



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Asistent pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7506 – Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* 7506T002 – Speciální pedagogika  
*Autor práce:* **Bc. Jana Točíková**  
*Vedoucí práce:* Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Točíková**  
Osobní číslo: **P16000531**  
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika**  
Název tématu: **Asistent pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**  
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Zjistit, jaké je postavení asistenta pedagoga ve třídě, ověřit si jeho přínos ve výuce, zjistit míru a způsob spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.

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

Metody: Metoda dotazování.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

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

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

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

TEPLÁ, M. Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.

TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením. Vyd. 2. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7.

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

Vedoucí diplomové práce:

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 3. dubna 2017

Termín odevzdání diplomové práce: 30. dubna 2018

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan



Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí diplomové práce Ing. Zuzaně Palounkové, Ph.D. za odborné vedení, podnětné připomínky, cenné rady a za trpělivost při psaní a zpracování práce. Dále děkuji všem asistentům pedagoga, s nimiž jsem spolupracovala ve své praktické části a svým blízkým děkuji za podporu, kterou mi poskytovali po celou dobu studia.

## **Anotace**

Diplomová práce s názvem „Asistent pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ se zabývá problematikou profese asistenta pedagoga, který ve výchovně-vzdělávacím procesu a celkově v systému školství zastává důležitou roli. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké je postavení asistenta pedagoga ve třídě, ověřit si jeho přínos ve výuce a zjistit míru spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Hlavní část teoretické části se zaměřuje na pozici asistenta pedagoga z hlediska nároků kladených na výkon této profese, jeho postavení v systému školství i v legislativě, náplň práce, kompetence a jeho spolupůsobení s učitelem ve školním prostředí. Další část je věnována charakteristice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, systému péče pro jejich vzdělávání a specifikám práce s těmito žáky. Výzkumnou část tvoří smíšený výzkum zpracovaný formou dotazníkového šetření, doplněného o rozhovory s asistenty pedagoga, pracujícími na 1. stupni běžných základních škol. Předmětem zkoumání bylo získat pohled na tuto profesi z hlediska asistentů pedagoga samotných. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že podstatnou roli v souvislosti s působením asistenta pedagoga ve škole hraje to, jaké podmínky škola asistentovi vytvoří a jakým způsobem je asistent přijat svými kolegy. Vzhledem k situaci, kdy je přítomnost asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu stále větší potřebou, představuje asistent jedno z nejvýznamnějších podpůrných opatření vůbec, neboť poskytuje významnou podporu jak žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, tak zároveň i učiteli.

## **Klíčová slova**

Asistent pedagoga, učitel, výchovně-vzdělávací proces, vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření.

## **Annotation**

The diploma thesis „Teaching assistant of pupils with special educational needs“ is concerned with the issues of the profession of these teaching assistants, who play an important role in the whole educational process. The aim of the thesis was to find out what the position of the teaching assistants in class is, to confirm their benefits to teaching and to find out what the level of cooperation between a teacher and the teaching assistant is. The main part of the theoretical section focuses on the position of the teaching assistants from the standpoints of demands put on this profession, their position within the education system and legislation, job description, their authority and their cooperation with the teachers in schools. The next part is dedicated to the characteristics of the pupils with special educational needs, the system of care for their education and the specifics of work with these pupils. The research section comprises of mixed research in the form of a questionnaire survey complemented by the interviews with the teaching assistants who work in the elementary schools. The subject of the research was to acquire the perspective on this profession from the teaching assistants themselves. The results showed that the conditions created by the school and how the teaching assistants are accepted by their colleagues play an essential role in their work. Considering the fact, that the presence of a teaching assistant in the educational process is of an ever-growing need, the teaching assistants present one of the most important supporting measures as they provide the pupils with special educational needs as well as the teachers with significant support.

## **Keywords**

Teaching assistant, teacher, cultivation, educational process, education, relationship, a pupil with special educational needs, support measures.

## Obsah

<b>Seznam grafů.....</b>	<b>9</b>
<b>Seznam použitých zkratk .....</b>	<b>10</b>
<b>Úvod .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Asistent pedagoga .....</b>	<b>13</b>
1.1 Legislativní ukotvení asistenta pedagoga .....	13
1.2 Funkce asistenta pedagoga v ČR z pohledu historie.....	14
1.3 Pedagogická a osobní asistence .....	16
1.4 Zřízení funkce asistenta pedagoga .....	17
1.5 Činnosti asistenta pedagoga.....	19
1.6 Financování asistenta pedagoga.....	22
1.7 Předpoklady k výkonu práce asistenta pedagoga .....	26
1.8 Metodická podpora asistenta pedagoga .....	33
<b>2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....</b>	<b>34</b>
2.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	36
2.1.1 Plán pedagogické podpory .....	37
2.1.2 Individuální vzdělávací plán .....	38
2.2 Systém péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami .....	39
2.2.1 Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	40
2.2.2 Obecné zásady při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	41
2.3 Specifika práce asistenta pedagoga se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dle druhu postižení.....	42
2.3.1 Žák s tělesným postižením.....	43
2.3.2 Žák se sluchovým postižením.....	45
2.3.3 Žák se zrakovým postižením .....	46
2.3.4 Žák s mentálním postižením .....	48
2.3.5 Žák s poruchou autistického spektra.....	50



2.3.6 Žák s poruchami chování .....	51
2.3.7 Žák s narušenou komunikační schopností .....	53
2.3.8 Žák se specifickými poruchami učení .....	53
2.3.9 Žák s kombinovaným postižením .....	54
<b>3 Asistent pedagoga a učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu.....</b>	<b>55</b>
3.1 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele ve výuce.....	56
3.2 Organizační modely výuky .....	58
3.3 Úskalí spojená s funkcí asistenta pedagoga .....	61
<b>4 Oblast výzkumného šetření.....</b>	<b>63</b>
4.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky .....	63
4.2 Metody výzkumného šetření.....	63
4.2.1 Způsob zpracování a vyhodnocování dat.....	64
4.3 Charakteristika výzkumného souboru .....	65
4.4 Průběh výzkumu .....	66
4.5 Analýza dat a interpretace výsledků výzkumu .....	66
4.5.1 Postavení asistenta pedagoga ve třídě.....	66
4.5.2 Přínos asistenta pedagoga ve výuce.....	74
4.5.3 Spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem.....	80
4.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření a zodpovězení výzkumných otázek.....	88
<b>5 Diskuze.....</b>	<b>91</b>
<b>6 Navrhovaná doporučení.....</b>	<b>93</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>96</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>98</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>101</b>

## Seznam grafů

Graf č. 1.....	64
Graf č. 2.....	65
Graf č. 3.....	66
Graf č. 4.....	67
Graf č. 5.....	68
Graf č. 6.....	70
Graf č. 7.....	72
Graf č. 8.....	72
Graf č. 9.....	73
Graf č. 10.....	73
Graf č. 11.....	76
Graf č. 12.....	78
Graf č. 13.....	78
Graf č. 14.....	79
Graf č. 15.....	80
Graf č. 16.....	81
Graf č. 17.....	81
Graf č. 18.....	83
Graf č. 19.....	84

## Seznam použitých zkratk

AP	asistent pedagoga
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NKS	narušená komunikační schopnost
PAS	porucha autistického spektra
PLPP	plán pedagogické podpory
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program

## Úvod

Výběr vhodného tématu závěrečné práce není vždy jednoduchým úkolem. Při rozhodování, jaké téma si pro diplomovou práci autorka zvolí, se řídila především tím, aby jí bylo blízké, aby měla možnost čerpat osobní zkušenosti z praxe a aby bylo zároveň aktuální. Proto se jako studentka oboru Speciální pedagogika se zaměřením na učitelství rozhodla, že jako téma si zvolí to, co se v současné době dotýká téměř každého, kdo je ve vzdělávacím procesu zapojen, a tím je role asistenta pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto téma autorku osobně nejenže velmi zajímá, ale mezi laickou veřejností je bohužel i přes výraznou aktuálnost ohledně této problematiky stále nedostatek informací. Stejně tak je tomu i s nedostatkem provedených výzkumných šetření, která by se zaměřovala přímo na osobu asistenta pedagoga a jeho postavení v edukačním procesu.

O samotné pozici asistenta pedagoga již byla napsána celá řada různých příruček a doporučení, která sice popisují tuto profesi jako takovou, ale již nám neumožňují například bližší pohled na vzájemnou spolupráci asistenta s učitelem. Diplomovou práci proto autorka pojímá nejen jako obecný přehled informací o profesi asistenta pedagoga, ale zároveň je práce zaměřena mimo jiné právě na to, jak asistent vnímá svoji potřebnost a svůj vztah s učitelem. Vztah, který mezi těmito dvěma lidmi vzniká, se utváří dlouhou dobu a může s sebou nést různé překážky. Cílem diplomové práce je zjistit, jaké je postavení asistenta pedagoga ve třídě, ověřit si jeho přínos ve výuce a zjistit míru spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, a to z pohledu samotných asistentů, kteří působí na 1. stupni základních škol a s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracují.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části se autorka snaží vymezit asistenta pedagoga – jaká je jeho role, náplň práce či jaké jsou předpoklady pro výkon této profese. Zabývá se zde také tím, s jakými žáky asistent pedagoga pracuje, jaká je jeho spolupráce s učitelem a úskalí, která jsou s touto profesí spojena. První kapitola se tedy zaměřuje na profesi asistenta pedagoga se vším, co se k ní váže. V kapitole druhé se autorka zabývá problematikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Především se zaměřuje na systém péče o tyto žáky, podmínky pro jejich vzdělávání a specifika práce asistenta s žáky s různými druhy postižení. Třetí kapitola je pak věnována vztahu mezi asistentem a učitelem, přípravě a realizací výchovně-

vzdělávacího procesu a metodám výuky. Praktická část se skládá ze smíšeného výzkumu v podobě dotazníkového šetření mezi asistenty pedagoga na 1. stupni základních škol, doplněného o rozhovory se čtyřmi asistenty pedagoga, kteří u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přímo působí. Zde se autorka práce snažila zachytit, jak asistenti pedagoga nahlíží na svoji práci, v čem spatřují největší přínos, jakými způsoby se podílí na zabezpečení chodu výuky a jak hodnotí vzájemnou spolupráci s ostatními pedagogy. Veškerá data autorka vyhodnocovala na základě informací, získaných z dotazníkového šetření a hloubkových rozhovorů. Z těch vyplynula zajímavá zjištění, která mohou být obohacením našich dosavadních poznatků a zkušeností z praxe.

Diplomová práce je určena především začínajícím, více či méně zkušeným asistentům pedagoga a učitelům, kteří spolu navzájem spolupracují, a s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se v edukačním procesu setkávají. Autorka zároveň doufá, že bude diplomová práce přínosem i pro laickou veřejnost, která by se ráda o této problematice dozvěděla více.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Asistent pedagoga

Školství v České republice prochází v současné době procesem transformace. Významnou změnou, ke které české školství v poslední době dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami již přestalo být doménou pouze speciálního školství. V souvislosti s pokrokem a současnými „trendy“ v edukačním procesu jako jsou integrace a inkluze, se tak stalo vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami součástí všech typů škol a školských zařízení. Cílem těchto změn je vytvoření takového prostředí, které bude bez rozdílu poskytovat všem stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zároveň zabezpečí demokratický, humánní a rovnocenný přístup, který každému občanovi zajistí uplatnění práva na rozvoj svých individuálních předpokladů. K tomu, aby tato koncepce byla reálně proveditelná, je však zapotřebí posílit mimo jiné právě i funkci asistenta pedagoga (Teplá, Šmejkalová 2007).

### 1.1 Legislativní ukotvení asistenta pedagoga

Pozice asistenta pedagoga je v české legislativě zakotvena už od roku 2004. Stále je to však termín, který se do praxe zavádí až v posledních letech.

V resortu MŠMT je pozice asistenta pedagoga legislativně zakotvena v těchto dokumentech:

- Zásadní právní normou je **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (tzv. školský zákon), v platném znění. Ve vztahu s problematikou asistentů pedagoga je zde důležitý především § 16, který byl v nedávné době významně novelizován.
- Dalším významným zákonem je pak **zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících**, v platném znění. Dle tohoto zákona, § 20, odstavce 1, je asistent pedagoga pedagogický pracovník, zaměstnanec školy nebo školského zařízení a jeho činnosti jsou definovány v platné legislativě. Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost a působí ve třídě, do níž jsou začleněni a vzdělávají se zde děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole, která zajišťuje vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace. Zatímco v § 3 a 4 můžeme nalézt definici obecných předpokladů pro výkon

činnosti pedagogického pracovníka, § 20 definuje, jakým způsobem může získat asistent pedagoga odbornou kvalifikaci.

- Nejdůležitějším prováděcím předpisem ve vztahu k roli asistenta pedagoga je **vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, která nabyla účinnosti od 1. 9. 2016. Tato vyhláška popisuje některé náležitosti ve vzdělávání těchto žáků, zabývá se definicí činnosti asistentů pedagoga, a mimo jiné se zde nově objevuje i odstavec o práci s ostatními žáky.
- Za důležitý prováděcí předpis, který se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi úzce souvisí, můžeme označit také **vyhlášku č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**. Ta může asistentům pedagoga sloužit jako užitečný zdroj informací v oblasti poradenství.
- V souvislosti s asistenty pedagoga je potřeba zmínit ještě **vyhlášku č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků**, dále pak **vyhlášku č. 492/2005 Sb., o krajských normativch a nařízení vlády č. 75/2005 Sb., ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků**.

## 1.2 Funkce asistenta pedagoga v ČR z pohledu historie

Vzhledem ke zvyšujícímu se počtu dětí, integrovaných do škol po roce 1990, se začaly objevovat požadavky k zajištění asistence ve vzdělávacím procesu. Od počátku 90. let bylo v českých školách, kde se vzdělávali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) běžné, že ve třídě působil pouze jeden pedagogický pracovník, a to učitel. Za významný mezník v rámci povolání asistenta pedagoga proto můžeme označit rok 1997, kdy vzešla v platnost vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Právě díky této vyhlášce byla ustanovena možnost souběžného působení dvou pedagogických pracovníků v rámci jedné třídy. To byl první krok k individualizaci a konkrétnímu přístupu k žákům se SVP v rámci školního procesu, což mělo pozitivní vliv především na efektivitu výuky. Termín asistent pedagoga se tímto stal součástí českého školství, avšak ještě po několik let byla tato problematika značně nedořešena. Funkci asistenta pedagoga u žáků se zdravotním postižením totiž zastávali především vychovatelé z daných škol a dále pak muži, kteří

tak vykonávali civilní službu (v rámci náhradního plnění povinné vojenské služby). Ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, byla podpora asistenta zaměřena výhradně na pomoc s integrací dětí z romské komunity. Do praxe byla profese „romský asistent“ uvedena a uzákoněna v letech 1997 – 1998, přičemž se počet těchto asistentů prudce zvyšoval. V roce 2000 byl pak název této profese na základě Metodického pokynu MŠMT zrušen a byl nahrazen novým pojmenováním profese „vychovatel-asistent učitele“. Asistence pak již byla určena všem sociálně znevýhodněným žákům bez ohledu na jejich etnickou příslušnost. Náklady na činnost těchto asistentů byly hrazeny především z prostředků mimo resort školství, neboť šlo většinou o finance, které byly určeny na podporu zaměstnanosti, a o finanční prostředky, které poskytovala občanská sdružení zdravotně postižených. Postupem času byly náklady na asistenty pedagoga hrazeny i z finančních prostředků resortu Ministerstva školství. Tento model byl uplatňován až do doby, kdy došlo k uzákonění školského zákona a vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP z let 2004 – 2005. Ve speciálních školách mohli nově ve třídách působit až tři pedagogičtí pracovníci, kdy jeden z nich byl asistent pedagoga. Zároveň byla podpořena i role asistentů ve vzdělávání žáků se SVP i na běžných školách. Z pohledu zákona pak ve školské legislativě došlo ke sjednocení pojetí asistenta pedagoga bez ohledu na to, zda tento asistent působí u žáků se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním (Němec, aj. 2014).

Podle § 16 školského zákona č. 561/ 2004 Sb. v platném znění, se nově *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami 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.“* Jedním z těchto podpůrných opatření je právě využití asistenta pedagoga (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1).



### 1.3 Pedagogická a osobní asistence

Kromě pojmu asistent pedagoga se můžeme ve školách a jiných školských zařízeních setkat také s pozicí osobního asistenta. Tyto dva termíny bývají často nesprávně zaměňovány či zahrnovány pod jeden pojem. Zásadní rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem spočívá už v tom, že osobní asistent není pedagogickým pracovníkem a spadá pod resort Ministerstva práce a sociálních věcí. Z toho vyplývá i odlišná náplň práce, kompetence a zaměstnavatel.

#### Osobní asistence

*„Osobní asistence bývá definována jako komplex služeb, jejichž cílem je pomoc člověku se zdravotním postižením zvládnout s podporou osobního asistenta ty úkony, které by dělal sám, kdyby mohl. Je to sociální služba, poskytuje se bez omezení místa a času.“* (Uzlová 2010, s. 23).

Osobní asistent dítěte se zdravotním postižením je člověk, který pomáhá tomuto dítěti zvládat běžné každodenní činnosti, pomáhá se zajištěním jeho běžných potřeb a zároveň je to osoba, která mu pomáhá zprostředkovat kontakt s druhými lidmi. Náplň práce a rozsah péče se řídí především požadavky rodičů a potřebami daného dítěte. Pokud dochází osobní asistent s dítětem i do školy, spolupracuje zároveň s pedagogy a koordinuje tak jejich činnost se svojí náplní práce. Zaměstnavatelem osobního asistenta bývá nestátní nezisková organizace, která poskytuje sociální služby. Ta získává finanční prostředky na činnost osobního asistenta od státu nebo jiných subjektů. Na základě zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách se pak na financování nákladů, které jsou se zřízením této sociální služby spojeny, podílí také rodiče dítěte. Zaměstnavatelem osobního asistenta však může být přímo osoba, které asistent své služby poskytuje, či zákonní zástupci, v případě nezletilého dítěte. V tomto případě si pak hradí uživatel služby osobního asistenta sám, a to za pomoci příspěvku na péči, o který si zažádá na sociálním odboru dle místa trvalého bydliště. Podpora osobního asistenta pak spočívá především v zabezpečení základních životních potřeb, a to jak biologických, tak společenských. Sem spadá podpora dítěte při sebeobslužných činnostech, pomoc při stravování, osobní hygieně, zabezpečení kontaktu a informací, pomoc při přesunech a doprovodech např. na úřady, k lékaři, podpora při vzdělávání a především podpora rozvoje jeho samostatnosti. To vše má přispívat zejména

k vyrovnání příležitostí ke všem činnostem každodenního života, aby byly srovnatelné s příležitostmi osob bez postižení nebo jiného omezení (Uzlová 2010).

### **Pedagogická asistence**

Asistent pedagoga poskytuje podpůrnou službu žákům se SVP při vzdělávání. Na rozdíl od osobního asistenta je to pedagogický pracovník, který pracuje pod vedením učitele a působí ve třídě, ve které je začleněn žák se SVP. Je to zaměstnanec školy, do které je přijímán na základě doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). Rodiče žáka tedy v souvislosti se zřízením této funkce nejsou nijak finančně zainteresováni. Asistent pedagoga by neměl být k dispozici pouze integrovanému žákovi, ale především být nápomocen učiteli a podílet se s ním na vzdělávání nejen dítěte se SVP, ale také na vzdělávání ostatních žáků. Pod vedením učitele tedy pracuje se začleněným žákem, a zároveň se podílí na organizaci výuky, aby se jí mohli společně v co největší míře zúčastnit všichni žáci ve třídě. Svou přítomností také přispívá k plynulému chodu výuky a věnuje svoji pozornost podle potřeby všem žákům ve třídě (Morávková Vejrochová aj. 2015).

#### **1.4 Zřízení funkce asistenta pedagoga**

Podle nové vyhlášky č. 27/2016 Sb., žádá o zřízení funkce asistenta pedagoga vždy ředitel dané školy, a to na základě zdůvodnění a doporučení ŠPZ. ŠPZ mají při zajišťování podpůrných služeb asistenta pedagoga zásadní význam. Zatímco pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) jsou určeny pro běžnou populaci žactva, speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) poskytují své služby žákům se zdravotním postižením (Teplá 2015).

SPC nebo PPP vždy provede odborné vyšetření žáka a posoudí rozsah a závažnost speciálních vzdělávacích potřeb. Toto vyšetření probíhá vždy na základě žádosti žáka nebo zákonného zástupce a jeho informovaného souhlasu. Jedná se o komplexní speciálně pedagogické a psychologické vyšetření, které mimo jiné zahrnuje také posouzení všech podmínek, za kterých se edukační proces žáka se SVP odehrává. Po tomto vyšetření je žadateli o posouzení předána zpráva. Bylo-li shledáno, že se jedná o žáka se SVP, u kterého je zapotřebí navržení podpůrných opatření, vystavuje ŠPZ pro školu či školské zařízení zároveň doporučení ke vzdělávání žáka se SVP, a to na základě § 15 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Před samotným vystavením tohoto doporučení

však ŠPZ kontaktuje školu, aby bylo jasné, zda je tato škola vybavena příslušnými pomůckami, jaké jsou její možnosti při zajištění funkce asistenta pedagoga, speciálního pedagoga apod. Do té doby, než tyto odborné služby škola plně zajistí, je žákům se SVP poskytována při vzdělávání intenzivní konzultační a metodická podpora ŠPZ (Mrázková, Zapletalová 2014).

### **Postup školského poradenského zařízení při doporučení zřízení funkce asistenta pedagoga**

ŠPZ vychází při zpracování vyjádření o zřízení funkce asistenta pedagoga především z toho, jak velké jsou speciální vzdělávací potřeby žáka vzhledem k náročnosti a organizaci edukačního procesu ve třídě. Důležitými podklady pro závěrečné vyjádření jsou proto především vstupní informace od rodičů či zákonných zástupců žáka, dále jsou to informace, které poskytne škola se souhlasem žáka či jeho zákonných zástupců a zprávy z lékařských vyšetření. Informace, které škola ŠPZ poskytuje, jsou získány většinou ve formě dotazníku, a to za účelem zmapování situace a přesnější specifikace vzdělávacích potřeb daného žáka. Zprávy z lékařských vyšetření, vyšetření klinických psychologů či zprávy z jiných poradenských zařízení si může vyžádat ŠPZ od zákonných zástupců žáka. Protože je však poskytnutí výpisu z lékařské dokumentace dobrovolné, záleží pouze na žákovi či jeho zákonných zástupcích, zda jej pro potřeby ŠPZ propůjčí (MŠMT 2015).

Následně by mělo být ve škole provedeno místní šetření pracovníkem ŠPZ. Toto šetření má za cíl ověřit vnitřní možnosti školy a zhodnotit podmínky výchovně vzdělávacího procesu ve škole i v konkrétní třídě, v níž je žák se SVP vzdáván. Jestliže metodická návštěva nemůže být ze závažných důvodů uskutečněna, ověří se situace ve škole prostřednictvím konzultace, a to buď osobní či telefonické. V rámci této metodické návštěvy by měl pracovník ŠPZ pozorovat žáka při výuce i během přestávky a provést rozhovor s učiteli za účelem zjištění jejich pohledu na potřebu a úroveň specifik žáka. Pozornost se zaměřuje především na podmínky pro úpravy vzdělávání žáka, náročnost těchto úprav, metody práce s žákem, organizaci výuky, hodnocení žáka, využití pomůcek a dalších forem podpory. Pokud je situace taková, že ve třídě již asistent pedagoga působí, vyhodnotí pracovník ŠPZ jeho přínos a efektivitu při vyučování. Při místním šetření se zaměřuje pozornost také na vzájemnou komunikaci mezi oběma pedagogickými pracovníky, tedy mezi učitelem a asistentem

pedagoga a následně se hodnotí i spolupráce se zákonnými zástupci žáka. Na základě všech informací, které pracovník tímto šetřením získá, vyhodnotí ŠPZ závěry z metodické návštěvy ve škole a provede komplexní speciálně-pedagogické vyšetření žáka. Poté je zpracováno doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga, které obsahuje zdůvodnění potřeby zřízení této funkce v dané škole, a především jsou zde přesně specifikovány činnosti, které by měl asistent pedagoga při vyučování u konkrétního žáka se SVP vykonávat. V rámci tohoto doporučení je pak také navržen počet hodin za týden, kdy by měl být asistent pedagoga u žáka přítomen. V souvislosti se zohledněním možného vývoje speciálních vzdělávacích potřeb žáka je zde uvedena také délka platnosti doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga a jsou navrženy další poskytované podpůrné služby, které jsou pro úspěšné vzdělávání žáka nezbytné. ŠPZ o tomto doporučení informuje žáka nebo jeho zákonného zástupce a vydá zprávu, ve které ho seznámí s výsledky vyšetření. Následně tuto zprávu pošle do školy a žák či jeho zákonný zástupce potvrdí svým podpisem, že s navrženými doporučeními souhlasí, byla s ním projednána a rozumí jim. Může však také vyjádřit svůj nesouhlas či souhlas s výhradami. Tímto nicméně spolupráce ŠPZ se školou nekončí. ŠPZ i nadále sleduje dodržování podpůrných opatření a v případě potřeby zajišťuje žákovi, škole i zákonným zástupcům svou pomoc ve formě odborného poradenství. Pokud dojde ke zjištění, že stanovená podpůrná opatření nejsou dodržována, informuje ŠPZ ředitele dané školy a tato situace je prošetřena (MŠMT 2015).

## 1.5 Činnosti asistenta pedagoga

Pracovní povinnosti asistenta pedagoga vycházejí především ze školského zákona, zákona o pedagogických pracovnících a z příslušných vyhlášek. Jeho náplň práce je různorodá a týká se zejména spolupráce s pedagogickými pracovníky a účasti na přímé výchovně-vzdělávací činnosti, a to nejen u žáků se SVP, ale celé třídy. S platností od 1. 9. 2017 jsou hlavní činnosti asistenta pedagoga vymezeny v § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Ta uvádí, že:

- *„asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní*

*zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.*

- *Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.*
- *Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména*
  - a) *přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
  - b) *podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
  - c) *výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.*
- *Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména*
  - a) *pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
  - b) *pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
  - c) *pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
  - d) *pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
  - e) *nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
  - f) *pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, odst. 1–4).

Jak již bylo zmíněno, pracovní náplň asistenta pedagoga vychází z platné legislativy. Přesně je pak vymezena ředitelem dané školy, a to na základě doporučení ŠPZ, zohlednění skutečných potřeb žáka a podmínek školy. Je nezbytné, aby náplň práce asistenta pedagoga vycházela z individuálního vzdělávacího plánu žáka (dále jen IVP), jemuž bude asistent poskytovat potřebnou oporu. Proto je důležité, aby se asistent na vytváření tohoto IVP podílel. Se svou náplní práce by měl být asistent pedagoga seznámen při nástupu do zaměstnání a v tištěné podobě ji společně s pracovní smlouvou podepsat na začátku školního roku. Metodicky je asistent pedagoga veden třídním učitelem nebo učitelem odborných předmětů, který za průběh i výsledky vyučovacího procesu zodpovídá. S jeho náplní práce by však měli být seznámeni všichni pedagogové, s nimiž bude asistent spolupracovat (Špičáková, Profousová 2014).

### **Přímá a nepřímá pedagogická činnost**

Přímou pedagogickou dobou rozumíme takovou činnost, kdy se asistent pedagoga drží pokynů učitele a působí přímo u žáka ve výuce nebo v době přestávek. Jedná se zejména o výchovně-vzdělávací činnost zaměřenou na chování žáka a vytváření jeho základních hygienických a pracovních návyků. To, zda bude asistent pedagoga žákovi k dispozici i o přestávkách závisí na domluvě s ředitelem školy. Každá škola má totiž k řešení této činnosti jiný přístup a záleží proto na tom, zda je dozor nad žákem o přestávkách vymezen i v pracovní smlouvě a náplni práce. Tam by mělo být uvedeno přesné provádění této činnosti s ohledem na bezpečnost žáka i celé třídy. Veškerá činnost v době mimo výuku pak musí přímo souviset s podporou žáka, kterému byl asistent pedagoga přidělen. Jedná se tedy o bezprostřední práci se žákem či jeho zákonnými zástupci (Čalová 2012).

Nepřímou pedagogickou činností se myslí příprava na vyučování, a to především příprava různých pomůcek, pracovních listů či zápisy postřehů z výuky. Dále je to vedení dokumentace školy, dozory ve třídě či na chodbě o přestávkách, obědech nebo kroužcích. Nepřímá pedagogická činnost zahrnuje také konzultace s učiteli, zákonnými zástupci žáka, s pracovníky poradenských zařízení, profesní setkávání a konzultace s dalšími asistenty pedagoga apod. Spadá sem i účast na tvorbě IVP žáka a účast na pedagogických poradách učitelského sboru. Nepřímá činnost může tvořit maximálně polovinu z celkového úvazku asistenta pedagoga (Němec, aj. 2014).

O tom, zda bude asistent pedagoga vykonávat pouze přímou pedagogickou činnost nebo ji bude kombinovat s činností nepřímou, rozhoduje ředitel školy, v níž je asistent zaměstnán. Podle nařízení vlády č. 75/2005 Sb. ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb., tvoří přímá pedagogická činnost při plném úvazku asistenta pedagoga 20 – 40 hodin týdně. Konkrétní rozsah v tomto rozmezí pak určuje ředitel podle toho, do jaké platové třídy je asistent pedagoga zařazen a podle potřeb školy či školského zařízení. Záleží tedy na rozhodnutí ředitele, ŠPZ a dalších okolnostech, zda bude mít asistent pedagoga ve svém úvazku započítanou i nepřímou pedagogickou činnost. Ředitel má možnost zohlednit poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti podle specifických potřeb daného žáka, u kterého asistent pedagoga působí. U takového žáka, kde není zapotřebí žádné nebo pouze minimální přípravné činnosti, které s podporou souvisí, je podíl nepřímé pedagogické činnosti nízký. Naopak u žáka, u kterého je nutná časově náročnější příprava na vyučovací hodiny, příprava pomůcek, konzultace se zákonnými zástupci, učiteli, poradenskými pracovníky školy nebo pracovníky ŠPZ, je počet hodin nepřímé pedagogické činnosti vyšší. Případy, kdy se počet přímé pedagogické práce pohybuje na horní hranici 40 hodin, bývají výjimečné, neboť v praxi většinou asistent vykonává ve prospěch žáka i nepřímé činnosti (Nová škola 2013).

## **1.6 Financování asistenta pedagoga**

Asistent pedagoga může být financován dvěma možnými způsoby. Pokud je přiznán asistent pedagoga jako podpůrné opatření na základě § 18 vyhlášky č. 27/2016 Sb., pak jsou škole či školskému zařízení přiděleny finanční prostředky podle rozsahu jeho úvazku. Finanční náročnost se stanovuje na základě stupně podpůrných opatření. Stupeň podpůrného opatření vychází z doporučení ŠPZ, kde je uveden kód normované finanční náročnosti. Ten se odvíjí od velikosti úvazku a předpokládaného mzdového ohodnocení. Od 3. stupně podpůrných opatření se rozsah úvazku asistenta pedagoga pohybuje v rozmezí od 0,25 do 0,75. Ve 4. a 5. stupni podpůrných opatření pak může být rozsah jeho úvazku až 1,0. Výše finančních prostředků je stanovena pro všechny školy a školská zařízení centrálně ve stejné výši. Asistent pedagoga může být současně přiznán žákovi se SVP i na období po skončení vyučování, tedy například do školní družiny či klubu. V tomto případě se předpokládá výše úvazku do 0,25. Jestliže žák, jemuž je asistent pedagoga přidělen, dlouhodobě zameškává školní docházku například z důvodu nemoci, může mu asistent zajišťovat podporu při vzdělávání v jeho domácím prostředí, a to například za použití moderních

technologií (videohovor) nebo mu může zprostředkovávat informace pomocí komunikace se školou.

Za předpokladu, že asistent pedagoga není škole přiznán v rámci podpůrného opatření, musí škola shánět finanční prostředky na zajištění jeho funkce jinou cestou a vlastními silami. Finanční prostředky na působení asistenta pedagoga, je možné získat prostřednictvím dotačních a rozvojových programů ministerstva, nebo z programů, které financuje fond Evropské unie. K žádosti o tuto formu finanční podpory pak ředitel školy vyjádření ŠPZ nepotřebuje (MŠMT 2015).

### **Zařazení asistenta pedagoga do platové třídy**

Zařazení asistenta pedagoga do platové třídy je stanoveno nařízením vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě pod číslem 2.16.05 ASISTENT PEDAGOGA. Asistent pedagoga pracuje pod metodickým vedením učitele, jehož pokyny by neměly jít nad rámec platných právních předpisů tohoto nařízení. Profese asistenta pedagoga se pohybuje v rozmezí od 4. do 9. třídy dle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti. Podle nařízení vlády č. 278/2015 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, se pak při plném úvazku může tarifní mzda asistenta pedagoga pohybovat od 10.190,- Kč (4. platová třída, stupeň 1 – pedagogická praxe do 6 let) do 23.600,- Kč (9. platová třída, stupeň 6 – pedagogická praxe nad 32 let). V běžné praxi se však plat asistentů pohybuje spíše na spodní platové hranici, což je podtrženo navíc tím, že většina asistentů pedagoga není zaměstnána na plný úvazek (Nová škola 2013).

### **Pracovní náplň asistenta pedagoga dle platových tříd**

Náplň práce asistenta pedagoga je dle platových tříd následující:

#### **4. platová třída**

*Pomocné práce při výchově se týkají pouze základních návyků a způsobů chování.*

*a) Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*

*b) Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*



## **5. platová třída**

*Rutinní výchovné úkony zaměřené na společenské chování, pracovní, hygienické a jiné návyky a pohybové aktivity.*

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

## **6. platová třída**

*Cílené výchovné působení na zkvalitnění základních návyků společenského chování.*

*a) Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*

*Cílené výchovné působení na vytváření základních životních návyků.*

*b) Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

## **7. platová třída**

*Rutinní pedagogická činnost podle přesného usměrnění. Uplatnění najde u pedagogů zaměřených na výklad a osvojení konkrétních úzkých znalostí a postupů, např. specifické části učiva, okruhu znalostí, určité zručnosti a dovednosti. Může se vyskytnout v rámci vzdělávacího programu, předmětu nebo učební látky, např. ovládání určitého stroje, specifické technologie apod.*

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

## **8. platová třída**

*Asistent pedagoga podle přesného zadání a rámce stanoveného pedagogem provádí plnohodnotnou výchovnou a vzdělávací činnost.*

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

## 9. platová třída

*Samostatné vykonávání pedagogických činností asistentem pedagoga na základě rámcových pokynů speciálního pedagoga a učitele.*

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

*b) Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálně-pedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele (Teplá 2015, s. 46 – 47).*

### Zařazení pedagogických pracovníků do platových tříd

1. a 2. platová třída	základní vzdělání nebo základy vzdělání
3. platová třída	střední vzdělání
<b>4. platová třída</b>	střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání
<b>5. platová třída</b>	střední vzdělání s výučním listem
<b>6. platová třída</b>	střední vzdělání s maturitní zkouškou nebo střední vzdělání s výučním listem
<b>7. a 8. platová třída</b>	střední vzdělání s maturitní zkouškou
<b>9. platová třída</b>	vyšší odborné vzdělání nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou
10. platová třída	vysokoškolské vzdělání v bakalářském studijním programu nebo vyšší odborné vzdělání
11. a 12. platová třída	vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu nebo vysokoškolské vzdělání v bakalářském studijním programu
13. a vyšší platová třída	vysokoškolské vzdělání v magisterském studijním programu

Náplň práce asistenta pedagoga je tedy různorodá, od pomocných prací při výchově až po samostatnou činnost, kterou vykonává na základě pokynů učitele či speciálního pedagoga, jejich doporučení a metodického vedení. V praxi to však neznamená, že asistent realizuje výuku zcela samostatně. I u toho nejvýše

kvalifikovaného asistenta je vždy nutné, aby byla jeho činnost korigována a vyhodnocována ze strany dalších pedagogických pracovníků. Proto by nemělo docházet k situacím, kdy asistent pedagoga vyučuje žáka se SVP individuálně a dochází tak k separaci od zbytku třídy. Nejenže by byl tento přístup v rozporu s kvalifikací asistenta pedagoga, ale především v rozporu s cílem integrovat, respektive inkludovat žáka se SVP mezi ostatní spolužáky. Proto ani zajišťování suplování asistentem pedagoga není zcela vhodné. K tomuto kroku by mělo být přistupováno zcela výjimečně v odůvodněných případech, a to pouze tehdy, není-li možné zajistit suplování jiným pedagogickým pracovníkem, který je k tomu odborně způsobilý a jehož smlouva zahrnuje přímou výuku žáků, tedy mimo jiné i suplování. Asistent pedagoga bez ukončeného vysokoškolského vzdělání totiž není pro samostatnou výuku dostatečně kvalifikovaný (MŠMT 2015).

O tom, do jaké platové třídy bude asistent pedagoga zařazen, rozhoduje v první řadě jeho vzdělání a doba praxe, ale zároveň také finanční možnosti školy. To, jak je práce asistenta pedagoga náročná a na druhé straně nízce ohodnocená, si ředitelé škol většinou velmi dobře uvědomují, bohužel však situace v dnešní době stále není v tomto ohledu příznivá. Aby mohl asistent pedagoga svoji práci vykonávat, je potřeba absolvovat akreditovaný kurz, který je těmto asistentům přímo určen. Ani úspěšným zakončením tohoto kurzu však pro ně vzdělávání v oblasti problematiky žáků se SVP nekončí. Asistenti pedagoga mají totiž možnost účastnit se se souhlasem vedení školy různých seminářů, odborných školení, praktických ukázek aj. O to smutnější je pak situace, kdy mnozí z těchto zkušených asistentů po letech praxe, získaných cenných zkušeností a znalostí, odchází z resortu školství. Z osobních zkušeností však autorka může uvést, že to není z toho důvodu, že by je práce nenaplňovala, nebavila nebo pro ně nebyla smysluplná a zajímavá. Ve většině případů je důvodem toho, proč asistenti odchází do lépe placených odvětví právě nízké finanční ohodnocení.

### **1.7 Předpoklady k výkonu práce asistenta pedagoga**

Často se můžeme v praxi setkat s tím, že mnoho lidí si vůbec nedokáže představit, co práce asistenta pedagoga obnáší. Očekávání uchazečů o tuto práci v porovnání s realitou se pak proto mohou zcela odlišovat. Práce asistenta pedagoga totiž není o tom, že se takový člověk řídí pouze pokyny učitele. Kromě kvalifikace, kterou ukládá zákon a další předpisy, je zde zapotřebí uplatnění vlastní iniciativy, kreativity a především mít zájem a kladný vztah k dětem. Předpoklady k vykonávání

práce asistenta pedagoga můžeme rozdělit do dvou základních skupin, a to předpoklady kvalifikační a předpoklady osobnostní.

### **Kvalifikační předpoklady**

Protože je asistent pedagoga pracovníkem školy, je zapotřebí, aby splňoval obecné požadavky, které se na pedagogické pracovníky kladou. Každý pedagogický pracovník musí splňovat dle § 3, zákona č. 563/2004, Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů určité předpoklady. Mezi ně patří:

- plná způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- prokázaná znalost českého jazyka.

Splnění kvalifikačních předpokladů je pro osobu, která chce pracovat jako asistent pedagoga také důležitou podmínkou. Kvalifikaci pro výkon této profese získává uchazeč s:

- *„vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd;*
- *vysokoškolským vzděláním ve studijním programu zaměřeném jinak než na oblast pedagogických věd a se vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky či s absolvovaným studiem vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga, které realizují vysoké školy nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků;*
- *vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku;*
- *vyšším odborným vzděláním ve studijním programu s jiným než pedagogickým zaměřením a se vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky či s absolvovaným studiem pro asistenty pedagoga, které realizují vysoké školy nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků;*

- *středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeným na přípravu pedagogických asistentů;*
- *středoškolským vzděláním ve studijním programu zaměřeném jinak než na oblast pedagogických věd a se vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky či s absolvovaným studiem pro asistenty pedagoga, který realizují vysoké školy nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků;*
- *středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky;*
- *středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga;*
- *základním vzděláním a absolutoriem studia pro asistenty pedagoga“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 20, odst. 1 – 2).*

V současné době rozlišujeme dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga. Pro to, aby mohl asistent vykonávat přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se SVP, nebo ve škole, kde jsou tyto žáci integrováni, musí mít dosažené minimálně středoškolské vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání. Jestliže však asistent vykonává pouze výchovné práce ve škole či školském zařízení, stačí mu k výkonu práce pouze střední vzdělání s výučním listem nebo základní vzdělání, ke kterému je však podmínkou absolvovat i kvalifikační kurz určený pro asistenty pedagoga (Kendíková 2016).

Kvalifikační kurz asistenta pedagoga musí být v rozsahu minimálně 120 hodin, které zahrnují jak teoretickou výuku, tak praktickou. V rámci tohoto kurzu získá absolvent znalosti a dovednosti, které potřebuje ke své odborné kvalifikaci a výkonu povolání. Náplň kurzu spočívá zejména v základech legislativy, psychologie, pedagogiky, sociální a speciální pedagogiky a komunikace. Studium je ukončeno závěrečnou zkouškou, která se vykonává před komisí a po jeho úspěšném zakončení získá absolvent osvědčení. Seznam akreditovaných vzdělávacích programů, kde mohou zájemci o profesi asistenta pedagoga získat potřebnou kvalifikaci, zveřejňuje a pravidelně aktualizuje MŠMT v rámci Odboru dalšího vzdělávání a institucionální výchovy - oddělení kariérního systému pedagogických pracovníků.

Kromě povinného vzdělání, které musí každý zájemce o tuto profesi splňovat, by si měl asistent pedagoga především ve svém zájmu neustále rozšiřovat a doplňovat své znalosti. V rámci celoživotního vzdělávání má asistent pedagoga možnost účastnit se různých vzdělávacích aktivit, kurzů, workshopů, odborných seminářů či konferencí. Nejvhodnější je zvolit si samozřejmě kurz, který je přímo zaměřen na práci se žáky s konkrétní diagnózou, a to v závislosti na tom, se kterým žákem asistent aktuálně pracuje. Účast na jakémkoliv kurzu, který se k práci asistenta pedagoga vztahuje, je nesmírně důležitou součástí celé profesní kariéry a osobního růstu, a to především v prvním roce po přijetí do školy. Velká část asistentů pedagoga totiž nemá žádné nebo jen malé zkušenosti s touto profesí, a přicházejí většinou úplně z jiného oboru a s úrovní základního kurzu pro asistenty pedagoga. Důležité je proto načerpat další teoretické znalosti z obecně zaměřených kurzů či konferencí, které se soustředí na oblast speciálních vzdělávacích potřeb podporovaných žáků. Pro získání praktických informací a zkušeností je pak vhodné účastnit se seminářů na konkrétně zaměřená témata či setkání asistentů pedagoga, která jsou organizována některými poradenskými zařízeními. Neméně důležitou součástí celoživotního vzdělávání asistenta pedagoga je samozřejmě i samostudium, spojené s konzultacemi s poradenskými pracovníky. Vzdělávání asistentů pedagoga může být realizováno několika způsoby. V dnešní době velmi stoupá obliba online kurzů za využití moderních technologií a vzdělávacích prostředků. Takový seminář pak může asistent pedagoga absolvovat přímo z domova nebo ze svého pracoviště. Kurzy pro pedagogické pracovníky mohou být realizovány dále ředitelem školy přímo na pracovišti nebo je pořádá celá řada vzdělávacích institucí, které se mimo jiné věnují i konkrétním aspektům práce asistentů pedagoga. Mezi takové instituce patří například NAUTIS, PAsPARTA, Dys-centrum Praha, o. s. apod. (Kendíková 2016).

Autorka práce je toho názoru, že by měl mít asistent pedagoga možnost volit si v rámci celoživotního vzdělávání kurzy dle svého výběru. V praxi se jí totiž osvědčilo, že pokud se asistent účastní seminářů, workshopů či jiných školících akcí, které si sám vybere, odnáší si z nich daleko více poznatků než z kurzu, na který je vyslán někým cizím. Proto by měl ředitel vždy v rámci určitých mezí umožnit asistentům vlastní výběr, aby poté nedocházelo zbytečně k tomu, že si asistent svoji účast na kurzu pouze „odsedí“, neboť pro něj dané téma není příliš zajímavé. V takovém případě je to pouze

ztráta finančních prostředků a času, který by se dal využít daleko smysluplněji ve prospěch žáka se SVP.

### **Osobnostní předpoklady**

Neméně důležitým faktorem pro výkon povolání asistenta pedagoga jsou předpoklady osobnostní. Dalo by se říci, že jsou mnohdy dokonce daleko významnější, než ty kvalifikační. Zatímco kvalifikační předpoklady jsou striktně vymezeny zákonem, osobnostní předpoklady jsou spíše na úrovni mravních principů a norem. Součástí práce asistenta pedagoga by mělo být každopádně tak, jako v každé jiné profesi, dodržování etického kodexu. Stejně jako učitel, i asistent pedagoga by měl mít určité vlastnosti, které jsou vzhledem k této profesi zapotřebí. Mezi ty základní osobnostní předpoklady patří schopnost empatie, pochopení, trpělivost, spravedlnost, kladný vztah k dětem, zejména pak k žákům se SVP. Kladný přístup k dětem je tím nejdůležitějším osobnostním předpokladem, který by měl jak pedagog, tak asistent pedagoga splňovat. Obecně lze říci, že pedagog nebo jeho asistent, je pro děti často určitým vzorem a příkladem. Proto to musí být zodpovědný, důsledný člověk, který má určitou intelektuální úroveň, smysl pro humor, schopnost pracovat v týmu a řešit operativně různé problémy. Měl by být také komunikativní, laskavý, optimistický, spolehlivý, kreativní, vstřícný, flexibilní a mnoho dalšího. Jednoduše řečeno pozitivní osobnost, která ve vztazích ke druhým lidem není ani příliš dominantní, ani submisivní. Často na pozici asistenta pedagoga pracuje někdo, kdo tuto profesi vykonává jen proto, že to je jeho jediná možnost uplatnění. Takový člověk však není vhodným kandidátem a je zde velké riziko toho, že svoji práci nebude vykonávat dobře. To se pak odráží především na psychické pohodě a prospěchu žáka se SVP. Proto by měl být asistent pedagoga vyrovnaná osobnost, která ví, co od této profese očekává a co ho k ní motivuje. Celkově je složité říci, která z vlastností je u asistenta pedagoga nejdůležitější. Každopádně je zapotřebí, aby asistent uměl vycházet a spolupracovat jak s dítětem se SVP, tak i s učitelem, pedagogickým sborem, poradenskými pracovníky a v neposlední řadě i s rodiči daného žáka. Důležité je také respektovat pokyny učitele, komunikovat a učit se ze svých chyb. To vše přispívá k tomu, aby se žák se SVP cítil ve škole spokojeně a dobře prospíval (Teplá 2015).

## **Klíčové kompetence asistenta pedagoga**

Kompetence asistenta pedagoga jsou postaveny na základě koncepce klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a představují ideální stav. Jsou koncipovány takovým způsobem, aby mohl ředitel asistentovi pedagoga v souladu s dalšími právními předpisy vytvořit pracovní náplň. Klíčové kompetence se rozdělují do třech úrovní dle toho, jakou míru zodpovědnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu asistent pedagoga má. Této úrovni by mělo pak odpovídat i vzdělání asistenta a doporučené platové zařazení.

### **a) Kompetence k učení**

Asistent pedagoga musí být schopen samostatně si vyhledávat různé informace, týkající se problematiky speciálních vzdělávacích potřeb a integrace obecně. K tomu může využít jak odbornou literaturu, tak webové zdroje. Mělo by být v jeho zájmu neustále se zdokonalovat a vzdělávat, neboť není možné všechny okruhy, které jsou v praxi potřeba, obsáhnout v rámci kvalifikačního kurzu. Je důležité také umět čerpat zkušenosti od jiných asistentů pedagoga, učitelů a ostatních pedagogických pracovníků, s nimiž přijde ve výchovně-vzdělávacím procesu do styku. Nesmírně důležité je také umět se poučit ze svých chyb a mít kritický pohled na své způsoby a metody práce (Morávková Vejrochová aj. 2015).

### **b) Kompetence k řešení problémů**

Asistent pedagoga se snaží předcházet na základě svých zkušeností veškerým konfliktům, umí vnímat a citlivě reagovat na atmosféru ve třídě. Pokud jde o konflikt, snaží se podchytit příčinu a případně plánovat řešení problému. Asistent pedagoga musí být také fyzicky zdatný, zvláště pak pokud pracuje se žákem s tělesným postižením. Mnohdy je totiž s takto integrovaným žákem zapotřebí náročná manipulace, zejména v souvislosti s poskytováním pomoci při sebeobslužných činnostech či při přesunu, není-li k dispozici bezbariérový přístup či výtah. Být fyzicky zdatný je však zapotřebí v určité míře i při práci se žákem, který má poruchy chování a sklony k agresivitě. Asistent pedagoga musí u dětí budit také přirozenou autoritu. Proto je vhodné, aby například při vzdělávání žáků se SVP z určité minority patřil do stejné menšiny, neboť poté může snáze komunikovat s rodiči a lépe se orientuje v dané problematice. Asistent by měl dále vědět, na koho se obrátit v případě řešení náročnějších situací a koho



požádat o pomoc při předcházení či řešení stávajících konfliktů (Morávková Vejrochová aj. 2015).

#### **c) Kompetence komunikativní**

Asistent pedagoga musí umět správně komunikovat, a to nejen ve spojení s dalšími pedagogickými pracovníky, ale také se zákonnými zástupci žáka. V dané situaci umí vhodně zvolit dostupné technologie a způsob komunikace v souvislosti s možnostmi a dispozicemi osoby, se kterou komunikuje. Umí formulovat myšlenky, postoje a názory, a to jak do písemné, tak ústní podoby. Asistent pedagoga je dále schopen vyjádřit otevřeně svůj názor, ale zároveň se do určité míry umět podřídit autoritě pedagoga. Při komunikaci používá empatii, je schopen užívat verbální i neverbální formu komunikace a má porozumění pro smýšlení i citové naladění žáků. Vhodně a efektivně využívá své znalosti jazykových a kulturních specifík, dále pak umí při komunikaci s určitými jedinci použít prvky alternativní a augmentativní komunikace. Nezbytnou součástí je i umět aktivně naslouchat a věnovat pozornost problémům i prosbám (Morávková Vejrochová aj. 2015).

#### **d) Kompetence sociální a personální**

Asistent pedagoga je pro učitele podporou při přípravě na vyučování a v rámci týmové spolupráce je schopen podílet se na utváření pozitivní atmosféry ve škole a přispívat k tvorbě jejího dobrého jména. Dokáže vyhodnotit a sdílet podstatné informace o žácích a jejich vzdělávacích potřebách s dalšími pedagogickými pracovníky. K žákům přistupuje s velkou trpělivostí, což je jedna z nejvýznamnějších vlastností pro výkon práce asistenta pedagoga, a v jednání s nimi je maximálně důsledný. Je schopen také zajistit kontakt mezi školským a rodinným prostředím žáka, a při kontaktu s jeho zákonnými zástupci využívá respektující přístup (Morávková Vejrochová aj. 2015).

#### **e) Kompetence občanské**

Asistent pedagoga si plně uvědomuje svá práva a povinnosti, a to jak ve vztahu ke škole, tak ve vztahu k žákům a jejich rodičům. Svoji práci vykonává podle etického kodexu a je si vědom své odpovědnosti za žáky. K žákům se SVP má pozitivní vztah a jejich integraci chápe jako obohacení celého třídního kolektivu. Respektuje odlišnost kulturních zvyklostí žáků, a to zejména z minorit, z nichž integrovaný žák pochází. V rámci své práce také zajišťuje bezpečnost žáků, monitoruje případné sociálně-patologické jevy a snaží se jim předcházet (Morávková Vejrochová aj. 2015).

#### **f) Kompetence pracovní**

Orientuje se v oblasti informačních technologií, umí vyhledávat informace na internetu, pracovat s počítačem, e-mailem apod. Při své práci umí uplatnit své znalosti z oblasti obecné pedagogiky, speciální pedagogiky a vývojové psychologie, a to zejména u žáků se SVP. Zná specifické potřeby žáků, je seznámen s jejich diagnózami a možnými dopady na výuku. Ovládá znalosti a dovednosti, které odpovídají obsahu výuky, cíleně je rozšiřuje a vyhledává další informace, týkající se vzdělávání žáků se SVP. Při vyučování je schopen sám pracovat s žákem či malou skupinou žáků, a využívá při práci s nimi demokratický přístup (Morávková Vejrochová aj. 2015).

### **1.8 Metodická podpora asistenta pedagoga**

V souvislosti s pozicí asistenta pedagoga by měla být také zajištěna metodická podpora těchto pracovníků. Asistent pedagoga se totiž během své práce nesetkává pouze s žáky s jedním druhem postižení. Proto je zapotřebí, aby měl asistent metodické vedení, které se zaměřuje na úspěšné zvládnutí jeho povinností směrem k dítěti, žákovi či studentovi se SVP, jeho zákonným zástupcům a v neposlední řadě k celému pedagogickému týmu. Metodická podpora zahrnuje odborné činnosti, na kterých se podílí pracovníci SPC či PPP. Vedení asistenta pedagoga však může zajišťovat přímo škola, respektive zkušení pedagogičtí pracovníci. Ředitel školy by měl zajistit nově nastupujícímu asistentovi metodickou pomoc v průběhu celého školního roku, a to ve formě supervizora či zkušeného kolegy (Teplá 2015).

To, jak bude metodická podpora organizována, záleží na konkrétních podmínkách dané školy. Metodická pomoc závisí na počtu dalších pedagogických pracovníků a struktuře ŠPZ. Podporu asistentům pedagoga mohou poskytovat jak pracovníci ŠPZ, tak i školní psycholog či speciální pedagog přímo dané školy. Nejdůležitější je však spolupráce asistenta s pedagogy, v jejichž hodinách asistent s dítětem pracuje. Obecně by se tato podpora měla zaměřovat zejména na:

- individuální možnosti, schopnosti a specifické potřeby ve vzdělávání žáka se SVP,
- vedení dokumentace a podílení se na tvorbě IVP, jeho průběžné doplňování, opravování a hodnocení,
- schopnosti řešit běžné výchovně-vzdělávací problémy,
- psychohygienu, vhodné formy relaxace a denní režim,

- vhodnou formu podpory žáka se SVP, využívání účelných kompenzačních pomůcek, metodických a didaktických materiálů,
- speciální metody práce, komunikace a přístupu,
- vhodnou formu spolupráce s rodinou a týmem dalších odborníků ve vztahu k žákovi se SVP (Kendíková 2017).

Vhodnou formou takové podpory může být i individuální či skupinová supervize. Ta nejenže podporuje profesionální růst a zlepšuje kvalitu práce asistenta pedagoga, ale především pomáhá předcházet syndromu vyhoření. Supervize probíhá pod dohledem zkušeného supervizora a spočívá zejména v tom, že se zde asistenti pedagoga či další pedagogičtí pracovníci mohou podělit s ostatními kolegy o zkušenosti, řešit různé krizové situace a hledat společně možná řešení vzniklých problémů. To vše v konečném výsledku přináší prospěch mimo jiné právě dítěti s postižením, se kterým asistent pedagoga pracuje (Uzlová 2010).

## 2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro to, abychom dokázali pochopit roli a úlohu asistenta pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu, je zapotřebí si nejprve přiblížit cílovou skupinu, se kterou asistent ve svém povolání nejčastěji pracuje a přichází do kontaktu. Jsou to děti, žáci a studenti se SVP.

Ještě donedávna byl pojem speciální vzdělávací potřeby chápán jako označení, které zahrnovalo všechna zdravotní postižení a znevýhodnění, ale také sociální znevýhodnění.

V § 16 školského zákona pak byly tyto kategorie jednotlivě vysvětleny.

Za **zdravotně postižené** bylo považováno dítě, žák či student s mentálním, tělesným nebo zrakovým postižením, dítě s vadami řeči či souběžným postižením více vadami. Spadaly sem také děti s autismem a vývojovými poruchami učení či chování.

Do kategorie se **zdravotním znevýhodněním** pak byly zařazovány děti se zdravotním oslabením, dlouhodobě nemocné, děti se zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a děti, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Kategorii dětí se **sociálním znevýhodněním** zastupovaly děti, žáci a studenti z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním postavením, děti ohrožené sociálně

patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou nebo děti v postavení azylanta.

Od 1. 9. 2016 vstoupila v účinnost vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a současně s novelizací § 16 školského zákona je tak celá tato problematika poměrně zjednodušena. Dle aktuálního znění zmíněného paragrafu, jsou totiž považovány za děti, žáky a studenty se SVP takové osoby, kterým v naplnění jejich vzdělávacích možností brání překážky, spočívající zejména v jejich zdravotním stavu nebo životních podmínkách. Podle této úpravy, mají žáci se SVP k uplatnění či užívání svých práv postavením na rovnoprávném základě s ostatními žáky právo na bezplatné poskytnutí podpůrných opatření. Mezi tato podpůrná opatření, která školy svým žákům poskytují, patří dle § 16, odstavce 2 školského zákona:

- „*poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení;*
- *úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, včetně prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání až o dva roky;*
- *úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob; Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;*
- *úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy;*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;*
- *využití asistenta pedagoga;*
- *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 poradenském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů;*
- *poskytování vzdělávání nebo školských poradenských služeb v prostorách stovebně nebo technicky upravených.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2, písm. a – i).*

Podpůrná opatření se rozdělují do pěti stupňů, a to z hlediska toho, jak je práce s konkrétním žákem pedagogicky, organizačně a finančně náročná. Podpůrná opatření

prvního stupně jsou poskytována školou či školským zařízením i bez doporučení ŠPZ. U podpůrných opatření druhého až pátého stupně je však již doporučení ŠPZ zapotřebí. Pro použití všech uvedených podpůrných opatření, je vždy zapotřebí mít předem informovaný písemný souhlas zákonného zástupce žáka (Kendíková 2017).

Podpůrná opatření různých stupňů a druhů je možné kombinovat. ŠPZ může shledat, že dosavadní podpůrná opatření nižšího stupně vzhledem k průběhu a výsledkům žáka nepostačují k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělání. V tom případě je možné použít opatření vyššího stupně. Pokud naopak ŠPZ vydá doporučení, že poskytování podpůrných opatření již není nezbytné, škola nebo školské zařízení jej po projednání se zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka přestane poskytovat (Kendíková 2016).

## **2.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Žáci na základních a středních školách v České republice jsou vzděláváni dle školního vzdělávacího programu té dané školy, kterou navštěvují. Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) vychází většinou z RVP ZV. Záleží však vždy na typu a stupni školy. RVP je závazným rámcem pro obsahové a organizační zabezpečení základního vzdělávání u všech žáků. I tento dokument se v souvislosti se změnami v legislativě dočkal zásadních změn. Jak již bylo zmíněno, žákovi se SVP jsou poskytována podpůrná opatření. Tato opatření musí být poskytována vždy s ohledem na to, že každý žák má jiné individuální možnosti a potřeby. RVP ZV, platný od 1. 9. 2016 říká: *„Účelem podpory vzdělávání těchto žáků je plné zapojení a maximální využití potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti. Pedagog tomu přizpůsobuje své vzdělávací strategie na základě stanovených podpůrných opatření“* (MŠMT 2016, s. 145).

Jestliže má žák se SVP přiznaná podpůrná opatření prvního stupně, pak je ŠVP podkladem pro vypracování plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP). U žáků se SVP, kteří mají přiznaná podpůrná opatření druhého až pátého stupně, je ŠVP podkladem pro tvorbu IVP. Oba dokumenty, ať už IVP či PLPP zpracovává škola (Kendíková 2017).

Na základě podpůrných opatření je možné očekávané výstupy, které jsou ŠVP stanoveny, v IVP upravit. V určitých případech je pak možné upravit i vzdělávací obsah, a to vždy tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a reálnými

možnostmi žáků. Výchovně-vzdělávací proces musí zároveň vždy směřovat k jejich maximálnímu osobnímu rozvoji. To, za jakých podmínek lze těchto kroků docílit je blíže stanoveno rámcovým vzdělávacím programem (Kendíková 2017).

Žákům s přiznanými podpůrnými opatřeními, která spočívají v úpravě vzdělávacích obsahů, může být ŠPZ doporučena speciálně pedagogická a pedagogická intervence. Speciálně pedagogickou intervencí rozumíme zajištění předmětů speciálně pedagogické péče u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, které se zaměřují na oblast řečové výchovy, logopedických obtíží, zrakové stimulace, nácviku sociálních dovedností, komunikace apod. Pedagogická intervence spočívá ve vzdělávání žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními v předmětech, ve kterých je zapotřebí zlepšit jeho výsledky či kompenzovat nedostačující domácí přípravu na vyučování (MŠMT 2016).

### **2.1.1 Plán pedagogické podpory**

PLPP je jedním z nových podpůrných opatření, platných od září roku 2016. Tento dokument vypracovává škola, konkrétně pedagogický tým pod vedením poradenského pracovníka školy, a realizace tohoto podpůrného opatření probíhá bez doporučení ŠPZ a bez nároku na zvýšení finančních prostředků. PLPP škola využívá při práci s žáky se SVP, jejichž podpůrná opatření odpovídají prvnímu stupni. Veškeré náležitosti PLPP jsou stanoveny v § 10 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Plán by se měl vypracovat ještě před začátkem poskytování podpůrných opatření a jeho obsahem by mělo být:

- zdůvodnění vytvoření PLPP,
- charakteristika obtíží žáka a jeho individuálních potřeb,
- stanovení cílů PLPP,
- plánovaná podpůrná opatření I. stupně,
- konkrétní postupy – např. pomůcky, metody výuky, organizace vyučovacích hodin,
- podpůrná opatření týkající se domácí přípravy,
- podpůrná opatření jiného druhu,
- stanovení způsobu vyhodnocování a naplňování cílů PLPP.

PLPP je možné průběžně upravovat a nejdéle po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření ho musí škola také vyhodnotit. Vyhodnocení plánu by mělo vést ke zjištění, zda přijatá opatření vedou k naplňování stanovených cílů nebo

nikoliv. Jestliže se ukáže, že navržená opatření jsou nefunkční, nedostatečná a nevedou tak k určenému cíli, pak je žákovi doporučeno využití služeb ŠPZ (Kendíková 2017).

Jak už bylo řečeno, PLPP obsahuje podpůrná opatření prvního stupně. Tato opatření by měla vést ke kompenzaci mírných obtíží, jako jsou například potíže způsobené aktuálním zdravotním či psychickým stavem, nebo dlouhodobějších obtíží malého rozsahu a intenzity. Proto zde není možný nárok na zvýšení finančních prostředků. Pro sestavování PLPP jsou směrodatné zejména oblasti metody výuky, úpravy obsahu a výstupu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení a intervence školy.

Asistent pedagoga s žáky, kteří mají stanoven PLPP, přímo nepracuje. Jeho práce totiž nespadá mezi podpůrná opatření prvního stupně. Může být však nápomocen při sestavování plánu. Pro sestavení PLPP se využívá pozorování žáka v hodině, rozhovor s žákem, analýza výsledků práce a výkonů, analýza domácí přípravy žáka, rozbor dosavadního pedagogického působení školy či ověřování znalostí a dovedností žáka. Na sbírání všech těchto podkladů pro sestavení plánu se tak asistent může velkou měrou podílet (Kendíková 2016).

### **2.1.2 Individuální vzdělávací plán**

Dalším dokumentem, který na základě žádosti zákonného zástupce žáka škola každoročně vypracovává, je IVP. Tento dokument se však na rozdíl od PLPP zpracovává již na základě doporučení ŠPZ. IVP je jeden z nejdůležitějších nástrojů pro úspěšnou integraci žáka a zároveň je to závazný dokument pro naplňování jeho SVP. Jestliže je tento plán dobře sestaven, průběžně upravován, doplňován a vyhodnocován, pak může představovat jeden ze zásadních klíčů k úspěšnému vzdělávání. Uplatňuje se u žáků s podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně. Povolení vzdělávání dle IVP uděluje ředitel školy, a to na základě žádosti zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. K této žádosti je zapotřebí přiložit doporučení ŠPZ a jsou-li splněny všechny náležitosti, ředitel vzdělávání dle IVP povolí (Kendíková 2016).

IVP vychází ze ŠVP školy a stává se součástí dokumentace žáka. Sestavuje jej škola ještě před nástupem žáka do školy, maximálně pak jeden měsíc po nástupu. Podle odstavce 3 a 4 § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných, by měl IVP obsahovat tyto náležitosti:

- „identifikační údaje žáka,
- údaje o pedagogických pracovnících participujících na vzdělávání žáka,
- údaje o úpravách obsahu vzdělávání,
- údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- informace o úpravách metod a forem výuky,
- případná úprava výstupů vzdělávání,
- jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, s nímž škola spolupracuje při poskytování podpůrných opatření žákovi“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3, odst. 3 a 4).

IVP by měl konkrétně vymezovat způsob a pravidla vzdělávání konkrétního žáka se SVP v daném školním roce. Zároveň by měl však sloužit také jako návod pro pedagogy a asistenty, jak s tímto žákem pracovat. Vzhledem k tomu, že IVP není neměnný, lze ho v průběhu roku upravovat a doplňovat podle aktuálního stavu žáka a jeho vzdělávacích potřeb. Při zpracovávání IVP spolupracuje škola jak se ŠPZ, tak se samotným žákem a jeho zákonnými zástupci. Za jeho zpracování a naplňování stanovených cílů pak zodpovídá ředitel dané školy (Kendíková 2017).

Asistent pedagoga je při sestavování IVP žáka velmi důležitou součástí týmu. Vzhledem k tomu, že je v těsném každodenním kontaktu s daným jedincem, může postřehnout i ty nejmenší detaily, které jsou pro tvorbu plánu velice důležité. Asistent také může velmi dobře posoudit, zda jsou opatření, která jsou v IVP uvedena, funkční či nikoliv. Na základě tohoto zjištění se pak může plán přepracovat či doplnit podle aktuálních potřeb žáka. Práce s ním tak může být efektivnější a bude pro všechny jednodušší dosahovat stanovených cílů. Za důležité pak také považujeme především to, aby asistent komunikoval se všemi pedagogy, kteří se na vzdělávání žáka podílejí. Důležité je totiž předávat si určité postřehy, vyměňovat informace a zkušenosti, které učitel v průběhu výuky nemusí vůbec postřehnout. Jedině vzájemnou spoluprací se totiž lépe dosahuje kýmých výsledků.

## **2.2 Systém péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Dle stupně přiznaného podpůrného opatření, škola v rámci péče o žáky se SVP ve ŠVP stanoví pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP či IVP. V rámci ŠVP pak škola může případně stanovit takovému žákovi bližší podmínky, mezi které patří především:



- pravidla pro zapojení dalších subjektů do systému péče o žáky se SVP,
- zodpovědné osoby a jejich role v systému péče o žáky se SVP,
- specifikace provádění podpůrných opatření a úprav vzdělávacího procesu žáků se SVP (patří sem například prodloužení základní školní docházky na 10 let, jiná délka vyučovacích hodin, spojování a dělení vyučovacích hodin...),
- učební osnovy předmětů speciálně pedagogické péče.

Učební osnovy předmětů speciálně pedagogické péče se vytváří na základě specifických obtíží žáků, přičemž je dodržován nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin. Tyto povinné vyučovací hodiny je pak možné na základě úprav dělit dle potřeby. Jestliže je škola zřízena dle § 16 odst. 9 školského zákona, pak jsou předměty speciálně pedagogické péče uváděny vždy ve ŠVP. U ostatních škol se tak činí pouze v případě poskytování tohoto podpůrného opatření konkrétnímu žákovi. Škola, která je zřízená dle § 16 odst. 9 školského zákona zpracuje samostatný ŠVP dle RVP ZV. V případě, že je podle § 16 tohoto zákona zřízena pouze třída, může škola vypracovat ŠVP například ve formě přílohy k současnemu ŠVP (MŠMT 2016).

### **2.2.1 Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

K tomu, aby mohl být žák s přiznanými podpůrnými opatřeními plnohodnotně vzděláván, musí škola umožnit, respektive zajistit určité podmínky. Mezi ně patří zejména:

- uplatňování principu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností a při stanovování obsahu, forem i metod výuky,
- dodržování všech stanovených podpůrných opatření při vzdělávání žáků,
- v odůvodněných případech odlišná délka vyučovacích hodin pro žáky se SVP nebo dělení a spojování vyučovacích hodin,
- formativní hodnocení vzdělávání žáků se SVP,
- spolupráce se zákonnými zástupci žáka, ŠPZ a odbornými pracovníky poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupráce s odborníky mimo oblast školství,
- spolupráce s ostatními školami (Kendíková 2017).

U dětí, žáků a studentů, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se volí podpůrná opatření tak, aby jejich vzdělávání bylo zajištěno v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých, a odpovídalo jejich potřebám. Žáci a studenti, kteří jsou vzděláváni

v českém znakovém jazyce, mají rovněž poskytováno vzdělávání i v psaném českém jazyce. Znalost českého jazyka nabývají tito žáci a studenti za pomoci metod, které se užívají při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. Škola či školské zařízení mohou využívat také služeb tlumočnického českého znakového jazyka. V tomto případě je zapotřebí, aby na pozici tlumočnicka působila osoba, jež má k výkonu této činnosti odpovídající vzdělání a praxi. Znalost českého znakového jazyka musí být prokázána na úrovni rodilého mluvčího, tlumočnické schopnosti pak musí být na takové úrovni, aby mohlo být zajištěno plnohodnotné vzdělávání dítěte, žáka či studenta (Kendíková 2016).

Při vzdělávání dětí, žáků a studentů, kteří pro komunikaci využívají alternativní či augmentativní prostředky komunikace, se volí podpůrná opatření tak, aby bylo vzdělávání zajištěno v komunikačním systému odpovídajícím jejich potřebám. Pro děti, žáky a studenty se závažným postižením, je možné zřizovat školy, anebo třídy, studijní skupiny a oddělení ve školách. To se týká zejména dětí, žáků a studentů s tělesným, sluchovým, zrakovým či mentálním postižením, se závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami chování, se souběžným postižením nebo dětí, žáků a studentů s autismem. ŠPZ může shledat, že vzhledem k povaze SVP dítěte, žáka nebo studenta nebo vzhledem k průběhu dosavadního poskytování podpůrných opatření, uvedená podpůrná opatření nepostačují k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění práva a vzdělání. V takovém případě lze dítě, žáka či studenta do takové školy přijmout nebo jej zařadit do třídy, studijní skupiny nebo oddělení. K tomu je zapotřebí písemná žádost zletilého žáka (studenta) či zákonného zástupce dítěte (žáka), doporučení ŠPZ a dále musí být uvedený postup v souladu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta. K tomu, aby mohla být třída, oddělení nebo studijní skupina pro děti, žáky a studenty se SVP zřízena, je zapotřebí souhlas. V případě škol, které jsou zřizovány ministerstvem, registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, jimž bylo přiznáno zvláštní oprávnění zřizovat církevní školy je to souhlas ministerstva. Ostatním školám tento souhlas vydává krajský úřad (Kendíková 2016).

### **2.2.2 Obecné zásady při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Při práci se žáky se SVP je vždy zapotřebí uplatňovat individuální přístup a respektovat možnosti daného jedince. Obecně však můžeme formulovat několik všeobecných a jednoduchých zásad, kterými je vhodné se v rámci výchovně-vzdělávacího procesu těchto žáků řídit. Můžeme uvést např.:

- dodržování postupů, které jsou stanovené v IVP či v PLPP,
- dodržování postupů doporučených ŠPZ,
- dodržování organizace hodin,
- spolupráce s dalšími odborníky,
- využívání rozličných metod práce (práce ve skupinách, projekty),
- využívání pomůcek (obrázky, tabulky, grafy, schémata),
- využívání principu vizualizace (zejména přehledné, strukturované zápisy na tabuli),
- kreativita,
- důsledné procvičování různými způsoby a formami,
- spolupráce s celým pedagogickým sborem (s ostatními učiteli, asistenty pedagoga),
- sebekritika, sebehodnocení,
- další vzdělávání, sebevzdělávání,
- empatie, trpělivost, nadhled,
- využívání a vyhledávání informací z aktuálních zdrojů (Kendíková 2017).

Výše uvedené metody lze samozřejmě uplatnit jak při práci se žáky se SVP, tak při práci s žáky intaktními. Pokud učitel umí s žáky a jejich problémy pracovat a zmíněné metody ve vyučování využívat, můžeme to považovat za téměř ideální obraz výchovně-vzdělávacího procesu.

### **2.3 Specifika práce asistenta pedagoga se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dle druhu postižení**

Ačkoliv novelizovaný § 16 školského zákona již SVP dále nespecifikuje a nečlení, můžeme uvést ty, se kterými se asistent pedagoga ve své profesi setkává nejčastěji. Patří mezi ně:

- poruchy autistického spektra,
- lehké mentální postižení,
- ADHD,
- tělesné postižení,
- zrakové postižení,
- sluchové postižení,
- poruchy chování,

- specifické poruchy učení (zejména pak dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie),
- poruchy řeči,
- kombinované vady,
- sociokulturní znevýhodnění,
- dlouhodobá závažná onemocnění (Kendíková 2017).

Asistent pedagoga se tak ve své práci nesetkává pouze s dětmi s jedním druhem postižení. V tomto ohledu je jeho práce různorodá a bezpochyby bude vždy jinak pracovat s žákem s tělesným postižením, jinak s žákem s mentálním postižením, poruchou autistického spektra, s žákem se specifickou poruchou učení a chování apod. V následujících podkapitolách jsou proto uvedena specifika práce asistenta pedagoga se žáky jednotlivých druhů a stupňů postižení.

### **2.3.1 Žák s tělesným postižením**

Výchova a vzdělávání žáka s tělesným postižením, není dnes v běžné škole ničím neobvyklým. Stejně jako u každého dítěte s nějakým handicapem, tak i práce s žákem s tělesným postižením svá specifika. Záleží zde samozřejmě na stupni postižení, od kterého se následně odvíjí míra podpory. Ve většině případů u takových žáků není zasažen intelekt, někdy se však můžeme setkat i s žákem, který má kromě tělesného přidružené ještě smyslové či mentální postižení. Kromě toho záleží také na příčině a době vzniku tohoto postižení. Tělesné postižení může být vrozené - nejčastěji se v dětském věku jedná o dětskou mozkovou obrnu, dále může být získané například následkem úrazu v průběhu života nebo se může jednat o svalovou dystrofii, kdy postupně danému jedinci ochabují svaly v těle. Tělesné postižení ovlivňuje nejen pohybový aparát, ale celou osobnost. Negativně může zasahovat především do psychiky, což je způsobeno tělesnou odlišností a omezenou hybností. To, jak se jedinec se svým postižením vyrovná, záleží ve velké míře především na postojích a jednání společnosti. Jelikož výchova a vzdělávání takového žáka vyžaduje především **úpravu školního prostředí a zajištění specifických kompenzačních pomůcek**, je potřeba se ze strany školy na příchod takového žáka předem důsledně připravit (Bartoňová, Vítková 2007).

Aby se žák ve škole necítil méněcenný a trvale odkázaný na pomoc svých spolužáků či asistentů, měl by ředitel zařízení na základě doporučení SPC a rodičů dítěte zajistit vhodné podmínky ke vzdělávání. Mezi ně patří zejména:

- bezbariérový přístup do školy a možnost bezbariérového pohybu uvnitř budovy (zejména pro vozíčkáře),
- kompenzační pomůcky umožňující pohyb po škole (především chodítka, berle, nájezdny rampy, plošiny, výtahy, schodolezy atd.),
- úprava prostoru toalet – rozšířené dveře, úchyty, madla, dostatek prostoru pro vozík,
- speciální školní lavice a židle,
- **pomůcky pro relaxaci** a tělesnou výchovu, např. žíněnka, matrace, sedací vak, sloužící k odpočinku, uvolnění svalů a protažení,
- **technické pomůcky** pro získávání a uchovávání informací – informační technologie, počítač, speciální klávesnice, diktafon, xeroxovací tabule,
- pomůcky pro **rozvoj manuálních dovedností**, kreslení a psaní – speciální nástavce, protiskluzové podložky, vhodné didaktické pomůcky atd.,
- další speciální pomůcky na základě doporučení SPC, které žákovi s tělesným postižením usnadňují práci a každodenní činnosti (Uzlová 2010).

Asistence u žáka s tělesným postižením zahrnuje velmi často také činnosti, které běžně vykonává osobní asistent. Z vlastní zkušenosti může autorka uvést, že žák s tělesným postižením potřebuje péči a podporu hned v několika oblastech. Nejedná se pouze o pomoc při zvládnání každodenních činností ve školním prostředí. Pro úspěšnou integraci je totiž nezbytné, aby byl žák sociálně adaptibilní a disponoval v dostatečné míře volnými vlastnostmi, které jsou k zapotřebí k překonávání překážek. Důležitá je tedy také **psychická podpora, lidský kontakt** a pochopení, kdy by měl asistent pedagoga fungovat jako partner dítěte, který mu dopomáhá zvládat obtížné životní situace a usnadňuje proces začlenění do společnosti a běžného života. Asistent pedagoga by měl umět vyhodnotit situaci a zaměřit svoji podporu přímo tam, kde je jí nejvíce potřeba. Samozřejmě je zapotřebí řídit se doporučením SPC, IVP a konzultovat důležité kroky s učiteli a rodiči dítěte. Mezi nejběžnější činnosti, které asistent pedagoga u žáka s tělesným postižením vykonává, se uvádí pomoc při manipulaci s předměty, pomoc při pohybu, přesunech po budově a nácviku prostorové orientace, pomoc při psaní (uvolňovací cviky, grafomotorická cvičení, správné používání speciálních tužek a nástavců) či přímo zápis probíraného učiva. Dále můžeme uvést také pomoc při přípravě pomůcek na výuku, pomoc při komunikaci, zprostředkováním

informací či asistenci při sebeobslužných činnostech, jako je pomoc se zajištěním hygieny (použití WC), pomoc při jídle, polohování atd.

### 2.3.2 Žák se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením jsou ve většině případů vzdělávány ve školách pro žáky se sluchovým postižením. Na běžných základních školách probíhá edukace těchto žáků pouze za předpokladu, že jsou k tomu vytvořené speciální podmínky, odpovídající nejen stupni a druhu postižení, ale především potřebám žáka. Proto jsou zde vzdělávání zejména žáci nedoslýchaví a žáci s lehčím stupněm sluchového postižení, kteří mohou i přes své postižení za pomoci výkonných sluchadel zvládnout požadavky v běžné škole. Pro žáky s těžkou vadou sluchu nebo pro žáky prelingválně neslyšící bývá vhodnější volbou vzdělávání na základní škole pro sluchově postižené. Klíčovou roli ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením hraje to, jakým způsobem se dítě dorozumívá se svým okolím. Žák by měl mít vždy možnost výběru vzdělávací cesty, a to buď orální metodou, bilingvální či formou totální komunikace. Protože k výběru vhodného dorozumívacího prostředku dochází však již v rodině dítěte, rodiče tak mají důležitou úlohu. Výběr druhu komunikace jde totiž ruku v ruce zároveň s následným způsobem vzdělávání dítěte. Určujícím kritériem pro výběr základní školy je také rozhodně věk, kdy byla sluchová vada u dítěte diagnostikována a komunikační schopnosti dítěte. To zahrnuje zejména schopnost odezírání a míru rozvinutí řeči jak po formální, tak po obsahové stránce.

V případě, že je dítě se sluchovým postižením přijato do běžné školy, je opět zapotřebí pro něj kromě obecných požadavků zajistit specifické podmínky pro vzdělávání. Mezi ně patří zejména možnost seznámení se žákem s učitelem a s prostředím školy ještě před začátkem školního roku, a na začátku školního roku usnadnit žákovi se sluchovým postižením prvotní kontakt se spolužáky. Ve vztahu k učiteli je nutné vybavit pedagogy znalostmi tak, aby byli schopni využívat speciální metody pro výuku žáků se sluchovým postižením a informovat je ohledně problematiky sluchového postižení a fungování technického vybavení – sluchadel. Důležité je také **zajištění materiálního, technického vybavení a kompenzačních pomůcek a vhodné vybavení třídy**, např. koberec pro eliminaci rušivých zvuků. V neposlední řadě je zapotřebí uzpůsobit **zasedací pořádek**, aby dítě se sluchovým postižením vždy dobře vidělo na vyučujícího a zároveň mělo možnost kontrolovat dění ve třídě a nakonec také pokračovat v logopedické péči dle potřeb žáka (Bartoňová, Vítková 2007).

Žák se sluchovým postižením, který je vzděláván v běžné škole, by měl mít schopnost odezírat. Protože dlouhodobé odezírání je pro žáka velmi namáhavá a vyčerpávající činnost, měl by mu asistent pedagoga zajistit podporu a co nejvíce mu usnadnit průběh vyučování. Nepsanými pravidly, respektive doporučeními, kterými by se měl asistent, ale i učitel řídit je udržování klidu ve třídě, **eliminace hluku**, zajištění řádu a strukturovaného programu (jestliže žák se sluchovým postižením dopředu neví, co se bude dít, jeho práce je zmatečná a nesoustředěná). Pokud žáci pracují ve skupině, měl by asistent dopomáhat s tlumočením toho, co říkají ostatní děti nebo zajistit, aby žák při vyučování viděl na všechny spolužáky a měl možnost otáčet se na toho, kdo hovoří (např. při hromadném čtení v lavicích). Pro jednodušší odezírání je vhodná výrazná (ale ne přehnaná) **artikulace** – výhodou mohou být u žen namalované a zvýrazněné rty, nevýhodou naopak vousy u mužů. Kromě toho je vhodné využívat **názorné pomůcky**, zapisovat hodně na tabuli, ale zároveň dávat pozor, aby učitel nemluvil při psaní na tabuli zády k žákům. Jestliže chce učitel žákovi se sluchovým postižením něco sdělit, měl by ho předem upozornit, aby se soustředil (např. poklepáním na rameno). Při čtení z učebnice nebo ze sešitu je důležité také to, aby si asistent či učitel nezakrývali ústa a následně si vhodnými otázkami ověřovali, zda žák opravdu rozumí – tzn. nespoléhat pouze na přikyvování. Pokud žák odezírá z úst učitele, asistent by mu měl dělat zápisky do sešitu a současně by měl také zajistit komunikaci s rodiči žáka – vést zápisník, notýsek dítěte (Uzlová 2010).

### 2.3.3 Žák se zrakovým postižením

Při splnění určitých podmínek není ani integrace žáka se zrakovým postižením do běžné školy takový problém, jak se může na první pohled zdát. Samozřejmě zde hraje opět roli závažnost zrakového postižení či prognóza zrakové vady. Osoby se zrakovým postižením lze dělit dle několika kritérií. Tím nejdůležitějším pro výchovně-vzdělávací proces je však právě stupeň zrakové vady. Nesmíme však opomenout ani mentální úroveň daného žáka, která je pro zařazení do běžné školy také určujícím faktorem. Pro žáka se zrakovým postižením je největším problémem informační deficit, problémy v sebeobslužných činnostech, orientaci v prostoru, bezpečnosti pohybu a při vystupování a zařizování si běžných věcí na veřejnosti. Informační deficit, který je způsoben zrakovou vadou či postižením, bohužel také snižuje rozumové schopnosti daného jedince, neboť není schopen všemi smysly vnímat své okolí a přicházející podněty (Bartoňová, Vítková 2007).

Z pedagogického hlediska můžeme rozlišovat dvě kategorie zrakového postižení. Do první kategorie řadíme žáky s lehčími zrakovými vadami, kteří jsou schopni za pomoci optických kompenzačních pomůcek zvládnout nároky základního vzdělání, a do kategorie druhé pak žáky s těžkými vadami zraku a žáky zcela nevidomé. Ti jsou však ve většině případů vzdělávání ve školách pro zrakově postižené. Pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením, je třeba vytvořit speciální podmínky, které odpovídají stupni a druhu postižení každého jednotlivého dítěte. Na základě doporučení pro integraci, které vydá SPC pro zrakově postižené, vytvoří škola specifické podmínky, které podporují úspěšný proces začlenění žáka do třídy. Patří sem zejména **zajištění speciálních didaktických pomůcek**, jako jsou například plastické modely, lupy, počítače s příslušnými programy pro zrakově postižené, lavice se sklopnou deskou a další materiální a technické vybavení. Nezbytné je **odstranění bariér**, používání učebnic v bodovém písmu, materiálů se zvětšeným tiskem, upravených obrázků, pomůcek pro čtení a psaní nevidomých, optických pomůcek, speciálního osvětlení atd. Vhodné je také **zařazení výuky předmětů speciální péče** dle potřeb žáka a doporučení příslušných odborníků. Těmi mohou být například nácvik prostorové orientace, samostatného pohybu, zraková stimulace, příprava na psaní a čtení bodového písma, práce s kompenzačními pomůckami atd. (Bartoňová, Vítková 2007).

Jak již bylo zmíněno, učitel a asistent pedagoga by měl také umět vytvořit **podnětné prostředí**, zajistit individuální přístup, zajímat se o problematiku zrakového postižení, účastnit se vzdělávacích akcí, seznámit s problematikou zrakového postižení také ostatní nepostižené žáky, případně i jejich rodiče, spolupracovat s rodiči žáka, speciálním pedagogem, SPC, být flexibilní, nebát se experimentovat (Uzlová 2010).

Vzhledem k tomu, že někteří žáci se zrakovým postižením využívají k samostatnému pohybu kromě jiných kompenzačních pomůcek také **asistenčního psa**, je potřeba zajistit možnost jeho přítomnosti při vyučování. Záleží však pouze na vstřícnosti školy, tedy souhlasu ředitele a pedagogů. Pro žáka je to nicméně jedna z významných podpůrných podmínek pro jeho úspěšné zařazení do procesu běžného vzdělávání. Přítomnost psa ve třídě může navíc dopomoci k snazšímu sblížení se postiženého žáka s ostatními spolužáky a vytvořit příjemné klima ve třídě. Pokud žák nepotřebuje mít psa nutně u sebe po dobu vyučování, z vlastní zkušenosti může autorka uvést další vhodný způsob řešení, a to umístění psa po dobu výuky žáka do vyhrazené místnosti, kde si ho žák po skončení vyučování vyzvedne.



### 2.3.4 Žák s mentálním postižením

Vzdělávání žáka s mentálním postižením v běžné základní škole je často zpochybňováno tím, že vzdělávací potřeby těchto žáků jsou natolik odlišné, že škola není schopna je v potřebné míře zabezpečit. Cílem edukačního procesu žáka s mentálním postižením by však v první řadě mělo být vytvoření vhodných podmínek a jeho začlenění do běžného prostředí tak, aby se zde cítil dobře. Vytvoření přátelské atmosféry ve třídě, kde se žák cítí příjemně a bezpečně, je totiž pro jeho celkový osobní rozvoj zásadní. Významnou podporou v začlenění žáka s mentálním postižením do běžného výchovně-vzdělávacího procesu je pak samozřejmě i asistent pedagoga. Je vždy zapotřebí, aby byl asistent detailně seznámen s potřebami dítěte a uměl vhodně zvolit metodu práce tak, aby byla co nejvíce efektivní. Za pomoci správných metod a dodržování určitých zásad je totiž možné čelit určitým problémům, které s edukací žáka s mentálním postižením souvisí. Obtíže, se kterými se takové dítě potýká, jsou především v oblasti komunikace, myšlení, paměti, schopnosti soustředění, projevují se v hrubé i jemné motorice, dítě bývá také často hyperaktivní, úzkostné, snadno unavitelné atd.

Je proto nutné, aby učitel i asistent pedagoga zadávali žákovi s mentálním postižením **jasné a srozumitelné pokyny**. Důležité je především to, aby žák pochopil, co se od něj očekává. Zda zadání žák porozuměl, by si měl asistent či přímo pedagog ověřit zpětnou vazbou v podobě jednoduchých otázek.

Další zásadou při práci s žáky s mentálním postižením je **motivace**. Ačkoliv pro nepostižené dítě může být z určitého hlediska vhodná i negativní motivace, u dítěte s mentálním postižením je tomu naopak. Žádoucí je zde především motivace pozitivní, a to v několika možných podobách. Žáka můžeme k výkonu motivovat například pochvalou, povzbuzením, odměnou, pohlazením, sladkostí, oblíbenou činností atd. Vždy by zde ale měla být jasně nastavená pravidla, za co a kdy bude žák odměněn a jak může odměnu získat.

Jednou z nejvýznamnějších zásad ve vzdělávání žáků s mentálním postižením je zásada **názornosti**. Tato zásada, kterou můžeme nalézt již v obecných didaktických zásadách Jana Ámose Komenského, platí u těchto dětí dvojnásob. Vhodné je využívat při výuce obrázky, trojrozměrné modely, kartičky, pomůcky z různých materiálů, látek apod. U dítěte s mentálním postižením je důležitý vjem všemi smysly. Je tedy dobré,

když žák může pomůcky nejen vidět, ale zároveň si je osahat, ochutnat, přičichnout k nim či zjistit, zda vydávají nějaký zvuk. Pokud totiž dochází k zapojování všech smyslů, napomáhá to k lepšímu zapamatování a učení samotné je poté efektivnější.

Další metodou, která se při práci s žáky s mentálním postižením osvědčuje, je **střídání činností**. Žák s mentálním postižením nevydrží delší dobu u jedné činnosti, bývá nesoustředěný a jeho pozornost po krátké době upadá. Aby nebyl příliš roztěkaný a brzo unavený, měl by asistent pedagoga takovému žákovi poskytnout prostor pro odreakování, střídat činnosti, vhodným způsobem zařadit do výuky relaxační a uvolňovací cviky apod.

K procesu zapamatování přispívá mimo jiné **časté opakování**. Jedinci s mentálním postižením potřebují o mnoho více opakování oproti normě. Veškeré poznatky si také osvojují pomaleji a mnohem lépe si zapamatují to, co skutečně prožijí. K upoutání pozornosti je proto vhodné volit nejrůznější zábavné formy učení. Může se jednat například o skládání obrázků, textů z jednotlivých slov, skládání vět, slovních spojení, přiřazování, obrázkové čtení, slovní kopaná či další zábavné hry.

Osvědčenou vzdělávací strategií se ukázalo být také **strukturované učení**. Ačkoliv byla tato metoda vyvinuta především pro vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra, velmi dobře se uplatňuje právě i při vzdělávání žáků s mentálním postižením. Pro žáky je totiž díky tomuto způsobu učení daleko snazší porozumět tomu, co učitel požaduje a očekává.

K rozvíjení rozumových schopností mentálně postižených přispívá zároveň zapojení a procvičování **hrubé a jemné motoriky**. Je tudíž potřeba zařadit do výuky v co nejvyšší možné míře i pohyb. K rozvoji hrubé motoriky jsou vhodná například protahovací cvičení, poskakování, tanec, kroužení atd. Na procvičování jemné motoriky jsou pak vhodné hodiny výtvarné výchovy, kde žáci mohou modelovat, skládat z papíru, navlékat korálky, vybarvovat obrázky či procvičovat ruce a prsty v rámci dalších aktivit a grafomotorického cvičení (Uzlová 2010).

Mezi kompenzační pomůcky, využívané při práci s žáky s mentálním postižením, patří nejčastěji pomůcky pro rozvoj alternativní a augmentativní komunikace (komunikační tabulky, zvukové hračky), speciální učebnice, didaktické pomůcky, pomůcky pro senzomotorickou stimulaci či pomůcky pro nácvik sociálních

dovedností. Dále sem spadají také speciální Montessori pomůcky, demonstrační obrázky, pomůcky pro nácvik činnostního učení, pomůcky pro nácvik sebeobsluhy, výukové programy, počítače, tablety atd. (Kendíková 2016).

### 2.3.5 Žák s poruchou autistického spektra

Žáci s poruchami autistického spektra (dále jen PAS), tvoří další kategorii dětí se SVP. Do skupiny dětí s PAS, se kterou se můžeme v běžných školách nejvíce setkávat, patří žáci s Aspergerovým syndromem, dětským či atypickým autismem. Často jde navíc o děti s těžkou poruchou mentálního vývoje, což způsobuje odlišné chování od svých vrstevníků a specifické projevy. Práce s dětmi s PAS je velice náročná, proto potřeba dát si pozor na to, jak k nim budeme přistupovat a jednat s nimi. Ačkoliv úroveň jejich rozumových schopností bývá v normě (někdy dokonce nad normou), ve srovnání s ostatními dětmi bývají daleko více nesamostatné a méně sociálně adaptabilní. Chování dětí s PAS bývá velmi často vyhodnocováno jako drzé a neukázněné. Lidem v běžné populaci totiž chybí dostatek empatie, sociální takt, ale především vhléd do situace. Pro děti s PAS je každá nová situace velice stresující a snadno tak podléhají panice. Pokud není dítě dopředu seznámeno s tím, co se bude dít, v neznámém prostředí je pak obtížně zvladatelné a pro okolí nevychované. Práci s ním neusnadňuje ani komunikační bariéra. Děti s PAS jsou velmi často uzavřené do svého světa, odmítají komunikovat a účastnit se jakéhokoliv sociálního dění. Nedokážou vnímat citové zabarvení, ironii či sarkasmus a složité je pro ně porozumět i složitějšímu souvětí. Vždy je proto zapotřebí ověřovat si, zda pochopily význam sdělení. Ničím neobvyklým pak není ani psychomotorický neklid a problémy se soustředěním.

Zvýšená péče a přítomnost asistenta je tak u těchto dětí vzhledem k vyjmenovaným obtížím ve většině případů víceméně nezbytností. Asistent pedagoga by měl ve své práci dodržovat obecné zásady práce s dětmi s PAS. Mezi ty nejzákladnější patří vysoká míra trpělivosti, měl by dále umět předvídat, vyvarovat se náhlých změn, umět informace vhodně strukturovat a vizualizovat. Další podmínkou, která značně ulehčuje práci s žákem s PAS, je například **nácvik sociálních schopností**. Je potřeba brát v úvahu fakt, že tyto žáci postrádají schopnost empatie, intuice a sociální instinkt. Proto je zapotřebí vycházet zde z intelektu a zkoušet nácvik různých situací, v nichž se může žák běžně ocitnout. Je nutné však počítat s tím, že získané informace žák nejspíše nebude schopen zevšeobecnit a aplikovat do různých podobných situací. Dalším prvkem, který můžeme využít u žáků s PAS je **strukturované učení**, které jim

pomáhá porozumět tomu, co se od nich žádá a minimalizuje tak problémy v chování. Takový žák musí být předem a seznámen s tím, jaká práce a v jakém množství ho čeká. Pokud se bude pohybovat v prostředí, které pro něj není příjemné a srozumitelné, nebudou se dostavovat úspěchy, a práce tak bude pro žáka únavná a tíživá. Mezi další, základní principy, pak patří samozřejmě **úprava prostředí a respektování individuálního tempa**. K úpravě prostředí dochází podle toho, na jaký režim je konkrétní žák navyklý. Vzhledem k poruše sociální přizpůsobivosti těchto dětí, je nutné prostředí, ve kterém asistent se žákem pracuje, vhodně upravit, a to například prostřednictvím vizualizace denního programu práce. Co se týká pracovního tempa, učitel i asistent by měl vždy respektovat reálné možnosti daného dítěte. Není však podmínkou, že dítě s PAS potřebuje na práci více času. Žáci s Aspergerovým syndromem jsou dokonce v některých oblastech nadprůměrní, a je tak potřeba zaměstnat je dalšími úkoly, aby se naopak v hodinách nenudili. Další zásadou je práce s **motivací** žáka. Protože zapojení sociální složky u žáků s PAS příliš nefunguje, je potřeba vědět, co dítě baví, zajímá a dokáže ho přimět k práci. K motivaci je vhodné využít například nějakou jeho oblíbenou činnost. V neposlední řadě je při práci s žáky s tímto postižením důležitý také **nácvik sociálních a komunikačních dovedností**. Děti s PAS se v této oblasti od svých vrstevníků velmi odlišují. Běžný žák, který nepochopí zadání a požadavek učitele, se většinou znovu zeptá a požádá o vysvětlení. U žáka s PAS bohužel na to, že sám požádá o pomoc, spoléhat nemůžeme. Asistent by měl být proto při práci více trpělivý, častěji opakovat a přizpůsobit požadavky úrovni dítěte a jeho možnostem (Uzlová 2010).

### 2.3.6 Žák s poruchami chování

Žáci s poruchami chování tvoří specifickou skupinu dětí, žáků a studentů se SVP. Tento žák se většinou vyznačuje svojí impulzivitou a velkou emoční vzrušivostí. Svým chováním, reakcemi a postoji se vymyká normě a nesplňuje požadavky a očekávání učitele. Vyžaduje speciální pozornost, což je pro pedagoga, který má ve třídě velký počet dalších žáků, značná přítěž. Práce s těmito žáky musí být založena především na spolupráci s rodinou, neboť edukační proces je komplexní aktivita a pro pedagogy je znalost rodinného prostředí předpokladem pro efektivní výsledky. S rodiči problémových žáků by měla být spolupráce ještě intenzivnější, než je tomu u žáků s jiným druhem postižení. Bohužel v některých případech rodiče nespolupracují vůbec, nebo je mezi nimi a školou velká komunikační bariéra, pramenící z nedostatku důvěry

a respektu. V první řadě je potřeba rozlišit žáky s problémovým a žáky s poruchovým chováním. Zatímco vzdělávání žáků s edukačními problémy, žáků s problémovým chováním či žáků hyperaktivních je možné v běžné škole, pro jedince s chováním protispolečenského charakteru a poruchovým chováním jsou určena speciální školská zařízení (Bartoňová, Vítková 2007).

U žáků s poruchami chování je potřeba věnovat zvláštní pozornost příčinám, které toto chování a jednání způsobují. Vždy se totiž jedná o souhrn několika působících faktorů a podmínek. Můžeme rozlišovat dvě skupiny žáků s poruchami chování. Jednu z nich tvoří žáci, kteří mají veškeré předpoklady pro zvládnutí běžného učiva, ale jsou z důvodu nepříznivých výchovných podmínek sociálně handicapováni. Druhou skupinu tvoří žáci, jejichž předpoklady k učení jsou sniženy, ale školní neúspěšnost a problémové chování není způsobena podmínkami výchovy. Je obtížné říci, se kterou z těchto dvou skupin žáků se pracuje lépe. Vždy záleží na té příčině, která chování způsobuje a na tom, co si daný jedinec ve svém životě doposud prožil. Problémy žáků s poruchami chování totiž pramení většinou z dávné minulosti. Je proto zapotřebí vnímat problémové chování jako projev něčeho závažnějšího, zakořeněného hluboko v nitru, a při práci s nimi postupovat opatrně a pomalu (Bartoňová, Vítková 2007).

Aby byla pedagogická intervence úspěšná, je také zapotřebí posílit využití speciálně-pedagogických metod při vyučování a vytvořit vhodné podmínky pro výuku. Například snížit počet žáků ve třídě, uzpůsobit vybavení a uspořádání třídy pro výuku skupinového vyučování a výchovné činnosti. Dále je možné vytvořit ve třídě **relaxační kout**, kde může žák samostatně pracovat nebo se uklidnit a vybavit třídu pomůckami pro volný čas a sport, neboť zabavení žáka zájmovými činnostmi se ukazuje jako velmi potřebné.

Přístup k těmto žákům někdy také vyžaduje využívání speciálních pomůcek. Jako osvědčené se v praxi ukázaly být například **pomůcky pro nácvik pozornosti**, sociálních dovedností, organizaci času, **pomůcky pro relaxaci**, jako například overball, koberec, mačkácí míčky atd. Někdy však pomůže také obyčejný **rozhovor** žáka s osobou, ke které má důvěru. Ať už je to školní psycholog, pedagog či asistent pedagoga, **psychická pomoc a podpora** je někdy to nejlepší, co žáka dokáže zklidnit a utišit.

### 2.3.7 Žák s narušenou komunikační schopností

Žáci s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS) potřebují pomoc a podporu pro zvládnání každodenních situací a edukačního procesu, ačkoliv jsou tito žáci ve většině případů schopni zvládnout učivo RVP ZV. Zásadní význam zde má podpora v rozšiřování sociálních a komunikativních kompetencí. Je proto důležité, aby byl žák s NKS v péči logopeda a podstupoval zde intenzivní logopedickou péči. Žáci s NKS se mohou vzdělávat několika způsoby. Prvním z nich je integrace do běžné školy, dalším způsobem je vzdělávání v logopedických třídách anebo je zde možnost vzdělávání přímo v logopedické škole. V každém případě musí být vždy zajištěny speciální podmínky pro vzdělávání a pomůcky, mezi které patří zejména individuální **logopedická péče**, informovanost pedagogického sboru o problematice konkrétního řečového postižení žáka, možnost vzdělávání žáka na základě IVP, vhodný způsob klasifikace a zohlednění v předmětech, v nichž se projevuje jeho řečové postižení. Dále je to také využívání vhodných pomůcek pro alternativní komunikaci a podporu sluchového vnímání, **počítačové programy** pro rozvoj komunikačních schopností a slovní zásoby a speciální učební **materiály pro rozvoj čtení, paměti, pozornosti, myšlení a řeči** (Bartoňová, Vítková 2007); (Kendíková 2016).

### 2.3.8 Žák se specifickými poruchami učení

Žáci se specifickými poruchami učení tvoří velmi početnou skupinu a jejich počet se neustále zvyšuje. Otázkou zůstává, zda je to dnešním způsobem života, kdy jsou děti zahlceny moderními technologiemi a rodiče nemají tolik času se jim věnovat, nebo zda je za tím něco jiného. Specifické poruchy učení v každém případě negativně ovlivňují celý osobnostní rozvoj dětí a je důležité s touto problematikou seznamovat i laickou veřejnost.

Obsah vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se nijak zásadně neliší od vzdělávání ostatních žáků. Je to zejména proto, že intelekt těchto žáků bývá ve většině případů v normě. Speciálně-pedagogickou podporu a péči zajišťuje těmto žákům škola či poradenské zařízení, jež provedlo odborné vyšetření, nicméně důležitou roli zde hraje také spolupráce s rodinou. Mezi nejčastější specifické poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie a v menším počtu pak také dyskalkulie. Žáci s dyslexií mají potíže v oblasti čtení, a to především v rychlosti, správnosti a porozumění textu. Čtení bývá pomalé, dítě textu nerozumí, vynechává slova, nerozeznává či zaměňuje některé hlásky, má omezenou slovní zásobu atd. S problémy

se děti s dyslexií potýkají nejen ve škole, ale bohužel i v každodenním životě. Žáci s dysgrafií jsou postiženi zejména v oblasti písemného projevu. Ten bývá nečitelný, dítě si těžce osvojuje a pamatuje písmena, jejich tvary a v písemném projevu je neobratné. Písmo mívá špatný sklon, je mimo řádek, přerušované, nedotažené, nečitelné a psaní bývá pomalé. Žáci s dysortografií mají potíže v oblasti pravopisu. Ty se projevují zejména v rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, vynechávání či přidávání písmen, slabik, absence čárek, háčků atd. Žáci s dyslexií také neznají hranici slov, píší proto slova dohromady, zkomoleně, ve větách se objevují i celá slova navíc. Projevy žáka s dyskalkulií představují podstatně horší výkony v matematice než v ostatních předmětech. Ačkoliv má žák průměrnou až nadprůměrnou inteligenci, v matematice jsou jeho výsledky podprůměrné. Tato porucha postihuje zejména matematické představy, prostorovou představivost, číselné operace aj.

Všechny tyto poruchy jsou někdy spojeny s projevy **hyperaktivity, nesoustředěnosti, špatnou koordinací pohybu, impulzivním jednáním** a jinými příznaky. Ačkoliv spolupráce asistenta s takovými žáky není většinou vyčerpávající a náročná, přesto je nutné dodržovat při práci s nimi určité podmínky, které zvyšují úspěšnost edukačního procesu. Mezi ty specifické spadá fungující komunikace mezi školou a rodiči žáka, jednotný přístup k žákovi ze strany rodiny i školy, zohlednění poruchy zejména při klasifikaci žáka a jeho hodnocení (doporučuje se slovní), užívání ověřených postupů, ale i nových metod náprav specifických poruch učení. Dále se doporučuje umožnění relaxace a uvolnění psychického napětí i během hodiny, **pravidelný režim** dne a jasně stanovená, **neměnná pravidla**, častější **opakování probrané látky** a přehledné, **strukturované prostředí** třídy, které vytváří vhodné podmínky pro samostatnou práci v **klidném prostředí** (Bartoňová, Vítková 2007).

### 2.3.9 Žák s kombinovaným postižením

Specifickou skupinu žáků se SVP tvoří žáci s kombinovaným postižením. Do této kategorie spadají takoví žáci, kteří mají souběžně dvě nebo více vad či postižení na sobě nezávislých. První takovou skupinu tvoří žáci, kteří mají jako dominantní vadu mentální retardaci, a k ní přidruženou další vadu či postižení. Mentální retardace je zde determinujícím faktorem, který určuje nejvyšší možný dosažitelný stupeň vzdělání a míru výchovy. Druhou skupinou jsou pak žáci s kombinací vad tělesných, smyslových a vad řeči, v níž specifickou kategorií jsou žáci hluchoslepí. Aby se mohli tito žáci dále

vyvíjet a vzdělávat, je zapotřebí vytvořit jim takové podmínky, které to umožňují. Základním předpokladem pro učení je integrovaná péče, která zahrnuje podporu hned několika osob. Žáci se souběžným postižením více vadami potřebují pedagoga či terapeuta, který jim umožní **střídání poloh** a ulehčí pohyb, dokáže jim co možná nejjednodušším způsobem **zprostředkovat vnímání okolního prostředí, tělesnou blízkost** druhé osoby, díky níž mohou získávat přímé zkušenosti, osobu, která o ně pečuje a je schopna vnímat jejich potřeby i bez mluvené řeči a láskyplné, podnětné, neměnné a **přátelsky nakloněné prostředí** a vztahy (Bartoňová, Vítková 2007).

Asistence u žáků s kombinovanými vadami vyžaduje ještě vyšší míru všech osobnostních předpokladů, které by měl asistent pedagoga mít. Je to především trpělivost, kterou by měl takový asistent disponovat, neboť pokroky u žáků s kombinovaným postižením jsou většinou velmi malé a pomalé. Z pohledu autorky a jejích osobních zkušeností máme za to, že práce s těmito dětmi nemůže být dlouhodobého charakteru. Je třeba totiž podotknout, že je to velmi psychicky, často i fyzicky náročná práce, a pokud asistent nevidí žádné pokroky, může zde po čase docházet k syndromu vyhoření. U dětí s kombinovaným postižením se asistenti pedagoga velmi často střídají, neboť se jim lépe pracuje s dětmi, které více spolupracují a dělají rychlejší a viditelné pokroky. Je však potřeba si uvědomit, že jakýkoliv podnět a vjem dává žákům s kombinovaným postižením možnost zapojit se do okolního dění a asistent je tak velmi často jednou z mála blízkých osob, která jim umožňuje toto zažívat a naplňovat tak jejich potřeby.

### **3 Asistent pedagoga a učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu**

Výchova a vzdělávání žáků je složitý proces, ve kterém je zapotřebí týmová spolupráce a aktivní zapojení všech členů tohoto týmu. Do něj spadá nejen třídní učitel a asistent pedagoga, ale také další pedagogové, školní psycholog, speciální pedagog, vedení školy, externí odborníci a rodiče. K tomu, aby celý tento podpůrný tým dobře fungoval, je nezbytné, aby mezi sebou jeho členové především jasně a srozumitelně komunikovali, předávali si vzájemné zkušenosti, znalosti a inspiraci, navzájem se podporovali a motivovali se k lepším výkonům. Pro asistenta pedagoga je navíc nutné, aby byl v kolektivu respektován. Často se totiž stává, že asistent nemá ve sborovně ani své místo a kolegové ho neberou jako součást týmu. Z osobní zkušenosti autorky můžeme uvést, že pokud není asistent považován za rovnoprávného člena sboru a necítí



se v kolektivu dobře, může to vést k pocitu méněcennosti a k napětí, které rozhodně v edukačním procesu není žádoucí.

### 3.1 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele ve výuce

Klíčovým vztahem ve vzdělávání žáka se SVP, je právě ten, který se vytváří mezi asistentem pedagoga a učitelem. Jejich bezproblémová spolupráce, komunikace a vzájemná důvěra, jsou totiž jednou ze základních podmínek pro úspěšnou integraci žáka se SVP do školy. Pozitivně laděná atmosféra mezi učitelem a asistentem se odráží na sociálním klimatu, ovlivňuje fungování třídy jako celku a utváří vhodné vzdělávací podmínky pro všechny žáky.

Za vzdělávání žáka se SVP nese odpovědnost třídní učitel a další pedagogové. Asistent pedagoga by měl pracovat pod jejich vedením, což ale neznamená, že by měl jen čekat na pokyny bez jakéhokoliv zapojení vlastní iniciativy. Je proto zapotřebí si hned na začátku jasně vymezit role, pravidla a vzájemné postavení. Jestliže se tak nestane, často pak dochází k nejasnostem či k úplné záměně rolí. Přesně stanovené kompetence tak přispívají ke kvalitní práci a vzájemným vztahům (Uzlová 2010).

Jednoduchým návodem pro fungující spolupráci mezi učitelem a asistentem by mohlo být následující desatero, které uvádí I. Horáčková (2015):

1. *„Pozitivní postoj asistenta i učitelů k integraci jako přirozené a správné cestě ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále už jen žák se SVP).*
2. *Učitel si uvědomuje potřebu přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce a nevnímá ho jako cizorodý a rušivý prvek.*
3. *Asistent i učitel si jsou vědomi svých kompetencí a rolí: asistent respektuje rozhodnutí učitele a řídí se jeho instrukcemi, učitel si je vědom své zodpovědnosti za vzdělávání žáků se SVP a nepřesouvá tuto zodpovědnost jen na asistenta (asistent ve třídě není automatické řešení péče o žáka se SVP, nesprávné je i neúměrné vytěžování asistenta pro ostatní žáky).*
4. *Asistent a učitelé mají v týdenním rozvrhu vyhrazený čas pro společné přípravy a konzultace.*
5. *Asistent by se měl zúčastňovat organizačních porad a pedagogických rad právě proto, aby bylo jeho působení v souladu s koncepcí školy jako celku. Seznámení s dalšími členy pedagogického sboru je žádoucí mimo jiné i z důvodu střídání předmětů*

*a vyučujících v době školní docházky žáka - těm by měla být problematika integrovaného žáka dostatečně známa.*

*6. Důležitou roli hrají osobnostní dispozice asistenta a učitele, jejich komunikační dovednosti a především dobrá vůle - profesionální a partnerský vztah obou nemůže vzniknout bez dobře míněného společného úsilí (pokud je přijímán nový asistent, je dobré, aby byl k výběrovému řízení přizván i učitel, předejde se tak situacím, kdy si tým učitel-asistent tzv. nesesedne.*

*7. Často je potřeba v prvních okamžicích potlačit pocit učitele, že další dospělá osoba ve třídě je jakýmsi kontrolním prvkem a nikoli prostředkem pomoci a partnerem. V případě nového učitele, který vstupuje do vztahu s asistentem, mohou pomoci hospitace u kolegů, kteří již zkušenost s asistentem mají.*

*8. Pro vztah mezi asistentem a učitelem je přínosné, pokud se učitel vzdělává v oblasti speciálních potřeb žáka (organizované formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, hromadná školení, individuálně, samostudiem), sám pak může asistentovi doporučit možnosti vzdělávání.*

*9. Učitel by měl najít správnou míru "zviditelnění" asistenta a jeho zapojení do výuky, která se může lišit s ohledem na speciální potřeby žáka i na jeho osobnostní profil (/introvert, plachý, sklony k agresivnímu chování, pohybové omezení) a také zvážit míru jeho zapojení do práce s ostatními žáky ve třídě.*

*10. Asistent by měl být seznámen se zásadami a systémem klasifikace každého učitele a podílet se na hodnocení žáka. Třídnímu učiteli může pomáhat ve sledování prospívání žáka v ostatních předmětech a ve dnech, kdy se třídní učitel s žákem vůbec nevidí. Asistent může pomoci žákovi orientovat se v rozdílných klasifikačních systémech a pravidlech jednotlivých učitelů, což bývá často náročné i pro žáky bez zdravotního postižení“.*

Klíčem k úspěšné spolupráci asistenta pedagoga a učitele je kromě samotné výuky také prostor pro společné plánování. Příprava na hodiny je totiž významnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Velice důležité jsou pravidelné konzultace jak o průběhu výuky, tak o potřebách, pokrocích a výsledcích žáka. Tato setkání by měla vést především k oboustranné inspiraci a k námětům pro další práci s žákem. Vzhledem k časové náročnosti takové spolupráce je optimální varianta, kdy asistent pedagoga působí pouze v jedné či dvou třídách. Pak je možné určitým způsobem nastavit pravidelnost konzultací, které by měly trvat každý den minimálně patnáct minut po

skončení výuky. V rámci těchto setkání by měl učitel společně s asistentem zhodnotit uplynulý den a vytvořit plán výuky dne následujícího. Asistent by měl být totiž na výuku až na mimořádné situace vždy předem připraven. Měl by vědět, co bude s žákem dělat, mít dle pokynů učitele či vlastní invence připravené pomůcky, pracovní materiály atd. Vzhledem k tomu, že se může asistent aktivně podílet také na doučování žáků, jsou tyto konzultace nezbytné i k tomu, že zde asistent dostane od učitele přesné instrukce, na čem s žákem v rámci doučování pracovat (Nová škola 2013).

Ačkoliv by měla příprava na výuku vždy probíhat zejména v zájmu žáka se SVP, v praxi se běžně setkáváme s tím, že konzultace mezi asistentem pedagoga a učitelem probíhají velmi zřídka a ve výjimečných případech. Často je to z toho důvodu, že pro asistenta jeho práce končí se skončením vyučování. Někdy to může být zapříčiněno také tím, že asistent a učitel si lidsky nesednou a každá chvíle navíc, kterou by měli společně trávit, je pro ně přítěží. Vždy však záleží na osobnosti každého a především na tom, zda svoji práci dělá rád. Pokud asistenta jeho práce naplňuje, projeví se to samozřejmě i na jeho participaci na celém vyučovacím procesu.

### 3.2 Organizační modely výuky

Organizace výuky by měla být ze strany učitele nastavena tak, aby byl žák se SVP co nejvíce začleněn do průběhu vyučování a kolektivní práce. Přítomnost asistenta ve výuce by měla umožnit učiteli prostor pro jeho intenzivnější práci se žáky se SVP. V žádném případě by neměla vést k tomu, že bude učitel věnovat těmto žákům méně pozornosti. Ideální podobou spolupráce asistenta pedagoga a učitele ve výuce, je kombinovat různé přístupy a metody práce.

Nejčastěji se ve výuce setkáváme s přístupem, kdy učitel figuruje jako hlavní vyučující a **asistent pedagoga jako podpůrný činitel**. V tomto přístupu má učitel dominantní roli a asistent pedagoga zde zastává roli podpůrnou. Podle instrukcí učitele pomáhá žákovi se SVP se začleněním a zapojením se do hodiny, kontroluje jeho práci, zapisování látky do sešitu aj. Učitel mezitím pracuje se zbytkem třídy, tedy vede výuku, zadává žákům úkoly a kontroluje jejich práci. Využití tohoto přístupu je vhodné zejména tehdy, pokud žák se SVP potřebuje od asistenta podporu v podobě dodatečného vysvětlení látky, potřebuje k výuce speciální pomůcky, pracovní listy atd. Takové organizaci výuky by však měla vždy předcházet společná příprava učitele a asistenta.

Asistent by měl předem vědět téma probírané látky, aby si mohl pro žáka se SVP všechny speciální pomůcky a materiály s předstihem připravit (Lee 2007).

Individuální práce asistenta s žákem by ale neměla být převažující. Bohužel v praxi dochází velmi často právě ke skutečnosti, kdy asistent pedagoga a žák se SVP tvoří jakýsi oddělený pár, který sedí stranou od ostatních dětí a pracuje výhradně spolu. Učitel se mezitím věnuje zbytku třídy a na integrovaného žáka se obrací jen ve výjimečných případech, přičemž dochází k opačnému jevu, než je žádoucí, tedy k segregaci. V takovém případě pak nelze mluvit o úspěšném začlenění do kolektivu, neboť zde chybí především kontakt a již zmíněná vzájemná spolupráce s ostatními spolužáky (Morávková Vejrochová aj. 2015).

Druhou variantou je, že učitel zadá žákům práci a asistent pod jeho vedením dohlíží na práci třídy. Učitel tak může věnovat svoji pozornost výhradně žákovi se SVP. Asistent může být také ze strany učitele pověřen pomocnými činnostmi, jako je například úprava pracovního místa před hodinou, vybírání sešitů, rozdávání pomůcek, zapisování na tabuli, kontrola zápisů do žákovských knížek, kontrola domácích úkolů atd. Díky tomu má poté více času, který může věnovat práci s žáky se SVP (Nová škola 2013).

Z vlastních zkušeností však autorka může uvést, že v běžné praxi tato varianta není moc realizovaná, neboť pro individuální práci učitele s žákem se SVP není příliš mnoho prostoru. Většinou je to tedy právě asistent, který se žákovi se SVP věnuje, nikoliv učitel. Ačkoliv by bylo určitě vhodné, kdyby měl učitel pro individuální práci s takovým žákem více času, není v kompetenci asistenta, aby místo něj přebíral vedení samotné výuky. Ze strany asistenta se autorce však osvědčilo, že pokud zadá učitel třídě samostatnou práci, je možné z této pozice na třídu dohlížet a kontrolovat práci žáků, aby mohl tento čas mezitím učitel pro žáka se SVP efektivně využít.

Další metodou, se kterou se můžeme v edukativním procesu setkat je ta, kdy učitel figuruje ve výuce jako hlavní vyučující a **asistent pedagoga jako pozorující činitel**. Pro tento způsob výuky se využívá metoda cíleného pozorování. Zatímco učitel vede výuku celé třídy, asistent je v roli pozorovatele, který sleduje, jak žáci rozumí zadání a v případě potřeby jim pomůže. V rámci cíleného pozorování může asistent zároveň hodnotit zvolené vyučovací metody, rozpoznávat konkrétní potřeby žáků a následně vytvářet nové strategie pro další plánování výuky. Využití této metody je vhodné

v hodinách, kdy je potřeba posoudit schopnosti žáka se SVP v porovnání s ostatními žáky ve třídě nebo zjistit, jaké pokroky tento žák dělá (Cook 2004).

Tato metoda u nás není příliš známá a ani se s ní v praxi běžně nesetkáváme. Asistent pedagoga by měl být ve výuce jako aktivní člen týmu, nikoliv jako pasivní pozorovatel. Pokud by však bylo zapotřebí například zjistit, do jaké míry a jakým způsobem je integrovaný žák schopen sám se zapojit do výuky celé třídy, dala by se tato metoda dobře využít.

Poslední možností je ta, kdy se na výuce podílí **učitel i asistent pedagoga společně**. Tento způsob tzv. týmového učení je velice náročný na přípravu a je k němu zapotřebí dobrá souhra obou pedagogických pracovníků. Učitel i asistent pedagoga si předem hodinu přesně naplánují a stejným způsobem ji společně také odučí. Výuka může probíhat například ve formě konverzace, kdy se asistent a učitel ve výkladu navzájem doplňují a probíranou látku žákům společně vysvětlují. Velmi přínosný je tento způsob výuky také při demonstrování různých postupů, situací či experimentů. Mezitím co učitel podává výklad teoreticky, asistent provádí jeho postup (Cook 2004); (Lee 2007).

K párovému vyučování je dle autorčina uvážení možné přistoupit také v případě, pokud potřebuje učitel vést diskuzi se třídou. Asistent pak může vystupovat v roli toho, kdo se diskuze také účastní, doplňuje výklad a zapisuje jej na tabuli, čímž učiteli usnadňuje práci a zároveň se aktivně podílí na výuce celé třídy.

I když se náplň práce učitele a asistenta pedagoga může ve vyučovacím procesu různě prolínat, neměl by být asistent využíván k takovým činnostem, které by měl vykonávat pouze pedagog. Učitel by měl vždy zůstat nejen v očích žáka tím hlavním činitelem, který výuku vede, zadává a hodnotí domácí úkoly, hodnotí školní práci, chování a uděluje známky.

Vztah asistenta a učitele by měl být za všech okolností partnerský a nemělo by docházet k žádnému nadřazování nebo podřizování se. Asistent pedagoga by se proto v žádném případě neměl cítit na vedlejší či podřadné pozici. I když by měl respektovat rozhodnutí a názory učitele, jeho místo ve výchovně-vzdělávacím procesu je rovněž velmi důležité. Asistent totiž může vidět dění ve třídě z jiného úhlu pohledu než učitel, a to i proto, že s žáky tráví čas například o přestávkách a neorientuje svoji pozornost striktně na výuku a její výstupy (Morávková Vejrochová aj. 2015).

### 3.3 Úskalí spojená s funkcí asistenta pedagoga

S pozicí asistenta pedagoga jsou spojená samozřejmě také nejrůznější úskalí, a to jak ze strany asistentů, tak ze strany dalších pracovníků školy. Nejčastěji uváděnými problémy v souvislosti s prací asistenta pedagoga bývá strach ze ztráty pracovního místa a neodpovídající finanční ohodnocení. Kromě těchto dvou základních bodů je to také absence etického kodexu a metodické podpory, nízká informovanost v oblasti vzdělávacích možností, nefungující systém komunikace mezi asistentem a učitelem, případně poradenským pracovníkem, nejasné vymezení pracovní pozice a náplně práce, či nerovnoprávnost vztahu asistenta a učitele.

Na druhé straně pak stojí vedení školy, učitelé a další pracovníci školy. I ti ve vztahu k asistentovi pedagoga uvádí nejrůznější potíže a nedostatky. Patří mezi ně malá nebo žádná zkušenost se zaměstnáváním asistentů pedagoga, nedostatečná kvalifikace uchazečů o pozici asistenta pedagoga a s tím související zaměstnávání nevhodných či nekvalifikovaných asistentů. Stejně jako asistenti pedagoga, i učitelé samotní jako další problém uvádějí nejasnosti s vymezením a stanovením náplně práce asistenta pedagoga, nedostatek finančních prostředků a chybějící systém dalšího vzdělávání asistentů pedagoga. Kromě toho zde figuruje také špatná a nekvalitní spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, potíže se zajištěním podpůrných služeb a nereálné představy zákonných zástupců žáků se SVP související s náplní práce asistenta pedagoga (Kendíková 2017).

Všechny tyto problémy mohou způsobovat ve výchovně-vzdělávacím procesu nemalé potíže. Obě strany, tedy jak asistent, tak učitel, se poté mohou dopouštět chyb, které negativně ovlivňují kvalitu práce a atmosféru v celé třídě. Mezi nejčastější chyby, kterých se učitelé dopouští, můžeme uvést například to, že asistent není představen pedagogickému sboru. Často učitel asistenta pedagoga nepředstaví ani všem dětem ve třídě. To může vést k již zmiňovanému problému, a to že nikdo neví, za jakým účelem tam asistent je, a neberou ho jako součást týmu. Další významnou chybou je to, že mezi asistentem pedagoga a učitelem vázne komunikace. Asistent tak velmi často není seznámen s obsahem hodin, neví, co si má připravit a co má dělat. Často také učitel převádí svoji odpovědnost za žáka se SVP na asistenta pedagoga. Ten poté sedí s takovým dítětem stranou, pracuje pouze s ním, a to nezávisle na tom, co dělá zbytek třídy. Dokonce dítě v některých případech sám hodnotí a známkuje (Uzlová 2010).

Chyb se však mohou dopouštět také asistenti. Může se stát, že je asistent nespolehlivý, nepřipravuje se důsledně na hodiny, pracuje zmatečně, nezajímá se o žáka a jeho IVP, nevede záznamy o jeho průběžných výsledcích atd. Asistent pedagoga, který je příliš pasivní a čeká vždy jen na pokyn učitele, aniž by se snažil vyvíjet vlastní iniciativu, je vždy problém. Na druhou stranu je problém i vyvíjení přílišné aktivity. Takový asistent se většinou snaží zasahovat do kompetencí učitele, kritizuje jeho metody práce, příliš se prosazuje a mluví do obsahu hodin. To často vyvolává mezi oběma stranami konfliktní situace, což se odráží na celkové atmosféře ve třídě. Proto by mezi asistentem pedagoga i učitelem měl být vždy harmonický vztah, který následně pozitivně ovlivňuje výsledky celé třídy (Uzlová 2010).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Oblast výzkumného šetření

### 4.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného šetření bylo zjistit, jaké je postavení asistenta pedagoga ve třídě, ověřit si jeho přínos ve výuce a zjistit míru spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, a to přímo z pohledu samotných asistentů, působících na 1. stupni základních škol. Dílčím cílem práce bylo zjistit, jak asistent pedagoga vnímá své postavení, jakým způsobem se podílí na výchovně-vzdělávacím procesu a jaký je vztah asistenta pedagoga směrem k třídnímu učiteli.

#### **Byly stanoveny tyto výzkumné otázky:**

- VO1:** Jak vnímají asistenti pedagoga svoji pozici ve škole?
- VO2:** Co může ovlivňovat postavení asistenta pedagoga?
- VO3:** Jak vnímá asistent pedagoga sám sebe jako podpůrné opatření?
- VO4:** Jakým způsobem asistent pedagoga podporuje proces začlenění žáka se SVP do třídního kolektivu?
- VO5:** Jaké jsou činnosti, jež asistent pedagoga skutečně vykonává?
- VO6:** Jaké faktory zasahují do spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem?

### 4.2 Metody výzkumného šetření

Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, zjišťuje množství, rozsah, frekvenci či stupeň. Výzkumník si drží odstup od zkoumaných jevů, čímž zabezpečuje nestranný pohled. Kvalitativní výzkum je pak specifický tím, že se výzkumník naopak snaží s respondenty více sblížit a proniknout do zkoumaných oblastí a situací (Gavora 2000). Gavora (2000) také uvádí, že využití obou metod v jednom výzkumu je výhodné, neboť tak může vyvážit jejich silné i slabé stránky.

Pro realizovaný výzkum byla zvolena kombinace kvantitativní a kvalitativní metody. Hlavní metodou byl z hlediska kvantitativní složky sběr dat pomocí dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření mělo relevantním způsobem zjistit potřebné odpovědi na vytyčené výzkumné otázky a zachytit vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem. Byly použity jak otázky otevřené, uzavřené, tak i škálové. V rámci škálového dotazování byla pro výzkum zvolena Likertova škála, jejímž cílem je přiřadit hodnotu, odpovídající postoji respondenta, a tím vyjádřit intenzitu jeho souhlasu.



Dotazník obsahoval celkem 25 otázek. Z těchto otázek byly 2 otevřené, 6 uzavřených a 17 otázek bylo škálových. Přesné znění dotazníku je uvedeno v Příloze č. 1 této diplomové práce.

Doplňkovou metodou pro upřesnění a doplnění informací byl z hlediska kvalitativní složky polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Vzhledem k časové náročnosti této techniky sběru dat, byl rozhovor použit jen pro doplnění a byl uskutečněn se 4 asistenty pedagoga. Rozhovor obsahoval 26 otázek, které některé jevy, vyplývající z dotazníkového šetření, dále rozvedly a ujasnily. Otázky byly předem připravené, což zajistilo dynamický průběh a zároveň měli všichni respondenti dostatek prostoru pro své vlastní vyjádření. Otázky směřovaly zejména k vlastnímu vyjádření toho, jak asistent pedagoga vnímá sám sebe jako podpůrné opatření žáka se SVP, na jeho postavení ve škole, konkrétní způsob podpory žáka se SVP, úskalí jeho práce a na faktory, které mohou zasahovat do spolupráce mezi ním a učitelem. Se souhlasem všech respondentů byly z rozhovorů pořízeny audiozáznamy, díky nimž bylo posléze vyhodnocování získaných informací snazší. Před začátkem rozhovoru byli respondenti vždy informováni o tom, že všechna získaná data budou využita pouze pro studijní účely a nebudou nikde veřejně prezentována. Samozřejmostí pak bylo ujištění o anonymitě všech sdělení a možnost nahlédnutí do konečné verze diplomové práce s veškerými použitými a zpracovanými daty. Přesné znění otázek rozhovoru je rovněž přílohou diplomové práce (viz. Příloha č. 2).

#### **4.2.1 Způsob zpracování a vyhodnocování dat**

Na základě zjištěných skutečností jsme hledali odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky diplomové práce. Ke každé výzkumné otázce jsme přiřadili otázky z dotazníku a z rozhovoru, které ji mají popisovat a zjišťovat. Pro VO1 – VO2 „postavení asistenta pedagoga ve třídě“ se jedná o položky v dotazníku č. 14, 15, 17, 23, 24 a 25 a v rozhovoru o položky č. 1 – 9. Pro VO3 – VO5 „přínos asistenta pedagoga ve výuce“ o dotazníkové položky č. 7, 8, 9, 10, 11, 12 a v rozhovoru o položky č. 10 – 15. Pro VO6 „míra spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem“ o položky č. 6, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22 v dotazníku a o položky č. 16 – 26 v rozhovoru. Data byla vyhodnocována na základě podrobné analýzy a rozboru jednotlivých otázek. Otázky z dotazníkového šetření autorka propojovala s otázkami z rozhovorů, a dávala je do vzájemných vztahů a souvislostí. Na základě toho byly zpracovány grafy, kde jsou získaná data přehledně vyobrazena a popsána a zodpovězeny výzkumné otázky.

### 4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný vzorek pro sběr dat byl tvořen asistenty pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základních škol v rámci České republiky. Vzhledem k tomu, že práce byla zaměřena na asistenty pedagoga v běžných školách, byly z tohoto výzkumného souboru vyloučeny základní školy, které jsou zřízeny dle § 16 odst. 9 školského zákona nebo speciální třídy, zřízené při běžné základní škole. Ty totiž spadají do speciálního školství, a protože specifika práce asistentů pedagoga v těchto školách jsou odlišná, autorka se domnívá, že i odpovědi na otázky by se značně rozcházely.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 50 asistentů pedagoga, mezi nimiž bylo zastoupeno 96 % žen a 4 % mužů. Věkový průměr respondentů je 39 let. Největší počet respondentů (31) byl zastoupen ve věkovém rozmezí od 31 do 50 let. 13 respondentů bylo ve věku od 18 do 30 let a pouze 6 asistentů pedagoga bylo starších 50 let. Vzhledem k tomu, že způsobů, kterým lze dosáhnout kvalifikace asistenta pedagoga je několik, zajímalo nás také to, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání respondentů a délka jejich praxe. Průměrná doba praxe asistentů pedagoga ve školství je 2,5 roku. Tento nízký průměr ovlivňují zejména legislativní změny ve školství a s nimi související nárůst pracovních pozic na pozici asistenta pedagoga v posledních několika letech.

V souvislosti s pedagogickým vzděláním asistenta pedagoga, existuje hned několik možností, jak kvalifikaci pro výkon této profese získat. Tomuto jsme se věnovali již v teoretické části diplomové práce. Nejvyšší počet respondentů (42 %) byl zastoupen asistenty pedagoga se středoškolským vzděláním. O něco menší zastoupení (34 %) v celkovém počtu asistentů pedagoga pak měli vysokoškolsky vzdělaní respondenti. Z těchto údajů může být překvapivé, že respondenti s vysokoškolským vzděláním tvoří poměrně velké procento celého výzkumného souboru.

Asistenti pedagoga v rámci své praxe působí u žáků s nejrůznějšími druhy postižení. Nejpočetnější skupinu, se kterou respondenti pracují, tvoří žáci s **ADHD**, **ADD** a některou z forem **SPU**. Ve větším počtu byli taktéž zastoupeni žáci s **lehkou mentální retardací**, **PAS** či s **tělesným postižením**. Se žáky se **smyslovým postižením**, **sociálním znevýhodněním** či **postižením řeči** pracují respondenti jen výjimečně.

Dotazníkové šetření bylo doplněno o rozhovory se 4 asistenty pedagoga, působících na 1. stupni běžných základních škol v rámci České republiky. Těmito

respondenty byly ženy ve věku 23, 25, 27 a 32 let a s praxí na pozici asistenta pedagoga do 5 let. Kvalifikaci pro výkon asistenta pedagoga získaly tři respondentky vysokoškolským vzděláním pedagogického směru, jedna respondentka středoškolským vzděláním v pedagogickém oboru. Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek nebyl velký, je nutné zmínit, že získané výsledky nelze zobecňovat.

	<b>Věk</b>	<b>Vzdělání</b>	<b>Doba praxe</b>
<b>Respondent 1</b>	25	VŠ	1,5 roku
<b>Respondent 2</b>	27	VŠ	3 roky
<b>Respondent 3</b>	23	SŠ	2 roky
<b>Respondent 4</b>	32	VŠ	4 roky

#### **4.4 Průběh výzkumu**

Před začátkem výzkumu byli všichni respondenti seznámeni s charakterem a průběhem výzkumného šetření. Sběr dat v rámci dotazníkového šetření probíhal od dubna do července roku 2017, na základě souhlasu vedení jednotlivých škol. Dotazníky byly distribuovány elektronickou formou či osobním doručením asistentům pedagoga. Respondenti byli osloveni a požádáni o vyplnění předem, a to buď osobně, nebo elektronicky.

Rozhovory s respondentkami byly uskutečněny po předchozí osobní domluvě počátkem roku 2018 a proběhly v přátelské atmosféře na neutrální půdě. Obě fáze sběru dat na sebe navazovaly a získaná data z rozhovorů tak doplnila informace, získané na základě dotazníkového šetření. Výzkum se podařilo ukončit včas a z organizačního hlediska proběhl po všech stránkách úspěšně.

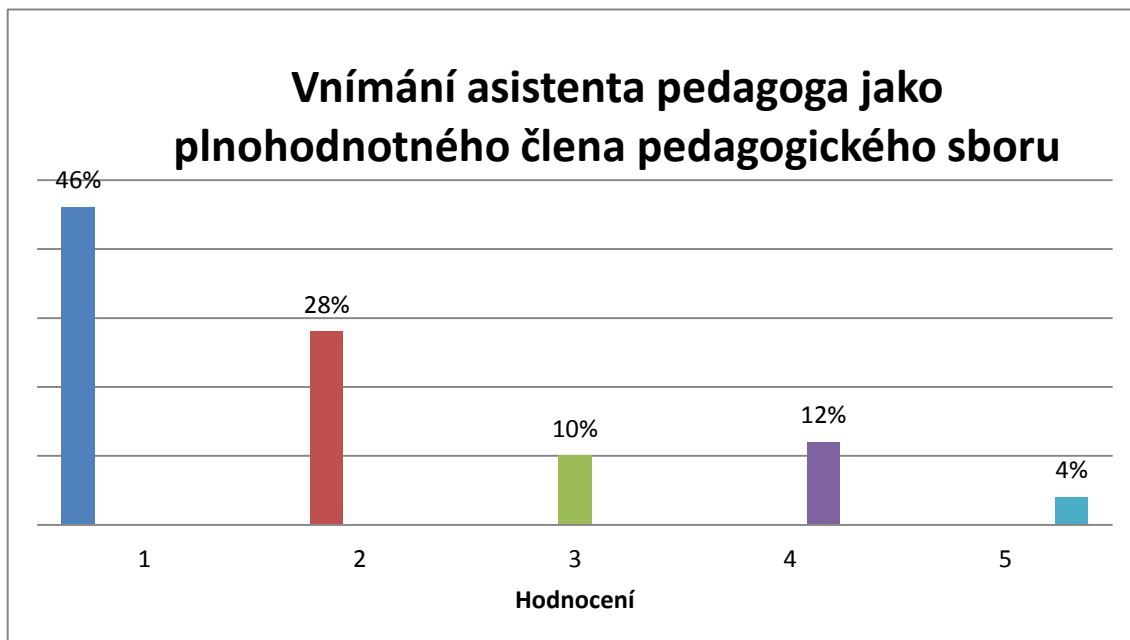
#### **4.5 Analýza dat a interpretace výsledků výzkumu**

V této podkapitole se věnujeme prezentaci výsledků, které byly získány díky provedenému dotazníkovému šetření a rozhovorům.

##### **4.5.1 Postavení asistenta pedagoga ve třídě**

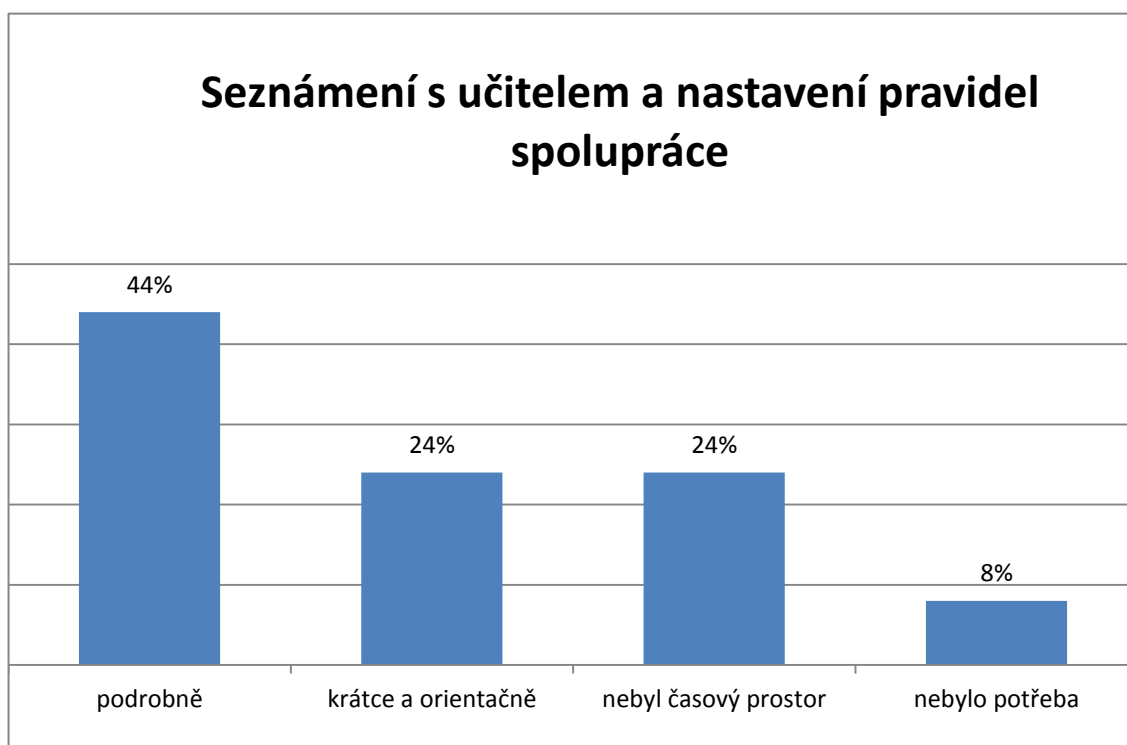
To, jakým způsobem je asistent pedagoga v pedagogickém sboru vnímán, a jak se on sám ve škole cítí, je velmi podstatným faktorem, od kterého se odvíjí celé jeho působení ve škole. Nezbytnou součástí toho, aby práce asistenta pedagoga naplňovala a dělal ji dobře je, aby měl vytvořené vlastní zázemí, byl ostatními pedagogickými pracovníky respektován nebo aby se mohl podílet na chodu školy jako aktivní činitel. Z odpovědí respondentů, které jsme získali na základě otázky č. 25 v dotazníkovém

šetření, vyplývá, že tři čtvrtiny z nich pociťují, že byli přijati pedagogickým sborem výborně či velmi dobře. Na škále 1 – 5 viz. graf č. 1, se vyjádřilo známkou 1 a 2 konkrétně 74 % dotazovaných. 16 % respondentů pak udělilo známku 4 a 5 a zbylých 10 % respondentů známku 3. Otázkou tedy je, jaké faktory mohou toto vnímání ovlivňovat.



Graf č. 1: Jak vnímá AP sám sebe jako člena pedagogického sboru

To, zda se asistent pedagoga cítí být plnohodnotným členem pedagogického sboru nebo ne, je provázáno celou řadou okolností, na které se pokusíme zaměřit. Pro navázání jakéhokoliv vztahu je vždy určitě zásadní prvotní seznámení. Jestliže je toto hned z počátku zanedbáno či úplně opomenuto, může to mít na následném postavení asistenta určitý negativní dopad. Ze získaných odpovědí v otázce č. 24 (viz. graf č. 2) můžeme vidět, že možnost k podrobnému seznámení a nastavení pravidel spolupráce s učitelem, mělo na začátku spolupráce pouhých 44 % respondentů. 24 % dotázaných naopak uvedlo, že pro toto seznámení nebyl vůbec časový prostor a ostatní respondenti odpověděli, že seznámení proběhlo pouze orientačně nebo že nastavení pravidel nebylo zapotřebí, neboť kompetence vyplývají z jejich pracovní náplně.

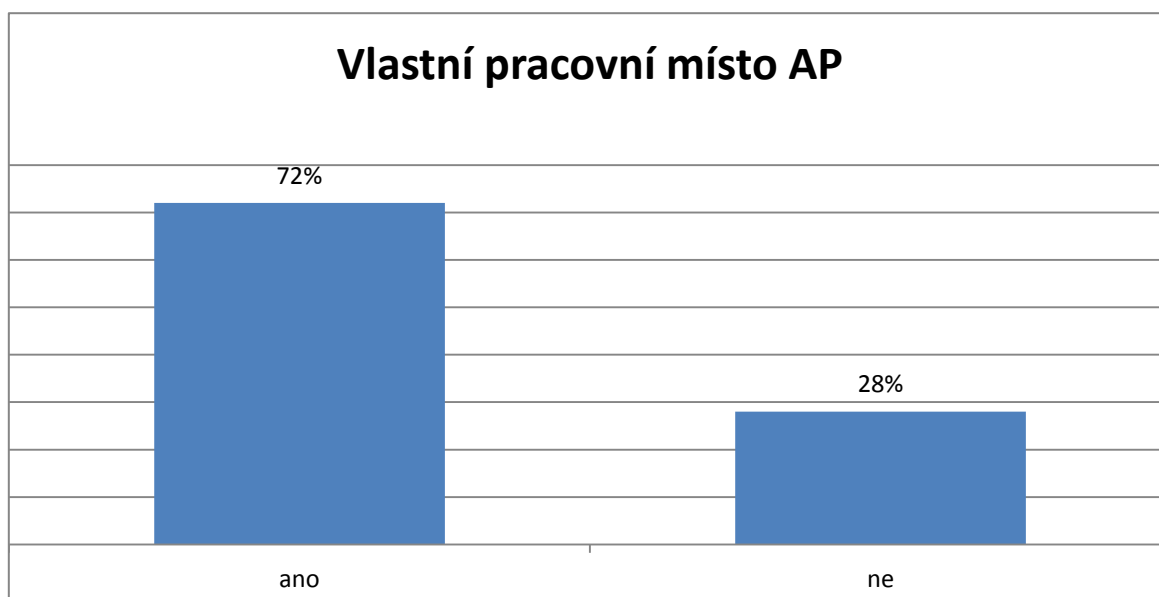


*Graf č. 2: Seznámení AP a učitele a nastavení pravidel spolupráce*

Zaměřili jsme se tedy na to, jaké hodnocení udělili respondenti, kteří k seznámení neměli časový prostor, v dotazníkovém šetření v otázce č. 25 - „Mám pocit, že mě pedagogický sbor vnímá jako plnohodnotného člena“. Vzhledem k tomu, že žádný z těchto respondentů neodpověděl na škále známkou 1 či 2, můžeme usuzovat, že absence nebo podcenění prvotního kontaktu a vzájemné seznámení pedagogických pracovníků, je jedním z činitelů, který následné postavení asistenta pedagoga negativně ovlivňuje. To, že nastavení pravidel spolupráce a seznámení asistenta pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky je důležité, ostatně potvrzují i doplňující informace z rozhovorů. Všichni respondenti zde uvedli, že prvotní kontakt mezi nimi a dalšími členy pedagogického sboru proběhl v přípravném pracovním týdnu před zahájením školního roku. To se zároveň ukazuje pro vzájemné seznámení a nastavení pravidel spolupráce, jako ideální prostor. Respondenti, kteří mají s tímto seznámením zkušenost, totiž hodnotili následnou spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky velmi pozitivně. V rozhovorech uvedli, že jejich pedagogičtí kolegové jsou velmi ochotní, flexibilní, vstřícní, nápomocní a spolehliví. Společně se ihned od začátku školního roku bez jakýchkoliv problémů všichni podílí na vymýšlení a realizaci aktivit pro žáky, což by v případě absence prvotního seznámení a nastavení kompetencí bylo

daleko hůře realizovatelné a opět to pouze potvrzuje významnost tohoto důležitého kroku. Z hlediska navázání mezilidského vztahu totiž můžeme považovat za klíčové, aby měl asistent prostor se seznámit s učiteli ještě před zahájením školního roku zejména z toho důvodu, aby měli všichni možnost vzájemně se poznat nejen po pracovní, ale také po osobní stránce.

Dalším z významných činitelů, ovlivňujících samotné postavení asistenta pedagoga, je bezpochyby jeho vlastní pracovní místo. Ačkoliv tomu tak není u všech respondentů, pozitivním zjištěním je, že vlastní pracovní místo mají téměř tři čtvrtiny z nich. Na grafu č. 3 můžeme vidět, že 72 % respondentů své pracovní místo má a zbylých 28 % nikoliv. Zde se opět nabízí otázka, zda má tato skutečnost zásadní vliv na postavení asistenta pedagoga ve třídě a mezi ostatními spolupracovníky ve škole.

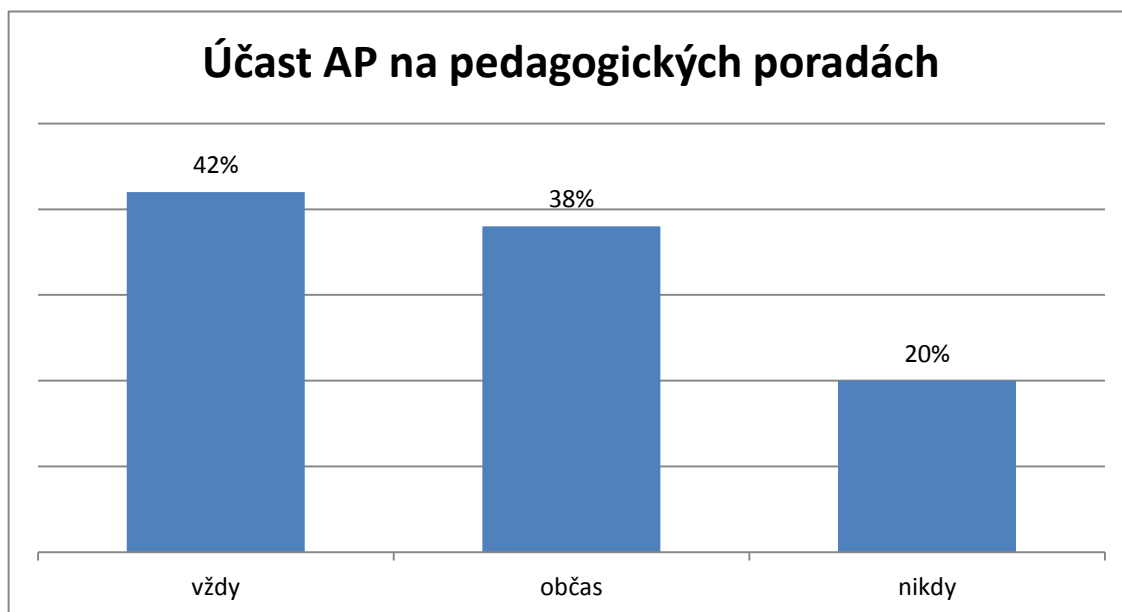


Graf č. 3: Vlastní pracovní místo AP

Jestliže má asistent dobré podmínky pro přípravu na hodiny, konzultaci výuky a osobní zázemí, ve velké míře to zajisté ovlivní jeho vztah s ostatními učiteli. Pokud asistent pedagoga vlastní pracovní místo nemá, můžeme se domnívat, že se to na jeho spolupráci s dalšími pedagogy může negativně projevit. Chybí zde totiž prostor a možnost pro sdílení svých pocitů, názorů a námětů s ostatními kolegy. Asistent také nemůže bezprostředně reagovat na témata, která pedagogové ve sborovně probírají, s čímž souvisí také diskuze ohledně průběhu vyučování, vztahů mezi žáky, konzultace či plánování výuky. Na základě získaných dat z dotazníkového šetření se opět potvrzuje, že respondenti, kteří vlastní pracovní místo ve škole nemají, se necítí být

zcela plnohodnotným členem pedagogického sboru. Na škále 1 – 5, viz. graf č. 1, totiž odpovídali známkami 3, 4 a 5, přičemž žádný z těchto respondentů neudělil známku 1 nebo 2. S ohledem na tuto skutečnost tedy můžeme i v tomto směru usuzovat, že absence vlastního zázemí, má na postavení asistenta pedagoga ve škole a na vnímání jeho samého jako rovnoprávného člena pedagogického sboru negativní dopad.

S touto problematikou pak nepochybně souvisí také otázka v dotazníku č. 15 a otázka č. 23, kde jsme zjišťovali, zda mají asistenti pedagoga možnost účastnit se pedagogických rad a průběžných porad pedagogického sboru, a zda mají možnost se společně s učitelem zapojit do aktivit, posilujících soudržnost třídy a zlepšujících její klima. Z výsledků dotazníkového šetření, které můžeme vidět na grafu č. 4, je nutné zmínit, že 80% asistentů pedagoga se buď pravidelně, nebo alespoň občas účastní pedagogických porad, což je velmi pozitivním zjištěním. Ačkoliv účast asistentů pedagoga na společných poradách pedagogického sboru je jedním ze základních předpokladů dobré spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a zásadním způsobem tím pádem ovlivňuje také postavení asistenta, z výsledků vyplývá, že to není samozřejmostí. 20 % asistentů pedagoga se totiž pedagogických porad neúčastní vůbec.

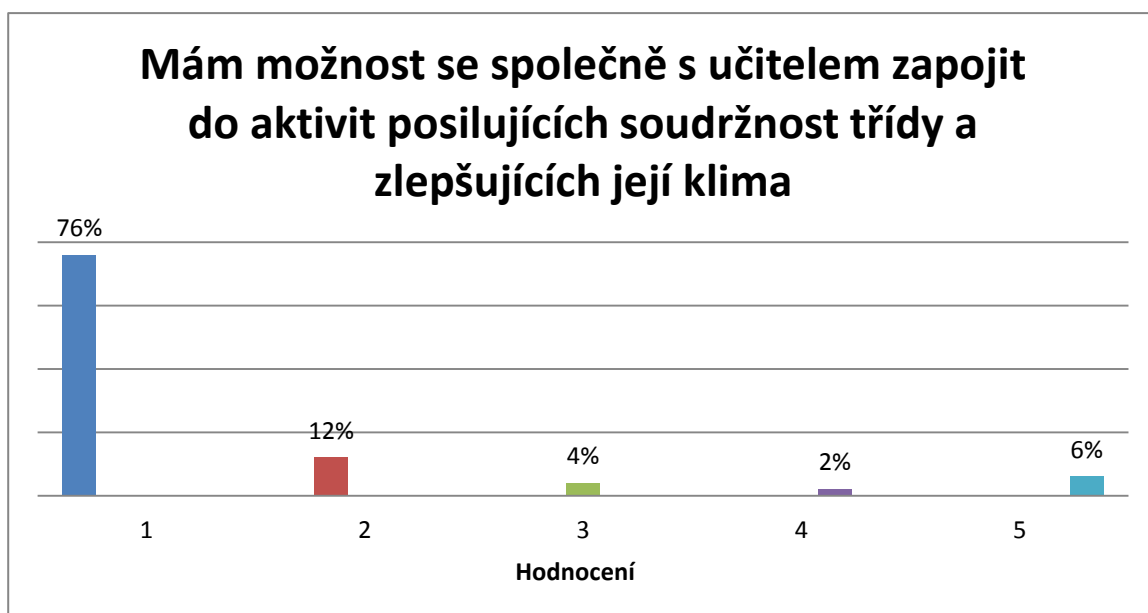


Graf č. 4: Účast na pedagogických poradách

Z pedagogického hlediska by měl být asistent na těchto poradách přítomen zejména proto, aby získal potřebné informace a zároveň měl možnost vyjádřit své postoje a názory, které s průběhem vzdělávání žáka se SVP souvisejí. Pokud nemá asistent pedagoga možnost se pedagogických rad účastnit, staví ho to do takové pozice,

že jeho náměty a názory nejsou pro zajištění bezproblémového chodu třídy podstatné, zajímavé a laicky řečeno s ním není počítáno. To, že účast asistentů pedagoga na společných poradách s jejich postavením ve škole přímo souvisí, vyplývá i z rozhovorů, kde respondenti uvedli, že právě v rámci těchto porad mají možnost sdělovat ostatním své náměty či připomínky a přímo se tak účastnit zlepšování chodu celé školy. 3 respondenti v rozhovorech shodně uvedli, že jejich názory jsou ostatními kolegy brány v potaz a stejně tak jsou vítány jejich nápady, které mohou být inspirací i pro ostatní pedagogy. Respondentka č. 1 navíc uvedla, že pokud se porady nemůže přímo zúčastnit, má možnost dát podněty k probrání určitých témat zástupci ředitele, který podklad zpracuje a po vyhodnocení jej do programu porady případně zařadí, což vnímá ze strany školy jako vstřícné gesto. Účast asistentů pedagoga na poradách vnímáme tedy jako další z významných faktorů, který utváří jejich celkové postavení mezi ostatními pracovníky.

Za stejně významnou součást, která se na postavení asistenta pedagoga ve třídě spolupodílí, pak považujeme i účast na aktivitách, posilujících soudržnost třídy a zlepšujících její klima. Jak můžeme vidět na grafu č. 5, 88 % respondentů dotazníkového šetření, se v otázce č. 23, zda mají možnost se s učitelem zapojit do aktivit, které posilují soudržnost a klima třídy, vyjádřilo na škále 1 – 5 známkou výborně a velmi dobře, což je pro práci nejen s žákem se SVP, ale i s celou třídou velice důležité. Známkou a 4 a 5 zvolilo na této škále pouze 8 % respondentů.



Graf č. 5: Zapojení AP do aktivit posilujících soudržnost třídy a klima



Že navázání vztahu s žáky nemusí být vždy bezproblémové, ukazuje například rozhovor, kde respondentka č. 3 uvedla, že se v praxi setkala se žákem se SVP, se kterým spolupráce nebyla ideální. Občas se tak asistent pedagoga může dostat do situace, kdy jeho postavení ve třídě není takové, jaké by on sám očekával a ze strany žáků nemusí být plně respektován. V tomto případě by zde měl přímo participovat také učitel a společně s asistentem hledat nejlepší možné východisko k řešení této situace.

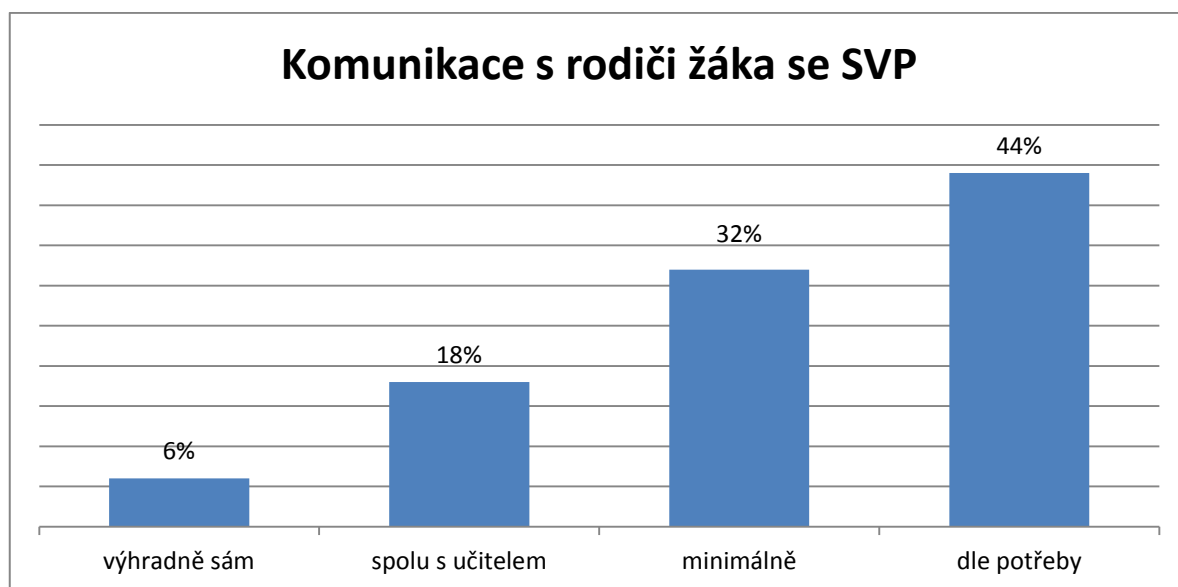
*„Měla jsem v praxi dítě se SVP, které nebylo schopno se mnou spolupracovat. Nedošlo k žádnému konfliktu, afektu či podobným nepříjemnostem, jen práce neměla podle mého názoru výsledky, které by byly reálné, kdyby žák chtěl a byl spokojen. Ze začátku veškerou moji snahu o navázání kontaktu naprosto bojkotoval a postupně jsem ztrácela autoritu i u ostatních žáků. Naštěstí jsme situaci dokázali včas podchytit a po společné konzultaci s učitelem dospěli k tomu, jak se tomu přizpůsobit a situaci zvládnout. Velmi se osvědčila moje aktivní účast na organizaci mimoškolní aktivity, kde jsme se s dotyčným žákem i ostatními žáky více sblížili a významně pozitivně to ovlivnilo naši následnou spolupráci ve třídě, takže to nevedlo k žádným následkům ve výstupech pedagogického působení.“ – odpověď respondentky č. 3 na otázku č. 9*

Nabízí se zde ale zásadní otázka. Měl asistent pedagoga možnost se s žákem se SVP seznámit? V tomto konkrétním případě se ukázalo, že spolupráce asistenta pedagoga s žákem se SVP byla zahájena až přímo v rámci výuky. Nebyl tedy žádný prostor k tomu, aby se žák s asistentem seznámil ještě před zahájením školního roku, což vnímáme velmi negativně a zajisté to mělo na popsanou situaci značný vliv. Pokud je asistent přidělen k žákovi a má s ním po celý rok intenzivně pracovat, měli by mít oba možnost důkladně se poznat zejména po lidské stránce. V opačném případě můžeme předpokládat, že k podobným situacím, kdy žák odmítá s asistentem spolupracovat, dochází daleko častěji.

Ve spojitosti s pozicí asistenta pedagoga a jeho postavením, se v neposlední řadě jako jeden z největších problémů ukazuje být mimo jiné také nízké finanční ohodnocení. To je diametrálně odlišné vůči pedagogům, vzdělání mezi asistenty, výsledkům činnosti a v neposlední řadě také vůči systémům například v zahraničí. Všichni respondenti v rozhovorech v otázce č. 8 – „co může negativně ovlivňovat postavení asistenta pedagoga“, zmínili oblast financí. Z odpovědí, které jsme na tuto otázku získali, vyplývá, že nízké finanční ohodnocení je v porovnání s učiteli staví do

pozice podřadné profese a oni sami se tak cítí být mezi ostatními kolegy v tomto ohledu značně nedocenení. Postavení asistenta pedagoga ve škole naopak významně zlepšuje možnost zapojit se do komunikace s rodiči žáka.

Na grafu č. 6 můžeme vidět, že 68 % respondentů v rámci dotazníkového šetření v otázce č. 17 uvedlo, že se zcela nebo alespoň částečně podílí na komunikaci s rodiči žáka se SVP. S rodiči žáka jednají dle potřeby, společně s učitelem nebo dokonce výhradně sami. Z analýzy zjištěných skutečností pak vyplynulo, že právě tito respondenti v dotazníku zároveň odpověděli, že se cítí být plnohodnotnými členy pedagogického sboru. Naopak ti, kteří odpovídali, že se necítí být plnohodnotnými členy sboru, se přímé komunikace s rodiči neúčastní vůbec, neboť s nimi komunikuje pouze učitel. V celkovém počtu respondentů to je 32 %.



Graf č. 6: Komunikace s rodiči žáka se SVP

V myšlence, že přímý kontakt asistenta pedagoga s rodiči žáka je pro jeho dobré postavení významný, nás utvrzují i výsledky rozhovorů. Zde jsme se v otázce č. 6 ptali, zda respondenti považují za důležité, aby se asistent pedagoga účastnil komunikace s rodiči žáka. Zde z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že přímou účast na komunikaci s rodiči považují dokonce za nezbytnou, neboť jsou to právě oni, kdo s žákem v rámci výuky nejvíce pracuje, a proto také nejlépe znají jeho možnosti, vynaložené úsilí a výsledky práce. Zároveň uvedli, že zejména konzultace s rodiči jim dává pocit významnosti a podtrhuje důležitost jejich pozice a působení ve třídě.

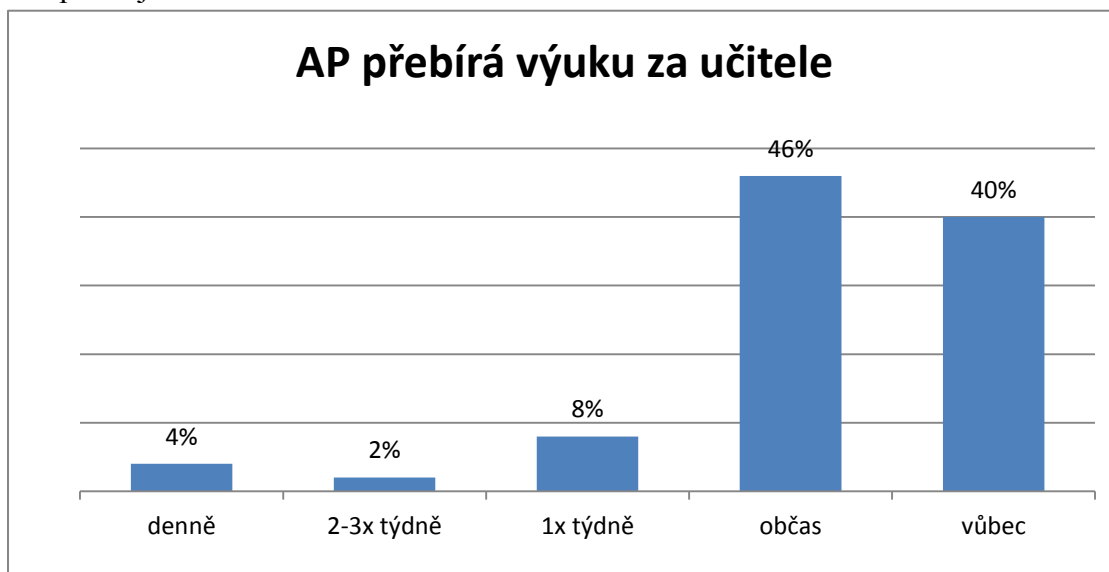
Na základě analýzy výsledků dotazníkového šetření a rozhovorů s respondenty se ukazuje, že v celkovém pohledu je postavení asistenta pedagoga ve třídě dobré. Respondenti, kteří se ve škole cítí být plnohodnotně respektováni, mají své pracovní zázemí, účastní se pravidelně pracovních porad a konzultací s rodiči žáků se SVP. Ve škole jim vychází vstříc, s ostatními pedagogickými pracovníky mají bezproblémové vztahy a vychází spolu nejen po pracovní, ale i po osobní stránce. Nesmíme také opomenout fakt, že k dobrému postavení asistenta pedagoga přispívá mimo jiné podílení se na aktivitách, které dopomáhají k vytváření příznivého klimatu třídy a v neposlední řadě především možnost k vzájemnému seznámení s ostatními pedagogickými kolegy. Ukázalo se totiž, že pro vybudování postavení a vztahu mezi kolegy je to jeden z nejvýznamnějších faktorů. Každý z těchto zdánlivých detailů utváří ve skutečnosti jeden velký celek, a tím je právě postavení asistenta pedagoga a to, jak je ve škole vnímán.

#### **4.5.2 Přínos asistenta pedagoga ve výuce**

Další výzkumnou otázkou diplomové práce bylo ověřit, jaký má asistent pedagoga přínos ve výuce. Zaměřili jsme se zde proto na to, jak asistent vnímá sám sebe jako podpůrné opatření, jakým způsobem podporuje proces začlenění žáka se SVP do třídního kolektivu, jaké jsou každodenní činnosti, jež asistent pedagoga skutečně vykonává a jakým způsobem je nápomocen učitelům ve výuce.

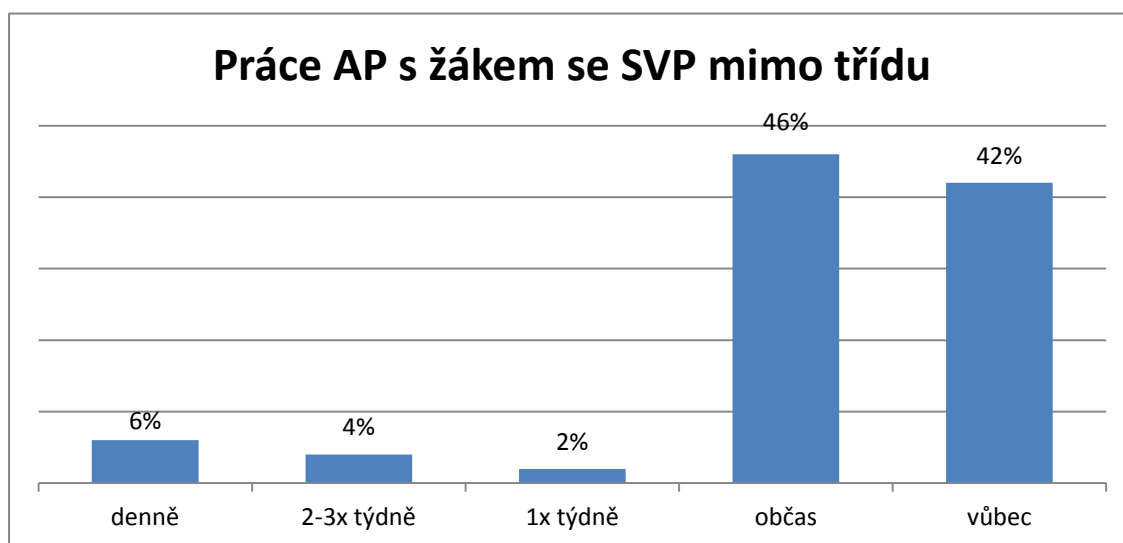
Nejprve se zaměříme na to, jaký model práce asistenta pedagoga s žákem se SVP je v rámci výuky nejčastěji uplatňován. Z odpovědí respondentů, které jsme získali dotazníkovým šetřením, vyplývá, že proinkluzivní model výuky, kdy se asistent pedagoga podle zadání učitele věnuje práci s celou třídou tak, aby mohl učitel pracovat individuálně se žákem se SVP, se ve většině případů nevyužívá. Pokud bychom hovořili o ideálním průběhu vyučovací hodiny, která by byla pro žáka se SVP největším přínosem, mohla by tato hodina vypadat následovně: učitel zadá žákům práci, asistent pedagoga na tuto činnost dohlíží a učitel se následně alespoň část výuky individuálně věnuje žákovi se SVP. Z výsledků dotazníkového šetření je však patrné, že tento model se ve výuce takřka vůbec neuplatňuje. K situacím, kdy asistent pedagoga přebírá výuku za učitele, dochází spíše výjimečně. Na grafu č. 7 je patrné, že denně přebírají výuku za učitele jen 4 % respondentů, 2-3x týdně 2 % respondentů a 1x týdně 8 % respondentů. 46 % dotázaných uvedlo možnost „občas“, což vzhledem k nabízeným odpovědím

znamená, že je to méně, než 1x týdně. Zbýlých 40 % respondentů tento model výuky neuplatňuje vůbec.



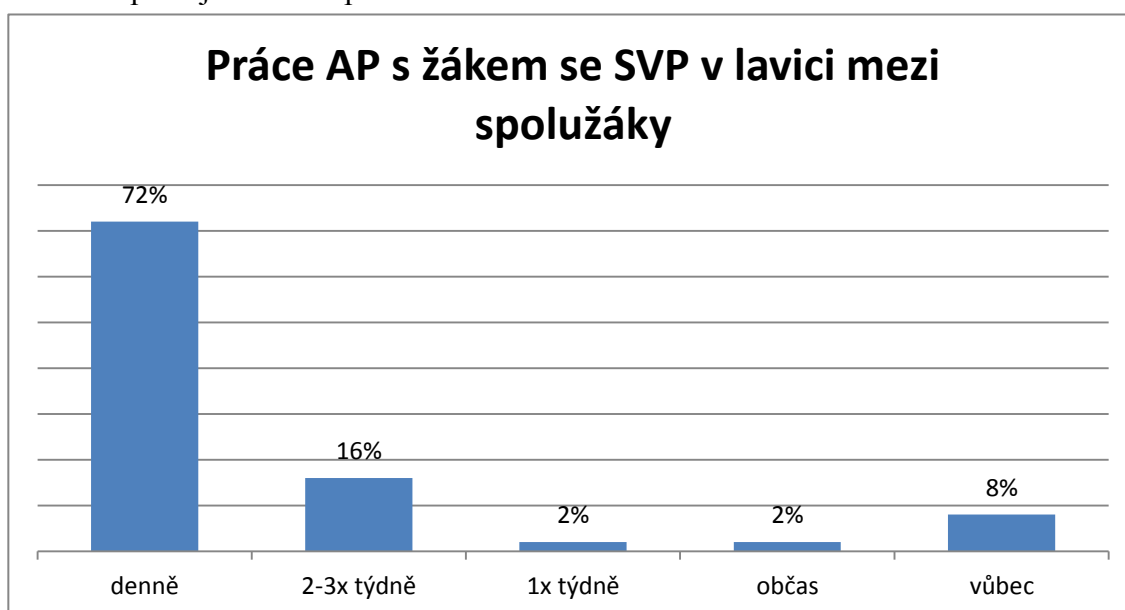
Graf č. 7: Přebírání výuky za učitele

Zpravidla nedochází ani k opačnému modelu, kdy asistent pedagoga s žákem se SVP odchází během vyučování zcela mimo třídu. Tento způsob výuky je hodnocený spíše jako protiinkluzivní, neboť nedochází k začleňování, ale naopak k separaci dítěte od zbytku třídy a je tedy dobře, že není uplatňován ve velké míře. Jak můžeme vidět na grafu č. 8, s žákem se SVP odchází denně mimo třídu pouze 6 % respondentů. 4 % respondentů tento model uplatňuje 2-3x týdně, 2 % respondentů 1x týdně a 46 % dotazovaných vůbec. To je pozitivním zjištěním, neboť úplná separace žáka se SVP od ostatních žáků jde naprosto proti myšlence inkluzivního vzdělávání. Na druhou stranu má práce mimo třídu (ne však celodenní) v některých případech své opodstatnění. Vždy ale záleží na SVP žáka.

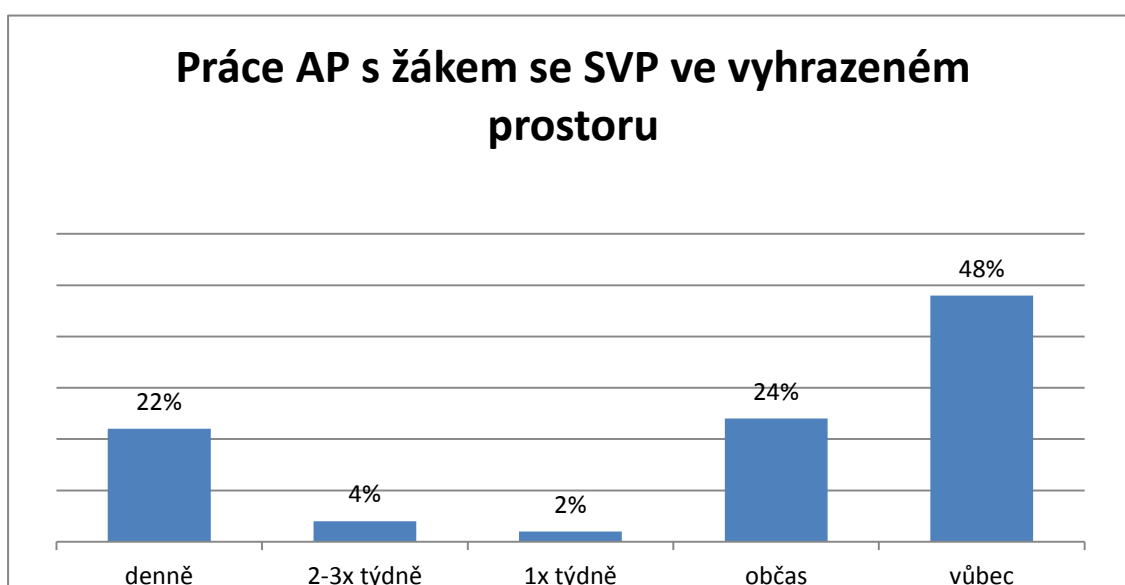


Graf č. 8: Práce AP s žákem se SVP mimo třídu

Ačkoliv v mnoha případech potřebuje žák se SVP (s ohledem na konkrétní druh jeho postižení) pro práci s asistentem svůj prostor a klid, domníváme se, že by k tomu nemělo docházet způsobem, kdy žák na celou hodinu opustí třídní kolektiv a výuku tráví pouze v přítomnosti asistenta pedagoga. Zjišťovali jsme tedy, jakým způsobem pracují s žákem se SVP ti respondenti, kteří s žákem se SVP mimo třídu neodcházejí vůbec. Na grafech č. 9 a 10 můžeme vidět, že v rámci každodenní práce s žákem se SVP, s ním buď pracují ve vyhrazeném prostoru třídy, nebo přímo v lavici mezi ostatními spolužáky. Úplně nejvíce uplatňovaným modelem, což vyplývá z grafického znázornění, je tak práce s žákem se SVP v lavici mezi ostatními spolužáky. Denně takto s žákem pracuje 72 % respondentů.



Graf č. 9: Práce AP s žákem se SVP v lavici mezi spolužáky



Graf č. 10: Práce AP s žákem se SVP ve vyhrazeném prostoru ve třídě

Z hlediska možných modelů, které se v rámci práce s žákem se SVP uplatňují, považujeme za důležité, aby asistent pedagoga zůstal s žákem během výuky ve třídě. Díky tomu mají žák i asistent pedagoga přehled o dění ve třídě, vidí, jak pracují ostatní spolužáci a je tak v přímém kontaktu s nimi. Na druhou stranu však žák se SVP, který s asistentem pracuje v lavici mezi zbytkem třídy, může být pro ostatní žáky rušivým elementem. Že nejčastěji uplatňovaným modelem je práce asistenta s žákem se SVP v lavici potvrzují i výsledky rozhovorů. Zde respondenti uváděli, že s žákem se SVP pracují individuálně mezi ostatními spolužáky, aby zůstali v přímém kontaktu se zbytkem třídy. Pokud žák se SVP není ve škole přítomen, respondenti i tak zůstávají ve výuce, jsou k dispozici učitelům a pomáhají ostatním žákům ve třídě.

V rozhovorech jsme se respondentů v otázce č. 15 také ptali, jak oni sami funkci asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření vnímají. Asistenti pedagoga zde uvedli, že ačkoliv vnímají sami sebe jako přínosné podpůrné opatření, vždy záleží na konkrétním žákovi, k němuž je asistent pedagoga přidělen. To se týká zejména druhu a míry jeho postižení a jeho individuálních možností a schopností. V některých případech se totiž integrace žáka se SVP do běžné základní školy ukazuje jako nesmyslná, neboť i přes využití všech podpůrných opatření, kterým je i přidělení asistenta pedagoga, není v možnostech žáka režim a učivo běžné základní školy zvládat. V souvislosti s využitím asistenta jako podpůrného opatření jsme se také respondentů v rozhovoru v otázce č. 13 ptali, zda s žákem se SVP pracují přesně dle doporučení ŠPZ. Dle vyjádření respondentů nejsou asistenti pedagoga přítomni ve výuce tak, jak doporučilo ŠPZ a nepracují s žákem přesně dle doporučení, a to zejména z toho důvodu, že s konkrétním žákem denně pracují a znají jeho potřeby lépe, než pracovníci SPC. Obvykle tak při práci využívají i jiné metody práce a postupy, než pouze ty, které jsou ze ŠPZ doporučené.

*“Bohužel, podle mého názoru to není ten správný přístup. Domnívám se, že žáka s SVP znám mnohem lépe než „papír z SPC“, samozřejmě pokud doporučení je objektivní a žákovi napomáhá a dává ty správné podněty, tak ano. Ovšem využívám i jiné metody, pomůcky a způsoby, které uznám v situaci za vhodné a jsem si jistá, že žákovi vyhovují.“*  
– odpověď respondentky č. 1 na otázku č. 13

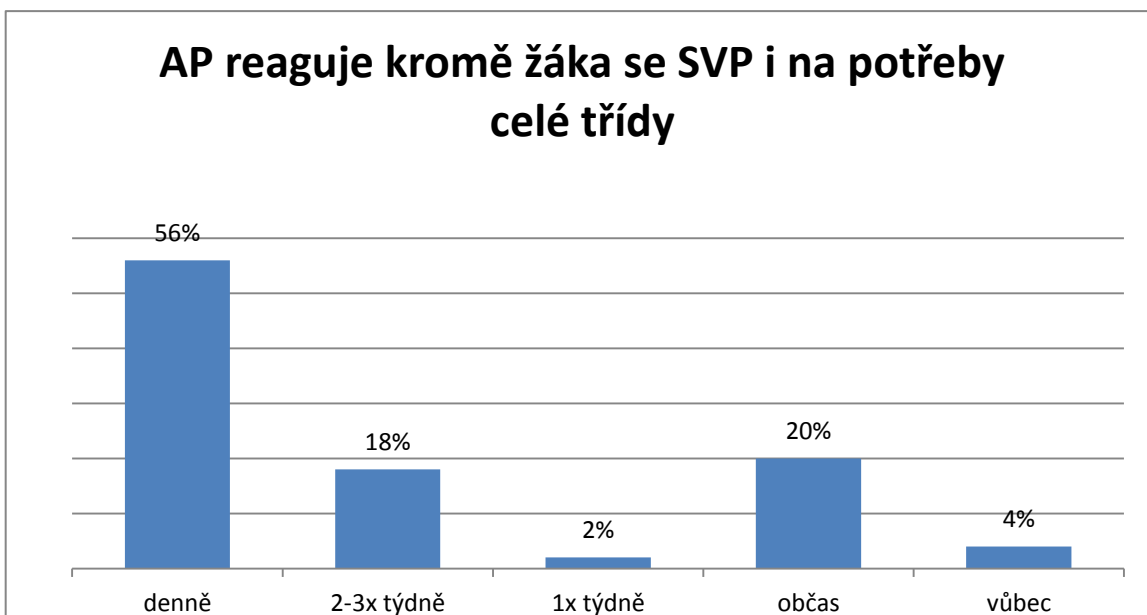
Jaké konkrétní činnosti asistent pedagoga v rámci své práce vykonává, jsme pak zjišťovali v rámci dotazníkového šetření v otázce č. 7. Vzhledem k tomu, že otázka byla otevřená, odpovědi na ni byly rozmanité. Někteří z respondentů vypsali činnosti ze své

pracovní náplně, jiní byli konkrétnější a uvedli činnosti, které v rámci své práce běžně provádí. K těm, které respondenti nejčastěji uváděli, patřila práce manuálního charakteru, jako například příprava pracovních listů, kopírování materiálů, zápis učiva, oprava písemných prací a domácích úkolů, práce s interaktivní tabulí a počítačem, vyhledávání informací, příprava a výroba pomůcek na výuku, vedení komunikačních sešitů či zápisy do žákovské knihy a jejich kontrola. Dále respondenti uváděli činnosti, které přímo souvisí s individuální prací se žákem se SVP. Mezi nejčastěji uváděné spadala pomoc při udržení pozornosti žáka, jeho motivace, povzbuzování, dohled nad přípravou pomůcek a úprava a úklid pracovního prostředí. V neposlední řadě pak nesmíme také opomenout ty činnosti, které souvisí se spoluprací s učitelem. Zde se jedná o podílení se na plánování výletů a aktivit, výběru metod a pracovních listů, plánování hodin či doprovod na školních akcích. Zajímavým zjištěním, které navíc vyplynulo z rozhovorů s respondenty, bylo také to, že někteří asistenti pedagoga se dokonce podílí na přímém hodnocení žáka se SVP. Respondentka č. 2 v rozhovoru u otázky č. 14 odpověděla, že má od učitele svolení občas dávat žákovi známky, a v předmětech, kde je žák hodnocen slovně, učiteli sděluje, kam se žák posunul a jaké získal nové poznatky. Respondentka č. 4 pak odpověděla následovně: „*Ano, podílím se. Zpravidla žáka hodnotím já, přímo při činnosti. Poté slovně hodnotím průběh realizace činnosti s učitelem v přítomnosti žáka a navrhuji známku. Dále pak učitel sám zhodnotí výstup či výsledek práce žáka a známku rozhodne.*“ - odpověď respondentky č. 4 na otázku č. 14

Ačkoliv hodnocení žáka není součástí náplně práce asistenta pedagoga, je více než zřejmé, že asistent má díky individuální práci se žákem větší možnost sledovat jeho posun, pokroky a snahu přímo při konkrétních činnostech a plnění zadaných úkolů. I přesto se domníváme, že udělování známek žákovi, by mělo být plně v kompetencích učitele a asistent by měl pouze dopomáhat ke konečnému rozhodnutí učitele.

Kromě činností, které asistent pedagoga vykonává v přímé souvislosti s působením u žáka se SVP, pracuje také s ostatními žáky ve třídě. To nicméně můžeme vidět na grafu č. 11. V otázce č. 11 „Jak často reagujete kromě potřeb žáka se SVP i na potřeby ostatních žáků“ odpovědělo celých 56 % respondentů, že denně. 18 % dotázaných pak odpovědělo 2-3x týdně, 2 % odpovědělo 1x týdně, 20 % respondentů zvolilo možnost občas a zbylá 4 % dotázaných nereaguje na potřeby ostatních žáků vůbec. Z toho vyplývá, že ačkoliv je asistent pedagoga primárně přidělen jako podpůrné opatření

přímo ke konkrétnímu žákovi, velmi často pracuje také s ostatními žáky ve třídě, což na druhou stranu přispívá k jeho postavení a k tomu, jak ho ostatní žáci ve třídě vnímají.



Graf č. 11: Práce AP s ostatními žáky ve třídě

Ze získaných informací v souvislosti s přínosem asistenta pedagoga ve výuce je patrné, že pedagog v rámci výuky s žákem se SVP téměř vůbec individuálně nepracuje, pokud nemluvíme například o situaci, kdy se učitel dítěti věnuje mimo klasickou vyučovací hodinu, například formou doučování. Asistent pedagoga tak ve většině případů pracuje s žákem se SVP sám, a to nejčastěji přímo v lavici mezi ostatními spolužáky. V tomto smyslu je tak přítomnost asistenta pedagoga ve třídě velkým přínosem, neboť poskytuje potřebnou péči žákovi v rámci výuky a tráví s ním většinu času. I když samozřejmě není ideální, že se konkrétnímu žákovi nevěnuje přímo učitel, můžeme považovat za pozitivní zjištění, že žák se SVP není separován od zbytku třídy a pracuje s asistentem ve třídě. I když vzhledem k celkovému počtu žáků ve třídě není reálně možné, aby se učitel v rámci hodiny věnoval pouze žákovi se SVP, bylo by určitě dobré, kdyby tato individuální péče o žáka byla přesto ze strany učitele o něco intenzivnější. Přínos asistenta pedagoga ve výuce je zde tak více než zřejmý. Nejenže je to především on, kdo se individuálně věnuje žákovi se SVP, ale reaguje také na potřeby ostatních žáků, je pravou rukou učitele, podílí se s ním na přípravách na vyučování, plánování aktivit, hodnocení žáka a v případě potřeby za něj i přebírá výuku. Činností, které tak asistent pedagoga v rámci své práce vykonává je nespočet a jeho přítomnost

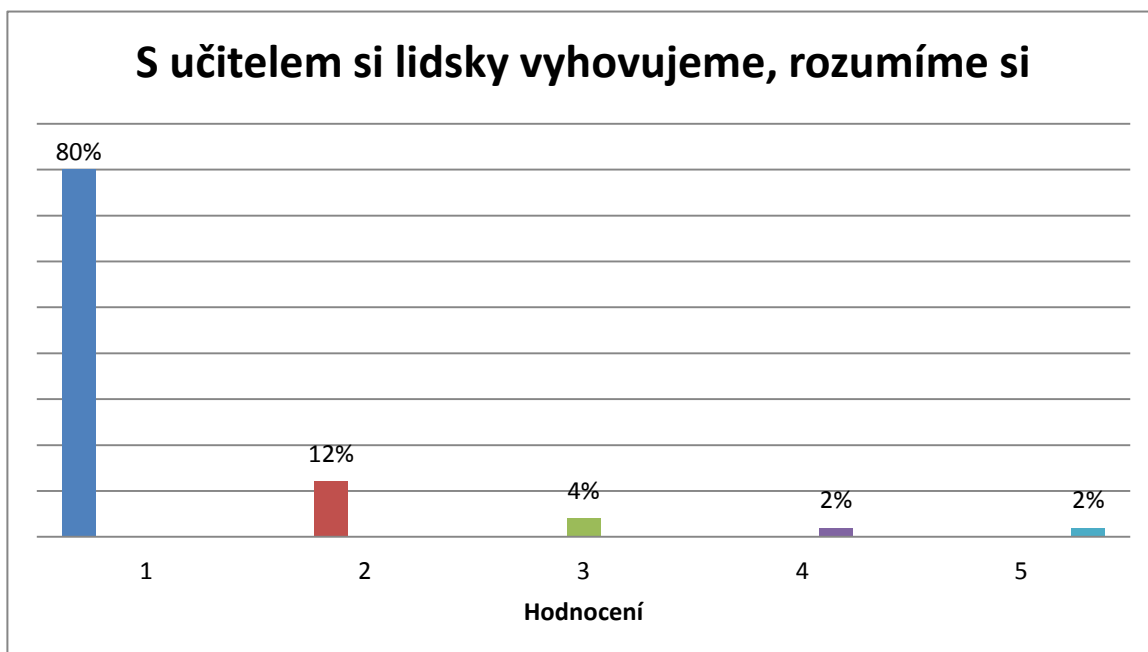


v hodinách je tak přínosem nejen pro žáky, ale také pro pedagogy, což vnímáme nejen my, ale i samotní respondenti.

#### **4.5.3 Spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem**

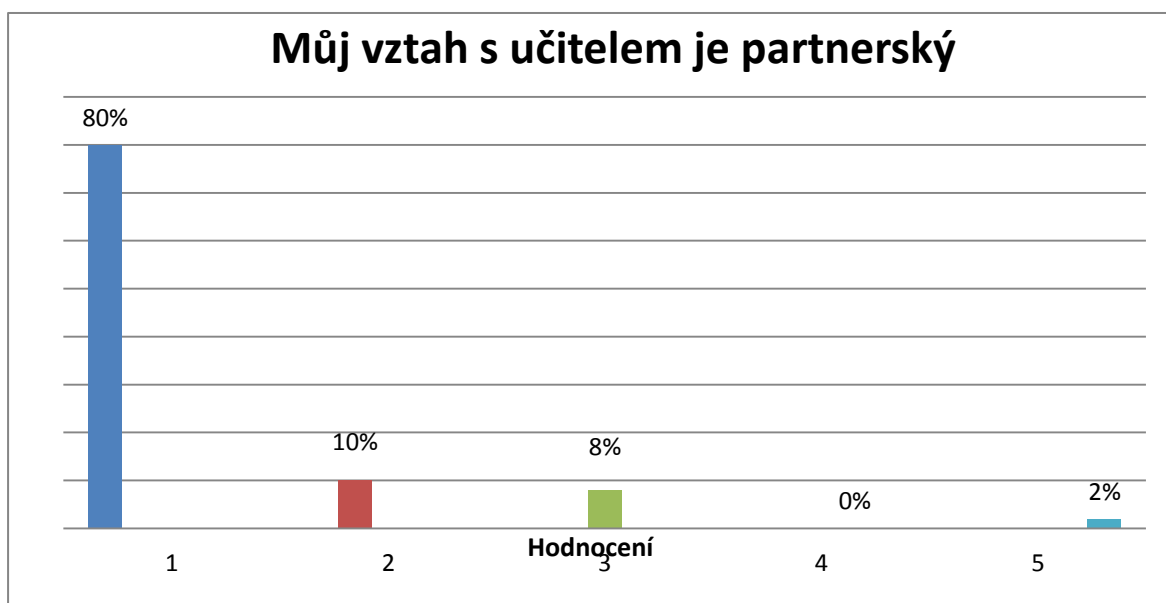
V poslední části výzkumu jsme se zabývali vztahem a mírou spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Ke zjištění skutečností jsme využili opět otázky v dotazníkovém šetření, které jsme doplnili o rozhovory s respondenty. To, že mezilidské vztahy hrají v každém zaměstnání velkou roli a je tak důležité, aby si lidé, kteří spolu pracují, rozuměli, je obecně známé. Asistent pedagoga a učitel společně tráví velké množství času a je zapotřebí, aby se dokázali domluvit a vycházet spolu. Podíváme se tedy na faktory, které do spolupráce mezi těmito dvěma lidmi mohou zasahovat a ovlivňovat tak nejen jejich vzájemný vztah, ale také přímo žáka se SVP.

Výchozími body pro nás byly otázky č. 21, 22 a 18v dotazníkovém šetření. Pomocí těchto otázek jsme zjišťovali, jak asistenti pedagoga celkově hodnotí svůj vztah a spolupráci s učitelem. Konkrétně měli respondenti na škále 1-5 hodnotit, jak si s učitelem vyhovují a rozumí, v jaké míře vnímají svůj vztah s učitelem jako partnerský a zda hodnotí jejich spolupráci s učitelem jako kvalitní. V otázce, jak si asistenti pedagoga s učitelem rozumí, můžeme vidět na grafu č. 12, že nejvíce respondentů zvolilo známku 1. Konkrétně to bylo celých 80 % dotázaných. Známkou 2 pak hodnotilo 12 % asistentů pedagoga, 4 % získala známka 3 a po 2% známka 4 a 5. Výsledky, které jsme zjistili, jsou tak více než dobré. S učitelem si rozumí naprostá většina všech dotázaných, což nám potvrdily také odpovědi respondentů v doplňujících rozhovorech. I zde asistenti pedagoga hodnotili vztah s učitelem velmi dobře, a to nejen po profesionální stránce, ale zejména také po té osobní, lidské, která je mnohdy ve vztahu asistent pedagoga-učitel daleko důležitější, než právě ta pracovní.



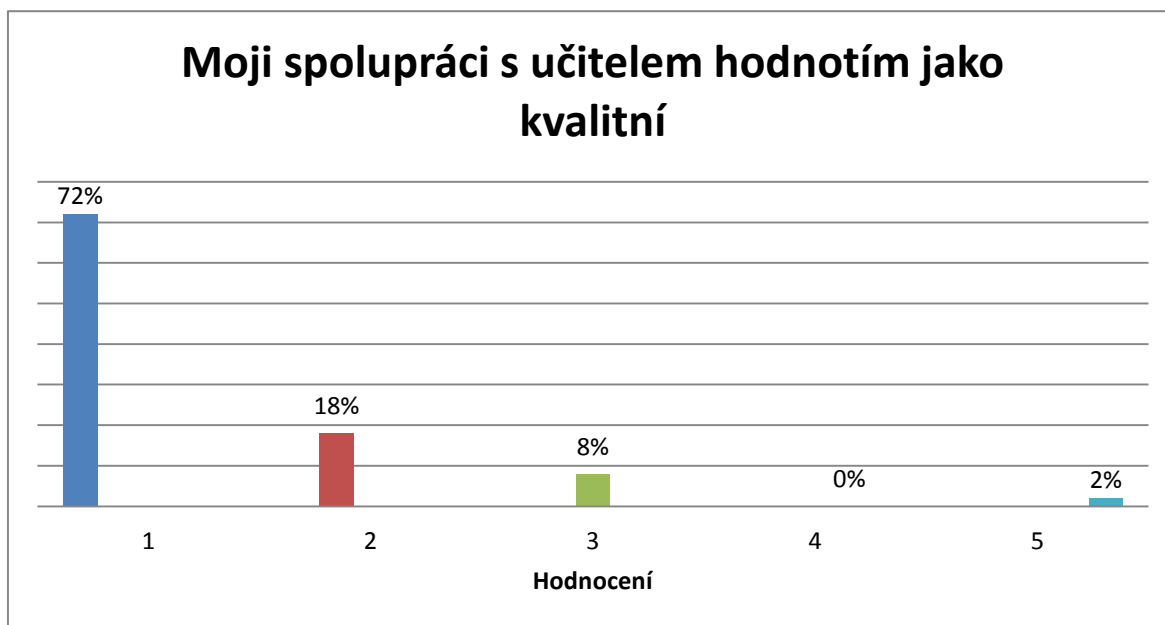
Graf č. 12: Jak si lidsky vzájemně vyhovuje AP a učitel

Víceméně stejně pozitivní výsledky měla i otázka, kde respondenti hodnotili, zda vnímají svůj vztah s učitelem jako partnerský. Na grafu č. 13 vidíme, že známku 1 udělilo 80 % dotázaných, přičemž se jednalo o ty samé respondenty, kteří stejně dobře hodnotili otázku č. 21. 10 % respondentů volilo známku 2, 8% známku 3 a zbylá 2 % známku 5. Partnerský vztah mezi oběma pedagogickými pracovníky tak vnímá opět naprostá většina respondentů.



Graf č. 13: Partnerský vztah AP s učitelem

Také otázka č. 22, zda asistenti pedagoga hodnotí svoji spolupráci s učitelem jako kvalitní, získala velmi dobré hodnocení. Znamku 1 opět udělilo velké procento respondentů, konkrétně 72 %, což vidíme i na grafu č. 14. Zajímavým zjištěním je, že 4 respondenti, kteří obě předchozí otázky hodnotili známkou 1, v otázce vztahující se ke spolupráci s učitelem udělili o stupeň horší známku, tedy 2. Celkově tak známku 2 udělilo 18 % dotázaných, 8 % zvolilo známku 3 a zbylá 2 % známku 5.

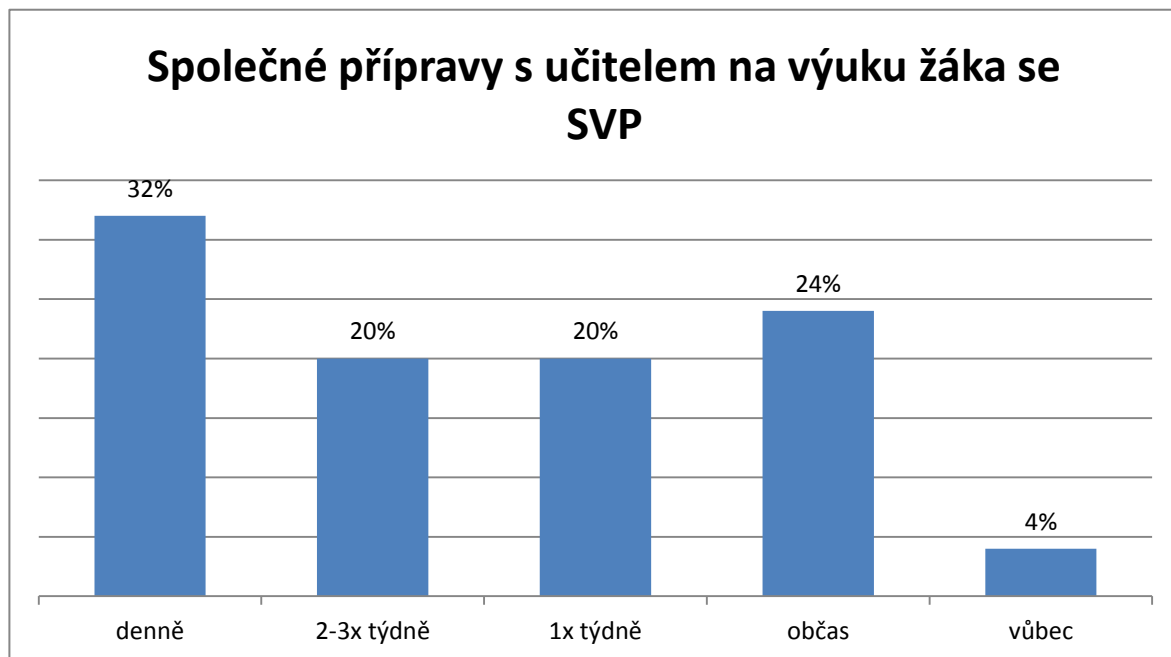


Graf č. 14: Hodnocení spolupráce mezi AP a učitelem

Celkově můžeme říci, že hodnocení všech těchto škálových otázek dopadlo nad očekávání dobře. Na to, co asistenty pedagoga k udělení tak pozitivního hodnocení vede a jakými faktory je jejich hodnocení ovlivňováno, byla zaměřena další část dotazníkového šetření. Zjišťovali jsme zde například to, jak často se asistenti pedagoga připravují s učitelem na výuku, jaká je četnost jejich konzultací o průběhu vyučování či jakým způsobem v hodinách asistent s učitelem komunikuje.

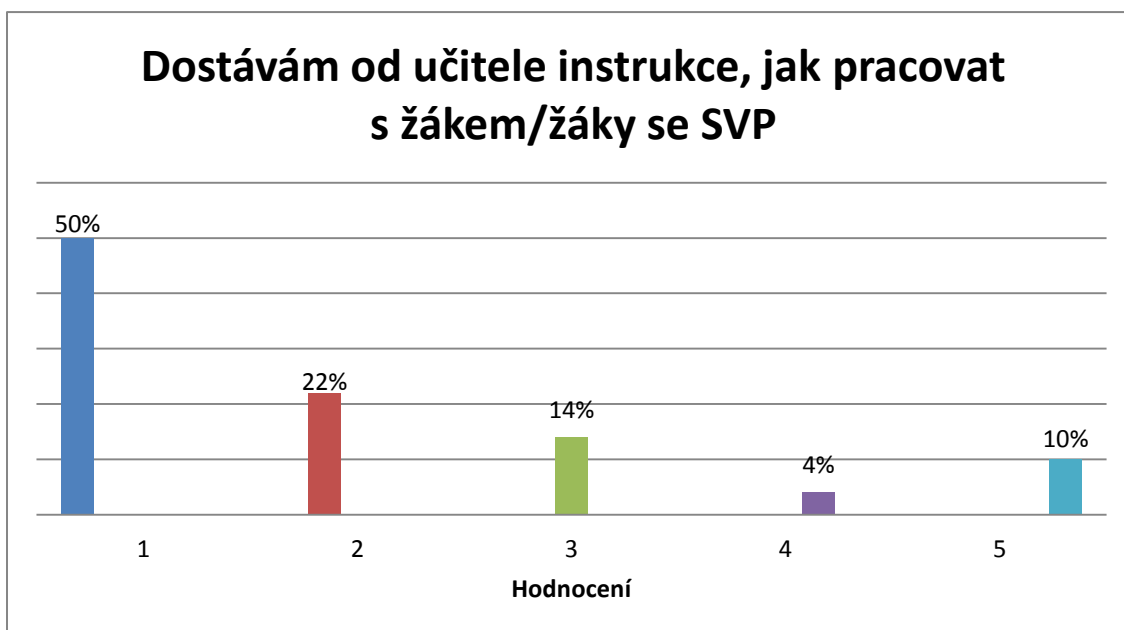
Spolupráci asistenta pedagoga s učitelem způsob a míra komunikace ve velké míře vždy ovlivňuje. S komunikací proto souvisel i následující blok otázek. Respondentů jsme se v otázce č. 6 ptali, jak často probíhají jejich společné přípravy s učitelem na výuku žáka se SVP. Graf č. 15 nám ukazuje procentuální rozložení jednotlivých odpovědí. Ačkoliv by bylo ideální, aby k těmto přípravám na výuku docházelo každý den, výsledky ukazují, že ve skutečnosti je jejich četnost daleko nižší. Denně se na výuku společně s učitelem připravuje pouze 32 % respondentů, 2-3x týdně

pak 20 % dotázaných. Odpověď 1x týdně zvolilo 20 % respondentů, 24 % odpovědělo občas a 4 % dotázaných se na společných přípravách s učitelem nepodílí vůbec.



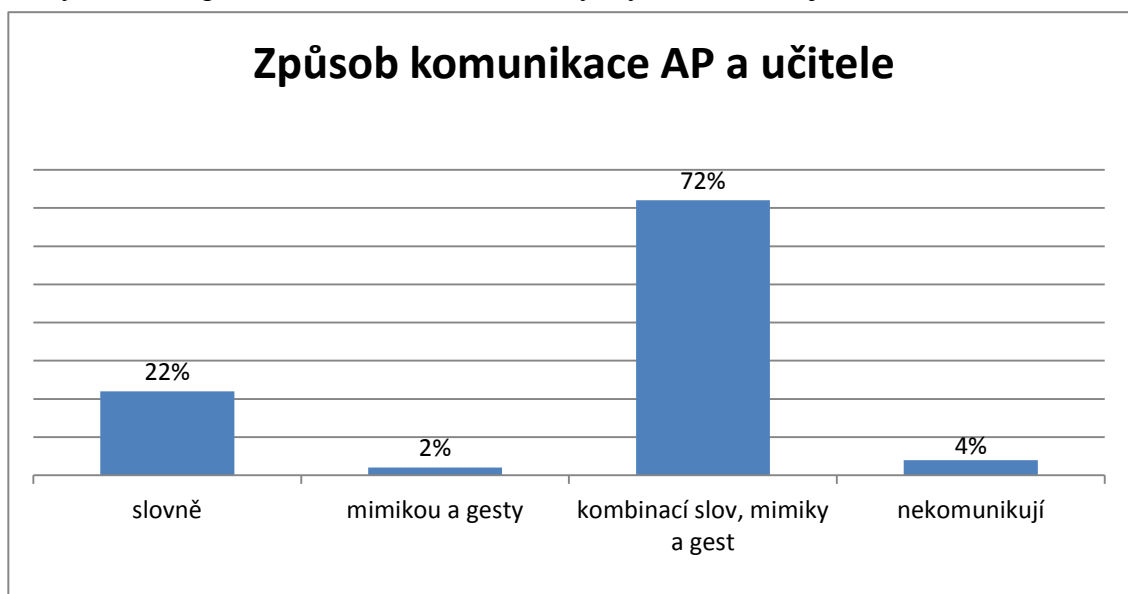
Graf č. 15: Společné přípravy AP a učitele na výuku

Z výsledků je patrné, že zhruba polovina respondentů se na výuku s učitelem ve větší či menší míře skutečně připravuje, přičemž druhá polovina téměř vůbec. Ačkoliv se může jako pozitivní zjištění zdát, že odpověď vůbec zvolila pouze 4 % dotázaných, přesto považujeme přípravy, které probíhají pouze 1x týdně a méně za velmi nedostačující. Společné plánování výuky je jeden z nejdůležitějších faktorů, který se odráží nejen na spolupráci asistenta pedagoga s učitelem, ale zároveň i na kvalitě výuky žáka se SVP. Asistent by měl v rámci těchto příprav s učitelem podrobně probrat, jakým způsobem bude hodina probíhat, jak s žákem se SVP pracovat, na co se v hodině zaměřit, jaké metody a materiály zvolit atd. Zde se proto nabízí otázka, jak tedy asistent pedagoga ví, jak s žákem se SVP pracovat, pokud k těmto přípravám na hodinu dochází tak málo. Otázka č. 20 v dotazníkovém šetření zjišťovala hodnocení asistentů pedagoga a zaměřovala se na to, zda respondenti dostávají od učitele instrukce, jak s žákem se SVP pracovat. Na škále 1-5 zvolila přesně polovina dotázaných známku 1. Zbylé procentuální rozložení bylo následující: 22 % respondentů zvolilo známku 2, 14 % známku 3, 4 % známku 4 a zbylých 10 % známku 5.



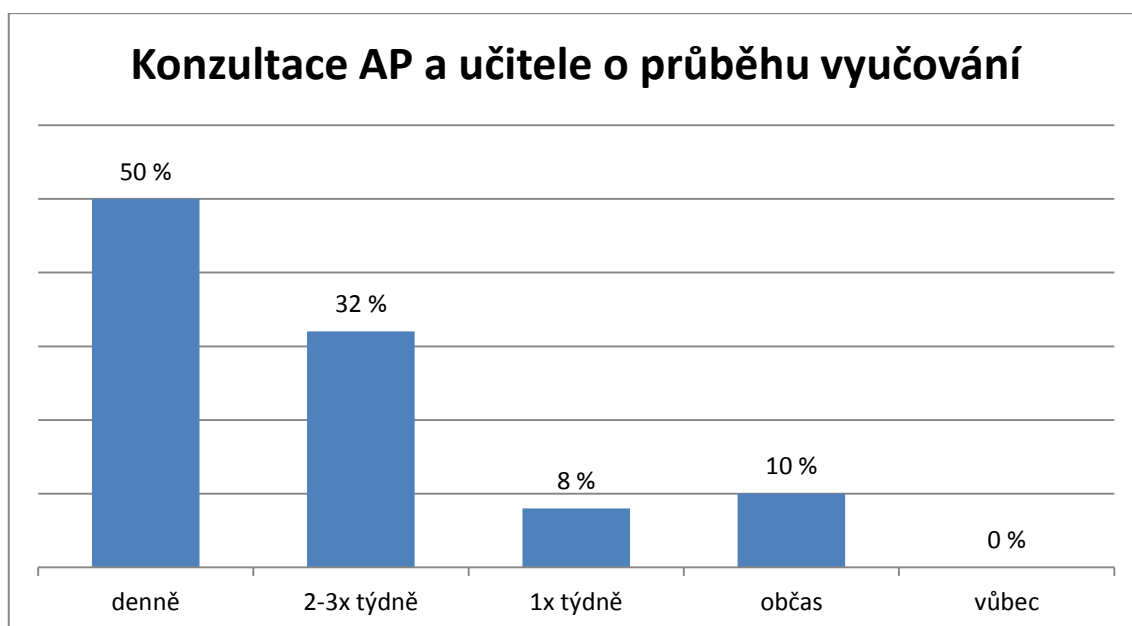
Graf č. 16: Instrukce, jak pracovat s žákem se SVP

Výsledky ukazují, že asistenti pedagoga od učitele instrukce k tomu, jak s žákem se SVP pracovat, ve většině případů dostávají. Pokud k tomu není prostor v rámci společných příprav na hodinu, instrukce ze strany učitele přicházejí nejčastěji na začátku dané hodiny nebo přímo v jejím průběhu. Nejčastěji spolu asistent pedagoga a učitel v rámci vyučovacích hodin komunikují kombinací slov, gest a mimiky. Přesně 72 % respondentů pro komunikaci s učitelem využívá tento model. 32 % dotázaných se s učitelem dorozumívá jen slovně, 2 % využívá ke komunikaci pouze mimiku a gesta a zbylá 4 % respondentů s učitelem během výuky nekomunikují vůbec.



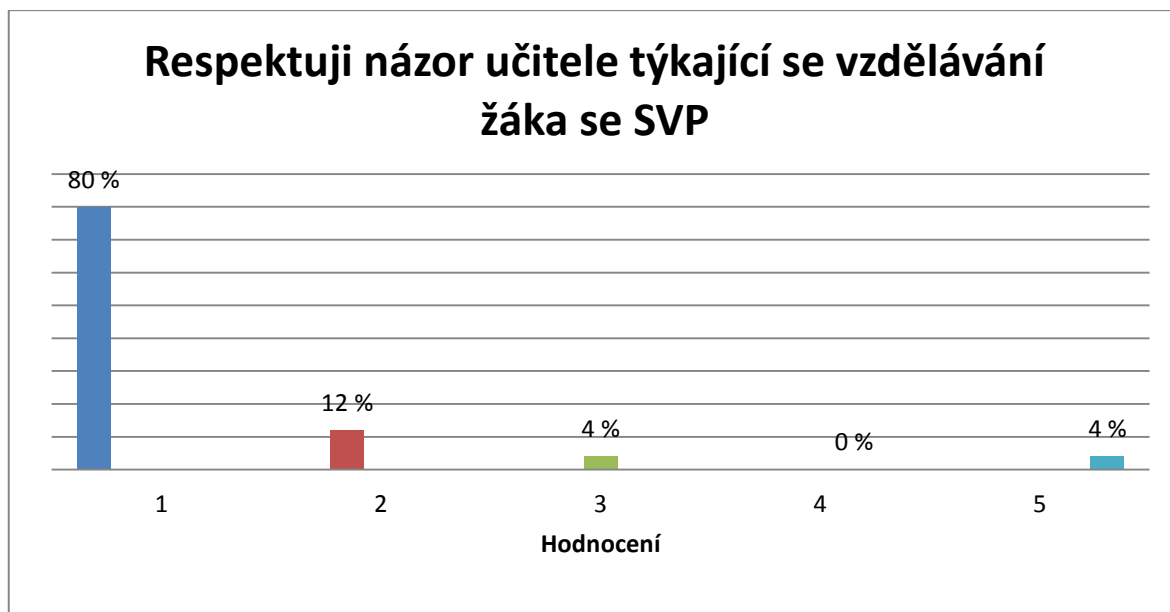
Graf č. 17: Způsob komunikace AP a učitele

Kromě jiného, i komunikace v hodinách a její způsob, může být ukazatelem toho, že asistent pedagoga a učitel tvoří sehraný tým. Někomu ke komunikaci stačí pouhá gesta či mimika, někdy je zapotřebí konzultovat určité věci přímo v průběhu hodiny také slovně. Důležité však je, že vzájemná komunikace vůbec probíhá. Nezbytnou součástí toho, aby hodina probíhala tak, jak má je, aby měl nejprve asistent pedagoga jasnou představu, jak bude s žákem danou hodinu pracovat. K tomu je zapotřebí získat od učitele právě nezbytné instrukce a v průběhu hodiny s učitelem komunikovat. Všechny tyto složky se podílí na dobré spolupráci a samotných výsledcích žáka se SVP. Důležité jsou ale také konzultace o průběhu vyučování. Ačkoliv k pravidelným konzultacím ohledně výuky mezi asistentem pedagoga a učitelem by mělo optimálně docházet každý den po skončení vyučování, z výsledků, které vidíme na grafu č. 18, je zřejmé, že průběh výuky s učitelem takto konzultuje pouze polovina dotázaných. Dalších 38 % respondentů zvolilo možnost 2-3x týdně, odpověď 1x týdně zvolilo 8 % asistentů a 10 % pak možnost občas. Pozitivním zjištěním je, že odpověď, že by ke konzultacím nedocházelo vůbec, nevybral ani jeden z respondentů. V konečném výsledku je tak četnost konzultací poměrně dobrá. Ve většině případů k nim dochází každý den, nebo alespoň 2-3x týdně. Na základě získaných informací a dat jsme tedy zjistili, že konzultace o průběhu výuky probíhají častěji, než společné přípravy na vyučování. V rámci těchto konzultací asistenti pedagoga společně s učitelem řeší běžné situace a dění celého kolektivu, aktuální klima ve třídě, radí se, jak pokračovat v učivu, které žák se SVP nezvládá a domlouvají se na dalším postupu a mnoho dalších činností. Těmto konzultacím mimo jiné respondenti přikládají velký význam, neboť si díky nim mohou například vyměnit své poznatky ohledně žáka se SVP, nápady, jak s ním pracovat, jaké metody se při práci s ním osvědčily, jaké udělal pokroky, čímž zároveň upevňují i vztah mezi sebou.



*Graf č. 18: Konzultace AP a učitele o průběhu vyučování*

Předpokladem dobré spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem je také vzájemný respekt. V otázce č. 19 měli proto respondenti na škále 1-5 hodnotit, v jaké míře respektují názor učitele na způsob vedení výuky a práci s žákem se SVP. Z celkového počtu respondentů uvedlo 80 % z nich, že názor učitele na výuku zcela respektuje. 12 % respondentů pro hodnocení zvolilo známku 2 a další 4 % respondentů pak vybralo známku 3. Známkou 5, tedy že názor učitele vůbec nerespektuje, uvedli z celkového počtu respondentů pouze 4 % asistentů pedagoga, viz. graf č. 19. Asistent pedagoga i učitel by měli umět jeden druhého vnímat, vyslechnout si jeho názor a případně na něj adekvátním způsobem reagovat. I když může dojít někdy k situaci, kdy se asistent pedagoga s učitelem a jeho názorem zcela neztotožňuje, měl by ho umět respektovat. Ani jeden z nich by však neměl být přesvědčený, že právě on zná žáka se SVP nejlépe a stát tvrdšíjně za tím, že jeho názor na danou věc je ten jediný správný. Je potřeba umět komunikovat, vyměňovat si zkušenosti, názory, hledat řešení a kompromisy. Ne vždy totiž asistent pedagoga a učitel vidí situaci ze stejného úhlu pohledu. Výpovědi, které by poukazovaly na naprostý nerespekt učitele ze strany asistenta však byly ojedinělé, což lze považovat za úspěch.



Graf č. 19: Do jaké míry respektuje AP názor učitele týkající se vzdělávání žáka se SVP

Také výsledky rozhovorů ukázaly, že asistenti pedagoga mají s učitelem na průběh výuky a vzdělávání žáka se SVP stejný pohled, a proto k nerespektování názoru učitele nedochází. V rozhovoru v otázce č. 26 zazněly například tyto odpovědi:

*„Ano, učitel se mnou základní přístupy sdílí. Práci se žákem se SVP konzultujeme a domlouváme se na volbě adekvátního působení společně. Máme velmi podobné názory a problémy řešíme obdobně.“* - odpověď respondentky č. 3 na otázku č. 26

*„Ano, máme na to podobné názory, jelikož jsme podobné povahy. Jeho názory plně respektuji, což z nás mimo jiné dělá velmi sehraný tým.“* - odpověď respondentky č. 4 na otázku č. 26

Konzultace, společné přípravy na výuku, komunikace. Všechny tyto faktory a ještě mnohé další, ovlivňují konečné hodnocení asistentů pedagoga v souvislosti se vztahem a mírou spolupráce s učitelem. Podrobná analýza zjištěných dat a porovnání souvislostí nám ukázala, že respondenti, kteří vnímají spolupráci s učitelem jako bezproblémovou, se na společném plánování výuky a činnostech, které vztah s učitelem prohlubují, podílí v daleko větší míře než ti, kteří hodnotili vzájemný vztah negativně. Téměř tři čtvrtiny respondentů, konkrétně 72 %, kteří bezpodmínečně považují spolupráci s učitelem za kvalitní, se společně s ním zároveň pravidelně připravují na



výuku žáka se SVP a konzultují společně průběh výuky, a to minimálně 1x týdně. Že vzájemný vztah asistenta pedagoga s učitelem se odráží ve všech možných oblastech, se tak pouze potvrzuje. Respondenti, kteří ve spolupráci s učitelem vnímají nějaký problém a hodnotili na začátku svůj vztah s učitelem negativně, se ve všech dalších otázkách vyjadřovali ve stejném smyslu. Tito respondenti se konzultací buď neúčastní vůbec, nebo jen minimálně a s učitelem takřka nekomunikují. Od učitele také nedostávají žádné informace, jak s žákem pracovat, na výuku se s ním nepřipravují a nerespektují jeho názory. Zde se proto opět ukazuje významnost mezilidských vztahů, která má v konečném důsledku největší dopad na žáka se SVP a kvalitou jeho vzdělávání. Samozřejmě zde hraje svoji roli i to, zda si učitel a asistent pedagoga takzvaně lidsky sednou či nikoliv. S tím se ale můžeme v našem životě setkat v kterékoliv oblasti a je velmi těžké tento činitel nějak ovlivnit. To však nemění nic na faktu, že je třeba situaci řešit.

#### **4.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření a zodpovězení výzkumných otázek**

Výzkum probíhal technikou dotazníkového šetření a rozhovorů. Námi sestavený dotazník vyplnilo 50 asistentů pedagoga, působících na 1. stupni běžných základních škol. Rozhovory byly uskutečněny se 4 asistenty pedagoga. Zjišťovali jsme, jak hodnotí asistenti pedagoga svoje postavení v rámci pedagogického kolektivu, jak hodnotí svoji spolupráci a vztah s učitelem, které faktory se na tomto hodnocení podílí, jaké má asistent ve škole podmínky pro výkon své profese či jakým způsobem nejčastěji probíhá jeho práce s žákem se SVP. Vzhledem k nepříliš velkému výzkumnému vzorku je zapotřebí předem zmínit, že získané výsledky nelze zobecňovat.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že na pozici asistenta pedagoga působí v převážné většině ženy. Muži v tomto případě tvoří jen zanedbatelnou část. Tato skutečnost nám nabízí otázku, proč tomu tak je. Když se totiž podíváme na statistiku, odpovídá výzkum celorepublikovému trendu. Dle informačního systému z oficiálního zdroje Ministerstva financí, tvoří z celkového počtu asistentů pedagoga 89,3 % ženy, a pouze 10,7 % muži. Faktem tedy je, že ve školství obecně pracuje převážně ženská část populace, na druhou stranu je však zřejmé, že tato profese pro muže není příliš finančně perspektivní. Nejčastěji tedy na pozici asistenta pedagoga působí ženy ve věku mezi 30 až 50 lety a s praxí do tří let. Velice zajímavým zjištěním je, že třetina respondentů má dosažené vysokoškolské vzdělání, a to i přes to, že profesi asistenta pedagoga může vykonávat i jedinec se základním vzděláním a absolvovaným

kurzem pro asistenty pedagoga. Zde se proto naskýtá otázka, proč jedinci s vysokoškolským vzděláním působí právě na této pozici. Tuto oblast zkoumání tak můžeme přenechat dalším výzkumníkům. Zbylí respondenti uvedli jako své dosažené vzdělání středoškolské pedagogické, případně nepedagogické a absolvovaný kurz pro asistenty pedagoga. Obecně můžeme říci, že je vhodné, aby byli asistenti pedagoga vzděláni v pedagogickém oboru, nejlépe pak ve speciálně-pedagogickém, aby znali metody a přístupy k žákům s různými druhy postižení.

Z výsledků dále vyplynulo, že na pozici asistenta pedagoga pracují respondenti zejména s žáky s ADHD, ADD, SPU a s žáky s mentálním postižením. Velkým přínosem asistenta pedagoga ve třídě, kde je inkludovaný žák se SVP je to, že asistent poskytuje tomuto žákovi individuální přístup v daleko větší míře, než by tomu šlo zajistit ze strany samotného učitele. **VO4** jsme zjišťovali, *jakým způsobem asistent pedagoga podporuje proces začlenění žáka se SVP do třídního kolektivu*. Z výsledků je zřejmé, že se asistent v hodině věnuje převážně inkludovanému žákovi, s nímž pracuje individuálně v lavici mezi ostatními spolužáky. Tento přístup konkrétně uplatňuje celých 72 % respondentů, kterých jsme se na toto dotazovali. Otázkou ale je, zda je tento model ideální či nikoliv. Na jednu stranu totiž nevyklučuje žáka z kolektivu třídy, na druhou stranu však může být práce žáka se SVP společně s asistentem v lavici rušivým elementem pro ostatní spolužáky. Zde se nám tak nabízí námět pro další výzkum a oblast zkoumání. Kromě samotné práce s žákem, více jak polovina respondentů denně reaguje také na potřeby ostatních žáků ve třídě. Tím asistent napomáhá k utváření příznivého klimatu ve třídě, utužuje vztahy mezi spolužáky a je zároveň pomocnou rukou učiteli. Ve **VO5** jsme se ptali, *jaké jsou činnosti, které asistent pedagoga skutečně vykonává*. Kromě samotné práce s žákem se SVP, patří mezi činnosti, které asistent pedagoga nejčastěji vykonává práce manuálního charakteru. Těmi jsou zejména příprava pomůcek, materiálů do výuky, zápis učiva či úprava pracovního prostředí. Mimo již zmíněné se asistent pedagoga v neposlední řadě podílí i na plánování školních i mimoškolních aktivit, organizaci výuky, konzultaci s rodiči a v případě potřeby dokonce občas sám vede výuku. Vzhledem k výčtu všech uvedených činností, je tak přínos asistenta pedagoga ve vyučování bezpochyby více než znatelný. To, *jak vnímají asistenti pedagoga svoji pozici ve škole a jak vnímají sami sebe jako podpůrné opatření*, jsme zjišťovali **VO1** a **VO3**. Samotní respondenti, kterých jsme se dotazovali, vnímají svoji pozici ve škole v rámci podpůrného opatření jako přínosnou, a to nejen ve vztahu k žákovi se SVP, ale právě také k učiteli. Zatímco

žákovi se SVP pomáhají především zvládat každodenní nároky, které jsou na něj v souvislosti s výchovně-vzdělávacím procesem kladeny, s učitelem se asistenti pedagoga podílí na přípravách na výuku a jejím plánování.

Model inkluze a začlenění žáka se SVP do kolektivu třídy vyžaduje kromě jiného i bezproblémovou spolupráci mezi asistentem pedagoga a ostatními pedagogickými pracovníky školy. Mezilidské vztahy všeobecně ovlivňují atmosféru, zasahují do spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem a vytváří klima v daném prostředí. **VO2** zjišťovala, *co může ovlivňovat postavení asistenta pedagoga* a **VO6** pak to, *jaké faktory zasahují do spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem*. Výsledky šetření ukázaly, že postavení asistenta pedagoga ovlivňuje zejména zázemí a podmínky, které mu škola vytvoří, a dále pak také míra přijetí ze strany dalších pedagogických pracovníků školy, způsob komunikace a spolupráce. Z výsledků šetření vyplývá velmi pozitivní zjištění, a to že většina asistentů pedagoga se cítí být v kolektivu vnímána jako rovnocenný člen pedagogického sboru. 90 % respondentů svoji spolupráci s učitelem hodnotí pozitivně a na partnerské úrovni, což je až neočekávaně vysoké číslo. Tito respondenti navíc potvrdili dobrou spolupráci jak s třídním učitelem, tak i s ostatními pedagogy. Od učitelů dostávají pokyny, jak s žáky se SVP pracovat, jejich názory ve větší či menší míře respektují a v základních otázkách vzdělávání konkrétního žáka se shodují. Asistenti se současně v naprosté většině účastní i pedagogických porad, na nichž mají možnost vyslovit svůj názor či náměty pro práci se třídou a konkrétními žáky, což je další známka dobré spolupráce a postavení asistenta pedagoga ve škole. Pravidelně nebo alespoň občas se jich účastní 80 % dotázaných. Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga ohledně vzdělávání žáka se SVP ve většině případů probíhá, ale v tomto případě by mohla být daleko častější, než z výsledků šetření vyplynulo. Denně například probíhají přípravy na výuku žáka se SVP u pouhých 32 % respondentů. K utváření dobrého vztahu napomáhají mimo jiné i mimoškolní aktivity a jejich plánování. Při těchto činnostech mají asistent pedagoga a učitel možnost poznat se i z jiné stránky a dochází k posilování mezilidských vztahů. Zajímavým zjištěním je určitě to, že ačkoliv ne všichni asistenti pedagoga mají před zahájením spolupráce možnost se s učitelem podrobně seznámit, jejich vztah to nijak zásadně neovlivňuje. Celkově sice vykazovali větší spokojenost asistenti, kteří k seznámení s učitelem měli před začátkem spolupráce prostor, ale rozdíl ve spokojenosti v porovnání s asistenty, kteří si s učitelem vytvářeli pravidla za pochodu, nebyl tak značný.

## 5 Diskuze

Při zpracování diplomové práce na téma „Asistent pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ jsme vycházeli ze studia odborné literatury, z autorčiných zkušeností z praxe a z poznatků asistentů pedagoga, kteří na této pozici působí.

Z odborné literatury víme, že nejčastěji zmiňovaným problémem, který souvisí s prací asistenta pedagoga a který jeho postavení zásadně ovlivňuje, bývá neodpovídající finanční ohodnocení. Tento problém se potvrdil, neboť nepříjemnou, ale zároveň očekávanou skutečností, která z provedeného průzkumu vyplynula je, že žádný z dotázaných respondentů, není s finančním ohodnocením své práce spokojen. Nízké finanční ohodnocení vnímají jako jeden z faktorů, které se na jejich postavení negativně odráží a uvrhuje je v kolektivu ostatních pedagogických pracovníků do podřadné pozice. Bylo by vhodné, aby byli asistenti pedagoga zařazováni do vyšších platových tříd, neboť činnosti, které reálně vykonávají, a odpovědnost za správné vedení žáka se SVP je vzhledem k jejich finančnímu ohodnocení naprosto neadekvátní. Zároveň předpokládáme, že lepší finanční ohodnocení by zvýšilo zastoupení mužského pohlaví v této profesi, což by rozhodně nebylo na škodu, a to především kvůli fyzické náročnosti, se kterou se asistent pedagoga ve své práci velmi často potýká. Kendíková (2017) také uvádí, že svoji roli v postavení asistenta hraje nejasné vymezení pracovní pozice a náplně práce či nerovnoprávnost vztahu asistenta a učitele. V souvislosti s podrobnou analýzou získaných dat vyplynulo zjištění, že v tomto respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili, zásadní problém nevnímají. Učitele a jeho názory v 80 % zcela respektují, vycházejí s ním dobře a v zásadních otázkách týkající se výchovy a vzdělávání žáka se SVP se s ním shodují. Stejně tak je tomu s jejich náplní práce. Uzlová (2010) uvádí, že učitel často převádí svoji odpovědnost za žáka se SVP na asistenta pedagoga a v některých případech nechávají asistenta pedagoga žáka hodnotit a známkovat. V rámci provedeného výzkumu se nám toto tvrzení potvrdilo pouze zčásti. Respondenti uvedli, že pracují pod dohledem a podle instrukcí učitele, a v rámci činností, které vykonávají, uváděli ty, které spadají do jejich náplně práce. K tomu, že žáka se SVP asistenti pedagoga někdy sami hodnotí, však skutečně dochází, neboť to v rozhovorech shodně uvedlo hned několik respondentů. Ačkoliv respondenti toto nevnímají nijak negativně, asistenta pedagoga to přesto uvádí do postavení, kdy po něm učitel požaduje činnosti, které nejsou náplní jeho práce.

Činitelem, který ovlivňuje postavení asistenta pedagoga a který uvádí Uzlová (2010), je mimo jiné také to, že asistent není představen pedagogickému sboru a následně tak není respektován a považován za součást týmu. Výsledky z praxe nám ukazují, že k situacím, kdy by asistent pedagoga nebyl pedagogickému sboru představen a neměl možnost se před zahájením spolupráce seznámit s učitelem, nedochází tak často. K prvotnímu seznámení s učitelem nemělo časový prostor konkrétně 24 % dotázaných. Že to však má svůj vliv na postavení asistenta pedagoga se potvrdilo, neboť respondenti, kteří neměli možnost se takto s ostatními pracovníky seznámit, se necítí být ze strany pedagogického sboru plnohodnotně respektováni. K tomuto kroku by tak mělo docházet v každém případě, neboť je zřejmé, že svůj vliv na postavení asistenta pedagoga zcela jistě má. Vzájemné seznámení je však důležité i v souvislosti s konkrétním žákem se SVP. Z rozhovoru s respondentkou totiž vyplynula zásadní skutečnost, a to taková, že pokud nedojde u asistenta pedagoga a žáka se SVP k prvotnímu kontaktu a vzájemnému sblížení ještě před zahájením spolupráce, má to nepříznivý dopad na jejich vztah a následně také na klima celé třídy.

Přínos asistenta pedagoga ve výuce byl výzkumnou otázkou diplomové práce. Z literatury (Morávková Vejrochová aj. 2015); (Nová škola 2013) víme, že ze strany učitele by organizace výuky měla být nastavena tak, aby byl žák se SVP co nejvíce začleněn do průběhu vyučování a do práce se zbytkem třídy. Asistent pedagoga by měl učiteli zajistit více prostoru pro jeho individuální práci s žákem se SVP. V praxi se však ukazuje, že tomu tak bohužel není. Nejčastějším způsobem práce, který vyplývá z výsledků šetření je ten, kdy učitel figuruje jako hlavní vyučující a s žákem se SVP pracuje pod jeho vedením právě asistent pedagoga. Ideální by bylo, kdyby byla tato metoda výuky doplněna jiným organizačním modelem, kdy by byl asistent pedagoga v roli pozorujícího činitele. To znamená, že v době, kdy by se učitel věnoval žákovi se SVP, asistent by dohlížel na práci ostatních žáků ve třídě. K tomu, že by asistent tímto způsobem přebíral za učitele výuku, však dochází zcela výjimečně. Ve srovnání s výsledky z praxe totiž tento model výuky společně s učitelem alespoň 1x týdně uplatňuje pouhých 14 % respondentů. Ačkoliv by tedy individuální práce asistenta s žákem by neměla být převažující, ve skutečnosti tomu tak je.

V poslední řadě jsme zkoumali oblast spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem. Uzlová (2010) konkrétně v této souvislosti zmiňuje, že nejčastějším problémem je to, že mezi oběma pracovníky vážne komunikace. Že špatná, nekvalitní

spolupráce a nefungující systém komunikace hraje ve vztahu a ve spolupráci asistenta pedagoga s učitelem zásadní roli, jsme si díky výsledkům výzkumného šetření skutečně potvrdili. Asistenti, kteří se s učitelem nepodílí na plánování a přípravách na hodiny, pak velmi často neví, co mají s žákem v hodině dělat. To se pak celkově odráží na jejich spokojenosti. Asistent by měl být na výuku připraven předem a měl by vědět, co bude s žákem dělat. Výsledky šetření nám ukázaly, že s instrukcemi, jak pracovat s žákem se SVP a které ze strany učitele přicházejí, však bylo více jak 70 % respondentů spokojeno. Literatura také uvádí, že klíčem k úspěšné spolupráci asistenta pedagoga a učitele jsou pravidelné konzultace o průběhu výuky, potřebách, pokrocích a výsledcích žáka. Vzhledem k časové náročnosti takové spolupráce považujeme za pozitivní zjištění, že k těmto konzultacím denně dochází alespoň u 50 % respondentů, i když vyšší číslo respondentů by představovalo samozřejmě mnohem uspokojivější zjištění. Větší pravidelnost konzultací by byla v zájmu žáka se SVP a zároveň by měla zcela jistě pozitivní vliv také na vzájemný vztah asistenta pedagoga a učitele.

Jak uvádí (Morávková Vejrochová aj. 2015), vztah asistenta a učitele by měl být za všech okolností partnerský a nemělo by docházet k žádnému nadřazování nebo podřizování se, které by mělo za následek, že by se asistent pedagoga cítil na vedlejší či podřadné pozici. 90 % respondentů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, se být v pozici, která by je stavila do tohoto světla, necítí, což je pozitivním zjištěním. Jediné, co tento pocit do jisté míry ovlivňuje je již několikrát zmíněné neadekvátní finanční ohodnocení. To je však oblast, do které my zasáhnout bohužel nemůžeme, a proto nezbyvá než doufat, že se tato situace v nejbližší době posune k lepšímu.

## **6 Navrhovaná doporučení**

Na základě provedeného šetření vyplynulo několik doporučení jak pro učitele a asistenty pedagoga, kteří již pedagogickou činnost vykonávají, tak pro ty, kteří se do pedagogické praxe teprve chystají. Jako vhodný základ pro dobrou spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem, se jeví *kvalitní a efektivní komunikace*. Pokud se asistent s učitelem vzájemně neznají, určitě je vhodné, aby k *prvnímu setkání a seznámení* mezi nimi došlo před zahájením jejich spolupráce ve třídě. Tím, že si na začátku vyjasní své představy a určí své kompetence, se dá předejít následným nedorozuměním a problémům. Stejně tak mohou najít oblasti, ve kterých si nejen profesně, ale zároveň lidsky rozumí. Určitě je také neméně důležité to, aby byli

s působením asistenta pedagoga seznámeni i další pedagogičtí pracovníci. To, jak spolu asistent pedagoga a ostatní pedagogičtí pracovníci školy spolupracují a jaký mezi sebou dokážou navázat vztah, hraje velkou roli, neboť to zásadním způsobem ovlivňuje nejen celý výchovně-vzdělávací proces, ale zejména žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. *Pravidelné konzultace a společné přípravy na výuku* rovněž napomáhají k budování lepšího vztahu a vytváří z učitele a asistenta pedagoga sehraný tým. Z tohoto ohledu by bylo proto vhodné ošetřit a dohlížet například ze strany speciálního pedagoga na to, aby byla v tomto smyslu zajištěna větší pravidelnost a aby tato vzájemná kooperace probíhala daleko častěji, než tomu zpravidla je. Z výsledků šetření totiž jasně vyplynulo, že respondenti, kteří pravidelně konzultují průběh výuky a společně se na ni s učitelem připravují, podílí se na *komunikaci s rodiči žáka se SVP*, zapojují se do aktivit zlepšující klima ve třídě a *účastní se pedagogických porad*, díky čemuž jsou součástí celého dění ve škole, vykazovali daleko větší spokojenost než ti, u kterých tomu tak není.

Dále je také potřeba, aby měl asistent pedagoga pro svoji práci *vytvořené vhodné podmínky*. Respondenti, kteří mají *vlastní pracovní místo* ve sborovně, se daleko více cítí být plnohodnotnými členy sboru než ti, kteří toto vlastní zázemí k dispozici nemají. Je nutné si uvědomit, že asistent pedagoga je nejen partnerem žáka a učitele, ale také součástí celého pedagogického sboru a není vhodné ho v některých věcech obcházet. Asistent by měl mít právo se na výchovně-vzdělávacím procesu plnohodnotně podílet a svými náměty přispívat k lepšímu chodu třídy a organizaci výuky. V tomto ohledu by bylo vhodné, kdyby vedení školy zajistilo například *pravidelné supervize*, které by dopomáhaly utvářet nejen vztah mezi všemi pedagogickými pracovníky, ale které by fungovaly zároveň také jako prostor pro vzájemné sdílení a výměnu zkušeností či poznatků z práce s žákem se SVP a ostatními žáky ve třídě.

S ohledem na zkušenosti z autorčiny praxe a zjištění, která z provedeného šetření vyplynula, se domníváme, že je především žádoucí, aby si společnost začala více uvědomovat možnosti, které společné vzdělávání žáků se SVP s intaktními vrstevníky nabízí, a s tím související důležitost a prospěšnost asistentů pedagoga. Určitě by bylo dále vhodné, kdyby měla každá škola možnost mít ve svém pedagogickém sboru také speciálního pedagoga, který představuje důležitou *metodickou podporu a odbornou pomoc* jak pro asistenty pedagoga, tak pro učitele. S tím však opět souvisí otázka financování celého systému školství. Jak již bylo několikrát zmíněno, nedostatečné

finanční ohodnocení je hlavním nedostatkem profese asistenta pedagoga, s čímž souvisí mimo jiné také obsazování těchto pozic vhodnými kandidáty. Úprava platových podmínek by proto bezpochyby přispěla k lepší motivaci asistentů pedagoga a k většímu zájmu o tuto práci.

Ačkoliv by měl být asistent pedagoga primárně podporou pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je to také výrazný činitel pro vytváření příjemnější atmosféry ve třídě a oporou pro učitele, s nímž se na výchovně-vzdělávacím procesu podílí. Ve většině případů totiž není v silách učitele, aby byl sám schopen zvládnout bezproblémový chod třídy, pokud je kromě intaktních žáků ve třídě navíc přítomen jeden či dokonce více žáků se SVP. Autorka proto vnímá pozici asistenta pedagoga při práci s žáky se SVP jako nenahraditelnou a důležitou nejen pro žáky, ale i pro celý pedagogický kolektiv. I přes uvedené připomínky je znatelné, že od doby, kdy byla pozice asistenta pedagoga v legislativě zakotvena, došlo v souvislosti s vnímáním jeho postavení ke zlepšení. Vzhledem k současnému trendu inkluzivního vzdělávání, kdy je asistent pedagoga jedním z významných prvků českého školství, by ale jeho pozice by měla být státem stále více podporována a asistent by měl dostávat pro své uplatnění co největší prostor.



## Závěr

Od doby, kdy byla pozice asistenta pedagoga v České republice legislativně uzákoněna, uběhla již řada let. Díky novelizaci školského zákona v roce 2016, která s sebou přinesla zásadní změny ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, je však zavádění pozice asistenta pedagoga ve školách stále běžnější a potřebnější. Každé dítě by mělo mít bez ohledu na jeho specifické zvláštnosti rovnocenné podmínky, příležitosti a šance na vzdělání. V tom, aby se mohlo v životě prosadit a uplatnit se, hraje asistent pedagoga velmi výraznou roli. V této obtížné cestě inkluze totiž představuje jedno z nejvýznamnějších podpůrných opatření, které žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhá zapojit se do vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Představy o pozici asistenta pedagoga se v naší společnosti však poměrně různí. Asistent pedagoga není pouze člověk, který pomáhá učiteli ve třídě, připravuje pomůcky a kopíruje materiály. Jeho práce je v mnoha ohledech velmi náročná a důležitá. K tomu, aby byla funkce asistenta pedagoga efektivně využita je zapotřebí nalézt faktory, které jeho působení ve škole ovlivňují. To, jak se asistent ve své roli cítí a jaký je jeho vzájemný vztah s učitelem, jsou jedny z významných oblastí, které mají na efektivitu tohoto podpůrného opatření značný vliv.

Cílem diplomové práce bylo zejména shrnout základní informace o funkci asistenta pedagoga a teoretické poznatky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a následně je porovnat s poznatky z praxe. Teorie, týkající se této problematiky je legislativou jasně vymezena, ale praxe ukazuje, že skutečnost bývá mnohdy jiná. V praktické části diplomové práce jsme se proto zabývali výzkumnými otázkami, které se týkaly postavení asistenta pedagoga ve třídě, jeho přínosu ve výuce a spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, z pohledu asistentů samotných. Zajímalo nás, jak asistenti pedagoga na svoji pozici pohlíží, jaká je přínosnost jejich role, jaká přináší úskalí a jak vnímají asistenti své postavení v rámci pedagogického kolektivu a svůj vztah s učitelem. Z odpovědí, které jsme získali, vyplynulo, že postavení asistenta v systému školství je z pohledu výzkumného vzorku nad očekávání dobré. 90 % respondentů svoji spolupráci s učitelem vnímá jako velmi dobrou a v rámci celého pedagogického sboru školy se cítí být jeho plnohodnotnou součástí a rovnocenným členem. Z výsledků šetření také vyplynulo, že asistent pedagoga je učiteli velkou oporou, neboť se s ním podílí na základních činnostech a aktivitách, které

pomáhají k utváření pozitivní atmosféry a dopomáhají k bezproblémovému chodu výchovně-vzdělávacího procesu.

Díky této práci si autorka mohla doplnit a ucelit informace, které se této problematice dotýkají, a to především díky literatuře, ze které čerpala a lidem, se kterými na celé práci spolupracovala. Pozici asistenta pedagoga autorka osobně vnímá i díky zkušenostem z praxe jako velmi významnou a přínosnou, ale zároveň také jako nedostatečně doceněnou, a to nejen finančně. Ačkoliv by bylo vhodné, aby asistenti pedagoga měli nejlépe odbornou vysokoškolskou kvalifikaci, současná situace jim neumožňuje dosáhnout adekvátního finančního ohodnocení. Otázkou času tedy je, kam se tato profese v nejbližší budoucnosti posune, neboť v době inkluzivního vzdělávání bude asistentů pedagoga potřeba čím dál více a je proto nutné, aby byla jejich pozice lépe finančně podporována. Jen tak se do českého školského systému mohou dostat asistenti s odpovídajícím vzděláním, kteří budou mít zároveň všechny další předpoklady pro tuto záslužnou, ale velice náročnou práci. Autorka proto věří, že do budoucna se postavení asistentů pedagoga v českém školství zlepší a jejich pozice bude adekvátně oceněna.

## Seznam použitých zdrojů

### Legislativa

- a) Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.
- b) Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- c) Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- d) Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků
- e) Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech
- f) Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- g) Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

### Literatura

- 1) BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.
- 2) BRADLEY, J., 2016. *A co já s tím?: integrace, nebo desegregace?: speciálně pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga*. Prostějov: Computer Media. ISBN 978-80-7402-280-7.
- 3) BRÉDA, J., aj. 2017. *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-293-6.
- 4) GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6
- 5) KENDÍKOVÁ, J., 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.
- 6) KENDÍKOVÁ, J., 2017. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-305-6.
- 7) NĚMEC, Z., aj. 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.

- 8) NĚMEC, Z., aj., 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.
- 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.
- 10) TEPLÁ, M., 2015. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-15-9.

### Internetové zdroje

- 11) COOK, L., 2004. *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. California State University. [online]. [vid. 30. 9. 2017]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- 12) ČALOVÁ, J., 2012. Funkce a okruhy pracovní náplně asistenta pedagoga. In: BAŘINKOVÁ, Z., aj. *Spolupráce s asistentem pedagoga: metodika*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. [vid. 17. 10. 2017]. ISBN 978-80-87652-65-7. Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika\\_1.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_1.pdf)
- 13) HORÁČKOVÁ, I., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem* [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [vid. 27. 12. 2017]. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>
- 14) LEE, H., 2007. *Collaboration: A Must for Teachers in Inclusive Educational Settings*. [online]. [vid. 16. 9. 2017]. Dostupné z: [http://iris.peabody.vanderbilt.edu/infoBriefs\\_local/shure/collaboration.pdf](http://iris.peabody.vanderbilt.edu/infoBriefs_local/shure/collaboration.pdf)
- 15) MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M., aj. 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [vid. 21. 11. 2017]. ISBN 978-80-244-4722-3. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>
- 16) MRÁZKOVÁ, J., ZAPLETALOVÁ, J., 2014. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. [vid. 15. 10. 2017]. ISBN 978-80-7481-085-5. Dostupné z:

- [http://www.nuv.cz/uploads/Metodika\\_pro\\_nastavovani\\_podpurnych\\_opatreni\\_u\\_nor\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Metodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_u_nor_2016.pdf)
- 17) MŠMT, 2015. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga* [online], čj.: MSMT-7502/2015 [vid. 27. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-zrizeni-funkce-asistenta-pedagoga>
  - 18) MŠMT, 2016. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], čj.: MSMT-28603/2015 [vid. 21. 12. 2017]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)
  - 19) NOVÁ ŠKOLA, 2013. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. In: *Asistent pedagoga: Náplň práce* [online]. [vid. 25. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>
  - 20) NOVÁ ŠKOLA, 2013. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. In: *Asistent pedagoga: Plat asistenta pedagoga* [online]. [vid. 27. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/plat-asistenta-pedagoga>
  - 21) NOVÁ ŠKOLA, 2013. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. In: *Práce asistenta pedagoga: Spolupráce s pedagogem* [online]. [vid. 15. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>
  - 22) ŠPIČÁKOVÁ, L., PROFOUSOVÁ, S., 2014. *Příručka o práci asistenta pedagoga* [online]. Skuteč: Tiskárna Macek – Kusala, Jablonec nad Nisou. [vid. 2. 12. 2017]. Dostupné z: [https://www.klickevzdelani.cz/Portals/0/Dokumenty/Prirucka\\_o\\_praci\\_asistenta\\_pedagoga.pdf](https://www.klickevzdelani.cz/Portals/0/Dokumenty/Prirucka_o_praci_asistenta_pedagoga.pdf)
  - 23) TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H., 2007. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. [online]. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.[vid. 2. 10. 2017]. ISBN 978-808-6856-353. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-informace-k-zajistovani-asistenta-pedagoga-do-tridy-v-niz-je-vzdelavan-zak-nebo-zaci-se-zdravotnim-postizenim>

## **Seznam příloh**

- Příloha č. 1 Dotazníkové šetření
- Příloha č. 2 Otázky z rozhovoru
- Příloha č. 3 Plán pedagogické podpory
- Příloha č. 4 Individuální vzdělávací plán

## **Příloha č. 1**

### **ASISTENT PEDAGOGA U ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

#### **DOTAZNÍK PRO ASISTENTY PEDAGOGA**

Vážená paní asistentko, vážený pane asistente, jsem studentkou navazujícího magisterského studijního programu speciální pedagogika – učitelství na katedře sociálních studií a speciální pedagogiky Technické univerzity v Liberci, fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické. Formou tohoto dotazníkového šetření bych si Vás dovolila požádat o spolupráci a pomoc se sběrem dat, které budou sloužit jako podklad pro zpracování mé empirické části diplomové práce s názvem „Asistent pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. Hlavním cílem mé diplomové práce a výzkumného šetření je zjistit, jaké je postavení asistenta pedagoga ve třídě, ověřit si jeho přínos ve výuce a zjistit míru spolupráce mezi ním a učitelem.

Dotazník je určen asistentům pedagoga, kteří působí na základních školách ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). V případě škálových otázek platí hodnocení stejné, jako ve škole (1 – nejvíce, nejlepší; 5 – nejméně, nejhorší). Uveďte prosím proto takovou hodnotu, která o daném tvrzení nejvíce vypovídá.

Na závěr bych Vás chtěla ujistit, že získané údaje budou anonymní a budou sloužit pouze ke studijním účelům.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

Bc. Jana Točíková

1. Jsem: muž – žena
  
2. Věk
  - a) 18-30 let
  - b) 31-40 let
  - c) 41-50 let
  - d) 51 let a více

3. Délka praxe na pozici asistenta pedagoga

- a) do 1 roku
- b) 1-3 roky
- c) 4-7 let
- d) 8 let a více

4. Jaké jsou SVP žáka/žáků, se kterými nejčastěji pracujete? (Vypište)

5. Kvalifikaci pro výkon práce asistenta pedagoga jste získal/a:

- a) středoškolské pedagogické vzdělání
- b) středoškolské nepedagogické vzdělání a kvalifikační kurz pro AP
- c) vysokoškolské pedagogické vzdělání
- d) jiné: \_\_\_\_\_

6. Společně s učitelem se připravujeme na výuku žáka se SVP (tvorba a výběr pracovních listů, pomůcek, volba metod, aktivit apod.):

Denně	2x až 3x týdně	1x týdně	občas	vůbec
-------	-------------------	----------	-------	-------

7. S učitelem máme jasně rozděleny úkoly v rámci přípravy na výuku (např. příprava pracovních listů, kopírování, zvětšování, výroba pomůcek, plánování aktivit s ohledem na jejich časovou náročnost, výběr vyučovacích metod, úprava prostředí apod.). Vypište v bodech:

Já dělám:

Učitel dělá:

-

-

-

-

-

-

-

-

8. Jak často odcházíte na větší část vyučování s žákem/žáky se SVP mimo třídu?

Denně	2x až 3x týdně	1x týdně	občas	vůbec
-------	-------------------	----------	-------	-------



9. Jak často pracujete po dobu vyučování s žákem/žáky se SVP ve vyhrazeném prostoru ve třídě? (např. pracovní koutek v zadní části třídy):

Denně	2x až 3x týdně	1x týdně	občas	vůbec
-------	-------------------	----------	-------	-------

10. Jak často pracujete po dobu vyučování s žákem/žáky se SVP v lavici mezi ostatními spolužáky?

Denně	2x až 3x týdně	1x týdně	občas	vůbec
-------	-------------------	----------	-------	-------

11. Jak často reagujete kromě potřeb žáka se SVP i na potřeby ostatních žáků?

Denně	2x až 3x týdně	1x týdně	občas	Vůbec
-------	-------------------	----------	-------	-------

12. Jak často přebíráte výuku za učitele, který se mezitím věnuje žákovi se SVP?

Denně	2x až 3x týdně	1x týdně	občas	Vůbec
-------	-------------------	----------	-------	-------

13. Jakým způsobem s učitelem během vyučování komunikujete?

- a) slovně
- b) mimikou, gesty
- c) kombinací slov, gest a mimiky
- d) nekomunikujeme vůbec

14. Máte ve škole svoje pracovní místo ve sborovně či kabinetě, jako mají učitelé?

Ano	Ne
-----	----

15. Účastníte se pedagogických rad a průběžných porad pedagogického sboru školy?

ano, vždy	Občas	ne, nikdy
-----------	-------	-----------

16. Jak často probíhají mezi Vámi a učitelem konzultace ohledně průběhu vyučování žáka/žáků se SVP? (co se dařilo, nedařilo, co příště udělat jinak apod.)

Denně	2x až 3x týdně	1x týdně	Občas	vůbec
-------	-------------------	----------	-------	-------

**17. Jakým způsobem probíhá komunikace s rodiči žáka/žáků se SVP?**

- a) S rodiči žáka/žáků se SVP komunikuji výhradně sám/sama.
- b) S rodiči žáka/žáků se SVP komunikujeme výhradně společně s učitelem.
- c) S rodiči žáka/žáků se SVP komunikuji minimálně, komunikaci zajišťuje převážně učitel.
- d) S rodiči žáka/žáků se SVP komunikujeme dle potřeby – někdy společně, někdy zvlášť.

**18. Můj vztah s učitelem hodnotím jako partnerský:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**19. Respektuji názor učitele týkající se vzdělávání žáka/žáků se SVP:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**20. Dostávám od učitele instrukce, jak pracovat s žákem/žáky se SVP:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**21. S učitelem si lidsky vyhovujeme, rozumíme si:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**22. Moji spolupráci s učitelem hodnotím jako kvalitní:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**23. Mám možnost se společně s učitelem zapojit do aktivit posilujících soudržnost třídy a zlepšujících její klima:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**24.** Před začátkem mojí spolupráce s učitelem jsem měl/a možnost se s ní/m seznámit a nastavit pravidla naší spolupráce:

- a) Měli jsme možnost se seznámit a podrobně probrat pravidla a způsob naší spolupráce.
- b) Krátce jsme se seznámili a orientačně nastínili pravidla spolupráce.
- c) Nebyl časový prostor pro seznámení, pravidla vznikala „za pochodu“
- d) Není třeba pravidla nastavovat, moje kompetence vyplývají z mojí náplně práce.

**25.** Mám pocit, že mě pedagogický sbor vnímá jako plnohodnotného člena:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## Příloha č. 2

### ROZHOVOR S ASISTENTY PEDAGOGA – OTÁZKY

- 1) Byl jste na začátku Vašeho působení představen celému pedagogickému sboru?
- 2) Jak hodnotíte Vaši spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky?
- 3) Máte možnost se v rámci pedagogických rad aktivně podílet a zasahovat svými náměty a připomínkami do organizace výchovně-vzdělávacího procesu?
- 4) Jsou Vaše názory a připomínky v souvislosti s edukačním procesem brány v potaz?
- 5) Měl jste někdy pocit ze strany učitele/pedagogického sboru, že Vaše přítomnost ve výuce/škole není vítána?
- 6) Považujete za důležité, aby se asistent pedagoga účastnil komunikace s rodiči žáka? Proč ano/ne?
- 7) S jakými problémy se během Vaší práce nejčastěji potýkáte?
- 8) Jaká úskalí mohou dle Vašeho názoru negativně ovlivňovat postavení asistenta pedagoga?
- 9) Stalo se Vám někdy, že jste si s dítětem se SVP takzvaně lidsky nesesdli?
- 10) Jakým způsobem probíhá zhruba klasická vyučovací hodina, v níž jste přítomen na pozici asistenta pedagoga?
- 11) Které činnosti v hodinách nejčastěji vykonáváte?
- 12) Jaká je Vaše náplň práce, není-li žák se SVP ve škole přítomen?
- 13) Pracujete s žákem se SVP přesně dle doporučení školského poradenského zařízení?
- 14) Podílíte se na hodnocení žáka se SVP? Jakým způsobem?
- 15) Jak celkově vnímáte sám sebe jako podpůrné opatření? Myslíte si, že má funkce asistenta pedagoga z vašeho pohledu význam?
- 16) Jak proběhlo Vaše první setkání s učitelem?
- 17) Jak byste popsal/a váš vztah s třídním učitelem?
- 18) Jakým způsobem se váš vzájemný vztah vyvíjel?
- 19) Co si myslíte, že tento vztah nejvíce ovlivňuje?
- 20) Dokázal/a byste si vzpomenout na nějakou situaci, která mohla váš vztah s učitelem pozitivně či negativně ovlivnit?

- 21) Vnímáte od vašeho nástupu na pozici AP ve spolupráci s učitelem nějaké zlepšení či posun? Co myslíte, že by tento vztah mohlo zlepšit?
- 22) Co považujete za nejdůležitější pro vytvoření dobrého vztahu mezi asistentem a učitelem?
- 23) Jsou dodržována pravidla, která jste si zpočátku s učitelem nastavili? V jakých případech se vaše kompetence zaměňují či prolínají?
- 24) Jak probíhají společné přípravy na výuku s učitelem a co v rámci těchto konzultací nejčastěji probíráte?
- 25) Vnímáte tyto společné přípravy na vyučování za důležité? Proč ano/ne?
- 26) Shodujete se s učitelem v základních otázkách v přístupu k žákovi se SVP a respektujete jeho názory, týkající se vzdělávání žáka se SVP?

## Příloha č. 3

### PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY (PLPP)

<b>Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)</b>	
<b>Škola</b>	
<b>Ročník</b>	
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	
<b>Datum vyhotovení</b>	
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>	

<b>I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží</b> (silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

<b>II. Stanovení cílů PLPP</b> (cíle rozvoje žáka)

<b>III. Podpůrná opatření ve škole</b> (Doplňte <b>konkrétní postupy</b> v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)
<b>a) Metody výuky</b> (specifikace úprav metod práce se žákem)
<b>b) Organizace výuky</b> (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

<b>c) Hodnocení žáka</b> (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)
<b>d) Pomůcky</b> (učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)
<b>e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů</b>

<b>IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy</b> (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

<b>V. Podpůrná opatření jiného druhu</b> (respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

<b>VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP</b> (Naplnění cílů PLPP)	<b>Dne:</b>
---	-------------

<b>Doporučení k odbornému vyšetření<sup>1</sup></b>	<input type="checkbox"/> <b>Ano</b>	<input type="checkbox"/> <b>Ne</b>
	<input type="checkbox"/> <b>PPP</b>	<input type="checkbox"/> <b>SPC</b>
	<input type="checkbox"/> <b>SVP</b>	<input type="checkbox"/> <b>jiné:</b>

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
<b>Třídní učitel</b>		
<b>Učitel/é předmětu/ů</b>		
<b>Pracovník ŠPP</b>		
<b>Zákonný zástupce<sup>2</sup></b>		

<sup>1</sup> *Odpovídající zaškrtněte, případně doplňte.*

<sup>2</sup> *Rodič by měl mít s PLPP seznámen, jeho podpis není nezbytně nutný.*



## Příloha č. 4

### INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (IVP)

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník		Školní rok	

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP			
Kontaktní pracovník ŠPZ			
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka			

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	
Zdůvodnění:	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	
--	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	
---	--

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	
Úpravy obsahu vzdělávání	
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	
Organizace výuky	

Způsob zadávání a plnění úkolů	
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	
Hodnocení žáka	
Pomůcky a učební materiály	
Podpůrná opatření jiného druhu	
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka	Jméno a příjmení	Podpis
---	------------------	--------

<b>Třídní učitel/ka</b>			
<b>Vyučující</b>	<b>Vyučovací předmět</b>		
<b>Školní poradenský pracovník</b>			
<b>Pracovník školského poradenského zařízení</b>			
<b>Zákonný zástupce žáka</b>			
<b>Žák</b>			