorie má pro formování vývoje rozhodující význam zkušenost – učení probíhající pod určitým vlivem sociálního prostředí. Nepředpokládá vrozené zlo ani dobro člověka, ale jeho schopnost utváření učení. Nativismus zastával názor, že základní představy a pojmy, pravdy a zásady jsou člověku vrozené buď přímo, nebo jako vlohy. Rozpor mezi krajnostmi empirismu a nativismu se promítá i do rozporné praxe mnoha vychovatelů a dětských lékařů, i když jejich postup je často doložen pouze „zdravým rozumem“ a zkušeností.

Poruchy chování dětí byly dříve vykládány chybami ve výchově, později se vysvětlení zakládalo na organickém poškození. Pubertální obtíže bývaly interpretovány jako odezva hormonální bouře organismu, reakce na tlak společnosti či jako výsledek nedostatečně vymezené sociální role. I některé psychopatologické projevy (schizofrenie) se mohou

vykládat jednostranně genetickými vlivy, jindy naopak sociálně-psychologickými podmínkami (deviantní komunikací uvnitř rodiny). Ve skutečnosti je každé lidské chování určováno složitou součinností vnitřních i vnějších činitelů.

Interakční teorie představují pokus o překonání rozporu mezi vysvětlením, jakým způsobem vrozené vlohy a činitelé prostředí spolupůsobí na vývoj dítěte. Dítě si však ve skutečnosti pomáhá samo vytvářet své vlastní prostředí. V každé rodině je dítě vychováváno odlišně. Aktivní, energické dítě vyvolá v prostředí jiné reakce, vytváří si jiné prostředí a je jinak vychováváno než dítě pasivní. Extrémním příkladem jsou děti s hyperaktivitou a poruchami pozornosti (ADHD). Jejich nadměrná pohyblivost, přelétavost, snadno odvoditelná pozornost, výkyvy nálad, impulzivita, agresivita a jiné projevy vyvolávají téměř nutně silné reakce dospělých a postupně nemůžeme rozlišit, co je přímým následkem organické poruchy a co je způsobeno reakcemi vychovatelů. Langmeier (in Langmeier, Krejčířová, 2006) uvádí, že je to vždy kombinace obojího.

Existenci interakce vnitřních a vnějších faktorů na vývoj dítěte rozpoznal už W. Stern, jež upozorňoval na to, že vlohy jsou jen možnosti, které je třeba doplnit, aby se staly skutečností. Nejsou jednoznačným předurčením toho, co přijde, nýbrž jen ukazateli budoucího vývoje.

1.1.1 Rodinná interakce

Vymezení normy nebo patologie ve vývoji dítěte představuje rodinná interakce. Zaměřuje se především na oblast osobnostního a emočního vývoje dítěte. Rodina je chápána jako celek, útočiště, svébytný druh lidské pospolitosti, kde na sebe navzájem působí všichni členové a vytváří jedinečnou emoční atmosféru. Způsob, jakým se lidé v rodině k sobě navzájem chovají, je důležitější než přejímaný styl výchovy rodičů, jenž je navíc zastíněn jejich skutečným vztahem k dítěti i vzájemným manželským vztahem. Způsob rodinné interakce je určen vším, co do ní každý člen přináší – manželé ze své vlastní historie, dítě svými vrozenými předpoklady.

Langmeier a Krejčířová (2006) hovoří o rodině, jako o lidském společenství, v němž si lidé navzájem uspokojují své potřeby – především potřebu lásky, osobní autonomie

a hodnoty. V dobře fungující rodině se vytvoří společenství pravé vzájemnosti, kde se uspokojují potřeby všech ve vzájemném styku, aniž by se tak dělo na úkor jednoho či druhého člena rodiny. Helus (2015) uvádí zvláště závažnou úkolu rodiny, a to její funkčnost vůči dítěti.

V některých rodinách se totiž taková vzájemnost nevyvine – lidé žijí každý sám za sebe, nesdílí přátelství ani tíseň druhého, nepomáhají si ve svých problémech. Nejzávažnější je společenství, kde se vyvine falešná vzájemnost. V takové rodině musejí všichni hrát rigidně stejně předepsanou roli. Pod zdánlivou ideální harmonií se udržují neřešené či nevyslovené konflikty. V každé rodině musí ovšem existovat čas od času rozdílnost názorů a přání, ale difference jsou běžně překonávány dohodnutými kompromisy. V rodině s falešnou vzájemností však k vyjednávání dojít nemůže, neboť každý odlišný názor je chápán jako ohrožení celé rodiny a musí být v zárodku potlačen.

Uspokojení potřeb je možné jen tam, kde to umožňují pravidla soužití v míře dané věkem a individualitou dítěte a také tam, kde jsou pravidla života stanovena jasně, jsou i dodržována, i když se změní situace. Každá rodina ve svém vnitřním klimatu odráží i svůj vztah k vnější společnosti a k jejím hodnotám.

1.1.2 Temperament a výchova

Temperamentové vlastnosti dítěte lze vysledovat a spolehlivě určit již v prvních týdnech či měsících života dítěte přímým pozorováním jeho projevů při různých aktivitách, např. při krmení, usínání a spánku, projevů libosti a nelibosti, z reakcí na lidi i z celkového chování.

Na základě těchto vlastností je možné rozlišit základní temperamentové typy, z nichž se později vyvíjejí i styly výchovy. Jsou kombinací různých vlastností a nejsou vždy stejně jasně vyhraněny. Pokud je individuální temperament dítěte a vlivy prostředí v harmonii, pak lze očekávat jeho zdravý vývoj; jsou-li naopak v rozporu, hrozí nebezpečí vývoje poruch chování. Jednotný recept na výchovu všech dětí najít nelze, výchova dítěte však musí být přiměřená jeho osobním předpokladům. Stejně prostředí může mít na jednotlivé děti rozdílný vliv, např. příliš přísná výchova může vést k pasivnímu podrobení se, ale také ke

vzdorovitosti, provokacím nebo i k přiměřenému sociálnímu chování. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vývojová psychologie popisuje a vysvětluje vývoj dítěte. Sama o sobě nedává žádné předpisy, pokyny či rady, jak by měli rodiče nebo ostatní vychovatelé dítě vychovávat. „Vychovávat dítě znamená především respektovat jeho dětskou osobnost se všemi jejími zvláštnostmi a bezpodmínečně ho milovat. Výchova je záležitostí srdce a vyžaduje mnoho trpělivosti.“ (Prekopová, Schweizerová, 2015, s. 7)

Výchova by se měla o poznatky vývojové psychologie opírat a v mnoha směrech by z nich měla přímo i vycházet. Při řešení výchovných otázek je třeba vždy vyjít ze znalosti zákonitostí růstu a vývoje, které tvoří základ také aplikované pedagogické psychologie.

1.1.3 Záměrná a spontánní výchova

Výchova je celoživotním působením a utvářením osobnosti člověka. Může jít o činnost plánovitou, cílevědomou, stejně tak jako nepřipravenou a spontánní. V podstatě jde o přenášení, zprostředkování nějaké zkušenosti na jiného jedince. Mělo by se jednat o důležité znalosti, dovednosti, postoje dané společností. Výchovu je nutné brát vážně a rodiče by si neměli stát za novodobým názorem, že dítě se vychová samo a jakýmsi svým způsobem si vyvodí, co je dobré a co špatné. Tyto postoje mnohdy vedou ke katastrofálním výsledkům (ne)výchovy.

„Výchova jako záměrné působení vychovatele na vychovávaného předpokládá, že vychovatel má vědomě na zřeteli určitý výchovný cíl, k němuž chce vychovávaného dovést, a po úvaze k tomu užívá postupů – výchovných prostředků, které pokládá za nejvhodnější (odměny a tresty, poučení, vysvětlení, předvedení na určitém vzoru aj.). Záměrná výchova je základem práce učitele ve škole – cíle výchovy a vzdělávání jsou zde jasně stanoveny v osnovách a doporučené postupy jsou naznačeny v metodických příručkách.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 262)

Bez záměrné výchovy se neobejde ani rodina vychovávající dítě, i když cíle a prostředky nejsou tak pevně a jednoznačně vymezeny. Každé dítě musí být vedeno k sebeobsluze při jídle, oblékání, udržování tělesné čistoty, musí se naučit přiměřenému

chování doma i venku, nedělat nebezpečné věci, umět pozdravit atd. Rodiče na základě vlastní zkušenosti z dětství, alespoň zhruba vědí, jak těchto cílů dosáhnout. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Výchovné cíle si rodiče volí na základě svých vlastních hodnot, a také podle předpokladů dítěte. „Hodnotový systém rodičů se zakládá zpravidla na hodnotách, které byly preferovány v rodinách, z nichž pocházejí, popřípadě na jiných zkušenostech získaných v dosavadním životě.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 263) Hodnoty se v různých rodinách liší, víceméně však odpovídají hodnotám dané společnosti či její vrstvě. Pokud je hodnotový systém rodiny značně odlišný od hodnot uznávaných většinou společností, vznikají problémy – například v rodinách s nízkou sociokulturní úrovní, kde je velmi málo ceněno vzdělání nebo kde mravní zásady jsou v rozporu s mravními postoji či právními normami společnosti. Vážné obtíže mohou ale nastat i v rodinách s dobrou či velmi dobrou sociokulturní úrovní, kdy jsou hodnoty obou rodičů výrazně odlišné a na dítě jsou vzájemně kladeny neslučitelné požadavky.

Předpoklady u dítěte závisí na jeho dosažené zralosti rozumové, citové a sociální, na dosud osvojených schopnostech, dovednostech a vědomostech a na jeho individuálních dispozicích (zájmech, talentech, temperamentových zvláštěnostech). Zde mohou obtíže nastat v případě, že rodiče učí dítě něčemu předčasně či naopak příliš pozdě, když vyžadují složité úkoly bez předchozí příležitosti osvojit si ty jednodušší, anebo když nerespektují skutečnost, že každé dítě, i v téže rodině, je jiné.

Výchova bývá někdy chápána široce jako jakékoliv, i spontánní, působení jednoho člověka na druhého. Cíle i prostředky výchovy jsou pak vymezeny nejasně a široce, např. příkazy a zákazy i prostý vzor chování dospělých a všechno sociální dění v rodině i mimo ni. Langmeier a Krejčířová (2006) podotýkají, že je nutné i připuštění skutečnosti, že dítě působí na své rodiče a oni se pod jeho vlivem mění, a také je svým způsobem vychovává.

Vše, co rodiče dělají a jak se k dítěti a ostatním členům rodiny chovají, má vliv na jeho celkový osobnostní vývoj. Dítě přejímá názory, postoje a celkové vzory chování svých rodičů i ostatních členů rodiny. Je významně ovlivňováno vzorcem rodinné interakce. Na druhou stranu i rodiče se nechávají vychovávat. Otázkou pak zůstává, jak dalece dovolí dítěti zajít. Po celém světě jsou známy případy malých tyranů, kteří svým agresivním chováním ovládají okolí, či se naopak chovají odmítavě a psychicky vyčerpávají své rodiče. Závislost těchto dětí

na moci je nikdy neudělá šťastné. Musí se naučit čekat, přizpůsobovat se, snášet porážky, zvládat strach a být solidární s ostatními. Přizpůsobení mezi rodiči a dítětem se děje oboustranně a má se pozvolna měnit v jeho odpoutání a prosazení. Je důležité dívat se na vývoj dítěte jako na dlouhotrvající proces, který přechází z generace na generaci. (Prekopová, 2014)

Mezi záměrným a spontánním ovlivňováním dítěte je plynulý přechod a oba druhy jsou pro vývoj velmi podstatné.

1.1.4 Socializace jedince

Socializace neboli zespolečňování je ontogenetický neboli celoživotní proces utváření osobnosti a začleňování jedince do společnosti. Začíná samotným narozením. První kontakt novorozeného dítěte je s člověkem, lékařem, matkou. Postupně tak dochází k orientaci v daném sociokulturním prostředí a osvojování norem, hodnot i přiměřeného a účelného chování. Socializační proces probíhá formou sociálního učení, tedy psychického reagování na základě získané zkušenosti.

Helus (2015) zdůrazňuje, že to, jakým způsobem je člověk sociálně rozvinutý, podstatně určuje jeho kvalitu života, celkovou osobnost, výkonnost a jeho způsobilost překonávat potíže a čelit negativním vlivům.

Na každého člověka působí jeho sociokulturní prostředí, ve kterém žije a utváří jej. Může ho omezovat v pochopení a navazování vztahů s jinými kulturami, anebo naopak inspirovat ke vzájemnému působení. Jedná se o proces individuální, který však může ovlivňovat pozitivně či negativně i jakákoliv událost, zážitek. Důležité je, být empatický a vést i negativní ovlivnění k pozitivním socializačním tendencím.

Podle různých hledisek je možné rozlišit dva základní druhy socializace:

1. Socializace primární – probíhá v rodině a vytváří celou řadu předpokladů pro další vývoj osobnosti.
2. Socializace sekundární – probíhá ve škole, souvisí se vzděláváním a utvářením vztahů mezi vrstevníky (spolužáky) i dospělými osobami (učiteli).

Jakékoliv postižení či narušení mění sociální pozici dítěte i jeho roli v rodině. Členové rodiny se k takovému dítěti často nechovají přiměřeně a užívají jiné výchovné postoje, např. se mu snaží všechno ulehčit, což paradoxně vede ke zvyku dítěte na tuto submisivní roli, a ještě větší závislosti i přesto, že by mohlo být samostatnější. (Požár in Lechta (ed.), 2016)

Dítě s postižením má právo na ohleduplnost, trpělivost a toleranci, současně a často nevědomě je však považováno za méněcenné, neočekává se od něj totéž, co od intaktního dítěte. Společenské prostředí jej tak v podstatě nutí přijmout pasivní roli, kdy má právo na péči, zajištění a současně se mu upírá právo vyrovnat se intaktním vrstevníkům.

V praxi je možné pozorovat pasivitu těchto žáků, kdy jim chybí snaha a jakákoliv motivace ve škole, hře. Očekávají pomoc i přesto, že ji nepotřebují a pokud jim není poskytnuta, často odmítají pracovat nebo se jakkoli účastnit výuky, her, spolupráce, občas se objevuje i naučená bezmocnost, agrese či nenávisť jako jakýsi obranný mechanismus. Tyto a podobné postoje mají děti hluboce zakořeněné z rodinného prostředí. Je velice těžké je přesvědčit i jejich schopnostech a možnostech, kterými by se bezesporu vyrovnali intaktním spolužákům.

Opoždění v socializaci bývá do jisté míry sekundární. Je spjata spíše s nevhodnými způsoby výchovy, která neposkytuje dost příležitostí k sociálnímu učení, brzdí iniciativu dítěte a vede tak k izolaci. Požár (2016 in Lechta (ed.)) hovoří o tom, že „pro adekvátní vývoj dětské osobnosti je nezbytné, aby dítě pochopilo životní pravidla a pořádek, který je nutné respektovat. Přijetí a zvnitřnění těchto norem je zřejmé z pocitů viny, které dítě prožívá, když tyto normy nerespektuje. Společnost určuje pravidla chování, která dítě musí akceptovat, aby bylo společností adekvátně hodnoceno. Pokud dítě s postižením nezíská potřebné dovednosti a nenaučí se, které způsoby chování jsou v určité situaci přijatelné, bude v budoucnosti značně sociálně handicapováno.“ Z toho vycházejí i prognózy nesprávné výchovy a negativních vlivů sociálního prostředí, které se dle Požára (2016 in Lechta (ed.)) nejeví optimisticky. Skutečná pomoc dítěti se musí zaměřit na výchovu k samostatnosti, k co nejmenší závislosti na prostředí a na poskytnutí možností pro pracovní a sociální integraci.

Obecnými psychickými zvláštnostmi u jedinců s narušenou socializací je komplex méněcennosti, adaptační potíže, neadekvátní sebehodnocení (často se jedná o nízké sebehodnocení, ale může se objevovat i naopak přehnaně vysoké sebehodnocení), nereálné snahy (přeceňování vlastních sil, možností a znalostí či naopak neadekvátní podceňování

vlastních sil a možností) a některé emoční zvláštnosti.

Správná socializace jedince má za následek sociální začlenění jednice, kdy nachází své místo ve společnosti, realizuje vztahy, respektuje druhé lidi, je prosociálně orientovaný. Dysfunkční socializace naopak vede člověka k závažným potížím v mezilidských vztazích, chová se a jedná asociálně či antisociálně – žije proti lidem či na úkor lidí, cítí nenávisť vůči společnosti. (Helus, 2015) Prekopová a Schweizerová (2015) také upozorňují na fakt, že narůstá vlna nesmyslné agresivity vůči lidem, zvířatům a předmětům. Absentuje začlenění do základních hodnot, nepodřizuje se zákonům dobra a zla, lásky a nenávisť. Bezpochyby tomu přispívají i sdělovací prostředky a nové technologie.

Socializace se v největší míře uplatňuje prostřednictvím spontánních vlivů a okolností, probíhá v různých prostředích – v rodině, škole, zaměstnání, kamarádských a přátelských skupinách, různých institucích či organizacích. Značně ji také ovlivňují masmédiá, která sledují určité cíle a záměry. Děti a mládež jsou často vystaveni vlivům problematickým, které je sice přizpůsobují vrstevnickým a jiným skupinám, ale z hlediska společenských celků jsou jimi orientováni deviantně, parazitně a neproduktivně.

Vnímavý pedagog, který se orientuje v sociálních okolnostech života svých žáků má možnost lépe porozumět jejich chování, vlastnostem, postojům, předpokladům aj, a může působit na nápravu negativních jevů, které předchozí socializace navodila. Současná orientace inkluzivního vzdělávání také příznivě působí na akceptaci těchto jedinců společností.

1.2 Ohrožení psychického vývoje a sociálně patologické jevy

I přes pozornost věnující se úpravě životních podmínek pro vývoj nové generace, je stále ohrožen vývoj mnoha dětí, dospívajících i vývoj člověka v dospělosti a stáří, zejména u jedinců závislých na pomoci druhých.

Ohroženým dítětem se rozumí jedinec, který je ohrožen ve svém přirozeném psychickém vývoji. Hlavní faktory, ohrožující psychický vývoj jsou rizika organického poškození a rizika vyplývající ze sociálního prostředí. Organická (fyzická) poškození mohou vyplývat z různých škodlivých faktorů působících na plod a novorozence – genetických, infekčních, toxických, úrazů, perinatální hypoxie, aj. Zabírají škálu od nejmírnějších po velmi těžké defekty neurologické a psychopatologické. Psychologie se v tomto ohledu podílí pouze na hledání možností nápravy či zmírnění následků. Podobná škála lehkého, středního až velmi těžkého ohrožení může plynout i z nepříznivých podmínek sociálního prostředí. Zde hraje psychologie podstatnou roli při vyhledávání, diagnostikování a nápravě rizik. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Za sociálně patologický jev je označováno chování jedince, které je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním či porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot. Takové chování vede k poškozování zdraví jedince i prostředí, ve kterém žije či pracuje.

Nejznámější a nejčastěji se vyskytující typy ohrožení jsou týrání, zneužívání, zanedbávání a psychická deprivace, v současné době obecně označované zkratkou CAN (z angl. Child Abuse and Neglect, Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte).

1.2.1 Týrání

Týrání se týká většinou dětí, avšak ohroženy mohou být i skupiny dospělých – ženy, staří lidé, aj. Týrání může být tělesné (fyzické) a psychické.

Tělesné týrání je podle zdravotní komise Rady Evropy (1992 in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 282) definováno jako „tělesné ublížení dítěti nebo vědomé odmítnutí zabránit takovému ublížení.“ Langmeier a Krejčířová (2006) i Pugnerová (in Pugnerová, Kvintová,

2016) uvádí rozmanité formy a následky tělesného týrání, jde např. o vytrhávání vlasů, kopání, kousání, kroucení a svazování končetin, bití rukou, řemenem, holí, gumovou hadicí i železnými řetězy, které zanechávají četné hematomy, tržné rány, poranění svalů, cév, šlach, kloubů, fraktury kostí aj., úmyslné popálení, škracení, třesení s dítětem, případně bušení s ním o stěnu či o zem, které může mít za následek poranění nitrobřišních orgánů, bezvědomí, nitrolební krvácení až smrt; řidčeji úmyslné dušení, topení nebo otravy.

Dítě může být ohroženo i pasivitou pečujícího – úmyslným neposkytnutím ochrany a péče, nedostatečnou výživou apod.

Je-li tělesné týrání opakované a dlouhodobé, zanechává vždy „rány na duši“ a může vážně ohrozit další psychický vývoj oběti – zvyšuje úzkostnost, ale i agresivitu. Mnohdy vede k opakování téhož chování v pozdějším věku na vlastních dětech i k agresivnímu chování obecně.

Za psychické týrání se považuje jednání, které negativně působí na vývoj dítěte v oblasti citové, mezilidských vztahů, sebehodnocení a chování. Existuje celá řada jeho forem. Hart a Bassart (1991 in Langmeier, Krejčířová, 2006) rozlišují pět subtypů:

1. Pohrdání – ponižování, posmívání, hrubé nadávání, zavrhování, zdůrazňování neschopnosti nebo morální zkaženosti.
2. Terorizování – hrozby tělesného ublížení nebo zabití, přihlížení rodinnému násilí.
3. Izolování – bránění interakci s vrstevníky nebo dospělými, zavírání na záchodě nebo v jiné (často tmavé) místnosti, zejména na delší dobu
4. Korumpování – povzbuzování k antisociálnímu chování, k užívání drog či alkoholu, využívání dítěte v roli náhradního rodiče (péče o ostatní děti) apod. Tuto formu bychom ovšem zřejmě zařadili spíše pod pojem *zneužívání*.
5. Odpírání emoční podpory – psychologická nedostupnost, ignorování pokusů o interakci („dej mi pokoj“, „nemám čas“, „neotravuj“)

Psychické týrání vede k vážnému narušení psychického vývoje – přetrvávajícím depresím, úzkosti a disociativním poruchám.

Jinou zvláštní formou týrání je týrání systémové - poškozování dítěte (nebo dospělého) systémem či různými opatřeními či zákroky, původně určenými k jeho prospěchu – např. různým traumatům - nevhodným vedením výslechu na policii, u soudu, zanedbáváním

a nedostatečné péči ve školských zařízeních, neadekvátním přístupem k dítěti, přetěžováním ve školách, ale i zbytečným, opakovaným lékařským vyšetřováním. Zvláště nebezpečné je organizované týrání a zneužívání dětí – vraždy dětí za účelem prodeje orgánů k transplantacím, zneužívání dětí k otrocké práci, k různým kriminálním aktivitám a zejména k prostituci či jinému soustavnému sexuálnímu zneužívání.

1.2.2 Zneužívání

Ve všech případech, kdy člověk využívá druhého člověka ke svému vlastnímu prospěchu z pozice větší síly, společenské nebo intelektuální převahy, můžeme hovořit o zneužívání. Kromě případů zneužívání žen a starých lidí se nejčastěji hovoří o zneužívání zvláště slabých a na dospělých závislých jedinců, tedy dětí.

Odedávna existovalo zneužívání nezletilých dětí k práci nepřiměřené jejich věku. Bohužel přes všechna zákonná opatření států i mezinárodních organizací je tento jev stále rozšířený, především v Asii, Africe, Latinské Americe ale i v USA a evropských zemích, jako Rumunsko a Bulharsko.

Poměrně časté je zneužívání sexuální, které může mít na pozdější psychický vývoj vážné a trvalé následky. Sexuální zneužívání dětí (Child Sexual Abuse – CSA) je vymezeno jako „nepatřičné vystavení dítěte sexuálnímu kontaktu, činnosti či chování, které má za cíl uspokojení zneuživatelových sexuálních potřeb.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 285)

Forma sexuálního zneužívání může být kontaktní (dotyková) - pohlavní styk, znásilnění, orální či anální sex, osahávání a laskání pohlavních orgánů, aj.; bezkontaktní – nucení dítěte přihlížet sexuálním aktivitám, pornografickým záznamům, masturbace před dítětem apod. nebo komerční – dětská pornografie, dětská prostituce. Užití násilí a pohrůžek má vždy nepříznivé následky u dětí i mladistvých všech věkových kategorií. Často je dítě zneužíváno osobou, kterou zná. Důsledky sexuálního zneužívání jsou závažné, mohou vést k rozvoji posttraumatické stresové poruchy, depresím, disociativním poruchám i poruchám osobnostního vývoje. Následky se mohou projevat i po velmi dlouhé době.

Zvláštní, avšak v dnešní době častou a přehlíženou formou zneužívání, je manipulace s dítětem po rozvodu rodičů, kdy je dítě popuzováno proti druhému rodiči, nebo si je jeden

z rodičů kupuje a druhého z rodičů před dítětem ponižuje. Dítě je tak vystaveno obrovskému stresu, který si rodiče neuvědomují anebo to bohužel často ani nepovažují za důležité.

Dětská duše rozvodem rodičů nejvíce trpí a je nejvíce zraňována, protože dítě není schopno pochopit a zpracovat rozvod rodičů. Musí se rozdělovat a obě strany se o něj přetahují. Pro všechny zúčastněné je to nesnesitelné období plné nejistoty, napětí a nenávisti. Dítě je vystaveno dlouhodobé zkoušce. (Prekopová, 2015) Také přenášení rodičovských povinností na dítě, kdy je dítě nuceno neúměrně svému věku pečovat o sourozence či vlastního rodiče je formou zneužívání. Jedná se o tzv. záměnu rolí.

Jakákoli forma zneužívání má na psychický vývoj jedince dopad, následky mohou být vážné a trvalé nehledě na fakt, že si je dítě nese s sebou do vlastního života.

1.2.3 Zanedbávání

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 286) definují zanedbávání „jako vážné opomíjení rodičovské péče nezbytné pro tělesný a duševní vývoj dítěte.“ Důsledkem je samozřejmě strádání či újma v duševním nebo tělesném vývoji jedince, která může vést k závažnému poškození (psychické či fyzické onemocnění) až smrti.

Tělesným zanedbáváním je nedostatek přiměřené výživy, spánku, oděvu či přístřeší, hygieny, nedostatečné lékařské péče, včetně zanedbávání preventivních lékařských prohlídek apod.

Citové zanedbávání znamená neuspokojování citových potřeb dítěte - nedostatek lásky, náklonnosti, aj. Jedná se o strádání ve formě stabilního a spolehlivého vztahu s matkou – nezájem o dítě, zanedbávání, ambivalentní až nenávistný postoj.

Zanedbávání dohledu nad dítětem (kognitivní deprivace – v oblasti učení) zahrnuje nedostatečné zajištění řádné školní docházky i přiměřeného dohledu nad školní přípravou a vůbec nezájem o školní prospěch dítěte, stejně jako nedostatečný dozor nad tím, kde či s kým dítě pobývá, jak tráví volný čas apod. S tím souvisí i zanedbávání výchovy a vzdělání.

Zanedbávání je patrně nejčastějším typem špatného zacházení s dětmi. Často souvisí s ekonomickou chudobou rodiny, ale ne vždy. Je to především nezájem rodičů, jež své děti

zcela nebo z velké části ignorují. „Jejich interakce s dětmi často kolísá z extrému do extrému v řadě nesoustavných, nepředvídatelných a často násilných epizod s cílem mít od dítěte klid a oddechnout si od chaosu v rodině.“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 286 - 287) Následky zanedbávání se stupňují s věkem – zhoršuje se školní prospěch, narůstá počet kázeňských přestupků a další.

Stále více je nutné hledat u dětí důvody jejich případného nevhodného chování nebo jakýchkoli změn v chování, často bývají důsledkem psychické újmy či strádání. V současnosti si mnoho rodičů ani neuvědomuje, že svým nezájmem a ignorací mohou u dětí napáchat obrovské škody na psychickém zdraví.

1.2.4 Psychická deprivace

Tento termín zahrnuje jakékoliv psychické strádání, neuspokojování základních psychických potřeb, souvisí se zanedbáváním.

Langmeier a Matějček (2011) uvádí základní psychické potřeby – potřebu podnětové proměnlivosti, potřebu kognitivního řádu, potřebu emoční vazby, potřebu autonomie a potřebu otevřené budoucnosti a akceptované vlastní minulosti.

Pro zdravý vývoj jedince zejména v dětství má rozhodující význam rodina. Je důležité, uvědomovat si fakt, že psychický vývoj může být ohrožen v kterémkoli období. Důsledkem časné emoční deprivace je narušení kognitivního i pohybového vývoje a narušení vývoje osobnosti. Čím déle deprivace trvá, tím jsou její následky závažnější a trvalejší. Pravidlem bývá vývojová retardace různého stupně. V oblasti osobnostního vývoje je narušena především schopnost dítěte navazovat hlubší citové vztahy. V extrémních případech vede až těžké poruše osobnosti (asociální porucha osobnosti).

Koukolík a Drtilová (2006, s. 70) vymezují pojem deprivant a deprivantství (od slova deprivace = odnětí) jako „jedince, kteří z biologických, psychologických či sociokulturních důvodů nedosáhli lidské normality či o ni přišli.“ Tito jedinci jsou v různém stupni a rozsahu tzv. nepovedení, nikoli nemocní. Vymezení normality se týká spíše citové a hodnotové oblasti.

Různé formy ohrožení psychického vývoje na sebe často navazují. Jak bylo již

zmíněno, paradoxně to bývají právě opatření určená k ochraně ohrožených dětí, která se stávají novým zdrojem poškozování jejich psychiky. Pugnerová (in Pugnerová, Kvintová, 2016) v této souvislosti hovoří o dětech, umístěných v dětských domovech, výchovných ústavech nebo ústavech sociální péče, kde mají děti málo citových vazeb, následkem čehož zaostávají v různých oblastech vývoje, a i v dospělosti bývají sociálně nezralé.

Na vzniku týrání a zneužívání se podílí celá řada faktorů – individuálních, rodinných, společenských i kulturních. Většina pachatelů sama také problémem trpí. Určitou roli může hrát nezralost rodiče, násilí v rodině a další faktory spojené s otázkou tzv. transgeneračního přenosu – týrané děti se v dospělosti samy stávají týranými rodiči. Tento přenos se týká i obětí sexuálního zneužívání, incestu či jiného sexuálního zneužívání. Také násilí mezi rodiči, kterého je dítě svědkem, má velký význam z hlediska ohrožení jeho psychického vývoje. Děti vystavené agresivnímu jednání mezi rodiči nebo násilnému chování vůči starým lidem snadno přejímají tyto vzorce chování ve svém vlastním jednání.

Chování dítěte v dospělosti je utvářeno jednak rodiči, kteří se stávají modelem (sociální učení), ale i kognitivním zpracováním a zhodnocením vlastních pozitivních či negativních prožitků. Je to důležitý faktor ve vytváření vztahu rodičů k jejich dětem. Často se uvádí i vazba (připoutání) dítěte k matce (rodiči, pečovateli), která poskytuje bezpečí a ochranu a je základem pozdějšího efektivního fungování a mentálního zdraví v dospělosti, tedy i prototypem pozdějších mezilidských vztahů jedince. Rodiče jsou pro dítě v době utváření jeho osobnosti identifikačními vzory a výrazně ovlivňují jeho pozdější chování. Naopak nejistá vazba spíše vyústí v pocit bezmocnosti, pasivitu, v nedostatek empatie, případně v antisociální chování. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Návaznost různých forem ohrožení psychického zdraví, ať již ústavní nebo rodinné, může vyústit v psychickou deprivaci a její důsledky znamenají pro jedince v dospělosti nejen problémy v partnerských vztazích, ale i nejistotu ve výchově vlastních dětí a mnohé další nesnáze.

2 VYBRANÉ NEUROVÝVOJOVÉ PORUCHY

Neurovývojové poruchy (postihující raný vývoj) se obecně definují jako důsledky atypického vývoje nezralého mozku. Může se jednat o kognitivně-behaviorální dysfunkce nebo nejrůznější částečné či komplexní neuropsychologické deficity.

Diagnóza bývá stanovena již v dětství a přetrvává do dospělosti v různé míře a formě. V současnosti existuje mnoho pojetí celé problematiky neurovývojových poruch, jelikož jde o téma kontroverzní a často diskutované v oboru dětské neurologie. (Ošlejšková, 2010)

Neurovývojové poruchy lze dělit na 1. mentální postižení, 2. poruchy psychického vývoje a 3. poruchy chování a emocí. Každá z uvedených kategorií se dále rozděluje a větví (viz dále).

2.1 Mentální postižení

Jedná se o trvalé vrozené nebo časně získané postižení rozumových schopností, které se projevuje neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Přestože je jedinec adekvátně výchovně stimulován, nevyvíjí se standartním způsobem, nedosahuje odpovídajícího stupně intelektového vývoje.

„Hlavními znaky mentálního postižení (mentální retardace) jsou nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení a z toho vyplývající obtížnější adaptace na běžné životní podmínky.“ (Vágnerová, 2004, s. 289) Obvykle tento stav doprovázejí postižení či změny dalších schopností a odlišnosti ve struktuře osobnosti.

Příčinou vzniku mentální retardace je postižení Centrálního nervového systému (dále jen CNS). Může být podmíněna geneticky (porucha struktury nebo funkce genetického aparátu) nebo také nejrůznějšími vnějšími faktory v průběhu raného vývoje mozku (do 1,5 – 2 let) jako např. zánětlivým onemocněním, úrazem, otravou aj. Obě složky působí vzájemně.

Úroveň schopností jedince s mentálním postižením se určuje pomocí psychologické diagnostiky inteligence. Toto kvantitativní hodnocení však poskytuje pouhý globální odhad schopností, jenž určuje pozici mentálního postižení ve vztahu k normě populace. Průměrný výkon má hodnotu IQ 100, hranicí mentálního postižení je IQ 70. Desátá revize mezinárodní

klasifikace nemocí (MKN-10) označuje obor psychopedie písmenem F, po kterém následují číslice zpřesňující diagnózu. Níže je uvedeno rozdělení jednotlivých stupňů a rozmezí hodnot inteligenčního kvocientu, které je charakteristické pro dané pásmo mentální retardace:

F70	lehká mentální retardace	- pásmo IQ 50-69
F71	středně těžká mentální retardace	- pásmo IQ 35-49
F72	těžká mentální retardace	- pásmo IQ 20-34
F73	hluboká mentální retardace	- pásmo IQ 0-19

Krejčířová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) podotýká, že k diagnóze nestačí jen slabý výkon v testech inteligence, nýbrž současné selhávání v plnění věku přiměřených očekávání jedince v sociálním prostředí. Diagnostika vychází z rozlišení hloubky postižení, komplexního posouzení kvality adaptivního fungování a sociální zralosti. Rozsah IQ mezi 70 a 85 není obsažen v MKN-10, ale označuje se jako hraniční pásmo mentální retardace, které je velmi významné z hlediska vzdělávání žáků, protože tito žáci mívají obtíže se zvládnutím školních nároků a tím vyžadují tedy specifickou podporu. (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013)

Vágnerová (2004) konstatuje, že u většiny jedinců s mentálním postižením lze dosáhnout pomalého, ale stabilního rozvoje především ve složkách závislých na stimulaci i v adolescenci a mladé dospělosti (např. sociální návyky). Intelektový vývoj dosahuje svého maxima už před 15. rokem života a stagnuje, někdy může dojít dokonce k úbytku již získaných kompetencí, dle typu postižení. I přes obtížnost učení u jedinců s mentálním postižením je velmi důležité nerezignovat a nezanedbávat výchovu a uvědomit si, že i dospělý člověk s mentálním postižením, pokud je ponechán bez stimulů a dalšího vedení a podpory učení, své dovednosti a návyky ztrácí a postupně celkově chátrá. Vhodné je tedy jakékoliv zvládnutelné pracovní začlenění a zájmové aktivity, které poskytnou určitý denní režim a životní náplň.

2.2 Poruchy psychického vývoje

Poruchy psychického vývoje se dělí na specifické vývojové poruchy a pervazivní vývojové poruchy (poruchy autistického spektra).

U specifických vývojových poruch se jedná o a) specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, poruchy komunikace (dyslalie, lalie, funkční porucha artikulace řeči, vývojová dysfázie, vývojová afázie, expresivní typ, receptivní typ, slovní hluchota, Wernickeova afázie, patlavost), b) specifické vývojové poruchy školních dovedností, poruchy učení (vývojová dyslexie, specifická retardace čtení, specifická retardace schopnosti psaní (bez poruchy čtení), dysgrafie, dysortografie, vývojová dyskalkulie, akalkulie, porucha aritmetického počítání, dysmúzie, dyspinxie, aj.) a c) specifickou vývojovou poruchu motorické funkce, dyspraxii, syndrom neobratného dítěte (MKN-10, kapitola V. s. 245 – 249. [online]).

Podrobněji se tato práce zaměřuje na specifické vývojové poruchy učení, neboť se ve větší či menší míře objevují téměř u každého žáka dnešní základní školy buď samostatně nebo většinou v kombinaci s jinými poruchami.

2.2.1 Specifické vývojové poruchy učení

Problematika specifických poruch učení (dále jen SPU) a chování (dále jen SPCH) je v podvědomí odborné i laické veřejnosti a stále podrobněji zaměstnává současné školství. Velký vliv na vzdělávání, a především pak na další životní profesní dráhu jedinců se specifickými poruchami učení a chování má včasná diagnostika a následná reedukační péče a podpora.

Včasná pedagogická diagnostika slouží k adekvátnímu stanovení odchylných projevů různé závažnosti. Jedná se o tzv. správné odhalení nesnází daného jedince v optimální době. Komplikované defekty lze odhalit zpravidla snadněji než nedostatky méně zřetelné. Některá postižení lze diagnostikovat již době nitroděložního života, např. Downův syndrom, jiná jsou výrazná ihned po narození, další se mohou začít projevovat později, např. vady sluchu, zraku, řeči. Povinností rodičů je všimnout si jakýchkoli odchylek, které narušují vývoj dítěte. Následné včasné zhodnocení rozličných odchylek od běžných projevů dítěte, týkajících se všech jeho

tělesných i duševních funkcí včetně společenských jevů, vyžadují pro nosný výsledek velmi zodpovědné, opakované, dlouhodobé a komplexní posouzení celé osobnosti jedince, zahrnující řadu metod. (Monatová, 2000) „Dosažení pozitivních výsledků závisí na respektování individuálních zvláštností a postižení potřeb i zájmů každého dítěte. Souvisí především s kvalitou dospělého, který dítě vychovává a vštěpuje mu počáteční vzorce a plány činnosti, neboť tvoří základ pro jeho pozdější integraci a uplatnění ve společnosti. Významnou roli zde hraje celkové rodinné klima, péče o dítě, jednotnost výchovy, harmoničnost vztahů mezi rodiči i ostatními členy rodiny a další specifčnosti rodinné výchovy.“ (Monatová, 2000, s. 15-16) Diagnostická kritéria vycházejí z teoretických definic poruch, poznatků, které objasňují jejich příčiny, projevy a průvodní znaky. Cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, osobnostních charakteristik, sociálních vztahů a dalších faktorů, jež se podílejí na úspěšnosti či neúspěšnosti dítěte. Jejich přesné stanovení je velmi složité, protože aktuální stav dítěte se mění. Nutné dodat, že diagnózu pro integraci mohou stanovit pouze pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogická centra. (Zelinková, 2015)

Pedagogičtí pracovníci řeší různé typy výukových obtíží, jež se objevují v rámci tzv. integrací. Se zavedením inkluze se setkávají se žáky, kteří mají výukové obtíže z rozličných příčin.

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Perspectives on Dyslexia, 1991, in Zelinková, 2015, s. 10)

Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Např. dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena. Souhrnným názvem se všechny dys-poruchy označují jako specifické vývojové poruchy učení. (Zelinková, 2015)

Jednotlivé typy poruch učení si jsou vzájemně příbuzné a mají řadu společných projevů. Objevují se například ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, paměti,

poruchy pravolevé a prostorové orientace, často nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání, poruchy procesu automatizace, motoriky, grafomotoriky a další.

SPU postihují i chování, citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím – upozorňováním na sebe nevhodnými a rušivými formami. Dítě trpí pocitem méněcennosti, nepochopením a má problémy navazovat sociální kontakty. Zvláštnosti v chování spojené s SPU ovlivňují celou osobnost dítěte a promítají se také do způsobu života v rodině.

Čtení a psaní jsou prostředkem vzdělávání, a pokud si je dítě nemůže osvojit, musí hledat náhradní formy učení. Je tedy zřejmé, že tyto poruchy jsou velmi závažné a ovlivňují školní výkonnost ve všech předmětech.

Pokud nepomůže odborník, začne dítě zaostávat ve vědomostech, vytváří a fixuje si nesprávné pracovní i morální návyky. Vše se také negativně odráží v hodnocení a klasifikaci. Nepříznivé hodnocení rodičů i učitelů oslabuje motivaci ke školní práci, snižuje sebehodnocení dítěte a může vést až negativnímu vztahu ke škole a vzdělání vůbec. Mohou se objevovat školní fobie, záškoláctví, psychosomatické potíže.

Velmi důležitá je pomoc odborníka, podpora v rodině i ve škole, častá pochvala a kladná motivace.

2.2.1.1 Dyslexie

Je nejznámějším pojmem. Jedná se o poruchu osvojování čtenářských dovedností. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nápadně ovlivňovala úspěšnost dítěte ve škole. Úroveň čtení je nepoměrně nižší, než lze očekávat vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte.

Postihuje základní znaky čtenářského výkonu, kterými jsou rychlost, správnost, technika čtení, a také porozumění čteného textu.

Co se rychlosti týče, dítě luští a hláskuje písmena, velmi dlouho slabikuje, či naopak čte zbrkle, domýšlí slova. Stává se také, že dítě čte naopak přiměřeně rychle, ale pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.

Nejčastějšími chybami jsou záměny tvarově (b-d-p) nebo zvukově (t-d) podobných písmen, ale i zcela nepodobných. Tvarově podobná písmena zaměňují však téměř všichni začínající čtenáři a nemusí se tedy nutně jednat o poruchu.

Největším prohrěškem proti správné technice čtení je tzv. dvojí čtení – dítě si čte slovo potichu po hláskách a teprve potom přečte nahlas.

Porozumění čteného je závislé na všech předchozích ukazatelích, tzn. rychlé a hbité dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu textu.

Uvedené znaky čtenářského výkonu mohou být postiženy s různou intenzitou a v různých kombinacích. Vyšetření čtení je jen jedním z kroků při celkové diagnostice dyslexie.

2.2.1.2 Dysgrafie

Jde o poruchu osvojování psaní – postihuje grafickou stránku písemného projevu – čitelnost a úpravu. Projevuje se obtížným zapamatováním a následným obtížným napodobením tvaru písmen, které přetrvává i ve vyšších ročnících. Písmo je příliš velké, malé, často velmi špatně čitelné až nečitelné. Písemný projev bývá neupravený, žák často škrťá a přepisuje písmena. Neúměrně pomalé je i tempo psaní, které vyžaduje velmi mnoho energie.

2.2.1.3 Dysortografie

Jedná se o poruchu osvojování pravopisu. Projevuje se především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů, a kromě toho je postiženo osvojování a aplikace gramatických pravidel. Specifickými dysortografickými chybami jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, sykavek; vynechávání, přidávání nebo přesmyknutí písmen či slabik a hranice slov v písmu.

Dlouhodobé zkušenosti učitelů i rodičů ukazují, že některé dysortografické děti jsou schopni gramatiku zvládnout jen s velkými obtížemi, některé vůbec. Příčinou může být řečový a jazykový vývoj dítěte i nižší úroveň kognitivních funkcí a procesů – pracovní paměť, proces automatizace, vybavování pravidel, aj. (Zelinková, 2015)

2.2.1.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je porucha osvojování matematických dovedností. Projevuje se výraznými obtížemi v manipulaci s čísly a chápání číselných pojmů, matematických představách a v chápání a provádění matematických operací i geometrii.

Dítě s dyskalkulií si často osvojuje matematické operace pouze pamětně, neúměrně dlouho setrvává na počítání pomocí prstů. Pokud je porušena matematická logika, dítě nechápe základní postupy. V případě grafomotorické neobratnosti nezvládá rýsování a geometrii.

Existuje několik typů dyskalkulie, které mají své specifické příčiny i projevy. Na základě jejich určení nebo kombinace vycházejí doporučené metody a pokyny pro práci ve škole i doma. Za diagnostikovanou poruchu lze považovat pouze souhrn obtíží a existenci průvodních jevů.

2.2.1.5 Dyspraxie

Dyspraxie postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. V současnosti je tato kategorie používána spíše neurology. Může být užívána i řada jiných označení pro tuto poruchu, např. vývojové poruchy koordinace, senzomotorická dysfunkce, vývojová verbální / artikulační dyspraxie, aj.

Problémy s artikulační neobratností, jemnou i hrubou motorikou a koordinací pohybu způsobují u dětí například potíže naučit se jíst lžičkou, jasně a srozumitelně hovořit (obtíže v provádění a koordinaci pohybů artikulačních orgánů: rtů, jazyka, měkkého patra aj.), jezdit na kole, zapínat si knoflíky, zavazovat tkaničky, později psát. Dalšími projevy jsou neporozumění informacím přenášených smysly, nižší koncentrace pozornosti, slabší vizuální a sluchové vnímání, deficity v prostorové orientaci a další. Vytvářejí se obtíže ve formulaci myšlenek, plánování akcí, organizaci smyslových a motorických vstupů a jiných postupů v myšlení. Z toho plynou také obtíže při řešení problémů.

2.2.2 Příčiny poruch učení

V současnosti existují nezvratné důkazy o tom, že různé vývojové poruchy jsou ovlivněny geny. Nejpravděpodobnější model říká, že určité geny v kombinaci s dalšími faktory včetně vlivu prostředí přispívají k riziku dyslexie. Nejedná se však přímo o genetické příčiny nýbrž pravděpodobnost projevů a rizik vlivem genetické výbavy.

Od osmdesátých let 20. století dosud bylo provedeno nepočet výzkumů, které potvrzují v praxi značný význam genetické závislosti. Například mezi blízkými příbuznými jedince s dyslexií se předpokládají ve 40-50 % projevy obtíží ve čtení. S ohledem na výskyt poruchy v rodině se dá také rozlišit mezi dyslexií získanou či vývojovou. Jiné výzkumy dokonce dokazují strukturální nebo funkční rozdíly mozku jedinců s dyslexií.

Je také možné, že jednou z příčin mohou být i hormonální změny – zvýšená hladina testosteronu, hormonu, jež ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků. Proto bývají poruchami více postiženi chlapci. Objevuje se u nich snížená imunita, leváctví, dyslexie, deficity ve fungování levé hemisféry, které však mohou být kompenzovány hemisférou pravou. (Zelinková, 2015)

2.3 Pervazivní vývojové poruchy

Termín pervazivní vývojová porucha je společné označení pro poruchu závažnějšího charakteru (vše či hluboko pronikající), jenž komplexním způsobem poškozují psychický vývoj jedince od raného dětství. U všech typů pervazivních poruch je narušeno především utváření sociálních vztahů, vnímání sociální reality a schopnost komunikace. Jedinec má bizarní a pro okolí těžko srozumitelné projevy. Dříve byly tyto poruchy řazeny do skupiny psychóz.

Mezi pervazivní vývojové poruchy dle současně platného klasifikačního systému MKN-10 jsou řazeny: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská desintegrační porucha, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy, pervazivní vývojová porucha nervové soustavy. (MKN – 10 [online])

2.3.1 Poruchy autistického spektra, autismus

Autismus je souhrnný název pro různé a obtížně diferencované varianty s podobnými projevy. Charakteristické je stažení se do sebe a tendence k sociální izolaci. Tento termín poprvé použil v roce 1911 švýcarský psychiatr Eugen Bleuler.

První zmínky o specifické poruše a diagnostické jednotce, nazvané dětský autismus popsal v roce 1943 americký psychiatr Leo Kanner v článku o nepřiměřeném chování u svých dětských pacientů. Zavedl tak pojem „časný dětský autismus“. Jeho prvotní pozorování jej vedlo k biologické příčině autismu, až následně přesunul pozornost k psychologické. Po mnoho let bylo užíváno termínů „autistické chování“, „autistický“, ale nikdo přesně nevěděl, co to si pod tím představit a co to vlastně znamená, dokonce ani odborníci. Nezávisle na Kannerovi popsal vídeňský pediatr Hans Asperger zvláštnostmi chování čtyř chlapců, kteří vykazovali několik výrazných vlastností – nedostatek empatie, jednostranná konverzace, malá schopnost navazovat přátelství, intenzivní zaujetí zvláštním zájmem, nemotorné pohyby a zavedl pojem „autistická psychopatie“. Neméně významným jménem v historii je také britská lékařka Lorna Wingová, která se významně zasloužila o rozšíření poznatků

z psychopatologie poruch autistického spektra (dále jen PAS) a kvůli letitým nešťastným asociacím se slovem psychopatie přejmenovala v roce 1981 autistickou psychopatií na Aspergerův syndrom. (Grandinová, 2014)

Označení PAS je termín, dnes již v praxi běžně užívaný, namísto samotného označení autismus. V současnosti již nejsou ničím vzácným a patří mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje, projevující se od raného dětství. Jde o vrozené postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladě (organické poškození). Příčinou může být nedostatečné vyvinutí struktury a systémů mozku v důsledku chromozomálních abnormalit, případně poškození v průběhu těhotenství, při porodu nebo v prvních měsících života dítěte. U chlapců je pravděpodobnost výskytu PAS čtyřikrát častější než u dívek. Ačkoliv mohou mít lidé s diagnózou autismu mnoho společného, jde skutečně o spektrum, jež zahrnuje děti neverbální a uzavřené do sebe, ale i děti velice schopné, ostatními vnímané jako podivní. U většiny autistických poruch je častá mentální retardace, pouze diagnóza Aspergerova syndromu se může pojít s vyšším intelektem.

Jedinec s PAS nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet kreativitu a fantazii. Tyto důsledky jej provázejí celý život a ovlivňují jeho chování i komunikaci s ostatními a vnímání sociálního světa vůbec. U autismu je specifické smyslové vnímání a prožívání. Někteří badatelé dokonce definují autismus jako primárně smyslovou poruchu, jež spočívá v tom, že každá smyslová modalita pracuje izolovaně a mozek pak nedokáže jednotlivé podněty sladit do smysluplného celku. (Hatch-Rasmussen, 1995 in Bogdashina, 2016) Jiní se domnívají, že podstata autismu je v atypickém smyslovém prožívání, a právě ono tvoří výchozí pozadí klasických symptomů této poruchy. Abnormální vjemy tak mohou ústít v intenzivní úzkost, která dále zakládá obsedantní či kompulzivní chování. Pak se všeobecná diagnostická kritéria jeví jen jako sekundární vývojové problémy. (Delacato, 1974 in Bogdashina, 2016) PAS nelze odbýt jako záležitost nestandardního smyslového prožívání, přesto však nelze ani popřít, že percepční problémy hrají významnou roli.

Lidé s PAS velice špatně vyhodnocují informace, které k nim přicházejí – nerozumí dobře tomu, co vidí, slyší nebo prožívají. Často se u nich objevují sensorické obtíže – hypersenzitivitu (přecitlivělost) nebo hyposenzitivitu (omezenou citlivost) či kombinaci obojího u všech smyslů. Yau (2016) zmiňuje ještě další dva smysly – vestibulární vnímání

(vnímání pohybu a rovnováhy) a propiocepci (uvědomění vlastního těla ve vztahu k pohybu). Zmínka o vnímání pohybu a vlastního těla je obsažena i v popisech Temple Grandinové¹ ve stejnojmenném životopisném filmu. Mimo jiné autorka hovoří o dalších smyslových problémech, které provázejí ve větší či menší míře autisty a věda je opomíjí (Grandinová, 2014). Bogdashina (2016) taktéž zmiňuje, že většina studií zaměřená na smyslové dysfunkce u autismu vůbec nezohledňuje názory a postoje lidí, kterých se tato problematika bytostně týká. Smyslové prožitky považuje spíše za přednost než za nedostatek, protože ne každý aspekt autistického prožívání je nutně dysfunkcí či defektem. Zaměřuje se na výpovědi samotných autistů a roli, kterou vlastním prožitkům připisují. Uvádí fakt, že mnozí autističtí autoři vidí jako svůj hlavní problém abnormální percepci. Přesto také zdůrazňují, že některé projevy autismu jsou prospěšné a výrazně mohou převyšovat nad jeho negativy.

Společně s PAS se mohou objevovat další přidružené poruchy a onemocnění, např. mentální retardace, epilepsie, obsedantně kompulzivní porucha (OCD), Downův syndrom, vady sluchu, zraku, ADHD/ADD a mnoho dalších.

Autismus lze identifikovat na základě pozorování a posuzování chování. Tato pozorování a posuzování jsou však subjektivní a mohou vést k matoucí a neurčité diagnóze. Diagnostika se však posunuje kupředu a díky novým technologiím, vědě i samotným autistům se stále zlepšuje.

V současné době se k diagnostice PAS využívají dva všeobecně uznávané a rozšířené manuály. Prvním je Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992 – MKN-10, vydaná Světovou zdravotnickou organizací, druhým je Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch, 5. revize - DSM-V, vydaná Americkou psychiatrickou asociací v roce 2013.

„Diagnostika PAS se provádí na základě posuzování chování pomocí standardizovaných škál, které pomohou odhalit jednotlivé symptomy. Tyto symptomy mohou být zastoupeny v různé míře a četnosti, mohou v průběhu vývoje jedince měnit svou intenzitu, některé mohou časem zcela vymizet, jiné se naopak prohloubí. Včasná diagnostika a vhodně zvolená intervence může projevy autistické poruchy zmírnit, a zvýšit tak funkční schopnosti jedince. S PAS se může pojít mnoho dalších poruch a onemocnění, což v řadě případů ztěžuje diagnostiku a následnou intervenci.“ (Čadilová, Žampachová, 2015b, s. 8) Podle Krejčířové

¹ Mary Temple Grandinová je autistka, americká profesorka na státní univerzitě v Coloradu, autorka bestsellerů, aktivistka v oblasti autismu a konzultantka ve věci chování hospodářských zvířat.

(2003 in Adamus, 2014) je základem diagnostiky PAS vždy především kvalitativní pozorování, založené na velmi dobré znalosti obvyklých projevů těchto poruch v jednotlivých etapách vývoje. Proto je v celém diagnostickém procesu důležitá interdisciplinární spolupráce různých odborníků - psychologa, pediatra, neurologa, dětského psychiatra, logopeda, foniatra, rehabilitačního pracovníka a speciálního pedagoga.

Z výzkumu provedeného v roce 2011 v České republice je patrné, že nejvíce rodičů zaznamenalo nejvýraznější projevy ve dvou až třech letech dítěte (Bazalová in Opatřilová et al., 2011). Thorová (2014) uvádí, že většina dětí bývá diagnostikována právě v tomto věku. Dle zmíněného výzkumu většina dětí, u kterých byly PAS diagnostikovány v pozdějším věku, nemělo předtím buď žádnou jinou diagnózu nebo diagnózu nesprávnou (často ADHD). Nejčastějšími projevy byly narušený vývoj řeči, omezený sociální kontakt, atypická hra a absence očního kontaktu.

Dle závěrů výzkumného šetření Bazalové (in Opatřilová et al., 2011) jsou nejvíce využívanými pracovišti na diagnostiku a pomoc rodičům s dětmi s PAS především Speciální pedagogická centra (SPC) a Asociace pomáhající lidem s autismem (APLA), od r. 2015 přejmenovaná na Národní ústav pro autismus, z.ú. (NAUTIS), který poskytuje komplexní služby pro lidi s PAS v České republice.

U autismu i všech pervazivních vývojových poruch jsou i při normální inteligenci vždy zjevné i poruchy kognitivní, především porozumění řeči, omezená schopnost abstrakce, nepružnost tvoření pojmů. Detailní popis kognitivního profilu je také základem pro určení výukových strategií. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015)

Pro autisty je autismus všudypřítomný, zabarvuje každý prožitek, pocit, vjem, myšlenku i emoci – zkrátka všechny aspekty života. (Sinclair, 1993 in Bogdashina, 2016) Reagují-li nestandardně, je to proto, že i percepce a komunikace u nich pracují na jiné, pro nás neobvyklé bázi. „Normální“ spojitosti mezi věcmi a událostmi jsou pro autisty nesrozumitelné a mohou je přetěžovat, dezorientovat nebo i děsit. Autistům již v útlém věku dochází, že nejsou stejní jako ostatní, nevědí ale, v čem tato jinakost spočívá. Mnohdy ani netuší, že vnímají svět nestandardně. Podstatu své odlišnosti si začínají uvědomovat až v ranné dospělosti. (Bogdashina, 2016)

Pro všechny poruchy autistického spektra jsou společné tři deficitní oblasti vývoje, označované jako tzv. autistická triáda. Jde o kvalitativní narušení sociální interakce

a sociálního chování, kvalitativní narušení komunikace a obtíže v představitosti – v reakcích na změny, omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity. Tyto obtíže se projevují u každého jedince v odlišných projevech i míře. Často se také vyskytují zvláštní projevy, nezařaditelné do triády stěžejních oblastí. Jedná se o tzv. nespecifické variabilní rysy.

Narušení sociální interakce v praxi znamená neschopnost nebo sníženou schopnost navazovat sociální vztahy, komunikovat s vrstevníky s přihlédnutím k dosažené vývojové úrovni, dále výrazně narušenou schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v sociálních situacích – jako je oční kontakt, postoj těla, gesta, mimika. Výjimkou není ani neschopnost předjímat pocity nebo reakce druhých, odměřenost, uzavřenost nebo ztráta zájmu o druhé, neschopnost porozumět záměrům druhých, nepochopení, nečitelnost jednání a chování ostatních i nepsaným pravidlům společnosti. To vše vede k prohlubování problémů a vyřazení lidí s PAS z běžného sociálního života. Důsledkem je např. neochota či neschopnost účastnit se jednoduchých her, preference samostatné činnosti, nebo naopak extrémní sociální aktivita, nevnímání potřeb ostatních, kteří mohou být využíváni jako pomocníci nebo pomůcky. Projevuje se následně také specifické chování provázené úzkostí, pocitem chaosu nebo nepřiměřenými reakcemi.

Výrazné problémy se objevují i v oblasti komunikace, kdy může být vývoj řeči opožděný nebo zcela nevyvinutý. Problémy lze sledovat v oblasti chápání jazyka, tvorbě a porozumění řeči, nerozumění tomu, k čemu slouží komunikace. Pokud je řeč vyvinuta, objevují se přesto velké problémy s udržením smysluplné konverzace, často jsou to stereotypní a opakující se slova a fráze, nezvyklé slovní obraty nebo i vlastní jazyk a tendence brát jazyk doslovně (obtíže v chápání žertů, sarkasmů a metafor). Chybí spontánní, rozmanitá a funkční komunikace odpovídající vývojové úrovni.

Poslední narušenou oblastí je představitost. Wingová (in Vágnerová, 2004) tuto odchylku označuje jako poruchu imaginace. Yau (2016) hovoří spíše o pojmu rigidita v myšlení, protože děti s autismem sice mají představitost, ale jejich myšlení je často rigidní, neohebné a tato rigidita v myšlení má dalekosáhlé důsledky. Nedostatky v oblasti představitosti se projevují v upřednostňování činností a aktivit, typických pro nižší vývojový věk. Často se objevují úzce vymezené oblasti zájmu (až posedlosti) např. astrologie, meteorologie, statistika, dopravní prostředky. Činnosti mívají ulpívavý charakter na specifických, nefunkčních rituálech, je vyžadováno, aby se věci děly a prováděly určitým

způsobem, rutinní činností. Problémy jsou v oblasti chápání časových rovin, blízké budoucnosti a očekávání, objevuje se i nízká schopnost zobecnění naučeného.

Je obecně známo, že lidé s PAS špatně snášejí změny. Seběmenší změna mění rázem celou scénu a autista se tak ocitá v neznámém prostředí. Mladší děti mohou mít i panické reakce na drobné změny, jako je např. změna záclon, polohy stolu, trasy apod. Jakékoliv změny jsou vnímány na úplně jiné úrovni, neboť autisté postrádají její souvislosti. Souvisí to především se sníženou adaptabilitou, nižší flexibilitou myšlení a chování. U některých jedinců se objevuje stereotypní a opakující se motorické manýrování, jako je třepání či krouživé pohyby rukama a prsty nebo komplexní specifické pohyby celým tělem. (Čadilová, Žampachová, 2015b) Mohou trvat na tvoření určitého řádu ve věcech, který mají pod svou kontrolou, aby nebyli zmatení, stresovaní, frustrovaní a neměli strach. Struktura, pravidelnost a zaběhnuté postupy jim slouží jako bezpečná opora.

Co se týče nadání, objevuje se velice nerovnoměrné rozložení dovedností. Nadání se může objevovat v oblastech, které nejsou podmíněny sociálnímu rozumění – např. matematika a počítačové technologie. Mezi silné stránky patří téměř fotografická paměť pro detaily a mechanická paměť. Pokud je něco zajímavá, většinou se na danou oblast velmi dobře soustředí a velmi rychle se v ní učí. Snadno se tak mohou stát experty na dané téma. Spontánní učení je však značně limitované, chybí subjektivní důvod k osvojení znalostí a dovedností, chybí schopnost abstrakce, porozumění kauzálním vztahům, není tendence ke spontánnímu hledání významu. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015)

Až 75 % autistických dětí postihuje mentální retardace, pouze malá část (5-20 %) má inteligenci v mezích širší normy, přesto i v těchto případech je problematické využití jejich rozumových schopností. Existují i jednostranně nadaní autisté – hudební nebo malířský talent, vynikající mechanická paměť či již zmiňované numerické matematické operace (Vágnerová, 2004). Důležité je pracovat se silnými stránkami a zájmy dětí s PAS tak, aby se pro ně staly přínosem v dalším učení, nebo komunikaci s lidmi apod.

V praxi můžeme vnímat u dětí s PAS kromě zmiňovaného i další nespecifické rysy v chování, které nejsou přímou součástí diagnostických kritérií, přesto se u těchto dětí často objevují. U všech pozorovaných žáků s Aspergerovým syndromem z vlastní praxe je to především nerovnoměrný profil kognitivních schopností, problémy s chováním, spánkem, jídlem, nepřiměřené emocionální reakce (střídání nálad, afekty, bezdůvodný smích nebo pláč,

broukání), také zkreslené vnímání a neobvyklé a proměnlivé reakce na smyslové podněty – především hypersenzitivita na zvuky, světlo a doteky. Při zkresleném vnímání lze u některých žáků pozorovat vylekanost, když se k nim někdo přiblíží. Někteří jsou velmi fascinováni pohybem – roztáčením nebo sledováním otáčejících se předmětů, lze sledovat i sníženou schopnost imitace pohybů, nebo potíže s chytáním míče. Dále jsou časté repetitivní, někdy až bizarní pohyby rukama, hlavou nebo celým tělem v různé rozsahu - nachýlenou chůzi, chůzi po špičkách, poskakování, skákání, tleskání či luskání prsty a třepotání rukama. Někteří žáci s AS vykazují v menší míře i projevy obsedantně kompulzivního chování – především, obrovské změny nálad, neustálé umývání rukou při sebemenším náznaku zašpinění, opakování stejných frází při panických reakcích, echolálie. Mimo to bývá velkým problémem také opožděné vnímání, které je náročné na čas. Autistický člověk totiž dokáže zopakovat řečené, ale pochopí to až později, nebo vnímá kouskovitě, a tak mu déle trvá, než si dá všechny souvislosti dohromady. Působí pak anebo se chová jako by neviděl, neslyšel, což vyžaduje velkou dávku pochopení a trpělivosti ze strany pedagoga/asistenta. Občas můžeme mít pocit, že slyší jen několik slov, ne celou větu. Objevuje se také smyslové přetížení z různých příčin. Je možné, že nejčastěji je to v důsledku opožděného zpracování či roztržitého vnímání, kdy žák nestíhá chápat souvislosti učiva, nebo jej v určité chvíli zahltní velké množství informací, což má za následek úzkost, zmatenost, která se může přenést až k frustraci či stresu, střídání nálad i pasivitu. Důležité je žáka uklidnit a nechat mu dostatek času na vlastní pochopení a zpracování podnětů či informací, dobré je zeptat se ho na jeho vlastní pohled, pochopení, abychom vnímali a rozuměli lépe jeho myšlenkovým pochodům. Ne vždy je to však možné, protože tyto děti mají také obtíže s porozuměním vlastních pocitů a problémy s jejich vyjádřením, schopností je popsat.

Na druhou stranu lze v jednotlivých případech pozorovat specifické zájmy, fascinaci a neuvěřitelnou paměť, co se týče např. přírodních i jiných katastrof nebo konfliktů z dob minulých. Také vytříbenou slovní a jazykovou výbavu a používání až akademických výrazů, na kterých však jedinec netrvá u jiných lidí, sám si pravděpodobně ani neuvědomuje své komunikační schopnosti.

Počet případů dětí s diagnózou PAS stále narůstá, důvody jsou různé. Svou roli hrají nejen vlivy prostředí – toxiny ve vzduchu, léčiva v těle matky aj., ale i např. věk otce při početí, který má zřejmě vliv na počet mutací genu spermií a další. Grandinová (2014) hovoří

mimo jiné o šokujícím zjištění – překlepu v DSM, který mohl mít za následek špatnou diagnózu lékařů. Formulace byla upravena až v roce 2000 v revidovaném vydání (DSM-IV-R), přesto nelze říci, kolik lékařů používalo chybnou diagnózu (pojatou jako standardní) nadále. Z výzkumů provedených ve Spojených státech během let 2002 – 2008 vyplývá, že výskyt autismu je u jednoho dítěte z 88, tedy nárůst na 70% za šest let.

V současné době neexistuje na autismus žádná léčba. Medikací je možné zmírnit, resp. upravit některé dílčí poruchy chování (sebepoškozování, agresivita, upravit kompulzivní tendence, emoční problémy aj.). Existují však různé možnosti intervence k celkovému zkvalitnění života rodičů a jejich dětí s PAS. Velký dopad má zejména včasná diagnóza a následné komplexní terapeutické vedení, doporučují se behaviorální či kognitivní terapie a speciálně-pedagogické působení. Ani tehdy však nebývá prognóza příliš dobrá.

Důležitou složkou je hodnocení rodinného systému, které má značný význam pro intervenci. Výchova dítěte s autismem je velmi náročná a maximálně důležitá je od prvopočátku dostatečná emoční podpora a vedení rodičů. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) Kromě pomoci odborníků jsou užitečná i různá sdružení a spolky rodičů autistických dětí, kde mají rodiče možnost poskytnutí vzájemné podpory, sdílení prožitků a výměny zkušeností.

Integrace do běžných škol nebývá příliš účelná, vzhledem k velké náročnosti sociální situace. Thorová (2016) přiznává, že integrace do běžné třídy nemusí být vhodnou variantou pro všechny děti a je třeba ji konzultovat s poradenským pracovníkem, předchozím učitelem a dalšími. Do rozhodování vstupuje řada faktorů – kvalita zařízení, financování podpůrných opatření, osobnost žáka i učitele, dostupnost zařízení. Jako nevýhodu uvádí chybějící speciálně-pedagogické vzdělání učitele, na druhou stranu správně podotýká, že ani to nezajistí vhodný přístup. Podle Gillberga a Peeterse (1998 in Lechta (ed.), 2016) je vzhledem k rozdílným sociálním charakteristikám dětí s autismem skupinové vzdělávání i výchova pro tyto děti příliš obtížné. Často nezvládají vysoké požadavky kladené na skupinu a vzniká tak u nich velké riziko problémového chování.

V dospělosti bývá jejich sociální zařazení obtížné, většina zůstává trvale závislá na péči rodiny nebo instituce. I když se stav celkově zlepšuje, problémy v komunikaci, sociální odtažitost a podivné chování přetrvávají. (Vágnerová, 2004) U minimálního množství jedinců, kteří nejsou tak závažně handicapováni bývá schopnost jen částečného

osamostatnění, s podporou a pomocí. Značnou zátěž představuje vysoká četnost PAS v kombinaci s mentálním postižením. Hrdlička (in Hrdlička, Komárek, 2014) uvádí, že i přes dosažené pokroky v diagnostice dětského autismu zůstává tato porucha s heterogenní manifestací symptomů a zatím se neobjevily prakticky použitelné výsledky v bližší subtypizaci autismu, je třeba dalších výzkumů.

2.3.2 Aspergerův syndrom

Termín Aspergerův syndrom prosadila do praxe britská lékařka Lorna Wingová v roce 1981. Nahradil tak termín autistická psychopatie, zavedený do té doby Hansem Aspergerem, který mimo další projevy v chování jedinců zaznamenal i jejich intenzivní zájem a nekonečné rozhovory o oblíbených tématech. Nazýval je „profesúrci“.

Aspergerův syndrom (dále jen AS) je vrozenou poruchou některých mozkových funkcí a jedná se o koncepčně nejdiskutovanější jednotku z okruhu PAS. Charakteristický je disharmonický vývoj osobnosti. Duševní vývoj je narušen v autistické triádě – v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Výrazně jsou omezeny sociální dovednosti a doprovodným jevem je opožděná citová zralost. Typické je také nerovnoměrné rozložení schopností a odlišný kognitivní profil. Ze všech poruch autistického spektra se AS může pojít s vyšším intelektem.

Někteří výzkumníci obtížně hledají ohraničení AS proti vysoce funkčnímu autismu, proto bývá užíváno i termínu vysoce funkční autismus, což znamená lehčí formu postižení bez přítomnosti mentální retardace a se schopností alespoň částečně samostatného fungování. „Podle klasického pojetí by se měly obě jednotky lišit v prevalenci, intelektových schopnostech, řečových schopnostech, v některých autistických symptomech, motorické obratnosti a v prognóze.“ (Hrdlička, Komárek, 2014, s. 48-49) Není však jasná hranice rozdílů mezi oběma jednotkami, přesto se s určitostí nedají oba pojmy ani spojovat v jeden. Termín vysoce funkční autismus se užíval v anglicky mluvících zemích, někteří kliničtí pracovníci jej užívají stále.

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2015) hovoří také o diferenciaci diagnostice oproti poruchám mimo autistické spektrum, kam řadí např. schizoidní a schizotypní poruchu

a obsesivně kompulzivní poruchu. Zmiňuje, že MKN-10 uvádí schizoidní poruchu i Aspergerův syndrom jako různé názvy pro tutéž poruchu. Většinou jsou však obě poruchy odlišovány, přesto se jejich projevy v mnohém překrývají, někdy bývá předpokládáno plynulé kontinuum. Základním projevem schizoidní poruchy je nezáměr o sociální kontakty a vztahy, přestože dítě sociálním podnětům rozumí a má schopnost normální interakce. Dále je častý sociální nekonformismus a kombinace s poruchami chování, někdy záchvaty zlosti, agresivní projevy, odmítání školy nebo elektivní mutismus. Nápadná bývá emoční chladnost, odtažitost, přecitlivělost a rigidní psychické nastavení. Objevují se speciální zájmy a přidružené specifické vývojové poruchy. V mnohém se tedy schizoidní porucha opravdu podobá Aspergerově syndromu, ovšem s tím rozdílem, že u schizoidní poruchy nejde o tak závažné postižení a sociální prognóza je lepší. Jedinci sice v dětství i dospělosti potřebují častěji psychiatrickou péči a navazují méně intenzivních emočních vztahů, ale sociální chování se s věkem výrazně zlepšuje – dosahují plné sociální nezávislosti, stability v zaměstnání i manželství.

Mnohem obtížnější je odlišení AS se schizotypní poruchou. MKN-10 říká, že schizotypní a schizoidní porucha jsou nezávislé a vzájemně se vylučují. I zde jsou nápadné větší abnormality v komunikaci – projevy působí zvláště, bizarně. Časté jsou sociální izolace, nápadnost myšlení (vágní, metaforické, stereotypní), sklon k ulpívání či obsedantnímu uvažování, občasné depersonalizační či derealizační zážitky a přechodné, jako by psychotické epizody (s bludy nebo halucinacemi), které nejsou pozorovány u mladších dětí s autismem nebo AS, často jsou však popisovány u mladších dospělých s PAS. Některé katamnestické studie dokonce ukazují, že pravděpodobně alespoň část dospělých s diagnózou schizotypní poruchy splňovala v dětství diagnostická kritéria pro AS. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015)

U dětí s AS jsou typické úzké zájmy rituály, stereotypy. Všechny tyto projevy je také těžké odlišit od projevů obsedantně kompulzivních, protože u obou skupin dětí se může objevit silná úzkost a poruchy chování kdykoliv je dítěti v rituálu bráněno. Dalším vodítkem je anamnéza – u obsedantně kompulzivní poruchy nebývá obvyklý časný počátek a raný vývoj sociální interakce je v normě, stejně tak emoční sdílení s druhými a schopnost reciprocity. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) Někdy mohou signalizovat zvýšenou dispozici ke vzniku obsedantně-kompulzivní poruchy osobnostní rysy (zvýšená nejistota,

sklony k opatrnosti, nadměrná svědomitost, puntičkářství, perfekcionismus).

Výzkumy příčin postižení AS byly zjištěny tři potencionální faktory – dědičnost, porodní komplikace a infekce zasahující mozkovou tkáň během těhotenství nebo krátce po porodu. Rizikovým faktorem je výskyt AS v rodině.

Symptomatika AS je různá a proměnlivá. Verbální projev bývá normální, formálně správný, avšak monotónní, s pedantickým důrazem na správnost jazyka. V řeči je zřejmý egocentrický komunikační styl, preference dlouhých monologů na témata, která zajímají pouze dotyčného jedince s AS, výjimkou není ani doslovné chápání vyjádření – nechápu metaforu, slovní hříčky. Chybí skutečná schopnost konverzace i citlivé reakce na sdělení jiných osob. Většinou se neobjevuje opožděný vývoj či narušení řeči před 3. rokem života (jako je tomu typicky u autismu). Typické je tedy špatné porozumění čteného a řeči obecně, výrazná je i motorická neobratnost, celkově horší pohybové i vizuomotorické schopnosti.

Jedinci s AS mají potíže s pružností myšlení – mají přesně daný způsob uvažování, který se velmi obtížně mění. Nedokážou se přizpůsobit změnám, neumějí přiznat selhání. S tím také souvisí malá schopnost poučit se z chyb a důsledků. Nepružnost či přímo rigidita myšlení ovlivňuje chování dítěte i ve školní třídě. Špatně snášejí kritiku nebo vlastní omyly. Při diskuzích trvají neústupně na svém názoru a jeho změna je pro ně takřka nedosažitelná. Objevuje se také podezřívavost nebo vztahovačné myšlení (při egocentrickém zaměření). Pokud se naučí postup nějaké činnosti, nedokáží si tuto zkušenost zobecnit nebo přenést do jiných situací. Skutečně nechápu, že to, co se naučí v určitých okolnostech, mohou využít i jinde. (Attwood, 2012)

Attwood (2012) se zmiňuje o knize Temple Grandinové, která se zabývá zrakovým (vizuálním) myšlením. Autorka popisuje, jak jí tento způsob uvažování změnil život a umožnil jí pozoruhodné dovednosti. Toto vnímání má spoustu výhod, kterého dokázal v této souvislosti využít i největší vědec své doby Albert Einstein. Jazykové testy nezvládal, ale exceloval v práci se zrakovými představami. Jeho teorie relativity vychází z vizuálních představ pohybu nákladních vozů a jízdy na paprscích světla. Kromě Einsteina patřili k mimořádně originálním tvůrcům, kteří vykazovali známky AS např. filozof Ludwig Wittgenstein, maďarský skladatel Béla Bartók nebo nizozemský malíř Vincent Van Gogh a mnoho dalších, v současnosti třeba Bill Gates, zakladatel počítačové společnosti Microsoft. Velký pokrok vědy i umění lze připsat nemalému počtu jedinců s Aspergerovým syndromem.

Myšlení těchto osob není narušené, ale je zkrátka jiné, někdy pozoruhodně originální. Plné rozporů a protikladů jsou základní dovednosti, jako je pozornost, soustředění nebo schopnost o něco požádat. „Někdy se neobvykle dlouho soustředí, věnuje dlouhé hodiny svým zájmům a činnostem, např. oblíbeným hrám na počítači. Jindy se nesoustředí ani na malou chvíli. O zlaté střední cestě to opravdu není.“ (Boyd, 2011, s. 47) Grandinová (2016) z vlastní zkušenosti hovoří o tom, že je třeba už v raném věku dítěte začít výukou flexibilního myšlení a neustále ho posilovat, aby se dítě naučilo akceptovat obměny rutin. Musíme brát vždy v úvahu vizuální způsob jejich myšlení - dá se využívat třeba vizuálních metafor, jako je mísení barev (např. když dobrý kamarád udělá něco zlého – černá a bílá), nebo vysvětlení, že kategorie je možné měnit, třídít dle barvy, funkce, materiálu a zároveň používat k práci i ke hře. „Struktura pro děti s autismem je dobrá, ale plány je někdy možné, a také nutné změnit. Když jsem byla malá, moje chuť nutila mě a moji sestru provádět celou řadu aktivit. To, že jich byla celá řada, bránilo vytváření rigidních vzorců chování. Více jsem si zvykla na změny v našich denních a týdenních rutinách a naučila jsme se, že i když dojde ke změně, můžu to zvládnout.“ (Grandinová, 2016, s. 53)

Zájmy jedinců s AS jsou intenzivní, specifické a stereotypní. Bývají přezdívány „malými profesory“, jelikož jejich zájmy bývá shromažďování velkého množství faktických informací o nějakém problému. Tyto své zájmy často nemohou sdílet se svými vrstevníky, což přispívá k jejich sociální izolaci. Je pro ně velmi těžké spontánně a přiměřeně reagovat na nečekané a nezvyklé situace nebo emoce jiných lidí, bývají tak terčem posměchu. Mohou toužit i po přátelství nebo intimních vztazích, díky svým nápadnostem (narušené, deviantní reakce, slabá integrace sociálního, emočního a komunikativního chování, aj.) je pro ně však obtížné toho dosáhnout, bývají frustrováni.

V průběhu hormonálních změn a zvýšeného stresu se v období puberty se příznaky AS celkově zvýrazní. Je nutná ještě větší opora a trpělivost. Zájem o druhé pohlaví, partnerství, první milostné vztahy, sex se u dospívajících s AS většinou mívá, působí dětsky a mohou být opět terčem posměchu ostatních vrstevníků. Sexuální zájmy se u nich probouzejí později a projevy puberty ustupují až po dvacátém roce. Upřednostňují vztahy na bázi společných zájmů. Jakmile se zájem o druhé pohlaví objeví, jedinci s AS nejprve testují reakce druhých, kterým se to pochopitelně nemusí líbit, a když se zamilují, automaticky předpokládají, že druhá strana jejich city opětuje. Na druhou stranu sami nejsou schopni příliš rozpoznat falešný

zájem o svou osobu, a mohou se tak stát obětí zneužívání.

Podle odborníků je dítě s AS buď náchylné ke vzteku, nebo je naopak nadměrně klidné. Někteří jedinci s AS mohou reagovat na stres a úzkost vztekem či agresivními afekty, někdy stačí i zdánlivě malá provokace. (Boyd, 2011) Nejsou schopni adekvátně reagovat na nepříjemné podněty, nedokáží se vcítit do pocitů a myšlení druhých a mají potíže se sebekontrolou – mohou tak zareagovat agresí. V těchto případech je nutné učení sebekontroly a vhodných reakcí díky terapeutickému vedení. Druhým příkladem je dítě s AS, které nedokáže rozzlobit vůbec nic, je velmi klidné a raději se vztahuje do sebe. Takoví jedinci jsou pak snadným terčem posměchu a šikany a musíme je učit, jak se bránit. (Vosmik, Bělohávková, 2010) Někdy můžeme pozorovat u jednoho dítěte s AS oba typy chování, záleží na náladě a situaci.

Problém může nastat i tehdy, kdy dítě s AS pozná, že mu vztek rychle a účinně pomohl k uvolnění, zahájí se tak nežádoucí proces podmiňování a důsledkem bude reakce stejná i příště. „Odborníci upozorňují na to, že někteří muži s AS mají autoritářský pohled na svět, řídí se svou subjektivní hierarchií, podle níž jsou např. muži nadřazeni ženám, a mají tendenci vylévat si svůj vztek na těch „podřadných“. Důvody k výbuchu vzteku však mohou být bohužel i čistě idiosynkratické (zvláštní), tedy pro okolí těžko interpretovatelné.“ (Vosmik, Bělohávková, 2010, s. 68)

Prognóza jedinců s AS je lepší než u autistů, přesto spíše pesimistického rázu. Dlouhodobý vývoj však není stále dostatečně prozkoumán stejně tak, jako oblast mezi AS a normou. Nelze ale popřít, že vlastnosti a projevy AS normu přesahují.

Problémy se sociální adaptací převažují i v dospělosti a jsou velmi nápadné. Diagnóza AS bývá obecně detekována později – průměrně v 11 letech, často se objevuje také chybná diagnóza, někdy se stanoví AS až v dospělosti. Jedinci s AS si své potíže si uvědomují, a proto se u nich vyskytují úzkosti, atypické deprese, emoční labilita a sklony k závislostem, podhodnocování, sebepoškozování a sebevraždám. Často zůstává mladý dospělý s AS v blízkosti rodičů, pro svou praktickou i citovou pomoc. Doporučuje se samostatné bydlení bez dalších spolubydlících.

Vzhledem k tomu, že se jedná o vývojovou poruchu, i jedinec s AS si může postupem času nacvičit pečlivé a přesné projevování emocí a myšlenek, naučí se, jak se pohybovat mezi lidmi, jak s nimi komunikovat či reagovat na jejich myšlenky a pocity.

Integrace dětí s PAS do hlavního vzdělávacího proudu má svá pozitiva, ale i negativa. Ne vždy může znamenat správnou volbu a cestu pro samo dítě. Je velmi důležité si shrnout všechna pro a proti u daného jedince.

Pozitivem je náročnější prostředí školy a sociální kontakty s ostatními, odpovídající běžnému životu. S tím souvisí i následná lepší adaptace na pozdější studium, zaměstnání i život v dospělosti. Některé děti také touží patřit mezi běžnou populaci. Mají lepší možnost nápodoby chování v běžném životě, zvýší se jim sebevědomí (také rodičům). Přínosem je i tolerance a pomoc handicapovaným ze strany zdravé populace. Negativem může být vyšší zátěž, stres, úzkost, strach ze selhání. Více je vidět problémové chování, sklon k nízkému sebevědomí, srovnávání se spolužáky, nezažití úspěchu. Chybí ochranné prostředí a malé uspokojování individuálních potřeb dítěte. Možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte, problematičtější spolupráce rodiny a školy a také chybějící speciálně pedagogické vzdělání učitelů či málo zkušeností s výukou dětí s AS. (Vosmik, Bělohávková, 2010)

Vždy záleží na pevné spolupráci a domluvě mezi rodiči, dítětem, odborným pracovištěm a školou, zda je integrace opravdu vhodná. Škola zvaží, zda integraci zvládne a chce zvládnout, dle školského zákona je však povinna spádového žáka přijmout.

Negativa je možné minimalizovat podporou asistenta pedagoga, zvýšeným dohledem, úpravou prostředí (zmírnění negativních vlivů, velikostí a uspořádáním třídy), vzdělávání, individuálním přístupem a strategiemi, určitou tolerancí, částečným předcházením problémového chování a znalostí problematiky z řad pedagogů – ti by měli být mimo jiné trpěliví, klidní, měli by mít předvídatelné emoční reakce, umět přizpůsobovat výukový plán a zdůrazňovat žákům jejich silné stránky i pozitivní vlastnosti. Nejdůležitější je osobnost a schopnost učitele nebo asistenta a také jeho ochota komunikace a spolupráce s dalšími odborníky a rodinou. Velkou výhodou je i přirozený smysl pro humor.

Zajímavým projevem AS je proměnlivost nálad, příznaků v průběhu dní, což pozorujeme dnes a denně v praxi. Je-li dítě pozitivně naladěno, velmi dobře se soustředí, poslouchá, pracuje, hraje si s kamarády, učí se. Jindy je pohlceno sebou samým, nemá sebedůvěru, působí dojmem, jako by nic neumělo, je smutné či plačtivé. Příznaky se tak objevují v různých „vlnách“ a je důležité udržet trpělivost a vydržet v čekání než negativní den nebo období odezní a navrátí se lepší.

Po celou dobu integrace je nutné počítat s emoční labilitou a s tím spojenými

výukovými i výchovnými problémy. Může hrozit vyloučení ze školy, propadnutí, potřeba medikamentózní léčby, narůstající negativismus, sebedestruktivní chování, pasivita. Vše může být spojováno s různými nedorozuměními mezi žákem a učiteli, vrstevníky nebo rodiči.

Pro úspěšnou integraci je klíčové, aby byly stanoveny správné výukové cíle ze strany učitelů, a aby žák s AS zažíval úspěch a byl tak dále vhodně motivován. V případě těchto dětí jsou nutné leckdy výjimky, jimž musí být nakloněno i vedení školy, aby se situace nezkomplikovala k neprospěchu dítěte s AS.

3 PORUCHY CHOVÁNÍ A EMOCÍ

V průběhu dětství a dospívání dochází k řadě projevům chování, které vnímá okolí jako nežádoucí, rušivé, nepřiměřené věku. Pro jejich pojmenování bývá užíváno termínu problémové chování. V mnoha případech jsou tyto projevy odrazem specifík vývojových období, osobnosti dítěte a důsledků výchovného působení rodičů.

Pokud jsou nápadnosti v chování trvalejší a intenzivní tak, že přináší omezení v běžném životě, vyžadují zvláštní výchovná opatření či medikamentózní léčbu, tehdy hovoříme o poruchách chování (F90 – F98; podle MKN-10, 2008). (Horňáková in Lechta, 2016)

Pugnerová (in Pugnerová, Kvintová, 2016) uvádí, že problémové chování může nabývat různých podob, od drobného rušivého chování až po úmyslnou agresi vůči ostatním. Agresivní chování² je vnímáno jako jeden z významných faktorů, vztahujícím se k poruchám chování. Důležité jsou frekvence, intenzita a trvalost nežádoucích projevů a v neposlední řadě i odborné posouzení kvalifikovaným psychologem či psychiatrem.

„Soužití s ostatními lidmi ve skupině nebo společnosti je spojeno s nutností akceptovat a respektovat určité společenské normy. Normy uspokojují naši potřebu orientace, smysluplného světa, ale i jistoty a bezpečí.“ (Pugnerová in Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 144)

Z pohledu etopedie se poruchy chování klasifikují dle různé kvality a míry nebezpečnosti pro společnost.

Z psychologického hlediska musí chování dítěte konzistentně vykazovat agresi či hostilitu³ a opakovaně porušovat pravidla. Pak se může jednat o některou z poruch chování. Vágnerová (2004 in Pugnerová, Kvintová, 2016) uvádí tři vyskytující se kritéria: 1. nerespektování sociálních norem, 2. neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy, 3. agresivita či závažné náznaky ohrožení lidí nebo zvířat.

Existuje celá řada příčin vzniku poruch chování. Jsou výsledkem kombinace biologických nebo genetických faktorů a nevhodného rodičovského působení, které je typické nedostatkem systematické důsledné výchovy a láskyplného vztahu v rodině.

² Agresivní chování je jednání zaměřené na objekty, zvířata nebo lidi (příp. sebe sama).

³ Hostilní chování lze vnímat jako negativní postoj vůči lidským subjektům projevující se nepřátelstvím a agresivitou.

„U biologického faktoru se jedná o narušení struktury či funkce Centrálního nervového systému (CNS) – může být různého původu a jeho vznik se může vázat na období prenatální, perinatální či postnatální (infekce, přidušení při porodu, úrazy hlavy apod.). Biologický faktor je rizikový faktor, zvyšující sklon k nežádoucímu způsobu reagování.“ (Pugnerová in Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 148 - 149)

Genetické (dědičné) faktory hrají také velmi důležitou úlohu. Látalová (2013) připisuje genetickým vlivům až 70% podíl na vzniku poruch chování. Z výzkumů je také známo, že až v 50% se projevila porucha chování u dětí, jejichž otec trpěl také poruchou chování či antisociální poruchou osobnosti, často i v kombinacích s ADHD. Na úrovni dědičnosti je také rizikovým faktorem temperament – zejména impulzivita, lhostejnost, dráždivost, egoismus, odmítání sociálních norem, potřeba vyhledávat vzrušení. V dospělosti se může poruchové chování stát trvalým rysem osobnosti.

Horňáková (in Lechta (ed.), 2016) zdůrazňuje, že má-li dítě problémy s chováním, může to být i důsledek jeho přizpůsobení se specifickým životním podmínkám, jeho neuropsychickým vybavením, probíhající nemocí, vztahy, nespokojováním potřeb, aj. Možná, že se také jedná o naučené chování, volání o pomoc, nízkou schopnost sebekontroly či situační selhání jinak bezproblémového jedince.

Nejdůležitějším psychosociálním faktorem je rodina. Tvoří dítěti první hodnotový a normativní systém. Pokud dítě žije v nevhodném, nepodnětném, zanedbávajícím, deprivacním nebo dokonce týrajícím prostředí, jehož rodiče/rodič vykazuje poruchové chování, pak se zvyšuje pravděpodobnost rozvoje nepřizpůsobivého chování také u dítěte. Další skupinou, která může negativně ovlivnit jedince, jsou vrstevníci. Zejména, pokud se jedná o skupinu asociálně orientovanou se specifickými normami a hodnotami. Jestliže ale funguje rodinné zázemí, nebývá vliv vrstevníků tolik významný.

3.1 Syndrom hyperaktivity, ADHD, ADD

V současné době patří syndrom hyperaktivity do skupiny specifických poruch chování. Jedná se o jednu z nejčastěji diagnostikovaných poruch chování v celosvětovém měřítku, a také významný fenomén pedagogický.

Mezi starší názvy patří: malá mozková dysfunkce (MMD), lehká dětská encefalopatie (LDE), lehká mozková dysfunkce (LMD). Dnes bývá užíváno názvu Syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou či hyperkinetická porucha (ADHD, z anglického Attention Deficit Hyperactivity Disorder) nebo Syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADD). Není však pravdou, že pojem LMD je nahrazován bezesbytku označením ADHD. „Současná terminologie vychází z behaviorálního hlediska a přísného symptomatického popisu projevů chování.“ (Andreánska in Lechta (ed.), 2016)

ADHD je neurovývojová porucha (tedy způsobena organickým poškozením mozku) charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity (emocí).⁴ Nezbytnou podmínkou je přítomnost všech tří příznaků (Andreánska in Lechta (ed.), 2016). „Původní „matějčkovské“ vysvětlení svědčí o vzniku ADHD na podkladě drobných, zpravidla rozptýlených poškození mozkové tkáně, ke kterým došlo v nejčasnějších vývojových fázích (v době prenatalní, perinatální či časné době postnatální) nebo zvláštním utvářením mozkových struktur nejspíše na genetickém podkladě, které způsobují odlišnosti v chování a jednání dítěte.“ (Pugnerová in Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 170)

Každé dítě s touto diagnózou má jiné specifické projevy – vždy záleží, která ze třech výše uvedených částí a do jaké míry je poškozena. U diagnózy ADHD rozlišujeme formu lehkou, středně-těžkou a těžkou.

Příznaky buď izolovaně, nebo v souhrnu predisponují dítě k dalším, často závažnějším obtížím. Jedinci mají průměrnou až nadprůměrnou inteligenci, často trpí i kombinací přidružených poruch učení (nejčastěji dyslexií, dysgrafií, dysortografií) nebo všemi najednou, a také např. epilepsií. Hyperaktivní děti – tzv. jedinci s hyperkinetickým syndromem (ADHD) jsou ukazatelem mozkové dysfunkce, a také nelehkým diagnostickým problémem. Pokud se u nich objevuje ADHD v kombinaci s poruchami učení, potřebují

⁴ Emoce jsou velmi důležitou složkou psychických dějů. Jde o soubor fenoménů psychických a fyziologických, který charakterizuje reakci jedince na danou situaci. Patří mezi významné řídicí a regulační mechanismy člověka. (Zvolský, 1998, s. 85.)

formy reedukace na poruchy učení, ale i chování, přičemž dílčí zlepšení v jedné oblasti pozitivně ovlivňuje druhou.

Mimo jiné patří tito jedinci mezi rizikovou skupinu z hlediska antisociálního chování. Často vyrůstají v disfunkční rodině, kde se mohou objevovat psychopatologické jevy. Je zde také větší pravděpodobnost (až 50%) přetrvání obtíží až do dospělosti. Dalšími příznaky jsou snížené výkony ve škole, agresivita, problémy při navazování kontaktů a ve vztazích s vrstevníky, nesnášenlivost, neschopnost podřídit se autoritě a obecně uznávaným pravidlům atd.

Jen za první rok působení na základní škole bylo možné v praxi zažít mnoho žáků - vždy chlapců, s diagnózou ADHD, kteří vyrůstali v dysfunkčních rodinách. Téměř u všech jedinců (nebo i u jejich rodičů) se vyskytovaly sociálně patologické jevy a rizikové chování (závislosti na počítačích, internetu, drogách, delikvence, krádeže, záškoláctví, domácí násilí, šikanování, týrání, zanedbávání). Všichni žáci navštěvovali 6. ročník a pouze ve dvou případech se jednalo o žáky národnostní menšiny.

V rámci této poruchy rozlišujeme ještě další pojmy: ADD (Attention Deficit Disorder) – prostá porucha pozornosti, ODD (Oppositional Defiant Disorders) – opoziční chování, ADHD bez agresivity, ADHD s agresivitou.

U diagnózy ADD se neobjevuje impulzivita a hyperaktivita, zato více problémů je v oblasti pozornosti a v percepčně-motorických úkolech. Jedinci jsou tzv. hypoaktivní – utlumení, apatičtí, zasnění, neschopni zaměřit pozornost na určitou činnost, pomalí při provádění kognitivních operací, mají obtíže v navazování sociálních kontaktů a ve školním prostředí se u nich projevují úzkostné rysy.

Termín ODD se u nás stále ještě moc často neuzívá, i když bychom s tímto způsobem chování našli hodně dětí (většinou chlapců). Charakteristickým rysem opozičního chování je extrémní fyzická agresivita, dominuje ztráta přizpůsobivosti, hádavost, nadprůměrná nesnášenlivost, oslabená sebekontrola a opakované odmítání plnění požadavků dospělých. Často provádějí zlomyslné, mstivé, nedůtklivé a obtěžující činnosti. V případě konfliktů vidí chybu v jednání druhých a sami sebe nepovažují za zdroj obtíží nebo viny. Především poruchy vnímá a utváření sebe samého jsou společným rysem s ADHD. Ve skupině dětí s ADHD je přibližně 60% dětí s ODD. (Zelinková, 2015)

ADHD bez agresivity je jistě tou lepší formou. Dítě je velmi neklidné, neustále houpe

nohama nebo celým tělem, hraje si s předměty, zpívá si nebo jakýmkoliv jiným způsobem vyrušuje, soustřeďuje se na vše kolem sebe, a tak mu často uniká obsah učiva ve škole. Tito jedinci vyhodnocují všechny vjemy kolem sebe, jsou „zajatci vlastních zvuků“ a tím se také velmi unavují. Nemají však narušenou oblast emocí – impulzivity, nejsou zlí, agresivní.

ADHD s agresivitou se blíží opozičnímu chování. Charakteristická je hádavost, nesnášenlivost, nedostatek sebeovládání, antisociální chování (rvačky, krádeže). Dítě je nevyzpytatelné a často nebezpečné, jedná nezvykle, iracionálně (močí na věci, radostí rozbíjí věci, kouše aj.). Rodinné prostředí bývá dysfunkční, ale není to pravidlem. Je třeba co nejdříve zahájit intenzivní péči více odborníků, medikaci. Čím později se začne problém intervenčně řešit, tím menší je naděje na zlepšení. Problémy v chování někdy vedou i k odebrání dítěte od rodiny.

3.1.1 Příčiny

Příčiny vzniku organického poškození mozkových částí je několik, mohou být prenatální, perinatální i postnatální, na něž dále působí výchovné postupy, které mohou projevy jak zmírnit, tak také zhoršit.

Mezi prenatální příčiny se řadí komplikace v těhotenství: gestózy, krvácení do děložní sliznice, nemoci rodidel, infekční onemocnění matky, spalničky, zarděnky, infekční hepatitida, příušnice, neštovice, streptokokové a stafylokokové infekce, chřipky a řada dalších. (Pugnerová in Pugnerová, Kvintová, 2016) Rovněž vysoký věk matky (i otce), psychická zátěž matky hraje svou roli. Upozorňuje se také na toxiny z vnějšího prostředí, především aditiva v potravinách, alkohol a nikotin. Podle studií bylo zjištěno, že chronická přítomnost nikotinu zvyšuje uvolňování dopaminu v mozku a způsobuje hyperaktivitu. Jiné studie potvrzují, že nikotinismus matek ovlivňuje dopaminový systém vyvíjejícího se plodu a zapříčiňuje zpomalení některých procesů a ADHD.

K příčinám perinatálním jsou řazeny komplikace kolem porodu – zejména asfyxie (přerušeni dodávky kyslíku do organismu), odtok plodové vody bez reakce lékařů a následky vzniklé mechanickým poškozením hlavičky, např. při klešťovém či zvonovém porodu, překotném porodu. Důsledkem může být nedostatečné okysličení mozku. Určitý vliv může

mít také nedonošenost s nízkou porodní hmotností, ale i prodloužené těhotenství.

Postnatálními příčinami bývají úrazy, operace dítěte po narození s možnými důsledky. Např. u těžké novorozenecké žloutenky se doporučuje fototerapie pouze maximálně 3 dny, protože bilirubin přímo ovlivňuje centrální nervový systém a déle trvající fototerapie je nebezpečná.

V současnosti nové poznatky rozvíjejí, doplňují a upřesňují další souvislosti. Mezi jednu z příčin výskytu ADHD se řadí i dědičnost. Podle vědců existuje více genů, ne pouze jeden, které se podílejí na vzniku ADHD. Některé výzkumy naznačují, že ADHD (a jiné, např. Tourettův syndrom a některé poruchy chování) je nejpravděpodobněji výsledkem sdílených genetických anomálií, převážně ze strany otců.

Z dalších příčin se díky moderní technologii uvádí i neuroanatomické faktory – drobné diference v určitých strukturách a funkcích mozku (oblasti mozku, které regulují pozornost a chování, nefungují podle plánu), nebo neurochemické faktory související s dopaminem a noradrenalinem. Jedná se o neurotransmitery, chemické látky přenášející vzruchy (informace) mezi nervovými buňkami.

Dá se říci, že ADHD vzniká z vnitřních příčin. V předškolním věku často nebývá vůbec odhalen. Výchovné postupy mohou tyto projevy zmírnit, ale také nežádoucně posílit. Rodinné prostředí však nadále velmi ovlivňuje další rozvoj nemoci.

Nesprávným výchovným postupem je nejednotná výchova, kdy se rodiče vzájemně nedohodnou na stejném výchovném postupu, z toho plynou rozpory ve výchově, následně rodičovské spory a schválnosti. Dále perfekcionistická výchova – příliš náročná, přísná, autoritativní, zahrnující, zákazy, příkazy, tresty, necitlivý přístup a tvrdé zásahy. Také příliš liberální, uvolněná výchova, úzkostná, ochraňující, rozmazlující - výchova, kde je dítěti vše povoleno, může si dělat, co chce, a to, co provede, se přehlíží nebo omlouvá. Při takové výchově chybí řád a dítě nezná hranice. A nakonec je to nedůsledná, nevyvážená výchova – podobná nejednotné výchově. Jeden vychovatel není důsledný ve svých výchovných požadavcích, jednou něco zakáže, jednou povolí, uloží úkol, ale nekontroluje jeho splnění. Chybí řád a systém, dítě neví, co je správně, brzy začne využívat této situace ke svému prospěchu.

V současnosti se poukazuje na souvislost posilování nežádoucích forem chování u dětí s ADHD a životosprávy. Nejvíce diskutabilní složkou životosprávy je cukr, na němž lze

vypěstovat i závislost. U dětí s ADHD se čím dál častěji a ve velké míře objevuje obliba v nezdravých potravinách s vysokým obsahem cukrů, soli a kofeinu. Tyto potraviny zcela zbavují tělo dopaminu, tolik potřebného pro děti s poruchou ADHD. Není žádnou výjimkou, že typickou školní svačinou těchto dětí bývají čokolády, několik balíčků chipsů, energetické nápoje a dvoulitrové Coca-Coly. Přesvědčit rodiče o nebezpečí těchto potravin lze v praxi jen velmi sporadicky. Proto je vítané zrušení školních automatů s obsahem nežádoucích výrobků a jejich nahrazení zdravými potravinami, stejně jako kroky škol a školských zařízení k razantnímu zákazu jmenovaných potravin zakotveném ve školním řádu. Rodiče by se měli naučit tzv. eliminační diety a ve svých krocích být důslední, aby se předešlo i takovým případům, kdy žák s ADHD upadl do bezvědomí po konzumaci energetických nápojů v kombinaci s medikamentózní léčbou.⁵

Pugnerová (in Pugnerová, Kvintová, 2016) uvádí, že je vždy velký rozdíl v projevech dítěte s ADHD dobře výchovně vedeného a dítěte vedeného nesprávně. Správné výchovné postupy totiž dokáží zmírnit nežádoucí projevy dítěte natolik, že nemívá tolik sociálních problémů. S tímto tvrzením se ztotožňují i další odborníci z oblasti psychologie i speciální pedagogiky, např. Andreánska (in Lechta (ed.), 2016, s. 379) také zmiňuje, že „více psychologických teorií předpokládá, že hyperaktivita je podmíněna kombinací určitých dispozic k tomuto chování a způsobu výchovy.“ Onou dispozicí může být vlastní temperament dětí hraničící s hyperaktivitou. Rozlišení, zda je dítě velmi živé, temperamentní nebo už hyperaktivní je v rukou klinického psychologa.

Výskyt obtíží se celosvětově odhaduje na 5-10 % dětí, významně častěji se objevuje u chlapců. Velice cenné je zjištění organického původu neklidu a odpovědné posouzení. Vše vyžaduje náležitou terapii a spolupráci rodiny. Terapie ADHD není jednoduchá. Úplný léčebný přístup vyžaduje vhodná režimová a výchovná opatření, dále farmakoterapii, psychoterapii a další. Cílem je vždy pomoci dítěti zvládat denní režim, využít svou mentální kapacitu ve škole, zlepšit vztahy v kolektivu i s blízkými osobami. Je nutné zaměřit se nejen na příznaky ADHD, ale také na přidružené obtíže.

Přestože výchova dětí s ADHD klade na rodiče vyšší nároky, obecným předpokladem pro úspěšné zvládnutí obtíží je vytvořit harmonizující prostředí s porozuměním a spoluprací, vymezit dítěti jasná pravidla, hranice, systém a pravidelný režim, umožnit dostatek spánku,

⁵ Z autentické výpovědi na přednášce psycholožky z pedagogicko-psychologické poradny v Brně.

relaxace i vhodného sportovního vyžití a láskyplně avšak velmi důsledně vše dodržovat. Samozřejmostí je spolupráce se školou – uzpůsobení podmínek, popř. medikace a rodinné terapie.

3.1.2 Důsledky

V procesu nápravy napomáhá i sám vývoj dítěte, protože zráním organismu zraje i CNS a některé nevhodné projevy chování ztrácejí na intenzitě. Příznaky a projevy se tedy mění postupem času. Někteří jedinci z této poruchy „vyrostou“. Odhaduje se, že asi u 35-60 % diagnostikovaných jedinců symptomy přetrvávají do dospělosti. Ustupuje hyperaktivita, přetrvávají spíše problémy s pozorností, labilitou, dráždivostí a impulzivitou. Také vnitřní neklid ventilovaný neurotickými návyky jako pohrávání si s prsty, vlasy, tužkou. V dospělosti se na tuto poruchu vážou problémy v zaměstnání, v partnerských i mezilidských vztazích obecně. Tito jedinci ztrácejí své věci, často zapomínají na domluvené schůzky či zadané úkoly nebo chodí pozdě. Obtížně si udržují v životě i ve věcech pořádek, nestíhají, střídají partnery nebo mají problém se soustředit na cokoli včetně sexuálního života. Mohou cítit, že jejich výkon neodpovídá jejich schopnostem, mohou opakovaně selhávat ve vztazích, zaměstnání i studiu. Často poté podléhají depresím či únavovému syndromu. V horších případech jsou náchylní k rizikovému chování, jako například přejídání se, experimenty s návykovými látkami, hazardování se životem aj.

Diagnózu ADHD je třeba stanovit včas, již v dětství, aby v dospělosti uměli jedinci pracovat sami se sebou. Andreánska (in Lechta (ed.), 2016) podotýká, že diagnóza ADHD by se však neměla stanovit před 4. -5. rokem věku jedince, což ale neznamená, že různé specifické projevy nelze pozorovat v podstatě od narození.

V současné době se na diagnostice podílejí psycholog z pedagogicko-psychologické poradny, psychiatr, neurolog nebo klinický psycholog. Pro komplexní diagnostiku je nezbytná také spolupráce dalších osob - učitele, speciálního pedagoga a v neposlední řadě rodičů. Vzhledem k pestré paletě projevů není diagnostika jednoduchá. Někdy je obtížné stanovit, které projevy jsou v rámci vývoje pro daný věk ještě v normě, a které jsou už signálem poruchy. Ne každé dítě, které je neposedné, nesoustředěné a vyrušuje, znamená nutně dítě

s ADHD. Tato porucha je spojena s vážnými kognitivními a sociálními obtížemi.

V posledních letech se však objevilo i mnoho polemik a tvrzení, že ADHD je fiktivní nemoc. Za zmínku stojí tvrzení uznávaného amerického pediatra Richarda Saula, který ve své provokativní knize „ADHD neexistuje“ polemizuje o tom, zda je ADHD samostatná porucha nebo jsou projevy důsledkem jiných poruch. Uvádí totiž mnohé poruchy, kterými lze hyperaktivitu, nepozornost i impulzivitu vysvětlit. Mimo tato vzbudil pozornost výrok amerického psychiatra Leona Eisenberga, jež ADHD objevil a před svou smrtí tento svůj vědecký objev napadl a oznámil, že se jedná o největší příklad vymyšlené nemoci. Rovněž britský doktor Edward C. Hamlyn uvedl, že ADHD je podvod, který připravuje děti na drogovou závislost. Rostoucí potřeba léků na potlačení společensky nepřijatelných postojů by totiž mohla v pozdějším věku vyžadovat silná antidepresiva. Ve Francii dokonce lékaři tuto diagnózu vůbec neuznávají, jelikož je spojována s pojmem „chemická nerovnováha mozku“, s čímž souvisí právě závislost na farmakách s mnoha vedlejšími účinky.

Jisté je, že každý jedinec s ADHD je něčím jiný, zvláštní, ať se to týká předpokládaného nebo prokazatelného hledání i výkladu příčin nebo zvláštnostmi rodinného prostředí, výchovných vlivů a specifických osobnostních předpokladů.

4 INKLUZE V SOUČASNÉM ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA

System vzdělávání v České republice určuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, platný od září 2005. Zahrnuje všechny formy vzdělávání, instituce zabezpečující vzdělávání, podpůrné služby, pracovníky zajišťující vzdělávání a podpůrné služby a legislativu upravující vzdělávání, také uvádí povinnosti žáků, zákonných zástupců i pedagogických pracovníků. Vymezuje proces postupného získávání kvalifikace v jednotlivých stupních či oblastech formální vzdělávací soustavy, kterými jsou primární (základní) vzdělávání, sekundární (střední) vzdělávání a terciální (další) vzdělávání. Vzdělávání se uskutečňuje dle vzdělávacích programů.

Na počátku roku 2015 byla schválena novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), s účinností od září 2015 a novela č. 178/2016 Sb., v aktuálním znění, která uvádí změny ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) a žáků nadaných s účinností od září 2016, některé od září 2017 či 2018. Od září 2017 mimo jiné zavedla možnost zřizování přípravných tříd základních škol pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

Vzdělávací cíle jsou stanoveny ve školském zákoně a konkrétně popsány v Národním programu vzdělávání, v tzv. Bílé knize z roku 2001. Jde se o dokument, vypracovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) a schválen Parlamentem ČR, který stanovuje hlavní vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky vzdělávání. Z tohoto dokumentu vycházejí rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které vymezují obsah, rozsah a podmínky vzdělávání pro jednotlivé stupně vzdělávání. Na základě RVP si každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP).

Konec 20. a počátek 21. století přinesl rozvoj v oblasti vzdělávání – vzdělávání dospělých, celoživotní vzdělávání, otevřené vzdělávání, občanské, profesní, aj. Přes všechna pozitiva se zdá, že je tento zájem deformován ekonomickou funkcí. Vytrácí se instrumentální charakter vzdělávání – nástroj lidské, sociální a národní emancipace a stává se z něj konstruktivní součást civilizace, života člověka, společnosti. Myšlenky o síle a účinnosti

vzdělávání byly v historii formulovány již mnohokrát. Dnes se takové myšlenky vzdělávání v globálních souvislostech řadí k, již existujícímu, zástupu.

Proces modernizace přináší kromě pozitiv a pokroků také hrozby, rizika či záporné proměny člověka. Před každým jedincem se otevírá široké spektrum způsobů chování, životních pohledů. Jejich výběr bude ovlivňován kvalitou a bohatstvím socializačních procesů, kde sehrává významnou roli výchova.

Koncept postmoderního světa se všemi důsledky pro výchovu mladé generace se promítají do pojetí výchovy v rodině, výchovných institucí, odrážejí se i v politice státu vzhledem k mladé generaci. Všechny změny jsou součástí celosvětového kontextu vývojových změn ekonomických, politických, sociálních i kulturních. Jejich dosah a význam bude utvářet širší souvislosti v nadcházejících letech.

Transformace českého školství od roku 1989 přinesla změny v přístupu ke vzdělávání. Jeho cílem bylo vytvoření vzdělávacího systému, který by poskytoval stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělávání pro všechny členy společnosti. Rovné šance totiž nebyly vždy v naší zemi samozřejmostí. „Nejzásadnější koncepční změnou, k níž se v našem školství po roce 1989 dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělání dětí a mladistvých s postižením přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení (Vítková 2003, s 15)“. Adamus (2014) připomíná, že děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se v ČR vzdělávají od roku 1989, s významným akcentem od 1. ledna 2005 (platnost školského zákona č. 561/2004 Sb.), ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Snahou českého školství je integrovat co největší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení hlavního vzdělávacího proudu a postupně tak vytvořit model inkluzivního vzdělávání. Tím se dostáváme k nejčastěji slýchaným termínům integrace a inkluze, které bývají v praxi ztotožňovány, ale neznamenají však totéž.

4.1 Integrace

Integrace znamená vzdělávání dětí s postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Může být sociální a školní, individuální či skupinová atd. Podstatou integrace je společný život, společné učení handicapovaných a běžné populace. Cílem je soužití a vzájemný respekt.

Oproti době minulého režimu je dnes zcela běžné vídat děti s lehčím až středně těžkým postižením nebo děti s poruchami učení v běžných školách. (Vítková, 2003) Žáci s těžkým postižením, souběžným postižením více vadami a s poruchou autistického spektra (PAS) mají právo se vzdělávat ve speciálních školách a školských zařízeních dle speciálních vzdělávacích programů a pod vedením erudovaných speciálních pedagogů. (Bartoňová, Vítková, 2016) Integrace dětí s poruchami učení a chování není sympatické akceptování, ale hledání nových cest, jež by ukázaly, že děti se speciálními potřebami jsou schopné dobrých výkonů. Cílem je využít jejich plný potenciál, zapojit je zcela do školního společenství a úspěšně přecházet do dospělosti. Integrace je dle Tannenbergerové (in Kratochvílová, 2013) spíše záležitostí praxe než filozofickým konceptem. Chápe ji jako nástroj či opatření. Při integrativním vzdělávání je mnohdy pozornost věnována slabým stránkám a odlišnosti žáků a kategorizaci jejich postižení než omezení v prostředí školy. (Kratochvílová, 2013)

Bazalová (2006) zdůrazňuje, že integrace není pro každé dítě s postižením, byť jsou si všechny děti s postižením či bez morálně, duchovně a legálně rovny, z praktického hlediska je však nutno konstatovat, že děti s handicapem nejsou stejné jako děti bez handicapu. Vždy je nutné zvážit všechny okolnosti, stav dítěte, jeho individuální předpoklady, možnosti školy apod. Na integraci se podílí vždy mnoho faktorů, na které by měl být brán zřetel.

Do 31. 8. 2016 byla legislativně zakotvena možnost integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami formou skupinové či individuální integrace dle již zrušené vyhlášky č. 72/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tuto vyhlášku nahradila vyhláška č. 27/2016 Sb., platná do 31.8. 2017 a tuto nahradila nyní aktuální vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou od 1.9. 2018 nahradí vyhláška č. 270/2017 Sb.

Přestože oba termíny v rámci zavedení inkluze legislativně zmizely, ve školách jsou obě formy integrace stále využívány. Školský zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění, uvádí a popisuje pouze individuální vzdělávání žáka.

4.1.1 Skupinová integrace

Při skupinové integraci jsou žáci zařazováni do tříd pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve třídě vyučuje speciální pedagog, který zajišťuje speciálně pedagogickou péči ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky. Třídy mají snížený počet žáků. Díky tomu probíhá reedukace poruch učení v průběhu celého vyučovacího procesu. Měly by být uplatňovány specifické metody a formy práce, individuální přístup, možnost jiného časového rozvrhu probíraného učiva nebo dodržování přiměřeného pracovního tempa výuky. Samozřejmostí je maximální využití pomůcek pro reedukaci a dostupných podpůrných opatření.

4.1.2 Individuální integrace

Individuální integrace znamená zařazení žáka do běžné třídy, kterému je na základě žádosti zákonných zástupců vypracován individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), dle kterého se žák vzdělává.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění, nehovoří o individuální integraci, ale uvádí v § 41 pouze formu individuálního vzdělávání žáka. O individuálním vzdělávání žáka rozhoduje ředitel školy na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Zákon dále udává, co vše musí žádost o individuální vzdělávání žáka obsahovat, podle jakých skutečností lze udělit souhlas ředitele školy s tímto vzděláváním, také uvádí práva, povinnosti a podmínky spojené s individuálním vzděláváním ze strany žáka, zákonného zástupce žáka i školy. (Podrobně zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění [online])

4.2 Inkluze

Inkluze je pojímána jako systém či směr. Pojem pochází z latinského *inclusio*, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Představuje společné formální vzdělávání všech žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Zakládá se na akceptování různorodosti, pokud jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení. (Wadeová, 2000 in Lechta (ed.), 2010)

Z toho vychází také inkluzivní pedagogika, zabývající se možnostmi nejlépe vyhovující edukace dětí s postižením, narušením nebo ohrožením v podmínkách škol a školních zařízení hlavního vzdělávacího proudu. Cílem je sociální adaptace člověka. Způsob, jak tohoto cíle dosáhnout se však liší. Koncept integrace vychází z potřeb dítěte s postižením, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se přizpůsobují škole, naproti tomu koncept inkluze se zaměřuje na práva všech dětí, kdy se prostředí školy přizpůsobuje dětem. Metaforicky lze říci, že inkluze je cílem a integrace cestou, jak ho postupně dosáhnout. (Lechta (ed.), 2016)

Otázkou zůstává, zda je inkluze opravdu tím správným cílem, který se otevírá budoucnosti žáků a do jaké míry je možné a zdravé se jedincům se SVP přizpůsobovat na úkor žáků intaktních.

4.2.1 Proces zavedení inkluzivního vzdělávání, inkluze v ČR

Inkluzivní vzdělávání je zdůrazňováno již v dokumentech, přijatých v ČR před více než dvaceti lety, např. v Národním plánu podpory a vyrovnání příležitostí, přijatý Vládním výborem pro zdravotně postižené, Národním programem rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (tzv. Bílé knize) z roku 2001 a Národním plánu podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 – 2009. (Hájková, Strnadová, 2010) Významnou podporou inkluzivního vzdělávání je ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením Českou republikou v září 2009 (zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon). Úmluva nezakládá nová práva, pouze vyjadřuje jejich důsledné plnění. Je založena na

principu rovnosti, jejím cílem je chránit a zajistit rovný přístup práv a svobod pro osoby se zdravotním postižením a respektování jejich důležitosti. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Postupný rozvoj inkluzivního vzdělávání je možné pozorovat v praxi delší dobu. V posledních několika letech je o inkluzivním vzdělávání slyšet mnohem výrazněji, vlivem médií a politiky. Často se objevuje kritika na zásahy politiků, které inkluzi spíše škodí.

V březnu 2010 byl vládou ČR schválen návrh MŠMT ČR – Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV), který měl za cíl zajistit rovný přístup i příležitosti všech osob ke vzdělávání. Součástí tohoto plánu bylo i zavedení nezbytných opatření k ukončení segregáční praxe v českém školství a k prevenci diskriminačních jevů.

1. lednem 2012 nabyl účinnosti zákon č. 472/2011 Sb., kterým se změnil zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. Od listopadu téhož roku nabyla účinnosti další novela školského zákona (zákon č. 370/2012 Sb.), která uvedla změny související s maturitními zkouškami. Se školským zákonem souvisela i vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (dříve vyhláška č. 73/2005 Sb.), která toto vzdělávání upřesňovala.

Na období 2016 – 2018 byl sepsán Akční plán inkluzivního vzdělávání [online], který popisuje hlavní nároky ve vzdělávání do roku 2020. Tato listina popisuje inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci. Inkluze pak představuje uspořádání ve škole hlavního vzdělávacího proudu způsobem, jež může nabídnout adekvátní vyučování všem žákům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Na jaře r. 2015 byla schválena novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) s účinností od září 2015 a novela č. 178/2016 Sb., v aktuálním znění, která uvádí změny ohledně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných s účinností od září 2016, některé od září 2017 či 2018. Obsahuje novou definici žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, hovoří o individuálním vzdělávání, bezplatném poskytování podpůrných opatření školou a školským poradenským zařízením těmto žákům, stupně podpůrných opatření, podmínky pro jejich poskytování a poradenské pomoci školských poradenských zařízení.

S tímto zákonem souvisí i vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen vyhláška č. 27/2016 Sb.), účinná od 1. září

2017 (nahrazuje vyhlášku č. 147/2011 Sb.). V této vyhlášce jsou popsána podpůrná opatření, postup poskytování těchto opatření a organizace výuky u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními.

V první novele (vyhláška č. 270/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, dále jen vyhláška č. 270/2017), platné od 1. září 2017, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb. došlo ke změnám v přehledu podpůrných opatření a změnila se např. velikost skupiny, v níž může být poskytováno podpůrné opatření v podobě pedagogické intervence. U pedagogické intervence a předmětu speciálně pedagogické péče se zavedla podmíněná normovaná finanční náročnost.

Od 1. ledna 2018 došlo na základě druhé novely (vyhláška č. 416/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, dále jen vyhláška č. 416/2017 Sb.), kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. k upřesnění pravidel pro využívání podpůrných opatření na základě praktických poznatků – např. ke změně normované finanční náročnosti podpůrných opatření personálního charakteru. Nově se pro výpočet prostředků ze státního rozpočtu používá nižší platový stupeň a ruší se normativní financování nenárokové složky platu u těchto podpůrných opatření.

Od března 2018 se začalo uplatňovat nové odstupňování činnosti asistenta pedagoga dle časového rozsahu činnosti, počítající i s nepřímou pedagogickou činností.

Zmiňovaná novela č. 178/2016 Sb., která uvádí změny ohledně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s účinností od září 2016 obsahuje již změny, které budou postupně nabývat účinnosti od 1. září 2018 (zákon č. 101/2017 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon), následně od 1. září 2020 a od 1. listopadu 2020.

Nutno podotknout, že od platnosti školského zákona (č. 561/2004) od roku 2005 byl školský zákon dosud novelizován třiatřicetkrát, nemluvě o vyhláškách.

„S celosvětovými snahami o podporu inkluzivního vzdělávání se odborná i laická veřejnost postupně rozdělila na dvě skupiny odlišné svým přístupem k rovnosti ve vzdělávání. Jendou skupinu tvoří obhájci širokého pojetí inkluze, druhou zastánci speciálního vzdělávání.“ (Kratochvílová, 2013)

I Česká republika má své odpůrce a obhájce. Současný kontext české vzdělávací praxe na běžných základních školách čítá různé formy integrace žáků se speciálními vzdělávacími

potřebami a zvyká si na překotné zavedení inkluze. Tolik propíraná inkluze totiž znamená radikální změnu filozofie celého školství. Na straně jedné je kritika nepřipravenosti společnosti na koncept inkluze, rychlost jejího zavádění do praxe, nesystematičnost řady opatření - neustálé změny v legislativě, realizace nedořešených systémových opatření, nedostatek prostředků na asistenty pedagogů, na další vzdělávání pedagogických pracovníků a mnoho dalšího. V současnosti se inkluze stále potýká s nepochopením a jejím odmítáním z řad většiny pedagogů (s ohledem na individualitu každého jedince). Na straně druhé tu jsou školy, které inkluzivní vzdělávání úspěšně realizují ke spokojenosti všech zúčastněných stran, i když přiznávají mnohé problémy i náročnost práce s rozmanitostí žáků, přesto považují inkluzi za přínosnou a zdůrazňují její sociální aspekt. Je třeba dodat, že systém nevylučuje možnost volby speciálních škol jako alternativy pro ty žáky, kteří se pro své zdravotní postižení nemohou vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu, nebo jim toto vzdělávání nevyhovuje. (Resman, 2003 in Kratochvílová, 2013)

Strategické dokumenty hodnoty jako rovnost a respekt výslovně pojmenovávají, pro jejich aplikaci v praxi je však nezbytné, aby o potřebě inkluzivních škol, postavených na hodnotách rovnosti byla přesvědčena také společnost. Kratochvílová (2013) zdůrazňuje, že při rozhodování o způsobu vzdělávání má být prioritní zájem jedince pro jeho osobnost a budoucí socializaci. Inkluze se totiž týká celého společenství třídy a musí být tedy ku prospěchu všech žáků.

Intenzivně, otázkou zůstává, zda také systematicky, se zavádí inkluzivní vzdělávání, vedle kterého však stále stojí i integrativní vzdělávání.

4.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách

Kategorizace žáků a klasifikace vzdělávacích potřeb (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění) jakož i definice osob se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v současné době nahrazeny novými termíny a definicemi v souvislosti s inovacemi školského zákona. Zásadní změny mají vést ke změně pohledu na vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Dříve se podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami odvíjela především od druhu a stupně zdravotního postižení, tzv. horizontálního členění žáků do kategorií. Nyní dochází k vertikálnímu posuzování míry/hloubky daného znevýhodnění a z něj plynoucí potřeby tzv. podpůrných opatření při vzdělávání. (Bartoňová, Vítková in Lechta (ed.), 2016)

Novela školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb., v aktuálním znění), kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), účinná od září 2016, ustanoveními uvedenými v § 16 - 19 vytvořila základní předpoklady pro naplňování principů inkluzivního vzdělávání ve vzdělávacím systému České republiky.

V § 16 nově definuje dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami jako „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění [online])

Podpůrné opatření slouží k vyrovnání vzdělávacích možností a případných nerovností podmínek ve vzdělávání pro všechny žáky. Je tedy postupem, který vytváří podporu pro žáka. Obsahuje poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravy organizace a obsahu vzdělávání, využití specifických forem a metod vzdělávání, včetně zabezpečení výuky předmětů pedagogické péče či prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky. Dále zahrnuje úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání

a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání alternativních či augmentativních komunikačních systémů, úpravu očekávaných výstupů ve vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy. U některých žáků je nutné přistoupit ke vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, k využití podpory asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka nebo i ke stavebním a technickým úpravám prostor, kde je vzdělávání poskytováno.

Využití podpůrných opatření je v rukou pedagogických pracovníků. Závažnost postižení/znevýhodnění určuje intenzitu poskytovaných podpůrných opatření, která jsou členěna do pěti stupňů. Škálu úrovní i rozdělení do stupňů uvádí odstavec 3 - 11 § 16 školského zákona. Tyto stupně odrážejí míru poskytované podpory samotnou školou, nebo za účasti dalších institucí, resp. odborníků, a to především pracovníků školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení. Pojetí podpůrných opatření navazuje na mezinárodní klasifikační systém a národní normy a standardy (Bartoňová, Vítková in Lechta (ed.), 2016).

V § 16 odstavci 9 se uvádí: „Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění [online])

Dle uvedeného znění zákona mohou být pro zmíněné žáky zřizovány třídy, oddělení nebo skupiny ve školách hlavního vzdělávacího proudu v rámci nastavených podpůrných opatření, kde je pro zařazení žáka do takové třídy, oddělení či skupiny nutná žádost

zákonného zástupce žáka, doporučení školského poradenského zařízení i zájem dítěte. Ke zřízení třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem nezbytný souhlas krajského úřadu.

Vyhláška č. 270/2017 Sb. (dříve vyhláška č. 27/2016 Sb.), platná od 1. září 2017, podrobněji uvedla změny v přehledu podpůrných opatření a změnila se také velikost skupiny, v níž může být poskytováno podpůrné opatření v podobě pedagogické intervence v § 17 odstavci 1 a 2: „(1) Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině se může vzdělávat zpravidla nejvýše 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, a to s přihlédnutím ke skladbě těchto podpůrných opatření a povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáků.

(2) Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně nesmí přesáhnout jednu třetinu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině.“

§ 18 uvádí podporu organizace vzdělávání: „(1) Pokud je ve třídě, oddělení nebo studijní skupině počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznaným podpůrným opatřením druhého až pátého stupně v souladu s § 17 odst. 4 vyšší než 5, lze pro jejich vzdělávání využít asistenta pedagoga nad rámec poskytovaných podpůrných opatření; omezení počtu žáků připadajících na asistenta pedagoga se neuplatní.

(2) Do počtu žáků podle odstavce 1 se nezapočítávají ti žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým je poskytováno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga.“

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné seznámení všech pedagogických pracovníků se specifiky práce s daným žákem, aby postupovali dle doporučení pro práci se žákem během edukace a doplnili si informace z dané oblasti. Totéž platí i pro rodiče žáka během domácí přípravy.

RVP ZV uvádí, že při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba „uplatňování principu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností a při stanovování obsahu, forem i metod výuky.“ (RVP ZV [online]) Tedy uplatňování kombinací speciálně pedagogických postupů, alternativních metod a modifikovaných metod používaných při vzdělávání běžné populace. Je také nutné vytvářet podnětné, vstřícné a respektující prostředí, které umožňuje rozvoj vnitřního potenciálu žáků,

podporuje sociální začlenění a vytváří vhodné podmínky pro jejich edukaci.

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami bývá vypracován individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) na základě jejich individuálních potřeb. Jedná se o dokument sloužící k plánování obsahu vzdělávání podle specifických potřeb daného žáka. Dále je třeba zajistit úpravu prostředí pro žáka, zvolit vhodné pracovní místo a zajistit přijatelné pomůcky při vyučování.

Nejčastěji se ve školách hlavního vzdělávacího proudu vzdělávají žáci se specifickými vývojovými poruchami učení (SPU) a chování (SPCH), přibývá i žáků s poruchami autistického spektra (PAS). Všichni tito žáci se vzdělávají dle svých vzdělávacích potřeb a individuálních možností s ohledem na specifika poruch. Těmto jedincům je věnována speciální pozornost a péče po celou dobu školní docházky. Následující kapitoly blíže seznamují s edukací těchto žáků, která je ve svém jádru podobná, ale přizpůsobuje se potřebám každého žáka.

4.3.1 Vzdělávání žáků s poruchami učení

Problematika SPU představuje širokou oblast poznání, rozvíjenou pedagogickými výzkumy i praxí. Děti s poruchami učení tvoří asi nejpočetnější skupinu individuálně integrovaných/inkludovaných žáků vzdělávaných v běžných školách. Tato problematika z perspektivy inkluzivní pedagogiky může být chápána jako příležitost k přehodnocení tradičních přístupů, zároveň však inkluzivní vzdělávání dětí s SPU otvírá řadu závažných otázek a problémů, na které je nutné nalézt odpovědné řešení.

Studie z posledních let zaměřené na společenskou adaptaci, úspěšnost a uplatnění jedinců se SPU přinášejí znepokojující zjištění o společenském statusu. Významnými ukazateli kvality a efektivity inkluze jsou zejména vztahy, postoje a akceptace žáků s SPU ze strany vrstevníků, jelikož změny sociálních vztahů a interakcí, které jsou v důsledku deficitu dětí s SPU narušeny bývají skutečnými příčinami problémů a izolace od kolektivu. (Zápotočná in Lechta (ed.), 2016)

Nejčastěji se u žáků s SPU vyskytují problémy se psaním (dysgrafie, dysortografie) a problémy na úrovni čtení a rozvíjení čtenářské gramotnosti (dyslexie), proto jsou důležité

různé typy intervence zaměřené na strategie čtení, ale i kombinace s jinými druhy intervence, např. metakognitivní. Stěžejní je však sledování pokroků dítěte v běžné edukaci s kombinací specializované intervence v souladu s diagnostickými nálezy a individuálními potřebami jedince.

Klíčovým významem inkluze je kromě zmiňované intervence i orientace na změnu sociálních interakcí. Nosnými prvky edukace ze strany učitele jsou pak všechny formy komunikačních/jazykových činností, jako např. verbalizování myšlenek, vtahování žáků do diskuzí, rozhovorů, kladení otázek, poskytování instrukcí, symbolů, instrumentů, aj. Tomuto konceptu tedy nejlépe vyhovuje metoda kooperativního učení, při které dochází ke vzájemnému působení a spolupráci mezi žáky na společném řešení problémů, projektů, v jejichž rámci si žáci poskytují vzájemnou oporu pomocí dialogů, dělí se o své vědomosti a zkušenosti a konstruují společně nové způsoby poznání.

Kooperativní učení je obecně pokládáno za jedinečný nástroj dosahování skutečné inkluze žáků se SPU do běžného prostředí školní třídy, jelikož je při něm usnadňováno a maximalizováno učení všech zúčastněných. Z hlediska inkluze je důležitým a podstatným prvkem při tomto způsobu učení podpora rozvoje akademických schopností, sociálních dovedností a mimořádně důležitých komunikačních kompetencí včetně formování přátelských vztahů a vzájemné tolerance. (Zápotočná in Lechta (ed.), 2016)

Při vzdělávání žáků se SPU je samozřejmostí spolupráce školského poradenského pracoviště i jiných poradenských zařízení a také rodičů. Obsah i rozsah učiva musí být vždy přiměřený schopnostem a možnostem žáka, je potřeba využívat oporu o názor a didaktické pomůcky, tabulky, přehledy dle individuálních potřeb žáka. Pedagog musí znát všechny poruchy učení žáka a umět využívat specifické postupy ve vyučování, vycházející z dané poruchy, doporučení pro práci se žákem a podpůrných opatření. Pedagog by měl zachovávat i přiměřené tempo vyučování, tedy ponechat dostatek času na práci a respektovat výskyt specifických chyb souvisejících s danou poruchou a specifika při hodnocení školního výkonu žáka. Žáci s poruchami učení si znalosti osvojují pomaleji a obtížněji, proto je třeba vícenásobného opakování. Velmi podstatná je také kladná motivace u těchto žáků, častá pochvala, zažití úspěchu a neustálá podpora a pomoc. Důsledným a vhodným každodenním vedením a přípravou je možné mnoho poruch učení zkompenzovat na minimum nebo úplně.

4.3.2 Vzdělávání žáků s ADHD

Vzdělávání žáků s ADHD v současném inkluzivním prostředí školy vyžaduje určité přizpůsobení prostředí a modifikaci edukačního procesu. Důležitá je spolupráce školního poradenského pracoviště, zahrnující školního speciálního pedagoga, školního psychologa, školního metodika prevence sociálně patologických jevů a výchovného poradce s odborníky školských poradenských zařízení – nejčastěji pedagogicko-psychologických poraden (PPP), speciálně-pedagogických center (SPC) a jiných. V případě potřeby je možné vzdělávání podle IVP.

Změna prostředí školní třídy spočívá především v dostatečném osvětlení místnosti, omezení výzdoby, která by žáka rozptylovala. Třída by měla působit útulným a harmonickým dojmem, vhodný je také relaxační kout, či další relaxační místnost pro případnou potřebu. Žák by měl sedět v lavici sám nebo s nejkliďnějším spolužákem, a to co nejbližší k tabuli (učiteli), a ne v blízkosti okna, aby se eliminovalo co nejvíce rušivých podnětů z okolí či od spolužáků. Kolem sebe by měl mít pouze pomůcky, které momentálně potřebuje. Nutná je průběžná kontrola učitele porozumění instrukcím a zadání. (Pokorná, 2001; Riefová, 1999 in Lechta (ed.), 2016)

Při edukačního procesu je nutné stanovit a učit i pravidla chování a důsledky jejich nedodržování. Měla by být jasně uvedená struktura vyučování a postupy činností. Na začátku každé vyučovací hodiny je vhodné seznámit žáka s programem aktivit nebo strukturou hodiny a ty mu připomínat. Důležité je udržovat se žákem přímý oční kontakt, vyzývat jej ke zpětné vazbě, zda pochopil instrukci nebo úkol, případně mu ji volně zopakovat jinou formou, nechat žáka instrukci zopakovat nebo využívat jiné alternativní způsoby ověřování vědomostí a pochopení. Dále přizpůsobit zadávání úloh, aby nebyl žák přetěžován psaním, využívat metody kooperativního a týmového vyučování, dát možnost žákovi ukázat své silné stránky, využívat pozitivní motivaci, nezahrnovat hry spojené s rychlostí a soutěživostí, protože se tak u žáka zvyšuje impulzivita a zbrkllost, pokud možno se vyhnout kritice a zákazům a jasně stanovit dítěti hranice, jaké chování je žádoucí a proč. Samozřejmostí je redukce obsahu učiva i domácích úkolů a maximální využívání přiznaných podpůrných opatření a doporučení pro práci se žákem, vzhledem ke skutečnosti, že k syndromu ADHD jsou velmi často přidruženy

např. vývojové poruchy učení. Poté je nutná reedukace na poruchy chování i učení, přičemž zlepšení v jedné oblasti ovlivňuje i oblast druhou.

Míra podpůrných opatření se u žáků s neurovývojovými poruchami a dalším psychickým onemocněním stanovuje na základě míry symptomatiky i intenzity projevů, které mají dopad na zvládnání vzdělávacího procesu. Zařazení do určitého stupně podpory vychází ze vzdělávacích potřeb a individuálních zvláštností konkrétního žáka na základě jeho aktuálního zdravotního stavu.

4.3.3 Vzdělávání žáků s PAS

Do základních škol (dále jen ZŠ) jsou zařazováni žáci s PAS bez mentálního postižení. Mohou to být žáci s různou mírou symptomatiky poruch autistického chování, s různými formami problémového chování i dalšími přidruženými poruchami a postiženími. (Čadilová, Žampachová, 2008) Pro tyto žáky se zřizují třídy se strukturovaným programem při běžných nebo při speciálních školách. Mohou být také integrováni do speciálních škol nebo tříd, které nejsou primárně zaměřené na vzdělávání žáků s PAS. Často se jedná o školy či třídy pro žáky s vývojovými poruchami učení, chování, mentálním nebo smyslovým postižením nebo s vadami řeči. Výhodou je zde snížený počet žáků ve třídě a přítomnost speciálního pedagoga na škole, popř. asistenta pedagoga ve třídě. (Thorová, 2016)

Praxe ukázala, že žáky s autismem a PAS nelze vzdělávat ani jako intaktní žáky ZŠ, ani jako žáky s mentálním či jiným postižením, ale ani jako žáky s vícenásobným postižením. Jejich edukace musí mít značně individualizovaný charakter. Vzdělávání žáků s PAS je vždy podle IVP dle individuálních potřeb žáka. Platí pro ně RVP ZV, musejí tak plnit srovnatelné cíle vzdělávání jako intaktní žáci ZŠ, avšak s některými specifiky, která souvisejí s charakterem jejich postižení. S přihlédnutím k těmto specifikům může škola uplatňovat např. jiné způsoby organizace výuky, jiné metody výuky apod. (Šedibová, Vladová in Lechta (ed.), 2016)

Inkluze žáků s autismem je postupný proces, při kterém je nutná podpora pedagoga, prostředí a rodiny. Tato podpora se postupně modifikuje dle potřeb žáka. Vzdělávání těchto dětí ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tedy se žáky intaktními, má mnoho výhod

i nevýhod pro obě strany (viz předchozí kapitoly). Vždy je třeba zvážit všechny okolnosti a zdravotní stav dítěte, např. je potřeba zhodnotit úroveň dítěte v několika oblastech – rozumové, řečové a sociální, případně jej v těchto oblastech rozvíjet v rámci přípravy na pozdější integraci.

Dle novelizace školského zákona č. 82/2015 Sb., v aktuálním znění [online], jsou žákům s PAS poskytována při vzdělávání podpůrná opatření, která jsou rozepsána v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění. Zde jsou uvedena podpůrná opatření v deseti oblastech podpory: organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce a s třídním kolektivem a úprava prostředí. Každá oblast je podrobně rozepsána, s uvedením cílové skupiny, varianty opatření dle stupňů podpory a ilustrační příklady. (Žampachová, Čadilová, a kol., 2015a)

Při vzdělávání žáků s PAS je vhodné využívat zmíněnou metodu strukturovaného učení. Tato strategie byla speciálně vyvinuta pro vzdělávání dětí s autismem ve školách a školních zařízeních. Snahou je odstranit nebo snížit nedostatky v oblasti porozumění pokynům a zvládat chování bez podpory a přítomnosti dospělé osoby. Vychází z TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) a Loovasovy intervenční terapie. Metodika strukturovaného učení je postavena na teoriích učení a chování. Základním principem je individuální přístup a úprava prostředí s cílem dosáhnout u osob s autismem určitého řádu a míry předvídatelnosti za pomoci vizuální podpory. (Adamus, 2014) Vizuální podporou jsou doplňovány informace (procesuální schémata, denní režimy, aj.), důležitá je názorná organizace prostoru a pracovních úkolů. Součástí metody je úzká spolupráce s rodinou a integrace těchto jedinců do společnosti.

Podmínkami úspěšného vzdělávání žáků s PAS patří osobní nasazení a informovanost pedagoga o problematice, dostatečné personální zabezpečení, např. zřízení funkce asistenta pedagoga, bez kterého se většina těchto dětí neobejde. Dále má také vliv a k úspěšné edukaci přispívá přizpůsobení fyzického a sociálního prostředí – uspořádání třídy, klima třídy a školy i fungující podpora školského poradenského zařízení. (Čadilová, Žampachová, 2008) Pokud má dítě s PAS při integraci do běžné třídy výrazně odlišné, zvláštní sociální chování, nemůže být edukace efektivní ani pro něj ani pro ostatní spolužáky. Nutná je prevence šikany

a informovanost rodičů žáků. Další podmínkou pro vzdělávání těchto žáků je zachování základních pravidel pro práci s těmito žáky – úprava prostředí a strategie, kam řadíme strukturalizaci času, prostoru, výuky, vizualizaci instrukcí. Je třeba omezit či minimalizovat jakékoliv náhodné změny, jelikož žáci musí cítit předvídatelnost v průběhu výuky i přestávek. (Bartoňová, Vítková, 2016) Jak bylo již zmíněno, vzdělávání žáků s PAS v běžné škole se neobejde bez IVP, učitel musí znát jednotlivé oblasti vývoje žáka, které bývají často nevyrovnané, musí mít přehled o dané problematice, volit vhodné výukové strategie, maximálně využívat vizualizaci. (Vosmik, Bělohlávková, 2010) Bogdashina (2016) připomíná, že u autistických dětí je chybou využívat ve výuce metody nebo přístupy, které fungují na jejich neurotypické vrstevníky, protože u samotných autistů jsou tyto postupy zákonitě odsouzeny k neúspěchu, a navíc by je mohli i poškodit. Grandinová (2016) zdůrazňuje, že v IVP nebývá často uvedena jako dovednost schopnost flexibilního myšlení, která je velice důležitá, má na dítě dopad ve všech prostředích a dá se naučit, proto by mu měla být věnována větší pozornost ze strany učitelů.

Všechny děti s autismem se liší jeden od druhého, např. mentální úrovní, různou mírou výskytu a závažnosti autistických symptomů, rozdílnými percepčními schopnostmi, různou schopností koncentrace, komunikací, v míře problémového chování a aktivity, v sociálních dovednostech a také v osobnostní charakteristice. Vždy je nutný individuální přístup. Je třeba se zaměřit na nácvik komunikace, rozvoj sociální interakce i volné činnosti žáka, věnovat se praktickým sociálním dovednostem a nácviku pracovního chování. Dítě je potřeba přiměřeně motivovat, zařazovat relaxační techniky a také modelové nácviky zvládání různých situací. (Thorová, 2012)

Edukace těchto žáků klade vysoké nároky na organizaci celého procesu po stránce obsahové, metodické, zabezpečující, personální aj. Jedním z nejdůležitějších aspektů je informovanost a připravenost pedagoga přijmout takového žáka, jehož chování často neodpovídá zaběhlým společenským normám, vnímání jeho odlišností a pochopení příčin zvláštností v chování. S tím souvisí i příprava kolektivu dětí na příchod spolužáka s PAS, vysvětlení jeho zvláštností. Vágnerová (2008 in Bartoňová, Vítková, 2016) hovoří v této souvislosti o skutečnosti, že vrstevníci handicap svého spolužáka chápou, uvědomují si, že potřebuje podporu a pomoc, tolerují ho, ale současně ho nepřijímají jako sobě rovného. Takový žák pak ve skupině není ani oblíben, ani odmítán, ale spíše přehlížen. Především

v období dospívání bývá složitější sociální interakce, a i přes speciální opatření dochází k výsměchu a šikaně ze strany vrstevníků. Úspěšnost edukace žáků s PAS v každém jednotlivém případě, také závisí na závažnosti jeho autistických projevů, jeho možnostech i možnostech školy, pedagogů i kolektivu dětí ve třídě. Dále na podmínkách a míře podpory a pomoci žákovi. Základním předpokladem je nesnažit se žáka přetvořit, vnímat jeho odlišnost, mít pochopení pro jeho zvláštnosti a respektovat ho.

4.3.4 Účastníci inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání zahrnuje široké spektrum procesů, strategií a aktivit, jež realizují právo na kvalitní a odpovídající vzdělávání všech jedinců, i jedinců se speciálně vzdělávacími potřebami. Znamená trvalý proces změn pro školy hlavního vzdělávacího proudu především v organizaci školy, metodách, didaktice vyučování a personálním zabezpečení, kdy se tvoří tým s kmenovým učitelem, speciálním pedagogem a asistentem pedagoga. (Vítková in Bartoňová, Vítková, et al., 2013) Vyučování má odpovídat situaci individuálních potřeb žáků. Větší jistotou při vyučování a podmínkou pro inkluzivní vzdělávání je spolupráce a efektivní kooperace všech zúčastněných – žáků, učitelů, rodičů a dalších osob mimo školu ve stejné míře. S tím také souvisí změna atmosféry ve třídě z tradiční kompetitivní na atmosféru kooperativní. (Bartoňová, Vítková, 2016)

Při uplatňování diferencovaného a individualizovaného přístupu k žákům, je nutné diferencovat i různé oblasti kurikula - obsah, proces, produkt, učební prostředí a postup učitele. (Šimoník a kol., 2007) Obsah kurikula, tedy vše, čemu se žák bude učit, by měl být tematicky a šířeji koncipovaný, aby uspokojoval potřeby všech žáků.

Pedagog v prostředí inkluzivní školy se stále více stává průvodcem, partnerem žákova učení, vývoje i vzájemné spolupráce. (Hájková, Strnadová, 2010) Důležitým předpokladem je informovanost o procesu inkluzivního vzdělávání a přijetí myšlenky inkluze. Pedagog, který vystudoval speciální pedagogiku neznamena vždy úspěšné inkluzivní vzdělávání. Nejdůležitějšími faktory jsou rozsáhlé znalosti vývojové a pedagogické psychologie, praxe pedagoga, zkušenost s edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a absolvované proškolení v oblasti dané problematiky. Dále dostatek ucelených a aktuálních informací

o daném postižení žáka, jeho vzdělávacích potřebách a vhodných přístupech. Velkou roli také hrají profesní schopnosti a osobnostní vlastnosti, např. kvalitní odborné vzdělání, praktické zkušenosti, monitoring učení žáků, sebereflexi, přehled speciální pedagogiky v oblasti diagnostiky, prevence a intervence žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (Havel, 2014). Pomoc pedagoga probíhá různými metodami, formami, pomůckami i způsoby učení dle individuálních potřeb jednotlivých žáků. Tímto jsou kladeny vysoké nároky na učitele v oblasti vzdělání a informovanosti. Je nutné soustavné doplňování a rozšiřování vědomostí z obecné, speciální a inkluzivní pedagogiky.

Ústřední funkci má třídní učitel, který koriguje inkluzivní výuku žáků v kolektivu, realizuje pravidelné setkávání a zajišťuje jejich spolupráci. Vypracovává také individuální vzdělávací plán pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a dle potřeby plán upravuje. (Matuška, Jablonský, in Lechta, 2010)

Speciální pedagog vykonává odbornou podporu u všech žáků, především žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Věnuje se diagnostice, intervenční, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti s dětmi. Zajišťuje speciální pomůcky a didaktický materiál. Podílí se také na vytváření individuálních vzdělávacích plánů a průběžně vyhodnocuje účinnost navržených opatření.

Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem a zároveň partnerem učitele. Jeho náplní práce je kromě podpory vybraného žáka i individuální nebo skupinová práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i jinými žáky, čímž umožňuje učiteli zvýšenou péči a podporu žáků se SVP během, výuky, nebo se s ním při edukačním procesu střídá.

4.4 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán

Plán pedagogické podpory (dále jen PLPP) i individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) jsou závazné dokumenty, které umožňují žákovi vzdělávání dle jeho schopností a možností s ohledem na jeho potřeby.

Bez ohledu na učební osnovy může žák pracovat individuálním tempem pro nalezení optimální úrovně schopnosti práce a tím i lepšího využití předpokladů. Stejně tak má i učitel možnost opracovat se žákem na úrovni, které žák dosahuje bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov. Dle těchto plánů je možné individuální vyučování i individuální způsoby hodnocení žáka. Na přípravě PLPP nebo IVP participují rodiče, využívají tak svého práva ve vztahu k dítěti a stávají se také spoluzodpovědnými za výsledky jeho práce. Jsou seznámeni se stávající situací i s perspektivou dítěte. Aktivní účast žáka na vzdělávání dle příslušného plánu mění jeho roli, přebírá zodpovědnost za výsledky reedukace, tedy procesu odstranění nebo zmírnění důsledků postižení. (Zelinková, 2015)

Plán pedagogické podpory (PLPP) je podpůrným opatřením prvního stupně, nepostačuje-li samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka. Představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Používá se u žáka s potřebou úprav ve vzdělávání a zapojení do kolektivu. Obsahuje osobní údaje žáka, popis jeho obtíží, stanovení cílů podpory, podpůrná opatření poskytovaná ve škole v rámci metod a organizace výuky, pomůcek, hodnocení žáka, požadavků na organizaci práce učitele, dále podpůrná opatření v rámci domácí přípravy či podpůrná opatření jiného druhu, a nakonec způsob vyhodnocování naplňování plánu a případné doporučení k odbornému vyšetření. Zpracovává jej pro žáka základní škola, s PLPP je seznámen zákonný zástupce žáka a všichni učitelé. Podepisují jej osoby, které se s plánem seznámily – třídní učitel, učitelé předmětů, pracovník školního poradenského pracoviště a zákonný zástupce žáka. Základní škola PLPP vyhodnocuje nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrného opatření a průběžně jej aktualizuje. (§ 10 vyhlášky č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění [online])

Od druhého stupně podpůrných opatření a na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce zpracovává škola pro žáka IVP. Tento plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně-pedagogického a psychologického vyšetření školským poradenským zařízením,

případně i vyšetření PPP nebo SPC a vyjádření zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Předpokladem pro jeho kvalitní zpracování je tedy znalost všech podstatných a relevantních informací o dítěti. Na jeho vypracování se podílí třídní učitel, který se opírá i o vlastní pedagogickou diagnostiku a zkušenost se vzděláváním žáka, za asistence rodičů, pracovníků PPP nebo SPC i asistenta pedagoga. Jeho zpracování a provádění zajišťuje ředitel školy. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a je součástí žákovi dokumentace. (Vítková, Lechta in Lechta (ed.), 2016)

Kromě identifikačních údajů žáka obsahuje IVP zmiňované závěry z lékařských, psychologických a speciálně pedagogických vyšetření a důležité údaje z pedagogické diagnostiky o celkovém vývoji dítěte, rozumových schopnostech, které mají vliv na plánování dlouhodobých cílů, odvíjí se od nich také případná redukce učiva atd., také údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. Dle § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění, jsou v IVP obsaženy údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem. Konkrétně se jedná o metody a formy výuky, úpravu obsahu vzdělávání, časové a obsahové rozvržení, úpravu očekávaných výstupů vzdělávání, organizaci výuky, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a dovedností, hodnocení žáka (např. možnost hodnocení slovního), pomůcky a učební materiály, podpůrná opatření jiného druhu, personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník), další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka, spolupráce se zákonnými zástupci žáka, dohodu mezi žákem a vyučujícím, podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (je-li potřeba specifikovat), a nakonec závěry vyhodnocení vzdělávání podle IVP. Naplňování IVP vyhodnocuje a případně aktualizuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou nejméně jednou ročně a poskytuje poradenskou podporu škole, žákovi i zákonnému zástupci. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění [online])

Podíl spolupráce zákonných zástupců a žáka na realizaci IVP spočívá v zajišťování pravidelné přípravy žáka na vyučování a kontroly jeho přípravy. Dále v docházce na reedukační nácvik, odborné péči o dítě např. formou návštěv speciálně pedagogického centra a pravidelné komunikaci se školou. Je třeba zdůrazňovat, že všechna opatření mohou být účinná jedině ve spolupráci s rodiči. A v případě, že rodiče své povinnosti zanedbávají, je odkazovat na společnou dohodu.

IVP může být také vypracován pro ty předměty, kde se postižení dítěte projevuje výrazně, nejčastěji je to český jazyk, cizí jazyk a matematika. U ostatních předmětů je možné uvést jednotlivá doporučení týkající se písemných projevů žáka, hodnocení a klasifikace. IVP vypracovává vždy učitel daného předmětu, spolu s učitelem reedukace. Tím je brán ohled na obsah vzdělávání - osvojení poznatků, dovedností a návyků žáka i na reedukační procesy, zaměřené na odstranění nebo zmírnění příznaků vyplývajících z daného postižení dítěte. (Zelinková, 2015)

K úspěšné realizaci vzdělávacích cílů podle IVP je nutná vzájemná a systematická spolupráce školy, školního poradenského zařízení a rodiny. Především jaké činnosti se se žákem realizují, které metody jsou využívány, jaké jsou cíle práce, její výsledky a případné obtíže. Dalšími kritérii jsou empatie a otevřenost k žákovi, stejně jako motivace při realizaci dílčích cílů. Nutné je členění výuky na jednotlivé kroky, zadávání přiměřených a splnitelných úkolů, protože úspěch u žáka vzbuzuje uspokojení a motivuje jej k další činnosti. Cíle edukace by měly být reálné a v reálném čase splnitelné. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

S ohledem na postižení a aktuální stav žáka je možné provést úpravy IVP a zredukovat obsah učební látky, aby měl žák možnost osvojení alespoň základů učiva. S daným učivem lze žáka seznámit pouze okrajově. Nedostatečným upevněním učiva nižších ročníků může být ovlivněn výkon žáka, a proto je nutné zvolit pomalejší postup a zahrnout učivo, obsahově odpovídající nižším ročníkům. Žák tak získá možnost k upevnění a zautomatizování učiva, na němž může rozvíjet nové poznatky. (Jucovičová, Žáčková, Budíková in Jucovičová, 2009) V nezbytně nutných případech může ředitel školy rozhodnout o osvobození žáka od vzdělávání se v jednotlivých vyučovacích předmětech nebo jejich částech. Ušetřené hodiny se využijí k posílení výuky jiného vyučovacímho předmětu, jehož obsah učiva se nemění. (Šedibová, Vladová in Lechta (ed.), 2016)

Výhoda IVP je, že vychází z aktuální situace dítěte, úrovně jeho vědomostí a dovedností a konkrétních možností. Zohledňuje tak např. individuální pracovní tempo, delší rozložení či redukci učiva, respektování poruch učení, pozornosti, paměti, hyperaktivity, motorického neklidu aj. Díky IVP se sjednocují i všichni pedagogičtí pracovníci v přístupu k žákovi.

5 SPECIALIZOVANÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ A ŠKOLNÍ PORADENSKÁ PRACOVISŤE

V souvislosti se společenských vývojem a prosazováním inkluzivního vzdělávání v legislativě i praxi se zvyšují také požadavky kladené na pedagogicko-psychologické poradenské služby. Mění se obsah poradenských činností, systém poradenských institucí a postupně roste jejich význam.

Odborné poradenství může mít krátkodobý i dlouhodobý charakter, kdy odborník na danou oblast pomáhá lidem i jejich rodinám s řešením složitějších problémů. Mezi nejčteněji prováděná poradenství patří poradenství psychologické, které je spojeno s psychodiagnostikou a obvykle řeší problémové chování dítěte, vztahy v rodině, výchovná doporučení apod., dále speciálněpedagogické, propojené s pedagogickou diagnostikou, zabývá se především školským poradenstvím, volbou vhodného vzdělávacího zařízení a následně poradenstvím s tvorbou IVP, nápravou oslabených schopností a dovedností aj.

U žáků s PAS také poradenství behaviorální, které vede terapeut specializující se na aplikovanou behaviorální terapii a kognitivně-behaviorální terapii. Zabývá se prevencí, redukcí a eliminací problémového chování. Radí, jak zvládat krizové situace a směřovat k sociálně přiměřenému chování. (Thorová, 2016, s. 387)

Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc dětem, žákům, rodičům a pedagogickým pracovníkům škol, předškolních a školských zařízení formou diagnostiky, intervence, konzultací nebo podáváním informací. Jedná se o pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje v průběhu edukačního procesu, prevenci sociálněpatologických jevů a pomoc při volbě povolání a profesní orientaci. (Vítková, Lechta in Lechta (ed.), 2016) Pedagogicko-psychologické poradenství zajišťují specializovaná poradenská zařízení a školní poradenská zařízení.

Mezi specializovaná poradenská zařízení zařazujeme centra rané péče, speciálně pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny a střediska výchovné péče. Všechna uvedená poradenská zařízení úzce spolupracují se školami a školskými zařízeními. Školní poradenské pracoviště je zřizováno ve školách a školských zařízeních.

Činnost školských poradenských zařízení upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění, vyhláška č. 73/2005 Sb. a její novela vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění. Jejich práva, povinnosti a kompetence určuje vyhláška č. 197/2016 Sb., s účinností od 1. 9. 2016, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálním znění, a některé další vyhlášky (vyhláška č. 197/2016 Sb., v aktuálním znění [online]). Přehled všech těchto zařízení v České republice je možné vyhledat na internetových stránkách MŠMT.

5.1 Centrum rané péče

Raná péče je dle § 54 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v aktuálním znění: „terénní služba, 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.“

Jejím cílem je předcházet postižení, zmírnit nebo eliminovat jeho důsledky a poskytnout dítěti i jeho rodině předpoklady k sociálnímu začlenění. Služby rané péče jsou poskytovány v přirozeném prostředí dítěte a rodiny, mají preventivní charakter, zajišťují výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti. Zprostředkovávají kontakt se společenským prostředím. Provádějí sociálně terapeutické činnosti a pomáhají při uplatňování práv a oprávněných zájmů rodiny. (Zákon č. 108/2006 Sb. [online])

5.2 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) vznikla po roce 1990. Jsou školním poradenským pracovištěm. Poskytují žákům systematickou komplexní speciálně pedagogickou, psychologickou a psychoterapeutickou intervenci a poradenství. Činnost center se zaměřuje zejména na podporu dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

(SVP) ve školách a školských zařízeních hlavního vzdělávacího proudu. (Vítková, Lechta in Lechta (ed.), 2016)

Služby center jsou rozděleny dle vyhlášky č. 197/2016 Sb. [online], o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálním znění, na standardní činnosti společné pro všechna SPC a standardní činnosti speciální. Standardními službami společnými jsou komplexní nebo zaměřená speciálně pedagogická a psychologická diagnostika, např. depistáže klientů se zdravotním postižením, dále speciálně pedagogická a psychologická intervence a poradenská podpora, informační a metodická činnost, podpora a evidence. Standardní činnosti speciální se liší podle zaměření SPC. Speciálně pedagogická centra jsou zřizována pro žáky s vadami řeči, pro žáky se zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním postižením, s autismem, hluchoslepým a pro žáky s více vadami, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky.

Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení je zpráva a doporučení. Ve zprávě musejí být uvedeny skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení zase závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem žáka. (Zákon č. 82/2015 Sb. [online])

5.3 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) se zaměřují na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku s cílem zjistit příčiny poruch učení, chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuální předpoklady k jejich profesní orientaci. (Vítková, Lechta in Lechta (ed.), 2016) Stejně tak zajišťují psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku také u žáků mimořádně nadaných.

Hlavními činnostmi PPP je diagnostika školní zralosti, diagnostika a intervence u dětí s adaptačními problémy na školní prostředí, s výukovými či výchovnými problémy (včetně specifických poruch učení a vývojových poruch chování). Zjišťuje speciální vzdělávací potřeby, vypracovává zprávy a doporučení, pro úpravy vzdělávání a stanovení podpůrných opatření či zařazení do speciální školy, třídy, oddělení nebo skupiny. Poskytuje poradenské

služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo s problémy osobnostního a sociálního vývoje i v oblasti kariérového poradenství. Zákonným zástupcům žáka poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu. Pedagogickým pracovníkům i odborné konzultace pro vzdělávání těchto žáků i tvorby IVP, prostřednictvím školního metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence. (Zákon č. 197/2016 Sb., v aktuálním znění [online])

5.4 Středisko výchovné péče

Střediska výchovné péče zajišťují preventivně-výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování a intervenci také zákonným zástupcům dítěte nebo škole.

Činnost středisek výchovné péče upravuje zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů a další související zákony, v aktuálním znění.

Střediska výchovné péče poskytují všestrannou preventivní speciálně pedagogickou péči a psychologickou pomoc klientům s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a klientům propuštěným z ústavní výchovy při jejich integraci do společnosti. Dále umožňuje konzultace, odborné informace a pomoc osobám odpovědným za výchovu, pedagogickým pracovníkům škol, předškolních a školních zařízení. Ve spolupráci s PPP či SPC poskytuje metodickou pomoc. (Zákon č. 109/2002 Sb., v aktuálním znění [online])

5.5 Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP) je zřizováno ve školách a školských zařízeních. Zajišťuje poradenství a konzultace pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy.

Zaměřuje se především na prevenci školní neúspěšnosti, prevenci sociálně patologických jevů a rizikového chování včetně šikany a diskriminace, podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, péči o žáky s výukovými a výchovnými obtížemi, poskytování podpůrných opatření, jejich sledování a vyhodnocování, dále kariérové poradenství a metodickou podporu pedagogických pracovníků a spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci (§ 7 zákona č. 197/2016 Sb., v aktuálním znění [online]). Umožňují důvěrnost jednání a zaručují ochranu osobních dat klientů. Za poskytování poradenských služeb na škole zodpovídá ředitel školy, případně jeho pověřený zástupce. Vedení školy se podílí společně s ostatními pracovníky na zabezpečování poradenství na půdě školy, klade důraz na vzájemnou informovanost, spolupráci a dodržování etického kodexu školních poradenských pracovníků. O pravidlech poskytování služby školním psychologem musí být školou informováni zákonní zástupci. Nabídka této služby ze strany školy je pro rodiče možností, nikoliv závazkem. (www.nuv.cz [online])

Personální obsazení ŠPP zahrnuje výchovného poradce, školního speciálního pedagoga, školního metodika prevence sociálně patologických jevů a školního psychologa, případně asistenta školního speciálního pedagoga.

Výchovný poradce se zabývá metodickým vedením žáků se vzdělávacími, výchovnými či adaptačními problémy a zajišťuje také kariérové poradenství pro žáky. Sleduje vývoj žáků, navrhuje opatření a řešení obtíží těchto žáků a doporučuje školské poradenské zařízení. Poskytuje i pomoc a poradenství zákonným zástupcům a pedagogům.

Školní speciální pedagog se zaměřuje na přímou individuální nebo skupinovou práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, provádí reedukace, kompenzační a stimulační činnosti, podílí se na tvorbě, vyhodnocování i úpravě IVP.

Školní metodik prevence se zaměřuje na sociálně patologické jevy, realizuje minimální preventivní program školy ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. Zabývá se prevencí sociálně patologických jevů a jejich intervencí. (Valenta a kol., 2012)

Školní psychologové poskytují krizové psychologické intervence, konzultace, diagnostiku, depistáže, zaměřené na osobnostní a intelektové charakteristiky žáků, poruchy chování a učení, výukové obtíže, styly učení, na školní selhávání, výchovné problémy, patologické jevy i adaptační potíže žáků, snižují u nich riziko vzniku výukových a výchovných obtíží a podporují osobnostní rozvoj žáků. Dále provádí metodickou

a informační činnost, zabývají se individuálními formami reedukace a terapiemi. Podílejí se na integraci dětí se zdravotním postižením a pomáhají dětem v náročných životních situacích. Nejdůležitější činností je práce s třídními kolektivy, která by měla být každodenní. Napomáhá vytvářet podporující a přátelské prostředí, vzájemný respekt a úctu a učí žáky, jak mohou sami předcházet vzniku konfliktních situací. Velmi důležitá je také úzká spolupráce s pedagogy, především s třídními učiteli. Co se týče spolupráce se zákonnými zástupci, je považována za nejnáročnější, zvláště v případech dlouhodobé práce s rodinným systémem pro vyřešení problému žáka. (www.nuv.cz [online])

Cílem všech pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytování odborné pomoci a podpory pro žáky, jejich zákonné zástupce i pedagogické pracovníky. „Školní poradenská pracoviště (ŠPP) a školská poradenská zařízení (ŠPZ), k nimž patří PPP a SPC, nově vytvářejí integrovaný a vzájemně provázaný systém poskytovaných odborných služeb.“ (Vítková, Lechta in Lechta (ed.), 2016) Samozřejmostí je odbornost poradenského pedagoga nebo psychologa, tedy odpovídající vzdělání, přehled o způsobech vedení poradenské intervence a diagnostických metodách. (Lazarová, 2008)

Pokud se stane, že je žadatel o poradenskou službu s touto službou nespokojen, má v tomto případě nově možnost přezkoumání závěrů a doporučení školním poradenským zařízením na institutu revizního pracoviště dle novely školského zákona č. 82/2015 Sb. Výstupy tak mohou být podrobeny revizi. Dále je v novele zakotveno pravidlo, že ono doporučení obdrží nejen žák či zákonný zástupce žáka, ale také škola, kterou žák navštěvuje. V souvislosti s § 16 této novely realizuje MŠMT další vzdělávání poradenských pracovníků s cílenou přípravou na nové pojetí stanovení podpory žáka. (Vítková, Lechta in Lechta (ed.), 2016)

6 ASISTENT PEDAGOGA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ

V České republice se začalo rozvíjet zapojování asistentů pedagoga do výuky koncem devadesátých let minulého století s přijetím tehdejší vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která stanovila, že ve speciálních třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, žáky hluchoslepé či žáky s více vadami zabezpečují vzdělávací činnost dva pedagogičtí pracovníci. V prvních letech tuto práci na školách vykonávali zejména pracovníci tzv. civilní služby. Oficiálně byla asistentská profese ustanovena v roce 1997, a to u sociálně znevýhodněných žáků výhradně romského etnika. V roce 2000 byla vazba asistentů na etnicitu zrušena a zavedeno nové pojmenování – „vychovatel – asistent učitele“.

Výraznější rozvoj práce asistentů pedagoga spolu s podporou integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol nastal až po roce 2004 s přijetím nového školského zákona. Tímto se upravilo postavení asistentů ve vzdělávání žáků ve speciálních školách, ale i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách běžných. (www.asistentpedagoga.cz [online]) Od roku 2005 je tedy pozice asistenta pedagoga formálně ustanovena ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění) a kvalifikační předpoklady této pozice přinesl zákon o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb., v aktuálním znění).

6.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga

Přestože asistenti pedagoga v hojně míře působí několik let na českých školách a jsou vesměs vnímáni pozitivně, často jako nedílná součást i podmínka úspěšného procesu integrace žáků se SVP do běžných škol, objevují je ještě stále různorodé pochyby a otázky kolem této problematiky. V praxi je možné se setkat s různými typy asistentů – osobním asistentem, školním asistentem a asistentem pedagoga. Mezi všemi kategoriemi je velký rozdíl, který však mnozí lidé nedokážou dobře rozlišit. Legislativně vymezenými profesemi jsou však jen dva základní typy – osobní asistent a asistent pedagoga.

Práce osobního asistenta je sociální službou, legislativně ukotvenou zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v aktuálním znění. Osobní asistenci definuje § 39 jako

„terénní službu poskytovanou 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.“ Základními činnostmi této služby jsou pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu, pomoc při osobní hygieně, při zajištění stravy a chodu domácnosti, výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí. (Zákon č. 108/2006 Sb., v aktuálním znění [online]) Může ji vykonávat zdravotně způsobilý, bezúhonný člověk s ukončeným základním vzděláním, fyzicky i psychicky zdatný.

Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem, ale může působit na půdě školy. Zákonní zástupci tyto služby při vzdělávání využívají např. k doзору a dopomoci při dopravě žáka do školy a ze školy, při oblékání, převlékání, přezouvání před zahájením a ukončením výuky. (Kendíková, 2016)

Profese školního asistenta není definovaná v legislativě – není tedy podpůrným opatřením ve smyslu školského zákona, řídí se ale projektovými výzvami MŠMT. Může působit na celé škole, není však pedagogickým pracovníkem. Funkce školního asistenta je zřizována „za účelem podpory dětí a žáků ohrožených školním neúspěchem (zejména v důsledku nedostatečné podpory vzdělávání ze strany rodiny, dlouhodobě špatného prospěchu, nízké motivace nebo kázeňských přestupků) a dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.“ (www.asistentpedagoga.cz [online]) Zaměstnavatelem školního asistenta může být mateřská nebo základní škola, výjimečně i nezisková organizace spolupracující s danou školou.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, zaměstnancem školy nebo školského zařízení. Jeho statut i činnosti jsou definovány v legislativě – především ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. v platném znění a zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Jedná se o relativně novou pedagogickou profesi, která stále ještě není doceněna tak, jak by si zasloužila. Je jedním z významnějších podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracuje pod metodickým vedením učitele. Podporu asistentovi pedagoga by měli poskytovat poradenská pracovníci školy (výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog) a odborníci školských poradenských zařízení (PPP, SPC). (Kendíková, 2016)

6.2 Funkce asistenta pedagoga v legislativě

Základy profese asistenta pedagoga určuje školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění [online]), který v § 16 definuje využití asistenta pedagoga jako základní podpůrné opatření pro žáky se SVP druhého až pátého stupně. Pro zřízení této funkce ve škole nebo školském zařízení je nutné doporučení školského poradenského zařízení, písemný souhlas zákonného zástupce žáka nebo zletilého studenta, a především souhlas příslušného krajského úřadu. Pouze na základě uvedených kritérií může ředitel školy funkci asistenta pedagoga zřídit. Následně jako zaměstnavatel stanovuje svým zaměstnancům – asistentům výši úvazku, náplň práce a zařazuje je do příslušné platové třídy, jednak na základě nejnáročnějších činností, které vykonávají, a jednak dle jejich odborné kvalifikace.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v aktuálním znění [online] je definován jako ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě školského zákona (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem školy. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

6.3 Kvalifikační předpoklady a platové zařazení

Každý pedagogický pracovník tedy i asistent pedagoga musí splňovat určité předpoklady pro výkon své činnosti. V první řadě se jedná o předpoklady kvalifikační, ve druhé pak předpoklady osobnostní.

Ve shodě se zákonem č. 561/2004 Sb., o pedagogických pracovnících musí asistent pedagoga splňovat kvalifikační předpoklady pro výkon své činnosti. Mezi tyto patří podle § 3

uvedeného zákona plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokazatelná znalost českého jazyka dle zvláštního právního předpisu, není-li stanoveno jinak. Podrobně rozvádí odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga odstavec 1 § 20 zákona o pedagogických pracovnících:

„(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde se vzdělávají žáci se SVP, nebo ve škole zajišťující vzdělávání 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 (zákon č. 563/2004 Sb., v aktuálním znění [online]).“

Odborná kvalifikace předpokládá orientaci a odborné znalosti v oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky a vývojové a pedagogické psychologie. Stejně jako každý pedagogický pracovník, i asistent pedagoga se musí dále vzdělávat a získávat ucelené informace o daném žákovi či žácích, aby mohl lépe porozumět jejich postižení, vzdělávacím potřebám a nalézat nejvhodnější přístupy a postupy práce. Vždy záleží, u jakých žáků asistent působí, dle toho zaměřuje své další vzdělávání, studium či zájem v dané oblasti. Samozřejmostí jsou znalosti odpovídající činnosti, které bude vykonávat. Důležitým faktorem je praktická zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, velkou roli hrají také profesní schopnosti a osobnostní vlastnosti.

Osobnostní dispozice, kterými by měl být obdařen každý pedagogický pracovník, jsou velmi důležité. Jedná se především o kladný vztah k dětem, zejména k žákům se SVP, komunikativnost, spolehlivost, schopnost spolupráce, schopnost empatie a trpělivost. Nejdůležitějším osobnostním předpokladem je kladný vztah k dětem. Tuto práci by neměli vykonávat lidé, kteří nemají jiné pracovní možnosti a lidé trpící předsudky vůči žákům s postižením, cizincům či určitým sociálním skupinám. Klíčová je schopnost empatie.

Asistent pedagoga by měl mít možnost získat informace o žácích a jejich rodinách, aby mohl lépe pochopit určité situace, stavy nebo projevy chování a napomoci tak k jejich řešení. To vše souvisí s jeho komunikativností, uměním vytvořit s žáky partnerský vztah, založený na otevřenosti, trpělivosti a spolehlivosti. Trpělivost je nezbytná např. v případě neustálého a dlouhodobého opakování a vysvětlování látky, specifik v jednání a chování žáků apod. S tím však souvisí také dostatečná razantnost a důslednost, aby mohl asistent působit i svou přirozenou autoritou. Schopnost spolupráce je nutná se žáky, ale i se všemi pedagogickými a poradenskými pracovníky. Asistent pedagoga musí umět pracovat pod vedením učitele, sdílet informace s kolegy, plnit pokyny a eliminovat chyby. Spolupráce všech by měla být smysluplná a kooperativní. Ostatní pedagogičtí pracovníci by měli asistenta pedagoga považovat za rovnocenného kolegu, mnohdy více a mnohostranněji informovaného, vzhledem k rozsáhlejšímu času stráveného se žáky (především na druhém stupni ZŠ).

Zařazení asistenta pedagoga do příslušné platové třídy a stupně je závislé na dosažené kvalifikaci, náplni práce, určené ředitelem školy, a také na délce praxe. Platové zařazení může být tedy velmi různorodé. Asistent pedagoga může spadat do platové třídy 4. – 9. Podle nejnovějšího nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, v aktuálním znění, s platností od 1. 1. 2018 se může tarifní hrubá mzda asistenta pedagoga při plném úvazku nyní pohybovat v rozmezí od 12.310 Kč (4. platová třída, stupeň 1 – pedagogická praxe do 2 let) do 28.650 Kč (9. platová třída, stupeň 7 – pedagogická praxe nad 32 let). Nutno zdůraznit, že se jedná o částky při plném úvazku, tedy při 40 hodinách týdně. V praxi se však plat většiny asistentů pohybuje blíže dolní platové hranici profese, a navíc k dalšímu reálnému snížení platu dochází tím, že jsou asistenti zaměstnáváni na částečný úvazek. Reálné částky tedy při nejběžnějším úvazku - 20 hodinách týdně jsou v rozmezí hrubé mzdy od 6.155 Kč (4. platová třída, stupeň 1 – pedagogická praxe do 6 let) do 14.325 Kč (9. platová třída, stupeň 7 – pedagogická praxe nad 32 let). Vyšší úvazek, a to 30 hodin týdně mívají asistenti u žáků s PAS. Tyto platové podmínky jsou tak stále ještě v očích samotných asistentů i ředitelů škol nedostačující a ostudné, a to i přesto, že od roku 2013 došlo postupně k nárůstu platů asistentů celkem čtyřikrát.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, v aktuálním znění, uvádí v příloze (díl 2.16 výchova a vzdělávání) zařazení asistentů pedagoga do platových tříd podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti jejich profese:

„2.16.05 ASISTENT PEDAGOGA

4. platová třída

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

5. platová třída

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

6. platová třída

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

7. platová třída

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

8. platová třída

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

9. platová třída

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

2. Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.“

Zařazení do platového stupně se odvíjí od délky praxe. 1. platový stupeň odpovídá praxi do dvou let, 2. platový stupeň praxi do 6 let, 3. platový stupeň praxi do 12 let, 4. platový stupeň praxi do 19 let, 5. platový stupeň do 27 let praxe, 6. platový stupeň pak do 32 let praxe a praxi nad 32 let odpovídá 7. platový stupeň. (Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., v aktuálním znění [online])

6.4 Náplň práce asistenta pedagoga

O náplni práce asistenta pedagoga rozhoduje vždy ředitel školy, a to s ohledem na speciální vzdělávací potřeby daného žáka, jeho aktuální stav a individuální vývoj. Přitom by měl vycházet z odborného posudku školského poradenského zařízení a opatření stanovených v IVP konkrétního žáka, příp. žáků. Hlavní činnosti asistenta pedagoga určuje v § 5 vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění [online]:

„(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

- a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,

- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

(4) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

- a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

(5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.

(6) Není-li dále stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků; v případě škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 zákona nebo jedná-li se o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1, může být počet žáků připadajících na asistenta pedagoga vyšší.“

Uvedené znění vyhlášky je nadále platné i od 1. 9. 2018. Souhrnně lze říci, že hlavní náplní práce asistenta pedagoga je pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky i jejich zákonnými zástupci, případně s komunitou, ze které žák pochází, dále je to podpora žáků při adaptaci na školní prostředí, pomoc při výuce a při přípravě na výuku, nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování ve škole i mimo školu. (Kendíková, 2016)

Konkrétními činnostmi, které asistenti pedagoga nejčastěji vykonávají, jsou individuální práce se žákem, např. formou dohledu, verbální podpory, vizuální podpory, dovysvětlování či znovuvysvětlování ve třídě i mimo ni. Při adaptaci na školní prostředí pomáhá asistent žákovi s rozvojem sociálních dovedností a navazováním sociálních vztahů, s orientací v prostoru a čase, s komunikací se spolužáky, např. při řešení možných konfliktů (návčik a rozvoj různých komunikačních forem). Dále zprostředkovává komunikaci mezi rodinou a školou – dohlíží na zapisování domácích úkolů a učiva, pravidelně komunikuje a konzultuje se zákonnými zástupci i učiteli, vede vlastní záznamy a pozorování. Asistent také pomáhá žákovi při vytváření a rozvoji hygienických návyků, zajišťuje žakovu bezpečnost v rámci budovy školy i mimo ni, pomáhá při usměrňování problémového chování, dohlíží na žáka o přestávkách nebo i o volných hodinách, pomáhá s přípravou pomůcek a materiálů pro žáka, spolupracuje při tvorbě IVP žáka.

Pomoc a činnosti asistenta pedagoga se vždy odvíjejí od individuálních specifík a potřeb konkrétního žáka, a také od jeho aktuálního zdravotního stavu. Každý asistent na škole může vykonávat široké a různorodé spektrum činností, některé obecné, jiné velmi specifické. Velice důležité z hlediska školy, rodiny i odborných pracovníků, kteří se žákem pracují, by mělo pro každého asistenta být vedení záznamů o žákovi.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

7 REFLEXE ASISTENTA PEDAGOGA SKUPINOVĚ INTEGROVANÝCH ŽÁKŮ NA BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracuji od školního roku 2013/2014. V následujících stranách reflektuji vlastní praxi na pozici asistenta pedagoga na základní škole, seznamuji s příběhy některých žáků, které se mě dotkly a zároveň ve mně zanechaly rozporuplné pocity. Těmito příběhy z praxe tak navazuji na teoretickou část práce, především co se týče psychického a sociálního vývoje jedince a ohrožení psychického vývoje.

Ve zmíněném roce jsem nastoupila jako asistentka pedagoga do šestého ročníku druhého stupně s převahou chlapců se zdravotním postižením či znevýhodněním - poruchami učení a chování i sociálním znevýhodněním. Skladba popisované třídy byla pro všechny pedagogy náročná a často nezvladatelná, nejen nevyzpytatelnými projevy v chování, ale i nerovnoměrným rozložením poruch učení, kdy každý žák potřeboval odlišnou pomoc a přístup. Klima třídy nebylo dobré, mezi většinou žáků panovalo nepřátelství, slovní šikana a kyberšikana. Se třídou pracovali odborníci s PPP, v návaznosti i třídní učitel a posléze školní psycholog. Začátky v této třídě nebyly jednoduché. Trvalo asi půl roku, než jsem se s žáky sžila, zkrotila jejich nevhodné chování, aby se ve třídě vůbec dalo učit a já jim mohla konečně začít individuálně pomáhat ve výuce, vysvětlovat látku a stávat se průvodcem a přítelem.

Na úvod jsem podrobně prostudovala dokumentace a doporučení pro práci se všemi žáky. Svou pozici ve výuce jsem našla intuitivně, pokud bylo potřeba, dostávala jsem individuální instrukce od vyučujících. Vzhledem ke zkušenostem celého pedagogického sboru s integrací žáků probíhala naše spolupráce kooperativně. Přesto jsem hlavně v počátcích svého působení postrádala metodické vedení a pohovory o reakcích a přístupu k některým problémovým žákům. Situace mě donutila najít si vhodná řešení a postupy více méně sama na základě vlastní výchovy, rodinného prostředí a zkušeností. Zpočátku bylo nutné být přísnou a důslednou autoritou i za cenu neoblíbenosti. Vždy jsem žákům vysvětlovala, že jsem jejich zrcadlením – jak se budou oni chovat ke mně, tak se budu chovat také já k nim. Věřila jsem, že konám dobře. Sice žákům trvalo déle, než zjistili, že ono zrcadlení opravdu funguje, ale naučili se to a změnili se k nepoznání. Jsem zastáncem názoru, že polevit ze svých požadavků

může pedagog vždy, opačně to však nefunguje. Pokud je hned zpočátku příliš přátelský a benevolentní, následně si kázeň a potažmo autoritu už získává velmi těžce nebo vůbec.

Postupem času jsem si rovněž všimla, že přístup některých učitelů k integrovaným žákům nebyl vždy pozitivní a vstřícný, učitelé nebyli buď dostatečně informováni o doporučeních pro práci s těmito žáky, anebo doporučení nerespektovali, což se negativně odráželo v jejich způsobu výuky i komunikaci se žáky. Překvapujícím a velice ohromujícím faktem pro mě byl negativní postoj rodičů žáků k mojí náplni práce, především k tomu, že děti musí ve výuce pracovat a dodržovat pravidla slušného chování a školní řád. Rodiče i žáci měli totiž zato, že když mají „papír“, tak nemusí nic a asistentka je tam od toho, aby jim zařídila, co potřebují, a ne aby je nutila do práce, spolupráce a učení. Takové a podobné projevy jsem slýchala často. Jsem za tuto zkušenost velmi ráda, protože mi to doslova „otevřelo oči“ do reality. Během své tříleté praxe s touto třídou jsem zažila ještě mnoho negativních reflexí od rodičů i některých žáků. Díky zastání a plné podpoře vedení školy byly tyto neshody vždy vyřešeny.

Dosud nepřestávám přemýšlet nad žáky, kterým jsem se snažila pomoci, jak jen to bylo možné a hledala cesty i k nim samotným. Mnoho mě toho naučili a zanechali ve mně něco, co se mi vrylo do paměti i srdce. Snad jsem v nich zanechala i já kus sebe – něco ze svého působení a přístupu. Je možné, že se to nikdy nedozvím. Budu ale vzpomínat na tyto děti, kteří se stávají dospělými, v tom nejlepším světle, přestože jejich chování bylo mnohdy velmi problémové a náročné. Samo období dospívání není jednoduché, kromě dramatických tělesných změn se objevují také změny chování a psychiky. Souvisí to se změnou mozkových funkcí a struktur na základě psychosociálních vlivů prostředí i biologicky vrozených vlivů. Mohou se projevovat psychiatrická onemocnění, osobnostní poruchy nebo zneužívání omamných látek, stejně tak patologické procesy, např. úzkostné a afektivní poruchy, poruchy příjmu potravy, schizofrenie aj.). (Ostatníková in Lechta (ed.), 2016)

Každé projevy poruch chování mají nějakou příčinu. Soustředovala jsem se především na jejich hledání, často jsem se žáky komunikovala a zajímala se o jejich problémy, následně hledala možnosti pomoci a podpory. Pro zdravý rozvoj každého jedince je důležitá podpora interakce s prostředím vnímavým zacházením druhých lidí. Často byla vidět velká touha žáků po ocenění, pochvale, chyběla jim možnost komunikace, možnost se svěřit, sebedůvěra, a hlavně rodičovská láska, pochopení a zájem. Většina všech dětí ve třídě trpěla komplexem

méněcennosti, byli demotivovaní, depresivní, nenávislní, asociální a velmi introvertní, projevoval se u nich strach se jakkoliv zapojovat či komunikovat, aby vzájemně nebyli terčem posměchu. Jejich rodinné zázemí bylo až na pár výjimek nestabilní, plné zvratů, krizí, nepochopení, demotivace, patologického a sebedestruktivního chování. Šrámy na duši jim už navždy zůstanou.

Žák A žil zpočátku s otcem na ubytovně, často se stěhovali. O matce nikdy nemluvil, zmínil pouze, že je ve vězení. Je jedináček, mimořádně nadaný v oblasti historie a zeměpisu. Ve škole nemíval pomůcky, ztrácel a nenosil sešity učebnice i psací potřeby. Vždy působil jako chytrý kluk, který si uvědomuje, co je důležité. Nikdy však ono uvědomění si důležitosti určitých věcí nedokázal dodržet nebo uskutečnit. Otec jej od raného dětství tělesně i citově zanedbával. Především v ošacení, hygieně, lékařské péči, nezájmu o dítě, o jeho školní přípravu, v zanedbání dohledu, výchovy a vzdělání, které u žáka postupně vyústilo ve zhoršující se prospěch, stupňující se kázeňské přestupky, záškoláctví, nedodržování a porušování sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot, delikvenci, užíváním návykových látek a antisociálnímu chování. Do školy se otec dostavil vždy až o po opakovaných výzvách přes orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD). Následně slíbil nápravu, ke které prakticky nikdy nedošlo. Výrazně se u žáka projevoval negativismus ke škole a postupně i opoziční chování. Vyjadřoval se vulgárně. Situaci se nedařilo řešit důsledně a komplexně. Domnívám se, že chybou je vždy dlouhé čekání školy v dobré víře, že se situace zlepší, možná také podcenění situace a následně malá snaha a iniciativa OSPOD situaci řešit. V posledním ročníku základní školy byl žák po dobu dvou měsíců umístěn do střediska výchovné péče pro děti a mládež. Dle jeho vlastních slov, se mu tam vedlo velmi dobře a našel si nové kamarády, povětšinou z minoritní společnosti. Do školy se vrátil na konci školního roku, zásadní zlom v přístupu, chování, hodnotách a názorech žáka jsem nezaznamenala. Myslím si, že za tak krátkou dobu pobytu ve zmiňovaném zařízení není možná náprava a směřování ke způsobům a cílům přijatelného chování. Nutno však dodat, že jsem již v té době tak často v kontaktu s tímto žákem nebyla. Inkluzivní pedagogika zdůrazňuje, že děti s problémovým chováním či poruchami chování potřebují pomoc v místě své existence, a to zvyšuje nároky na kvalifikovanou identifikaci problémů a nabídku odborné pomoci v jejich nejbližším prostředí. Čím je pomoc vzdálenější, čím víc času se ztratí, tím mohou být následky trvalejší a hlubší. Malý problém může přejít do dlouhodobých problémů,

a dokonce se stát ohrožujícím pro život a zdraví jednotlivce i společnosti. Dnes jsme spíš svědky toho, že se jen části dětí, které to potřebují, dostává pomoci, a ta je izolovaná, krátkodobá, a proto málo účinná. Někdy obtíže dětí zůstanou bez povšimnutí anebo se podcení jejich závažnost a příznaky se považují za vlastnost dítěte.“ (Hornáková in Lechta, 2016) Tehdy mě vždy napadá otázka, zda si společnost tímto postojem sama nepěstuje tyto problémové jedince, kteří v podstatě ani nemohou za to, jací jsou, protože je v nevyhovujícím a špatném prostředí necháváme setrvat a oni nic jiného neznají. Mám vážný strach o budoucnost tohoto žáka, který zanechal po pár měsících vzdělávání na učilišti, je drogově závislý, jeho poruchy chování se stále prohlubují a vykazuje známky asociálního až antisociálního chování. Moc mě také mrzí, že nebylo v mých silách mu více pomoci.

Žák B, žijící s oběma rodiči a sourozenci na sociálních a rodičovských dávkách neměl ve škole nikdy svačinu a neúčastnil se školních akcí a výletů. Byl třetím narozeným dítětem ze sedmi sourozenců. Všechny děti vzešly z manželství rodičů. Matka nikdy nepracovala, otec podnikal, když byl žák ještě malý, poté pravděpodobně zkrachoval, od té doby byl veden na úřadu práce. Občas si otec zajistil krátkodobé zaměstnání, v němž však dlouho nesetřval. Hrál automaty a rozprodával rodinné věci v zastavárnách, když bylo třeba zajistit určitý finanční obnos, dokonce se nezdráhal prodat např. i vánoční dárky dětí brzy po vánočních svátcích. Rodina se velmi často stěhovala. Se školou se však vždy snažila spolupracovat, pravděpodobně z obavy nepříjemností u OSPOD. Obraz rodinného prostředí i otcovský vzor byl pro chlapce velmi demotivačním a negativním prvkem. Žil v sociálně slabých podmínkách bez zajištění stravy, často byl svědkem domácího násilí, někdy i účastníkem, když bránil matku, musel se starat o mladší sourozence. Neměl žádnou motivaci k učení, žádné cíle, zvrácené životní i morální hodnoty. Do školy chodil s přesvědčením, že je mu zde lépe než doma. Brzy začal s kouřením a občasným pitím alkoholu. O své budoucnosti měl jasnou představu - chtěl být doma a žít ze sociálních dávek jako rodiče. Během jednoho školního roku byla matka pro nedostatek financí nucena dočasně umístit děti do dětského domova. Postupně se u žáka objevovaly drobné krádeže, prodej návykových látek k zajištění financí a následné problémy se zákonem. Drogy určené k prodeji byly nalezeny ve škole. Potvrdit ani vyvrátit se nedá informace, že se prodeji drog věnoval také žákův nejstarší bratr a otec. Z tvrzení žáka bylo zřejmé, že se snaží dostat zpět do dětského domova, aby už neměl hlad. Situace se příliš nelepšila, občas žák nebyl ve škole, protože chodil pracovat, aby zajistil

finance. Přestože tato jeho tvrzení nejsou podložena, jsou velmi pravděpodobná. Vzhledem k tomu, že byla absence rodiči vždy omluvena, nezjišťovala škola bližší fakta. Dále se u žáka začalo objevovat sympatizování s neonacistickými názory a družení se ke skupinám podobně smýšlejících lidí.

Doufejme, že se tento žák vyhne setrváním ve špatné sociální skupině a najde co nejdříve správný směr a pochopí, že to, jak bude žít, záleží pouze a jen na něm. Že nemusí dle svých vlastních slov „dopadnout stejně, jako jeho rodiče.“ Je smutné, že v jádru dobré a skromné dítě je nuceno příliš rychle dospět a být poznamenáno patologickým rodinným prostředím natolik, že v tak mladém věku balancuje na hranici zákona, přebírá dysfunkční vzory chování a vykazuje známky poruchy chování, potažmo určitých rysů deprivantství.

Vojtová (2004) uvádí, že porucha chování je obecně vnímána negativně. Společenský kontext ji spojuje s nepříznivými charakterovými vlastnostmi a postoji. Zatímco smyslové, rozumové nebo tělesné oslabení vyvolává podporu a pomoc, u poruch chování je to spíše odpor a odmítání. Vina se často hledá v samotném dítěti nebo jeho rodině. Ojediněle se však může objevovat a následně málokdy zvažovat možnost podílu školy ve svých přístupech na problému dítěte.

Je nutné uvědomit si, že negativní projevy v chování jedince ovlivňují i chování druhé strany, která je s tímto jedincem ve styku, tedy i osoby podílející se na jeho edukaci. I velmi dobří a zkušení pedagogové se tak mohou dostat do krizové situace s účastí negativních emocí. Tyto subjektivní negativní pocity a emoce pak komplikují objektivní a perspektivní přístup k řešení konkrétních problémů konkrétního žáka s poruchami chování a emocí, a navíc v interakci se žákem jeho problémy prohlubují. Dítě si pak signály a zkušenost o tom, jak je vnímáno přenáší i na ostatní lidi. Chování dětí a mladistvých velmi ovlivňují způsoby, jakými se s nimi jedná. Proto je nutné se takovému jednání vyvarovat a individuálně, chápavě a citlivě k těmto žákům přistupovat.

Žák C byl tichým, uzavřeným a velmi nenápadným, měl problémy v učení a soustředění. Od dětství trpěl psychickými problémy a s tím souvisejícím nočním pomočováním. Moc často se nesmál, naopak měl stále příliš smutný pohled. I přes pomalé pracovní tempo se velmi snažil. Vždy uvítal jakoukoli pomoc během výuky. Kolektivu třídy se stranil, spolužáci se mu občas smáli, což jej mrzelo. Chybělo mu sebevědomí a lidský kontakt. Nebyl zvyklý, že by se o něj někdo zajímal a ptal se, co jej trápí. Trvalo dlouho, než

se žák otevřel a začal komunikovat. Žil s matkou a nevlastní sestrou. Matka často střídala partnery. Otec rodinu opustil, když byl chlapec malý. Stále mu velmi chyběl a přál si, aby se k rodině vrátil. Několikrát jsem si všimla občasných modřin na jeho ruce, což vždy žák vysvětlil tím, že upadl, když hrál fotbal apod. Žák se svěřil, že mu vadí, jak matka v bytě kouří a jak se k němu chová – přikazuje, rozkazuje, křičí, občas ho uhodí, ale že už si na bití zvykl. Přesto k matce vzhlížel a měl ji velmi rád. O výchovu syna se prakticky nestarala, nezajímala se ani o školní výsledky, se školou nespolupracovala. Chlapec se vychovával sám, staral se o domácnost i o mladší nevlastní sestru. Citově velmi strádal. Celou dobu byl přesvědčen, že žije zcela normální a stejný život jako jeho vrstevníci. Byl velmi uzavřený, ustrašený a úzkostný. Občas se stalo, že se žákovi udělalo ve škole špatně, zvracel a stěžoval si na bolesti hlavy (tvrdil, že se mu to stává). Ani po opakovaném apelu školy, aby s matkou navštívili dětského lékaře, se tak nestalo. Postupně jsem pozorovala alarmující změny v jeho chování, kdy např. spolužákům shazoval věci z lavice nebo nerespektoval napomenutí učitele a vysmíval se mu. Svěřoval se jen částečně, cítila jsem jeho strach. Jednoho dne jsme si s třídní učitelkou všimly šrámu na chlapcově krku. Tvrdil, že se škrábnul. Postupně bylo zjištěno, že matka žáka zanedbávala, psychicky týrala především formou ponižování, hrubého nadávání, zavrhování, a také ho tělesně týrala, později ho fyzicky týral také matčin přítel, především formou škrčení. Je-li tělesné týrání opakované a dlouhodobé, zanechává vždy „rány na duši“ a vážně ohrožuje další psychický vývoj oběti. Stejně jako psychické týrání, které může vést k depresím, úzkosti a disociativním poruchám. Mnohdy vede k opakování téhož chování v pozdějším věku na vlastních dětech i obecně k agresivnímu chování. Případ tohoto žáka se postupně zlepšoval, matku se podařilo přesvědčit o závažnosti situace a přimět ke spolupráci. Přítele opustila, pravděpodobně si uvědomila svou chybu a pro žáka vyhledala psychiatrickou pomoc. Žák byl medikován, vedlo se mu lépe a postupně začala matka řešit stupňující se výchovné problémy s mladší dcerou, kterou vždy upřednostňovala, a která vykazuje delikventní chování již od 2. ročníku základní školy.

Pro budoucnost tohoto i jiných dětí bych si přála, aby nikdy nemuselo žádné dítě zažít takové „domácí peklo“, které by narušilo jeho psychický i sociální vývoj natolik, aby mělo celoživotní následky. Žádné dítě nemůže za své rodiče, každé si však zaslouží lásku.

Další zkušenost jsem čerpala u žáka D osmého ročníku druhého stupně. Jednalo se pouze o chlapeckou třídu, kdy měli žáci především poruchy učení a jen sporadicky poruchy

chování. Žák s intelektem v pásmu nižšího průměru, vývojovou dysfázií a mnohými z poruch učení, který se často stával středem posměchu spolužáků, byl velmi demotivován, prakticky bez sebevědomí a zpočátku neměl ani zájem o jakoukoli pomoc a spolupráci. Situaci neprospívalo ani špatné rodinné zázemí. Intenzivním posilováním žákova sebevědomí, častou pochvalou, a především individuálním přístupem a vysvětlováním látky se postupně zlepšil jeho přístup ke škole, dosahoval úspěchu a v některých předmětech i lepších výsledků. Bylo nutné i posilování celého třídního klimatu a začleňování žáka do kolektivu a jeho správné socializaci.

Na další školní rok tomuto žákovi již asistent nebyl přiznán a bohužel tak žák opět poněkud klesl ve svých dovednostech, přípravě i motivaci. Na druhou stranu jsou i tyto kroky nutné k postupnému osamostatnění žáka a vlastního fungování v životě. Naučil se lepší socializaci a komunikaci se spolužáky, nové dovednosti a získal jiné zkušenosti motivací a úspěchem. Do jaké míry je dále využije, bude záležet na jeho individuálních možnostech, vůli a přesvědčení.

Jednotlivé příběhy žáků poskytují reálný obraz, který jsem zaznamenala v praxi. Jak je patrné, každý z těchto dospívajících jedinců vyrůstal v narušeném rodinném prostředí, prošel nebo prochází různými životními zkouškami. Situace dětí s poruchou chování je složitá v mnoha ohledech, výrazně se promítá do vztahů s druhými lidmi i do vztahu jedince k sobě samému. Svou budoucnost však mají tito dospívající pevně ve svých vlastních rukou a přála bych si, aby byli dobrými lidmi, pořádanými občany, dodržovali morální i rodinné hodnoty a snažili se žít co nejlépe i navzdory své minulosti.

Nyní pracuji v posledním ročníku prvního stupně se žákem E s Aspergerovým syndromem ve speciální třídě a celou svou duší i srdcem se snažím tomuto žákovi porozumět, zapojit jej do života kolem a pokud možno předcházet jeho agresivním afektům. Snažím se rozumět mu zevnitř, vžívat se do jeho způsobu myšlení. S blížícím se koncem školního roku mohu konstatovat, že prozatímní setrvání u tohoto žáka pro mě bylo a je velmi psychicky náročné, kdy občas upadám do naprostého zoufalství a neustále hledám řešení a způsoby podpory spolu s třídní učitelkou. Mimo tohoto žáka jsou ve třídě přítomni ještě další dva jedinci s AS, (diagnostikováni postupně během tohoto školního roku), hypersenzitivní na zvuky, světlo, dotek apod., dále žák s diagnostikovanou úzkostnou poruchou, který má velké emoční problémy a agresivní psychopatické jednání a ostatní žáci s různými specifickými

poruchami učení a chování a sníženým intelektem. Většina těchto žáků potřebuje pomoc asistenta a velice individuální a specifický přístup.

Vedení školy se spolu se všemi pracovníky snaží vytvářet na škole co nejvhodnější podmínky pro integrované/inkludované žáky, nejen s pomocí speciálních pedagogů na pozicích učitelů, působením asistentů pedagoga ve třídách, fungováním školního poradenského pracoviště, ale i jiným způsobem organizace výuky, individuálním přístupem, stále novými výukovými metodami, speciálními pomůckami i vhodnou tvorbou individuálních vzdělávacích plánů či jiných speciálních vzdělávacích plánů ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami či jinými orgány a rodiči.

Realita je taková, že ačkoli jde o třídu speciální, která probírá učivo pomalejším tempem, učební látka není obsáhlá a je zaměřena pouze na nejdůležitější základy, přesto je toho na některé žáky stále hodně a učivo nezvládají a bojují se školním neúspěchem. Přestože jsou žáci vzděláváni dle IVP, výuka je individualizovaná a jsou dodržovány postupy práce a doporučení, aplikována podpůrná opatření v maximální možné míře, žáci selhávají, protože jim nejsou sníženy výstupy ze vzdělávání (stále totiž nedosahují takové míry postižení, aby bylo možné snižovat výstupy) a odráží se to na jejich emocích, přístupu a celkovému postoji ke škole. Tento problém se ale netýká všech dětí. Často je na vině bohužel nedůsledná nebo nulová domácí příprava a nezájem některých rodičů paradoxně u těch žáků, kteří pomoc nejvíce potřebují. „Inkluzivní škola, v níž se učí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami společně s intaktními spolužáky, by měla nabízet vyučování zaměřené tak, aby vyhovovalo různým sociálním, emocionálním a kognitivním schopnostem, potřebám a vývojovým možnostem žáků. Nejen každý žák, ale také každá skupina je jiná. Otázkou zůstává: Jakým způsobem vytvořit společné vyučování na základní škole, aby se ho mohli účastnit všichni žáci? A jakým způsobem vytvořit podpůrná opatření, aby byli účinně podporováni všichni žáci při společném vyučování v inkluzivním prostředí školy?“ (Bartoňová, Vítková in Lechta (ed.), 2016, s. 208)

Jak už bylo zmíněno, strategické dokumenty výslovně pojmenovávají hodnoty jako rovnost a respekt. Vedle intenzivního zavádění inkluze stále stojí i integrativní vzdělávání. Většinová laická i odborná společnost v našem státě je hluboce přesvědčena o tom, že rovný přístup pro všechny možný není, protože to zkrátka nejde. Nelze např. vzdělávat žáka s PAS společně s intaktními žáky, když tento žák nemá zájem o navazování vztahů a spolupráci se

spolužáky, trpí silnými výkyvy nálad, emočně neunesl jakýkoliv neúspěch či prohru a následně má agresivní afekty a demoluje třídu. Jeho spolužáci jsou z jeho chování vyděšeni, mohou mít strach a dříve či později jej vyčlení z kolektivu nebo se mu začnou i posmívat. Sice žáka respektují, snaží se mu porozumět, přesto se s ním kamarádit nebudou, což je ale vzhledem ke skutečnostem pochopitelné. Utváří si o něm vlastní názor, i přesto, že jsou jim vysvětlována specifika žáka, respektování a začleňování těchto dětí. Žák s PAS v tomto prostředí není šťastný a nejsou šťastné ani intaktní spolužáci, a nakonec si v takové situaci nevědí rady ani zkušení učitelé, protože situace opravdu nemá řešení. Děje se tak z důvodu, že o zařazení žáka do běžné školy rozhodují více méně rodiče a ti často trvají na vzdělávání dítěte v běžné škole, nedokáží si ale představit, jak dítě ve škole funguje, co se s ním děje, ani mu nenaslouchají a neposlouchají, co by samo dítě chtělo a co by pro něj bylo nejvhodnější. Jak řešit tyto opravdové reálné situace? Výzkum Bazalové (2011 in Bartoňová, Vítková et al., 2016) zaměřený na inkluzivní vzdělávání žáků s PAS v Jihomoravském kraji v roce 2011 ukázal mimo jiné i negativní vyjádření pedagogů na integraci těchto žáků. Důvodem bylo právě nezvladatelné problémové chování žáka, a tedy i problém zvládnutí bezpečnosti ve třídě, nespolupracující rodiče, přílišná byrokracie při integraci a psychické a časové přetížení pedagoga.

Záleží vždy na spolupráci a domluvě mezi rodiči, dítětem, odborným pracovištěm a školou, zda je integrace/inkluze opravdu vhodná pro daného jedince. Inkluze se týká celého společenství třídy a musí být ku prospěchu všech žáků. Otázkou tedy zůstává, zda a do jaké míry má smysl onen rovný přístup ke vzdělávání všech žáků v ČR a zároveň ku prospěchu všech zúčastněných, opravdu tak, aby jakkoliv nestrádala ani jedna strana. Škola je dle školského zákona totiž povinna spádového žáka přijmout, a když se k tomuto faktu přidá i trvání rodičů na vzdělávání žáka s postižením v běžné škole, následně stupňující se problémy mají za následek trápení všech zúčastněných. Z vlastní zkušenosti vidím největší problém v neochotě rodičů spolupracovat a hledat řešení také z vlastní strany, protože není v možnostech samotné školy např. suplovat odborné psychologické či psychiatrické terapie, potřebné pro učení jedinců s PAS zvládat vlastní emoční problémy a agresivní afekty, aby bylo následně možné je vzdělávat v inkludovaném prostředí školy. Podotýkám, že není možné tento problém aplikovat obecně, týká se pouze vlastních zkušeností z praxe na dané škole.

Bereme ohledy vždy na všechny žáky, přizpůsobujeme jim prostředí, maximálně individualizujeme vzdělávání a vše, co je možné, mnohdy bezvysledně, protože snaha je jednostranná a rodiče neplní svoje povinnosti a jejich zájem o spolupráci je velmi sporadický. Často se tak dostáváme do rozpolcenosti, které vedou k otázkám: Kdo bere naopak ohledy na pedagogy a jejich potřeby? Kdo respektuje individualitu každého učitele? Proč jsou byrokraticky, a především psychicky přetěžováni? Proč se pedagog musí vzdělávat čím dál více a žák čím dál méně? Jak je vůbec možné, že se objevuje šikana učitelů ze strany žáků a rodičů? Proč jsou podávány žaloby na školy kvůli vypracovávání domácích úkolů? Kam se ztratil zdravý selský rozum? Možná je třeba hledat odpovědi i na tyto a podobné otázky.

Motivačním prvkem profese asistenta pedagoga rozhodně nejsou platové podmínky. V této souvislosti ráda používám heslo: „Poctivý člověk není bohatý a bohatý člověk není poctivý.“ Myslím si, že je tato profese psychicky náročná, vyčerpávající, podhodnocená a obecně opomíjená, protože se ještě dostatečně společensky nevryla její důležitost. Mám svou práci ale zatím stále ráda, i když si někdy myslím opak. Motivací jsou pro mě především vnitřní pohnutky - možnost něco změnit, možnost pomoci, podílet se na vzdělávání a učení dětí a dospívajících, motivovat je, posílit jejich sebedůvěru a ukázat jim, že nic není nemožné. Naučit je vypořádat se se sebou samým a se životem, který je čeká. Naučit je nebát se nebo naopak usměrnit nevhodné a neakceptovatelné chování, ukázat jim, že být vychovaným a spořádaným člověkem je zcela běžnou věcí, přestože to mnohdy z rodinného prostředí neznají. Chci jim být co nejlepším vzorem, přítelem a mentorem. Vnímám to jako poslání, které mě naplňuje a povznáší. Nejsem pouhým zaměstnancem, ale snažím se být skutečným učitelem ve vztahu k dětem a mládeži. Děti také vnímám nejen jako žáky, ale především jako lidské bytosti, kterým poskytuji pedagogickou lásku, moudrost, odvahu i důvěryhodnost. Nejdůležitější je empatie, úcta a porozumění, přesvědčení žáka, že mi na něm opravdu záleží, hledání cesty a následná důvěra i u problémových žáků, protože každý důsledek chování a jednání má svou příčinu. Je třeba se zaměřovat na individualitu osobnosti a brát ji takovou, jaká je i s jejími nedostatky. Být připraven hledat společně s dětmi východisko, otevírat perspektivy vzdělávací úspěšnosti, osobnostního vývoje a smysluplné životní cesty. Proto se snažím svým působením žáky nasměrovat na tu správnou cestu nebo řešení, ať už je ve škole i životě potká cokoli a osobnostně je rozvíjet v různých směrech.

Na druhou stranu je také důležité umět přijímat a smířovat se s věcmi, které nejsou ovlivnitelné lidskými silami. Chápat pedagogickou profesi jako takovou, se vší kvalitou, profesionalitou a kompetencemi. Být ochoten se neustále vzdělávat a zdokonalovat, vyvarovat se opakování chyb a rutinního prakticismu. Své pedagogické jednání umět vyložit, zdůvodnit, obhájit a zdokonalit.

8 CÍL PRÁCE A STANOVENÉ HYPOTÉZY

Primárním cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo na vybrané brněnské základní škole analyzovat informativnost a názory rodičů, pedagogů, asistentů pedagoga i žáků. V návaznosti na hlavní cíl práce byly stanoveny dílčí cíle, týkající se dané školy:

- zjištění znalosti a informovanosti rodičů o specifických vývojových poruchách učení a chování či poruchách autistického spektra u žáků
- zjištění, kolik času rodiče tráví se žáky nad přípravou do školy a zda dohlížejí na domácí úkoly žáků
- zjištění, jaká je spolupráce rodiny se školou
- zjištění, zda považují pedagogové a asistenti vzdělání asistentů pedagoga za důležité
- zjištění, jak vnímají rodiče, pedagogové a žáci osobu asistenta pedagoga.
- zjištění, jak vnímají školu a samy sebe žáci
- porovnání názorů rodičů, pedagogů, asistentů i žáků

Na základě hlavního a dílčích cílů byly stanoveny následující výzkumné hypotézy:

- H1: Rodiče budou častěji uvádět, že jsou dostatečně informováni o specifických poruchách učení, kterými trpí jejich dítě a zcela rozumí jejich zdravotnímu znevýhodnění či postižení.
- H2: Pedagogové budou častěji uvádět, že rodiče nejsou dostatečně informováni o specifických poruchách učení u svých dětí a zcela jim nerozumí.
- H3: Rodiče budou mylně uvádět, kolikrát ročně se konají třídní schůzky na jejich škole.
- H4: Asistenti budou častěji uvádět, že s nimi rodiče nespolupracují a nezajímají se o jejich pracovní náplň
- H5: Žáci budou uvádět, že sami sebe vnímají spíše negativně.

9 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Výzkumná část diplomové práce byla zpracována kvantitativní metodou pomocí dotazníkového šetření. Kvantitativní metoda zkoumá větší skupiny lidí a směřuje ke zevšeobecnění. Dotazník je písemným kladením otázek a získávání písemných odpovědí. Jedná se o nejfrekventovanější metodu hromadného zjišťování údajů během relativně krátkého časového úseku.

Respondenty šetření byli rodiče/zákonní zástupci žáků, pedagogové, asistenti pedagogů a žáci. Pro účely tohoto výzkumu byly vytvořeny čtyři typy dotazníků vlastní konstrukce, jeden byl určen pro rodiče (příloha č. 1), druhý pro pedagogy (příloha č. 2), třetí pro asistenty (příloha č. 3) a čtvrtý dotazník pro žáky (příloha č. 4).

Při určování výzkumného souboru byl zvolen dostupný a zároveň záměrný výběr speciálních tříd, které navštěvují žáci se specifickými poruchami učení, chování i žáci s poruchou autistického spektra i tříd běžných, kde se však objevují i žáci např. s IVP nebo jiným speciálním vzdělávacím plánem. Záměrný výběr tak umožnil splnění relevantních znaků pro dané zkoumání. Nutno však dodat, že přesto, že se jedná o kvantitativní metodu, závěry z tohoto výzkumu vzhledem k záměrnému výběru platí pouze pro danou školu a není tedy možné je zobecňovat.

Dotazníky byly tvořeny kombinací otázek uzavřených, kdy vybírali respondenti z nabízených odpovědí, dále otázek polouzavřených, kdy bylo možné doplnit odpověď vlastní, a otevřených otázek.

Dotazník určený rodičům obsahoval celkem 24 otázek zjišťujících rodinné zázemí, informovanost o specifických poruchách učení a chování a poruchách autistického spektra u dětí, dohled nad školní přípravou dětí, spolupráci se školou a asistentem pedagoga.

Dotazník pro pedagogy měl 23 otázek zabývajících se praxí se žáky ve vlastních třídách, spoluprací rodičů a školy, zkušenostmi s asistenty pedagoga ve třídě a vzájemnou kooperací.

Dotazník pro asistenty pedagoga tvořilo 21 otázek, které zjišťovaly vzdělání asistentů, jejich spolupráci s učiteli, žáky i rodiči a jak je osoba asistenta na dané škole vnímána rodiči a žáky.

Dotazník určený žákům obsahoval 15 otázek zabývajících se především rodinným zázemím žáka, jeho přípravou do školy, sebereflexí i vztahem k asistentovi pedagoga.

U všech dotazníků měli respondenti v závěru prostor k vypsání vyjádření, vztahujícímu se k dané otázce, která se mírně lišila v závislosti na faktu, pro koho byl dotazník určen. Dotazníky pro rodiče, pedagogy a asistenty pedagoga byly vyplňovány elektronicky. K vyplnění jsme využili internetové stránky společnosti Survio, kde byl pomocí odkazu dostupný dotazník pro vybranou skupinu respondentů. Odkaz na vyplňování všech dotazníků byl zaslán všem zúčastněným respondentům na jejich osobní e-mail na základě předchozího získání jejich písemného či ústního souhlasu. Dotazník pro žáky jsme distribuovali do vybraných tříd v tištěné podobě, následně se responze z tištěných dotazníků zpracovávaly elektronicky pro lepší vyhodnocování.

Výzkumné šetření je rozděleno na čtyři analýzy - analýzu názorů rodičů, analýzu názorů pedagogů, asistentů a žáků. V kapitole „Charakteristika a rozsah výzkumného souboru“ je provedena podrobná charakteristika výzkumných souborů a jejich rozsah. Následná kapitola „Vlastní šetření a interpretace“ uvádí celá výzkumná šetření zaměřená na rodiče, poté na pedagogy, následně na asistenty pedagoga, a nakonec na žáky. Každé šetření jednotlivých skupin respondentů obsahuje shrnutí odpovědí respondentů. Poté je popsána komparace názorů všech zúčastněných respondentů v souvislosti se stanovenými dílčími cíli a hypotézami.

10 CHARAKTERISTIKA A ROZSAH VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Realizace výzkumného šetření probíhala na prvním i druhém stupni Základní školy Bosonožská v Brně, která se specializuje na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumný soubor tvořili čtyři skupiny respondentů. První skupinou byli rodiče žáků vybraných tříd prvního i druhého stupně, další skupinu respondentů tvořili pedagogové, resp. třídní učitelé vybraných tříd, třetí skupinou výzkumného souboru byli všichni asistenti pedagogů na dané škole a poslední skupinu respondentů tvořili žáci vybraných tříd.

10.1 Škola

Tato základní škola se nachází na jihozápadním okraji Brna v městské části Starý Lískovec. Dlouhodobě se škola věnuje vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Disponuje tak speciálními třídami od 3. – 9. ročníku i běžnými třídami od 1. – 9. ročníku, jedná se tedy o úplnou základní školu. Ve speciálních třídách je počet žáků maximálně 14, v běžných třídách se počet žáků pohybuje kolem 25.

Školu navštěvuje celkem 390 žáků. V letošním školním roce má škola 13 běžných tříd, 8 speciálních tříd a 1 přípravnou třídu.

Výuka je realizována v kmenových třídách I. a II. stupně a dle zaměření v odborných učebnách. Základní škola prošla v posledních letech rekonstrukcí, jež zahrnovala výměnu oken za plastová v celé budově, zateplení spolu s novou fasádou, rekonstrukcí školního dvora s vysázením zeleně, vytvořením maloplošných biotopů pro názornou výuku přírodopisu, dovybavení odborných učeben interaktivními tabulemi a všech tříd moderními dataprojektory, celkovou modernizací a nové vybavení cvičné kuchyňky, dokoupení uzamykatelných šatních skříněk pro žáky a dostavbou a zařízením pracovních dílen. V tomto školním roce také započala dlouho očekávaná výstavba nového školního hřiště.

Součástí školy je školní družina a školní jídelna, která se pyšní certifikátem „Zdravá školní jídelna“ udělovaném Státním zdravotním ústavem.

Významná je i činnost žáků v rámci školního parlamentu. Každoročně pořádá školní parlament několik celoškolských akcí, podává návrhy, diskutuje, jedná, obhajuje, a to nejen na půdě školy. Zasloužil se např. o vybudování tzv. workout hřiště pro smysluplné využití volného času mládeže v rámci mezinárodního projektu Americké obchodní komory v České republice, za jejichž realizací stál právě návrh žáků školního parlamentu. Základní škola Bosonožská byla vybrána pouze s osmi dalšími školami u nás. Mimo výše zmiňované je škola zapojena do různých evropských projektů, aktivně se podílí i na státních projektech. Zároveň má statut Fakultní školy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a v podstatě nepřetržitě umožňuje realizaci praxe studentům pedagogických oborů, v rámci projektu EU podporuje také praxi studentů speciální pedagogiky se zřetelem na implementaci ŠVP ve speciálních školách.

V letních měsících pořádá škola Zahradní slavnost, kde jsou vítáni všichni žáci, rodiče a přátelé školy. Několikrát do roka probíhají také ukázkové hodiny ve speciálních třídách, kde mají možnost rodiče, odborná i laická veřejnost pozorovat edukační proces, práci i spolupráci učitele, asistenta a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Prvořadou snahou školy je proměnit se v prostředí, kde se dětem s velmi různorodými vzdělávacími potřebami dostává kvalitní a kvalifikované vzdělávací péče a současně se cítí bezpečně a spokojeně. Učí žáky znalostem a dovednostem, dobře uplatnitelných v životě. Preferuje činnostní učení s rozvojem důležitých kompetencí. Do výuky proto zařazuje efektivní metody práce, skupinové a projektové vyučování a prožitkové učení. Vede žáky ke zdravému životnímu stylu, smysluplnému naplnění volného času a dodržování stanovených pravidel.

10.2 Pedagogičtí pracovníci

Pedagogický sbor včetně vedení školy tvoří 31 pedagogů, z nichž je 13 speciálních pedagogů a 9 asistentů pedagoga. Věkové složení pedagogického sboru je pestré – od mladých začínajících učitelů až po zkušené pedagogy s dlouholetou praxí. Všichni učitelé se snaží ve škole vytvářet příjemné prostředí plné vzájemné důvěry a spolupráce. Ve škole je vytvořeno školní poradenské pracoviště, jehož tým tvoří výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog, logoped a metodik prevence sociálně patologických jevů. Dále na

škole působí koordinátor Školního vzdělávacího programu, koordinátor ICT, EVVO a vychovatelé školní družiny.

10.3 Žáci

Většina žáků školy pochází ze Starého Lískovce, zbytek dojíždí z okolních městských částí i z okolních obcí – Ostopovice, Popůvky, Troubsko, aj. Početnou skupinu tvoří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, zařazování dle doporučení poradenských zařízení do speciálních tříd nebo jsou individuálně integrováni v rámci běžné třídy.

Speciální třídy jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zpravidla se jedná o žáky se specifickými vývojovými poruchami učení (SPU), pro které využívá škola podpůrná opatření dle doporučení školského poradenského zařízení a přiznaného stupně podpory v oblasti metod výuky, organizace výuky a zařazení předmětů speciálně pedagogické péče. Téměř všem žákům těchto tříd je přiznán 3. stupeň podpory. V posledních letech se stále více objevují i žáci se specifickými poruchami chování (SPCH), přibývá i žáků s poruchami autistického spektra (PAS). V těchto třídách jsou přítomni asistenti pedagoga.

10.4 Výzkumný soubor

Pomocí záměrného a zároveň dostupného výběru byl určen výběrový soubor, který tvořily celkem čtyři skupiny respondentů. Jednalo se o žáky 9 vybraných běžných i speciálních tříd a jejich rodiče, třídní učitele těchto tříd a o všechny asistenty pedagoga působící na dané škole.

Zkoumaný soubor 1. stupně tvořily jedna běžná a jedna speciální třída 4. ročníku a jedna běžná a jedna speciální třída 5. ročníku, celkem čtyři třídy. Na 2. stupni byly vybrány jedna běžná a jedna speciální třída 6. ročníku, jedna běžná a dvě speciální třídy 7. ročníku, celkem pět tříd. Celkem tedy 5 speciálních tříd a 4 běžné třídy.

Výzkumný vzorek dohromady tvořilo 235 respondentů, z čehož bylo konkrétně 83 rodičů/zákonných zástupců, 134 žáků, 9 pedagogů a 9 asistentů pedagoga.

11 VLASTNÍ ŠETŘENÍ A INTERPRETACE

11.1 Analýza názorů rodičů / zákonných zástupců

Rodiče byli dotazováni na pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, zaměstnanost, na rodinné uspořádání, dále jakou třídu navštěvuje jejich dítě, zda znají některé poruchy učení, chování a poruchy autistického spektra, zda vědí, co je to Aspergerův syndrom, zda má jejich dítě nějaké z uvedených poruch, také jestli znají někoho ve svém okolí s PAS. Dále byli tázáni na otázky, které poruchy si myslí, že mají žáci, s nimiž na dané škole pracují asistenti pedagoga, také zda si myslí, že jsou dostatečně informováni o poruchách učení nebo chování u svého dítěte a zároveň jestli dané problematice také rozumí, kde především sbírají informace o různých poruchách u dětí, jaká je jejich účast na třídních schůzkách, jak často se konají třídní schůzky na dané škole, zda znají pokyny a doporučení pro práci se žáky s poruchami učení nebo chování v domácím prostředí a dodržují je, jestli dohlížejí na domácí přípravu žáků a jak dlouho průměrně věnují každý den domácí přípravě mimo domácí úkoly se svými dětmi. V závěru dotazníkového šetření jsme se ptali, jak hodnotí spolupráci se školou, zda má jejich dítě k dispozici asistenta pedagoga, případně v čem konkrétně asistent pedagoga pomáhá jejich dítěti, jestli je škola seznámila s náplní práce asistenta pedagoga, zda oni sami znají alespoň obecně náplň práce asistenta pedagoga. V poslední otázce měli rodiče možnost napsat, zda vnímají nějaká negativa v práci asistenta pedagoga a případně vyjádřit svůj názor konkrétně.

Pohlaví respondentů	Responzí	Procentuální podíl
Žena	71	85,5 %
Muž	12	14,5 %

Tab. 1: Pohlaví respondentů – rodiče

Dotazník vyplnilo celkem 83 rodičů (100 %), z čehož bylo 71 žen (85,5 %) a 12 mužů (14,5 %). Vzhledem k vysokému procentu žen, je zřejmé, že se do výzkumného šetření zapojily spíše matky žáků.

Nejvyšší dosažené zdělání	Responzí	Procentuální podíl
Základní	3	3,6 %
Praktická škola	1	1,2 %
Střední s výučním listem	25	30,1 %
Střední s maturitní zkouškou	34	41,0 %
Vyšší odborné	6	7,2 %
Vysokoškolské bakalářské	4	4,8 %
Vysokoškolské magisterské	8	9,6 %
Vysokoškolské doktorské	2	2,4 %

Tab. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání – rodiče

Nejvíce respondentů má nejvyšší dosažené vzdělání střední s maturitní zkouškou, tuto možnost uvedlo 34 rodičů (41,0 %), 25 rodičů (30,1 %) dosáhlo středního vzdělání s výučním listem, 8 dotazovaných (9,6 %) má vysokoškolské magisterské vzdělání, vyšší odborné vzdělání uvedlo 6 rodičů (7,2 %), 4 respondenti (4,8 %) dosáhli vysokoškolského bakalářského vzdělání, základní vzdělání uvedli 3 dotazovaní (3,6 %), 2 rodiče (2,4 %) mají vysokoškolské doktorské vzdělání a 1 respondent (1,2 %) uvedl praktickou školu.

Zaměstnání	Responzí	Procentuální podíl
V domácnosti	11	13,3 %
Zaměstnaný/á	72	86,7 %

Tab. 3: Zaměstnání – rodiče

72 rodičů (86,7 %) uvedlo, že jsou v současné době zaměstnaní, zbylých 11 respondentů (13,3 %) je v domácnosti.

Rodina	Responzí	Procentuální podíl
Úplná (oba rodiče sezdaní či nesezdaní a děti)	58	69,9 %
Neúplná (trvale chybí jeden z rodičů – rozvod, úmrtí, svobodná matka/otec)	19	22,9 %
Rozšířená (rodiče + děti + další příbuzní žijící s nimi v jedné domácnosti)	3	3,6 %
Jiná	3	3,6 %

Tab. 4: Rodina – rodiče

Úplnou rodinu uvedlo 58 respondentů (69,9 %), neúplnou rodinu, kdy chybí trvale jeden z rodičů, pak 19 rodičů (22,9 %), shodně uvedli 3 rodiče (3,6 %) rodinu rozšířenou a 3 rodiče (3,6 %) zvolili možnost jiná, kdy ve dvou případech uváděli rodinu složenou z matky, dítěte a přítele či nevlastního otce a v jednom případě soužití s přítelem po úmrtí manžela a vnučkou v pěstounské péči.

Vaše dítě navštěvuje:	Responzí	Procentuální podíl
Běžnou třídu 1. stupně základní školy	26	31,3 %
Speciální třídu 1. stupně základní školy	18	21,7 %
Běžnou třídu 2. stupně základní školy	26	31,3 %
Speciální třídu 2. stupně základní školy	12	14,5 %
Nevím	1	1,2 %

Tab. 5: Třídy – rodiče

Shodný počet responzí, a to 26 (31,3 %) uvedli rodiče, jejichž dítě navštěvuje běžné třídy 1. a 2. stupně dané základní školy. Speciální třídu 1. stupně uvedlo 18 rodičů (21,7 %), Speciální třídu 2. stupně pak jen 12 rodičů (14,5 %). Jeden rodič (1,2 %) neví, jakou třídu navštěvuje jeho dítě.

Celkově uvedlo 52 rodičů (62,6 %) vzdělávání svého dítěte v běžné třídě dané základní školy a 30 rodičů (36,2 %) vzdělávání svého dítěte ve třídě speciální.

Znáte některé z uvedených poruch učení a chování? Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, ADHD/ADD, poruchy autistického spektra (PAS)	Responzí	Procentuální podíl
Ano, znám všechny	43	51,8 %
Znám pouze některé	40	48,2 %
Ne, neznám ani jednu	0	0 %

Tab. 6: Poruchy učení, chování – rodiče

Na otázku, týkající se znalosti některých z uvedených poruch učení – dyslexii, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulii, poruch chování – ADHD/ADD nebo poruch autistického spektra (PAS) odpověděla většina rodičů, že uvedené poruchy buď znají všechny anebo znají pouze některé. Konkrétně všechny uvedené poruchy učení, chování i poruchy autistického spektra zná 43 rodičů (51,8 %), pouze některé zná 40 rodičů (48,2 %). Žádný z rodičů nevolil možnost, že by neznal ani jednu z uvedených poruch.

Víte, co je to Aspergerův syndrom, jedna z poruch autistického spektra, se kterou se v ČR narodí okolo 200 dětí ročně?	Responzí	Procentuální podíl
Ano, (prosím stručně vysvětlete)	21	25,3 %
Ne, ale už jsme o tom slyšel/a	37	44,6 %
Ne, nikdy jsem o tom neslyšel/a	25	30,1 %

Tab. 7: Aspergerův syndrom – rodiče

Na otázku, co je to Aspergerův syndrom (dále jen AS) se stručným vysvětlením dokázalo odpovědět pouhých 21 rodičů (25,3 %). Danou problematiku vysvětlilo 17 rodičů většinou shodně obecným tvrzením, že se jedná o problémy v oblasti komunikace a sociálního kontaktu či sociálního chování. Někteří doplnili také neschopnost porozumět ironii a normální či vyšší intelekt u těchto jedinců. Za správnou odpověď lze považovat i tvrzení jednoho z rodičů, že se jedná o problémy s chováním a přizpůsobováním se změnám, jeden rodič dále uvedl, že tito jedinci vyžadují přesný řád či pravidla. Jiný rodič uvedl, že dítě přepadne náhlý pocit vzteku.

Za nepřesné či nedostatečné vysvětlení lze považovat tvrzení čtyř rodičů, z nichž jeden uvedl, že se jedná o naučené chování, kdy není schopen jedinec vymyslet vlastní postup, další pouze uvedl, že se jedná o poruchu autistického spektra, což danou problematiku nevysvětluje, jiný uvedl nerelevantní vysvětlení, a to, že má kamarádku s dítětem, které má tuto poruchu.

Poslední z rodičů uvedl tvrzení, že tato porucha bývá diagnostikována později a nenarušuje vývoj řeči, což je tvrzení sice pravdivé, ve spontánním vysvětlení však působí nevěrohodně a plagiátorsky. Přestože tedy odpovědělo na otázku 21 rodičů, nelze všechny odpovědi považovat za správné či relevantní.

Co se týče dalších odpovědí na otázku znalosti AS, odpovědělo 37 rodičů (44,6 %), že tuto poruchu sice neznají, ale už o ní slyšeli. Otázkou zůstává, do jaké míry jsou tito respondenti o AS opravdu informováni. 25 rodičů (30,1 %) o Aspergerově syndromu nikdy neslyšelo.

Trpí Vaše dítě některými z výše uvedených (či jinými) poruchami učení nebo chování? Pokud ano, uveďte jakými.	Responzí	Procentuální podíl
Ano	8	16 %
Ne	39	78 %
Nevím	3	6 %

Tab. 8: Poruchy učení/chování u žáků – rodiče

Nejvíce, tedy 39 rodičů (78 %) uvedlo, že jejich dítě netrpí žádnou poruchou učení nebo chování. Pouhých 8 rodičů (16 %) uvedlo poruchu učení nebo chování u svého dítěte, přičemž se nejpočetněji jednalo o dyslexii v kombinaci s jinou poruchou učení nebo chování, nejčastěji s dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií či ADHD. Jeden rodič uvedl obecně poruchu učení, jeden pak poruchu pozornosti. 3 rodiče (6 %) neví, zda má jejich dítě nějakou poruchu učení nebo chování.

Z uvedeného vyplývá první nesrovnalost v porovnání s otázkou č. 5 (Tab. 5: Třídy – rodiče) kdy 30 rodičů (36,2 %) uvedlo, že jejich dítě navštěvuje speciální třídu. Žáci jsou do speciálních tříd na dané základní škole zařazováni primárně na základě zjištěných poruch

učení, sekundárně s přidruženými poruchami chování nebo i PAS. V této otázce č. 8 však jen pouhých 8 rodičů (16 %) u svých dětí uvedlo poruchy učení nebo chování. Žádný z nich např. neuvedl PAS, přestože v některých třídách jsou tito žáci přítomni.

Znáte ve svém okolí někoho s poruchou autistického spektra?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	23	27,7 %
Ne	54	65,1 %
Nevím	6	7,2 %

Tab. 9: Znáte někoho s PAS – rodiče

Další otázka se vztahovala na osoby s PAS ve blízkém okolí. Nejvíce rodičů – 54 (65,1 %) uvedlo, že ve svém okolí nikoho s PAS neznají, 23 rodičů (27,7 %) ve svém okolí zná člověka s PAS a 6 respondentů (7,2 %) neví, zda se v jejich okolí někdo takový objevuje.

Jaké z uvedených poruch si myslíte, že mají žáci, se kterými na Vaší škole pracují asistenti pedagoga?	Responzí	Procentuální podíl
Poruchy učení	79	95,2 %
Poruchy chování	54	65,1 %
Mentální postižení	7	8,4 %
Tělesné postižení	10	12,0 %
Smyslové postižení	6	7,2 %
Nemám tušení	1	1,2 %

Tab. 10: Postižení a poruchy u žáků s AP – rodiče

Desátá otázka zjišťovala, které z uvedených poruch si rodiče myslí, že mají žáci, se kterými na dané škole pracují asistenti pedagoga. Na tuto otázku bylo možné odpovídat volbou více odpovědí. Nejvíce hlasů (95,2 %) získaly poruchy učení, za nimi poruchy

chování s 65,1 %, následně tělesné postižení (12,0 %), mentální postižení (8,4 %) a nakonec smyslové postižení (7,2 %). Jediný hlas (1,2 %) uvedl nevědomost v této otázce.

Myslíte si, že jste dostatečně informováni o poruchách učení nebo chování u svého dítěte, a že všem informacím o dané problematice opravdu dobře rozumíte?	Responzí	Procentuální podíl
Jsem dostatečně informován/a a problematice zcela rozumím	54	65,1 %
Jsem dostatečně informován/a, přesto problematice moc nerozumím	18	21,7 %
Nejsem dostatečně informován/a ani nerozumím problematice	11	13,3 %

Tab. 11: Informovanost a porozumění problematice – rodiče

Na otázku informovanosti a porozumění problematice o poruchách učení a chování u svého dítěte odpovědělo kladně 54 rodičů (65,1 %), 18 rodičů (21,7 %) přiznalo, že jsou o problematice dostatečně informováni, přesto jí však moc nerozumí. 11 rodičů (13,3 %) uvedlo, že nejsou dostatečně informováni ani této problematice nerozumí.

Kde především sbíráte informace o poruchách učení nebo chování dětí?	Responzí	Procentuální podíl
Škola, kterou navštěvuje moje dítě (učitelé, asistenti pedagoga, speciální pedagog, školní psycholog)	32	38,6 %
Pedagogicko – psychologické poradny (PPP) / Speciálně pedagogická centra (SPC)	43	51,8 %
Odborná literatura/články	26	31,3 %
Internet	47	56,6 %
Nezajímám se o to	7	8,4 %
Jiné (prosím uveďte):	4	4,8 %

Tab. 12: Sběr informací – rodiče

Nejčastějším zdrojem informací ohledně poruch učení a chování dětí je internet, který uvedlo 47 rodičů (56,6 %), hned poté jsou zdrojem informací pro 43 rodičů (51,8 %) Pedagogicko-psychologické poradny či Speciálně pedagogická centra. 32 rodičů (38,6 %) čerpá informace ze školy, kterou navštěvuje jejich dítě. Odbornou literaturu či články studuje 26 rodičů (31,3 %), 7 rodičů (8,4 %) se o tuto problematiku nezajímá. 4 rodiče (4,8 %) uvedli jiný zdroj, přičemž tři rodiče uvedli informovanost v rámci svého pracovního zařazení a jeden rodič uvedl, že má informace ze studií sociálního oboru na VOŠ.

Jaká je Vaše účast na třídních schůzkách?	Responzí	Procentuální podíl
Účastním se pravidelně	67	80,7 %
Účastním se nepravidelně	15	18,1 %
Neúčastním se, nemám na to čas	1	2,1 %

Tab. 13: Účast na TS – rodiče

Jak často se na vaší škole konají třídní schůzky?	Responzí	Procentuální podíl
3x ročně	2	2,4 %
4x ročně	52	62,7 %
5x ročně	27	32,5 %
Nevím	2	2,4 %

Tab. 14: Četnost TS – rodiče

Z tabulky 13 vyplývá, že většina rodičů – celkem 67 (80,7 %) se účastní pravidelně třídních schůzek, nepravidelnou účast potvrdilo 15 rodičů (18,1 %) a 1 rodič (2,1 %) přiznal, že se třídních schůzek neúčastní z důvodu nedostatku času.

S odpověďmi, týkajícími se účasti na třídních schůzkách jsou v rozporu odpovědi rodičů na otázku, jak často se třídní schůzky na dané škole konají (Tab. 14). Zde odpovědělo 52 rodičů (62,7 %), že se třídních schůzky konají 4x ročně, 27 rodičů (32,5 %) uvedlo konání třídních schůzek 5x ročně. 2 rodiče (2,4 %) odpověděli 3x ročně a 2 rodiče (2,4 %) neví, jak často se třídní schůzky konají.

Třídní schůzky se na vybrané základní škole konají 5x ročně. Plán třídních schůzek, hovorových hodin a pedagogických rad je zveřejněn na internetových stránkách školy a každý žák má tuto informaci uvedenou i v žákovské knížce. Z uvedených hodnot je zřejmé, že nejvíce rodičů uvedlo počet třídních schůzek během školního roku chybně, přestože se jich dle vlastního tvrzení pravidelně účastní.

Znáte pokyny a doporučení pro práci se žákem s poruchami učení nebo chování v domácím prostředí?	Responzí	Procentuální podíl
Ano a rozumím jim	55	66,3 %
Ano, ale nerozumím jim	8	9,6 %
Ne, nepotřebuji znát	20	24,1 %

Tab. 15: Pokyny a doporučení doma – rodiče

Pokud jste na předchozí otázku odpověděli „ano“: Dodržujete tyto pokyny a doporučení v domácím prostředí?	Responzí	Procentuální podíl
Určitě ano	23	27,7 %
Určitě ne	4	4,8 %
Spíše ano	41	49,4 %
Spíše ne	7	8,4 %
Neodpověděl/a jsem „ano“ na předchozí otázku	1	1,2 %

Tab. 16: Dodržování pokynů a doporučení – rodiče

Otázka 15 a 16 (Tab. 15 a 16) se zaměřovala na znalost rodičů pokynů a doporučení pro práci se žákem s poruchami učení a chování a jejich následným dodržováním.

55 rodičů (66,3 %) zná pokyny a doporučení pro práci se žákem s poruchami učení a chování a rozumí jim, 20 respondentů (24,1 %) uvedlo, že tyto pokyny a doporučení nepotřebuje znát a 8 rodičů (9,6 %) přiznalo, že doporučení a pokyny zná, přesto jim nerozumí.

Doporučení a pokyny pro práci se žákem s poruchami učení nebo chování v domácím prostředí spíše dodržuje 41 respondentů (49,4 %), určitě dodržuje 23 respondentů (27,7 %),

spíše nedodržíte pak 7 dotázaných (8,4 %) a určitě nedodržíte 4 dotázaní (4,8 %). Jediný respondent (1,2 %) uvedl, že na předchozí otázku neodpověděl „ano“.

Z výsledků je možné odvodit, že celkový počet respondentů, kteří znají pokyny a doporučení pro práci se žáky s poruchami učení a chování (55, kteří znají a rozumí – 66,3 %, 8, kteří znají, ale nerozumí 9,6 %, celkem 63 respondentů – 75,9 %) je srovnatelný s počtem odpovědí, týkajících se také dodržování těchto pokynů a doporučení v domácím prostředí (spíše ano – 41, určitě ano – 23, celkem 77,1 %).

Domníváme se, že rodiče, kteří uvedli, že pokyny a doporučení znát nepotřebují (celkem 20 – tedy 24,1 %) je možno vnímat jako ty, kteří nemají dítě s poruchami učení nebo chování. Na této domněnce by pak bylo možné postavit i logiku odpovědí na otázku dodržování pokynů a doporučení, kdy celkem 12 respondentů, tedy 14,4 % (spíše ne – 7, určitě ne – 4, neodpověděl/a jsem ano – 1) pokyny a doporučení pro domácí práci nedodržíte.

Dohlížíte na vypracovávání a kontrolu domácích úkolů Vašich dětí?	Responzí	Procentuální podíl
Ano, vždy	53	63,9 %
Ne	3	3,6 %
Jen někdy	27	32,5 %

Tab. 17: Dohled nad DÚ – rodiče

Na vypracovávání a kontrolu domácích úkolů vždy dohlíží 53 rodičů (63,9 %), 27 respondentů (32,5 %) přiznalo, že dohled koná jen někdy a 3 rodiče (3,6 %) na vypracování a kontrolu domácích úkolů u svých dětí nedohlíží.

Jak dlouhou dobu denně průměrně věnujete přípravě do školy (mimo domácí úkoly) s Vašimi dětmi?	Responzí	Procentuální podíl
1 hodinu	46	55,4 %
2 – 3 hodiny	8	9,6 %
Více než 3 hodiny	0	0 %

Denně se nepřipravujeme	28	33,7 %
Nepřipravujeme se vůbec	1	1,2 %

Tab. 18: Průměrná doba přípravy – rodiče

Průměrná doba strávená s dětmi nad jejich přípravou do školy je u 46 rodičů (55,4 %) žáků na vybrané škole pouhá jedna hodina. 28 respondentů (33,7 %) uvedlo, že se s dětmi denně do školy nepřipravují a 8 dotázaných (9,6 %) tráví nad přípravou do školy s dětmi průměrně 2 – 3 hodiny denně. Jeden rodič (1,2 %) se s dítětem nepřipravuje na školu vůbec. Možnost strávení více než 3 hodin denně nad přípravou žáka ne zvolil žádný z respondentů.

Jak hodnotíte Vaši spolupráci se školou?	Responzí	Procentuální podíl
Výborně – vždy nám vycházejí vstříc, na všem se domluvíme.	61	73,5 %
Dobře – většinou nám vycházejí vstříc, nedomluvíme se na všem	22	26,5 %
Špatně – nevycházejí nám vstříc, není možná žádná domluva	0	0 %

Tab. 19: Hodnocení spolupráce se školou – rodiče

Většina rodičů je se spoluprací s danou školou spokojená. Za výbornou považuje spolupráci 61 rodičů (73,5 %). Jako dobrá se spolupráce jeví 22 rodičům (26,5 %). Špatné hodnocení spolupráce ne zvolil ani jeden z dotázaných.

Má Vaše dítě k dispozici svého asistenta/ku pedagoga?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	9	10,8 %
Ne	33	39,8 %
Ne, ale asistent/ka je přítomen/a ve třídě	41	49,4 %

Tab. 20: Má dítě AP – rodiče

Nejvíce rodičů (49,4 %) v této otázce odpovědělo, že asistent pedagoga je přítomen ve třídě, kde se vzdělává jejich dítě. 33 dotázaných (39,8 %) nemá dítě s asistentem pedagoga, naopak 9 respondentů (10,8 %) uvedlo, že jejich dítě má svého asistenta pedagoga k dispozici. Celkově tedy 60,2 % rodičů uvádí přítomnost asistenta pedagoga ve třídě svého dítěte.

V otázce 21 měli rodiče konkrétně popsat, v čem pomáhá asistent/ka pedagoga jejich dítěti, pokud ji mají k dispozici nebo je přítomen/a ve třídě.

50 respondentů (60,2 %) uvedlo, že asistenta/ku pedagoga jejich dítě nemá, nepomáhá mu nebo nepotřebuje jeho/její pomoc. 33 respondentů (39,7 %) uvedlo konkrétní odpovědi:

- Chrání syna před šikanou o přestávce, pomáhá mu s učením, kontrolou sešitu a dopsáním úkolů
- V seberealizaci dítěte
- Ve všem, co potřebuje
- Pomáhá všem dětem ve třídě
- Když dítě poprosí, většinou je asistentka ochotná a pomůže.
- Pomáhá s vypracováním učiva.
- Pomáhá upřesnit zadání a jiné věci, které dítě nechápe
- Vysvětlí, na co se má dítě zaměřit při plnění úkolů
- Synovi pomáhá v matematice
- Když nerozumí zadání
- Pomáhá, když nerozumí zadání, když nestíhá.
- Občas vypomáhá s učební látkou.
- Pomáhá při výuce. Dohlíží, jak si píše.
- Poradí
- V matematice, češtině, ale nevěnuje se mu natolik, aby to úplně pochopil. Nejvíce se mu věnuje v jazyce anglickém. Aspoň tak mi to syn řekl.
- S děláním zápisů.

- Všeobecně pomáhá všem dětem...
- Probírá učivo, které mé dítě hůře chápe
- Pokud něčemu nerozumí, pomůže mu.
- Se soustředěním
- Pomoc většinou nepotřebuje, ale pokud by potřeboval stačí říct a paní asistentka by mu jistě ráda pomohla.
- Pomáhá minimálně
- Pomůže k vypracování určitých úkolů, které v hodině běžně nestihne. Dále procvičuje hlavně v oblasti čtení a naslouchání.
- Nápomoc při případném vypracování úkolů
- Když dítě potřebuje, zeptá se p. asistentky, jestli zadaný úkol provádí správně.
- Když něčemu nerozumí nebo nepochopí zadání, pomůže mu
- Je nápomocna všem dětem, které potřebují pomoci a je-li to v silách paní asistentky
- My ji máme pouze ve třídě.
- Když něčemu nerozumí, vysvětlí, pomůže...
- Ve čtení a přípravě na zpětné vyprávění textu
- Snaží se dovysvětlit, pokud někdo nerozumí probírané látce, pomáhá pedagogovi.
- V orientaci v učivu, v tom, která je právě hodina, vysvětluje zadání úkolů, motivace
- Pokud nechápe zadání nebo látku, asistent mu to pomůže pochopit.

Tab. 21: Konkrétní pomoc AP – rodiče

Seznámila Vás škola s náplní práce asistenta/ky pedagoga u Vašeho dítěte nebo ve třídě?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	39	47,0 %
Ne	34	41,0 %
Nevím	10	12,0 %

Tab. 22: Náplň práce AP od školy – rodiče

Co se týče seznámení rodičů s náplní práce asistentů pedagoga na dané škole, 39 dotázaných (47,0 %) bylo s náplní práce asistenta seznámeno, 34 respondentů (41,0 %) seznámeno nebylo a 10 rodičů (12,0 %) uvedlo, že v tomto ohledu neznají odpověď.

Znáte Vy sám/sama náplň práce asistenta/ky pedagoga obecně nebo u Vašeho dítěte?	Responzí	Procentuální podíl
Ano, obecně mám představu, co asistent/ka vykonává	55	66,3 %
Neznám	21	25,3 %
Ano, znám přesnou náplň práce asistenta / asistentky	4	4,8 %
Nezajímám se o to	3	3,6 %

Tab. 23: Obecná znalost náplně práce AP – rodiče

Obecnou představu o náplni práce asistenta pedagoga má 55 rodičů (66,3 %). 21 respondentů (25,3 %) náplň práce asistenta pedagoga nezná, 4 respondenti (4,8 %) naopak znají přesnou náplň práce asistenta pedagoga a 3 rodiče (3,6 %) se o tuto problematiku nezajímají.

Je samozřejmé, že náplň práce každého asistenta pedagoga se mírně liší v závislosti na individuálních potřebách žáka, ke kterému je asistent přidělen jako jedno z nejdůležitějších podpůrných opatření. Rodič by však měl alespoň obecně znát náplň práce asistenta pedagoga, aby měl představu, jakým způsobem může jejich dítěti pomáhat a případně, co může rodič po asistentovi požadovat. Z uvedených výsledků vyplývá, že informovanost rodičů o této problematice na vybrané škole je na vyšší úrovni.

Závěrečná 24. otázka dotazníkového šetření byla otevřená a respondenti měli odpovědět, zda vnímají nějaká negativa na práci asistenta/ky pedagoga, popř. konkretizovat svoji odpověď. Ze všech odpovědí, uvedlo konkrétně 72 rodičů (86,7 %), že žádná negativa v práci asistenta/ky pedagoga nevnímají. Zbývajících 11 respondentů (13,3 %) uvedlo následující, níže uvedené odpovědi, které je možné vcelku hodnotit spíše pozitivně či

neutrálně. Ve dvou případech se objevil i názor, související spíše s inkluzí než se samotným působením asistentů ve třídě.

- Je dobře že je asistent pedagoga u dětí.
- Spíše nevím, jak to mám vnímat. Můj syn občas nerozumí, ale ani na to nic neřekne. Říká mi to až doma. Myslela jsem, že by měl asistentce věřit natolik, aby jí vše říkal, když nerozumí. Ale když něčemu nerozumí a zeptá se již podruhé, tak se sice odpovědi dočká, ale vzápětí na to se i dočká odpovědi ve smyslu jako: už by sis to mohl pamatovat anebo jsi již dost velký na to, aby sis to pamatoval. Citovala jsem jen slova mého syna. Jinak si myslím, že asistentka pomáhá a můj syn ji určitě hodně potřebuje.
- Někdy mám pocit, že dítě neví, koho úkoly má plnit. Jestli paní učitelky nebo asistentky.
- Já určitě ne, spíš naopak je k ruce dětem i paní učitelce a věřím, že s některými dětmi to není jednoduché ani ve dvou. Mám z jejich přítomnosti ve třídě dobrý pocit.
- Můj syn si zatím nestěžuje tak nevnímám žádná negativa :)
- Žádná negativa nevidím, spíše pozitiva
- Nejsem tomuto systému nakloněn. Dle mého brzdí normální děti v učení. Není stejný metr na děti, kteří mají asistenta a ostatní děti.
- Dohlíží, zda děti plní zadané úkoly a pomáhá jim s plněním
- Soulad osobností učitele a asistenta je důležitý
- Práci asistenta/ky negativně nevnímám. Ale děti s jakoukoliv poruchou by neměli být ve třídě s dětmi, kteří poruchou netrpí. Tyto děti těžko chápou, proč za stejnou práci a výsledky jsou jinak hodnoceni.
- Ne, je dobré, když je asistent ve třídě.

Tab. 24: Názory rodičů na AP – rodiče

11.1.1 Shrnutí dotazníkového šetření – rodiče

Dotazník vyplnilo celkem 83 rodičů, z čehož byla většina žen. Nejvíce respondentů dosáhlo středního vzdělání s maturitní zkouškou a středního vzdělání s výučním listem. 72 rodičů je v současné době zaměstnaná, ostatní jsou v domácnosti. V úplné rodině žijí děti 58 rodičů.

Speciální třídy navštěvují děti 30 rodičů a běžné třídy pak děti 52 rodičů, čemuž ale neodpovídá odpověď na jinou otázku, kdy nejvíce rodičů uvedlo, že jejich dítě netrpí žádnou poruchou učení nebo chování. Žáci jsou do speciálních tříd zařazováni primárně na základě zjištěných poruch učení, sekundárně s přidruženými poruchami chování nebo i PAS. V této souvislosti však jen pouhých 8 rodičů u svých dětí tyto poruchy uvedlo.

Dle daných odpovědí znají rodiče všechny anebo některé poruchy učení a chování. Stručným vysvětlením, co je to Aspergerův syndrom (dále jen AS) dokázalo však odpovědět pouhých 21 rodičů, z nichž byly tři odpovědi klasifikovány jako nepřesné či irelevantní.

Co se týče informovanosti a porozumění problematice o poruchách učení a chování u svého dítěte odpovědělo kladně 54 rodičů, ostatní problematice buď částečně nerozumí nebo vůbec nerozumí. Nejčastějším zdrojem informací o této problematice je u rodičů primárně internet, poté PPP či SPC, následně škola, kterou navštěvuje jejich dítě aj.

Pravidelně se třídních schůzek účastní většina rodičů – celkem 67, přestože jich jen 27 uvedlo správný počet konání během školního roku na vybrané škole.

55 rodičů zná pokyny a doporučení pro práci se žákem s poruchami učení a chování a rozumí jim, většina dotázaných také uvedla, že tato doporučení a pokyny určitě nebo spíše dodržuje.

Na domácí úkoly vždy dohlíží 53 rodičů, 27 dohled koná jen někdy a 3 rodiče na domácí úkoly nedohlíží. Průměrná doba strávená s dětmi nad jejich přípravou do školy je u 46 rodičů pouhá jedna hodina. 28 respondentů se s dětmi denně nepřipravuje, 8 dotázaných tráví nad přípravou s dětmi průměrně 2-3 hodiny denně.

Většina rodičů je se spoluprací s danou školou velmi spokojená, mají také obecnou představu o náplni práce asistenta pedagoga. U žáků, kteří mají AP k dispozici rodiče vědí, jak konkrétně jejich dětem AP pomáhá. Žádná negativa v práci AP rodiče v celku nevnímají, naopak tuto možnost vítají.

11.2 Analýza názorů pedagogů

U pedagogů bylo zjišťováno pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, délka praxe, typ třídy, ve které působí s počtem žáků, zda jsou obeznámeni se všemi poruchami či postiženími žáků, a také pokyny a doporučeními pro práci s těmito žáky. Dále kolik žáků má IVP nebo jiný speciální vzdělávací plán, jaká je účast rodičů na třídních schůzkách a jak hodnotí vzájemnou spolupráci s rodiči. Kolik asistentů působí na škole, které jsou nejčastější poruchy, obtíže a postižení u žáků, se kterými pracují, zda je důležité odborné vzdělání asistenta pedagoga, zda mají zkušenost se spoluprací asistenta v rámci své či jiné třídy a jak tuto spolupráci hodnotí, zda znají náplň práce asistenta a zda vykonává i jiné činnosti nad rámec své náplně práce, také zda rodiče žáků spolupracují s asistentem a zda udávají rodiče adekvátní a reálné požadavky a očekávání na práci asistenta pedagoga. Dále byli pedagogové tázáni, zda si myslí, že jsou rodiče dostatečně obeznámeni se všemi zdravotními postiženími a znevýhodněními svých dětí a zda jim také rozumí, jak často dohlíží rodiče na domácí přípravu žáků a zda vnímají pedagogové i nějaká negativa ve spolupráci s rodiči žáků.

Pohlaví respondentů	Responzí	Procentuální podíl
Žena	5	55,6 %
Muž	4	44,4 %

Tab. 25: Pohlaví respondentů – pedagogové

Z 9 respondentů (100 %), kteří vyplnili dotazník bylo 5 žen (55,6 %) a 4 muži (44,4 %).

Nejvyšší dosažené vzdělání	Responzí	Procentuální podíl
Vysokoškolské bakalářské	0	0 %
Vysokoškolské magisterské	8	88,9 %
Vysokoškolské doktorské	1	11,1 %

Tab. 26: Nejvyšší dosažené vzdělání – pedagogové

Většina pedagogů, tedy 8 (88,9 %), má vysokoškolské magisterské vzdělání, čímž splňují kvalifikační předpoklady této profese dle zákona č. 563/2004 Sb., v aktuálním znění. 1 pedagog (11,1 %) uvedl nejvyšší dosažené vzdělání doktorské.

Délka Vaší učitelské praxe	Responzí	Procentuální podíl
0 – 5 let	3	33,3 %
5 – 10 let	2	22,2 %
10 – 20 let	3	33,3 %
Více než 20 let	1	11,1 %

Tab. 27: Délka praxe – pedagogové

Pedagogická praxe respondentů zastoupila celou škálu možných odpovědí. 3 pedagogové (33,3 %) uvedli svou praxi jako krátkou, tedy do 5 let, shodně 3 pedagogové (33,3 %) se v praxi naopak pohybují déle, a to 10-20 let. 2 respondenti mají pracovní pedagogickou zkušenost 5-10 let a jeden dotázaný (11,1 %) dokazuje své pedagogické schopnosti již více než 20 let.

Jakou třídu vedete/ učíte?	Responzí	Procentuální podíl
Běžná třída 1. stupně ZŠ	2	22,2 %
Běžná třída 2. stupně ZŠ	2	22,2 %
Speciální třída 1. stupně ZŠ	2	22,2 %
Speciální třída 2. stupně ZŠ	3	33,3 %

Tab. 28: Jakou třídu vedete – pedagogové

Kolik žáků tvoří Vaši třídu?	Responzí	Procentuální podíl
5 – 10 žáků	1	11,1 %
10 – 15 žáků	4	44,4 %
15 – 25 žáků	2	22,2 %
Více než 25 žáků	2	22,2 %

Tab. 29: Počet žáků ve třídě – pedagogové

Čtvrtá a pátá otázka v dotazníku směřovaly k informacím, jaké třídě dané základní školy jsou pedagogové třídními učiteli a následně kolik žáků jejich třídu tvoří. Z charakteristiky školy víme, že speciální třídy jsou naplňovány do počtu maximálně 14 žáků. Z údajů tedy vyplývá, že v pěti případech uvedli respondenti vedení speciálních tříd, shodně v pěti

případech je také uveden počet žáků od 5 – 15 (55,5 %). Běžné třídy uvedli 4 pedagogové ve shodě se 4 údaji o počtech žáků vyšších než 15 (44,4 %). Vzhledem k záměrnému výběru tříd pro výzkumné šetření se jedná o zpřesňující údaje o počtech žáků a také potvrzení pravdivosti údajů.

Jste obeznámen/a se všemi zdravotními znevýhodněními a postiženími žáka/ů ve třídě, kde působíte?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	9	100 %
Ne	0	0 %
Částečně	0	0 %

Tab. 30: Znalost znevýhodnění a postižení – pedagogové

Povinností všech pedagogických pracovníků je seznámit se s daným znevýhodněním, postižením či individuálními zvláštnostmi každého žáka, kterého vzdělávají. Na základě těchto skutečností pak k žákovi adekvátně přistupovat, přizpůsobovat mu edukační proces, prostředí, pomůcky aj.

Všichni pedagogové (100 %) shodně uvedli, že jsou obeznámeni s veškerými zdravotními znevýhodněními i postiženími žáka nebo žáků v jejich třídě.

Znáte pokyny a doporučení pro práci se žákem/y se SVP ve Vaší třídě?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	8	88,9 %
Ne	0	0 %
Částečně	1	11,1 %

Tab. 31: Znalost pokynů a doporučení – pedagogové

Co se týče následných pokynů a doporučení pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), 8 respondentů (88,9 %) uvedlo, že tyto pokyny i doporučení znají, jeden respondent (11,1 %) přiznal jen částečnou znalost.

Kolik žáků se SVP (SPU, SPCH, PAS aj.) ve Vaší třídě má IVP (individuální vzdělávací plán) či jiný speciální vzdělávací plán?	Responzí	Procentuální podíl
Maximálně 5 žáků	5	55,6 %
Více než 5 žáků	1	11,1 %
Více než 10 žáků	2	22,2 %
Žádný	1	11,1 %

Tab. 32: Počet žáků s IVP – pedagogové

Z výše uvedených odpovědí pedagogů vyplývá, že vyjma jedné třídy se ve všech třídách objevují žáci s IVP či jiným speciálním vzdělávacím plánem (dále jen SVP). Maximálně 5 žáků s IVP či SVP uvedlo 5 respondentů (55,6 %), více než 10 žáků s IVP či SVP mají ve třídě 2 pedagogové (22,2 %), jeden dotázaný (11,1 %) uvedl více než 5 takových žáků v rámci své třídy. Ať se již jedná o třídy běžné či speciální, v obou případech se objevují žáci, jež jsou vzdělávání dle IVP nebo SVP.

Jaká je účast rodičů Vašich žáků na třídních schůzkách?	Responzí	Procentuální podíl
Účastní se vždy jen minimum rodičů	1	11,1 %
Účastní se vždy max. 10 rodičů	4	44,4 %
Účastní se vždy všichni nebo většina rodičů	4	44,4 %
Rodiče svých žáků neznám, nikdy jsem je neviděl/a	0	0 %

Tab. 33: Účast rodičů na TS – pedagogové

Účast rodičů na třídních schůzkách je dle 4 pedagogů (44,4 %) vysoká, kdy se účastní vždy všichni či většina rodičů. Další 4 respondenti (44,4 %) uvedli účast vždy maximálně deseti rodičů a jeden pedagog (11,1 %) na třídních schůzkách vítá jen minimum rodičů.

Obecně lze konstatovat, že z pohledu pedagogických pracovníků je účast rodičů na třídních schůzkách důležitým ukazatelem spolupráce se školou a také vlastního zájmu rodičů o samotné dítě.

Jak hodnotíte spolupráci rodičů žáků s Vámi jako pedagogem potažmo školou?	Responzí	Procentuální podíl
Výborně – nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována a dodržována.	1	11,1 %
Dobře – nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována, ale dodržována s mezerami.	7	77,8 %
Nedostatečně – nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována, avšak dodržována s výraznými mezerami.	1	11,1 %
Velmi špatně – nastavená pravidla spolupráce i doporučení nejsou vůbec respektována ani dodržována.	0	0 %

Tab. 34: Spolupráce rodiny a školy – pedagogové

Celková spolupráce mezi pedagogy a rodiči vyznívá z pohledu pedagogů kladně. 7 respondentů (77,8 %) hodnotí vzájemnou spolupráci s rodiči dobře, kdy nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována, ale dodržována s mezerami. Jeden pedagog (11,1 %) spolupracuje s rodiči výborně a jeden (11,1 %) má zato, že spolupráce je nedostatečná. Možnost velmi špatné spolupráce s rodiči ne zvolil žádný respondent.

Vzhledem ke skutečnosti, že v tomto školním roce na dané škole někteří asistenti pedagoga setrvali jen krátce a jiní se vystřídali, byla zvolena kontrolní otázka č. 11, jež zněla: „Kolik asistentů pedagoga (dále jen AP) na dané škole v současnosti působí?“ Všichni pedagogové (100 %) odpověděli shodně, že jejich počet je vyšší než pět. Celkem na škole působí 9 asistentů pedagoga.

Děti, se kterými asistenti na Vaší škole pracují mají?	Responzí	Procentuální podíl
Poruchy učení	9	100 %
Poruchy chování	9	100 %
Mentální postižení	2	22,2 %
Tělesné postižení	1	11,1 %
Smyslové postižení	2	22,2 %
Nevím	0	0 %
Jiné (prosím, uveďte):	4	44,4 %

Tab. 35: Postižení a poruchy u žáků s AP – pedagogové

Následně jsme se ptali, jaká postižení mají žáci, se kterými asistenti na dané škole pracují. Bylo možné uvádět více odpovědí. Nejvíce odpovědí, a to 9 (100 %) získaly shodně poruchy učení a poruchy chování, na druhém místě byla 4 pedagogy (44,4 %) zvolena možnost „jiné“, kdy všichni uvedli PAS, jeden respondent doplnil ještě narušenou komunikační schopnost. Dále bylo shodně zvoleno dvěma respondenty mentální postižení (22,2 %) a dalšími dvěma (22,2 %) smyslové postižení. Tělesné postižení uvedl jeden respondent (11,1 %).

Spektrum postižení a poruch žáků, se kterými na dané škole pracují asistenti pedagoga je velmi obsáhlé. Škola se specializuje na vzdělávání žáků především s poruchami učení. Často mívají tito žáci i přidružené poruchy chování, nejčastěji ADHD a ADD, čím dál více se objevují také žáci s PAS nejen ve školách hlavního vzdělávacího proudu, ale i na této základní škole, což dokazuje i výzkumné šetření.

Je podle Vás důležité odborné vzdělání asistenta pedagoga?	Responzí	Procentuální podíl
Ano (uveďte jaké):	4	44,4 %
Ne	1	11,1 %
Neumím posoudit	4	44,4 %

Tab. 36: Odborné vzdělání AP – pedagogové

Ohledně odborného vzdělání asistentů pedagoga vyjádřili souhlasné stanovisko 4 respondenti (44,4 %). Konkrétně 3 respondenti specifikovali vzdělání pedagogické, speciálněpedagogické a jeden respondent uvedl minimálně kurz nebo bakalářský obor. Shodný počet respondentů (44,4 %) tuto problematiku neumí posoudit, jeden dotázaný (11,1 %) nepovažuje vzdělání asistenta pedagoga za důležité.

Máte zkušenost se spoluprací asistenta/ky pedagoga ve Vaší či jiné třídě?	Responzí	Procentuální podíl
Ano, v rámci vlastní třídy	6	66,7 %
Ano, v rámci jiné třídy	3	33,3 %
Ne, ale pomoc AP bych uvítal/a	0	0 %
Ne, pomoc AP nepotřebuji	0	0 %

Tab. 37: Zkušenost se spoluprací AP – pedagogové

Všichni pedagogové (100 %) mají zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga. 6 z nich (66,7 %) v rámci vlastní třídy a 3 (33,3 %) v rámci jiné třídy.

Jaká je Vaše spolupráce s asistentem/kou pedagoga ve Vaší či jiné třídě?	Responzí	Procentuální podíl
Výborná – AP pracuje přesně dle instrukcí i zcela intuitivně bez nich	5	55,6 %
Dobrá – AP pracuje dle instrukcí pedagoga, občas nedostatečně	4	44,4 %
Špatná – AP nerespektuje pokyny a instrukce pedagoga	0	0 %

Tab. 38: Spolupráce s AP v rámci třídy – pedagogové

Vzájemnou spoluprací s asistenty hodnotí 5 pedagogů (55,6 %) výborně a 4 pedagogové (44,4 %) dobře. Špatnou spoluprací nikdo neuvedl.

Spolupráce a vzájemná kooperace pedagoga a asistenta je důležitou podmínkou kvalitního působení a naplňování podpůrných opatření nejen při edukačním procesu.

Znáte náplň práce AP ve Vaší či jiné třídě?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	7	77,8 %
Ne	0	0 %
Částečně	2	22,2 %

Tab. 39: Náplň práce AP – pedagogové

Podle názorů většiny pedagogů je zřejmé, že znají přesně (77,8 %) nebo alespoň částečně (22,2 %) náplň práce asistenta pedagoga. Na základě této znalosti pedagogové odpovídali na následující otázku.

Vykonává AP i jiné činnosti, než uvádí jeho/její náplň práce? Pokud ano, uveďte jaké.	Responzí	Procentuální podíl
Ano (prosím, uveďte jaké):	5	55,6 %
Ne	3	33,3 %
Nevím	1	11,1 %

Tab. 40: Jiné činnosti AP – pedagogové

U této otázky odpovědělo 5 respondentů (55,6 %), že asistent vykonává i jiné činnosti, než uvádí jeho náplň práce. Konkrétně uvedl jeden pedagog úklid třídy a pomoc s vedením třídnické dokumentace, jeden pedagog zase dohled asistenta nad celou třídou o přestávkách, jiný odpověděl, že asistent vykonává dozor o přestávkách, další pedagog uvedl dozor v družině a jeden dotázaný uvedl obecnou odpověď – jiná činnost asistenta dle potřeby. Jinou činnost asistent nevykonává podle 3 respondentů (33,3 %) a jeden dotázaný (11,1 %) neví, zda koná asistent i jiné činnosti, než uvádí jeho náplň práce.

Náplň práce každého jednotlivého asistenta pedagoga se může lišit v závislosti na zařazení zaměstnavatele dle délky praxe, kvalifikačních předpokladů, pracovního úvazku

a individuální práce s daným žákem/žáky. Někteří tak mohou mít uvedené činnosti přímo v náplni práce, jiní nikoli.

Spolupracují rodiče žáků s AP (konzultace, třídní schůzky, aj.)?	Responzí	Procentuální podíl
Spolupracují výborně a zajímají se o práci AP	0	0 %
Většinou spolupracují	4	44,4 %
Většinou nespolečně spolupracují	3	33,3 %
Nespolečně spolupracují ani se nezajímají o práci AP	2	22,2 %

Tab. 41: Spolupráce rodičů s AP – pedagogové

Co se týče spolupráce rodičů s asistenty pedagoga, 4 pedagogové (44,4 %) uvedli, že rodiče s asistenty většinou spolupracují, o něco menší počet respondentů, a to 3 (33,3 %) si myslí, že rodiče s asistenty naopak většinou nespolečně spolupracují. Dva dotázaní (22,2 %) dokonce uvedli nespolečně spolupráci a nezájem o práci asistentů ze strany rodičů. Výbornou spolupráci rodiny a asistenta pedagoga nezaregistroval žádný z pedagogů.

Udávají rodiče adekvátní a reálné požadavky a očekávání na práci AP?	Responzí	Procentuální podíl
Určitě ano	1	11,1 %
Určitě ne	1	11,1 %
Spíše ano	5	55,6 %
Spíše ne	1	11,1 %
Neumím posoudit	1	11,1 %

Tab. 42: Požadavky rodičů na AP – pedagogové

Dle odpovědí 5 pedagogů (55,6 %) spíše udávají rodiče adekvátní a reálné požadavky a očekávání na práci asistentů pedagoga. Jeden pedagog (11,1 %) si myslí, že rodiče udávají adekvátní a reálné požadavky zcela určitě, jeden (11,1 %) je naopak určitě proti tomuto tvrzení, jeden dotázaný (11,1 %) je spíše proti a jiný (11,1 %) tuto skutečnost neumí posoudit.

Myslíte si, že jsou rodiče dostatečně obeznámeni s určitou specifickou poruchou svého dítěte, aby mohli plně spolupracovat se školou v rámci nastavených pravidel?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	5	55,6 %
Ne	2	22,2 %
Neumím posoudit	2	22,2 %

Tab. 43: Obeznamení rodičů s poruchou – pedagogové

Na otázku, zda jsou rodiče dostatečně obeznámeni s určitou specifickou poruchou svého dítěte, aby mohli následně plně spolupracovat se školou v rámci nastavených pravidel odpovědělo 5 pedagogů (55,6 %) kladně. 2 respondenti (22,2 %) mají zato, že rodiče nejsou dostatečně obeznámeni s touto problematikou, jiní dva dotázaní (22,2 %) tuto věc neumí posoudit.

Myslíte si, že rodiče Vašich žáků rozumí zdravotnímu znevýhodnění či postižení svého dítěte (SPU, SPCH, PAS aj.)?	Responzí	Procentuální podíl
Určitě ano	2	22,2 %
Určitě ne	0	0 %
Spíše ano	5	55,6 %
Spíše ne	2	22,2 %

Tab. 44: Pochopení znevýhodnění nebo postižení rodiči – pedagogové

V souvislosti s předchozí otázkou jsme se dále pedagogů ptali, zda si myslí, že rodiče rozumí zdravotnímu znevýhodnění či postižení svých dětí, protože dle našeho názoru je rozdíl v obeznámení a v opravdovém porozumění dané problematice. 5 dotázaných (55,6 %) uvedlo souhlasné stanovisko, tedy že zdravotnímu znevýhodnění či postižení svého dítěte rodiče spíše rozumí. 2 pedagogové (22,2 %) si myslí, že této problematice rodiče rozumí určitě. Stejně tak 2 respondenti (22,2 %) naopak uvádí spíše neporozumění problematice ze strany rodičů.

Dohlížejí rodiče na vypracování a kontrolu domácích úkolů u žáků ve Vaší třídě?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	1	11,1 %
Jen někdy	8	88,9 %
Ne	0	0 %

Tab. 45: Dohled rodičů – pedagogové

Celkem 8 pedagogů (88,9 %) se v této otázce shodlo na výpovědi, že rodiče dohlíží na vypracování a kontrolu domácích úkolů svých dětí pouze někdy, jen jeden respondent (11,1 %) má ve třídě žáky, u kterých rodiče vykonávají dohled nad vypracováním a kontrolou domácích úkolů. Nikdo z dotázaných neuvedl, že by rodiče zcela nedohlíželi na domácí přípravu žáků.

Závěrečná otázka (č. 25) byla stejně jako u jiných dotazníků opět otevřená a dotazovala se na negativa ve spolupráci s rodiči žáků. Pedagogové tak měli možnost uvést konkrétní odpovědi. Vyjádřili se všichni respondenti (100 %).

- Špatná komunikace s některými rodiči, přehnaná a nereálná očekávání rodičů od pedagogů a asistentů pedagoga, nespolupráce se školou, špatná domácí příprava na vyučování.
- Špatná komunikace.
- Ne, rodiče mých žáků komunikují rozumně, najdeme společnou řeč.
- Občasný nedostatečný zájem o studium žáka
- Rodiče berou pedagoga jako hlavní osobu (často jedinou), která má řešit vzdělání žáků. Ne vždy si připouští svou část odpovědnosti. Neplní pravidelnou přípravu na vyučování.
- Jen v minimálním měřítku.
- Ne
- Často je spolupráce ovlivněna hledáním viníka - "ve škole nedělají dobře" anebo "doma nedělají dobře". Někdo za něco může, ale málokdy obě strany dojdou k vzácné shodě, že by skutečně řešily, jak situaci pro žáka zlepšit. Navíc velmi slabí žáci potřebují spoustu

porozumění a trpělivosti, čehož se jim také nedostává. V poslední době se moc učitele a instituce školy přeceňuje, aby nahradila mnohdy nefungující rodinné zázemí.
- Nezájem o školu, špatná komunikace, neplnění základních pravidel, přecitlivělost na své dítě

Tab. 46: Negativa /volné odpovědi – pedagogové

Z konkrétních odpovědí pedagogů na případná negativa ve spolupráci s rodiči často plyne především špatná komunikace některých rodičů, nereálná očekávání od školy a nedostatečný zájem o dítě. Jen ve třech případech lze zaznamenat nevnímání negativ ze strany pedagoga.

11.2.1 Shrnutí dotazníkové šetření – pedagogové

Z 9 respondentů bylo 5 žen a 4 muži. Všichni pedagogové mají vysokoškolské vzdělání nejméně magisterského stupně. Jejich pedagogická praxe je rozdílná a zahrnuje celou škálu možných odpovědí. 3 pedagogové mají praxi do 5 let, 2 respondenti 5 – 10 let, 3 pedagogové se v oboru pohybují 10 – 20 let a jeden již více než 20 let.

Pět pedagogů vede speciální třídy s nižším počtem žáků a čtyři pedagogové jsou třídními učiteli v běžných třídách s vyšším počtem žáků. Všichni dotázaní jsou obeznámeni s veškerými zdravotními znevýhodněními i postiženími žáků v jejich třídě. 8 respondentů zná pokyny a doporučení pro práci s těmito žáky, jeden jen částečně. Vyjma jedné třídy se v každé z těchto tříd ve větší či menší míře objevují žáci s IVP či SVP.

Účast rodičů na třídních schůzkách je dle 4 pedagogů vysoká, kdy se účastní vždy všichni nebo většina rodičů. Ostatní uvedli nízkou účast rodičů a jeden účast minimální.

Celková spolupráce mezi pedagogy a rodiči vyznívá z pohledu pedagogů kladně.

V otázce odborného vzdělání asistentů pedagoga (dále jen AP) považují 4 pedagogové vzdělání AP za důležité, konkretizovali pedagogické či speciálněpedagogické vzdělání. Ostatní tuto problematiku neumí posoudit a jeden ji nepovažuje za důležitou.

Zkušenost se spoluprací s AP mají všichni tito pedagogové, a to buď v rámci vlastních tříd, nebo jiných. Vzájemnou spolupráci hodnotí 5 pedagogů výborně a 4 pedagogové dobře. Většina dotázaných zná přesně nebo částečně náplň práce AP. Někteří také uvedli, že AP vykonávají i jiné činnosti, než stanovuje jejich náplň práce.

Co se týče spolupráce rodičů s AP, 4 pedagogové uvedli, že rodiče s asistenty většinou spolupracují. Ostatní si naopak myslí, že rodiče s AP většinou nespupracují či se ani nezajímají o práci AP. Většina pedagogů tvrdí, že rodiče udávají adekvátní a reálné požadavky a očekávání na práci AP.

Dále pedagogové uváděli, že jsou rodiče dostatečně obeznámeni s určitou specifickou poruchou svého dítěte a zdravotnímu znevýhodnění či postižení svého dítěte spíše či určitě rozumí.

Dohled rodičů nad domácí přípravou žáků, je z pohledu pedagogů pouze občasný.

Negativa ve spolupráci s rodiči vnímají pedagogové především ve špatné komunikaci některých rodičů, nereálných očekáváních od školy a v nedostatečném zájmu o dítě.

11.3 Analýza názorů asistentů pedagoga

U asistentů pedagoga bylo zjišťováno pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, délka praxe, typ třídy, ve které působí s počtem žáků, zda jsou obeznámeni se všemi poruchami či postiženími žáků, a také pokyny a doporučeními pro práci s těmito žáky. Dále zda se podílejí na vypracovávání IVP, zda se účastní třídních schůzek a konzultací s rodiči, jak hodnotí vzájemnou spolupráci s rodiči, kolik asistentů celkem působí na škole, jaká jsou nejčastější postižení či poruchy dětí, se kterými pracují, zda je důležité odborné vzdělání asistenta pedagoga, jak hodnotí vzájemnou spolupráci s učiteli, zda vykonávají i jiné činnosti nad rámec své náplně práce. Také zda udávají rodiče adekvátní a reálné požadavky a očekávání na práci asistenta pedagoga, zda si myslí, že jsou rodiče dostatečně obeznámeni se všemi zdravotními postiženími a znevýhodněními svých dětí a zda jim také rozumí, jak často dohlížejí rodiče na domácí přípravu žáků a zda vnímají nějaká negativa ve spolupráci s rodiči žáků.

Pohlaví respondentů	Responzí	Procentuální podíl
Žena	7	77,8 %
Muž	2	22,2 %

Tab. 47: Pohlaví respondentů – asistenti

Výzkumného šetření se zúčastnilo 9 asistentů pedagoga (100 %), z čehož bylo 7 žen (77,8 %) a 2 muži (22,2 %).

Nejvyšší dosažené vzdělání	Responzí	Procentuální podíl
Základní	0	0 %
Středoškolské	0	0 %
Středoškolské s maturitní zkouškou	3	33,3 %
Vyšší odborné	0	0 %
Vysokoškolské bakalářské	4	44,4 %
Vysokoškolské magisterské	2	22,2 %
Vysokoškolské doktorské	0	0 %

Tab. 48: Nejvyšší dosažené vzdělání – asistenti

Vzdělání asistentů pedagoga na vybrané škole je různorodé. Nejvíce asistentů (44,4 %) dosahuje bakalářského stupně vysoké školy, 3 respondenti (33,3 %) uvedli nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitní zkouškou a 2 dotázaní (22,2 %) mají vysokoškolský magisterský titul. Při ústním doptávání se asistentů na konkrétní podrobnosti o jejich vzdělání uvedlo sedm respondentů (77,7 %) pedagogické zaměření a dva respondenti (22,2 %) zaměření ekonomické. Všichni asistenti pedagoga působící na škole v době vyplňování dotazníku byly zároveň studenty pedagogických fakult vysokých škol.

Délka Vaší praxe na pozici AP	Responzí	Procentuální podíl
0 – 5 let	8	88,9 %
6 – 10 let	1	11,1 %
Více než 10 let	0	0 %

Tab. 49: Délka praxe – asistenti

Většina asistentů pedagoga (88,9 %) na dané škole působí na své pozici méně než 5 let. Pouze v jednom případě (11,1 %) je praxe asistenta pedagoga šest a více let.

V jaké třídě vykonáváte svoji práci?	Responzí	Procentuální podíl
Běžná třída 1. stupně ZŠ	4	44,4 %
Běžná třída 2. stupně ZŠ	1	11,1 %
Speciální třída 1. stupně ZŠ	2	22,2 %
Speciální třída 2. stupně ZŠ	2	22,2 %

Tab. 50: Třída – asistenti

Kolik žáků tvoří třídu, ve které působíte?	Responzí	Procentuální podíl
5 – 10 žáků	1	11,1 %
11 – 15 žáků	3	33,3 %
16 – 25 žáků	3	33,3 %
Více než 25 žáků	2	22,2 %

Tab. 51: Počet žáků ve třídě – asistenti

Čtvrtá a pátá otázka v dotazníku směřovaly k informacím, v jaké třídě asistenti pedagoga působí a následně kolik žáků tuto třídu tvoří. Z údajů vyplývá, že v 5 případech uvedli asistenti své působení v běžných třídách. Práci ve speciálních třídách uvedli 4 asistenti.

5 asistentů (55,5 %) pracuje ve třídě s vyšším počtem žáků a 4 asistenti (44,4 %) ve třídách s nižším počtem žáků.

Jste obeznámen/a se všemi zdravotními znevýhodněními a postizeními žáka/ů ve třídě, kde působíte?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	9	100 %
Ne	0	0 %
Částečně	0	0 %

Tab. 52: Znalost znevýhodnění či postizení – asistenti

Znáte pokyny a doporučení pro práci se žákem/y se SVP ve Vaší třídě?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	9	100 %
Ne	0	0 %
Částečně	0	0 %

Tab. 53: Znalost pokynů a doporučení – asistenti

Na uvedené otázky, zda jsou asistenti obeznámeni se všemi zdravotními znevýhodněními a postiženími u žáků a zda znají pokyny a doporučení pro práci s těmito žáky odpověděli všichni (100 %) dotazovaní jednoznačně kladně.

Podílíte se na vypracovávání IVP?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	2	22,2 %
Ne	7	77,8 %

Tab. 54: Podíl na IVP – asistenti

Na individuálním vzdělávacím plánu (IVP) se na dané škole podílí 2 asistenti pedagoga. Tato skutečnost může být dána náplní práce i individuálními požadavky na asistenta s ohledem na jeho spolupráci s třídním učitelem žáka či školním poradenským pracovištěm.

Účastníte se konzultací s rodiči a třídních schůzek?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	0	0 %
Ne	4	44,4 %
Někdy	5	55,6 %

Tab. 55: Účast na TS – asistenti

Konzultací nebo třídních schůzek se na vybrané škole účastní 5 asistentů pedagoga (55,6 %), 4 asistenti (44,4 %) se neúčastní.

Vzhledem k pracovní době a náplni práce většinového asistenta pedagoga je jeho účast na konzultacích s rodiči nebo třídních schůzkách vítaná, ne však nutně vyžadovaná. Záleží vždy na domluvě asistenta pedagoga s třídním učitelem, případně vedením školy či zákonným zástupcem. Při řešení problémů či poradách se žákem a zákonnými zástupci může být přítomnost asistenta naopak velmi nutná.

Jak hodnotíte spolupráci rodičů žáka/ů se SVP a Vámi jako asistentem pedagoga, potažmo školou?	Responzí	Procentuální podíl
Výborně – nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována a dodržována.	2	22,2 %
Dobře – nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována, ale dodržována s mezerami.	5	55,6 %
Nedostatečně – nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována, avšak dodržována s výraznými mezerami.	1	11,1 %
Velmi špatně – nastavená pravidla spolupráce i doporučení nejsou vůbec respektována ani dodržována.	1	11,1 %

Tab. 56: Spolupráce rodiny a školy – asistenti

Hodnocení spolupráce s rodiči ze strany asistentů pedagoga zahrnuje celou škálu možných odpovědí. Nejvíce asistentů (55,6 %) hodnotí spolupráci dobře, kdy jsou nastavená pravidla i doporučení respektována, ale dodržována s mezerami. U dvou pedagogických asistentů (22,2 %) je spolupráce s rodiči na výborné úrovni, jeden asistent (11,1 %) vnímá spolupráci s rodiči jako nedostatečnou a jeden (11,1 %) dokonce jako velmi špatnou.

Na 11. otázku, kolik asistentů pedagoga se na vybrané škole vyskytuje, odpověděli všichni asistenti shodně, že jejich počet je větší než 5.

Děti, se kterými asistenti/ky na Vaší škole pracují mají?	Responzí	Procentuální podíl
Poruchy učení	8	88,9 %
Poruchy chování	8	88,9 %
Mentální postižení	2	22,2 %
Tělesné postižení	1	11,1 %
Smyslové postižení	2	22,2 %
Nevím	0	0 %
Jiné (prosím, uveďte):	4	44,4 %

Tab. 57: Postižení a poruchy žáků s AP – asistenti

Dále jsme se asistentů ptali na jejich přehled poruch a postižení u dětí, se kterými na škole všichni asistenti pracují. Mezi nejčastější odpovědi (shodně 88,9 %) patřily poruchy učení a poruchy chování. Na druhém místě byla volena možnost jiné, kde 4 asistenti (44,4 %) uvedli poruchy autistického spektra, 2 respondenti (22,2 %) pak vybrali mentální postižení a dva (22,2 %) smyslové postižení.

Je podle Vás důležité odborné vzdělání asistenta pedagoga?	Responzí	Procentuální podíl
Ano (uveďte jaké):	3	33,3 %
Ne	2	22,2 %
Neumím posoudit	4	44,4 %

Tab. 58: Odborné vzdělání AP – asistenti

Otázku důležitosti odborného vzdělání asistenta pedagoga neumí posoudit 4 asistenti (44,4 %), kladně odpověděli 3 asistenti (33,3 %), jež měli dále specifikovat, jakého vzdělání by podle nich měl asistent pedagoga dosahovat. Odpovědi všech těchto respondentů uváděli pedagogické či speciálněpedagogické vzdělání. Pro dva dotázané (22,2 %) není vzdělání asistenta pedagoga důležité.

Jaká je Vaše spolupráce s pedagogy?	Responzí	Procentuální podíl
Spolupracuje jen třídní učitel	2	22,2 %
Spolupracují aktivně (průběžně)	7	77,8 %
Spolupracují pasivně (reagují na můj zájem)	0	0 %
Nespolupracují	0	0 %

Tab. 59: Spolupráce s pedagogy – asistenti

Co se týče vzájemné spolupráce asistentů s pedagogy, uvedlo 7 asistentů (77,8 %) aktivní spolupráci pedagogů, se 2 dotazovanými (22,2 %) spolupracují jen třídní učitelé. Z uvedeného je možno konstatovat, že mezi asistenty a pedagogy probíhá aktivní spolupráce.

Vykonáváte i jiné činnosti, než jsou uvedeny ve Vaší náplni práce? Pokud ano, uveďte jaké.	Responzí	Procentuální podíl
Ano	2	22,2 %
Ne	5	55,6 %
Nevím	2	22,2 %

Tab. 60: Jiné činnosti – asistenti

Většina asistentů pedagoga (55,6 %) nevykonává jiné činnosti, než které stanovuje jejich náplň práce. Dva asistenti (22,2 %) neví, zda vykonávají i jiné činnosti. Naopak jiní dva (22,2 %) ano, kteří měli svou odpověď dále konkretizovat. Jeden respondent tak uvedl pomoc třídnímu učiteli na rámec pracovní doby a druhý věšení sítí na stěny, což lze také považovat za pomoc pedagogovi.

Spolupracují rodiče žáků se SVP i s Vámi, jako asistentem/kou pedagoga (konzultace, třídní schůzky, aj.)?	Responzí	Procentuální podíl
Spolupracují výborně a zajímají se o práci AP	2	22,2 %
Většinou spolupracují	5	55,6 %
Většinou nespolupracují	0	0 %
Nespolupracují ani se nezajímají o práci AP	2	22,2 %

Tab. 61: Spolupráce rodičů s AP – asistenti

Celkem 5 asistentů (55,6 %) uvedlo, že s nimi rodiče žáků většinou spolupracují, se dvěma asistenty (22,2 %) je spolupráce výborná a rodiče se o jejich práci také zajímají, 2 asistenti (22,2 %) naopak uvádí nespolupráci a nezájem o jejich práci ze strany rodičů. Dle většiny odpovědí asistentů je zřejmá fungující spolupráce.

Udávají rodiče adekvátní a reálné požadavky a očekávání na Vaši práci AP?	Responzí	Procentuální podíl
Určitě ano	2	22,2 %
Určitě ne	1	11,1 %
Spíše ano	4	44,4 %
Spíše ne	1	11,1 %
Neumím posoudit	1	11,1 %

Tab. 62: Požadavky rodičů na AP – asistenti

Podle 4 asistentů (44,4 %) spíše udávají rodiče adekvátní a reálné požadavky a očekávání na jejich práci, 2 respondenti (22,2 %) uvádějí, že rodiče určitě udávají adekvátní a reálné požadavky, jeden dotázaný (11,1 %) si to naopak určitě nemyslí, jeden respondent (11,1 %) si to spíše nemyslí a jeden z asistentů zvolil možnost „neumím posoudit.“ Z uvedených odpovědí lze konstatovat, že rodiče udávají reálné požadavky a očekávání na práci asistenta pedagoga a ve spojení s předchozí otázkou také většinou s asistentem spolupracují.

Myslíte si, že jsou rodiče dostatečně obeznámeni s určitou specifickou poruchou svého dítěte, aby mohli plně spolupracovat se školou v rámci nastavených pravidel?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	4	44,4 %
Ne	1	11,1 %
Neumím posoudit	4	44,4 %

Tab. 63: Obeznamení rodičů s poruchou – asistenti

Na otázku, zda jsou rodiče dostatečně obeznámeni s určitou specifickou poruchou svého dítěte, aby mohli následně plně spolupracovat se školou v rámci nastavených pravidel odpověděli 4 asistenti pedagoga (44,4 %) kladně. 4 respondenti (44,4 %) tuto věc neumí posoudit a jeden asistent (11,1 %) má zato, že rodiče nejsou dostatečně obeznámeni s touto problematikou.

Myslíte si, že rodiče žáků se SVP rozumí zdravotnímu znevýhodnění či postižení svého dítěte?	Responzí	Procentuální podíl
Určitě ano	1	11,1 %
Určitě ne	6	66,7 %
Spíše ano	0	0 %
Spíše ne	2	22,2 %

Tab. 64: Pochopení znevýhodnění nebo postižení rodiči – asistenti

V souvislosti s předchozí otázkou jsme se dále asistentů ptali, zda si myslí, že rodiče rozumí zdravotnímu znevýhodnění či postižení svých dětí. 6 dotázaných (66,7 %) uvedlo nesouhlasné stanovisko, tedy že zdravotnímu znevýhodnění či postižení svého dítěte rodiče určitě nerozumí. 2 respondenti z řad asistentů pedagoga (22,2 %) si myslí, že této problematice rodiče spíše nerozumí a jeden asistent (11,1 %) naopak uvádí porozumění problematice ze strany rodičů s určitostí.

Dohlíží rodiče na vypracování a kontrolu domácích úkolů u žáků ve Vaší třídě?	Responzí	Procentuální podíl
Ano	2	22,2 %
Ne	0	0 %
Pouze někdy	7	77,8 %
Nevím	0	0 %

Tab. 65: Dohled rodičů – asistenti

Celkem 7 asistentů pedagoga (77,8 %) se v této otázce shodlo na výpovědi, že rodiče dohlíží na vypracování a kontrolu domácích úkolů svých dětí pouze někdy a pouze dva respondenti (22,2 %) mají ve třídě žáky, u kterých rodiče vykonávají dohled nad vypracováním a kontrolou domácích úkolů. Nikdo z dotázaných nevedl, že by rodiče zcela nedohlíželi na domácí přípravu žáků nebo že by neznal odpověď na tuto otázku.

Závěrečná otázka (č. 21) byla stejně jako u jiných dotazníků opět otevřená a dotazovala se na negativa ve spolupráci s rodiči žáků. Asistenti tak měli možnost uvést konkrétní odpovědi. Vyjádřili se všichni respondenti (100 %), z nichž 4 dotázaní (44,4 %) žádná negativa ve spolupráci s rodiči nevnímají, zbylých 5 respondentů (55,6 %) uvedlo v podstatě špatnou spolupráci se školou a nezájem o dítě, viz níže (Tab. 66).

- Nevím
- nevnímám
- U některých menší zájem o školní práci svého dítěte, menší spolupráce se školou
- Ne
- Někdy přehnané nároky nebo nezájem. Někteří vše řešili jen s vyučující a se mnou vůbec nemluvili.
- Ne.
- Jsou unaveni a potom nedávají potřebnou péči při domácí přípravě, např. Napíše domácí úkol za dítě.
- Malá ochota ke spolupráci se školou, někdy nezájem o dítě...
- Nezájem o práci asistenta, potažmo o spolupráci s ním; v některých případech

nezájem o dítě obecně, nereálné a přehnané požadavky na školu při vlastním nulovém zapojení... Rodiče často nejsou ochotní jakkoliv spolupracovat se školou, ale od školy očekávají, že bude pracovat přesně dle jejich požadavků. Neváží si školy jako vzdělávací instituce, ale často jsou sami rodiče příčinou nebo zdrojem emočních problémů, poruch učení a chování u žáků.

Tab. 66: Negativa /volné odpovědi – asistenti

11.3.1 Shrnutí dotazníkové šetření – asistenti pedagoga

Výzkumného šetření se zúčastnilo 9 asistentů pedagoga (dále jen AP), z čehož bylo 7 žen a 2 muži. Nejvíce asistentů dosahuje bakalářského stupně vysokoškolského vzdělání, někteří mají vzdělání středoškolské s maturitní zkouškou či vysokoškolský magisterský titul. Většina AP na dané škole působí ve své pozici méně než 5 let. Pět AP je zařazeno u žáků v běžných třídách s vyšším počtem dětí a čtyři AP ve speciálních třídách s nižším počtem žáků. Všichni AP jsou obeznámeni se všemi zdravotními znevýhodněními a postiženími u žáků a znají pokyny a doporučení pro práci s těmito žáky.

Na individuálním vzdělávacím plánu (IVP) se na dané škole podílí dva asistenti pedagoga. Konzultací nebo třídních schůzek se na vybrané škole účastní 5 asistentů pedagoga.

Co se týče hodnocení spolupráce s rodiči, největší počet AP vnímá spolupráci dobře nebo i výborně. Pro jednoho AP je spolupráce nedostatečná a pro jiného dokonce velmi špatná.

Otázku důležitosti odborného vzdělání asistenta pedagoga většina AP neumí posoudit nebo pro ně není vzdělání AP důležité. Tři AP vyjádřili důležitost vzdělání a specifikovali ho na pedagogické či speciálněpedagogické.

Dozvěděli jsme se také, že mezi asistenty a pedagogy probíhá aktivní spolupráce.

Asistenti pedagoga povětšinou nevykonávají jiné činnosti, než které stanovuje jejich náplň práce. Ostatní neví nebo specifikovali jinou činnost, především mnohostrannou pomoc třídnímu učiteli.

Dle většiny odpovědí asistentů je zřejmá jejich fungující spolupráce s rodiči žáků. Pouze dva AP uvedli nespolečnou a nezáměrnou ze strany rodiny žáka. S tím souvisí také další konstatování asistentů, kdy rodiče spíše nebo určitě udávají adekvátní a reálné požadavky a očekávání na jejich práci. Dále asistenti uváděli, že rodiče jsou dostatečně obeznámeni s určitou specifickou poruchou svého dítěte. Co se týče porozumění rodičů zdravotnímu znevýhodnění či postižení svého dítěte, zde se naopak většině AP zdá, že těmito věcmi rodiče určitě nebo spíše nerozumí.

Dohled rodičů nad domácí přípravou žáků, je z pohledu asistentů pouze občasný a negativa ve spolupráci s rodiči vnímají AP především ve špatné spolupráci některých rodičů se školou a v nedostatečném zájmu o dítě.

11.4 Analýza názorů žáků

U žáků byl dotazník koncipován tak, aby bylo možné jeho pochopení a porozumění mu ze strany žáků běžných i speciálních tříd 4. – 7. ročníků, obsahoval 15 otázek. Ptali jsme se na pohlaví, rodinné zázemí, konkrétně, s kým děti bydlí, kdo o ně pečuje, jakou třídu navštěvují, dále na porozumění učební látce, zda vypracovávají domácí úkoly a připravují se do školy, případně s kým. Dotazník obsahoval také otázky, týkající se sebereflexe - zda mají žáci nějaké problémy ve škole či doma, případně jaké/ s čím, jaké je jejich sebehodnocení, kdo je jejich vzorem, jakým způsobem řeší problémy. Závěrečné otázky se týkaly pomoci a vztahu k asistentovi/ce pedagoga. V poslední otázce měli žáci možnost zamyšlení a následného osobního vyjádření na důležitost školy/ vzdělání, konkrétněji např. co jim škola přináší, s čím a jak jim pomáhá nebo co mají na škole nejraději.

Pohlaví respondentů	Responzí	Procentuální podíl
Dívka	57	42,5 %
Chlapec	77	57,5 %

Tab. 67: Pohlaví respondentů – žáci

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 134 žáků (100 %), z čehož bylo 57 dívek (42,5 %) a 77 chlapců (57,5 %).

Bydlím s:	Responzí	Procentuální podíl
Jen s maminkou	13	9,7 %
S maminkou a sourozenci	26	19,4 %
Jen s tatínkem	1	0,7 %
S tatínkem a sourozenci	0	0 %
S maminkou, tatínkem (a sourozenci)	84	62,7 %
S rodiči, sourozenci i prarodiči	4	3,0 %
Jen s prarodiči/em (babičkou/dědečkem)	2	1,5 %
Jiné	4	3,0 %

Tab. 68: Rodina – žáci

Největší procento žáků (62,7 %) na dané škole uvedlo, že žijí s oběma rodiči a případně sourozenci. 24 žáků (19,4 %) žije pouze ve společnosti jednoho rodiče, a to matky a sourozenců. 13 dětí (9,7 %) žije pouze s matkou. S rodiči, sourozenci i prarodiči sdílí bydlení 4 děti (3,0 %), stejný počet respondentů (3,0 %) pak uvedl odpověď „jiné“, konkrétně střídavou péči. 2 dotázaní (1,5 %) žijí pouze s prarodiči a jedno dítě (0,7 %) žije jen s otcem. Z uvedených odpovědí se jeví, že jen o něco málo více než polovina vybraných žáků na dané základní škole žije v úplné rodině.

Osoby, které se o mě starají bývají:	Responzí	Procentuální podíl
Většinou v práci	30	22,4 %
Většinou doma	24	17,9 %
Střídavě doma i v práci	78	58,2 %
Někde jinde	2	1,5 %

Tab. 69: Pobyť osob – žáci

78 žáků (58,2 %) uvedlo, že osoby, které se o ně starají bývají střídavě doma a v zaměstnání. Většinou v práci jsou pak zákonní zástupci 30 žáků (22,4 %)

a u 24 respondentů (17,9 %) bývají zákonní zástupci většinou doma. Dva dotázaní (1,5 %) uvedli, že jejich pečující osoby bývají někde jinde.

Navštěvují:	Responzí	Procentuální podíl
Běžnou třídu 1. stupně ZŠ	40	29,9 %
Speciální třídu 1. stupně ZŠ	25	18,7 %
Běžnou třídu 2. stupně ZŠ	42	31,3 %
Speciální třídu 2. stupně ZŠ	27	20,1 %

Tab. 70: Třída – žáci

Ze všech vybraných žáků navštěvuje běžné třídy 82 žáků (61,2 %), z nichž je 42 (31,3 %) na druhém stupni základní školy a 40 (29,9 %) na prvním stupni. Do speciálních tříd tak spadá 52 žáků (38,8 %), kterých je na druhém stupni 27 (20,1 %) a na prvním stupni 25 (18,7 %).

Učivu (učební látce) většinou:	Responzí	Procentuální podíl
Rozumím	116	86,6 %
Nerozumím	18	13,4 %

Tab. 71: Pochopení učiva – žáci

Překvapivě uvedlo 116 žáků (86,6 %), že učební látce většinou rozumí, jen 18 respondentů (13,4 %) většinou učivu nerozumí.

Domácí úkoly vypracovávám:	Responzí	Procentuální podíl
Sám	83	61,9 %
S rodiči / prarodiči	50	37,3 %
Domácí úkoly nedělám	1	0,7 %

Tab. 72: Dohled nad DÚ – žáci

Do školy se připravuji:	Responzí	Procentuální podíl
Sám	104	77,6 %
S rodiči / prarodiči	29	21,6 %
Nepřipravuji se	1	0,7 %

Tab. 73: Příprava do školy – žáci

Otázky č. 6 a 7 (Tab. 72 a 73) jsou spojeny s domácími úkoly a přípravou žáků do školy. Většina žáků plní domácí úkoly samostatně a stejně tak se i připravuje na školní vyučování.

Konkrétně domácí úkoly vypracovává samostatně 83 žáků (61,9 %), pod dohledem dospělé osoby zpracovává úkoly 50 respondentů (37,3 %). Jediný žák (0,7 %) přiznal, že domácí úkoly nedělá.

Co se týče přípravy do školy, opět vysoké procento dotázaných, přesně 104 (77,6 %) koná přípravu samo. Jen 29 respondentům (21,6 %) pomáhají s přípravou zákonní zástupci. Jeden žák (0,7 %) se do školy nepřipravuje.

Ve škole mám problémy (možno uvést více odpovědí):	Responzí	Procentuální podíl
S učením, hlavně v předmětech:	54	40,3 %
S chováním	11	8,3 %
Se vztahy a komunikací se spolužáky	14	10,5 %
Nemám žádné problémy	77	57,9 %
Jiné:	5	3,7 %

Tab. 74: Problémy ve škole – žáci

Na otázky č. 8 a 9 (Tab. 73 a 74) měli respondenti možnost volby více odpovědí.

Největší počet respondentů nemá ve škole žádné problémy, konkrétně 77 (57,9 %). Záhy za těmito označilo 54 žáků (40,3 %) problémy s učením, kdy měli možnost specifikovat problémové předměty. Tyto předměty uvedlo 53 žáků, kdy mají nejčastěji problémy ve

Fyzice (25x), Českém jazyce (19x), Matematice (18x) a Anglickém jazyce (15x) dále uváděli jako problémové předměty také Přírodovědu/Přírodopis (8x), Informatiku (5x), Vlastivědu/Dějepis (5x), Zeměpis (4x), Německý jazyk (4x) a Občanskou výchovu (1x). 14 dotázaných (10,5 %) přiznalo problémy v oblasti vztahů a komunikací se spolužáky, 11 respondentů (8,3 %) si uvědomuje problémy s chováním a 5 žáků (3,7 %) zvolilo jiné problémy, které konkretizovali. Tři žáci tak uvedli, že jejich problémem je zapomínání, jeden žák má problém s učitelem a pro jednoho žáka jsou problémem obědy ve školní jídelně.

Doma mám problémy (možno uvést více odpovědí):	Responzí	Procentuální podíl
S učením, hlavně v předmětech:	24	17,9 %
S chováním	7	5,3 %
Se vztahy a komunikací s rodiči	10	7,5 %
Nemám žádné problémy	97	72,9 %
Jiné:	5	3,7 %

Tab. 75: Problémy doma – žáci

Doma nemá žádné potíže 97 dětí (72,9 %), což je jistě pozitivní zjištění. 24 žáků (17,9 %) uvádí problémy s učením také v domácím prostředí, konkrétně v předmětech Český jazyk (9x), Matematika (8x), Fyzika (8x), Anglický jazyk (8x), Přírodověda/Přírodopis (5x), Vlastivěda/Dějepis (4x), Zeměpis (2x) a Informatika (1x). Pro 10 respondentů (7,5 %) jsou problémové vztahy a komunikace s rodiči, 7 žáků (5,3 %) vidí své chování doma jako potíže a 5 dotázaných (3,7 %) zvolilo možnost „jiné“. Konkrétně se ve třech případech jednalo o potíže se sourozencem, pro jednoho žáka je problémový vztah k partnerovi matky a jeden žák má trápení s pamětí.

Myslím si, že jsem:	Responzí	Procentuální podíl
Samostatný	62	46,3 %
Chytrý	29	21,6 %
Hloupý	17	12,7 %
Pracovitý	26	19,4 %

Tab. 76: Mínění o sobě – žáci

Většina vybraných žáků (46,3 %) si myslí, že je samostatná, jako chytrého jedince se ohodnotilo 29 respondentů (21,6 %), pracovitých dětí z daných tříd má škola 26 (19,4 %) a 17 dětí (12,7 %) pochybuje o své inteligenci.

Mým vzorem je:	Responzí	Procentuální podíl
Moje máma/táta	62	46,3 %
Moje sestra/bratr	9	6,7 %
Kamarád	8	6,0 %
Nemám vzor	44	32,8 %
Někdo jiný (uved'):)	11	8,2 %

Tab. 77: Můj vzor – žáci

Pro 62 respondentů (46,3 %) je vzorem jejich rodič. 44 žáků (32,8 %) vzor nemá, 11 dětí (8,2 %) uvedlo jiný vzor, jednalo se především o prarodiče (3x), sportovce (3x), hollywoodské herce (2x). Jeden respondent uvedl kamaráda otce, jeden youtubera Jirku Krále a poslední všechny, kteří umí věci, o které se zajímá.

Problémy řeším:	Responzí	Procentuální podíl
Pěstmi	11	8,2 %
Domluvou/rozhovorem	84	62,7 %
Útekem	3	2,2 %
Nevím, jak je řešit	14	10,4 %
Neřeším	22	16,4 %

Tab. 78: Řešení problémů – žáci

Domluvou či rozhovorem umí řešit problémy 84 respondentů (62,7 %), 22 žáků (16,4 %) naopak problémy neřeší, 14 dotázaných (10,4 %) neví, jak je řešit. Pro řešení problémů pěstmi se rozhodlo 11 respondentů (8,2 %) a 3 žáci (2,2 %) řeší neshody útekem.

Ve škole mi pomáhá pan asistent/ paní asistentka:	Responzí	Procentuální podíl
Ano	16	11,9 %
Ne	66	49,3 %
Někdy	52	38,8 %

Tab. 79: Pomoc AP – žáci

66 žákům (49,3 %) ve škole asistent/ka pedagoga nepomáhá, pravděpodobně z důvodu, že tuto pomoc nepotřebují. 52 respondentů (38,8 %) však přiznalo občasnou pomoc asistenta/ky a 16 dětem (11,9 %) se asistenti věnují a ve škole jim pomáhají.

Pana asistenta/paní asistentku:	Responzí	Procentuální podíl
Mám rád/a a vycházíme spolu	91	67,9 %
Nemám rád/a a nevycházíme spolu	2	1,5 %
Nemám	41	30,6 %

Tab. 80: Vztah k AP – žáci

Z poslední uzavřené otázky plyne pozitivní hodnocení ve vztahu k asistentovi či asistentce pedagoga ze strany samotných žáků, protože 91 respondentů (67,9 %) má asistenty rádo a jejich vztah je kladný. 41 dotázaných (30,6 %) uvedlo, že asistenta nemají a pouze dva respondenti (1,5 %) nejsou se svým asistentem spokojeni a jejich vztah se jim jeví záporně.

Důležitou roli ve společných vztazích asistentů a žáků hraje osobnostní ladění, otevřenost, schopnost spolupráce i ve vypjatých situacích či nedobré rozpoložení, vzájemné

hledání cesty k sobě, a především schopnost komunikace asistenta. Velice podstatné je také mínění a hodnocení asistenta rodiči v domácím prostředí, které dítě přebírá.

Závěrečná otázka (č. 15) byla stejně jako u jiných dotazníků otevřená. Žáci se měli zamyslet a zkusit napsat, proč je pro ně škola důležitá, co jim např. přináší, v čem a jak jim pomohla a co mají ve škole a na škole nejraději. Z celkové počtu žáků (134) bylo ochotno na tuto otázku odpovědět 125 žáků (93,3 %). Odpovědi žáků se týkaly především faktu, že škola vzdělává, hodně je naučí a přináší jim spoustu nových vědomostí v různých oblastech. Nejraději mají své kamarády, přestávky a některé učitele. Všechny odpovědi žáků jsou obsaženy v příloze č. 5.

11.4.1 Shrnutí dotazníkové šetření – žáci

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 134 žáků, z čehož bylo 57 dívek a 77 chlapců. O něco málo více než polovina těchto žáků žije v úplné rodině. Ostatní žijí jen s jedním rodičem (a sourozenci), ve střídavé péči nebo s prarodiči. Zákonní zástupci většiny respondentů bývají střídavě v doma a v zaměstnání.

Ze všech vybraných žáků navštěvuje běžné třídy 82 žáků, z nichž je 42 na druhém stupni základní školy a 40 na prvním stupni. Do speciálních tříd tak spadá 52 žáků, kterých je na druhém stupni 27 a na prvním stupni 25.

Většina respondentů rozumí učební látce. Domácí úkoly plní samostatně a stejně tak se i připravují na školní vyučování.

Největší počet respondentů ve škole nepocituje žádné problémy. Jen někteří uvedli problémy s učením, kdy specifikovali problémové předměty, jiní přiznali problémy v oblasti vztahů a komunikací se spolužáky, problémy s chováním anebo jiné, především zapomínání.

Pozitivním zjištěním je absence problémů u většiny žáků v domácím prostředí. Minimum žáků uvedlo problémy s učením také doma, pro některé jsou problémové vztahy a komunikace s rodiči, jiní vidí své chování doma jako potíže aj.

Většina vybraných žáků si myslí, že je samostatná, jako chytrého jedince se ohodnotilo 29 respondentů, pracovitých dětí z daných tříd má škola 26 a 17 dětí pochybuje o své inteligenci.

Pro 62 respondentů je vzorem jejich rodič, ostatní vzor nemají nebo mají jiný, především sportovce, herce aj.

Domluvou či rozhovorem umí řešit problémy 84 respondentů, jiní problémy buď neřeší, neví, jak je řešit, nebo je řeší pěstmi či útekem.

66 žákům ve škole AP nepomáhá, 52 respondentům občas ano a 16 dětem se asistenti ve škole věnují a pomáhají jim. Celkový vztah mezi asistenty pedagoga a žáky je velmi pozitivní.

Pro 125 žáků je škola důležitá, protože je vzdělává, hodně je naučí a přináší jim spoustu nových vědomostí v různých oblastech. Nejraději mají své kamarády, přestávky a některé učitele.

12 KOMPARACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Primárním cílem výzkumného šetření bylo na vybrané brněnské základní škole analyzovat informativnost a názory rodičů, pedagogů, asistentů pedagoga i žáků. Analýzy jsou uvedeny v předchozí kapitole.

V návaznosti na hlavní cíl práce byly stanoveny dílčí cíle, týkající se dané školy a na základě hlavního a dílčích cílů jsme stanovili i výzkumné hypotézy. Jedním z dílčích cílů bylo také srovnání názorů všech respondentů výzkumného šetření, jež je předkládáno v následujícím textu.

Prvním z dílčích cílů bylo zjistit znalost a informovanost rodičů o specifických vývojových poruchách učení a chování či poruchách autistického spektra u žáků.

Z výsledků výzkumu je patrné, že většina rodičů uvedené poruchy učení (dyslexii, dysortografii, dysgrafii, dyskalkulii) a chování (ADHD/ADD) buď zná všechny (51,8 %) anebo zná pouze některé (48,2 %).

Stručným vysvětlením, co je to Aspergerův syndrom (dále jen AS) dokázalo odpovědět pouhých 21 rodičů (25,3 %), z nichž byly tři odpovědi klasifikovány jako nepřesné či irelevantní. 37 rodičů (44,6 %) o této poruše jen slyšelo a 25 rodičů (30,1 %) ji vůbec nezná.

Dále uvedlo 23 rodičů (27,7 %), že ve svém okolí znají někoho s PAS.

Velkou zajímavostí je fakt, že přestože 30 rodičů uvedlo, že jejich dítě navštěvuje speciální třídu, do kterých jsou děti zařazováni na základě zjištěných poruch, jen pouhých 8 rodičů (16 %) poruchu učení nebo chování u svého dítěte přiznalo, přičemž se nejpočetněji jednalo o dyslexii v kombinaci s jinou poruchou učení nebo chování, nejčastěji s dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií či ADHD. Žádný z rodičů např. neuvedl PAS, přestože v některých třídách jsou tito žáci přítomni. Může to znamenat, že rodiče poruchy u svých dětí zapřeli anebo možná nesprávně pochopili otázku.

První hypotéza (H1) zněla, že rodiče budou častěji uvádět, že jsou dostatečně informováni o specifických poruchách učení, kterými trpí jejich dítě a zcela rozumí jejich zdravotnímu znevýhodnění či postižení.

Druhá hypotéza (H2) zněla, že pedagogové budou častěji uvádět, že rodiče nejsou dostatečně informováni o specifických poruchách učení u svých dětí a zcela jim nerozumí.

Na tuto problematiku jsme se tedy zeptali rodičů a jejich odpovědi srovnali s názory pedagogů a asistentů pedagoga.

54 rodičů (65,1 %) uvedlo, že je dostatečně obeznámeno o poruchách učení a chování u žáků a problematice zdravotního znevýhodnění či postižení u svého dítěte zcela rozumí, čímž se hypotéza **potvrdila**.

Většina pedagogů si myslí, že rodiče jsou dostatečně obeznámeni a problematice spíše rozumí, čímž se druhá hypotéza naopak **nepotvrdila**. Asistenti pedagoga mají zato, že rodiče sice jsou dostatečně obeznámeni s určitou specifickou poruchou svého dítěte, avšak této problematice určitě nebo spíše nerozumí.

Dalším z dílčích cílů bylo zjištění, kolik času rodiče tráví se žáky nad přípravou do školy a zda dohlížejí na domácí úkoly žáků

Průměrná doba strávená s dětmi nad jejich přípravou do školy je u většiny rodičů (55,4 %) jedna hodina. 28 respondentů se s dětmi denně nepřipravuje, 8 dotázaných tráví nad přípravou s dětmi průměrně 2-3 hodiny denně. Jeden rodič se s dítětem nepřipravuje na školu vůbec.

Na vypracovávání a kontrolu domácích úkolů vždy dohlíží 53 rodičů (63,9 %), 27 respondentů (32,5 %) přiznalo, že dohled koná jen někdy a 3 rodiče (3,6 %) na vypracování a kontrolu domácích úkolů u svých dětí nedohlíží.

Téměř všichni pedagogové i asistenti (77,8 %) se v tomto ohledu shodli na výpovědi, že rodiče dohlíží na vypracovávání a kontrolu domácích úkolů svých dětí pouze někdy.

Naproti tomu samotní žáci ve většině responzí uvedli, že domácí úkoly plní samostatně (61,9 %) a stejně tak se i připravují na školní vyučování (77,6 %).

Třetí stanovená hypotéza (H3) zněla, že rodiče budou mylně uvádět, kolikrát ročně se konají třídní schůzky na jejich škole.

Většina rodičů (80,7 %) uvedla pravidelnou účast na třídních schůzkách, přestože následně jen 62,7 % uvedlo správný počet konání třídních schůzek na dané škole během školního roku. Třetí hypotéza, jež stanovila, že budou rodiče mylně uvádět, kolikrát ročně se konají třídní schůzky na jejich škole se tedy **potvrdila**.

Třetím dílčím cílem jsme zjišťovali, jaká je spolupráce rodiny se školou.

Většina rodičů je se spoluprací s danou školou spokojená. Za výbornou považuje spolupráci 61 rodičů (73,5 %). Jako dobrá se spolupráce jeví 22 rodičům (26,5 %). Celkově uvedlo 60,2 % rodičů přítomnost asistenta pedagoga ve třídě svého dítěte, z čehož děti 10,8 % rodičů mají svého asistenta přímo. Zákonní zástupci mají také obecnou představu o náplni práce asistenta pedagoga (66,3 %), 39 dotázaných (47,0%) bylo s konkrétní náplní práce AP seznámeno, 4,8 % ji zná přesně. U žáků, kteří mají AP k dispozici rodiče vědí, jak konkrétně jejich dětem pomáhá.

Z výsledků vyplynulo, že informovanost rodičů o této problematice na vybrané škole je na vyšší úrovni. Žádná negativa v práci AP rodiče v celku nevnímají (86,7 %), naopak tuto možnost vítají.

V souvislosti se **čtvrtou stanovenou hypotézou (H4), že asistenti budou častěji uvádět, že s nimi rodiče nespolupracují a nezajímají se o jejich pracovní náplň**, celkem 5 asistentů (55,6 %) uvedlo, že s nimi rodiče žáků většinou spolupracují, se dvěma asistenty (22,2 %) je spolupráce výborná a rodiče se o jejich práci také zajímají. Dle většiny předchozích odpovědí asistentů je zřejmá fungující spolupráce i znalost náplně práce AP ze strany rodičů, čili se tak čtvrtá hypotéza **nepotvrdila**.

Naopak pedagogové se k této skutečnosti vyjadřovali povětšinou přesně opačně, kdy uváděli (55,5 %), že rodiče s asistenty většinou nespolupracují a nezajímají se ani o jejich práci. V otázce své vlastní spolupráce s rodiči se však vyjádřili kladně. Většina pedagogů (77,8 %) hodnotí vzájemnou spolupráci s rodiči dobře, kdy nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována, ale dodržována s mezerami.

Spolupráce zákonných zástupců žáků s vybranou školou se tak jeví jako dobrá a ve větší míře fungující.

Další dílčí cíl zněl, zda považují pedagogové a asistenti vzdělání asistentů pedagoga za důležité.

Polovina pedagogů (44,4 %) považuje vzdělání asistentů pedagoga za důležité, konkrétně uváděli vzdělání pedagogické nebo speciálněpedagogické. Shodný počet respondentů (44,4 %) tuto problematiku neumí posoudit, jeden pedagog uvedl, že nepovažuje vzdělání asistenta za důležité.

Většina samotných asistentů pedagoga neumí tuto problematiku posoudit nebo pro ně není vzdělání AP důležité. Jen tři AP vyjádřili důležitost vzdělání a specifikovali na ho, stejně jako někteří pedagogové, na pedagogické či speciálněpedagogické.

Celkově lze konstatovat, že vzdělání asistentů pedagoga není na dané škole považováno za tolik důležité či vypovídající o kvalitách jednotlivých AP, pravdou však zůstává, že co se týče kvalifikačních předpokladů, alespoň minimální pedagogické vzdělání u AP nutné je a v praxi jsou také velice důležité znalosti v oblasti psychologie a speciální i inkluzivní pedagogiky.

Pátým dílčí cíl byl stanoven na zjištění, jak vnímají rodiče, pedagogové a žáci osobu asistenta pedagoga.

Téměř všichni rodiče žáků (86,7 %) nevnímají žádná negativa v práci asistentů pedagoga, naopak pomoc AP u dětí vítají a jejich postoj je pozitivního rázu.

Všichni pedagogové (100 %) mají zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga v rámci vlastní nebo jiné třídy. Vzájemnou spolupráci s asistenty hodnotí 5 pedagogů (55,6 %) výborně a 4 pedagogové (44,4 %) dobře. Ze všech odpovědí pedagogů na problematiku spolupráce s AP a také z naší znalosti prostředí dané školy lze konstatovat, že jsou zde pedagogové a asistenti ve vzájemné kooperaci, výborně spolupracují a panují mezi nimi pozitivní vztahy, což je důležitou podmínkou nejen kvalitního působení a naplňování podpůrných opatření při edukačním procesu, ale také obrazem pozitivního sociálního a otevřeného klimatu školy.

Polovina žáků (50,7 %) uvádí, že využívají pomoc AP zcela nebo částečně. Vztah žáků k asistentům pedagoga je na dané škole pozitivní, 91 respondentů (67,9 %) má k asistentům kladný vztah a mají je rádi, což opět souvisí také s utvářením pozitivního klimatu i v rámci každé třídy.

Celkové vnímání asistenta pedagoga ze strany rodičů, pedagogů i žáků na vybrané škole je velice pozitivní a podporující.

Posledním dílčím cílem bylo zjištění, jak vnímají školu a samy sebe žáci.

Největší počet respondentů ve škole nepocítuje žádné problémy. Jen někteří uvedli problémy s učením, problémy v oblasti vztahů a komunikací se spolužáky, dále s chováním anebo jiné, především zapomínání. Většina žáků učební látce rozumí a do školy se připravuje samostatně, což souvisí také s vlastním míněním. Nejvíce žáků se totiž považuje za

samostatné, dále sami sebe respondenti hodnotili jako chytrého jedince či pracovitého. Jen 17 dětí pochybuje o své inteligenci. Z výsledků lze tedy soudit, že se žáci hodnotí spíše pozitivně, což **vyvrací pátou stanovenou hypotézu (H5), jež zněla, že žáci budou uvádět, že sami sebe vnímají spíše negativně.**

Problémy dokáží žáci řešit především domluvou či rozhovorem. Celkový vztah mezi asistenty pedagoga a žáky je velmi pozitivní. Pro 125 žáků je škola důležitá, protože je vzdělává, hodně je naučí a přináší jim spoustu nových vědomostí v různých oblastech. Nejraději mají své kamarády, přestávky a některé učitele.

13 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Přestože výsledky výzkumu na vybrané základní škole vyznívají celkově pozitivně, domníváme se, že je vždy možné něco zlepšit. S ohledem na dané výsledky je třeba se zaměřit i na odpovědi všech respondentů, které obsahovaly negativní názory nebo poukazovaly na problémové oblasti či nějakým způsobem mohly působit zavádějícím dojmem.

Ve výzkumném šetření na dané škole např. uvedlo nemalé procento (26,5 %) rodičů neúplné rodiny, což může mít v různé míře a okolnostech negativní dopad na samotné žáky. V otázce informovanosti a porozumění problematice o poruchách učení a chování u svého dítěte 35 % rodičů přiznalo, že problematice v menší či větší míře nerozumí, někdy i proto, že nemají dostatek informací. Objevily se také negativní názory rodičů na inkluzi.

Je vhodné stále zvyšovat informovanost rodičů v oblasti speciálního i inkluzivního vzdělávání přijatelnou a pochopitelnou formou a získávat od nich také adekvátní zpětnou vazbu. Vzhledem k tomu, že s některými rodiči je spolupráce velice komplikovaná či téměř nemožná, je nutné pracovat na budování vztahů s rodiči. Zaměřit se více na problémové rodiče, snažit se je přimět k zájmu o dítě, vysvětlovat dopady rodinného prostředí či nesprávné výchovy na vývoj dítěte a případné problémy ve škole nebo další překážky v budoucím životě dítěte. Rodiče by měli vnímat jakoukoli školu jako partnera, který se snaží pomoci, ne jako nepřítele. Nejdůležitější jsou pozitivní vztahy s rodiči a vzájemná fungující spolupráce, jinak je veškeré úsilí pedagogických pracovníků, potažmo školy jednostranné a stává se nekonečným a vysilujícím bojem.

S tímto souvisí také spolupráce dalších zařízení a orgánů se školou, kdy by všechny tyto instituce měli udávat správné a stejné informace, aby nevznikaly omyly či neadekvátní postupy při řešení jakýchkoli problémů se žáky nebo rodiči.

Možným řešením a přínosem by byly speciální přednášky pro laickou veřejnost a rodiče pořádané školou ve spolupráci se různými institucemi, organizacemi, sdruženími (PPP, SPC, NAUTIS, OSPOD, městské části, obce) aj., nejlépe v rámci projektu EU s možností dotace. Vždy na určité téma s diskuzemi, nejlépe periodicky.

Stejně tak, jako daná škola pořádá různé akce pro rodiče a ukázkové hodiny ve speciálních třídách, zařadila by tyto speciální přednášky s pedagogy a odborníky do svého programu, aby měli rodiče možnost porozumět lépe určité problematice, dozvědět se nové či stávající

informace třeba jinou formou, nebáli se zapojit a zeptat se na věci, které je zajímají nebo se týkají jejich dítěte apod. Věříme, že s propagací těchto přednášek, by neměla škola sebemenší problém, možná by zajistila i sponzory. Tato možnost nemusí souviset pouze s danou základní školou, je aplikovatelná i v rámci jiných škol.

V rámci inkluzivního vzdělávání by bylo také jistě vhodné zaměřit se s větší četností na spolupráci a pravidelné konzultace pro všechny pedagogické pracovníky se školním poradenským zařízením v oblastech metodické podpory pedagogů a asistentů pedagoga, specifického přístupu k žákům se SVP, a především také v předávání informací a sdílení praktických zkušeností s jednotlivými žáky na dané škole. Ne u všech pedagogických pracovníků je totiž znalost oblasti speciální a inkluzivní pedagogiky dostatečná a zároveň prakticky aplikovaná. Může to souviset i s individuálním názorem, potažmo přístupem jednotlivého pedagogického pracovníka k samotné myšlence inkluze. Hloubka důležitosti podobných porad je na zvážení školy. Tyto možnosti mají všechny školy, vždy však záleží na vědomí o nedostatcích či problémech, jejich uchopení a následném řešení.

V souvislosti s dalšími možnými výzkumy na dané škole by bylo vhodné se hlouběji zaměřit na rodinné prostředí žáků a od rodičů zjistit, jak dobře znají své děti – jaké jsou zájmy dětí a jak tráví volný čas, zda znají jejich kamarády, do jaké míry se zajímají o problémy, které jejich dítě trápí. Dále také zda znají vlivy prostředí a další faktory ovlivňující zdravý vývoj dítěte, zda by uvedli základní povinnosti rodičů, některé negativně ovlivňující, a naopak pozitivní vlivy na vývoj jedince, do jaké míry rozumí vzdělávacím potřebám svých dětí a co přesně dělají pro kompenzaci případných poruch učení nebo chování, jaká je motivace dětí ke školní i jiné práci, vzdělání, které by si přáli u svého dítěte aj. Jistě by nebylo také od věci zjistit informovanost a plnění povinností stanovených školním řádem apod. Z výsledků výzkumu pak následně vytyčit problémové oblasti a na jejich základě stanovit možnosti řešení.

ZÁVĚR

Diplomová práce vychází ze zájmu o psychologii osobnosti, speciální pedagogiku, a především z vlastní pracovní zkušenosti asistenta pedagoga na běžné základní škole ve třídách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ke zpracování teoretické části byla použita monografická metoda s technikou analýza odborné literatury, v empirické části pak metoda kvantitativního šetření s technikou dotazník.

Teoretická část se věnuje vývojové a sociální psychologii, konkrétně se zaměřuje na rodinnou interakci, výchovu, socializaci jedince a ohrožení psychického vývoje. Dále vybraným neurovývojovým poruchám, kam spadají, kromě mentálního postižení, i specifické vývojové poruchy učení nebo poruchy autistického spektra. Podrobněji rozvádí Aspergerův syndrom. Kromě neurovývojových poruch pojednává o poruchách chování a emocí, jejich diagnostice a možným příčinám a jejich vlivu na budoucí život jedince. Tato část také seznamuje s termíny integrace a inkluze v prostředí české školy, informuje o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole, zároveň uvádí legislativní rámec vzdělávání těchto žáků, seznamuje s podpůrnými opatřeními a individuálním vzdělávacím plánem. Popisuje specializovaná poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště a jejich kompetence. Závěr teoretické části je věnován významu a postavení asistenta pedagoga v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativní ukotvení této pozice, problematiku kvalifikačních předpokladů, náplň práce, platové zařazení a novou budoucnost této profese. Texty jsou doplněny vlastními poznatky a zkušenostmi z praxe. Cílem této části práce bylo shrnout teoretické znalosti a vlastní poznatky.

Empirická část práce je věnována kvantitativnímu výzkumu, jehož hlavním cílem byla analýza názorů rodičů, pedagogů, asistentů pedagoga a žáků na vybrané základní škole. Úvod tvoří vlastní dosavadní reflexe z praxe, dále je obsažena metodologie výzkumného šetření, charakteristika výzkumného souboru a jeho rozsah a uveden vlastní výzkum i jeho interpretace. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 235 respondentů, z čehož bylo 134 žáků, 83 rodičů, 9 pedagogů a 9 asistentů pedagoga. Konkrétním cílem empirického výzkumu bylo zmapovat informovanost rodičů o vývojových poruchách učení, chování či poruchách autistického spektra, zjistit jejich spolupráci se školou a jak vnímají přítomnost a působení

asistenta pedagoga u žáků. U pedagogů i asistentů šlo primárně o informovanost o všech poruchách, vyskytujících se u žáků, se kterými pracují a následné plnění doporučení pro práci s těmito žáky, dále zjištění kvality vzájemné spolupráce i spolupráce s rodiči a zjištění postavení asistenta mezi žáky. Žáci byli dotazováni na rodinné prostředí, školní přípravu, sebehodnocení, jak vnímají asistenta pedagoga a co jim přináší škola. Všechny dotazníky měly podobou formu, aby byla možná komparace většiny responzí.

Z provedeného dotazníkového výzkumu na dané základní škole vyplynuly podrobné analýzy odpovědí jednotlivých skupin respondentů, z nichž každá obsahuje závěrečné shrnutí. Celkově lze konstatovat, že téměř všechny responze byly kladné a výzkum tak má pozitivní vyznění.

Většina rodičů je dostatečně informovaná o SPU a SPCH a také této problematice rozumí, což si myslí i pedagogové. Naopak asistenti pedagoga jsou toho názoru, že rodiče problematice nerozumí. O PAS rodiče mnoho neví. Dohled nad domácí přípravou žáků potvrdila většina rodičů, přestože samotní žáci častěji uváděli v tomto ohledu samostatnost. Téměř všichni pedagogové i asistenti tvrdí, že rodiče dohlíží na domácí přípravu žáků pouze někdy. Co se týče vzájemné spolupráce všech respondentů, rodiče jsou se spoluprací s danou školou spokojeni, nevnímají žádná negativa ani v práci asistentů pedagoga, spolupracují s oběma, stejný názor mají i pedagogové a asistenti. Ve vzájemné kooperaci jsou pedagogové s asistenty, výborně spolupracují a panují mezi nimi pozitivní vztahy. Celkové vnímání asistenta pedagoga ze strany rodičů, pedagogů i žáků na vybrané škole je kladné a podporující. Samotní žáci ve škole nepocítují žádné problémy, většina z nich učební látce rozumí a do školy se připravuje samostatně. Považují se za samostatné, chytré či pracovité. Škola je pro žáky důležitá, protože je vzdělává, hodně je naučí a přináší jim spoustu nových vědomostí v různých oblastech. Nejraději mají své kamarády, přestávky a některé učitele.

Následná komparace odpovědí a názorů všech zúčastněných respondentů proběhla na základě stanovených dílčích cílů práce a hypotéz. Všech cílů bylo dosaženo, dvě hypotézy byly potvrzeny a tři vyvráceny.

Poslední kapitola, věnovaná doporučením pro praxi se zaměřuje na názory a responze dotazníkového šetření, které vyzněly negativně nebo poukazovaly na problémové oblasti a uvádí možnosti jejich řešení. Nastiňuje také další možná zkoumání hlubšího charakteru v oblasti rodinného prostředí žáků.

Seznam zkratek

ADD – (Attention Deficit Disorder) Porucha pozornosti

ADHD – (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) Syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou či hyperkinetická porucha

AS – Aspergerův syndrom

AP – Asistent pedagoga

APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem

CAN – (Child Abuse and Neglect) Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

CSA – (Child Sexual Abuse) Sexuální zneužívání dětí

CNS – Centrální nervový systém/soustava

CRP – Centrum rané péče

DÚ – domácí úkol/y

IVP – Individuální vzdělávací plán

IQ – Inteligenční kvocient, standardizované skóre k vyčíslení inteligence člověka

LDE – Lehká dětská encefalopatie

LMD – Lehká mozková dysfunkce

LMR – Lehká mentální retardace

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize

MMD – Malá mozková dysfunkce

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NAPIV – Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

NAUTIS – Národní ústav pro autismus, z.ú.

OCD – (Obsessive-compulsive Disorder) Obsedantně kompulzivní porucha

ODD – (Oppositional Defiant Disorders) Opoziční chování

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PAS – Poruchy autistického spektra

PLPP – Plán pedagogické podpory

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

SPC – Speciálněpedagogické centrum

SPU – Specifické poruchy učení

SPCH – Specifické poruchy chování

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠVP – Školní vzdělávací program

TS – Třídní schůzky

Zdroje

Literatura

ADAMUS, P. (2014). *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. 184 s. ISBN: 978-80-7464-661-4.

ADAMUS, P. FRANIOK, P. KALEJA, M. ZEZULKOVÁ, E. (2015). *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. 132 s. ISBN: 978-80-7464-798-7.

ATTWOOD, T. (2012). *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. 2.vyd. Praha: Portál. 208 s. ISBN: 978-80-262-0193-9.

BARTOŇOVÁ, M. (2005). *Kapitoly ze specifických poruch učení II.: reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 152 s. ISBN: 978-80-210-5299-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. (2008). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vyd. Brno: Paido. 370 s. ISBN: 978-80-7315-170-6.

BARTOŇOVÁ, M. (2010). *Kapitoly ze specifických poruch učení I.: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 128 s. ISBN: 978-80-210-5299-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 409 s. ISBN: 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. (2013). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu = Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Paido. 389 s. ISBN: 978-80-7315-255-0.

- BAZALOVÁ, B. (2006). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 188 s. ISBN: 80-210-3971-X.
- BOGDASHINA, O. (2017). *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. 1. vyd. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o. 186 s. ISBN: 978-80-88163-06-0.
- BOYD, B. (2011). *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Praha: Portál. 128 s. ISBN: 978-80-7367-834-0.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. (2008). *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vydání. Praha: Portál. 405 s. ISBN 978- 80-7367-475-5.
- GAVORA, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 207 s. ISBN: 80-85931-79-6.
- GRANDINOVÁ, T. (2014). *Mozek autisty. Myšlení napříč spektrem*. Praha: Mladá fronta a.s. 272 s. ISBN: 978-80-204-3115-8.
- GRANDINOVÁ, T. (2016). *Jak to vidím já – osobní pohled na autismus a Aspergerův syndrom*. Praha: Csémy Jana. 452 s. ISBN: 978-80-906078-0-4.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HAVEL, J. (2014). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 2: přepracované a rozšířené vydání. Brno: Masarykova univerzita. 255 s. ISBN 978-80-210-7150-6.
- HELUS, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. 400 s. ISBN: 978-80-247-4674-6.
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. (2014). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2. doplněné vydání. Praha: Portál. 212 s. ISBN: 978-80-262-0686-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. (2007). *Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vydání. Praha: Nakladatelství D+H. 128 s. ISBN: 978-80-903869-1-4.
- JUCOVIČOVÁ, D. a kol. (2009). *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydání. Praha: D + H. 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.

- KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. (2011). *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál. 163 s. ISBN 978-80-7367-824-1.
- KENDÍKOVÁ, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, s.r.o. 126 s. ISBN: 978-80-88163-12-1.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. (2006). *Vzpouora deprivantů. Nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přepracované vyd. Praha: Galén. 327 s. ISBN: 987-80-7492-120-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. 238 s. ISBN: 978-80-210-6527-7.
- KREJČÍŘOVÁ, O., KOZÁKOVÁ, Z., MÜLLER, O. (2013). *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 95 s. ISBN 978-80-244-3715-6.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada. 368 s. ISBN: 978-80-247-1284-0.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. 4. doplněné vyd. Praha: Karolinum. 399 s. ISBN: 978-80-246-1983-5.
- LÁTALOVÁ, K. (2013). *Agresivita v psychiatrii*. 1.vyd., Praha: Grada Publishing. 235 s. Psyché. ISBN: 978-80-247-4454-4.
- LAZAROVÁ, B. (2008). *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2. upravené vyd. Brno: Paido. 69 s. ISBN 978-80-7315-169-0.
- LECHTA, V. (ed.) (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vydání, Praha: Portál. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. (ed.) (2016). *Inkluzivní pedagogika*. 1. vydání, Praha: Portál. 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MONATOVÁ, L. (2000). *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido. 94 s. ISBN: 80-85931-86-9.
- OPATRÍLOVÁ, D. et al. (2011). *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*. Brno: Paido. 300 s. ISBN: 978-80-7315-219-2.
- OŠLEJŠKOVÁ, H., 2010. Neurovývojové poruchy a jejich důsledky v dospělém věku. *Neurologie pro praxi*, Olomouc: SOLEN s.r.o., roč. 11/2010, č. 6, s. 368-368. ISSN 1213-1814.

- PANČOCHA, K. (2010). *Životní dráha jednice v inkluzivním prostředí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 184 s. ISBN: 978-80-210-5340-3.
- PANČOCHA, K. a kol. (2011). *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 196 s., ISBN: 978-80-210-5663-3.
- PREKOPOVÁ, J. (2014). *Malý tyran*. 7. vyd. Praha: Portál. 160 s. ISBN: 978-80-262-0773-3.
- PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH. (2015). *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu: výchova a respektování dítěte*. 7. vyd. Praha: Portál. 152 s. ISBN: 978-80-262-0826-6.
- PUGNEROVÁ, M., KVINTOVÁ, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 296 s. ISBN: 978-80-247-5452-9.
- SLEPIČKOVÁ, L., PANČOCHA, K. et al. (2013). *Aktéři školní inkluze = School Inclusion Actors*. Brno: Masarykova univerzita. 160 s. ISBN: 978-80-210-6688-5.
- SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. 792 s. ISBN: 978-80-262-0899-0.
- ŠIMONÍK, O. (2007). *Edukace nadaných žáků: teorie, výzkum, dokumenty a realita*. In *Dimenze pedagogické práce s nadanými žáky: sborník anotací referátů z mezinárodního semináře*. 1. vydání. Brno: MSD s.r.o. 26 s. ISBN 978-80-7392-006-7.
- TANNENBERGEROVÁ, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. 136 s. ISBN: 978-80-7552-008-1.
- VÁGNEROVÁ, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál. 872 s. ISBN: 80-7178-802-3.
- VÍTKOVÁ, M., OPATŘILOVÁ D. (2011). *Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole; Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: sborník z konference s mezinárodní účastí = Inclusive education of students with health disabilities in primary school; Education of Students with Special Educational Needs: conference proceedings*. Brno: Paido. 80 s. ISBN: 978-80-7315-215-4.
- VOJTOVÁ, V. (2004). *Kapitoly z etopedie I. - Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita. 94 s. ISBN: 80-210-3532-3.
- VOJTOVÁ, V., ČERVENKA, K. et al. (2013). *Intervence pro inkluzi = Intervention for Inclusion*. Brno: Masarykova univerzita. 258 s. ISBN: 978-80-210-6645-8.
- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. 200 s. ISBN: 978-80-7367-687-2.

YAU, A. (2016). *Autismus, Praktická příručka pro rodiče*. 1.vyd. Praha: Csémy Miklós. 71 s. ISBN: 978-80-906078-1-1.

ZELINKOVÁ, O. (2015). *Poruchy učení*. 20. vyd. Praha: Portál. 264 s., ISBN: 978-80-262-0875-4.

ZVOLSKÝ, P. a kol. (1998). *Obecná psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 192 s. ISBN: 80-7184-681-3.

Elektronické publikace

MICHALÍK, J. a kol. (2013) *Speciálněpedagogické centrum. Informační brožura o činnosti speciálněpedagogických center* [online]. 2. rozšířené a doplněné vyd. Olomouc: Univerzita palackého [cit. 2018-03-10]. ISBN 978-80-244-3487-2. Dostupné z: http://www.inkluzie.upol.cz/portal/Download/publikace/Jan_Michalik_a_kol__Specialne_pedagogicke_centrum.pdf

MORÁVKOVÁ-VEJTOCHOVÁ, M. (2015) *Standard práce asistenta pedagoga* [online]. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého [cit. 2018-03-27]. ISBN 978-80-244-4769-8. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>.

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol. (2015a) *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění* [online]. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého [cit. 2018-02-19]. ISBN 978-80-244-4689-9. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-pas/katalog-pas.pdf>.

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol. (2015b) *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním* [online]. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého [cit. 2018-02-20]. ISBN 978-80-244-4679-0. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-zp-pas/metodika-zp-pas.pdf>

Internetové zdroje

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2018-02-27]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

FASSA, P. Zpověď předního psychiatra: pomáhal jsme vymýšlet ADHD. In: *www.zvedavec.org* [online]. 2013-08-15 [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: <http://myslitel.cz/vedec-ktery-objevil-adhd-nyni-tvrdi-ze-jde-podvrh/>

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize [online]. [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. In: *www.mpsv.cz* [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf

NOVÁKOVÁ, Z. Otec ADHD, Leon Eisenberg nyní tvrdí, že jde o podvrh. In: *www.farmazdravi.cz* [online]. 2017-03-28 [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: <https://farmazdravi.cz/otec-adhd-leon-eisenberg-nyni-tvrdi-ze-jde-podvrh/>

Pedagogicko-psychologická poradna. In: *www.rvp.cz* [online]. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/P/Pedagogicko-psychologická_poradna#Legislativn.c3.ad_vymezen.c3.ad

Podpůrná opatření. In: *www.msmt.cz* [online]. [cit. 2018-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>

Plány IVP a PLPP. In: *www.rvp.cz* [online]. [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>

RVP pro základní vzdělávání, aktualizovaný text s účinností od 1. 9. 2017 [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

Školní asistent v projektech OP VVV. In: www.msmt.cz [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Skolni_asistent_vyklad_OPVVV.pdf

ŠVESTKOVÁ, D. Proč u francouzských dětí neexistuje ADHD (poruchy pozornosti a hyperaktivita). In: www.revite.cz [online]. 2017-04-14 [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: <http://www.revite.cz/3498-2/>

Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Vzdělávací služby*. [online]. [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: <http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/novely-pravnich-predpisu-v-uplnem-zneni/561-2004-178-2016.pdf>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20160901?porov=20140901>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

[online]. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlasaka-c73-2005-sb>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit. 2018-02-09]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlasaka_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_v_zdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů a další související zákony [online]. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Test/Documents/sb048-02.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon, v aktuálním znění. [online]. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů a další související zákony [online]. [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-383-2005-sb-kterym-se-meni-zakon-c-109-2002-sb>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v aktuálním znění. [online]. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony [online]. [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>.

ZAPLETALOVÁ, J. Školní poradenská pracoviště (ŠPP). In: *www.nuv.cz* [2011 - 2018 online]. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

www.autistickaskola.cz

www.asistentpedagoga.cz

www.inkluze.upol.cz/portal/

www.msmt.cz

www.nuv.cz

www.pasparta.cz

www.pedagogicke.info

www.praha.apla.cz

<http://prirucka.ujc.cas.cz>

www.ranapece.cz

www.rvp.cz

www.slovník-cizich-slov.abz.cz

www.vzdelavacisluzby.cz

www.zakonyprolidi.cz

www.zsbos9.cz/files/dokumenty/svp2016/3_Charakteristika_SVP.pdf

Seznam tabulek

- Tab. 1: Pohlaví respondentů – rodiče
- Tab. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání – rodiče
- Tab. 3: Zaměstnání – rodiče
- Tab. 4: Rodina – rodiče
- Tab. 5: Třídy – rodiče
- Tab. 6: Poruchy učení, chování – rodiče
- Tab. 7: Aspergerův syndrom – rodiče
- Tab. 8: Poruchy učení, chování u žáků – rodiče
- Tab. 9: Znáte někoho s PAS – rodiče
- Tab. 10: Postižení a poruchy u žáků s AP – rodiče
- Tab. 11: Informovanost a porozumění problematice – rodiče
- Tab. 12: Sběr informací – rodiče
- Tab. 13: Účast na TS – rodiče
- Tab. 14: Četnost TS – rodiče
- Tab. 15: Postupy a doporučení doma – rodiče
- Tab. 16: Dodržování postupů a doporučení – rodiče
- Tab. 17: Dohled nad DÚ – rodiče
- Tab. 18: Průměrná doba přípravy – rodiče
- Tab. 19: Hodnocení spolupráce se školou – rodiče
- Tab. 20: Má dítě AP – rodiče
- Tab. 21: Konkrétní pomoc AP – rodiče
- Tab. 22: Náplň práce AP od školy – rodiče
- Tab. 23: Obecná znalost náplně práce AP – rodiče
- Tab. 24: Názory rodičů na AP – rodiče
- Tab. 25: Pohlaví respondentů – pedagogové
- Tab. 26: Nejvyšší dosažené vzdělání – pedagogové
- Tab. 27: Délka praxe – pedagogové

- Tab. 28: Jakou třídu vedete – pedagogové
- Tab. 29: Počet žáků ve třídě – pedagogové
- Tab. 30: Znalost znevýhodnění a postižení – pedagogové
- Tab. 31: Znalost pokynů a doporučení – pedagogové
- Tab. 32: Počet žáků s IVP – pedagogové
- Tab. 33: Účast rodičů na TS – pedagogové
- Tab. 34: Spolupráce rodiny a školy – pedagogové
- Tab. 35: Postižení a poruchy u žáků s AP – pedagogové
- Tab. 36: Odborné vzdělání AP – pedagogové
- Tab. 37: Zkušenost se spoluprací AP – pedagogové
- Tab. 38: Spolupráce s AP v rámci třídy – pedagogové
- Tab. 39: Náplň práce AP – pedagogové
- Tab. 40: Jiné činnosti AP – pedagogové
- Tab. 41: Spolupráce rodičů s AP – pedagogové
- Tab. 42: Požadavky rodičů na AP – pedagogové
- Tab. 43: Obeznamení rodičů s poruchou – pedagogové
- Tab. 44: Pochopení znevýhodnění nebo postižení rodiči – pedagogové
- Tab. 45: Dohled rodičů – pedagogové
- Tab. 46: Negativa/volné odpovědi – pedagogové
- Tab. 47: Pohlaví respondentů – asistenti
- Tab. 48: Nejvyšší dosažené vzdělání – asistenti
- Tab. 49: Délka praxe – asistenti
- Tab. 50: Třída – asistenti
- Tab. 51: Počet žáků ve třídě – asistenti
- Tab. 52: Znalost znevýhodnění a postižení – asistenti
- Tab. 53: Znalost pokynů a doporučení – asistenti
- Tab. 54: Podíl na IVP – asistenti
- Tab. 55: Účast rodičů na TS – asistenti
- Tab. 56: Spolupráce rodiny a školy – asistenti

- Tab. 57: Postižení a poruchy žáků s AP – asistenti
- Tab. 58: Odborné vzdělání AP – asistenti
- Tab. 59: Spolupráce s pedagogy – asistenti
- Tab. 60: Jiné činnosti – asistenti
- Tab. 61: Spolupráce rodičů s AP – asistenti
- Tab. 62: Požadavky rodičů na AP – asistenti
- Tab. 63: Obeznamení rodičů s poruchou – asistenti
- Tab. 64: Pochopení znevýhodnění nebo postižení rodiči – asistenti
- Tab. 65: Dohled rodičů – asistenti
- Tab. 66: Negativa/volné odpovědi – asistenti
- Tab. 67: Pohlaví respondentů – žáci
- Tab. 68: Rodina – žáci
- Tab. 69: Pobyť osob – žáci
- Tab. 70: Třída – žáci
- Tab. 71: Pochopení učiva – žáci
- Tab. 72: Dohled nad DÚ – žáci
- Tab. 73: Příprava do školy – žáci
- Tab. 74: Problémy ve škole – žáci
- Tab. 75: Problémy doma – žáci
- Tab. 76: Míňení o sobě – žáci
- Tab. 77: Můj vzor – žáci
- Tab. 78: Řešení problémů – žáci
- Tab. 79: Pomoc AP – žáci
- Tab. 80: Vztah k AP – žáci

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2 – Dotazník pro pedagogy

Příloha č. 3 – Dotazník pro asistenty pedagoga

Příloha č. 4 – Dotazník pro žáky

Příloha č. 5 – Jednotlivé odpovědi žáků na otázku č. 15

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník pro rodiče:

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku k výzkumné práci na Základní škole Bosonožská 9. Tato práce se zaměřuje na informovanost zákonných zástupců i pedagogických pracovníků o nejčastějších specifických poruchách učení a chování u žáků, dále na vhodnou kompenzaci těchto poruch a také na spolupráci rodiny a školy. Výsledky mohou napomoci ke zkvalitnění informovanosti i kooperativní spolupráci mezi rodiči a pedagogickými pracovníky, potažmo školou.

Dotazník obsahuje celkem 24 otázek. Většinou se objevují uzavřené otázky, kdy je třeba označit pouze jednu odpověď, občas otázky polouzavřené, kdy je možnost jiného vyjádření i otázky otevřené, k Vaším konkrétním připomínkám a vyjádřením. Je zcela anonymní a jeho vyplnění zabere cca 10 – 15 minut.

Předem Vám děkuji za Váš čas a spolupráci, velmi si toho cením!

Bc. Michaela Nečasová

1. Jste:

- A) Muž
- B) Žena

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- A) Základní
- B) Praktická škola
- C) Střední s výučním listem
- D) Střední s maturitní zkouškou
- E) Vyšší odborné
- F) Vysokoškolské bakalářské
- G) Vysokoškolské magisterské
- H) Vysokoškolské doktorské

3. Zaměstnání:

- A) V domácnosti
- B) Zaměstnaný/á

4. Rodina:

- A) Úplná (oba rodiče sezdaní či nesezdaní + děti)
 - B) Neúplná (trvale chybí jeden z rodičů – rozvod, úmrtí, svobodná matka)
 - C) Rozšířená (rodiče + děti + další příbuzní žijící s nimi v jedné domácnosti)
 - D) Jiná (prosím, uveďte):
-

5. Vaše dítě navštěvuje:

- A) Běžnou třídu 1. stupně základní školy
- B) Speciální třídu 1. stupně základní školy
- C) Běžnou třídu 2. stupně základní školy
- D) Speciální třídu 2. stupně základní školy
- E) Nevím

6. Znáte některé z uvedených specifických poruch učení a chování?

Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, ADHD/ADD, Poruchy autistického spektra (PAS)

- A) Ano, znám všechny
- B) Zním pouze některé
- C) Ne, neznám ani jednu

7. Víte, co je to Aspergerův syndrom, jedna z poruch autistického spektra, se kterou se v ČR narodí okolo 200 dětí ročně?

A) Ano (prosím, stručně vysvětlete):

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

B) Ne, ale už jsem o tom slyšel/a

C) Ne, nikdy jsem o tom neslyšel/a

8. Trpí Vaše dítě některými z uvedených (či jinými) poruchami učení nebo chování? Pokud ano, uveďte jakými.

A) Ano:

.....
.....

B) Ne

C) Nevím

9. Znáte ve svém okolí někoho s poruchou autistického spektra (PAS)?

A) Ano

B) Ne

C) Nevím

10. Které z uvedených poruch si myslíte, že mají žáci, se kterými na Vaší škole pracují asistenti pedagoga? (Možnost označit více odpovědí)

A) Poruchy učení

B) Poruchy chování

C) Mentální postižení

D) Tělesné postižení

E) Smyslové postižení

F) Nemám tušení

11. Myslíte si, že jste dostatečně informováni o poruchách učení nebo chování svého dítěte, a že všem informacím o dané problematice opravdu dobře rozumíte?

A) Jsem dostatečně informován/a a problematice zcela rozumím

B) Jsem dostatečně informován/a, přesto problematice moc nerozumím

C) Nejsem dostatečně informována ani nerozumím problematice

12. Kde především sbíráte informace o poruchách učení nebo chování dětí? (Možnost uvést více odpovědí).

- A) Škola, kterou navštěvuje moje dítě (učitelé, asistenti pedagoga, speciální pedagog, školní psycholog)
- B) Pedagogicko – psychologické poradny (PPP) / Speciálně pedagogická centra (SPC)
- C) Odborná literatura/články
- D) Internet
- E) Nezajímám se o to
- F) Jiné (uveďte):

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

13. Jaká je Vaše účast na třídních schůzkách?

- A) Účastním se pravidelně
- B) Účastním se nepravidelně
- C) Neúčastním se, nemám na to čas

14. Jak často se na Vaší škole konají třídní schůzky?

- A) 3x ročně
- B) 4x ročně
- C) 5x ročně
- D) Nevím

15. Znáte pokyny a doporučení pro práci se žákem s poruchami učení nebo chování v domácím prostředí?

- A) Ano a rozumím jim
- B) Ano, ale nerozumím jim
- C) Ne
- D) Nepotřebuji znát

16. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano: Dodržujete tyto pokyny a doporučení v domácím prostředí?

- A) Určitě ano
- B) Určitě ne
- C) Spíše ano

- D) Spíše ne
- E) Neodpověděl/a jsem ano na předchozí otázku

17. Dohlížíte na vypracovávání a kontrolu domácích úkolů Vašich dětí?

- A) Ano, vždy
- B) Ne
- C) Jen někdy

18. Jak dlouho denně průměrně věnujete přípravě do školy (mimo domácí úkoly) s Vašimi dětmi?

- A) 1 hodina
- B) 2 – 3 hodiny
- C) Více než 3 hodiny
- D) Denně se nepřipravujeme
- E) Nepřipravujeme se vůbec

19. Jak hodnotíte Vaši spolupráci se školou?

- A) Výborně – vždy nám vycházejí vstříc, na všem se domluvíme
- B) Dobře – většinou nám vycházejí vstříc, nedomluvíme se na všem
- C) Špatně – nevycházejí nám vstříc, není možná žádná domluva

20. Má Vaše dítě k dispozici svého asistenta/ku pedagoga?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Ne, ale asistent/ka je přítomen/přítomna ve třídě

21. Pokud má Vaše dítě asistenta/ku nebo je přítomen/a ve třídě, prosím popište, v čem konkrétně pomáhá asistent/ka Vašemu dítěti:

.....

.....

.....

.....

22. Seznámila Vás škola s náplní práce asistenta/ky pedagoga u Vašeho dítěte nebo ve třídě?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím

23. Znáte Vy sám/sama náplň práce asistenta/ky pedagoga obecně nebo u Vašeho dítěte?

- A) Ano, obecně mám představu, co asistent/ka vykonává
- B) Neznám
- C) Ano, znám přesnou náplň práce asistenta / asistentky
- D) Nezajímám se o to

24. Vnímáte nějaká negativa na práci asistenta/ky pedagoga? Prosím, uveďte konkrétně.

.....

.....

.....

.....

Příloha č. 2 – Dotazník pro pedagogy

DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Vážení pedagogové,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku k výzkumné práci na Základní škole Bosonožská 9. Tato práce se zaměřuje na informovanost zákonných zástupců i pedagogických pracovníků o nejčastějších specifických poruchách učení a chování u žáků, dále na vhodnou kompenzaci těchto poruch, a také na spolupráci rodiny a školy. Výsledky mohou napomoci ke zkvalitnění informovanosti i kooperativní spolupráce mezi rodiči a pedagogickými pracovníky, potažmo školou.

Dotazník obsahuje celkem 23 otázek. Objevují se uzavřené otázky, kdy je třeba označit pouze jednu odpověď, otázky polouzavřené, kdy je možnost jiného vyjádření i otázky otevřené, k Vaším konkrétním připomínkám a vyjádřením. Je zcela anonymní a jeho vyplnění zabere cca 10 – 15 minut.

Předem Vám děkuji za Váš čas a spolupráci!

Bc. Michaela Nečasová

1. Vaše pohlaví:

- A) Muž
- B) Žena

2. Nejvyšší dosažené vzdělání:

- A) Vysokoškolské bakalářské
- B) Vysokoškolské magisterské
- C) Vysokoškolské doktorské

3. Délka Vaší učitelské praxe:

- A) 0 – 5 let
- B) 5 – 10 let
- C) 11 – 20 let
- D) Více než 20 let

4. V jaké třídě učíte?

- A) Běžná třída 1. stupně ZŠ
- B) Běžná třída 2. stupně ZŠ
- C) Speciální třída 1. stupně ZŠ
- D) Speciální třída 2. stupně ZŠ

5. Kolik žáků tvoří Vaši třídu?

- A) 5 – 10 žáků
- B) 11 – 15 žáků
- C) 16 – 25 žáků
- D) Více než 25 žáků

6. Jste obeznámen/a se všemi zdravotními znevýhodněními a postiženími žáka/ů ve třídě, kde působíte?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Částečně

7. Znáte pokyny a doporučení pro práci se žákem/y se SVP ve Vaší třídě?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Částečně

8. Kolik žáků se SVP (SPU, SPCH, PAS, aj.) ve Vaší třídě má IVP (Individuální vzdělávací plán) či jiný speciální vzdělávací plán?

- A) Maximálně 5 žáků
- B) Více než 5 žáků
- C) Více než 10 žáků
- D) Žádný

9. Jaká je účast rodičů žáků se SVP (SPU, SPCH, PAS, aj.) na třídních schůzkách?

- A) Účastní se vždy jen minimum rodičů těchto žáků (max. 5)
- B) Účastní se vždy max. 10 rodičů těchto žáků
- C) Účastní se vždy všichni nebo většina rodičů těchto žáků
- D) Rodiče těchto žáků neznám, nikdy jsem je neviděl/a

10. Jak hodnotíte spolupráci rodičů žáků se SVP (SPU, SPCH, PAS, aj.) s Vámi jako pedagogem/potažmo školou?

- A) Výborně – nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována a dodržována.
- B) Dobře – nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována, ale dodržována s mezerami.
- C) Nedostatečně - nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována, avšak dodržována s výraznými mezerami.
- D) Velmi špatně - nastavená pravidla spolupráce i doporučení nejsou vůbec respektována ani dodržována.

11. Kolik asistentů pedagoga působí na Vaší škole?

- A) 1 – 2
- B) 3 – 5
- C) Více než 5
- D) Nevím

12. Děti se kterými asistenti na Vaší škole pracují mají? (Možnost označit více odpovědí)

- A) Poruchy učení
- B) Poruchy chování
- C) Mentální postižení
- D) Tělesné postižení
- E) Smyslové postižení
- F) Nevím
- G) Jiné (prosím, uveďte):

13. Je podle Vás důležité odborné vzdělání asistenta pedagoga?

- A) Ano (uveďte jaké):
- B) Ne není
- C) Neumím posoudit

14. Máte zkušenost se spoluprací asistenta/asistentky pedagoga ve Vaší či jiné třídě?

- A) Ano, v rámci vlastní třídy
- B) Ano, v rámci jiné třídy
- C) Ne, ale pomoc AP bych uvítala
- D) Ne, pomoc AP nepotřebuji

15. Jaká je vaše spolupráce s asistentem/asistentkou pedagoga ve Vaší či jiné třídě? (Odpovídejte prosím pouze v případě, že jste na předchozí otázku odpověděl/a „Ano“).

- A) Výborná – AP pracuje přesně dle instrukcí i zcela intuitivně bez nich
- B) Dobrá – AP pracuje dle instrukcí pedagoga, občas nedostatečně
- C) Špatná – AP nerespektuje pokyny a instrukce pedagoga

16. Znáte náplň práce asistenta/ky pedagoga ve Vaší či jiné třídě?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Částečně

17. Vykonává asistent pedagoga ve Vaší či jiné třídě i jiné činnosti, než uvádí jeho náplň práce? Pokud ano, uveďte jaké.

- A) Ano
.....
.....
- B) Ne
- C) Nevím

18. Spolupracují rodiče žáků i s asistentem/kou pedagoga (konzultace, třídní schůzky, aj.)?

- A) Spolupracují výborně a zajímají se o práci AP
- B) Většinou spolupracují
- C) Většinou nespolečně spolupracují
- D) Nespolečně spolupracují ani se nezajímají o práci AP

19. Udávají rodiče adekvátní a reálné požadavky a očekávání na práci asistenta/ky pedagoga?

- A) Určitě ano
- B) Určitě ne
- C) Spíše ano
- D) Spíše ne
- E) Neumím posoudit

20. Myslíte si, že jsou rodiče dostatečně obeznámeni s určitou specifickou poruchou svého dítěte, aby mohli plně spolupracovat se školou v rámci nastavených pravidel?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Neumím posoudit

21. Myslíte si, že rodiče vašich žáků rozumí zdravotnímu znevýhodnění či postižení svého dítěte (SPU, SPCH, PAS, aj.)?

- A) Určitě ano
- B) Určitě ne
- C) Spíše ano
- D) Spíše ne

22. Dohlízejí rodiče na vypracovávání a kontrolu domácích úkolů u žáků ve Vaší třídě?

- A) Ano
- B) Jen někdy
- C) Ne

23. Vnímáte nějaká negativa ve spolupráci s rodiči žáků? Prosím, uveďte konkrétně.

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

Příloha č. 3 – Dotazník pro asistenty pedagoga

DOTAZNÍK PRO ASISTENTY PEDAGOGA

Vážení asistenti /asistentky,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku k výzkumné práci na Základní škole Bosonožská 9. Tato práce se zaměřuje především na informovanost zákonných zástupců i pedagogických pracovníků o nejčastějších specifických poruchách učení a chování u žáků, dále na vhodnou kompenzaci těchto poruch, a také na spolupráci rodiny a školy. Výsledky mohou napomoci ke zkvalitnění informovanosti i kooperativní spolupráci mezi rodiči a pedagogickými pracovníky, potažmo školou.

Dotazník obsahuje celkem 21 otázek. Objevují se uzavřené otázky, kdy je třeba označit pouze jednu odpověď, otázky polouzavřené, kdy je možnost jiného vyjádření i otázky otevřené, k Vaším konkrétním připomínkám a vyjádřením. Je zcela anonymní a jeho vyplnění zabere cca 10 – 15 minut.

Předem Vám děkuji za Váš čas a spolupráci!

Bc. Michaela Nečasová

1. Jste:

- A) Muž
- B) Žena

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- A) Základní
- B) Středoškolské
- C) Středoškolské s maturitní zkouškou
- D) Vyšší odborné
- E) Vysokoškolské bakalářské
- F) Vysokoškolské magisterské
- G) Vysokoškolské doktorské

3. Délka Vaší praxe na pozici asistenta pedagoga (AP):

- A) 0 – 5 let
- B) 6 – 10 let
- C) Více než 10 let

4. V jaké třídě vykonáváte svoji práci?

- A) Běžná třída 1. stupně ZŠ
- B) Běžná třída 2. stupně ZŠ
- C) Speciální třída 1. stupně ZŠ
- D) Speciální třída 2. stupně ZŠ

5. Kolik žáků tvoří třídu, ve které působíte?

- A) 5 – 10 žáků
- B) 11 – 15 žáků
- C) 16 – 25 žáků
- D) Více než 25 žáků

6. Jste obeznámen/a se všemi zdravotními znevýhodněními a postizeními žáka/ů ve třídě, kde působíte?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Částečně

7. Znáte pokyny a doporučení pro práci se žákem/y se SVP ve Vaší třídě?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Částečně

8. Podílíte se na vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů (IVP)?

- A) Ano
- B) Ne

9. Účastníte se konzultací s rodiči a třídních schůzek?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Někdy

10. Jak hodnotíte spolupráci rodičů žáků se SVP (SPU, SPCH, PAS, aj.) s Vámi jako asistentem/potažmo školou?

- A) Výborně – nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována a dodržována.
- B) Dobře – nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována, ale dodržována s mezerami.
- C) Nedostatečně - nastavená pravidla spolupráce i doporučení jsou respektována, avšak dodržována s výraznými mezerami.
- D) Velmi špatně - nastavená pravidla spolupráce i doporučení nejsou vůbec respektována ani dodržována.

11. Kolik asistentů pedagoga působí na Vaší škole?

- A) 1 – 2
- B) 3 – 5
- C) Více než 5
- D) Nevím

12. Děti se kterými asistenti/ky na Vaší škole pracují mají? (Možnost označit více odpovědí)

- A) Poruchy učení
- B) Poruchy chování
- C) Mentální postižení
- D) Tělesné postižení
- E) Smyslové postižení
- F) Nevím

13. Je podle Vás důležité odborné vzdělání asistenta pedagoga?

- A) Ano (uvedte jaké):
- B) Ne není
- C) Neumím posoudit

14. Jaká je Vaše spolupráce s pedagogy?

- A) Spolupracuje jen třídní učitel
- B) Spolupracují aktivně (průběžně)
- C) Spolupracují pasivně (reagují na můj zájem)
- D) Nespolupracují

15. Vykonáváte i jiné činnosti, než jsou uvedeny v náplni práce? Pokud ano, uveďte jaké.

- A) Ano

.....
.....

- B) Ne
- C) Nevím

16. Spolupracují rodiče žáků se SVP (SPU, SPCH, PAS, aj.) i s Vámi jako asistentem/ asistentkou pedagoga (konzultace, třídní schůzky, aj.)?

- A) Spolupracují výborně a zajímají se o práci AP
- B) Spolupracují
- C) Nespolupracují
- D) Nespolupracují ani se nezajímají o práci AP

17. Udávají rodiče adekvátní a reálné požadavky a očekávání na Vaši práci asistenta/ky pedagoga?

- A) Určitě ano
- B) Určitě ne
- C) Spíše ano
- D) Spíše ne
- E) Neumím posoudit

18. Myslíte si, že jsou rodiče dostatečně obeznámeni s určitou specifickou poruchou svého dítěte, aby mohli plně spolupracovat se školou v rámci nastavených pravidel?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Neumím posoudit

19. Myslíte si, že rodiče žáků se SVP (SPU, SPCH, PAS, aj.) rozumí zdravotnímu znevýhodnění či postižení svého dítěte?

- A) Určitě ano
- B) Spíše ano
- C) Určitě ne
- D) Spíše ne

20. Dohlízejí rodiče na vypracovávání a kontrolu domácích úkolů u žáků ve Vaší třídě?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Pouze někdy
- D) Nevím

21. Vnímáte nějaká negativa ve spolupráci s rodiči žáků? Prosím, uveďte konkrétně.

.....

.....

.....

Příloha č. 4 – Dotazník pro žáky

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Vážený a milí žáci,
dovoluji si Vás požádat o vyplnění anonymního dotazníku.

Děkuji vám za spolupráci!

Bc. Michaela Nečasová

1. Jsem:

- A) Chlapec
- B) Dívka

2. Bydlím s:

- A) Jen s maminkou
- B) S maminkou a sourozenci
- C) Jen s tatínkem
- D) S tatínkem a sourozenci
- E) S maminkou, tatínkem (a sourozenci)
- F) S rodiči, sourozenci i prarodiči/em
- G) Jen s prarodiči/em (babičkou/dědečkem)
- H) S dospělým sourozencem
- I) S tetou/vychovatelkou (v dětském domově)

3. Osoby, které se o mě starají – rodiče, dospělí sourozenci a jiní, bývají:

- A) většinou v práci
- B) většinou doma
- C) střídavě doma a v práci
- D) někde jinde

4. Navštěvuji:

- A) Běžnou třídu 1. stupně základní školy
- B) Speciální třídu 1. stupně základní školy
- C) Běžnou třídu 2. stupně základní školy
- D) Speciální třídu 2. stupně základní školy

5. Učivu (učební látce) většinou:

- A) Rozumím
- B) Nerozumím

6. Domácí úkoly vypracovávám:

- A) Sám
- B) S rodiči / prarodiči
- C) Domácí úkoly nedělám

7. Do školy se připravuji:

- A) Sám
- B) S rodiči/ prarodiči
- C) Nepřipravuji se

8. Ve škole mám problémy (Možno uvést více odpovědí):

- A) S učením, hlavně v předmětech:

.....

- B) S chováním
- C) Se vztahy a komunikací se spolužáky
- D) Nemám žádné problémy
- E) Jiné:

.....

9. Doma mám problémy (Možno uvést více odpovědí):

- A) S učením, hlavně v předmětech:

.....

- B) S chováním
- C) Se vztahy a komunikací s rodiči
- D) Nemám žádné problémy
- E) Jiné:.....

10. Myslím si, že jsem:

- A) Samostatný
- B) Chytrý
- C) Hloupý
- D) Pracovitý

11. Mým vzorem je:

- A) Moje máma/ táta
- B) Moje sestra/bratr
- C) Kamarád
- D) Nemám vzor
- E) Někdo jiný (uved'):.....

12. Problémy řeším:

- A) Pěstmi
- B) Domluvou /Rozhovorem
- C) Útěkem
- D) Nevím, jak je řešit
- E) Neřeším

13. Ve škole mi pomáhá pan asistent/ paní asistentka:

- A) Ano
- B) Ne
- C) Někdy

14. Pana asistenta / paní asistentku:

- A) Mám rád/a a vycházíme spolu
- B) Nemám rád/a a nevycházíme spolu
- C) Nemám

15. Zamysli se a zkus napsat, proč je pro tebe škola důležitá?

Např. Co ti přináší? V čem a jak ti pomohla? Co máš ve škole a na škole nejraději?

.....

.....

.....

.....

Příloha č. 5 - Jednotlivé odpovědi žáků na otázku č. 15:

Zamysli se a zkus napsat, proč je pro tebe škola důležitá? Např.: Co ti přináší? V čem a jak ti pomohla? Co máš ve škole a na škole nejraději?

(Pro zachování autenticity neprošly uvedené výpovědi jazykovou ani stylistickou korekturou)

1. „Něco se naučím. Předmět výtvarnou výchovu a hudební výchovu“
2. „Ve škole mám nejraději hudebnou výchovu a výtvarnou dílnu. S toho důvodu že mě tam něco naučí. Spoustu nových vědomostí. Pomáhala mi v matice a češtině.“
3. „Přináší mně chytrost, pomohla mně učivem, nejraději asistenu“
4. „Škola je pro mě důležitá, abych jsem se něco naučila. Vědomosti, které jsem v minulosti neznala. Pomohla mi v českém jazyce. Zvonění na přestávku, matematiku, pracovní činnosti.“
5. „Škola je pro mě důležitá, abychom se něco naučily. Přináší mě vědomosti co jsem v minulosti neznala. Pomohla mi hlavně v matematice. Zvonění a přestávku (konec vyučování). Za předmět výtvarnou výchovu a také matiku a češtinu.“
6. „Tak pro mě je škola důležitá, protože nechci být hloupý a blbý. Na škole mám nejraději samostatná cvičení. Škola mi pomohla s hodně věcmi např. poslouchat anebo třeba připravovat se.“
7. „Nebudu tak hloupý. Nejraději na škole mám přestávky a za učivo matematiku.“
8. „Že umím spoustu věcí které jsem neuměla. Mám tu kamarády, dobrý učitele a podobně“
9. „Škola mi přináší znalosti. Ve škole mám rád TV a M. Ve škole nemám s nikým problém.“
10. „Protože se naučím hodně věcí které budu potřebovat v dospělosti např. gramatiku. Nové kamarády. Školní akce.“
11. „Jsem chytřejší než jsem byl. Nejraději mám: přestávky tělesnou výchovu, matematiku. Aby jsme nebyli hloupí.“
12. „Protože bych byl hloupý a nic bych nevěděl. Přináší mi nové znalosti a myšlenky. Nejraději mám na škole kamoše atd.“

13. „Škola mi pomohla v tom že jsem se dozvěděla mnoho informací, které dříve nevěděla. Přináší mi mnoho vědomostí. Ve škole mám nejraději svoje kamarádky a jednu nejlepší Sabinku. Naučila jsem se číst, psát, počítat.“
14. „Škola je pro mě důležitá tím, že se v ní naučím spoustu nových věcí a nebudu hloupá. A pomohla mi v tom že se už tolik nestydím před ostatními lidmi. A na škole mám rada to, že tady mám kamarády.“
15. „Naučíme se hodně nových věcí. Na škole mám nejraději že se tady setkávám se spolužáky (kamarády).“
16. „Naučila jsem se spoustu věcí. Protože se toho hodně naučím.“
17. „Aby jsme mohli se dostat do práce, mít vzdělání + mít dobrou práci. A mít hodně peněz. Naučila jsem se tu mnoho věcí (číst, psát). Baví mě vše kromě čtení a matiky.“
18. „Na škole mám nejradši že se se všemi můžu setkat. A pomáhá mě k dospělosti. A když doma nikdo není tak jsem ve škole (ráno).“
19. „Protože se tam naučím hodně přemětu a tam se naučím např. angličtina, matematika, český jazyk, čtení, přírodověda, vlastivěda.“
20. „Škola je pro mě důležitá, protože se naučím spoustu věcí a až budu velká tak nebudu hloupá. Pomohla mi, abych se naučila číst, psát, spolupracovat atd. Nejraději mám na škole výtvarku baví mě malovat a vybarvovat.“
21. „Škola je pro mě důležitá aby jsem mohl pracovat a ve škole jsem rád protožemáme nejhodnějšího pana učitele a učí nás moc dobře. A ještě jsem ve škole rád protože mam tady spoustu kamarádů. Ale někteří jsou zlí nechcu jmenovat protože máme být na sebe všichni hodní.“
22. „Pomáhá mi se vzdělávat. Pomohla mi s počítáním (třeba peněz). Hodne vím o ostatních státech když je navštívím vím co to je z jakého roku to je a kdo to postavil. Na škole mám hodně kamarádu atd... Mám nejraději tělesnou výchovu, výtvarku, matiku, češtinu. Pomáhají mi poznámky v sešitě.“
23. „Pomáhámi aby jsem byl chytrý abych jsem se někam dostal třeba do 8. třídy. Nejradeji mám rad vytvarku a i trochu matiku. Přinášími chytrost.“

24. „Pomáhá nám, aby jsme nebyli úplně hloupí, pomáhá nám porozumět s lidmi. Můžeme se naučit spoustu nových věcí např. Angličtinu, abychom jsme nebyli v zahraničí úplně ztraceni.“
25. „Hodně se v ní naučím. Pomohla mě pracovat trochu sama.“
26. „Pomohla mi že jsem se naučila psát. Mám ráda pana učitele s angličtiny. Mám ráda matematiku.“
27. „Naučil jse se pravidla a matiku a čeččetinu. Přestávky.“
28. „Pomohla mi v tom že umím líp počítat. Ve škole mám nejraději tělocvik a češtinu. Mám ráda paní učitelku a paní asistentku.“
29. „umím psát“
30. „Konečně se hlásím. Naučil sem nové věci Ve škole mám moc kamaradu“
31. „Naučila jsem se angličtinu. Naučila jsem se pracovat počítačem. Mam rada pana učitele angličtiny. Mam rada za předmět angličtinu.“
32. „Pomohla mi trochu matematice. Pomohla mi trochu číst. Paní učitelku a pana učitele a paní asistentku.“
33. „Zjistit nové věci, být chytrá. Mám ráda informatiku a angličtinu a mám ráda paní učitelku.“
34. „Abi sme bili chitri a mel dobrou praci.“
35. „K učivu, jak třída vypadá, tv, inf, pč, vv“
36. „Na škole myde výtvarka někdi. Přátelé naučila jsem se angličtinu. Dozvěděla jak pracovat s počítačem. Naučila jsem se psát. Mám ráda pana učitele. Naučila jsem se číst.“
37. „Umím nové věci. Že se kamarád směje jak kůň. Moje třída, kamarádi.“
38. „Škola mi přináší vědomosti.“
39. „Aby sme měli dobrou práci A na škole mám ráda přestávky a vteřinu poslední hodiny.“
40. „Mám moc ráda naši paní učitelku a mam hodně kamarádek.“
41. „Škola mě přináší učení, škola mně pomohla se víc učit nejraději mám kamarády, učitelku a někdy i se učit.“
42. „TELESNOU VÝCHOVU mám víc kamaradů škola je pro mně důležitá protože se rozhodne jestli budu mít dobrou nebo špatnou práci.“

43. „Přináší mi učení. Pomáhá mi v učení. Na škol mám nejraději že ve třídě nejsem sám.“
44. „Je pro mě důležitá proto že se chci naučit nějaké zajímavé věci. Přináší mi vědomosti. Pomohla mi se učit. Ve škole mám ráda matiku a kamarády.“
45. „Pro učení a kamarádi.“
46. „Škola mě naučila jak mám řešit problémy. Na škole mám nejraději že se můžu vydat s kamarády.“
47. „Nejraději mám Vv, Pč, Tv, spolužáky a paníučitelku.“
48. „Abych se něco naučila. Mám na škole nejraději když se vidím s kamarády.“
49. „Na škole mám rád že tu chodím s mími kamarády.“
50. „Škola mi přináší hodně chitrosti. Pomohla mi dávat pozor. Nejraději na škole mám setkání s kamarádi a kamarádky.“
51. „Promě je škola důležitá abych byla chytrá a abych byla víc pracovitější. Má na škole nejradši kamarádky paní učitelku a mám ráda různé hry společně.“
52. „Je pro mě důležitá: naučím se hodně věcí. Pomůže mi prozumnět učivo. Mám na škole nejraději přestávky.“
53. „Škola je pro mě důležitá, protože ve škole jsou moji kámoši. Přináší mi poučení. Pomohla mi v učení. Družinu a kámoše.“
54. „Škola je důležitá hlavně abych byl chytřej a abych nebyl hloupí. A co mám na škole nejradši nic.“
55. „Učímse abí jsem dostal visvěčení a našeljsemší práci“
56. „Bez školy bisme nebili chtří nemochli třeba poštačku nebo v kini třeba i policistkou nebo ještě byt dobra archeoška“
57. „Že se něco naučím.“
58. „Že sem se tam potkal s novými a starými kamarády. Škola mě naučila: psát, číst, počítat.“
59. „Protože se něco nového naučím. Nejraději mam kamarády a učitele/ky.“
60. „Kamarády, různé předměty“
61. „Naučil jsem se číst. Mam rad telocvik.“
62. „Škola je na to aby jsme nebyli hloupí, na škole mám nejraději když jsem s kamarády.“

63. „Škola je aby děti nebyli hloupy a aby byli chytrí.“
64. „Kvůli práci, a aby z nás něco bylo.“
65. „Abych se něco naučil.“
66. „Škola mě prynaší vědomosti. Baví mě ale něcominaní vadi a to je chování trýdy. Chovaji se neslušně hlavně o přestávkách...“
67. „Škola mi přináší kamarády a znalosti a vzdělání. Dozvědět se něco nového. Mám nejraději spolužáky a učitele.“
68. „Důležitá je proto že se naučím více věci. Pomohla mi pochopit více látek. Nejraději mám kamarády.“
69. „Utrpení se známkami. Rozvoj vzdělání. Přestávky a zeměpis.“
70. „Inteligenci, abych byl chitřejší nez sourozenci, na škole nic spešl.“
71. „Kvůli učení a komunikaci, přináší vědomosti. Nepomáhá skoro v ničem a dělá problémy. Její střechu a tělák.“
72. „Přináší mě že si něco zapamatuji. Pomohla mi v tom, že se nemusím bát učení. Na škole se mi líbí ten klid a učitelé jsou na nás hodný.“
73. „Na škole mám nejradši mluvení s učiteli mimo vyučování.“
74. „Škola je pro mě důležitá kvuli tomu že abych nebyla hloupá. Na škole mám nejradeji kamarády, některé předměty.“
75. „Škola je pro mě důležitá, protože se tam seznámým s novými lidmy a můžu se postupem rozhodnout jako kdo chci pracovat.“
76. „Škola je pro mě důležitá, protože chci dělat nějaké zaměstnání a často vidím kamarádi, ve škole mám nejraději že je pořád sranda.“
77. „Na škole mám nejraději své kamarády a přestávky. Přináší mi chytrost občas.“
78. „Protože chci se učit nové věci a chci něco dokázat. Na škole mám rád že jsem tu s kamarády.“
79. „Je pro mě důležitá, abych nebyl hloupej, mám nové kamarády. Nejradši mám přestávky a spolužáky.“
80. „Samozřejmě že se musíme vzdělávat ale někdy je toho hodně najednou. Díky škole chápu více věci. Nejraději mám tělocvik.“

81. „Abych se něco málo ve škole naučil. Pomáhá mi s komunikací ve hrách. Mám rád školu protože se můžu pobavit s kamarády.“
82. „Škola mi přináší to, že se v ní učím. Pomohla mi v učení. Že tam mám kamarády“
83. „Na škole mám nejraději kamarády a popovídání si s někým který je stejné věkové kategorie. Přináší mi vzdělání. Díky škole jsme se naučil počítat, cizí jazyk atd. Ve hrách tak rozumím cizím jazykům.“
84. „Ve škole mám ráda tělesnou výchovu. Přináší mi, že můžu být chytrá. Pomohla mi abych byla chytrá.“
85. „Přináší mi kamarády a vzdělání.“
86. „Přináší mi vzdělání. Na škole mám nejraději, že se učím nové věci.“
87. „Kdybychom nechodili do školy, byl by celý svět plný hlupáků a brzo bychom asi vymřeli.“
88. „Ve škole mám kamarády, kdybych do školy nechodila, nikdy bych je nepoznala.“
89. „Kamarády díky nim je to ve škole lepší. Jsem o něco chytřejší.“
90. „Pomohla mi v tom že se dokážu domluvit anglicky“
91. „Školu nemom moc v lásce vlastněji nesnáším ale musím sem chodit“
92. „Škola je pro mě důležitá proto, abych se jednou mohl stát doktorem nebo právníkem. Nejraději mám matematiku, tělocvik, literaturu.“
93. „Nové věci, trochu mi pomohla v jazycích. Přestávky strávené na chodbě s holkami (někdy)“
94. „Něco vím“
95. „Že se můžu učit, mam rád přestávky a v pohodě kamoši.“
96. „Přestávka, když jdu dom nebo když máme volno“
97. „Vědomosti. Nejsem asociál. Přestávka.“
98. „Přestávky.“
99. „Pro mě je škola důležitá abych nebyl hloupí, negramotný jako cikáni“
100. „Nejradši mám TV. Pomohla mi se naučit psát, číst a jiné jazyky. Přináší mi vzdělání.“
101. „Na gramatiku, kterou ovládám a počítání.“
102. „Zkušenosti do života, kamarády.“

103. „Pomáhá v učení.“
104. „Kamarádi a oblíbené předměty.“
105. „Přinesla mi nové zkušenosti mám tam kamarády. Dozvíím se nové věci a poznávám nové lidi.“
106. „Abych měl zdělany.“
107. „Protože mě připravuje do života.“
108. „Zkušenosti, komunikaci s lidmi.“
109. „Na škole mám ráda kamarády, mám ráda školní akce (barevný den a prostě hry s jinými třídami) a výlety.“
110. „Na škole mam rad prestavky“
111. „Škola mi dala vzdělání.“
112. „Škola mě přináší vzdělání. Pomohla mě v tom naučil jsem se chodit sám domů. Kamarády, matematiku.“
113. „že se něco naučím, mám tu spoustu kamarádů. Ve škole mám nejraději kamarády.“
114. „Všemožné informace do budoucna a do života. Abychom nebyli negramotní.“
115. „Kamarády, rozum. Nejraději mám SVÉ KAMARADY. Pomohla mě se naučit český.“
116. „Škola je důležitá, abych se mohla v budoucnu věnovat práci, která mě baví a mít se dobře.“
117. „Protože nám přináší vzdělání a rady do života. Ve škole mám nejraději moje kamarády s kterými se bavím. Na škole se mi líbí naši učitelé kromě jedné p. uč. Hájkové.“
118. „Kamarády“
119. „Dozvíím se nové věci. Jsem rád, že mohu pomoci. Jsem rád, že chodím do školního parlamentu.“
120. „Škola je pro mě důležitá, protože dozvíím se v ní nové věci (učení), mám tu kamarády, je tu zábava.“
121. „Přináší mi, abych jsem nebyl hloupý. Ve škole mám nejradši matemati, tělocvik, pracovní činnosti, informatiku.“

122. „Na škole mám nejraději to, že se sejdou se svými kamarády.“
123. „Můžu se naučit něco nového a mám tam kamarády.“
124. „Škola mi pomáhá se odreagovat od počítače, vždy se bavím s kamarády, směju se a děláme blbosti. Na škole mám rád hlavně učitele, protože mi vždy pomůžou nebo poradí. Škola mi pomáhá získat vědomosti díky kterým můžu začít studovat.“
125. „Škola mi přinesla spoustu vědomostí, ale některé trochu zbytečné (jen některé). Chodím sem docela rád.“

Anotace

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Michaela Nečasová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. et Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Asistent pedagoga v kontextu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na současné ZŠ
Název v angličtině:	Teaching assistant in the context of education of pupils with special educational needs at the present Primary School
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá tématem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a postavením asistenta pedagoga v současném inkluzivním prostředí základní školy. Strukturována je do dvou částí - teoretické a empirické. Teoretická část má za úkol ukázat důležitost a ovlivňující faktory v psychickém a sociálním vývoji jedince. Představuje vybrané neurovývojové poruchy, poruchy chování a emocí, které blíže popisuje. Dále se věnuje školské legislativě, inkluzi a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole, seznamuje se specializovanými poradenskými zařízeními. Poslední kapitola je věnována významu a postavení asistenta pedagoga.</p> <p>Empirickou část uvádí reflexe vlastní dosavadní praxe. Tato část práce je tvořena kvantitativním výzkumem, zpracovaným formou dotazníkového šetření. Předmětem zkoumání je především analýza názorů rodičů, pedagogů, asistentů</p>

	pedagoga i žáků na vybrané základní škole o problematice specifických poruch učení, chování a poruch autistického spektra a o vzájemné spolupráci rodiny a školy.
Klíčová slova:	Psychický vývoj, ovlivňující faktory, výchova, socializace, mentální retardace, specifické vývojové poruchy učení, poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom, poruchy chování, ADHD, inkluze, integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání, individuální vzdělávací plán, specializovaná poradenská zařízení, školní poradenské pracoviště, asistent pedagoga, metodologie, výzkum.
Anotace v angličtině:	<p>This Master's thesis deals with education of pupils with special educational needs and the position of a teaching assistant at the present Primary School in terms of inclusion. It is divided into the theoretical and the empirical part. The theoretical part focuses on the importance of factors in the psychic and social development of the individual. The selected neurodevelopment disorders as well as the behaviour and emotional disorders are more closely presented. It also describes school legislation, consultancy facilities, inclusion and education of pupils with special educational needs at the Primary School. The last chapter is concerned with the meaning and the position of a teaching assistant.</p> <p>The empirical part is introduced by the reflection of my own practice up to the present time. It comprises the quantitative research, which was elaborated with filling the forms. The subject of research at a particular school was predominantly analysis of parents', teachers', teaching assistants' and pupils' opinions about the specific disorders of learning, behaviour and autism spectrum as well as the school and families cooperation.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Psychic development, factors, upbringing, socialization, mental retardation, specific developmental disorders of learning, autism spectrum disorders, Asperger syndrome, behaviour disorders, ADHD, inclusion, integration, pupil with special educational needs, education, individual plan of education, consultancy facilities, school counsellor, teaching assistant, methodology, research.
Přílohy vázané v práci:	Dotazník pro rodiče Dotazník pro pedagogy Dotazník pro asistenty pedagoga Dotazník pro žáky Jednotlivé odpovědi žáků na otázku č. 15
Rozsah práce:	187 stran + 30 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk