



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Asistent pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání

## Bakalářská práce

*Studijní program:*

B7506 Speciální pedagogika

*Studijní obor:*

Speciální pedagogika pro vychovatele

*Autor práce:*

**Jitka Štěpánková**

*Vedoucí práce:*

PhDr. René Brož

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická ■

## Zadání bakalářské práce

# Asistent pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání

*Jméno a příjmení:* **Jitka Štěpánková**  
*Osobní číslo:* P17000406  
*Studijní program:* B7506 Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* Speciální pedagogika pro vychovatele  
*Zadávající katedra:* Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky  
*Akademický rok:* 2018/2019

### Zásady pro vypracování:

**Cíl bakalářské práce:** Popsat roli asistenta pedagoga v kontextu procesu inkluzivního vzdělávání na základní škole

**Požadavky:** Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

**Metody:** Dotazování, pozorování.

Při zpracování bakalářské práce budu vždy postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:*  
*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická  
Čeština



### **Seznam odborné literatury:**

- BARTOŇOVÁ, M., 2013. Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6560-4.
- BARTOŇOVÁ, M., 2005. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.
- BAZALOVÁ, B., 2014. Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
- KOCUROVÁ, M., 2002. Speciální pedagogika pro pomáhající profese. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-708-2844-7.
- PANČOCHA, K., 2010. Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5340-3.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2006. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Praha: Portál. ISBN 80-7367-0607.

*Vedoucí práce:*

PhDr. René Brož  
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

*Datum zadání práce:*

3. dubna 2019

*Předpokládaný termín odevzdání:*

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2019

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

8. července 2020

Jitka Štěpánková

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá problematikou profese asistent pedagoga. Cílem je zmapovat působení asistenta pedagoga jako jeden z nástrojů podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole běžného typu. Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Kapitoly teoretické části nastiňují historii této profese, vymezují pojmy inkluze, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativní vymezení a podpůrná opatření.

Praktická část se zabývá přístupem k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, využíváním podpůrných opatření a týmovou spoluprací všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu.

**Klíčová slova:** asistent pedagoga, inkluze, inkluzivní vzdělávání, podpůrná opatření, specifické poruchy učení, spolupráce.

## **Annotation:**

The bachelor thesis deals with issue of the profession of teacher assistant. The aim of this work is to find out the effect of teacher assistant as one of the tools of supporting measures for pupils with special educational needs in ordinary primary school. The work consists of two parts – theoretical and practical. The chapters of theoretical part outline the history of this profession, define the concepts of inclusion, inclusive education, pupils with special educational needs, various legislation and support measures.

The practical part contains attitudes to children with special educational needs, using supporting measures and team work of all participants of the educational process.

**Key words:** Teaching assistant, inclusion, inclusive education, support measures, specific learning disabilities, cooperation.

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Mgr. René Brožovi za odborné vedení při tvorbě této práce, za poskytnutí cenných připomínek a rad.

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala mé rodině a přátelům za poskytnutí morální podpory.

# Obsah

Seznam zkratk.....	8
Úvod.....	9
1 Historie profese asistenta pedagoga.....	11
2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání .....	13
3 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami .....	15
3.1 Vybrané formy speciálních vzdělávacích potřeb .....	16
3.1.1 Specifické poruchy učení (SPU) .....	16
3.1.2 Specifické poruchy chování (SPCH).....	20
3.1.3 Poruchy autistického spektra .....	21
3.1.4 Oslabení kognitivního výkonu .....	24
4 Podpůrná opatření .....	27
4.1 Podpůrná opatření prvního stupně .....	28
4.2 Podpůrná opatření druhého až pátého stupně.....	28
5 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření .....	29
5.1 Legislativní vymezení asistenta pedagoga .....	29
5.2 Hlavní činnost a náplň práce .....	29
5.2.1 Individuální vzdělávací plán.....	30
5.3 Další osoby poskytující podporu.....	30
5.3.1 Osobní asistent (OA) .....	30
5.3.2 Školní asistent (ŠA).....	31
5.4 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga .....	31
5.5 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga .....	34
5.6 Metodické vedení asistenta pedagoga .....	34
5.7 Týmová spolupráce.....	35
5.7.1 Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem .....	36
5.7.2 Spolupráce s rodiči, zákonnými zástupci.....	36

5.8	Možná úskalí profese asistenta pedagoga.....	37
6	Cíl bakalářské práce.....	39
6.1	Výzkumná otázka.....	39
6.2	Použité metody .....	39
6.2.1	Dlouhodobé pozorování.....	40
6.2.2	Případová studie .....	40
6.2.3	Rozhovor .....	40
6.3	Charakteristika prostředí průzkumu.....	41
6.3.1	Personální zabezpečení zvolené základní školy.....	41
6.4	Úvod do případové studie.....	42
6.4.1	Případová studie – žák s PAS .....	42
6.4.2	Případová studie – klima třídy .....	48
6.5	Rozhovor .....	53
7	Závěrečná diskuze .....	63
7.1	Navrhovaná doporučení .....	64
	Seznam zdrojů .....	66



## Seznam zkratek

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
AP	asistent pedagoga
IVP	individuální vzdělávací plán
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OA	osobní asistent
OSN	Organizace spojených národů
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělání tzv. šablony
PAS	poruchy autistického spektra
PO	podpůrné opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPCH	specifické poruchy chování
SPU	specifické poruchy učení
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠA	školní asistent
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠZ	školský zákon
APLA	Asociace Pomáhající Lidem s Autismem (nezisková organizace, která nyní nese název NAUTIS)

## Úvod

Ústředním tématem této bakalářské práce je profese asistent pedagoga. Profese, která je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a je nepostradatelným pomocníkem a článkem pedagogického sboru. Profese, která se utváří přes dvacet let a její vývoj stále trvá. Současný trend způsobu života společnosti staví na piedestal výkon a kreativitu a zapomíná na hodnoty jako je vstřícnost, trpělivost, tolerance, úcta a láska k bližnímu. Dnešní společnost je netrpělivá a někam spěchá. Myšlenkou inkluzivního vzdělávání je vytvořit otevřené a přátelské prostředí a poskytnout kvalitní vzdělávání všem dětem, žákům a studentům bez ohledu na jejich zdravotní, sociální, kulturní nebo jiné znevýhodnění. Společným vzděláváním se děti od útlého věku naučí lépe mezi sebou komunikovat, tolerovat, poskytovat pomoc a o pomoc si požádat. Bez přítomnosti asistenta pedagoga jako podpory ve vzdělávání by se ovšem mnohdy takový proces neobešel.

Cílem této bakalářské práce je poskytnout vhled do praxe asistenta pedagoga na základní škole běžného typu. Bakalářská práce si klade za cíl zmapovat práci asistenta pedagoga, jeho počátky a průběh práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a spolupráci s ostatními účastníky edukačního procesu.

Teoretická část bakalářské práce nastiňuje historii této profese, vymezuje pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání, specifika označení žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Také popisuje vybrané formy speciálních vzdělávacích potřeb, kterými jsou specifické poruchy učení a chování, poruchy autistického spektra a oslabení kognitivních schopností. Dále vymezuje pojem podpůrné opatření, legislativní vymezení asistenta pedagoga, popisuje hlavní činnosti a náplň práce. Dále se zaměřuje na kvalifikační a osobnostní předpoklady, metodické vedení asistenta pedagoga a týmovou spolupráci a na možná úskalí, která s sebou tato profese přináší.

Praktická část si klade za cíl poskytnout vhled do procesu práce asistenta pedagoga. Použity byly metody kvalitativního výzkumného šetření, a to dlouhodobé pozorování, které je jak introspekci (sebepoznáním), tak extrospekci (pozorování jiných). Další metodou je případová studie, kde cílem bylo poukázat na možné rozdílné přístupy k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, plnění podpůrných opatření i naplňování myšlenky inkluzivního vzdělávání. Třetí použitou metodou je rozhovor s asistentkami pedagoga působící na těžce základní škole. Cílem bylo dokreslit představu celkového klimatu na škole a

v neposlední řadě též potvrdit, že subjektivní pozorování ještě nejeví známky syndromu vyhoření a zachovává si odstup a adekvátně dokáže vyhodnotit situace.

Společné vzdělávání všech dětí s různými potřebami je pro jejich další životní cestu cenným zdrojem sociálních interakcí a faktorem ovlivňujícím vnímání světa kolem sebe a sebe sama v něm.

# I. Teoretická část

---

## 1 Historie profese asistenta pedagoga

Asistent pedagoga není profesí nikterak mladou, jak by se mohlo zdát, i když teprve v posledních letech je častěji zmiňovanou. Tato profese je tu už víc jak 20 let a stále se utváří a formuje. Nejvíce v oblasti legislativy.

Až do roku 1997 bylo zákonem stanoveno, že ve třídě smí působit pouze jeden pedagogický pracovník. V roce 1997 byla vydána vyhláška MŠMT č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která uváděla, že v jedné třídě smí souběžně působit dva pedagogičtí pracovníci. Až do roku 2005 nebyla profese asistenta pedagoga legislativně stanovena a funkce asistenta pedagoga byla vykonávána např. vychovatelem nebo pracovníkem civilní služby. Podpůrné asistenční služby byly potřebné převážně při vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním, kde šlo v první řadě o podporu romského etnika s cílem předcházet komunikačním a adaptačním obtížím a dalším výchovně vzdělávacím problémům. Do těchto pozic se převážně zaměstnávali asistenti z řad romského etnika.

Dalším místem, kde byly asistenční služby velmi nevyhnutelně zapotřebí, byly speciální školy a školy pro děti s těžkým zdravotním postižením. Tuto pozici ve velké míře zajišťovali muži. Jednak proto, že fyzické zdatnosti bylo zapotřebí, ale také proto, že muži si touto cestou plnili základní vojenskou službu, respektive civilní službu. Ta, jak víme, zanikla z důvodu profesionalizace armády v listopadu 2004. Muži vykonávající civilní službu byli pro školy dostupnou a levnou pracovní silou. Se zánikem základní vojenské služby se mnohé školy pečující o postižené děti dostaly do velkých potíží. Kdo nahradí tuto službu hojně využívanou? Kde vezmou finanční prostředky? Ředitelé škol zůstali bezradní a byli nuceni obracet se na úřady práce, charitativní organizace či občanská sdružení (Švancar 2004).

Profesionalizace armády odstartovala profesionalizaci asistenta pedagoga. S rozvíjejícími integračními trendy a trendy inkluzivního vzdělávání byla nutná obnova a transformace přístupu ke vzdělávání. Integrace osob s postižením do běžných škol a rovný přístup ke vzdělání byly deklarovány ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který upravuje

speciálním ustanovením vzdělávání dětí příslušníků národnostních menšin, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ve vzdělávacím systému jsou uplatňovány prostředky uvedené v tomto zákoně na podporu úspěšného inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Patří mezi ně využívání asistentů pedagoga pro děti se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním, poradenské služby zahrnující také služby psychologa či speciálního pedagoga, další vzdělávání pedagogických pracovníků, podpora vybavování škol kompenzačními a didaktickými pomůckami pro potřeby vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prioritou je, aby vzdělávání bylo přístupné pro všechny bez rozdílu, aby každý žák byl vzděláván v souladu se svými možnostmi a schopnostmi a dostal šanci k rozvinutí svého potenciálu. Vzdělávání by mělo být schopné reagovat na potřeby měnící se společnosti, tzn. i potřeby komunit z odlišného kulturního a sociálního prostředí a lidí se zdravotním znevýhodněním či postižením (MŠMT: Strategické a koncepční dokumenty 2009).

Tyto velké legislativní změny ve školském systému vešly v platnost od 1. 1. 2005. V průběhu dalších let docházelo k dalším novelizacím a prováděcím předpisům a postupně se tak otevíraly dveře konceptu inkluzivního vzdělávání, tedy rovného přístupu ke vzdělávání.

## 2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Procesy inkluzivního vzdělávání vychází z přirozeného vývoje moderní společnosti, demokraticky, svobodně a humanisticky smýšlející. Rovný přístup ke vzdělávání patří mezi základní práva jedince, která jsou ustanovena v Listině základních práv a svobod i v Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením, která zajišťuje lidem s postižením právo na život v přirozeném prostředí (Uzlová 2010).

Myšlenka inkluzivního vzdělávání vychází z principu integrativního, kde šlo především o pomoc jednotlivci v začlenění do třídy a přizpůsobení se třídě. V případě, byl-li integrační proces neúspěšný, mohlo se dítě vrátit zpět do speciálního zařízení (Lechta 2016, s. 30). Inkluze je vyšším stupněm integrace, kdy pozornost je zaměřena na potřeby všech vzdělávaných. Každá škola by měla být připravena přijmout všechny děti a snažit se vytvořit podmínky pro edukaci všech žáků bez rozdílu. Tedy poskytnout všem dětem kvalitní vzdělání nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštностech, znevýhodnění, nebo nadání.

V současné době vize inkluze není naplněna, ale není nedosažitelná. Jde o dlouhodobý proces, který si hledá svou cestu a bohužel závisí na politické situaci a naplňování předvolebních slibů. Idea společného vzdělávání a srovnání příležitostí ke kvalitnímu vzdělávání se od počátku potýká s celou řadou negativních postojů, jak z řad odborníků, tak z řad laiků, a bude to ještě nějakou dobu trvat, než se podaří myšlenku společného vzdělávání naplnit tak, aby byla ku prospěchu hlavně dětem. Vždyť o ty především jde (Uzlová 2010).

*„Efektivní zavádění inkluze ve vzdělávání je závislé na mnoha proměnných a vyžaduje týmovou spolupráci pedagogů, poradenských pracovníků, rodičů, žáků, ale i vedení škol, zástupců státních orgánů a neziskových organizací i tvůrců organizačních a legislativních norem. Z mnoha přímých účastníků vzdělávacích procesů jsou to pak často asistenti pedagoga, na kterých může být úspěch či neúspěch inkluzivního vzdělávání do značné míry závislý“* (Němec 2014, s. 9).

Aby bylo inkluzivní vzdělávání přijímáno ve své podstatě, musí být pojímáno v souvislosti se základními složkami inkluze, kterými jsou: didaktika (praxe), kultura a politika. Taková definice má pak takovou podobu: *„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti*

*a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích“ (Zilcher, Svoboda 2019, s. 34).*

**Aby byla inkluzivní edukace úspěšná, je třeba splňovat tyto základní podmínky:**

- zapojit co největší okruh odborníků a zajistit provázanost spolupráce už od nejranějšího věku dítěte,
- nutná změna myšlení celé společnosti a dostatek prostředků (inkluze byla úspěšná tam, kde byla založena na základních filozofických a společenských zvyklostech, pravidlech soužití, podpořena finančně a organizačně),
- nutné další vzdělávání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, medicíny, psychologie, je nutná též jejich motivace v profesionálním vývoji,
- více publikovat výsledky výzkumů a zkvalitnit informovanost všech zúčastněných.

Generální shromáždění OSN z roku 2015 si klade za cíl do roku 2030 dosáhnout rozvoje inkluze na světové úrovni a zajistit tak rovnoprávné a vysoce kvalitní vzdělávání a podporovat možnosti celoživotního učení se pro všechny (Lechta 2016).

**Pozitiva inkluze**

- společné vzdělávání učí intaktní děti akceptovat rozdíly a odlišnosti, učí je být tolerantní a dětem s handicapem pak pomáhá odbourávat izolaci,
- handicapované děti se naučí žít v reálném prostředí, lépe se tak dříve srovnají s náročností přijetí okolí a více pak dokáží čelit nástrahám v budoucím životě,
- děti vedené k inkluzivnímu vzdělávání můžou být v dospělosti tolerantnější a více otevřené komunikaci s lidmi s handicapem.

**Negativa inkluze**

- především vysoké finanční nároky a nepřipravenost pedagogů,
- vysoký počet dětí ve třídách neumožňuje individuální přístup ke všem dětem,
- šikana a s ní spojené výchovné problémy v kolektivu,
- handicapované děti mají nižší možnost úspěchu, zažívají úzkost, strach ze selhání.

Tato možná negativa lze postupně minimalizovat a odstraňovat a zvyšovat tak ochranu nejen dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu.

### 3 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami

Děti, žáci a studenti, kteří v důsledku svého určitého znevýhodnění potřebují podporu ve vzdělávání, jsou označováni jako jedinci se speciálně vzdělávacími potřebami. Legislativně je to sdělení ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Rok 2016 přináší zásadní změny ve vzdělávání. Dne 1. 9. 2016 vstoupila v platnost novela školského zákona tzv. inkluzivního školského zákona č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Na problematiku dětí a žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se zaměřují § 16 až 19 školského zákona.

Novelizované znění § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb. Říká, že:

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, 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., § 16).

V čem se tedy změnila definice původního znění?

- Rozšiřuje se skupina podpořených žáků a posiluje se význam podpory školy a školského zařízení.
- Zavádí se nový termín žák s odlišnými životními podmínkami a z odlišného kulturního prostředí.
- Zavádí se odlišný systém koloběhu informací o žákovi, který posiluje spolupráci školy, školského poradenského zařízení a rodiny.
- Pojem „speciální vzdělávací potřeby“ byl zachován a dál se používá.
- Hovoří-li se v dokumentu (RVP a ŠVP) o vzdělávacích programech nebo jejich částech, potom se obvykle používá formulace „vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“.



- Pokud se hovoří o těchto žácích samotných, používá se obvykle formulace „žák s přiznanými podpůrnými opatřeními“.
- Pojem „zdravotní postižení“ již zákon nezná, je nahrazen výčtem konkrétních hendikepů v § 16 odst. 9 školského zákona (ŠZ). V ostatních ustanoveních ŠZ, kde se používal pojem „zdravotní postižení“, se nově odkazuje na § 16 odst. 9 (Inkluze v praxi 2017).

I když novelizovaná verze ustupuje od pojmů zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění, přesto je dobré o nich vědět a zmiňovat je.

**Zdravotním postižením** rozumíme postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

**Zdravotním znevýhodněním** rozumíme zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

**Sociálním znevýhodněním** rozumíme rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (Kendíková 2016, s. 91).

### 3.1 Vybrané formy speciálních vzdělávacích potřeb

Asistent pedagoga se během své praxe může setkat s žáky s rozličnými diagnózami, se kterými jsou spojeny rozličné problémy a úskalí. AP by si měl v samém prvopočátku zajistit co nejvíce informací o dané diagnóze, jaké jsou její projevy a příznaky, z jakého žák přichází prostředí. Zjistit si podrobnosti projevů dítěte. Zajistit si včas potřebné pomůcky a naučit se s nimi zacházet a stanovit si dosažitelné cíle, aby nedocházelo k přetěžování dítěte a tím tak k nežádoucím situacím, či nedorozuměním (Kendíková 2016).

#### 3.1.1 Specifické poruchy učení (SPU)

Nejpočetnější skupinu speciálních vzdělávacích potřeb zastupují specifické poruchy učení (SPU). Takové tvrzení najdeme u Lechty (2016) i u Kocurové (2002), která ještě dodává, že tyto poruchy se stále více rozšiřují a jsou závažnější.

Specifické poruchy učení (SPU) představují celou řadu poruch a dysfunkcí, které stojí za obtížemi dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu. Nejčastěji bývají definovány jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za odpovídající inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“ (Jucovičová, Žáčková 2017, s. 12). K jejich nápravě je potřeba upravit výukové metody, použití speciálních pomůcek a adekvátní způsoby hodnocení.

SPU nevznikají na základě působení vnějších faktorů, jakým je například nepříznivé sociokulturní prostředí, působení stresových faktorů, nedostatek stimulů a optimálního působení na vývoj dítěte. SPU jsou vrozené, získané na základě genetických faktorů, nebo na základě lehkého poškození mozkové tkáně ve fázi vývoje a zrání v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte, které mělo vliv na specifické schopnosti v oblasti motoriky, kognitivních funkcí (paměť, pozornost, řeč), myšlení, matematických představ a prostorové orientace. Včasná diagnostika a zajištění reedukační péče a odpovídající podpory může pomoci předejít působení negativních vlivů dalšímu vzdělávání a ovlivnit tak následující profesní dráhu jedince (Bartoňová 2019).

Mezi základní typy SPU řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. Mezi méně známé a spíše přidružené patří dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie.

## **Dyslexie**

Je specifická porucha čtení. Projevuje se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Postihuje čtenářský výkon, rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Dalšími projevy jsou např. obtíže v rozlišování měkkých a tvrdých hlásek, vynechávání diakritických znamének a problémy s melodií řeči (intonací).

### **Některé možné doporučené přístupy:**

Respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností, respektovat tempo, nenutit k hlasitému čtení, čtení před třídou, číst po menších částech, číst po předchozí přípravě, při učení naukových předmětů využívat sluchových postupů (diktafon, audiozáznamy, počítačové programy), čtení se záložkou, se čtecím okénkem, podporovat nejen výkon ale i snahu, multisenzorický přístup, což obnáší zapojení co nejvíce smyslů v kombinaci se slovem, pohybem, rytimizací. Dítě si tak lépe zapamatuje, uchová a následně vybavuje (Jucovičová 2014).

## **Dysgrafie**

Specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Podkladem dysgrafie je porucha motoriky, automatizace pohybů, motorické a sensorické koordinace, což způsobuje nežádoucí svalové napětí a má negativní dopad na rytmicitu, koordinaci pohybů, prostorovou orientaci a představivost. Dalšími projevy jsou problémy s osvojováním, zapamatováním, vybavováním písmen, obtíže s navazováním jednotlivých písmen, psaní mimo řádek (nad, pod), velký přítlak na psací náčiní, písmo je hůře čitelné až nečitelné, chybovost psaní tvarově podobných písmen a následné obtíže v matematice, geometrii při rýsování. Děti s dysgrafií jsou zvýšeně unavitelné, neboť vlastní psaní vyžaduje zvýšené úsilí.

### **Některé možné doporučené přístupy:**

Respektovat pomalejší tempo, sníženou kvalitu písemného projevu, výzvy typu piš lépe, zlepší úpravu, více se snaž, jsou kontraproduktivní. Využít multisenzorický přístup, uvolňovací cvičení, v matematice používat čtverečkovaný papír pro lepší možný zápis čísel. Každé mírné zlepšení ocenit (Jucovičová 2014).

## **Dysortografie**

Specifická porucha pravopisu, která se týká jen určitých jevů, ne celkové schopnosti zvládnout gramatiku. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu a sluchové percepce. Bývá narušena sluchová analýza, syntéza, sluchová paměť a snížen jazykový cit. Dále je snížena schopnost v rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů i jednotlivých hlásek, slabik, slov i vět. K typickým projevům patří chybovost při psaní diktátu. Dítě vynechává nebo přidává písmena, chybuje v diakritice, zaměňuje zvukově podobné hlásky, komolí slova, chybuje v pravopisu, ale ústně ho zvládá.

### **Některé možné doporučené přístupy:**

Dopřát více času na osvojení pravidel, využít alternativy diktátu (doplňovačky, zkrácený text, psát ob větu). Chyby označovat méně kontrastní barvou, ne červenou, aby nedocházelo k fixaci chyby. Preferovat ústní formu ověřování znalostí, umožnit používání kompenzačních pomůcek jako jsou pravidla pravopisu a různé pomocné tabulky, přehledy (Jucovičová, Žáčková 2017).

## **Dyskalkulie**

Specifická porucha matematických schopností. Podkladem jsou nejčastěji obtíže ve zrakovém a sluchovém vnímání, pravolevé a prostorové orientaci, ve zrakové i sluchové paměti, v serialitě (posloupnosti), propojení jednotlivých funkcí, schopností koncentrace pozornosti a schopnost rytmicity. Obtíže se projevují u předoperačních a předčíselných představ, v pravolevé orientaci, při provádění matematických operací, neschopnosti skládat a rozkládat obrazce z částí.

### **Některé možné doporučené přístupy:**

Důležité je včasné rozpoznání charakteru obtíží. Zda se jedná o specifickou poruchu učení. Doporučuje se respektovat tempo, dopřát na práci vyšší časovou dotaci, uplatňovat zásadu názornosti, využívat kompenzační pomůcky (počítadla, číselné osy, tabulky, kalkulačku aj.). Ocenit každé zlepšení a posilovat motivaci. Minimalizovat pocity selhání a nechuť k další práci kvůli neúspěchům a poskytovat pomoc a vedení po jednotlivých krocích (Jucovičová, Žáčková 2017).

## **Dyspraxie**

Specifická porucha motorických funkcí. Obtíže v praktických činnostech, manuálních a složitějších úkonech. Typickým znakem je značná manuální neobratnost, nešikovnost, omezená koordinace pohybů, osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Bývá často zaměňována za lajdáctví a nedostatek snahy.

### **Některé možné doporučené přístupy:**

Za projevy netrestat a nevystavovat posměchu a chválit i za drobný úspěch a neúspěch pominout. Podporovat a živit naději na zlepšení a ovládnutí činnosti. Podporovat pohybové a sportovní činnosti a jednotlivé činnosti trénovat rozfázovaně (Jucovičová, Žáčková 2017).

## **Dyspinxie**

Specifická porucha kreslení. Snížená úroveň kresby, obratnosti v zacházení s kresebným náčiním. Neschopnost převést představu z trojrozměrného prostoru na papír. Potíže se zachycením perspektivy. Kresba má nízkou, primitivní úroveň, odpovídající věkově mladším dětem. Spojitost s jinými poruchami.

### **Některé možné doporučené přístupy:**

Cvičit jemnou motoriku a nacvičovat koordinaci. Tolerovat kresebný projev a chválit i za malý úspěch, podporovat a pozitivně motivovat (Bartoňová 2019).

### **Dysmúzie**

Specifická porucha hudebních schopností. Projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, zapamatování si melodie, sníženou schopností rozlišovat a reprodukovat rytmus.

### **Některé možné doporučené přístupy:**

Nenutit vystupovat před třídou, dát pozor na zesměšňování. Podpořit a rozvíjet jemnou motoriku a rytmus. Posilovat sebevědomí a podporovat je i v jiných náhradních činnostech, více se zaměřit na teorii. Ocenit i drobný pokrok (Bartoňová 2019).

Poruchy učení mají jednoznačně vliv na sociální a emocionální rovinu osobnosti a některé problémy mohou přetrvávat až do dospělosti a ovlivnit tak kvalitu života jedince. Záleží na osobnosti a na podpoře prostředí, jak se s tím vyrovná (Bartoňová 2019).

### **3.1.2 Specifické poruchy chování (SPCH)**

O poruše chování mluvíme tehdy, když jsou opakovaně porušovány sociální normy, pravidla a práva druhých. O specifických poruchách (SPCH) mluvíme tehdy, když vznikají vlivem různých vnějších a vnitřních faktorů na podkladě oslabení nebo změn v centrální nervové soustavě a to v období prenatalním (např. genetika, infekce, výživa), perinatálním (např. nedonošenost, přenášení, abnormální průběh porodu, farmaka) a v postnatálním (např. infekce, úrazy, intoxikace). Velký vliv má dědičnost, kdy se dědičné faktory přenášejí přes generace (Hutyrová 2019).

Mezi SPCH řadíme poruchy pozornosti a aktivity označované též termínem hyperkinetický syndrom. Mezi základní projevy patří poruchy pozornosti s hyperaktivitou, označované zkratkou ADHD a poruchy pozornosti bez hyperaktivity, označované zkratkou ADD (Jucovičová, Žáčková 2017).

K projevům SPCH patří nesoustředěnost, neschopnost koncentrace pozornosti po delší dobu. Jedinec sleduje všechno, ale nedokáže oddělit podstatné od nepodstatného. S tím souvisí rychlá unavitelnost. Výpadky pozornosti způsobují, že vypadají jako duchem nepřítomné. Chybí jim trpělivost, nechce se jim učit, dělat domácí úkoly a přípravu

na vyučování odkládají co nejdéle. Časté zapomínání, nebo ztrácení věcí, lhaní. Projevuje se též impulsivita s psychomotorickým neklidem, dítě nevydrží v klidu, vyskakuje, pobíhá, nebo padá ze židle. Jejich reakce jsou velmi rychlé a bez rozmyšlení, s tím souvisí též časté úrazy a nehody a riskantní chování, nepromyslí si možné důsledky. Často vykřikují a skáčou do řeči, bývají hlučné, s tendencí na sebe upoutávat pozornost. Vlivem impulsivity jsou často méně empatické a netaktní (Jucovičová, Žáčková 2017).

### **Vhodné působení**

Nastavit jasná pravidla a dbát na jejich následné dodržování. Výchovné působení by mělo být jednotné jak ve škole, tak v domácím prostředí. Soustředit se na kladné vlastnosti a ty podporovat. Poskytovat přiměřené a dostatečné podněty. Umět naslouchat pocitům dítěte, být trpěliví. Ocenit každou snahu a předcházet výbušným reakcím. Umožnit dostatek pohybu. Je třeba posilovat samostatnost a sebedůvěru.

Metody nápravy je vždy třeba přizpůsobit individuálním potřebám a zvláštnostem dítěte, jeho věku a typu obtíží. Respekt úrovně schopnosti, trpělivost a snaha vytvořit bezpečné a důvěrné prostředí může mít pozitivní vliv na další etapy v životě jedince (Jucovičová 2014).

### **3.1.3 Poruchy autistického spektra**

Porucha autistického spektra (PAS) je pervazivní vývojová porucha. Pervazivní znamená všeprostupující. Zasahují do řady oblastí psychického vývoje a prostupují tak celou osobností jedince (Thorová 2016).

Jedná se o vrozené neurovývojové postižení na neurobiologickém podkladě s multifaktorovými příznaky, kdy příčiny vzniku jsou dosud předmětem celosvětových výzkumů (Bazalová 2017, s. 12). U osob s PAS je narušena základní triáda v oblasti vývoje, a to komunikace (řeč, gesta, mimika), sociální interakce (sociální dovednosti) a představivosti (imaginace, hra, volný čas, schopnosti pružně reagovat). (Bazalová 2017).

Poruchy mají různorodé projevy, od lehkých až po nejtěžší formy. Často bývá zasažen intelekt, a to v různém rozsahu. Od nadprůměrné inteligence u Aspergerova syndromu až po hluboké mentální postižení jako u dětí úplňku, kdy si děti rozbíjejí hlavu o zeď, křičí a koušou nejen sebe ale i ostatní a rozbíjejí nábytek.

## **Projevy triády PAS (Čadilová, Žampachová 2015)**

### **Sociální interakce**

Snížená schopnost vytvářet vztahy s vrstevníky, schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy a těšit se ze společné aktivity. Neschopnost účastnit se jednoduchých her, preferují hru o samotě. K potřebám druhých jsou neteční. Nepochopení a neschopnost navázat sociální vztahy mohou vést k úzkostem, pocitům chaosu a nepřiměřeným reakcím.

### **Komunikace**

Komunikace u jedinců s PAS je výrazně narušena. Vývoj řeči je opožděný, nebo se řeč vůbec nevyvine. Jsou zde problémy ve vyjadřování i v porozumění řeči. U těch jedinců, kteří řeč vyvinutou mají, je výrazně postižená schopnost udržovat nebo vyvolávat konverzaci s ostatními. Sociálně funkční komunikace odpovídající vývojové úrovni chybí, často opakují vzorce řeči, nebo mají svůj vlastní styl vyjadřování.

### **Imaginace, představivost**

Uplívá na jedné věci, aktivitě, rituálech, kdy se projevuje nepřiměřené dlouhotrvající zaujetí jednou částí. Mají problém se zvládnutím změn, což souvisí se sníženou flexibilitou myšlení a chování. Časté je stereotypní a opakující se motorické manýrování, které se projevuje např. třepáním rukama, krouživými pohyby rukama a prsty, nebo specifickými pohyby celým tělem.

## **Další formy autismu podle funkčnosti (Thorová 2016)**

### **Atypický autismus**

Špatné navazování vztahů a neobvyklá přecitlivělost na určité předměty, které se většinou projevují až po třetím roce života. Abnormální vývoj v triádě, který ovšem nenaplnuje kritéria. Většinou se jedná o lepší sociální a komunikační dovednosti nebo chybí stereotypní zájmy.

### **Rettův syndrom**

Vývoj se zdá z počátku naprosto normální a mezi 1. – 4. Rokem nastává regrese, kdy dítě získané dovednosti ztrácí. Často se vyskytuje epilepsie. Postihuje dívky.

### **Aspergerův syndrom**

Mírnější forma. Jedinec dává přednost osamělým aktivitám. Nemá zájem, nebo neumí navázat kontakt s vrstevníky. Zvláštní zájmy jsou pro tuto formu typické.

Intelekt je zachován, někdy je nadprůměrný. Dalším znakem je nesprávné používání gest a mimiky, celková nemotornost a neobratnost.

### **Jiná dětská dezintegrační porucha**

Nástup poruchy je mezi 2. a 7. rokem, nejčastěji se objevuje mezi třetím a čtvrtým rokem, kdy dochází ke stagnaci a zhoršování komunikačních a sociálních dovedností. Ke zhoršení dojde náhle nebo postupně, po čase se stav může zlepšit, ale už nikdy nedosáhne normy.

Vosmik, Bělohávková (2010) rozdělují děti s PAS podle sociálního chování na tyto typy:

#### **1. Typ osamělý – samotářský**

Nenavazuje vztahy, ani se o ně nesnaží, nemá zájem komunikovat, vyhýbá se očnímu kontaktu, není schopný empatie, ani nevnímá reakce ostatních.

#### **2. Typ pasivní**

Kontaktu se nevyhýbá, ale ani jej nevyhledává a nezačíná. Z kontaktu má malé potěšení. Schopnost empatie, nebo sdílet radost je omezená. Ve hře je pasivní a neví, jak se zapojit. Celkově je hypoaktivní a nespontánní. Poruchy chování jsou méně časté.

#### **3. Typ aktivní – zvláštní**

V sociální interakci je spontánní až příliš, bez dodržování intimní zóny. Mimika i gestikulace je překotná až bizarní. Ulpívavé dotazování, chování problematické, obtěžující. Obtíže v chápání společenských pravidel a v sociální komunikaci. Často spojená s hyperaktivitou.

#### **4. Typ formální – afektovaný**

Typický pro jedince s vyšším IQ. Dobré vyjadřovací schopnosti a encyklopedické zájmy. Precizní vyjadřování, které působí strojené. Chování konzervativní, které působí chladně. Potrpí si na společenské rituály a jejich dodržování. Při nedodržování rituálů dochází k afektu. Nerozumí ironii, nadsázce ani vtipu a vše chápe doslovně. Sociálně je naivní, pravdomluvný.

#### **5. Typ smíšený – zvláštní**

Sociální chování je nesourodé. Vždy záleží kde, s kým a za jaké situace se nachází. Osamělost, pasivita, ale i aktivita a formální přístup. Výkyvy v chování.



### **Některé možné doporučené přístupy (Čadilová, Žampachová 2015):**

Důležitý je dobře a funkčně nastavený IVP, spolupráce s rodiči a odborným pracovištěm. Pedagogičtí pracovníci by měli být pro práci s dětmi s PAS dobře proškoleni a na práci připraveni. Vědět, co tato práce obnáší. Dobré je zajistit na samém počátku docházky prevenci šikany a informovat rodiče spolužáků o přítomnosti žáka s PAS ve třídě a především pak pracovat se třídou jako celkem, diskutovat, vysvětlovat a dávat příklady, aby se předcházelo jevům jako je šikana a zesměšňování spolužáka s PAS. Je třeba si dát pozor na to, že děti s PAS nedokáží zachytit dvojsmysly a ironii. Nerozumí jim a ani je nechápou. Zajištění vhodného způsobu funkční komunikace (fotografie, piktogramy, struktura, vizualizace apod.) Mít připravené schéma práce, aby žák vždy věděl, co bude ten den následovat. Třída by měla být přehledně uspořádaná s vhodným zasedacím pořádkem a místem pro relaxaci. Podporovat samostatnost a postupně zapojovat dítě do kolektivních činností a poskytovat potřebnou míru podpory nejen dítěti s PAS, ale všem dětem v kolektivu. Dobře nastavený motivační systém posiluje funkční schopnost a zvyšuje aktivitu ve vzdělávacím procesu, proto je třeba mu věnovat zvýšenou pozornost.

Projevů autismu je celá škála, pojit se můžou s jakoukoli jinou poruchou. Mezinárodní zdravotnická organizace uvádí, že je známých 70 podskupin diagnóz, které se společně s PAS můžou vyskytovat. Krom mentální retardace je to nejčastěji Downův syndrom, epilepsie, vady sluchu, poruchy řeči, ADHD a ADD. Podle toho se bude odvíjet i výchovně vzdělávací přístup k těmto osobám.

#### **3.1.4 Oslabení kognitivního výkonu**

Výkony žáka s oslabením kognitivního výkonu jsou ve většině vyučovacích předmětů podprůměrné. V některých situacích ovšem dokáže reagovat přiměřeně. Nejedná se o dítě s mentální poruchou, ale jeho pásmo inteligence se pohybuje na hranici mezi lehkou mentální retardací a podprůměrnou inteligencí v bodovém ohraničení IQ 70 – 85. Nejde tedy o mentální poruchu ale o snížení schopností v kognitivní rovině.

Vágnerová (2001) uvádí, že těchto dětí v populaci je zhruba 13 %. Při počtu 25 až 30 žáků ve třídě jsou to 3 až 4 žáci. Děti s podprůměrnou inteligencí mají obtíže jak s pochopením, tak s realizací.

Jejich schopnosti jsou limitované, ale při tom nesplňují kritéria pro mentální retardaci (Procházka, et al., 2014).

Kognice (poznávání) je široké spektrum psychických procesů, které nám umožňují vnímat a poznávat svět kolem nás a porozumět mu. Je-li tato schopnost oslabena, jedince to limituje ve všech složkách života a je handicapován.

### **Typické projevy podle Vágnerové (2001, s. 19)**

Největším rysem je omezený rozvoj myšlenkových operací, je zapotřebí názornosti pro pochopení složitějšího učiva, nebo učivo zjednodušit a rozfázovat na jednotlivé kroky. V samostatné práci jsou nejistí a dělají chyby, ulpívají na stereotypch a mechanické činnosti. Při nepochopení zadaného úkolu ztrácejí jistotu, objevuje se strach a nejistota, což vyvolává nadměrnou zátěž. Úkoly pak řeší metodou pokus – omyl.

Řeč těchto dětí je obsahově chudá, chybí používání složitějších pojmů, a naopak více používá stereotypní vyjadřování. V projevu se pak objevuje infantilnost a hravost.

V kolektivu bývají spíše terčem posměchu a hrozí riziko šikany.

Vágnerová (2001) dále uvádí dvě skupiny příčin vzniku snížení kognitivního výkonu, které mají vliv na další průběh v životě jedince.

První skupinu tvoří poruchy vzniklé na podkladě organického poškození CNS v perinatálním, prenatálním a postnatálním období. Často se zde objevuje hyperaktivita, neklid, porucha pozornosti, zvýšená dráždivost, impulsivnost a emocionální nevyrovnanost. Své schopnosti nedovedou patřičně využívat a bývají brzo unavitelní. Proto nemá moc smysl je k vyšším výkonům nutit.

Druhou skupinou jsou příčiny v kombinaci nižšího nadání a nepodnětného sociokulturního prostředí. Děti z takového prostředí nemají dostatečně potřebnou zkušenost k vývoji jak v řeči, tak v dalších oblastech. Chybí jim správný vzor a podněty k rozvoji. Ovšem na straně druhé mívají relativně dobrou praktickou inteligenci a na té by mohl pedagog stavět a dítě tak podpořit v dosahování lepších výsledků.

### **Některé možné doporučené přístupy (Hanák, et al. 2015):**

Chválit, chválit, chválit i za sebemenší výkon a snahu a pokroky zdůrazňovat.

Dát dostatečný časový prostor a úkoly zjednodušovat.

Motivací potlačovat pocity méněcennosti, nechuti ke škole a ke vzdělávání.

Nenutit je k vyšším výkonům, než jsou schopni zvládnout. Další nadměrná zátěž by vedla ke zhoršení dosavadních obtíží.

Někdy je vhodné do vyučování zařadit strukturu a vizualizaci, složité úkoly rozfázovat a pracovat krok po kroku a získané znalosti fixovat.

Zařadit relaxační a pohybové činnosti a posilovat sluchovou a zrakovou percepci.

Vzdělávání dětí s oslabením kognitivních schopností vyžaduje nejen trpělivost a více času na přípravu a úpravu výukových materiálů, ale klade důraz i na osobnost učitele. Jaké dokáže vytvořit klima ve třídě, jak dokáže žáky motivovat a pracovat s nimi. Tyto děti bývají často terčem šikany pro své infantilní projevy a pomalé tempo. Učitel by měl dbát na prevenci tohoto jevu posilováním zdravých vrstevnických vztahů, poskytovat morální podporu a naučit děti komunikovat a spolupracovat. Mluvit otevřeně o problémech a hledat společné řešení. Připravit je prakticky do života.

## 4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou ukotvena ve vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dělí se do pěti stupňů a jsou poskytována na základě druhu a stupně postižení. Mezi podpůrná opatření se řadí:

- a) poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- b) úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (Kendíková 2016, s. 91).

Školským poradenským zařízením, které zákonní zástupci mohou navštívit, jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) sloužící především žákům se specifickými poruchami učení a chování, s obtížemi v učení, z cizojazyčného prostředí či s mimořádným nadáním a speciálně pedagogická centra (SPC) poskytující služby žákům se zdravotním postižením a při zajišťování podpůrných služeb asistenta pedagoga mají zásadní význam.

#### **4.1 Podpůrná opatření prvního stupně**

Podrobnosti k poskytování podpůrných opatření prvního stupně upravuje § 10 vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Uplatňuje je škola i bez doporučení školského poradenského zařízení. Nastavují se tehdy, pokud žák vykazuje mírné obtíže ve vzdělávání a je nezbytné jeho vzdělávání podpořit prostředky pedagogické intervence. Obtížemi se rozumí pomalé tempo práce, obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, problémy v koncentraci pozornosti a zvyšuje se tak riziko školní neúspěšnosti. Podpora spočívá v minimální úpravě metod výuky, její organizace a v hodnocení. Úzká spolupráce se zákonným zástupcem je žádoucí a nesmí se podceňovat. Domácí příprava a realizace změn v přípravě může vést ke zlepšení obtíží žáka. Pokud se podpora neosvědčí a ukáže se jako nedostatečná a obtíže přetrvávají, doporučí škola zákonnému zástupci žáka návštěvu školského poradenského zařízení. Škola může zpracovat **plán pedagogické podpory**, který popisuje obtíže a speciální vzdělávací potřeby žáka, poskytnutá podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsoby vyhodnocování naplňování plánu. Školské poradenské zařízení na základě vyšetření posoudí obtíže žáka a vydá škole doporučení, které obsahuje závěry z vyšetření a doporučená podpůrná opatření. Ne vždy ovšem k tomuto procesu dojde. V mnohých případech zákonný zástupce má malý zájem na zlepšení obtíží dítěte a poradenské zařízení nenavštíví. Pak záleží na pedagogovi a na jeho osobnostních předpokladech, jak se k situaci postaví.

#### **4.2 Podpůrná opatření druhého až pátého stupně**

Poskytují se na základě doporučení školského poradenského zařízení a jsou stanovena v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a kde je uvedena i výše úvazku asistenta pedagoga.

## 5 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření

Pozice asistenta pedagoga (AP) je nelehká, náročná a velmi zodpovědná. Mnohdy právě na asistentovi pedagoga záleží, zda bude inkluzivní vzdělávání úspěšné, či nikoliv. Vyžaduje základní znalosti v oblasti psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky. Měl by mít především dobré komunikační schopnosti, dobrou intuici a dovednosti pro praktický výkon práce. Měl by být spravedlivý, důsledný, empatický a trpělivý.

### 5.1 Legislativní vymezení asistenta pedagoga

Činnost AP upravuje § 5 vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Tato vyhláška prošla mírnými úpravami a od 1. ledna 2020 se mění na vyhlášku MŠMT č. 248/2019 Sb. Obsah činnosti asistenta pedagoga se oproti předchozí právní úpravě zásadně nemění, nově je však kladen důraz na podporu poskytovanou učiteli při vzdělávání dítěte nebo žáka se speciálně vzdělávacími potřebami.

*„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření a 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“ (§ 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)*

Pracuje podle potřeby s žáky třídy podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a spolupracuje s ním.

### 5.2 Hlavní činnost a náplň práce

Mezi jeho hlavní činnosti patří (Kendíková 2017, s. 38):

- podpora žáků v dosahování vzdělávacích cílů,
- pomoc pedagogickým pracovníkům ve výchovně vzdělávacích činnostech,
- pomoc při komunikaci s žáky, zákonnými zástupci a ostatními pracovníky podílejících se ve výchovně vzdělávacím procesu,
- pomoc při adaptaci na školní prostředí,
- pomoc při přípravě na výuku a dbá na co největší osamostatňování žáka,
- pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou,

- tvorba pomůcek a učebních plánů,
- podpora učitele s organizací výuky.

Činnost asistenta pedagoga je vždy individuální, vychází z potřeb žáků a doporučení školského poradenského zařízení a z opatření stanovených v **individuálním vzdělávacím plánu** a vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga.

### **5.2.1 Individuální vzdělávací plán**

Nejdůležitější nástroj při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je individuální vzdělávací plán (IVP).

Individuální vzdělávací plán je závazný dokument, který zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonných zástupců nezletilého žáka. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, je podpůrným opatřením 2. až 5. Stupně a je součástí dokumentu ve školní matrice daného žáka.

IVP není neměnný. Může se doplňovat a upravovat během školního roku podle potřeb žáka. Tvorba IVP je týmová práce, na které se podílí třídní učitel, asistent pedagoga, ostatní pedagogičtí pracovníci a školské poradenské zařízení. To, ve spolupráci se školou, sleduje a nejméně jednou za rok vyhodnocuje naplňování IVP a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci a škole poradenskou podporu (Lechta 2016).

Kendíková (2016, str. 40) zmiňuje, že pokud je tento dokument dobře a funkčně sestaven, průběžně doplňován, revidován, s jasně danými pravidly, může jít o jednu z klíčových cest k úspěšnému vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **5.3 Další osoby poskytující podporu**

Dalšími aktivními pomocníky, se kterými se ve výchovně vzdělávacím procesu můžeme potkat, jsou osobní a školní asistent.

### **5.3.1 Osobní asistent (OA)**

Není zaměstnancem školy, ale jedná se o sociální službu zajišťovanou v rámci MPSV. Jedná se o terénní službu, jež je legislativně ukotvena zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Působení osobního asistenta ve škole a školském zařízení je možné na základě

§ 9 vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb., kdy se doporučuje, aby ředitel dané školy, nebo školského zařízení uzavřel s osobním asistentem smlouvu o povolení vstupu do budovy (Teplá et al. 2019). Osobní asistence využije osoba se sníženou soběstačností, chronickým onemocněním, nebo zdravotním postižením. K základním činnostem OA ve školním prostředí patří například dopomoc při dopravě do školy a ze školy, při přesunech ve výuce, doprovod na mimoškolní akce, pomoc při osobní hygieně a při stravování. Důležitými osobnostními předpoklady je především ochota se přizpůsobit, učit se nové věci, zodpovědnost, empatie, spolehlivost, trpělivost a i fyzická zdatnost (Kendíková 2017).

### **5.3.2 Školní asistent (ŠA)**

Je zaměstnanec školy, je nepedagogický pracovník a je z pravidla financován z projektů OP VVV (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělání) tzv. šablony. Činnost ŠA částečně vychází z pracovní náplně asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním a dále pak se jeho činnost soustředí na komunikaci mezi školou a rodiči, či zákonnými zástupci žáků. Hlavním cílem je podpora vzdělávání žáků ohrožených školním neúspěchem, zejména žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a sociálně vyloučených lokalit. ŠA pomáhá učitelům ve školách, dochází do rodin, podporuje doučování i zapojení žáků do volnočasových aktivit, kde má možnost působit proti sociálně patologickým jevům a posilovat pozitivní vazbu žáka ke škole a motivovat ho k učení a jinému pohledu na svět. ŠA může též poskytovat podporu učiteli při administrativní a organizační činnosti, aby měl učitel více času na vlastní individuální práci s žáky (Kendíková 2017).

## **5.4 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga je podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících pedagogický pracovník a je tak právoplatným členem pedagogického sboru. Je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem a pomáhá ve třídě zajišťovat plynulý chod edukačního procesu, spolupracuje s učitelem a věnuje pozornost podle potřeby také ostatním žákům ve třídě (Uzlová 2010, s. 43).

Asistentem pedagoga se může stát ten, kdo splňuje podle § 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., tyto obecné předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,



- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a
- e) prokázal znalost českého jazyka

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga upravuje § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Pozici asistenta pedagoga mohou vykonávat osoby, které mají vysokoškolské vzdělání, vyšší odborné vzdělání, střední vzdělání s maturitní zkouškou, střední vzdělání s výučním listem, nebo základní vzdělání s absolutoriem studia pro asistenty pedagoga. Podle dosaženého vzdělání se činnost asistenta pedagoga rozděluje do dvou skupin, a to na vyšší úroveň činnosti a nižší úroveň činnosti.

#### **Náplň práce vyšší úrovně (Morávková Vejrochová, et al. 2015)**

Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti, nebo žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, nebo zajišťují vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace.

Odbornou kvalifikaci získal:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, nebo jiného akreditovaného studijního programu,
- 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,
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání.

#### **Náplň práce nižší úrovně (Morávková Vejrochová, et al. 2015)**

Asistent pedagoga, jehož přímá pedagogická činnost spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole, školském zařízení pro zájmové vzdělávání, školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní, nebo ochranné

výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, odbornou kvalifikaci získal:

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

Zařazení do příslušné platové třídy stanovuje nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, č. 2. 16. 05. asistent pedagoga.

#### 4. platová třída

- přímá pedagogická činnost, která spočívá v pomoci při výchovně vzdělávacích pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování, vytváření základních, sebeobslužných a jiných návyků

#### 5. platová třída

- rutinní výchovné úkony, které jsou zaměřené na společenské chování, pracovní, sebeobslužné a jiné návyky a pomoc při pohybových aktivitách.

#### 6. platová třída

- cíl výchovného působení je zaměřen na zkvalitňování základních návyků společenského chování, na vytváření základních pracovních, hygienických a dalších návyků.

#### 7. platová třída

- pedagogická činnost je zaměřená na osvojení konkrétních znalostí, na výklad a postupy a na individuální práci s dětmi, žáky, studenty.

#### 8. platová třída

- vzdělávací a výchovná činnost asistenta pedagoga je vykonávána podle přesně stanovených postupů a pokynů a je zaměřena na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby.

#### 9. platová třída

- pedagogická činnost asistenta pedagoga je samostatná, vykonávána v souladu s individuálním vzdělávacím plánem, řídí se podle pokynů učitele nebo speciálního

pedagoga a je zaměřena na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta (Teplá et al. 2019).

## **5.5 Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga**

K tomu, aby vzdělávání probíhalo v souladu s cíli inkluzivního vzdělávání a bylo efektivní, tak kromě kvalifikačních předpokladů jsou tu předpoklady osobnostní. Uchazeč o tuto práci by měl mít především motivaci k dané profesi. Měl by vědět, co tato práce obnáší, v čem spočívá a především počítat s tím, že finanční ohodnocení není vysoké. Dalším předpokladem je tedy skromnost a pokora. Měl by vykazovat schopnost dobře komunikovat, být kreativní, tvořivý, flexibilní, schopný týmové spolupráce, trpělivý, vstřícný, empatický a laskavý, důsledný a spravedlivý. Neměl by mít předsudky. Měl by být pozitivní a vyrovnaná osobnost, která ví, kde je jeho místo ve vztahu k učiteli a respektovat tak pozici učitele jako vedoucího (Uzlová 2010).

Pro vytvoření dobrého klimatu školního prostředí jsou důležité vztahové aspekty působící na pracovišti. Aby vzdělávání bylo úspěšné a efektivní, je zapotřebí vytvořit patřičné klima školního prostředí. K tomu jsou žádoucí dobré vztahy mezi všemi účastníky procesu. Na každém pracovišti mezilidské vztahy ovlivňují pracovní proces.

## **5.6 Metodické vedení asistenta pedagoga**

Metodická podpora asistenta pedagoga spočívá zejména v poradenské činnosti. Jak už jsme výše uvedli, asistent pedagoga je zaměstnancem školy a jako takový má nárok na metodickou a poradenskou pomoc. Tu mu poskytují zkušení pedagogičtí pracovníci školy a školského poradenského zařízení, kterým je pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum (Teplá et al. 2019).

Ať je asistent pedagoga začátečník, nebo už má nějaké pracovní zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), je metodické vedení a podpora na místě, neboť škála dětí se SVP je pestrá a asistent při své práci může narazit na různé obtíže a překážky. Asistent pedagoga by měl vědět, na koho se při řešení problémů obrátit, a využít toho právě proto, aby úspěšně zvládl své povinnosti ve vztahu k dítěti, žákovi, nebo studentovi, k jeho zákonným zástupcům a k týmu spolupracovníků. I když se se během let situace ohledně asistence zlepšila, stále ještě je na mnoha školách nedostatečná. Asistenti mnohdy tápou a nevědí, na koho se obrátit. Nebo vědí, ale nechtějí dotyčného obtěžovat, neboť vidí, že sám

má mnoho práce. Ne každá škola má určeného koordinátora odborného vedení asistentů pedagoga (Kendíková 2017).

Na koho se tedy asistent pedagoga může obrátit? Je to ředitel školy, třídní učitel, učitel odborných předmětů a výchov, vychovatel školní družiny a školního klubu, výchovný poradce, školní speciální pedagog, psycholog, na některých školách se setkáme s poradcem pro žáky cizince, sociálním pedagogem či logopedem (Kendíková 2017).

Kendíková (2017) dále doporučuje věnovat pozornost některým momentům, které v této oblasti podpory považuje za důležité. Patří k nim zejména pomoc při práci s důležitými dokumenty, jako je náplň práce, která definuje konkrétní činnosti asistenta pedagoga, zprávy o žácích, dále pak individuálně vzdělávací plán, na jehož realizaci by se měl aktivně podílet, jakožto na revizích a doplňování. Co dále považuje za důležité, jsou konzultační hodiny a supervize, které při řešení s problémy pomůžou. Aby péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byla úspěšná a kvalitní, je nutná spolupráce výše zmíněných subjektů (Kendíková 2017).

## **5.7 Týmová spolupráce**

Jediná cesta k úspěšnému naplnění cílů inkluzivního vzdělávání a podpoře žáků se SVP je týmová spolupráce všech, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu. Podstatný podíl nese komunikace. Kvalitní komunikace je klíčem k úspěchu všude tam, kde pracuje tým. Neboť jak uvádí Helus (2011), komunikace ovlivňuje všechny vztahy a to jak pozitivně, tak negativně.

Úspěch týmu závisí na tom, jak tým pracuje jako celek. Musíme brát v potaz, že každý člen týmu má různé vlastnosti, schopnosti a znalosti. Proto je důležité, aby každý znal svou týmovou roli a své kompetence, které budou vzájemně respektovány (OMT group 2020).

Ve školním prostředí jsou účastníky týmu žáci, jejich zákonní zástupci, zaměstnanci školy a další poradenští pracovníci. Kendíková (2016) dále zmiňuje důležitost funkční, pravdivé a pravidelné komunikace, která má být maximálně otevřená. To potvrzuje i Uzlová (2010) a dále uvádí, že pro vytvoření optimálních podmínek pro vzdělávání je nezbytné získat co nejvíce informací o dítěti, jeho potřebách a z jakého prostředí přichází.

### **5.7.1 Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem**

Asistent pedagoga pracuje (AP) vždy podle pokynů vyučujícího, který za proces vzdělávání nese zodpovědnost. Spolupráce by měla být založena především na profesionalitě a vzájemné důvěře. Oba by měli usilovat o společný cíl a spolupodílet se na výchově a vzdělávání svěřených žáků. Jasně stanovené a vymezené kompetence na samém počátku spolupráce jsou žádoucí. AP by měl vědět, co od něho učitel chce. Na výuku by se měli připravovat společně. Je dobré si domluvit signály v komunikaci a domluvit též ústupové strategie v krizových situacích, které mohou nastat (Brhelová 2017).

AP je pro učitele partner, koordinátor a týmový kolega a ne hrozba a kontrola, jak se někteří učitelé domnívají (Hájková, et al. 2018).

Houdková (2018) ve svém výzkumném šetření označila klíčové faktory ovlivňující spolupráci učitele a AP, kterými jsou především osobní sympatie obou subjektů, profesní zkušenosti, složení žáků třídy, typ speciálních vzdělávacích potřeb a náročnost práce s žáky (Houdková, In: Hájková, et al. 2018).

### **5.7.2 Spolupráce s rodiči, zákonnými zástupci**

Úspěšné vzdělávání žáků se SVP ovlivní bezesporu spolupráce rodičů se školou. K tomu má právě nejbližší AP, neboť je s žákem v neustálém každodenním kontaktu a zná jeho potřeby. Komunikační schopnosti AP jsou tedy předpokladem (Teplá et al. 2019).

AP by k zákonným zástupcům žáka se SVP měl přistupovat stejně jako ke všem ostatním rodičům a poskytovat jim pravidelně informace o prospěchu dítěte, o rozsahu domácí přípravy, akcích školy, potřebných pomůckách k vyučování a neopomene vyzvednout a pochválit pokroky (Teplá et al. 2019).

Uzlová (2010) dále doporučuje, aby si AP s rodiči domluvil způsob pravidelné komunikace a předávání informací. Můžou to být např. komunikační sešity, elektronická třídní kniha a žákovská knížka, e-mail, telefon atd.

AP od učitele dostává jasné instrukce, které předá zákonným zástupcům a zpětně AP učitele podrobně informuje o průběhu a výsledcích komunikace se zákonnými zástupci žáka. Teplá (2019) též upozorňuje na to, že AP si musí zachovat profesionální odstup, s rodiči si netyká, nezveřejňuje interní záležitosti školy, nekritizuje učitele a drží se jednoznačných společenských pravidel. Na tom, jak vstřícný vztah a vzájemná důvěra mezi rodiči a AP vznikne, ovlivní postoj žáka ke vzdělávání a ke škole.

## 5.8 Možná úskalí profese asistenta pedagoga

- Častým jevem bývá, že AP není představen pedagogickému sboru na samém počátku jeho působení. Dochází pak k nepříjemným situacím, kdy asistent obhájí svou pozici a vysvětluje, že rozhodně není vetřelcem.
- Rovněž učitel udělá chybu, když nového AP nepředstaví kolektivu, ve kterém je dítě s potřebou podpory a nevysvětlí, z jakého důvodu tam je a co bude dělat.
- Učitel si s AP neujasní role, kompetence a nestanoví jasná pravidla spolupráce. Pokud ve třídě působí ještě další AP, jejich náplň práce by se neměla překrývat, ale vhodně a účelně doplňovat.
- Nekvalitní komunikace při plánování práce, kdy učitel nedostatečně nebo vůbec neinformuje asistenta o obsahu hodin, nesdělí mu, na co se má připravit, jaké pomůcky bude potřebovat atd.
- Nedostatečná metodická podpora ze strany učitele.
- Učitel by neměl převádět svou práci a své povinnosti na AP.
- Ve vztahu k žákovi si AP neujasní mantinely a pravidla práce. To může způsobit ztrátu autority. Vhodný není ani příliš kamarádský přístup.
- Žák asistenta nepřijme, nebo ho odmítá, bojí se ho. Příčina může být ve vzhledu asistenta, nebo mu někoho připomíná. Je dobré takovou záležitost řešit u psychologa a nepodceňovat to.
- Velkou chybou je, když AP plní úkoly za dítě, nebo mu napovídá a snaží se, aby dítě uspělo za každou cenu. Asistent má vést naopak dítě k samostatnosti a učit ho, že i s prohrou je třeba se naučit zacházet.
- Asistent nepřiměřeně zasahuje do výuky, do kompetencí učitele, prosazuje se a kritizuje používané metody práce, anebo naopak, je příliš pasivní a neprojevuje iniciativu, nepřipravuje se na hodiny, pracuje chaoticky a nevede si záznamy o průběhu vzdělávání.

Dalším možným úskalím při práci s jinými lidmi může být citové a mentální vyčerpání, tzv. syndrom vyhoření. Průvodním jevem jsou pochybnosti o smyslu práce.

Na počátku bývá přílišné pracovní nasazení, nereálná očekávání a idealistické představy, perfekcionismus, snaha uspět za každou cenu, nedělat chyby, špatná organizace času a odhad svých možností. Uzlová (2010) doporučuje, jak předcházet syndromu vyhoření.

Jednak je důležité, dobře si zorganizovat práci a též čas věnovaný své osobě. Myslet na relaxaci a odpočinek, věnovat se zajímavým aktivitám, pěstovat zdravé přátelské vztahy. Naučit se říkat ne. Pro mnohé je toto obzvláště těžké. Vhodné je sestavit si žebříček hodnot, napsat seznam svých předností, předpokladů, plánů a reálných možností.

Při trvalých obtížích je dobré si vzít delší dovolenou, změnit prostředí, dočasně se nechat přeřadit na jinou činnost anebo i změnit zcela profesi a s pomocí se obrátit na odborníka.

## II. Praktická část

---

### 6 Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaká je role asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu.

Zabývá se proměnou role asistenta pedagoga z hlediska legislativního a z hlediska pracovních povinností a kompetencí.

V praktické části bakalářské práce se budeme zabývat popisem a analýzou případových studií souvisejících s výkonem asistenta pedagoga, popíšeme průběh práce s dětmi se SVP a nastíníme význam a funkci této pozice v pedagogickém kolektivu.

#### 6.1 Výzkumná otázka

Autorka hledala odpovědi na otázky:

- 1) Změnil se v průběhu let přístup vedení školy k pozici asistenta pedagoga a jeho zařazení do kolektivu?
- 2) Jak je pozice vnímána a jak ji vnímá sám asistent pedagoga?
- 3) Jaký vliv na žáka a klima třídy mají dobré vztahy všech pedagogických pracovníků a dobrá spolupráce s třídním učitelem.

(Zaměřujeme se na pozici asistenta pedagoga v současné době oproti době, kdy působení asistenta pedagoga na běžné základní škole nebylo obvyklé).

#### 6.2 Použité metody

V průzkumném šetření byly použity metody pozorování dlouhodobého charakteru, které je jak introspekce (sebepoznání) i extrospekce (pozorování jiných). Dlouhodobé pozorování může probíhat i několik let a jde o pozorování přímé, protože se setkáváme přímo s předmětem pozorování (Chráska, 2007, str. 151).

Dále byly použity případové studie vybraných žáků se SVP a rozhovory s pedagogickými pracovníky.



### **6.2.1 Dlouhodobé pozorování**

Dlouhodobé pozorování umožňuje důkladné poznání pozorované reality. Je spojené s dalšími výzkumnými metodami, jako je nestrukturovaný rozhovor a sběr a analýza dokumentů a výtvorů. Ve školním prostředí je to např. dokumentace z odborného posouzení z poraden, vývoj kresby, psaní atd. a zároveň též vyhledávání informací v odborných textech a potvrzování správnosti dílčích kroků. Toto pozorování sleduje prostředí, procesy, činnosti, události, strategie, vztahy mezi lidmi, sociální strukturu a metody práce (Gavora, 2000).

Podle druhu se pozorování dělí na standardizované a nestandardizované. Standardizované pozorování patří ke kvantitativním metodám výzkumu a probíhá podle přesného plánu, kde je podrobně stanoven cíl pozorování, výběr pozorovaných jevů a přesně stanoveny jejich znaky a jejich kategorie.

Nestandardizované pozorování patří ke kvalitativním výzkumným metodám. Nepodléhá dopředu přesně formulovaným nástrojům pro sběr dat, kde se pozorovatel může stát součástí zkoumané skupiny a jeho zkoumání ovlivňuje intuitivní přístup a subjektivita (Chráška, 2007, str. 152).

Nestandardizované pozorování jsme použili pro naše výzkumné šetření.

### **6.2.2 Případová studie**

Další použitou metodou je případová studie, která se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo více případů. V praktické části uveden:

- 1) žák s PAS a šest let s asistencí pedagoga
- 2) popis vzdělávacího procesu a kolektivu třídy, kde je žák s oslabeným kognitivním vývojem a žák s těžkou formou SPU.

### **6.2.3 Rozhovor**

Další použitou metodou je rozhovor. Rozhovor neboli interview. Rozhovor polostrukturovaný je předem vypracovaná pomyslná struktura dialogu, kde je tazateli dána určitá volnost v postupu a zároveň je limitován jasně vytyčenými okruhy (Gavora, 2000, str. 111).

Pro naše šetření jsme si zvolili rozhovor polostrukturovaný s dopředu vytvořenými otázkami, ale byli jsme připraveni pohotově reagovat a zaznamenávat možné další doplňující

otázky a odpovědi a popřípadě se doptávat. Rozhovory probíhaly na území budovy základní školy v rámci časových možností respondentů v období leden/únor/2020.

Cílem této metody bylo zjistit zkušenosti kolegyně asistentek pedagoga působící na vybrané základní škole. Bylo osloveno celkem pět kolegyně, z nichž jedna rozhovor neposkytla a jedna je nově příchozí (bez zkušeností), kde cílem zájmu byl hlavně proces přijímání a seznámení se s kolektivem. Získaná data jsou převedena do textové podoby, která je zařazena v závěru práce pro dokreslení situace vybrané základní školy s cílem eliminovat možné subjektivní vidění problému.

### **6.3 Charakteristika prostředí průzkumu**

Základní škola je úplnou základní školou s 1. až 9. postupným ročníkem a pracuje podle vzdělávacího programu „Škola s tebou a pro tebe“. Škola si klade především za cíl, aby děti získaly nejen potřebné vědomosti, ale zejména celou řadu schopností důležitých pro jejich život. Dalším cílem je vést děti k tomu, aby se naučily být zodpovědné za své zdraví, vážily si svého života a své práce, ale také života a práce jiných. Aby byly schopné samostatně pracovat, samostatně se učit a naučily se zodpovědnosti za svoji práci, aby dokázaly pracovat v kolektivu, komunikovat s ostatními a aby se naučily hodnotit práci ostatních, ale zejména pak svoji práci a zvládat své úspěchy a neúspěchy.

V současné době má škola celkem 625 žáků, z toho na prvním stupni 390 a na druhém 235. Škola je situována v okrajové části městské čtvrti, v jejímž přilehlém okolí je rozlehlá zalesněná plocha vedená jako přírodní rezervace, využívána k výuce jak přírodopisu, tak tělesné výchovy.

Součástí školy je i školní družina. Školní jídelna není součástí školy a na obědy se přechází do jídelny, kde se soustřeďují všechny školy v obci.

Obec má v současné době 8 730 obyvatel, 3 mateřské školy (z nichž jedna je soukromá), 2 základní školy běžného typu, dále základní škola speciální a základní umělecká škola.

#### **6.3.1 Personální zabezpečení zvolené základní školy**

Pedagogických pracovníků je celkem 55, z toho 39 učitelů, 11 vychovatelek školní družiny, 6 asistentů pedagoga a 1 školní asistent.

Škola nedisponuje speciálním pedagogem ani psychologem. Poradenské služby na škole zajišťuje ředitelka školy, zástupkyně ředitele jako výchovná poradkyně, dále pak kariérní poradkyně a školní metodik prevence. Mezi primární cíle jejich působení patří diagnostika klima školy i jednotlivých tříd, screening různých forem rizikového chování a následné intervence v podobě realizace nápravných opatření v těchto oblastech.

## **6.4 Úvod do případové studie**

(Uvedení osobních zkušeností autorky bakalářské práce jako východisko praktické části).

V září 2010 jsem nastoupila na základní školu běžného typu jako asistent pedagoga do třídy, kde byl integrován žák s PAS. V té době jsem měla jako asistent pedagoga tříletou zkušenost ze speciální školy, označovanou dříve jako zvláštní, kde jsem pracovala i jako vychovatelka ve školní družině a během té doby absolvovala kurz na asistenta pedagoga v NIDV (Národní institut pro další vzdělávání). A v letech 1997 – 2003 jsem pracovala na jiné zvláštní škole, kde jsem se blíže seznámila s oborem speciální pedagogika a získala první zkušenosti s prací s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Práce s dítětem s PAS byla pro mě novou a zrovna tak i práce na běžné základní škole, která se od té speciální hodně liší. Nebylo zde zvykem, že by ve třídě působili dva pedagogičtí pracovníci, na mou přítomnost si museli zvykat. Museli postupně přijmout fakt, že jsem pomocník v jejich práci, která se s postupujícími změnami ve společnosti a náhledem na děti se SVP stávala obtížnější.

Svou pozici jsem chápala ihned. Bylo pro mě samozřejmostí děti podporovat v samostatnosti, být jim oporou, kde je to třeba a pedagogům být pomocnou rukou. Už jenom ze slova asistent je patrné, co je náplní jeho práce.

Své zkušenosti s osvojováním si této pozice se pokusím popsat v následujících dvou případových studiích, které v mé práci byly stěžejní.

V zájmu zachování GDPR jsou jména uvedená v případových studiích změněna.

### **6.4.1 Případová studie – žák s PAS**

Období: školní rok 2010/2011 – 2015/2016

Věk žáka: 7 – 12 let

Třída: 1. – 6.

#### Diagnóza:

- atypický autismus, středně až vysocefunkční,
- těžký sémanticko-pragmatický deficit (narušení v oblasti porozumění řeči a její nedostatečné praktické využití v sociálním kontextu, omezená schopnost vést dialog),
- vývojová porucha řeči smíšeného typu,
- dle sociálního chování typ formální, smíšený,
- úzkostnost, nejistota, zvýšená míra ujišťování,
- kognitivní schopnosti v pásmu normy, bez MR (mentální retardace),
- vývojová porucha motorických funkcí – dyskoordinace jemné i hrubé motoriky,
- grafomotorický projev a kresba nadprůměrné.

(Zdroj – zpráva ze SPC APLA)

Vítek je narozen v únoru roku 2003. Průběh těhotenství a porod bez komplikací. Ranný vývoj v rámci širší normy. Opožděná hrubá i jemná motorika. Během třetího roku zaznamenán opožděný vývoj řeči. Řeč se vyvíjela pomalu s nedostatečným osvojováním slovní zásoby. Vyšetření, která podstoupili, neodhalila Vítkovu diagnózu. Až v posledním stupni předškolní docházky na doporučení paní učitelky podstoupili vyšetření ve SPC APLA, kde mu byl diagnostikován atypický autismus, středně až vysoce funkční, bez mentálního postižení. Poradna pro zahájení školní docházky doporučila integraci chlapce do základní školy běžného typu, s přítomností asistenta pedagoga po celou dobu výuky.

#### **Rodinné prostředí**

Vítek pochází z úplné rodiny a má o 4 roky mladšího sourozence, kterému byla diagnostikována vývojová dysfázie s výkonem kognitivních schopností v pásmu podprůměru a specifické poruchy učení závažnějšího typu – dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Obtížím mladšího bratra matka z počátku přikládala význam z důvodu nápodoby chování bratra staršího a považovala jeho chování za běžné. Nechtěla si připustit, že by měl nějaký handicap.

Rodina je velmi dobře ekonomicky situovaná. Otec v té době působil na pozici obchodního ředitele význačné developerské společnosti, matka byla v domácnosti a plně se věnovala péči o rodinu.

Dobré ekonomické zázemí se odráželo v přístupu ve výchově dětí. Rodině tak poskytovalo více možností v zabezpečení dětí. Výchovný styl matky nesl znaky přílišné fixace

na děti, která se projevovala přílišnou péčí o ně. Mimo školu trávily děti veškerý volný čas v přítomnosti rodičů a veškerou činnost za ně zajišťovala matka. Matčina cílená péče a snaha zabránit jakémukoliv možnému ohrožení čímkoliv z okolí, utvářela spíše izolaci, (např. si děti nemazaly svačiny, protože hrozilo, že by se o ně mohly říznout). Péči o rodinu pojala matka jako celoživotní poslání zcela upozadující vlastní zájmy a koníčky.

Při zahájení práce s dítětem s PAS se asistent pedagoga seznámil s dostupnou dokumentací (Zprávy ze SPC APLA), dalšími dostupnými informacemi o PAS. Důležité informace získal z rozhovoru s rodiči žáka. Při počátečním získávání informací asistenta od matky zjistil, jak dítě reaguje v různých situacích a jaká jsou nutná opatření a v jakých oblastech je potřeba žáka podpořit a poskytnout pomoc. Na základě získaných informací AP oslovil matku ohledně další následné péče, kterou nabízela APLA nebo školské zařízení. Z reakcí matky na jakákoliv témata ke zlepšení Vítkova vývoje (např. nácvik sociálních dovedností v centru APLA, pobytové tábory pro děti s PAS, podpora samostatnosti) bylo patrné, že není ochotná přijímat rady a doporučení navrhovaná asistentem. Tento rozhovor přispěl k uvědomění si pozice a role asistenta, jehož úlohou bylo především v rámci možností a Vítkových schopností posilovat jeho dovednosti, samostatnost, sebedůvěru, sebevědomí a minimalizovat situace, kde by pociťoval úzkost. Trénink sociálních dovedností začal navštěvovat až během druhého stupně školní docházky.

### **Školní prostředí**

Třídní kolektiv byl tvořen z 16 dětí. S některými z nich navštěvoval Vítek přípravnou třídu, což bylo pro jeho vstup do nového prostředí velmi dobré. Počet se v průběhu školní docházky nijak neměnil a zůstal víceméně stabilní až do jejího ukončení. Nízký počet dětí ve třídě vyžadovala závažnost Vítkovy diagnózy, a proto i do třídy byli zařazeni z větší části žáci vykazující potřebu podpory ve vzdělání. Nízký počet žáků ve třídě umožnil individuální přístup, respektovat a podporovat individuální nadání, možnosti a potřeby každého dítěte. Kolektiv Vítkova přijímal a jeho zvláštnosti v chování se učil přijímat za podpory paní učitelky i asistenta pedagoga. Sociální dovednosti, jako např. požádání spolužáka o pomoc, vyžádat si informaci, půjčit pomůcku, bylo možné rozvíjet během přestávek za podpory asistenta, ale i při skupinových řízených činnostech, kde bylo třeba rozdělit role a úkoly členů skupiny a poskytnout podporu nejen Vítkovi, ale i ostatním žákům při společné komunikaci. Vztahy Vítek nebyl schopen navázat a ani je nevyhledával.

O přítomnosti asistenta ve třídě byli rodiče žáků předem informováni a v prvním školním dnu byl AP rodičům oficiálně představen. Představen byl následně i dětem, kde paní učitelka uvedla AP a dětem sdělila důvod asistentovy přítomnosti a krátce osvětlila Vítkovy potíže a v čem bude asistentova pomoc spočívat. Navázání vztahu a komunikace s asistentem pedagoga proběhlo bez obtíží jak ze strany Vítky, třídního kolektivu, tak paní učitelky.

Ještě před zahájením školní docházky se uskutečnila informativní schůzka s paní doktorkou ze SPC APLA, které se zúčastnili rodiče Vítky, paní učitelka, paní ředitelka i paní zástupkyně. Schůzka proběhla bez přítomnosti AP. Následně proběhla schůzka s AP. Přítomnost asistenta pedagoga byla první zkušeností vybrané základní školy.

Spolupráce s paní učitelkou byla od začátku ve znamení otevřené komunikace, vstřícnosti ke spolupráci s AP, pozici AP brala jako sobě rovnou.

Třídní učitelka měla s výukou dětí se SVP již předchozí zkušenost, ale se žákem s PAS se setkala poprvé. O problematiku měla zájem, postupovala dle IVP a doporučení ze SPC APLA. Žáky vedla k nejvyšší možné míře rozvoje jejich dovedností, schopností a samostatnosti. Adekvátně vnímala jejich potřeby a limity, a dokázala uzpůsobit tomu výuku. Uměla navodit klidné klima ve třídě, kde fungoval řád, důslednost, cit a vzájemný respekt. Společně organizovala čas a průběh výuky s AP vždy tak, aby měl AP dostatek času na přípravu výukových materiálů. AP pomáhal s přípravou materiálů pro celou třídu dle požadavků třídní učitelky. Během prvních týdnů školní docházky si domluvily signály, které aktuálně reagovaly na situaci ve třídě a na Vítkův stav (změna nálady). Například, že AP s Vítkem odchází pracovat mimo třídu. To bylo vzhledem k vývojové poruše řeči smíšeného typu nevyhnutelné a důležité. Výrazný deficit jak v expresivní (vyjadřování), tak receptivní (porozumění) složce řeči vyvolávalo u Vítky neklid při nepochopení zadaného úkolu. V jeho řeči přetrvávaly dysgramatismy (neobratnost v časování a skloňování „byli jsme na Chodov“), složitější úkoly bylo třeba rozfázovat krok po kroku. V matematice při řešení složitějších slovních úloh a početních operacích a ve slohu bylo třeba připravit si návodné otázky, aby lépe tvořil věty. Pro Vítky byla tvorba vět velmi náročná. Neznámá slova byla vysvětlována pomocí obrázků a později jako „pomocník“ přibyl i tablet, který Vítek ovládal velmi dobře. Když zadání nerozuměl, otázku zopakoval. Sdělení muselo být vždy jednoduché, bez složitých souvětí. Bylo nezbytné dávat pozor v komunikaci na ironii a vtíp. To Vítek nechápal. Vše bral doslovně. Vždy se AP musel přesvědčit, zda zadanému úkolu rozuměl.

Když byly úkoly příliš těžké, Vítek byl unavený, anebo se mu jednoduše nechtělo pracovat, projevilo se to v jeho chování. Začal naříkat a hlasitě dávat najevo svůj stav. Většinou to bylo jednoduché vyjádření „ne, nechceš“, „unavený“, „to nedokážeš“.

Prací asistenta bylo Vítko ujišťovat a posilovat jistotu a zařazovat chvílky relaxace. Zadanou práci zredukovat na minimum, aby ji vždy zvládl dokončit a dostat tak pěkné známky, na kterých mu záleželo. S paní učitelkou byl konzultován způsob hodnocení i špatnou známkou. Po zvážení bylo usouzeno, že i špatná známka je důležitá. Aby se Vítek seznámil s možným neúspěchem, ten i zažil a učil se ho zpracovat. Muselo ovšem následovat ujištění, že chyba se stává a příště se to povede jistě lépe. Práce mimo třídu spočívala v dovysvětlování látky, v hodinách matematiky šlo především o navození klidného prostředí.

Vítek měl své pracovní místo v první lavici v blízkosti dveří. Asistent měl své místo na židličce před ním. AP měl tak možnost sledovat celou třídu a být nápomocný ostatním dětem v případě, že Vítek svou práci samostatně zvládal, ale i paní učitelce, když bylo třeba. Individuální práce probíhala v přilehlém prostoru školy, na chodbě. Škola neměla pro tento účel dostatek vhodného místa. Pro Vítko tento prostor působil rušivě.

AP vždy informoval paní učitelku o průběhu individuální práce. Sděloval, co šlo Vítkovi samostatně, co s pomocí částečnou a co šlo s obtížemi.

V průběhu docházky byl rovněž konzultován zasedací pořádek, aby se děti navzájem moc nerušily a přitom měly vhodné podmínky pro práci. Zasedací pořádek se měnil, jak se měnily potřeby dětí.

Za Vítkem seděl vždy spolužák, který měl pochopení pro jeho zvláštnosti a vždy mu rád a ochotně pomáhal.

Škol v přírodě se Vítek na základě rozhodnutí rodičů neúčastnil. Zůstával s AP ve škole, kde výuka probíhala s ostatními dětmi dle rozvrhu jeho třídy.

Na přestávky se Vítek těšil, došel si na toaletu, připravil si sám věci na další hodinu, o rozvrhu měl přehled, rozvrh měl v hlavě. V případě jiné aktivity, která se lišila od rozvrhu, bylo třeba ho na to předem upozornit, ale situace zvládal a změnu akceptoval. Společnost dětí nevyhledával, neuměl navázat kontakt, chtěl být sám, ale dění ve třídě pozoroval, monitoroval a dokázal rozlišovat vhodné a nevhodné chování.

Potřebné pomůcky si AP vyráběl sám a předem konzultoval s učitelkou. Nástěnný rozvrh vyrobený asistentem nepotřeboval a nepoužíval. Ale s radostí ho využívaly ostatní děti.

Třídní učitelka přijímala pozitivně iniciativu AP a společně konzultovaly další strategie a postupy práce.

Spolupráce s rodiči byla velmi dobrá. Vítek měl vždy vše potřebné zajištěné včas. Veškerá komunikace probíhala s matkou, která Vítku každé ráno vozila autem do školy a po skončení vyučování domů. Vítek nenavštěvoval školní jídelnu, ani školní družinu. Komunikace s asistentem probíhala hned ráno, kdy matka sdělila, v jaké je Vítek náladě, aby se popřípadě dalo předcházet možným negativním situacím, nebo informovala o návštěvách lékaře apod. Po vyučování byla matka asistentem informována o průběhu dne, jaké kroky syn zvládl, co se povedlo a co se povedlo méně, o jeho chování, co ho rozveselilo, nebo naopak rozladilo, o možných blížících se písemných pracích, testech, kulturních akcích a jiných školních aktivitách. Komunikace ze strany AP byla otevřená, se snahou vždy citlivě informovat o událostech dne. AP rozhodnutí matky vždy plně respektoval a snažil se o navození vstřícné komunikace.

S přibývajícím učivem a nastupující pubertou byla práce pro Vítku náročnější. A byl i více unavitelný. To bylo patrné už během třetí třídy, kdy se učivo začíná více rozšiřovat. Učivo bylo nutné zredukovat. Vítek používal přehledové tabulky gramatiky v ČJ a AJ. AP pomáhal s manipulací a orientací v tabulkách. K výuce využíval tablet.

Při přechodu na II. stupeň vystala potřeba podpory při adaptaci na nové školní požadavky sociální (větší počet pedagogů s rozdílnými požadavky) i na vyšší požadavky v obsahu výuky.

Přechod na druhý stupeň zvládl Vítek celkem bez potíží. Neměl problémy s orientací po škole a s přechody do jiných učeben. Výuka byla uzpůsobená tak, aby přechodů bylo co nejméně. Po předchozí domácí přípravě byl připravený na střídání vyučujících v jednotlivých předmětech. Vyučující na druhém stupni byli na příchod Vítky proškoleni přednáškou paní doktorky ze SPC APLA. Víceméně se snažili výuku uzpůsobit potřebám dětí tak, aby se podařilo zaujmout i Vítkovu pozornost. Někdy pro Vítku chystali pracovní listy a využívali audiovizuální podpory ve výuce. Pokyny pro AP, jak s Vítkem pracovat, přicházely od učitelů sporadicky. Spoléhali na to, že asistent Vítky dlouho zná a ponechali organizaci práce na něm. Výuku směřovali ke zbytku třídy a svou „výukovou“ kompetenci přenesli na asistenta. I tak spolupráce probíhala uspokojivě a v rámci časových možností byly konzultovány další postupy a přípravy na testy, na které měl Vítek vždy možnost se dopředu připravit. Učivo měl zredukované. Mnohem častěji se v komunikaci objevovala echolálie.



Opakování otázky při neporozumění. Při přeformulování otázky asistentem většinou zadanému úkolu porozuměl. I po redukcí učiva byla patrná únava a přicházela více rozladěnost. AP byl více oporou. Vítek potřeboval více ujišťovat o správnosti kroků ve své práci.

Více byl kladen důraz na podporu samostatnosti. Během prvního čtvrtletí už odcházel ze šatny sám, bez doprovodu AP. Ten jen monitoroval, zda je vše v pořádku, ale pro jistotu byl z počátku vždy na blízku, kdyby se např. manipulace s klíčkem od šatnové skříňky nepovedla.

Složitější bylo pro AP podporovat Vítku v sociální komunikaci s dětmi. Jeho úroveň sociálního chování neodpovídala úrovni fyzického věku, a hledat společný okruh zájmů s vrstevníky nebylo snadné. Jen díky spolužačce, která měla velké sociální citění, se dokázal do komunikace zapojit.

### **Shrnutí**

Deficity v oblasti řeči a komunikace výrazně ovlivňovaly vzdělávací proces. Vzhledem k absenci komunikace u Vítky bylo obtížné získávat zpětnou vazbu a odhadovat, kdy má ještě sílu, kdy už je unavený a kdy své projevy nechuti používá jenom proto, že se mu nechce pracovat, protože se mu daný úkol nelíbí. V průběhu školní docházky šlo vypořádat signály únavy a předcházet jim. Vítek byl ochotný spolupracovat a vždy chtěl dané úkoly splnit a paní učitelce vyhovět. Motivací pro něho byly dobré známky a pochvala. Asistent pedagoga se spolupodílel na vytváření klidného klimatu ve třídě, pomáhal dětem překonávat překážky a posilovat jejich sebedůvěru. Podporoval je v sociální komunikaci se spolužákem Vítkem a Vítkovi pomáhal v komunikaci se spolužáky. Skutečnost, že navštěvoval běžnou základní školu spolu s intaktními spolužáky, přispěla k rozvoji sociálních dovedností a samostatnosti, kde i po malých krocích byly znatelné výsledky.

Spolupráce AP s paní učitelkou byla ve znamení respektu, vzájemné úcty a otevřené komunikaci. AP s rodiči pravidelně komunikoval, předával informace o chování a prospěchu, chválil úspěchy a pokroky žáka a konzultoval další postupy a vždy plně respektoval jejich rozhodnutí.

### **6.4.2 Případová studie – klima třídy**

Období: školní rok 2017/2018 – 2018/2019

Třída: 5. – 6.

Kolektiv 5. třídy byl sledován od září roku 2017.

Ve třídním kolektivu v počtu 24 dětí působil asistent pedagoga asistenta pedagoga od roku 2017 (3. třída). Složení kolektivu bylo velmi nesourodé, s velkými rozdíly v intelektových schopnostech i v sociálním zázemí. Nesourodost v potřebách dětí vyžadovala nízký počet žáků ve třídě, ale to vzhledem k možnostem školy nebylo možné naplnit (stále rostoucí počet žáků a nedostatek prostoru).

V kolektivu bylo začleněno 6 dětí s potřebou podpory ve vzdělávání. Čtyři se stupněm podpory 1 a 2 a dva žáci se stupněm podpory 3.

Ve třídě působil asistent pedagoga, který byl přidělen primárně dvěma žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž diagnózy vyžadovaly odlišný přístup, odlišné požadavky na úpravu výuky, kompenzační pomůcky a celkově práci s kolektivem.

- 1) Prvním žákem byl David se specifickými poruchami učení – těžká forma dyslexie, dysgrafie a dysortografie, s projevy ADHD.
- 2) Druhý žák byl Karel s oslabením kognitivních schopností a nízkou úrovní psychomotorického tempa. Vzdělávání probíhalo za podpory asistenta pedagoga po celou dobu výuky.

### **David (nar. říjen 2007)**

Diagnóza:

- dysgrafie a dysortografie těžké formy,
- dyslexie lehká forma,
- oslabení v oblasti grafomotoriky a v oblasti sluchového a zrakového vnímání,
- slabá koncentrace pozornosti, s nízkou odolností vůči zátěži a brzkou unavitelností,
- projevy ADHD,
- intelektové schopnosti v pásmu širšího průměru.

(Zpráva z PPP)

David pocházel z úplné čtyřčlenné rodiny a měl sestru (dvojče), která chodila do stejné třídy. Sestra měla průměrné výsledky ve vzdělávání bez výraznějších obtíží, byla snaživá a vytrvalá. Děti měly ještě o 8 let staršího bratra z prvního manželství matky.

Oba rodiče pracující, s dobrým ekonomickým zázemím. Výchovné působení bylo s nejednotnými pravidly, nedůsledností při jejich dodržování a bez režimu. Ze zprávy z PPP z rozhovoru s rodiči vyplynula potřeba jednotného vedení v rodině. Otec partnerku

v dodržování pravidel nepodporoval. Naopak. Podporoval syna v hraní počítačových her, převážně Fortnite a sám synovi hry obstarával.

První vyšetření v PPP proběhlo, když David chodil do druhé třídy. Vyšetření bylo na žádost rodiny a doporučení školy vzhledem k dlouhodobějším výukovým obtížím převážně v ČJ a nesoustředěnosti. Z vyšetření vyšlo najevo, že jeho intelekt je v pásmu širšího průměru a byla mu diagnostikována smíšená specifická porucha učení – dysgrafie a dysortografie těžké formy. Lehká forma dyslexie, oslabení v oblasti grafomotoriky a sluchového a zrakového vnímání. V zátěži brzy nastupující únava. Pro přetrvávající obtíže v rušivém chování při vyučování bylo rodině doporučeno absolvovat vyšetření na neurologii pro upřesnění diagnostiky ohledně ADHD, které se posléze potvrdilo se závěrem rysy LMD. Poradna zhotovila podklady pro vytvoření IVP a doporučila asistenta pedagoga. Dále bylo poradnou doporučeno nastavení jasných pravidel a hranic a jejich důsledné dodržování. David byl velmi tvrdohlavý a umíněný a nastavená domácí pravidla začal záhy porušovat, prosazovat si své zájmy a matka si při narůstajících obtížích dál nevěděla rady, na třídní schůzky chodila sporadicky.

Doporučené činnosti AP poradnou spočívaly v dopomoci v činnostech vyžadujících podporu (čtení, psaní, pozornost), v pomoci utvářet systém práce, pomoci při manipulaci s pomůckami (kružítka, pravítko, učebnice), s kompenzačními pomůckami (tabulky, čtecí okénko, záložka ke čtení, dyslektická čítanka, sešity s pomocnými linkami apod.), v podpoře při samostatné práci, procvičování učiva.

Kompenzační pomůcky byly školou zajištěny v malé míře. Co mu škola nebo rodiče opatřili, David ihned poztrácel, nebo do školy nenosil vůbec. V době, kdy šetření probíhalo, používal stejné učebnice a sešity, jako intaktní spolužáci.

Spolupráce i komunikace s rodiči byla velmi slabá. Zavedený komunikační sešit opakovaně ztrácel.

Přítomnost AP David přijímal s nelibostí. Pomoc a podporu odmítal. Působení asistenta bral jako nálepku slabého žáka. Davidův negativní přístup k práci ovlivňoval celkový průběh hodiny, jeho chování bylo rušivé. Bylo velmi nesnadné ho jakkoliv motivovat. Často reagoval „ne, nechci to dělat! Prostě nebudu!!!“. To už se zasekl a neudělal opravdu nic. Radši si kreslil do sešitu, nebo polehával po lavici a vyrušoval nevhodnými poznámkami.

**Karel** (nar. červen 2005)

Diagnóza:

- oslabení kognitivních schopností,
- pomalé psychomotorické tempo,
- zvýšená unavitelnost,
- oslabená pozornost, zraková i sluchová percepce,
- intelektové schopnosti na hranici podprůměru,
- sledován na endokrinologii pro opožděný růst (podáván růstový hormon).

(Zpráva z PPP)

Karel pocházel z úplné rodiny a měl o dva roky mladší sestru a bratra již v dospělém věku z prvního manželství otce. V průběhu těhotenství a porodu byly komplikace.

Mezi rodiči byl velký věkový rozdíl. Otec v té době měl 61 let a matka 43. Oba vysokoškolsky vzdělaní.

Kája byl poprvé vyšetřen v předškolním věku, kdy docházel do mateřské školy logopedické. V roce 2011 byl doporučen a realizován odklad školní docházky pro oslabený vývoj v řeči, grafomotorice a pro percepční a pracovní nezralost. Pro následující nástup do první třídy poradna doporučila základní školu logopedickou, popřípadě základní školu běžného typu jen s malým počtem dětí ve třídě. Matka zvolila základní školu běžného typu s průměrným počtem žáků 25.

V roce 2012 nastoupil do první třídy. Pro pomalé tempo a výrazné obtíže ve zvládnutí učiva v prvním pololetí byl znovu vyšetřen v PPP, kde vzhledem k věku a již realizovanému odkladu školní docházky bylo doporučeno a následně realizováno přeřazení do mikrokolektivu běžné třídy na základní škole speciální, kde se vzdělávají podle RVP (rámcový vzdělávací program) běžné základní školy. Ve školní docházce pokračoval v této třídě od druhého pololetí první třídy. Karlovi vyhovoval malý počet dětí ve třídě, individuální speciálně pedagogický přístup, kde byl spokojený a zažíval i úspěch. Na této škole setrval i další školní rok. Po následujícím vyšetření v PPP bylo vzhledem k setrvávajícím obtížím rodičům doporučeno, aby syna ponechaly v mikrokolektivu třídy i další školní rok. Rodiče zvažovali opětovný přestup do běžné základní školy. Poradnou byli upozorněni na vyšší počet žáků, který s sebou nese omezené možnosti speciálně pedagogické péče a individuálního přístupu na škole. Prostředí mikrotřídy chlapci vyhovovalo a dosahoval lepších výsledků.

I přes toto doporučení se rodiče rozhodli pro návrat do základní školy, kde v roce 2014 nastoupil do 2. třídy, kam docházela i jeho o dva roky mladší sestra. Zdravá, s výbornými školními výsledky. V této třídě nově probíhala výuka s podporou asistenta pedagoga.

Kája byl v kolektivu outsider. Druhou a třetí třídu zvládal s obtížemi, které se projevovaly hlavně v pomalém tempu a vysoké míře unavitelnosti. I po významné redukci vzdělávacích výstupů měl Karel obtíže nároky zvládat. V sociální oblasti vykazoval odlišnou úroveň než vrstevníci, kteří ho z kolektivu vyčleňovali. V každém výstupu z poradny byla navržena možnost přestupu zpět do mikrokolektivu speciální školy, ale matka vždy zvolila stávající školu s nastavením IVP s minimálními očekávanými výstupy vzdělávání.

V sociální oblasti byl Karel zbytkem kolektivu segregován. Terčem posměchu a šikany byl jeho infantilní projev i podávání růstového hormonu. Posměšky velmi často vyvolával David (chlapec z předchozí části textu). S přibývajícím zátěží v učivu bylo obtížné ho motivovat, když už po druhé vyučovací hodině byl unavený. V matematice si osvojil pouze základní matematické dovednosti druhé třídy (v šesté třídě počítal na prstech, potíže mu činil přechod přes desítku). Karel zvládal dobře práci s pomůckami, používal tabulku, kde se dobře dokázal orientovat. Přehledové tabulky používal ve většině předmětů. V českém jazyce měl značné pomalé tempo ve čtení i psaní. Dobře reagoval na podporu a povzbuzení.

Kája ve vzdělávání potřeboval stálou pomoc asistenta pedagoga v průběhu celé hodiny a všech přestávek. Vyhovoval mu klidný a vstřícný přístup, dostatek časové dotace na vyjádření myšlenek, zorientování se v úkolech a jejich splnění. Složitější úkoly bylo třeba dovysvětlovat a zjednodušovat zadání tak, aby danému úkolu rozuměl, byl ho schopný vypracovat a mohl být pozitivně hodnocen. Zadávané úkoly musely být v jednoduchých krátkých větách. Dlouhému sdělení nerozuměl a ztrácel pozornost. Přístup vyžadoval chválit chlapce za jakýkoliv minimální výstup.

Navázat komunikaci s AP pro něho nebyl problém. Byl ochotný spolupracovat a pomoc vítal. Klima třídy nebylo vyhovující, v průběhu školní docházky se negativně vyvíjelo, nesporný vliv na klima třídy měla častá výměna třídních učitelů a jejich odlišný výchovně vzdělávací přístup a osobnostní předpoklady.

V průběhu jednoho školního roku se třídě vystřídali tři klíčoví pedagogové. Problémem častého střídání byl nedostatečný čas na poznání kolektivu dětí a nenavázání kvalitní spolupráce s asistentem pedagoga tak, aby se vytvořilo klidné a důvěrné prostředí potřebné pro výuku a zajištění potřeb a podpory ve vzdělávání. Asistent často přebíral

kompetence třídního učitele z důvodu znalosti kolektivu a jeho potřeb. I v době absence pedagoga asistent často přebíral výuku a roli asistenta plnil bez pokynů učitele.

Podpora žákům od AP nemohla být často plně realizována u všech dětí. Působení asistenta pedagoga za podmínek, kde jsou děti se značně rozličnými potřebami, jejich závažností v kombinaci s povahovými rysy dětí, bylo pro AP velmi náročné. Zmínění chlapci (Karel a David) se nesnášeli, museli sedět v dostatečné vzdálenosti a AP tak obtížně rozděloval podporu ve výuce.

Přechod na druhý stupeň byl problematický. Nový třídní učitel byl čerstvým absolventem pedagogické fakulty bez předchozích zkušeností. Tato jeho první pracovní zkušenost nebyla vhodným řešením od vedení školy s ohledem na komplikovaný třídní kolektiv. Negativní klima třídy se přeneslo i do dalšího školního roku. Šikana ve třídě se na popud nového třídního učitele a AP řešila pomocí sociometrického dotazníkového šetření. S výsledky šetření se dále nepracovalo. Pro AP byla atmosféra ve třídě demotivující.

### **Shrnutí**

Práci asistenta stěžovala nejen nepřítomnost kompenzačních pomůcek ale i složení kolektivu s různorodými SVP. Vnější události, jako střídání třídních učitelů, které se během školní docházky v 5. třídě udály, měly značný vliv na celkové klima kolektivu. Přítomnost asistenta pedagoga mohla alespoň z části kompenzovat nelehké období, kdy se snažil děti podporovat a budit víru v dobré zítřky a pozitivně působit na klima ve třídě.

## **6.5 Rozhovor**

Poslední částí průzkumného šetření jsou rozhovory s kolegyněmi asistentkami, které by měly pomoci dokreslit práci asistenta pedagoga na vybrané základní škole běžného typu, jeho nepostradatelnou pomoc při výuce a poukázat na to, co je třeba v komunikaci vylepšit.

Rozhovory probíhaly na území budovy školy v rámci časových možností respondentů v období leden/únor/2020.

A: žena, 23 let

B: žena, 46 let

C: žena, 59 let

D: žena, 40 let, I. Stupeň, 1. třída (Asistentka D nastoupila v průběhu školního roku, na konci I. pololetí. Proto jí byly položeny i jiné otázky, kde záměrem bylo zjistit, jak probíhal proces přijímání a seznámení s kolektivem. Rozhovor je uveden na konci).

**1. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

A: *Středoškolské s maturitou.*

B: *SOU – obchodní.*

C: *středoškolské s maturitou.*

**2. Absolvoval/a jste kurz pro asistenta pedagoga? Kde?**

A: *Ne, mám střední pedagogickou školu.*

B: *Ne, ale mám absolvovaný Kurz volnočasových aktivit.*

(Respondentka má syna s PAS ve 3. třídě s asistencí na téže škole. Zkušenosti má své osobní)

C: *Neabsolvovala jsem žádný kurz.*

**3. Další vaše vzdělávání, kurzy, semináře.**

A: *Ne.*

B: *Kurz čtenářské gramotnost.*

*Kurz zdravotníka zotavovacích akcí + kurz první pomoci.*

*Kurz ABA terapie.*

*Semináře a besedy o autismu.*

C: *Nic dalšího jsem nedělala.*

**4. Na jakém stupni a v jaké třídě?**

A: *Na druhém stupni, v sedmé třídě.*

B: *ZŠ-druhý stupeň- 6. Třída.*

C: *Na prvním stupni, ve třetí třídě.*

**5. Doba vaší praxe jako asistent pedagoga?**

A: *Jako asistent pedagoga pracuji druhým rokem.*

B: *3 roky.*

C: *6 měsíců.*

## **6. Jaká je vaše náplň práce?**

*A: no přeci asistent pedagoga, co víc k tomu dodat?*

*B: Má náplň práce je asistovat učitelům ve vzdělávacím procesu, a to nejen u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pomoc učitelům s přípravou a plánováním výuky. Podporuji žáky při zapojování do výuky i mimo třídu. Komunikuji s rodiči a dalšími učiteli.*

*C: Pomáhat, dohlížet, podněty k sebekontrolě, sledovat pozornost a soustředěnost při výuce. Pomáhám dvěma žákům.*

## **7. Jak probíhá vaše příprava na výuku? (Připravujete si nějaký výukový materiál, pomůcky...?)**

*A: Po konzultaci s vyučujícími připravuji podklady pro domácí přípravu s rodiči. Dále jsem začala navštěvovat kurz španělštiny po zjištění, že si žák španělštinu vybral jako další cizí jazyk.*

*B: příprava na výuku probíhá v přípravě podpůrných opatření, u žáků na druhém stupni to bývá větší potřeba vizualizace, materiály o veškeré probírané látce.*

*C: Žádná příprava neprobíhá, materiál nevyhledávám.*

## **8. Spolupráce s třídním učitelem (s ostatními na druhém stupni) – jak probíhá komunikace, zadávání práce, jak vás vnímá/vnímají – jak se cítíte vy – máte dobrý pocit? Považují vaši práci za důležitou a potřebnou, nepostradatelnou?**

*A: Většinou je spolupráce pozitivní, učitelé jsou rádi, že se mohou věnovat výuce a nemusí zaměřovat svou pozornost dítěti, jehož handicap to vyžaduje. V některých předmětech vidím posun, ale v některých je mé snažení zcela zbytečné.*

*B: Spolupráce s třídním učitelem je z mé dosavadní praxe výborná, konzultujeme podpůrná opatření, konzultace probíhají každý den, a to jak o dění ve třídě, tak o potřebách jednotlivých žáků.*

*Učitelé mě vnímají většinou velice pozitivně, rychle si zvyknou na asistenci a pomoc se zvládnutím speciálních potřeb žáků, celkovou pomoc při činnostech s celou třídou, a to jak ve škole, tak mimo ni. Pozitivně vnímají celkové působení na kolektiv ve třídě, vzhledem k celodennímu trávení času s žáky, a to i o přestávkách. Dle zpětné vazby*



*od učitelů vím, že považují mé působení ve škole za nepostradatelné a důležité. Cítím se v této pozici dobře, je potřeba učinit si dobrý vztah jak s učiteli, tak i s žáky.*

*C: Komunikace probíhá o přestávkách nebo ihned v případě nutnosti, občas jsem požádána o pomoc, organizační. Domnívám se, že paní učitelka mě vnímá kladně. A můj názor na asistenci? Kluci pracují, když dohlížím. Sami, pokud nesedím vedle, tak nepracují.*

**9. Žák, u kterého jste – diagnóza, komunikace s ním, jak vás vnímá, jak vnímá kolektiv, jak vnímá samo sebe v kolektivu?**

*A: Přesnou diagnózu neznám, jelikož jako asistentka na to nemám právo. Bere mě jako dospělého kamaráda. Kamarády ve třídě nemá, ale má přátelskou povahu a snaží se do kolektivu začlenit.*

*B: Žáci, u kterých jsem, mají vysoko funkční autismus, a druhý žák má vývojovou dysfázii. Komunikace s nimi je dobrá, vnímají mě jako součást při jejich vzdělávání, mají ke mně důvěru a dokáží díky tomu lépe zvládat stresové situace.*

*Díky mně se lépe začleňují a spolupracují v kolektivu, díky informovanosti ostatních žáků je celkově klidnější nálada ve třídě. Sami se pak neostýchají říci svůj názor, zapojit se do kolektivních projektů, více komunikovat, berou se jako platní členi třídního týmu. Též se díky komunikaci s rodiči cítí lépe a jistěji.*

*C: Jeden žák v raném dětství neurologické obtíže, přesto nebyl realizován odklad školní docházky. Projevuje se u něho nevyzrálost, psychomotorický neklid, oslabení při psaní a čtení, má dysgrafii, dysortografii a dyslexii. Z mého pohledu je u něj výrazná lenost. Polehává a vymlouvá se a hledá důvody proč nepracovat. Není jednoduché přimět ho k práci. Pokud mu něco nejde, zkaží písmeno, je vzteklý a bouchá do stolu. Mou asistenci vnímá celkem kladně. Dokáže si i povídat, učivo zvládá ústně, jak má vzít pero, okamžitě se dostane do stresu. Kolektiv vnímá kladně, nemá problémy s chováním mezi spolužáky, a spolužáci si zvykli.*

*Druhý žák, žák s dyslexií, dysortografií a dysgrafií závažného typu na podkladě ADHD, se špatnou sluchovou pamětí, s nerovnoměrně rozvinutými schopnostmi. Je lepší v matematice než v češtině. Asistenci vnímá kladně, dá si poradit, je snaživý, ale v kolektivu se prosazuje nevhodným chováním a snaží se o vtipné a komediální upoutání pozornosti. Ke mně je slušný. Vždycky se přivítá a rozloučí, někdy i dvakrát.*

## 10. Třídní klima – celkové klima ve třídě

A: *Moje přítomnost silně upozorňuje na odlišnost od ostatních. Protože u žáků již probíhá silná puberta, chráním ho před možnou šikanou. Třída mě vnímá jako druhého, méně důležitého učitele. Občas požádají o radu, ale hlavně se soustředí na vyučujícího.*

B: *Třídní klima od mého nástupu do třídy mnohem klidnější, ostatní žáci mají pocit, že je přítomen někdo, komu se mohou svěřit, požádat o radu i o pomoc a už jen má přítomnost působí velmi výchovně.*

C: *Kolektiv vnímá oba spolužáky kamarádsky a mě vnímá polovina třídy jako poradce a pomocníka, zbytek jako asistentku kluků. Celkové klima hodnotím jako veselé, bláznivé.*

## 11. Jak probíhá vaše asistence ve třídě? (při výuce, při testech) Jak pomáháte žákovi s osamostatňováním?

A: *Dohlížím, aby byl při hodinách aktivní, protože již po několika minutách ztrácí pozornost, opravuji jeho pravopis, kontroluji, že má připravené pomůcky. Pomáhám s vysvětlením látky. Jediná pomůcka je sešit, kam zapisují informace o dění ve škole/třídě pro matku. Samostatnost samozřejmě podporuji jak jen je to možné.*

B: *Asistence ve třídě probíhá vlastně stále, mám okolo sebe umístěné nejen ty dva žáky se speciálními potřebami, ale i žáky s poruchami učení a ty, kteří špatně zvládají učivo. Pomáhám jim v hodinách s orientací, s pochopením a zvládnutím probíraného učiva. Při testech se snažím správně zvolenými otázkami dopomoci k vybavení si probraného učiva, lépe se zorientovat, či pomoci pochopit položenou otázku v testu.*

*S osamostatňováním dopomáhám všem tím, že je podpořím v činnostech, u kterých si nevěří, nebo mají pocit, že je nepochopily. U žáků se speciálními potřebami též v oblastech, kdy jsou ostýchaví a uzavření. Podpora v zadání lehkého či jednoduchého samostatného úkolu, něco někam odnést či přinést pomáhá k nabytí jistoty a samostatnosti. Stačí třeba jen drobná rada v zadaném úkolu či výuce, pomůcka, nebo zjednodušení a zbytek zvládnou sami. Bez toho by se zasekli a měli pocit neschopnosti. Tím, že zadaný úkol dokončí a vyřeší pak sami, mají dobrý pocit, nejsou zklíčení a jejich sebevědomí roste. Je potřeba podpořit touhu se vzdělávat a ukázat cíle, které mohou zvládnout. Učitel sám není schopen věnovat se tolik individuálně, netráví na druhém stupni s třídou tolik času. Já mám možnost vidět žáky v každém jednotlivém předmětu, trávím s nimi celý čas strávený ve škole. Podpořit je v oblastech, které jim nejdu*

*a pomoci více vysvětlit co nepochopili, aby dokázali na učivo navazovat, pěstovat v nich radost z možnosti se vzdělávat*

*C: Sleduji práci, pobízím, upřesňuji, napomínám. Pomůcky nepoužívám. A jak podpořit samostatnost? Nevím. Kluci jsou většinou nesoustředění, musím opakovat zadávání úkolů paní učitelkou.*

## **12. Věnujete se v hodinách jen jednomu žákovi? Kolika?**

*A: Většinou pracuji jen s ním, ale například při matematice, ve které je velmi chápavý, mohu pomáhat i jiným dětem.*

*B: Jak jsem již naznačila v bodě výše, sedím u žáků se speciálními potřebami, a mám okolo sebe i žáky, kteří špatně či pomaleji zvládají učivo, díky různým poruchám učení, celkem 5 žáků. Ale samozřejmě nejvíce podpory a pozornosti mají ti s diagnózou.*

*C: Věnuji se dvěma žákům intenzivně a při skupinové práci obcházím žáky všechny.*

## **13. Podílíte se na sestavování IVP? Chceš ještě něco doplnit?**

*A: Ne.*

*Samozřejmě, že v některých předmětech vnímám pokrok, bohužel ne ve všech.*

*B: Na sestavování IVP se nepodílím, pouze jsem s ním podrobně seznámena na začátku každého školního roku. Díky mé praxi vím, že je vždy potřeba přistupovat k IVP jako k prvotní informaci, která nám pomáhá zjistit oblasti, v kterých žák potřebuje podporu. V průběhu roku se stává, že žák zvládá některé úkony bez omezení, nebo někde jsou zase potřeba. Vše se konzultuje s třídním učitelem, s vedením školy a též se SPC, která IVP a asistenci doporučila.*

*Komunikace se zákonnými zástupci – tak v mé náplni práce je i komunikace se zákonnými zástupci dětí se speciálními potřebami. U těchto dětí je potřeba větší spolupráce mezi školou a rodiči. Je potřeba utvořit vztah založený na důvěře, a spolupráci. Jistota, že je o jejich potomka svěřeného do školního zařízení postaráno správně. Podpora ve výchově a vzdělávání musí probíhat nejen ve škole, ale i doma. Někteří rodiče sami nevědí, jak s dítětem pracovat, aby bylo vzdělávání efektivní, jak v sociálních oblastech, tak ve výuce a výchově. Je občas potřeba navést rodiče na společnou snahu k osamostatňování a vzdělávání dítěte. Někteří rodiče si špatně připouštějí, že jejich dítě*

*potřebuje něco navíc, jsou frustrovaní a uzavření, a to se pak odráží i na chování dítěte. Podpora těchto rodičů je velmi důležitá.*

*Komunikace s nimi pomáhá najít správná řešení, ale i podpora ve vědomí, že na to nejsou sami.*

*C: Na sestavování IVP se nepodílím, ale dokumentaci k žákům jsem si přečetla.*

*Bez asistence by tito vybraní žáci nebyli schopni se uplatnit v běžné základní škole. Někteří možná takto překlenou období, kdy nebyli schopni pozornosti a soustředěnosti, a že se to zlepší.*

Asistentka D, kterou jsem oslovila jako poslední. Přišla v tomto školním roce na začátku února a její 40 let, pracuje na I. stupni v 1. třídě, kde současně působí ještě jedna paní asistentka.

#### **1. Vaše dosažené vzdělání?**

*ŠŠ, Obchodní akademie, zakončena maturitní zkouškou.*

#### **2. Co Vás vedlo k absolvování kurzu pro asistenty pedagoga?**

*Už od základní školy jsem chtěla pracovat s dětmi – rodiče mi ale vysvětlili, že bude lepší, když půjdu na OA J. Po škole jsem pracovala v různých kancelářích v administrativě, cestovala a postupně mi druh této práce (poslední roky v advokátní kanceláři) přestával dávat smysl. Poté co jsem měla vlastní děti a začala mi další – nová, etapa života, jsem se rozhodla si alespoň částečně splnit svůj sen a jít pracovat s dětmi. Zjistila jsem, že alternativa k tomu být učitelka je být její asistentka. I kvalifikace pro práci AP je snazší než studium pedagogické školy.*

#### **3. Kde jste kurz absolvovala a jak dlouho trval?**

*Absolvovala jsem 3 měsíční kurz ve škole JABOK (kurzem jsem byla nadšena).*

#### **4. Byla jste představena kolektivu-sboru?**

*Bohužel nebyla. Byla mi představena pouze paní ředitelka, u které jsem dělala pohovor a poté „moje“ paní učitelka.*

**5. Bylo Vám řečeno, o jaký typ postižení půjde – jaké speciálně vzdělávací potřeby dítě má?**

*Nebylo. Při pohovoru jsem se až závěrem dozvěděla, jaký typ speciálních potřeb dítě má, jeho Zprávu z PP jsem viděla až mnohem později.*

**6. Byla jste představena učitelce?**

*Ano, viz výše.*

**7. Představila Vás učitelka kolektivu-dětem? Co dětem řekla? (aspoň přibližně)**

*Paní učitelka mě dětem moc hezky a mile představila, řekla mé jméno, jak mi děti mají říkat (paní asistentko nebo paní učitelko) a vysvětlila jim, že jí budu ve třídě pomáhat. Poté se mi představily i děti. Jednalo se o asi 5 minut předtím, než jsem do školy nastoupila. Představení bylo moc milé a do školy jsem se poté těšila.*

**8. Vysvětlila dětem důvod, proč tam jste?**

*Ačkoliv jsem přidělena ke konkrétnímu žákovi, ve škole pomáhám komukoliv ve třídě. Každé dítě se na mě může obrátit. Se „svým“ dítětem nesedím v lavici, ale máme ve třídě ostrůvek 4 dětí, které mou pomoc potřebují nejvíce. Jejich složení se mění. (Rodiče dítěte si nepřáli, aby byl asistent spojován přímo s jejich chlapcem).*

**9. Vymezily jste si spolu s učitelkou své kompetence?**

*Ne přesně – prostě jsem k ruce paní učitelce i všem dětem ve třídě.*

**10. Víte, na koho se obrátit, když budete potřebovat pomoc, radu?**

*Ne. Nikdo takový mi nebyl přidělen. Pokud něco potřebuji, obrátím se na někoho, s kým jsem se sama seznámila anebo na koho prostě narazím.*

**11. Vyhledáváte si další informace ohledně práce s dětmi se SVP, nebo Vám stačí informace z kurzu?**

*Zatím mi stačí informace z kurzu. Dětem ve třídě spíše dopomáhám, povzbuzuji je a dovysvětluji probrané učivo.*

**12. Spolupráce s učitelkou – připravujete si nějaké pomůcky? Jak se s učitelkou domlouváte na vyučování? Kdy? (před hodinou, na začátku dne, týdne...?)**

*Žádné speciální pomůcky nemám, používám klasické učebnice – stejné, jako mají děti.*

**13. Máte ve smlouvě rozepsanou přímou a nepřímou činnost?**

*Ve smlouvě mám pouze typ úvazku.*

**14. Když jste ve třídě dvě asistentky, rozděluje učitelka práci? Je jasné, kdo co a kdy bude dělat?**

*Druhá asistentka sedí v lavici přímo se svým žákem, takže se věnuje převážně jemu. Já jsem pro všechny děti.*

*Asi bych ještě doplnila, že práce AP mě moc baví. Je to práce, do které se opravdu těším. Ráda pracuji s dětmi a líbí se mi její různorodost. Je pro mě veliká radost, když vidím, že jsem je něco naučila, že je to baví. Párkrát jsem měla možnost i vyučovat - a následné dotazy dětí, kdy je zase budu učit, mi udělaly velikou radost.*

*Na své konkrétní pozici bych uvítala seznámení s ostatními učiteli, s budovou školy.... Jako veliký přínos bych viděla seznámení se s ostatními AP, sama ani nevím, kolik jich ve škole vlastně je. Pokud by byly i nějaké porady pro AP, výměna zkušeností, rady do začátku... bylo by to skvělé. Někdy jsem měla pocit, že si vše musím zjistit sama a zařídit se podle toho.*

*Inkluzivní vzdělávání vidím jako společnosti prospěšné. Je dobré vidět rozdíly, mluvit o nich a naučit se s nimi žít. Určitě by ale nemělo být vnímáno tak, že musí být pro každého. Mělo by být pro toho, kdo i přes svůj hendikep zvládne studium na běžné škole, ale ne za každou cenu. Ve své třídě vidím, že mnohem větší problém mají děti, které byly do školy vyslány zbytečně brzy, děti, kterým se doma nevěnují a na vyučování je nepřipravují – neopakují probrané učivo, netrénují a nemají pomůcky.*

*Myslím, že by vyučování mohlo být vedeno trochu hravější formou. Zapojit i jiné materiály než učebnice, vést děti více k vlastním úvahám, projevům a učit je diskutovat se spolužáky. Např. hodina matematiky by mohla být pojata jako tržnice, kde by si děti nakupovaly, počítaly peníze a tím si lépe, a praktičtěji, procvičovaly počítání. Chápu, že je to organizačně i časově náročné, ale myslím, že výsledek by byl efektivnější.*

## **Z rozhovorů bylo zjištěno následující:**

Věk asistentek je v rozmezí 23 – 59 let. S nejvyšším možným vzděláním středoškolské s maturitou. Kurz pro AP absolvovala jedna, jedna absolvovala střední pedagogickou školu a dvě neabsolvovaly žádný kurz. Ale jedna má syna s PAS s asistencí na téže škole, a tak do své práce s žáky se SVP přináší své vlastní osobní zkušenosti. Dvě se na výuku intenzivně připravují, jedna vůbec. Pozice je vnímána kladně jak ze strany učitelů, kteří respondentkám dávají zpětnou vazbu a jejich práce si váží, tak ze strany žáků. Svou pozici vnímají respondentky jako důležitou, podporující a pomáhající. AP pomáhá i ostatním dětem ve třídě. Přítomnost AP má na třídní kolektiv kladný vliv. Na sestavování IVP se respondentky nepodílejí, ale mají možnost si dokumentace daných žáků prostudovat. Všechny se shodují ve vnímání své pozice jako nepostradatelné při začleňování žáků se SVP do výchovně vzdělávacího procesu na běžné základní škole. Bez asistence by někteří žáci nebyli schopni zvládnout nároky běžné základní školy.

Cílem rozhovoru s nově příchozí asistentkou bylo zjistit, jak probíhal proces přijímání, zda byla představena kolektivu pedagogů a třídnímu kolektivu a zda jí byla přidělena osoba, na kterou se může obrátit.

Kolektivu pedagogů představena nebyla, ani jí nebyla přidělena osoba, na kterou se může při potížích obrátit. Představena byla paní učitelce a následně byla asistentka učitelkou představena kolektivu dětí. Z uvedení měla paní asistentka velmi dobrý pocit a do práce se těšila. Svou pozici chápe jako podporu a pomoc a ocenila by lepší metodické vedení při výkonu profese AP.

Rozhovory s kolegyněmi asistentkami jen dokreslují a potvrzují, jak pozice asistenta pedagoga může spoluvytvářet klima ve třídě a že záleží na jeho osobnostních předpokladech, na osobnosti učitele i na složení kolektivu, jak se bude odvíjet péče a podpora dětí se SVP i celého třídního kolektivu. Velkou roli hrají nejen osobnostní a kvalifikační předpoklady, ale především citlivé vnímání potřeb dětí a instinkt a také podpora samotného asistenta pedagoga.

## 7 Závěrečná diskuze

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit jaké je role asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu.

Průzkumné šetření kvalitativního výzkumu popisovalo průběh práce asistenta pedagoga, který je členem týmu podílející se na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zkušenosti získané během dlouhodobého pozorování v této pozici asistenta pedagoga. Poukázalo na problematiku spojenou se vzděláváním dětí se SVP, kde je důležitá opora v týmové spolupráci, komunikaci a vymezení kompetencí. Uvedené případové studie zanalyzovaly práci asistenta pedagoga a jeho roli ve výchovně vzdělávacím procesu s konkrétními žáky a poukázaly na pozitivní i negativní jevy ovlivňující proces vzdělávání, kdy je kladen důraz na maximální možný rozvoj dovedností, schopností a samostatnosti. Rozhovory s asistentkami pedagoga působící na těžké škole přispěly k doplnění vhledu do této důležité pomáhající profese. Jejich výpovědi přispěly v hledání odpovědí na dílčí výzkumné otázky.

- 1) Změnil se v průběhu let přístup vedení školy k pozici asistenta pedagoga a jeho zařazení do kolektivu?**
- 2) Jak je pozice vnímána a jak ji vnímá sám asistent pedagoga?**
- 3) Jaký vliv na žáka a klima třídy mají dobré vztahy všech pedagogických pracovníků a dobrá spolupráce s třídním učitelem.**

Postoj k profesi se nezměnil, je stále stejný. Škola zajistí potřebnou podporu žákům ve vzdělávání dle doporučení školského poradenského pracoviště, kterou je přítomnost asistenta pedagoga. Škola sepíše s asistentem pracovní smlouvu, je vnímán jako člen kolektivu, ale následně s ním dále nepracuje. Asistent pedagoga se tak ocitá v procesu zcela sám, vybaven jen svými schopnostmi se se situací vypořádat. Nepředstavení nového člena kolektivu pedagogických pracovníků vyvolává nepříjemné situace, kde nově příchozí vysvětluje svůj důvod přítomnosti v budově. Z šetření též vyvstalo, že asistentovi nebyla určena osoba, na kterou se může obrátit v těžko řešitelných situacích a poskytla oporu v komunikaci, která je nefunkční.



Další vzdělávání asistentů škola nezajišťuje. AP si další informace vyhledává sám, dle svého uvážení. Společné setkávání asistentů, kde by si vzájemně vyměňovali své zkušenosti, neprobíhá a není nijak koordinováno.

Z uvedených případových studií je patrné, jak náročná práce AP může být a jak záleží na kooperující spolupráci všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu. Dále se ukázalo, jak spolupráce a komunikace ovlivňuje edukační proces a práci AP. První případová studie ukázala, že nastavená pravidla komunikace, vymezené kompetence a vzájemný respekt mají pozitivní vliv na třídní kolektiv a jeho rozvoj. V druhé případové studii byla pozorována neustálená personální otázka, která výrazně ovlivňovala celkovou situaci a práci asistenta pedagoga. Prostředí, v kterém chybí pravidla a řád, nebyly vytvořeny potřebné podmínky pro maximální rozvoj dovedností všech dětí, mělo negativní dopad na celkové klima třídy. V tak náročném prostředí nemohl AP dostatečně poskytovat podporu a nedostatečná pozornost věnovaná problémům ze strany vedení školy byla pro AP demotivující.

Role asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu, kde se společně vzdělávají všichni žáci bez rozdílu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění, se jeví jako nelehká, klade důraz nejen na kvalifikační předpoklady, ale i na osobnostní předpoklady. Asistent pedagoga je při tomto vzdělávání nepostradatelným pomocníkem a právoplatným členem pedagogického sboru. Ne vždy se podaří zcela naplnit myšlenku inkluzivního vzdělávání a vytvořit pro to podmínky, neboť každý jsme jinak osobnostně založený, každý máme jiné vidění zodpovědnosti a motivace, ale největší spojovatel je komunikace, vzájemný respekt a jasně vymezené kompetence, které nedostatky v podmínkách kompenzují.

## **7.1 Navrhovaná doporučení**

Z uvedeného průzkumného šetření vyvstaly možnosti na návrhy opatření, která by vedla ke zlepšení klimatu školy a postavení role asistenta pedagoga.

Škola je místem, kde děti společně tráví převážnou část dne. Vytvoření dostatečných podmínek k práci a relaxaci by mělo být jednou z priorit školy. Nemělo by se zapomínat ani na vyřešení pracovního místa pro individuální práci asistentů s žáky se SVP.

Nutnou změnou ke zlepšení klimatu školy je komunikace a forma sdělování informací. Nevyhnutelné se jeví potřeba navýšení personálního zajištění, např. koordinátor inkluze, který bude asistentům pedagoga poskytovat podporu při zvládnutí v těžkých situacích, organizovat společná setkávání asistentů a zajišťovat podporu jejich osobnostního rozvoje,

např. ve formě dalšího vzdělávání. Koordinátor inkluze může následně pomáhat ve zlepšení komunikace mezi asistentem a pedagogem a pomáhat řešit potíže při dosahování cílů stanovených v IVP tak, aby žák dosáhl maximálního možného rozvoje.

Další možnou změnou je zkvalitnění poskytování kompenzačních pomůcek. AP si v mnohých případech zajišťuje pomůcky sám, někdy ale samovýroba nestačí. Jde např. učebnice, pracovní sešity pro děti se SPU.

Co není v kompetenci školy, ale přispělo by ke zlepšení klimatu, je změna v legislativě. Snížení počtu žáků ve třídě by přispělo ke zkvalitnění vzdělávání všech žáků tak, aby byl umožněn maximální možný rozvoj dovedností a schopností každého žáka. A v neposlední řadě je to navýšení finančního ohodnocení pedagogických pracovníků, které je stále ještě nedostačující.

V dnešní společnosti, kde normou je chtít stále víc a cíle se zvyšují, na první místo se staví výkon, nestačí nám to, co máme a nevážíme si toho, se zapomíná na hodnoty jako je úcta a respekt a trpělivost na něco si počkat. Společné vzdělávání je jednou z cest, jak společnost spojovat, a ne ji rozdělovat. Může tak přispět k rozvoji sociálních dovedností, mravních hodnot a formování osobnosti od útlého věku.

## Seznam zdrojů

BARTOŇOVÁ, M., 2019. Specifické poruchy chování a učení [online]. [vid. 12. 2. 2020]  
Opava: Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě.  
ISBN 978-80-7510-338-3.

Dostupné z: <https://www.slu.cz/file/cul/f33cf116-a5c3-40e9-97cf-38c012cc7ffa>

BAZALOVÁ, B., 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.

BRHELOVÁ, M., 2017. *Asistent pedagoga*. [online]. [vid. 13. 2. 2020].

<https://www.youtube.com/watch?v=igd3x9ljgKM&t=190s>

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4679-0

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJKOVÁ, V., 2018. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.

HANÁK, P. et al., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4677-6

HELUS, Z., 2011. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.

HUTYROVÁ, M., 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

Inkluze v praxi: *Dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. 13. 11. 2017 [vid. 18. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1162-dite-zak-a-student-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

JUCOVIČOVÁ, D., 2014. *Specifické poruchy učení a chování*. [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-657-4. [https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-specificke\\_poruchy\\_uceni\\_a\\_cho.pdf](https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-specificke_poruchy_uceni_a_cho.pdf)

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2017. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování*. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-25-0.

KENDÍKOVÁ, J., 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.

KENDÍKOVÁ, J., 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.

KENDÍKOVÁ, J., 2016. *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.

KOCUROVÁ, M., 2002. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-844-7.

LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M., 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-24-4769-8

MŠMT: *Strategické koncepční dokumenty zpráva o vývoji regionálního školství od listopadu 1989* [online]. [vid. 11. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

NĚMEC, Z., LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V., 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-712-0

OMT group: *Pravidla týmové spolupráce* [online]. [vid. 11. 3. 2020]. Dostupné z: <https://www.omt.cz/pravidla-tymove-spoluprace.htm>

PROCHÁZKA, R., 2014. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4451-3.

ŠVANCAR, R., 2004. *Civilní služba končí*. Učitelské noviny [online], č. 04, [vid. 11. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2784>

TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, I., NĚMEC, Z., 2019. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-7635-018-2.

THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. Vydání třetí, přepracované a rozšířené. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 170 s. ISBN 80-7184-488-8

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

ZILCHER, L., SVOBODA, Z., 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.