

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2019-2020

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Sabina Špínerová**

**Práce asistenta pedagoga s žákem s lehkým mentálním  
postížením na Základní škole Měcholupy**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce: Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED STUDIES**

**2019-2020**

**BACHELOR THESIS**

**Sabina Spinerova**

**Work of a teacher assistant with a pupil with mild mental  
disability at the Elementary school of Mecholupy**

**Prague 2020**

**The Bachelor Thesis Work Supervisor: Prof. PhDr. Miloslav Kodym,  
CSc.**



### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská/diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka(y): Sabina Špinerová

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá problematikou působnosti asistenta pedagoga na běžné škole, u žáků se zdravotním postižením, se zřetelem k mentálnímu postižení. V teoretické části práce jsou popsány hlavní pojmy a témata. Charakterizována je role asistenta pedagoga, její legislativní vymezení a nároky, které jsou kladeny na osobnost asistenta pedagoga. Přiblíženy jsou vztahy mezi asistentem pedagoga a dalšími aktéry inkluzivního vzdělávání, s poukázáním na vhodné nastavení vzájemné spolupráce. Vymezena je též problematika zdravotního postižení, zejména postižení mentálního. V praktické části práce je popsán výzkum, jehož cílem bylo zjistit rozsah činností v práci asistenta se žákem se zdravotním postižením. Dílčím cílem bylo zjistit, jaké faktory přispívají k efektivitě práce asistenta pedagoga se žáky se zdravotním postižením. Dalším dílčím cílem bylo s využitím kazuistiky popsat způsob práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením. Kromě kazuistiky jsou v bakalářské práci prezentovány výsledky dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 51 asistentů pedagoga z celé České republiky. V diskusi jsou zjištěné výsledky komparovány s teoretickými východisky a vztaženy k formulovaným výzkumným otázkám.

## **Klíčová slova**

Asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání, mentální postižení, podpůrná opatření, speciální vzdělávací potřeby, učitel, zdravotní postižení.

## **Annotation**

The bachelor thesis deals with the issue of the competence of a teacher assistant at a regular school, in pupils with disabilities, with regard to mental disability. The theoretical part of the thesis describes the main concepts and themes. The role of the assistant teacher, his legislative definition and the demands placed on the personality of the teacher's assistant are characterized. Relations between teacher assistant and other actors of inclusive education are pointed out, pointing to an appropriate setting for mutual co-operation. The issue of disability, especially mental disabilities, is also defined. The practical part of the thesis describes research aimed at determining the extent of activities at work of a teacher assistant with a pupils with disabilities. The partial aim was to find out what factors contribute to the effectiveness of the teacher's work with pupils with disabilities. Another partial aim was to describe the method of work of a teacher's assistant with a pupil with mental disability, using case study. In addition to the case study, the results of the questionnaire survey, which was attended by 51 teachers' assistants from all over the Czech Republic, are presented in the bachelor thesis. In the discussion, the results are compared with the theoretical background and related to the research questions formulated.

## **Keywords**

Inclusive education, disability, mental disability, special arrangements, special education needs, teacher, teacher asisstant.

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 HISTORIE ASISTENTSTVÍ V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>11</b>
1.1 Pojem inkluzivního vzdělávání.....	11
1.2 Hlavní znaky inkluzivního vzdělávání .....	13
1.3 Asistent pedagoga jako významný činitel ve vzdělávání .....	15
<b>2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA .....</b>	<b>18</b>
2.1 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga .....	18
2.2 Finanční zabezpečení pozice asistenta pedagoga .....	19
<b>3 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....</b>	<b>22</b>
3.1 Předpoklady asistenta pedagoga .....	22
3.2 Náplň práce.....	23
<b>4 VZTAHY ASISTENTA PEDAGOGA NA PRACOVÍŠTI.....</b>	<b>25</b>
4.1 Vztah asistenta pedagoga s žáky .....	25
4.2 Vztah asistenta pedagoga s pedagogem.....	26
4.3 Vztah asistenta pedagoga s rodiči.....	28
<b>5 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ VYŽADUJÍCÍCH ASISTENTA PEDAGOGA .....</b>	<b>30</b>
5.1 Žáci s vadami řeči.....	30
5.2 Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování .....	31
5.3 Žáci se zdravotním postižením .....	32
5.3.1 Žáci s mentálním postižením.....	33
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>35</b>
<b>6 POPIS VÝZKUMU .....</b>	<b>35</b>
6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	35
6.2 Metodika výzkumu .....	35
6.3 Charakteristika výzkumného souboru .....	38
<b>7 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>41</b>
7.1 Dotazníkové šetření .....	41
7.2 Kazuistika .....	50

<b>8</b>	<b>DISKUSE</b> .....	<b>54</b>
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>60</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>62</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>67</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ</b> .....	<b>68</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>69</b>



## ÚVOD

Se zavedením inkluzivního vzdělávání do českých škol vzrostl požadavek na větší zastoupení asistentů pedagoga ve školách. Jedná se o jeden ze způsobů, jak zajistit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami optimální vzdělávací podmínky, přičemž působnost asistent pedagoga je v praxi vnímána jako jedno z nejcennějších podpůrných opatření, které umožňuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nejen zvládat nároky kladené na ně v oblasti vzdělávání, ale též přispívá k začlenění žáka do třídního kolektivu.

V bakalářské práci je věnována pozornost roli asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Cílem bakalářské práce je popsat a analyzovat práci asistenta pedagoga s žákem se zdravotním postižením, umístěným na běžné základní škole. Téma bylo zvoleno nejen ze zájmu autorky práce o tuto problematiku, ale též z důvodu nutnosti věnovat pozornost tomu, jaké podmínky mají asistenti pedagoga v českých školách k tomu, aby naplňovali svoji roli, včetně toho, jaké nedostatky se dosud v praxi objevují. Tím, že se jedná o relativně novou pozici ve školství, stále je aktuální potřeba co nejdůkladněji zmapovat možnosti a limity asistentů pedagoga při práci se žáky se zdravotním postižením, v návaznosti na získávané poznatky případně realizovat potřebné změny.

V teoretické části práce je stručně nastíněna historie asistentství, uvedeno je legislativní vymezení role asistenta pedagoga i náplň jeho práce. Zmíněny jsou předpoklady pro tuto práci, včetně předpokladů osobnostních. Poukázáno je také na nutnost kooperace se všemi aktéry inkluzivního vzdělávání, aby práce asistenta pedagoga plnila svůj účel.

V praktické části práce je popsán realizovaný smíšený výzkum. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 51 asistentů pedagoga z celé České republiky, v prezentované kazuistice je přiblížena práce asistenta pedagoga s žákem s mentálním postižením navštěvujícím běžnou základní školu. Cílem výzkumu bylo zjistit rozsah činností v práci asistenta se žákem se zdravotním postižením. Dílčím cílem bylo zjistit, jaké faktory přispívají k efektivitě práce asistenta pedagoga se žáky se zdravotním postižením. Dalším dílčím cílem bylo s využitím kazuistiky popsat způsob práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením.

Před realizací dotazníkového šetření byl proveden předvýzkum. Získaná data byla zpracována pomocí popisné statistiky, k analýze dat z otevřených nebo doplňujících otázek byla užita metoda vytváření trsů. K vytvoření kazuistiky byla využita analýza dokumentů, rozhovor s asistentem pedagoga a též pozorování.

V diskusi jsou zjištěné výsledky vztaženy ke stanoveným výzkumným otázkám, komparovány jsou s teoretickými východisky. Hlavní výsledky jsou stručně shrnuty v závěru práce, v němž je též poukázáno na limity výzkumu.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 HISTORIE ASISTENTSTVÍ V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ

V první kapitole bakalářské práce je stručně nastíněn koncept inkluzivního vzdělávání. Vymezeny jsou hlavní pojmy, jakými jsou inkluze, integrace, podpůrná opatření či individuální vzdělávací plán.

Dále je pojednáno o profesi asistenta pedagoga, a to mimo jiné i z historického hlediska, ve smyslu uvádění této nové profese do školské praxe.

### 1.1 POJEM INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Sýkorová soudí, že inkluze je „do určité míry ideál, stav, kdy jsou všichni jedinci přijímáni podle svých individuálních potřeb. Pokud se nám povede vytvořit skutečně inkluzivní prostředí, může do něj vstoupit kdokoliv a dostane se mu také podpory, jakou zrovna potřebuje.“ Jak autorka dále vysvětluje, v takto pojaté společnosti či systému vzdělávání dochází k odstraňování bariér, škatulek či kategorií, které se stávají nálepkami pro různé děti. Inkluzivní vzdělávání dle téhož zdroje nedělí žáky na intaktní a na žáky, kteří jsou v něčem zvláštní, speciální, ale nahlíží na všechny jedince v roli žáka či studenta jako na osoby, které mají právo se vzdělávat a vzdělávání si také užít. K tomu, aby to bylo možné, je zapotřebí pozměnit nejen vnější podmínky vzdělávání, ale především dosáhnout změn v myšlení hlavních aktérů inkluze, včetně široké veřejnosti.<sup>1</sup>

Lze souhlasit s autorkou, že inkluze je do určité míry ideálem, jehož naplnění mnohdy brání různé předsudky a zažitá stereotypy. Je vhodné podotknout, že se ani při popisu námi zkoumané problematiky neubráníme rozdělování žáky na dvě skupiny, tj. na žáky intaktní a žáky vyznačující se speciálními vzdělávacími potřebami. Patrně i každý učitel vychází ve svém přístupu ke každému žákovi z jeho dílčích charakteristik. Způsob myšlení akcentující dělení lidí na dva tábory – ve smyslu „my“ a „oni“ – není spojen

---

<sup>1</sup> SÝKOROVÁ, Z. Úvodní slovo. In SOUKUPOVÁ, B. et al. *Průřezová témata. Inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: příklady dobré praxe*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, s. 5. ISBN 978-80-87449-31-8.

pouze se vzděláváním. Jak vysvětluje Kalina, „skupinové „My“ je přirozenou potřebou člověka“.<sup>2</sup> V inkluzivním vzdělávání však tento prvek nemusí být škodlivý, pakliže se nepřenáší do výsledného jednání např. učitele k žákovi či intaktního žáka vůči žákovi se SVP. Každý člověk je bezesporu jedinečný a k individualitě jedince mohou přináležet i speciální vzdělávací potřeby. Nicméně žádná charakteristika člověka by pochopitelně neměla být stigmatizující, či dokonce opravňovat druhé k diskriminaci a upírání základních lidských práv.

Termín inkluze pochází z latinského výrazu *inclusio*, který lze přeložit jako zahrnutí, přijetí do určitého celku. V kontextu vzdělávání se tedy jedná o začleňování žáků s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami (dále též jako SVP) do hlavního vzdělávacího proudu, s cílem zajistit všem žákům rovný přístup ke vzdělávání, bez ohledu na to, jaké vzdělávací potřeby mají. Minorita, tedy žáci se SVP, splývá v takovém celku s majoritou (intaktními žáky). V praktické rovině se tak dostává všem žákům v rámci jejich vzdělávání odpovídajících úkolů a výzev, přičemž pedagog musí být schopen reflektovat vzdělávací potřeby všech žáků a vhodně je saturovat.<sup>3</sup>

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním se lze setkat i s dalším často užívaným pojmem, kterým je integrace. Bendová a Zikl vysvětlují, že i tento termín pochází z latiny, kdy *integrare* znamená sjednocovat či zcelovat a v oblasti školství se tak jedná o začlenění dítěte se SVP do hlavního vzdělávacího proudu, s cílem dosažení zejména sociální integrace. Inkluzi lze pak dle autorů pojímat více způsoby: může se jednat o vrchol integrace, kdy je jedinec včleněn do společnosti či systému vzdělávání bez jeho předchozího vyčlenění. V takovém případě tedy žák se SVP tedy nezažije ani na krátký okamžik vzdělávání segregované od intaktních žáků, ve speciálním segmentu vzdělávání. Jiná možnost je nahlížet na inkluzi jako na širší pojem, který se vztahuje k začlenění jedince do celé společnosti, nikoliv tedy pouze do systému školství.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> KALINA, K. *Psychoterapeutické systémy a jejich uplatnění v adiktologii*. Praha: Grada, 2013, s. 409. ISBN 978-80-247-4361-5.

<sup>3</sup> BENDO VÁ, P. a K. FIALOVÁ. Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů „mainstreamových“ mateřských škol. In HUTYROVÁ, M. a V. RŮŽIČKOVÁ (Eds.). *IV. Olomoucké speciálněpedagogické dny: sborník příspěvků konference: XVII. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami, IV. konference mladých vědeckých pracovníků: Koheze speciální pedagogiky v současnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, s. 180. ISBN 978-80-244-5256-2.

<sup>4</sup> BENDO VÁ, P. a P. ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011, s. 42-43. 978-80-247-3854-3.

V bakalářské práci se kloníme k pojetí inkluzivního vzdělávání jako vrcholu integrace a na současný stav inkluzivního vzdělávání nahlížíme obdobně jako Sýkorová, dle které v praxi i v rámci dobrých příkladů dochází spíše ke snahám vytvořit vzdělávací prostor pro všechny žáky, a to ve smyslu integrace žáků se SVP mezi žáky intaktní. Jak však autorka dodává, takto pojatá integrace je zcela jistě vhodným přístupem na cestě k inkluzi.<sup>5</sup>

## 1.2 HLAVNÍ ZNAKY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání se pochopitelně týká všech žáků, nicméně dále v textu se zaměříme především na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti jsou v § 16 školského zákona charakterizováni jako osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření (dále též jako PO) představují úpravy ve vzdělávání nebo školských službách, poskytována jsou bezplatně. Spočívají v obecné rovině v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, v konkrétní rovině se jedná dle téhož zdroje o úpravu vzdělávání, a to ve smyslu úpravy organizace vzdělávání, jeho obsahu, hodnocení. Využívány mohou být také specifické formy a metody vzdělávání. Pakliže rodič se žákem navštíví školské poradenské zařízení (dále též jako ŠPZ), to vydá dle § 16a na základě odborného vyšetření zprávu a doporučení, v němž je již explicitně uvedeno, zda žákovi náleží podpůrné opatření, případně jakého stupně, jakou formou má být realizováno.<sup>6</sup>

Školskými poradenskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálněpedagogická centra (SPC). Je v nich prováděna činnost poradenská, metodická, preventivně-výchovná a též diagnostika. PPP jsou určeny pro rodiče všech žáků, v minulosti se tyto poradny soustředily především na diagnostiku školní zralosti a specifických poruch učení. Oproti tomu SPC jsou odbornějšími pracovišti,

---

<sup>5</sup> SÝKOROVÁ, Z. Úvodní slovo. In SOUKUPOVÁ, B. et al. *Průřezová témata. Inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: příklady dobré praxe*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, s. 5. ISBN 978-80-87449-31-8.

<sup>6</sup> Zákon č. 82 ze dne 19. března 2015, kterým se mění zákon č. 561 ze dne 10. 11. 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 37, s. 1385-1386. Dostupné také z: [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=82/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=82/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy) ISSN 1211-1244.

resp. speciálními, neboť každé SPC se soustřeďuje pouze na konkrétní cílovou skupinu žáků (např. žáky s mentálním postižením, žáky se sluchovým postižením apod.).<sup>7</sup>

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů. PO 1. stupně může poskytnout sama škola, není zapotřebí návštěvy ŠPZ. Poskytování dalších stupňů podpůrných opatření školou se však vždy již odvíjí od doporučení ŠPZ.<sup>8</sup> Mezi PO dalších 4 stupňů patří dle § 16 školského zákona např. užívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, upraveny mohou být pro dané žáky očekávané výstupy vzdělávání. K dalším PO patří též individuální plán a asistent pedagoga.<sup>9</sup>

Individuální vzdělávací plán slouží ke stanovení cílů výuky u žáků se SVP. Vytváří se na základě školního vzdělávacího programu, závěrů ŠPZ, zohlednit je možné i potřeby rodičů žáka či doporučení pediatra nebo dalších odborníků. Za jeho vypracování odpovídá ředitel školy. Obsahuje mimo jiné údaje o poskytování jedinci speciálně-pedagogické péče, včetně jejího zdůvodnění. Je v něm také explicitně stanoveno, zda žákovi přináležejí jako podpůrné opatření asistent pedagoga nebo osobní asistent. Většinou je vypracováván ještě předtím, než žák zahájí v dané škole svoji školní docházku, nejzazším termínem pro jeho formulaci je měsíc od nástupu žáka do školy. Platí, že se jedná o živý dokument, který je nutné neustále revidovat a aktualizovat, a to v závislosti na vzdělávacích potřebách žáka. Samo školské poradenské zařízení pak dvakrát ročně vyhodnocuje, zda je v praxi vytvořený individuální plán naplňován.<sup>10</sup>

Jak však zdůrazňují Michalík, Baslerová, Růžička a kol., zavádění inkluze do vzdělávání nemůže být prosto adekvátní informovanosti celé společnosti o inkluzi, jejích principech a výhodách pro celou společnost. Autoři soudí, že je nutné, aby bylo inkluzivní vzdělávání plně provázáno se společenskou inkluzí, tj. souběžně je zapotřebí, aby byla podporována co největší participace osob s různým typem disability na společenském dění. Bez této spojitosti nemůže být dle téhož zdroje inkluzivní

---

<sup>7</sup> JURKOVIČOVÁ, P. a V. REGEC. *Úvod do speciálněpedagogického poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 17-18. ISBN 978-80-244-3699-9.

<sup>8</sup> JEDLIČKA, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015, s. 527. ISBN 978-80-247-5447-5.

<sup>9</sup> Zákon č. 82 ze dne 19. března 2015, kterým se mění zákon č. 561 ze dne 10. 11. 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 37, s. 1385. Dostupné také z: [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=82/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=82/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy) ISSN 1211-1244.

<sup>10</sup> ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014, s. 89-90. ISBN 978-80-247-4590-9.

vzdělávání úspěšné. Je zapotřebí získat podporu široké veřejnosti, včetně např. rodičů žáků intaktních, zároveň tato podpora může být cenná i pro samotné pedagogy, kteří se v důsledku změny v konceptu vzdělávání ocitli ve velmi obtížné situaci. Jak autoři dále zdůrazňují, velkou pomocí jim jsou v realizaci inkluzivního vzdělávání asistenti pedagoga, případně speciální pedagogové v rámci interdisciplinární spolupráce.<sup>11</sup>

### 1.3 ASISTENT PEDAGOGA JAKO VÝZNAMNÝ ČINITEL VE VZDĚLÁVÁNÍ

Byť se profese asistenta pedagoga jeví jako nová, skutečností zůstává, že asistenti působí v českém vzdělávacím systému již více než 20 let, ovšem proměnila se jejich role. Asistenti se ve školství začali objevovat po roce 1997, kdy vstoupila v platnost *Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách*. V té bylo stanoveno, že ve speciálních třídách např. pro žáky s poruchou autistického spektra musí být dva pedagogové. Zprvu tento požadavek naplňovali jedinci plnící si náhradní povinnou vojenskou službu, tedy většinou lidé bez odborného vzdělání. U žáků se sociálním znevýhodněním byli asistenti využíváni k podpoře vzdělávání romských žáků, kdy se dokonce legislativně vymezil termín romský asistent. S tím souvisel nárůst počtu romských asistentů ve školství. V letech 2000-2001 se změnil název profese na vychovatel-asistent učitele, s čímž souvisela i podpora ve vzdělávání i jiným žákům než romským. Hlavní změna nastala v letech 2004-2005 se zavedením nového školského zákona, v němž je již užíván termín asistent pedagoga, přičemž není nadále rozlišováno, pro jaké žáky se SVP je asistent pedagoga určen. Kromě asistenta pedagoga se ve školství můžeme setkat i s osobními asistenty. V tomto případě se ovšem většinou jedná o zaměstnance např. neziskové organizace, profese je vymezena v zákoně o sociálních službách. Rozdíl spočívá také v náplni práce: zatímco osobní asistent se věnuje pouze jednomu konkrétnímu žákovi, asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve školní třídě, úzce jedná s pedagogem a může intervenovat i ve prospěch jiných žáků.<sup>12</sup>

---

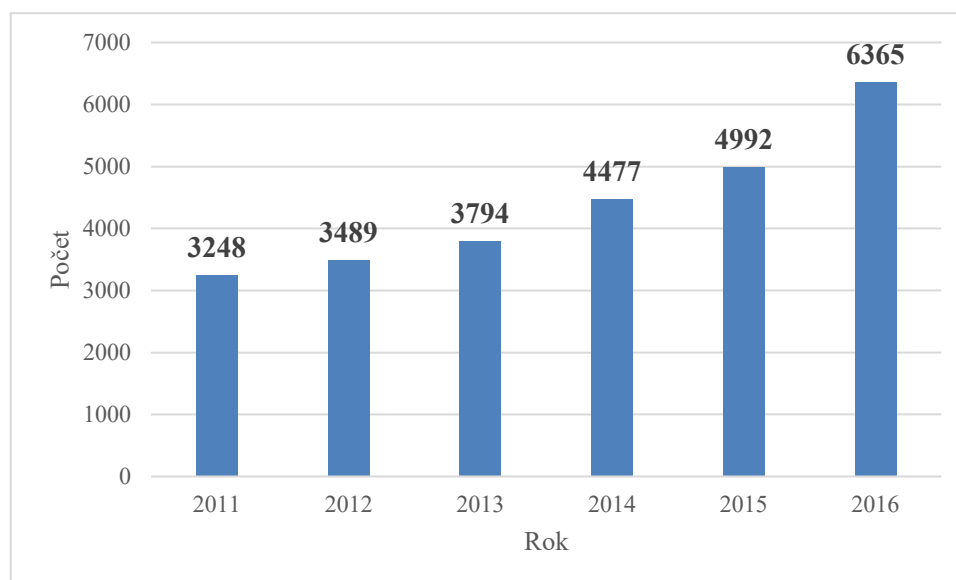
<sup>11</sup> MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., M. RŮŽIČKA a kol. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, s. 64. ISBN 978-80-244-5321-7.

<sup>12</sup> NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K. a V. HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, s. 10-11. ISBN 978-80-7290-712-0.

Kendíková doplňuje, že ve školství působí také školní asistent. Jedná se o zaměstnance školy, který není pedagogickým pracovníkem. Oblast jeho působnosti je blízká asistentům pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním, dalším důležitým úkolem je pak podpora kooperace školy s rodiči žáků. Školní asistent může poskytovat nepedagogickou podporu přímo v rodině žáka, nejčastěji ve smyslu pomoci s přípravou na vyučování. Pomáhá také při rozvoji mimoškolních a volnočasových aktivit žáků, učitelům poskytuje podporu při administrativní a organizační činnosti ve vyučování i mimo něj.<sup>13</sup>

V grafu 1 je zachycen nárůst počtu asistentů pedagoga v českém školství v období let 2011-2016.

Graf 1: Počet plných úvazků asistentů pedagoga na ZŠ a SŠ v letech 2011-2016



Zdroj<sup>14</sup>

Jak je z grafu 1 zřejmé, lze sledovat soustavný nárůst v českém školství (resp. na základních a středních školách) počtu plných úvazků asistentů pedagoga, kdy se jejich počet v roce 2016 oproti roku 2011 téměř zdvojnásobil.

<sup>13</sup> KENDÍKOVÁ, J. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017, s. 39-40. ISBN 978-80-7496-349-0.

<sup>14</sup> BOČEK, J. *Data o inkluzi: asistenti mají o třetinu nižší platy než učitelé*. [online] © 11.8.2017 [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: [https://www.irozhlaz.cz/zpravy-domov/data-o-inkluzi-asistenti-maji-o-tretinu-nizsi-platy-nez-ucitele\\_1708140944\\_jab](https://www.irozhlaz.cz/zpravy-domov/data-o-inkluzi-asistenti-maji-o-tretinu-nizsi-platy-nez-ucitele_1708140944_jab)



Plné úvazky jsou ovšem údajem teoretickým, data týkající se přímo počtu asistentů pedagoga ve školství jsou pochopitelně odlišná. Dle Teplé, Felcmanové a Němce působilo ve školním roce 2011/2012 celkem 5 951 asistentů pedagoga, přičemž tento údaj zahrnuje i školy mateřské. Ve školním roce 2016/2017 se již jednalo 17 725 osob. K 30. září 2017 působilo dle autorky v základních školách 13 660 asistentů pedagoga, v mateřských školách 2 963 a na středních školách se jednalo o 975 asistentů pedagoga.<sup>15</sup>

Dle Bočka působili na konci školního roku 2016/2017 na českých veřejných základních a středních školách asistenti pedagoga v rozsahu 7 565 plných úvazků, nicméně pouze polovina z tohoto počtu působí na daných školách v souvislosti se zavedením inkluzivního vzdělávání. Jak autor dále uvádí, jako problematické se stále jeví financování asistentů pedagoga, byť v tomto ohledu nastaly v poslední době změny. Jen v roce 2016 se např. nepodařilo státu zaslat školám dostatek prostředků na financování asistentů pedagoga, ze státního rozpočtu bylo v daném roce uhrazeno jen 46 % nákladů na jejich působení ve školství. Jako problematická se jeví také oblast platů asistentů pedagoga. Autor se odkazuje na informace experta na inkluzivní vzdělávání Odboru pro sociální začleňování Úřady vlády V. Foista, který uvedl, že asistent pedagoga s plnou kvalifikací a několikaletou praxí pobírá v současné době při zaměstnání na plný úvazek pouze 13 450 Kč čistého příjmu. Navíc mnohdy platí, že nejsou k dispozici plné úvazky pro asistenty pedagoga.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. a Z. NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2018, s. 8. ISBN 978-80-87963-64-7.

<sup>16</sup> BOČEK, J. *Data o inkluzi: asistenti mají o třetinu nižší platy než učitelé*. [online] © 11.8.2017 [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-o-inkluzi-asistenti-maji-o-tretinu-nizsi-platy-nez-ucitele\\_1708140944\\_jab](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-o-inkluzi-asistenti-maji-o-tretinu-nizsi-platy-nez-ucitele_1708140944_jab)

## **2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA**

V druhé kapitole bakalářské práce jsou stručně uvedeny požadavky na pozici asistenta pedagoga, a to z hlediska jeho kvalifikace. Dále je blíže nastíněno, jaké je finanční zabezpečení této pozice ve školství.

### **2.1 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA**

V § 20 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je vymezeno, jaké vzdělání mají asistenti pedagoga mít. V zákoně jsou rozlišeni asistenti pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž se vzdělávají žáci se SVP nebo ve škole, která zajišťuje vzdělávání žáků formou individuální integrace, a dále asistenti pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost spočívající ve výchovných pracích ve škole, školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy či ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči. V prvním případě může být asistentem pedagoga jedinec, který získal odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v akreditovaném programu v oblasti pedagogických věd či v jiném programu, možností je i získání vzdělání v programu celoživotního vzdělávání, realizovaného vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, dále studiem pedagogiky či absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga na vysoké škole nebo v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Možností je i získání vyššího odborného vzdělávání, opět v oboru vzdělávání zaměřeném na pedagogiku či platí výše uvedené varianty jako u vysokoškolského vzdělávání. Postačí také střední vzdělání s maturitou. U asistenta pedagoga, který realizuje přímou pedagogickou činnost formou pomocných výchovných prací, platí ustanovení pro asistenty pedagogů vykonávající přímou pedagogickou činnost u žáků se SVP, avšak dále může mít takový asistent pedagoga pouze výuční list získaný ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, je také možné, aby

tuto činnost realizovali osoby mající jen základní vzdělání, zároveň však též absolvované studium pro asistenty pedagoga.<sup>17</sup>

Co se týče studia pro asistenty pedagoga, v jeho rámci získávají absolventi znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které následně tvoří podstatnou část odborné kvalifikace jedince. Platí, že studium musí být v rozsahu alespoň 120 hodin, probíhat musí v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a je zakončeno závěrečnou zkouškou před komisí. Po úspěšném absolvování získá jedinec osvědčení.<sup>18</sup>

V rámci studia pro asistenta pedagoga lze z povinných 120 hodin absolvovat 40 hodin formou praxe. Má-li zájemce o tuto pozici ukončené středoškolské vzdělání s maturitou, může také absolvovat kurz studium pedagogiky pro asistenty pedagoga, a to v rozsahu 80 hodin.<sup>19</sup>

## 2.2 FINANČNÍ ZABEZPEČENÍ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA

Vzhledem k tomu, že pozice asistenta pedagoga spadá pod podpůrná opatření, je jeho financování spojeno s financováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To je upraveno školským zákonem, vyhláškou č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, ve znění pozdějších předpisů, směrnicí j. s. MŠMT – 24005/2016, podle které provádějí krajské úřady rozpis finančních prostředků ze státního rozpočtu. Financování probíhá na základě krajských normativů, krajské úřady mohou také využít dofinancování mimonormativně, tedy z vytvořené rezervy. Krajský úřad není při stanovení výše základní částky i příplatku ničím omezen, kromě prostředků, které má k dispozici ze státního rozpočtu. Objem finančních prostředků, který je následně škole určen, vychází z finanční náročnosti jednotlivých podpůrných opatření, což je již explicitně uvedeno v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Nicméně školy mají také možnost financovat

---

<sup>17</sup> Zákon č. 379 ze dne 9. prosince 2015, kterým se mění zákon č. 563 ze dne 10. 11. 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2015, částka 161, s. 5294-5295. Dostupné také z: [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=379/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=379/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

<sup>18</sup> *Studium pro asistenty pedagoga*. [online] © 2013 [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/zakony-studium>.

<sup>19</sup> *Vaše dotazy*. [online] © 2013 [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/vase-dotazy?page=24>

asistenta pedagoga z disponibilních mzdových prostředků, čehož je ovšem s ohledem na nedostatek financí ve školství využíváno velmi málo.<sup>20</sup>

Co se týče osobních asistentů, jejich mzda je hrazena zaměstnavatelem, což je organizace registrovaná jako poskytovatel sociálních služeb. Je běžné, že na osobní asistenty přispívají zákonní zástupci žáků, což je také legislativně ošetřeno v Zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. U osobní asistence je stanovena jako maximální výše úhrady částka 130 Kč za hodinu. V praxi se většinou jedná o částku 100-120 Kč v pracovních dnech, a to i včetně cestovného, přičemž cestovné se započítává do pracovního úvazku. V případě služby o víkendu se jedná o částku 1 500 Kč za celý víkend.<sup>21</sup>

Kazdová doplňuje, že v minulosti (konkrétně do 31. 8. 2018) mohly školy využívat financování asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením nebo se sociálním znevýhodněním z rozvojových programů na financování asistenta pedagoga (modul A B rozvojového programu). Možností je tak v současné době využívání šablon operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Podle § 18 vyhlášky č. 27/2016 Sb., je možné v případě, kdy se ve třídě ocitá více než 5 žáků se SVP, kterým jsou přiznána podpůrná opatření druhého až pátého stupně, využít k jejich vzdělávání asistenta pedagoga nad rámec poskytovaných podpůrných opatření. V takovém případě pak mohou školy ještě využít modul C rozvojového programu.<sup>22</sup>

Asistenti pedagoga mohou být zařazeni do 4. – 9. platové třídy. 4. platová třída je spojena s pomocnými pracemi při výchově, které se týkají pouze základních návyků a způsobů chování. Pátá platová třída obnáší pro asistenta pedagoga zejména rutinní výchovné úkoly, které jsou zaměřeny na společenské chování, pracovní, hygienické a jiné návyky a též pohybové aktivity. Zařazení do šesté platové třídy je spojeno s cíleným výchovným působením na zkvalitnění základních návyků společenského chování a s cíleným výchovným působením na vytváření základních životních návyků. Asistent pedagoga, který je zařazen do 7. platové třídy, již provádí rutinní pedagogickou činnost (jedná se např. o výklad specifické části učiva, rozvoj určité zručnosti nebo dovednosti).

---

<sup>20</sup> TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. a Z. NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2018, s. 43-44. ISBN 978-80-87963-64-7.

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 45.

<sup>22</sup> KAZDOVÁ, Z. *Změna financování školních asistentů po 31. 8. 2018*. [online] 11. 1. 2018 [cit. 219-01-10]. Dostupné z: <https://otevrenoviny.cz/zmena-financovani-skolnich-asistentu-31-8-2018/>

Plnohodnotnou pedagogickou činnost (výchovnou a vzdělávací) již provádí asistent pedagoga, který je zařazen do osmé platové třídy. S devátou platovou třídou se pojí samostatné vykonávání pedagogických činností, a to na základě rámcových pokynů speciálního pedagoga a učitele. Platí pak, že konkrétní náplň práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. a Z. NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2018, s. 50-51. ISBN 978-80-87963-64-7.

## 3 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

V následující kapitole se již detailněji zabýváme úlohou asistenta pedagoga na základní škole. Nejprve jsou vymezeny předpoklady, které jsou s touto pozicí spojeny. Dále jsou přiblíženy charakter práce a samotná náplň práce asistenta pedagoga.

### 3.1 PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA

V kapitole 2.1 byly uvedeny kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga, které jsou vymezeny zákonem. Nicméně asistent pedagoga se musí samozřejmě vyznačovat i dalšími předpoklady, které již legislativa v tomto ohledu přímo nestanoví.

Dle Teplé, Felcmanové a Němce je zapotřebí, aby se jednalo o osobu, která může být pro žáky vzorem, tedy člověka zodpovědného, důsledného, který je zároveň schopen vysoké tolerance vůči odlišnosti a speciálním vzdělávacím potřebám žáků, s nimiž bude pracovat. Základem by měla být také vyrovnaná a zralá osobnost. K dalším rysům či charakteristikám, které by neměly asistentům pedagogů chybět, patří dle téhož zdroje také odpovídající intelekt, komunikativnost, tvořivost. Nezbytné je, aby asistent pedagoga dokázal pracovat v týmu, a to v týmu lidí s různými potřebami a vlastnostmi. Pokud nebude asistent pedagoga schopen kooperovat s učitelem ve třídě, jen stěží bude jeho role přinášet potřebný zisk pro žáka se SVP, učitele či celou třídu. K dalším rysům radí autoři také laskavost, optimismus, smysl pro humor. Tvořivost se pojí se schopností zvládat problémy, často neotřele. Nicméně zcela zásadní je kladný vztah asistenta pedagoga k žákům.<sup>24</sup>

K základním předpokladům radí Kulštrunková a kol. občanskou bezúhonnost, aktivní přístup k práci, sociální cítění a ochotu pomáhat. Asistent pedagoga by měl být vhodně motivován k této činnosti, kdy je základem akcent kladený na pomoc žákům se SVP. Chování asistenta pedagoga by mělo být dle tohoto zdroje pokud možno co nejvíce přirozené. Je nezbytné, aby svým chování asistent pedagoga neznejišťoval žáka, či mu jakkoliv jinak neztěžoval jeho fungování ve škole i v životě. Důležité je, aby dokázal

---

<sup>24</sup> TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. a Z. NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2018, s. 41-42. ISBN 978-80-87963-64-7.

vytvořit bezpečný prostor vzájemné spolupráce, přátelskou atmosféru. Mělo by být zřejmé, že má svoji práci rád, což se projevuje nejen kladným přístupem k práci, ale také např. vlastní aktivitou. S ohledem na nutnost spolupracovat s pedagogem ve třídě by měl být asistent pedagoga schopen respektu, tolerování odlišných přístupů. Asistent pedagoga učitel ve třídě doplňuje, může však i přebírat iniciativu. Byť je de facto učiteli podřízen, a to ve smyslu nutnosti řídit se jeho pokyny, neznamená to, že nemůže přicházet s vlastními nápady, nabízet alternativní řešení určitých situací – naopak, takový přístup je vítán, ovšem opět za předpokladu, že se s ním ztotožňuje učitel. S odborností souvisí i schopnost asistenta pedagoga být samostatný, sebevzdělávání apod.<sup>25</sup>

### 3.2 NÁPLŇ PRÁCE

Dle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, poskytuje asistent pedagoga podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se SVP, a to v rozsahu podpůrného opatření, případně se tato podpora může týkat situace, kdy se ve třídě nachází těchto žáků více než 5. Asistent pedagoga pracuje se žákem se SVP, ale i s jinými žáky nebo s celou třídou, přičemž klíčové jsou pokyny učitele ve třídě. Nezbytná je součinnost těchto osob. Asistent pedagoga následně provádí přímou pedagogickou činnost, podporuje žáka v dosahování vzdělávacích cílů nejen při výuce, ale i přípravě na ni. Je nezbytné, aby byl žák veden k co největší samostatnosti. Asistent pedagoga může také realizovat výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti, které jsou spojeny s nábídkou sociálních dovedností. Pokud se jedná o asistenta, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích, zajišťuje tuto činnost většinou ve skupině žáků se SVP, pomáhá učitelům s organizační činností, také při adaptaci těchto žáků na školní prostředí. Jeho role se týká i komunikace s rodiči žáka. Je-li to zapotřebí, pomáhá žákům se sebeobsluhou a pohybem

---

<sup>25</sup> KALŠTRUNKOVÁ, J. a kol. Osobnost a kompetence asistenta pedagoga. In MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 50-51. ISBN 978-80-244-4722-3.

během vyučování, při akcích pořádaných školou, jednat se může také o pomocné výchovné práce spojené s nábídkou sociálních kompetencí.<sup>26</sup>

Nutností je volit vždy individuální přístup, tedy vycházet z možností žáka, jeho vzdělávacích potřeb, ale i osobnosti žáka. Není však možné, aby se asistent pedagoga ve své pedagogické činnosti lišil v rámci jejího obsahu i formy od požadavků ze strany učitele nebo např. speciálního pedagoga. Na základních školách pomáhají asistenti pedagoga s výukou žáků se speciálními poruchami učení, kdy využívají specifické metody, které jsou v tomto ohledu efektivní. Sledují u žáků rozvoj grafomotoriky, smyslového vnímání, uplatňují u určitých skupin žáků (např. žáků s poruchami autistického spektra) alternativní komunikační programy, mohou se podílet na výuce znakové řeči apod.<sup>27</sup>

Náplň práce asistenta pedagoga však může být mnohem širší a nelze ji s ohledem na rozsah bakalářské práce plně vymezit. Němec a Michalík uvádějí, že není vhodné, aby pracoval asistent pedagoga výlučně s žákem, pro kterého je primárně určen. Rizikem je zvýšení stigmatizace, která již tak často bývá negativním doprovodným jevem postižení žáka. Stigmatizace by následně mohla vést k vyloučení z kolektivu, tj. takový přístup by byl velmi kontraproduktivní, v rozporu s tím, co je filosofií inkluzivního vzdělávání. Asistent pedagoga může pracovat i s celou třídou, kdy může např. vykonávat dozor nad skupinovou prací, může s určitou skupinou žáků procvičovat probranou látku, zatímco se pedagog ve třídě s druhou skupinou věnuje nové látce apod.<sup>28</sup>

Náplň práce se tedy podstatnou měrou odvíjí i od spolupráce asistenta pedagoga s učitelem ve třídě, nicméně pochopitelně důležití jsou i další aktéři vzdělávání. Tomuto tématu se více věnujeme v následující kapitole.

---

<sup>26</sup> Vyhláška č. 416 ze dne 30. listopadu 2017, kterou se mění vyhláška č. 27 ze dne 28. 1. 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2017, částka 147, s. 4738-4751. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

<sup>27</sup> TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. a Z. NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2018, s. 52-53. ISBN 978-80-87963-64-7.

<sup>28</sup> NĚMEC, Z. a MICHALÍK, J. Systémové vymezení asistenta pedagoga v českém školství. In MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 15-16. ISBN 978-80-244-4722-3.



## 4 VZTAHY ASISTENTA PEDAGOGA NA PRACOVIŠTI

Klíčem k efektivitě působení asistenta pedagoga na žáka se SVP, ale též jeho postavení ve třídě, je vztah, který je postupně formován, a to jak mezi asistentem pedagoga a žákem, tak i mezi dalšími aktéry inkluze. Zcela jistě se jedná o učitele, který je hlavní osobou, která žáky ve třídě vzdělává a vychovává, a též o rodiče žáků se SVP, kteří znají žáka nejlépe a mohou být tak cenným zdrojem informací pro pedagogickou práci s ním. Rovinám těchto vztahů se detailněji věnujeme dále v textu.

### 4.1 VZTAH ASISTENTA PEDAGOGA S ŽÁKY

Jen stěží může vzájemný vztah mezi asistentem pedagoga a žákem rozvíjen někým jiným, než je asistent pedagoga. Jeho osobnostní i odborné kompetence tak musí být nutně využity nejen ke vzdělávání žáka, ale též k tomu, jak k výchově a vzdělávání žáka přispět prostřednictvím formování vzájemného kladného vztahu. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí být často schopni plně obsáhnout, jakým přínosem pro ně asistent pedagoga je. Nicméně z roviny emoční, sociální nebo obecně vztahové i žáci se SVP dokáží velmi dobře rozpoznat, jaký asistent pedagoga je, jaký vůči němu zaujímá postoj, čím pro asistenta pedagoga je. Primárně by se měl tedy asistent pedagoga zaměřovat zejména na čas a pozornost věnovanou žákovi se SVP. Je zapotřebí registrovat potřeby žáka, a to nejen vzdělávací, jeho aktuální emoční stav apod. Cenné je dávat žákovi prostor ke komunikaci, neomezovat jej v ní. Osvědčuje se užívání spíše otevřených otázek, empatické naslouchání.<sup>29</sup>

Pokud je tato spolupráce vhodně ustavena, stejně jako spolupráce s učitelem ve třídě a dalšími aktéry inkluzivního vzdělávání, lze dosáhnout požadovaného cíle, tj. aby žák asistenta pedagoga potřebovat stále méně (tím se také otevírá prostor pro větší využití asistenta pedagoga učitelem ve třídě), nastat může i situace, kdy jej nebude potřebovat vůbec. Je ovšem na asistentovi pedagoga, aby si s žákem ujasnil hned v úvodu vzájemné spolupráce, jaké budou společné cíle, co je od žáka očekáváno a co může žák očekávat (ale též nemůže očekávat) od asistenta pedagoga. Mělo by být samozřejmé, aby žák mohl

---

<sup>29</sup> BENTHAM, S. and HUTCHINS, R. *A Teaching Assistant's Complete Guide to Achieving NVQ Level 2: How to meet your performance indicators*. Abingdon, New York: Routledge, 2007, p. 160. ISBN 0-415-40341-3.

v případě potřeby také odmítnout nabízenou pomoc asistenta pedagoga, pochopitelně tomu dle vhodnosti takového požadavku asistent pedagoga následně vyhoví nebo nevyhoví.<sup>30</sup>

Samozřejmostí je i věnování pozornosti ostatním žákům, pro které by měl být asistent pedagoga laskavým průvodcem vzděláváním, osobou důvěryhodnou. To platí zejména pro první stupeň. Na druhém stupni základní školy se k těmto prvkům přidává i potřeba žáků sami si formovat vztah k asistentovi pedagoga. Osvědčuje se umožnit na počátku začlenění asistenta pedagoga do třídy věnovat prostor diskusi, kladení otázek, ale též možnosti vyjádřit své pocity a potřeby.<sup>31</sup>

#### 4.1 VZTAH ASISTENTA PEDAGOGA S PEDAGOGEM

Učitel ve třídě je osobou, která nese odpovědnost za výuku ve třídě, tedy připravuje a koordinuje vzdělávací proces ve třídě, bývá také hlavním tvůrcem individuálního vzdělávacího plánu žáka. Je jeho úkolem plánovat práci asistenta pedagoga, a to také o přestávkách, pakliže to situace žáka vyžaduje. Průběh vzdělávacího procesu by měl vyhodnocovat společně s asistentem pedagoga. Od asistenta pedagoga je očekáváno, že bude tuto roli učitele respektovat, což znamená i akceptaci jeho názorů apod. Pedagogu nemůže nahrazovat, ale měl by jej vhodně doplňovat. Je tedy zřejmé, že je velmi důležitá, jaká forma spolupráce se mezi těmito aktéry inkluzivního vzdělávání ustaví a též jaký vztah mezi nimi bude panovat.<sup>32</sup>

Z výzkumu realizovaného formou ohniskových skupin, kterých se zúčastnili odděleně, poté i společně učitelé a asistenti pedagoga, a to v rámci výzkumu realizovaného Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v Brně, vyplynulo, že ne vždy bývá spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga optimální. Nebývají ojedinělé případy, kdy k asistentovi pedagoga zaujímají negativní postoj pedagogičtí pracovníci

---

<sup>30</sup> KALŠTRUNKOVÁ, J. a kol. Osobnost a kompetence asistenta pedagoga. In MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 58-59. ISBN 978-80-244-4722-3.

<sup>31</sup> KALŠTRUNKOVÁ, J. a kol. Osobnost a kompetence asistenta pedagoga. In MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 59-60. ISBN 978-80-244-4722-3.

<sup>32</sup> KALŠTRUNKOVÁ, J. a kol. Osobnost a kompetence asistenta pedagoga. In MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 56. ISBN 978-80-244-4722-3.

ve škole, včetně ředitele školy, což se následně odráží i v tom, jak je k nim přistupováno – stávají se de facto outsidersy, kteří se nezúčastňují např. mimoškolních setkání pedagogů, neslaví společně s nimi určité události apod. Na tom se ovšem může podílet i sám asistent pedagoga. Vliv má např. i jeho vzdělání, kdy zejména v minulosti na této pozici působili i lidé nedostatečně kvalifikovaní, kteří nebyli schopni plnit úkoly, které s rolí asistenta pedagoga souvisejí. Tím ovšem byl také snižován kredit této profese, přičemž negativní postoj vůči asistentům pedagoga může v důsledku této situace u některých učitelů stále přetrvávat. Důležité je též očekávání pedagogů. Mnozí vyloženě chtějí, aby se asistent pedagoga věnoval pouze žákovi, ke kterému byl přidělen, a brání mu ve větší účasti na chodu třídy. Nezřídka může být asistentům pedagoga jasně ze strany učitele naznačováno, že je jejich role ve třídě jasně vymezena a je ve smyslu výchovy a vzdělávání žáků oproti roli učitele méně významná či má jen malou hodnotu. Situace pak může být ztížena, pakliže je asistent pedagoga žáky ve třídě oblíben více než samotný učitel.<sup>33</sup>

Towsend a Parker uvádějí, že se učitel ve třídě ocitá ve zcela jiné pozici, než na jakou byl zvyklý a k níž byl také vzdělán. Tím, že má ve třídě i asistenta pedagoga, se do určité míry dostává do řídicí pozice, kdy má organizovat činnost dospělé osobě, zatímco dosud měl zkušenost pouze s organizací práce žáků. Podle autorů v praxi většinou nevzniká mezi učitelem a asistentem pedagoga napětí. Učitelům však mnohdy chybí dovednosti spojené s prací v týmu, zpočátku je pro ně obtížné uvědomit si, v čem se jejich stávající role proměnila, a jak tedy i modifikovat své působení ve třídě. Pomáhá, pokud mohou učitelé získat informace od osob, které již s tímto systémem mají delší zkušenost, vhodné je také realizovat krátký trénink nebo workshop na toto téma.<sup>34</sup>

Platí, že dobře nastavená spolupráce vede k příznivému sociálnímu klimatu ve třídě, což má pozitivní dopad jak na školní práci, tak i na vztahy žáků ve třídě, včetně začlenění žáka se SVP do kolektivu spolužáků. Vztah mezi učitelem a asistentem pedagoga může být narušen více okolnostmi, z nich dominují zejména následující: asistent pedagoga není představen pedagogickému sboru, učitel si společně s asistentem pedagoga nevyjasní role

---

<sup>33</sup> GULOVÁ, L. Zakotvená teorie podle Strausse a Corbinové. In GULOVÁ, L. a ŠÍP, R. (Ed.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013, s. 68-70. ISBN 978-80-247-4368-4.

<sup>34</sup> TOWNSEND, M. and PARKER, M. Changing schools, changing roles for teaching assistants. In PARKER, M. et al. *A Toolkit for the Effective Teaching Assistant*. 2nd ed. London, Thousand Oaks: Sage, 2009, p. 18. ISBN 978-1-84787-942-4.

a kompetence. Problémy může způsobovat i nevhodně vedená komunikace, zcela nežádoucí je, aby učitel převáděl část svých kompetencí na asistenta pedagoga. Ten ovšem také může svým působením narušovat vzájemný vztah. Děje se tak v případě, kdy nevhodně zasahuje do kompetencí učitele, je příliš pasivní, nebo si dokonce neplní své úkoly a povinnosti. Zcela nevhodné je pak kritizovat učitele před žáky.<sup>35</sup>

## 4.2 VZTAH ASISTENTA PEDAGOGA S RODIČI

Podle Teplé, Felcmanové a Němce je, resp. může být asistent pedagoga osobou, která představuje nejvhodnějšího prostředníka mezi školou a zákonnými zástupci žáka. Je to dáno tím, že asistent pedagoga žáka velmi dobře zná, je s ním v úzkém kontaktu, zároveň má potřebné pedagogické kompetence, čehož si mohou rodiče cenit. Dle autorů je také asistent pedagoga oproti učitelům v častějším kontaktu s rodiči žáka. Aby však byl vztah mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka dobře navázán a rozvíjen, je zapotřebí vzájemného respektu. Úkolem asistenta pedagoga je mimo jiné jasně stanovit hranice vzájemné spolupráce, vyvarovat se určité familiárnosti, zcela jistě nelze rodičům sdělovat informace, které jim nejsou určeny a jsou spojeny s chodem školy, tedy jsou považovány za interní. V žádném případě se nesmí asistent pedagoga dopustit devalvace učitele, který má žáky ve třídě na starosti.<sup>36</sup>

Palounková, Joklíková a kol. soudí, že spolupráce mezi rodiči žáka a asistentem pedagoga může probíhat optimálně pouze za předpokladu, že je kladen důraz na vzájemnou komunikaci, která by měla být věcná, důležitá je však i její frekvence. Ideálem je podle autorů komunikace každodenní, která by se měla soustředit na aktuální stav žáka, probrané učivo, důležité je též informovat rodiče o výskytu specifického chování. Nicméně postačující může být i komunikace jednou týdně. Důvěře a zvýšení kooperace též napomáhá, když se asistent pedagoga věnuje dítěti, resp. neztrácí o něj zájem, i v případě, kdy je žák např. nemocen – lze mu doručit úkoly, zopakovat s ním učivo, ovšem pouze po dohodě s rodiči žáka. Nutností je vždy vycházet také z potřeb

---

<sup>35</sup> KOLEKTIV AUTORŮ. *Asistent pedagoga: analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*. [online] 2013 [cit. 2019-01-10]. Dostupné z: [http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga-\\_analiza\\_final\\_2013.pdf](http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga-_analiza_final_2013.pdf), s. 42.

<sup>36</sup> TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. a Z. NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2018, s. 68-69. ISBN 978-80-87963-64-7.

rodičů – pokud ti nestojí o vztah s asistentem pedagoga, rozvoj tohoto vztahu, nelze k tomu rodiče nutit.<sup>37</sup>

K tomu lze doplnit, že každý rodič ocení, pakliže o dítěti dostává spíše pozitivní zprávy. Asistent pedagoga by měl zcela jistě informovat rodiče o stavu dítěte pravdivě, ovšem tatáž informace může být podána různými způsoby. Není vhodné primárně vyjadřovat kritiku, vždy je žádoucí spíše se zaměřit na kladné stránky žáka, jeho pokrok, hledat jakýkoliv aspekt, který lze ocenit. Následně i kritika je pak lépe přijata.

Ztotožňujeme se také s názorem Palounkové, Joklíkové a kol., že by ze vztahu asistent pedagoga-žák neměl být vyloučen učitel. Tím je dle autorů možné eliminovat riziko, že se rodiče naváží na asistenta pedagoga, role učitele může být následně snížena, případně může docházet k určitému černobílému myšlení, kdy je asistent pedagoga hodnocen rodiči kladně, často i proto, že přináší pozitivní zprávy, zatímco učitelé jsou přisuzovány spíše záporné charakteristiky. Tím je ovšem oslaben vztah, který je primární, a kterým je vztah učitel-žák-asistent pedagoga.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> PALOUNKOVÁ, Z., JOKLÍKOVÁ, H. a kol. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017, s. 25. ISBN 978-80-7494-386-7.

<sup>38</sup> PALOUNKOVÁ, Z., JOKLÍKOVÁ, H. a kol. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017, s. 25. ISBN 978-80-7494-386-7.

## 5 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ VYŽADUJÍCÍCH ASISTENTA PEDAGOGA

Závěrečná kapitola teoretických východisek přibližuje vybrané skupiny žáků se SVP, jimž bývá asistent pedagoga často přiřazován. Pojednáno je o žácích s vadami řeči, žácích se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování a též o žácích se zdravotním postižením. Blíže je vymezeno mentální postižení jako jedna z forem postižení zdravotního. Uvedeno je taktéž velmi stručně, jakým způsobem může asistent pedagoga u těchto žáků intervenovat.

### 5.1 ŽÁCI S VADAMI ŘEČI

K vadám řeči patří poruchy vývoje řeči, s nimiž se již dítě narodí, dále poruchy, které se objeví v raném dětství, poruchy řeči částečně vyvinuté a poruchy řeči vyvinuté. Nejčastěji se jedná o poruchy výslovnosti.<sup>39</sup>

Vady řeči spadají pod tzv. narušenou komunikační schopnost, která představuje nadřazenou kategorii. Při odstraňování vad řeči se často užívají relativně jednoduché aktivity, jakými jsou např. orální komunikace, tj. vyvozování a napodobování různých zvuků. V poslední době se také osvědčuje využívání moderních komunikačních prostředků, např. počítačů, tabletů, se softwarem cíleným přímo na reedukaci v této oblasti. Zde se také naskýtá jedinečný prostor pro individuální práci asistenta pedagoga se žákem, u něž je vada řeči přítomna.<sup>40</sup>

Podle Vrbové vstupuje do 1. ročníků základních škol až 40-50 % žáků s narušenou komunikační schopností, kdy mezi jednotlivými vadami a poruchami řeči dominuje dyslálie, tj. narušená výslovnost jedné nebo více hlásek. Často se však připojují i další obtíže, např. narušené sluchové nebo zrakové vnímání, nedostatky v oblasti motoriky, narušená pozornost či deficit v krátkodobé paměti. Dle autorky může asistent pedagoga působit jako tlumočnick mezi učitelem a žákem, ale též mezi žákem se SVP a žáky intaktními. Práce asistenta pedagoga pak může být i rozmanitější, dle toho, jaké důsledky

---

<sup>39</sup> KEJKLÍČKOVÁ, I. *Vady řeči u dětí: Návod pro praxi*. Praha: Grada, 2016, s. 39. ISBN 978-80-247-3941-0.

<sup>40</sup> SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2016, s. 93. ISBN 978-80-271-0095-8.

vada řeči pro školní výuku má. Může se jednat např. pomoc s organizací zápisků, pakliže se k vadě přidruží jiné, je také možné, aby asistent pedagoga pracoval s žákem mimo třídu, zaměřoval se pak v rámci individuální práce se žákem na vybrané úkoly, a to v prostředí klidném, které umožňuje plně se soustředit na reedukaci.<sup>41</sup>

## **5.2 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ, POZORNOSTI A CHOVÁNÍ**

Také se specifickými poruchami učení se v pedagogické praxi setkáváme velmi často. Mnohdy však nejsou rozpoznány včas, v jiných případech mohou dokonce rodiče vyvíjet značné úsilí, aby byla tato diagnóza jejich dítěti sdělena, neboť následně může dítě získat určité výhody, pro rodiče je také stanovení diagnózy určitým vysvobozením z úvah, co není s dítětem v pořádku. Specifické poruchy učení jsou poruchami vývojovými a značí obtíže u žáků naučit se číst (dyslexie), psát (dysortografie), počítat (dyskalkulie). Může se jednat také o potíže s pravopisem (dysortografie), méně často se vyskytuje porucha kreslení (dyspinxie) a dysmúsie (narušení hudební schopnosti). Většinou jsou diagnostikovány v první nebo druhé třídě základní školy. Poruchy značně narušují školní úspěšnost, mají negativní dopad na sebepojetí žáky a nenastane-li včasná náprava, ztížena může být i úspěšnost jedince v dospělém životě. Takoví žáci bývají často vydělováni z třídního kolektivu, mohou se ocítat i v neoblíbě u učitelů, zejména jsou-li přidruženy i poruchy chování.<sup>42</sup>

K poruchám chování patří ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) a ADD, kdy je narušena pouze pozornost, hyperaktivita přidružena není. U žáků s ADHD se může ve zvýšené míře objevovat i agresivní chování. Tito žáci pak bývají konfliktní, ve vyšším věku se u nich může objevovat i antisociální chování, např. rvačky, krádeže.<sup>43</sup>

Kromě jednotlivých forem práce s těmito žáky (individuální reedukace u speciálních poruch učení, individuální práce s žáky s poruchami učení atd.) má asistent pedagoga

---

<sup>41</sup> VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 16, 43. ISBN 978-80-244-3381-3.

<sup>42</sup> PEŠOVÁ, I. a ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006, s. 91. ISBN 80-247-1216-4.

<sup>43</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015, s. 197. ISBN 978-80-262-0875-4.

u těchto žáků nezastupitelnou roli v oblasti sebepojetí, zvyšování motivace ke školní práci a též v souvislosti se začleněním žáka do kolektivu. Žákovi se dostává okamžité zpětné vazby, je oceňován i za drobný pokrok, asistent pedagoga učí žáka předcházet vzniku obtíží.<sup>44</sup>

### 5.3 ŽÁCI SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Zdravotní postižení podle Kuznikové neznačí nemoc, jak je často zejména laickou veřejností interpretováno, ale jedná se o širší koncept, kdy je pro zdravotní postižení charakteristické výrazné omezení funkčních schopností a kompetencí jedince. Zdravotní postižení nemusí být pouze tělesné, ale týkat se může i roviny psychické. V důsledku je ztíženo začlenění jedince do společnosti, nicméně roli hraje stupeň postižení, který může být mírný, ale i velmi závažný, kdy je jedinec následně zcela odkázán na pomoc druhých.<sup>45</sup>

U těchto žáků se často objevuje požadavek na podpůrné opatření, které je spojené s asistentem pedagoga. Do této skupiny žáků patří i žáci s mentálním postižením, které začínají být do hlavního vzdělávacího proudu zařazováni stále častěji. Většinou mají žáci se zdravotním postižením k dispozici velký repertoár podpůrných opatření a asistent pedagoga umožňuje využívat je v maximálním rozsahu, neboť se může věnovat žákovi individuálně, což v možnostech učitele ve třídě není.<sup>46</sup>

Pakliže je u žáků narušena motorika, asistent pedagoga pomáhá žákovi s pohybem, často i v rámci mimoškolních aktivit, resp. aktivit realizovaných školou mimo její prostory. Nutností je také využívání kompenzačních pomůcek. U žáků s deficitem v rovině kognitivních schopností je možné intenzivně pracovat s motivací žáka, asistent pedagoga často věnuje pozornost i chování žáka, neboť např. u žáků s mentálním postižením bývají přítomny negativní projevy chování, zejména v situacích, které jedinec

---

<sup>44</sup> ŠPIČÁKOVÁ, L. a PROFOUSOVÁ, S. *Příručka o práci asistenta*. [online] 2014 [cit. 2019-01-10]. 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), s. 51.

<sup>45</sup> KUZNÍKOVÁ, I. *Sociální párce ve zdravotnictví*. Praha: Grada, 2011, s. 124. ISBN 978-80-247-3676-1.

<sup>46</sup> VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. *Mentální postižení*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2018, s. 130. ISBN 978-80-271-0378-2.



subjektivně vnímá jako ohrožující. U těchto žáků je také často zapotřebí užívat specifických forem komunikace, pracovat individuálně a nutností je i věnovat značnou pozornost začlenění žáka do třídního kolektivu.<sup>47</sup>

### 5.3.1 ŽÁCI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

V české populaci se nachází přibližně 3-4 % osob s mentálním postižením. Jedná se o vývojovou poruchu integrace psychických funkcí, která může být způsobena více faktory: genetika, narušení struktury a funkce mozku, nedostatečná saturace potřeb dítěte v raném věku, vliv mají i faktory spojené s průběhem těhotenství, tedy zdravím matky, jejím životním stylem. Pro poruchu je charakteristický intelekt pod stanovenou normou.<sup>48</sup>

Postižení může mít různou intenzitu a dle Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 jsou rozlišovány čtyři formy mentálního postižení (dříve označovaného jako mentální retardace, kvůli pejorativní konotaci již tento původní termín užíván není). Lehké mentální postižení je spojeno s IQ 50-69, středně těžké s IQ 35-49, těžké s IQ 34-20. V případě, že je IQ jedince nižší než 20, jedná se o hluboké mentální postižení. V praxi hodnotu IQ nelze u hlubokého postižení přesně určit, zejména kvůli přidruženým dalším poruchám nebo postižením. Postižení intelektu pak v praxi znamená výrazné narušení kvality života jedince. Snížena je jeho adaptabilita, participace na společenském životě, včetně pracovního uplatnění v dospělém životě, mnohdy se též u lehčích forem mentálního postižení objevují další poruchy a postižení (např. smyslového vnímání, poruchy pozornosti apod.), což následně ovlivňuje další životní směřování jedince.<sup>49</sup>

Jak vysvětluje Lečbych, popsat osobnost jedince s mentálním postižením zcela nelze, neboť mezi lidmi s mentálním postižením existují rozdíly dané nejen mírou postižení, ale i tím, jaké podpory a rozvoje se jedinci v průběhu jeho života, zejména v raném a předškolním věku, dostalo. Dle autora tak neplatí, že všichni lidé s mentálním postižením jsou zvýšeně závislí na rodičích, je u nich přítomna zvýšená sugestibilita či

---

<sup>47</sup> ŠPIČÁKOVÁ, L. a PROFOUSOVÁ, S. *Příručka o práci asistenta*. [online] 2014 [cit. 2019-01-10]. 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), s. 51.

<sup>48</sup> BENDOVIČ, P. a P. ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011, s. 9-10. 978-80-247-3854-3.

<sup>49</sup> PROCHÁZKA, R. et al. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014, s. 171. ISBN 978-80-247-4451-3.

potřeba bezpečí, tendence k úzkosti, agresivní chování apod., byť se tyto rysy u osob s mentálním postižením vyskytují ve vyšší míře. Autor dále upozorňuje na častý mýtus týkající se přirovnávání osob s mentálním postižením k dětem. Byť je hodnota IQ totožná s IQ charakteristickým pro dítě, neznamená to, že se jedince s mentálním postižením chová jako dítě. Platí, že i tito lidé mají zcela běžné lidské potřeby, nicméně liší se způsobem, jak jsou uspokojovány. Co se týče dalších charakteristik spojených s mentálním postižením, nejčastěji se jedná o narušenou pozornost, tj. nízký rozsah sledovaného pole, sníženou distribuci pozornosti, což vede k vyšší unavitelnosti a rozptýlenosti. Specifika se týkají i paměti: pro zapamatování určitého materiálu je zapotřebí vícenásobného opakování, učení není logické, ale spíše mechanické. Myšlení se vyznačuje konkrétností, nebývá abstraktní, jedinec není schopen větší generalizace, objevují se chyby v procesech analýzy a syntézy. Narušena bývá řeč, často velmi výrazně. Emocionalita osob s mentálním postižením bývá taktéž charakteristická, a to zejména spontánností, velkou citovou odezvou, což je ovšem doprovázeno nižší kontrolou emocí. Závislost na druhých může variovat – mnozí lidé s mentálním postižením zvládají běžné nároky života, jsou soběstační a autonomní, pracují, byť často např. v rámci chráněných pracovišť, podobně využívají i chráněné bydlení, jiní však bývají plně odkázáni na pomoc druhých.<sup>50</sup>

Je zřejmé, že asistent pedagoga musí být dobře obeznámen se specifiky žáka, s nímž se ocitá v intenzivním kontaktu. Podle Procházky et al. je velmi důležité projevat zájem o žáka, jeho potřeby, prožívání. Důležité je nepodceňovat neverbální komunikaci, dostatečně ji registrovat a vhodně na ni také reagovat, a to tak, aby se žák cítil v jednání s asistentem pedagoga bezpečně. Komunikace by měla být konkrétní, s volbou vhodných slov, která by neměla být příliš složitá. Mnohdy bývá obtížné navázat kontakt s dítětem, využít lze toho, čemu žák věnuje pozornost, a od dané situace převést koncentraci na prováděný úkol apod.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 29-32. ISBN 978-80-244-2071-4.

<sup>51</sup> PROCHÁZKA, R. et al. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014, s. 181. ISBN 978-80-247-4451-3.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 POPIS VÝZKUMU

### 6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjistit rozsah činností v práci asistenta se žákem se zdravotním postižením. Dílčím cílem bylo zjistit, jaké faktory přispívají k efektivitě práce asistenta pedagoga se žáky se zdravotním postižením. Dalším dílčím cílem bylo s využitím kazuistiky popsat způsob práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením.

Výzkumné otázky (VO):

VO1: Jak je realizován vzdělávací proces u žáka se zdravotním postižením ze strany asistenta pedagoga?

VO2: Jak je realizován výchovný proces u žáka se zdravotním postižením ze strany asistenta pedagoga?

VO3: Jaké oblasti považují asistenti pedagoga v souvislosti s edukací žáků se zdravotním postižením za klíčové, se zřetelem k pozitivnímu dopadu na žáka se zdravotním postižením?

VO4: Jak napomáhá asistent pedagoga začleňování žáka s lehkým mentálním postižením do běžné třídy?

### 6.2 Metodika výzkumu

Z hlediska stanovených cílů výzkumu byl zvolen smíšený výzkum. Reichel shrnuje výhody a nevýhody výzkumů kvantitativních i kvalitativních: kvantitativní výzkum se zaměřuje na zkoumání jevů, které jsou měřitelné, tříditelné, zatímco kvalitativní výzkum se snaží porozumět sledovanému sociálnímu jevu do hloubky. Volit lze různé přístupy, s cílem podat komplexní obraz daného jevu. V kvantitativním výzkumu jsou užívány statistické metody, a to jak ke sběru dat, tak i k jejich analýze. V kvalitativním výzkumu

dochází ke zkoumání předpokládaných vztahů, v kvalitativním výzkumu jsou možné vztahy zkoumány a výsledkem je vytváření nových hypotéz. Zatímco v kvantitativním výzkumu dochází ke zkoumání několika vybraných aspektů jevu, a to na velkém množství objektů, u kvalitativního výzkumu je tomu opačně: zkoumáno je jen malé množství objektů, nicméně u nich lze zkoumat velké množství aspektů jevu. Generalizace výsledků výzkumu je možná u výzkumu kvantitativního, u kvalitativního bývá zobecnění výsledků problematické, většinou nemožné, ve smyslu jejich vztažení např. k celé sledované populaci. Riziko výzkumu kvalitativního je spojeno s ovlivněním výsledků osobou badatele, což je eliminováno u výzkumu kvantitativního vlivem užití statistických metod.<sup>52</sup>

Technikami výzkumu byl v případě kvantitativního výzkumu dotazník, v případě kvalitativního výzkumu kazuistika, k jejíž tvorbě bylo vycházeno z pozorování, analýzy dat a též z rozhovoru. Dotazník dle Gavory není snadné uspořádat, je zapotřebí vycházet ze stanovených cílů výzkumu, předpokládaných vztahů mezi jevy, od čehož se následně odvíjí tvorba dotazníkových položek. Ty nemusí být logicky uspořádány, je však vhodné otázky náročnější nebo citlivější umístit až do druhé části dotazníku. V úvodu je zapotřebí respondenty seznámit s cílem výzkumu, způsobem vyplnění dotazníku, v závěru je vhodné poděkovat respondentům za účast.<sup>53</sup> Co se týče kazuistiky, která bývá označována také jako případová studie, jedná se o detailní studium jednoho případu, kdy jsou sbírána data od jednoho objektu, a to v co největším rozsahu. Cílem je zachytit složitost případu, popsat vztahy komplexně. Pakliže je zmapován jeden případ detailně, lze snáze porozumět jiným, obdobným případům. V závěru je vhodné získaná data shrnout a uvést je do širších souvislostí.<sup>54</sup>

Před vlastní realizací výzkumu byl proveden nejprve předvýzkum, který podle Dismana umožňuje testovat nástroj, který má být ve výzkumu užit.<sup>55</sup> Ověřován byl sestrojený dotazník, a to na vzorku 2 asistentů pedagoga z okruhu známých osob autorky

---

<sup>52</sup> REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, s. 40-41. ISBN 978-80-246-3006-6.

<sup>53</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2008, s. 122-123. ISBN 978-80-223-2391-8.

<sup>54</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 104. ISBN 80-7367-040-2.

<sup>55</sup> DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněn. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 122. ISBN 978-80-246-1966-8.

práce. Na základě jejich zpětné vazby byly pozměněny některé otázky: u otázek č. 6 a 13 byly doplněny možnosti odpovědí, upravena byla i formulace některých otázek, aby byly pro respondenty srozumitelnější. Podoba dotazníku, který byl ve výzkumu užít, je prezentována v oddílu příloh práce, příloha A.

Sběr dat probíhal v lednu 2019. Data pro kazuistiku byla získána v Základní škole Měcholupy, a to poté, co byl od ředitele školy získán souhlas s provedením výzkumu, a to jak co se týče kvantitativní části výzkumu, tak i realizované kazuistiky jako výzkumu kvalitativního. V kazuistice je prezentován případ žáka, který danou školu navštěvuje, přičemž při vytváření kazuistiky bylo vycházeno primárně z dat uvedených v dokumentaci žáka, dále z pozorování žáka během výuky a mimo výuku (jednalo se např. o chování žáka o přestávkách, v obědové pauze) a dat získaných formou neformálního rozhovoru s asistentem pedagoga. Od asistenta pedagoga, který s žákem pracuje, byly získány potřebné doplňující údaje, které nebyly k dispozici v dokumentaci a které se především týkaly způsobu práce s žákem, efektivity využívání některých metod, přístupů apod.

Na téže škole zároveň byly všem asistentům pedagogů rozdány dotazníky. Nicméně na škole působí pouze 5 asistentů pedagoga. Tito tedy byli požádáni o šíření dotazníků svým kolegům, které znají např. v rámci absolvování kurzu pro asistenty pedagogů či jiného vzdělávání apod., autorka práce dále šířila tento dotazník prostřednictvím sociální sítě, využívány byly kontakty na pedagogy z jiných škol, kteří předávali dotazník asistentům pedagoga, kteří na těchto školách působí. Zvolen byl tedy příležitostný výběr a technika sněhové koule k získání respondentů do výzkumu. Výzkumný soubor je popsán v následující kapitole, s využitím dat získaných z dotazníku v rámci identifikačních otázek.

Ke zpracování kvantitativních dat byla užita popisná statistika, u každé otázky byl zjišťována absolutní a relativní četnost odpovědí. V případě odpovědí na otevřené nebo doplňující otázky byla užita metoda vytváření trsů, v níž dle Miovského dochází ke srovnávání a agregaci dat, která jsou dle zvoleného kritéria shlukována do trsů. Kritériem může být překryv tematický, časový, prostorový apod. Ve výrocích

respondentů jsou vyhledávány pasáže, které se týkají úzce ohraničeného tématu.<sup>56</sup> V popisovaném výzkumu byl zvolen tematický překryv, tedy byly shromažďovány výroky obsahující stejný význam. Následně byl daný trs označen názvem, určen byl počet odpovědí tvořících tento trs, tedy absolutní a relativní četnost. K metodě vytváření trsů bylo přistoupeno v případě, kdy byl získán větší počet odpovědí. Při nízkém počtu odpovědí byly pouze uvedeny jako přímé citace výroky respondentů, které byly významné u dané otázky a které tak rozšiřovaly podstatným způsobem odpovědi respondentů formou volby konkrétní možnosti u dané položky.

Během realizace výzkumu byl kladen velký důraz na etiku výzkumu. Od respondentů výzkumu byl získán ústní souhlas s účastí ve výzkumu, od rodiče žáka charakterizovaného v případové studii byl taktéž získán souhlas k využití dat o žákovi v bakalářské práci, pochopitelně se zachováním jeho anonymity. Změněno je tedy jméno žáka, údaje, které by umožňovaly jeho identifikaci, jsou vynechány či pozměněny, aniž by však byl výrazněji zkreslen jejich obsah.

### **6.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Kazuistika, která je prezentována v kapitole 7.2, se týká jednoho žáka. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 51 respondentů, resp. získáno bylo celkem 62 vyplněných dotazníků, nicméně 11 z nich nebylo kompletně vyplněných, chyběly odpovědi na některé otázky, tudíž byly tyto dotazníky vyřazeny ze statistického zpracování. Zároveň nelze určit vzhledem k technice sběru dat (technika sněhové koule) určit návratnost dotazníků.

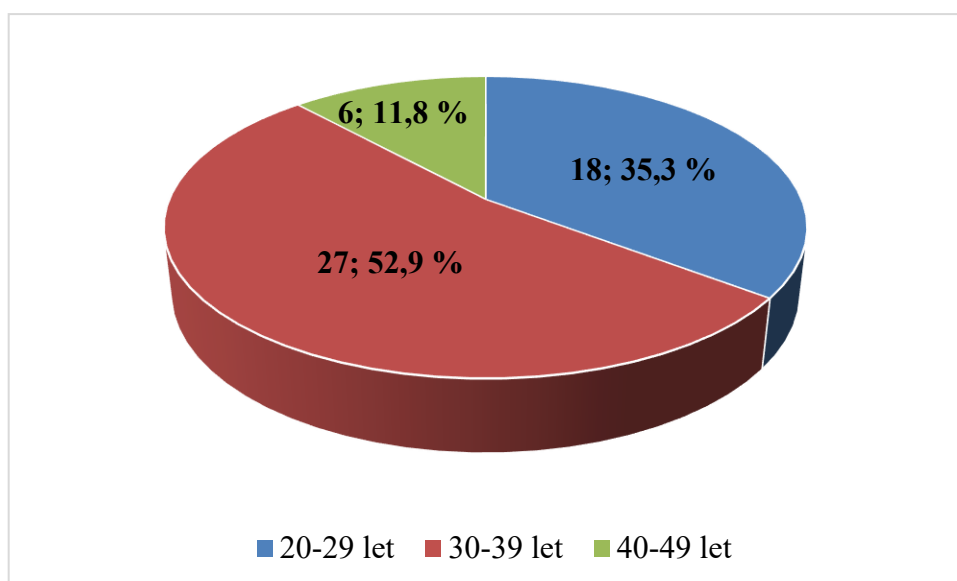
Ve výzkumném souboru převažovaly ženy, kterých bylo 42 (82,4 %), mužů bylo pouze 9 (17,6 %). Věk respondentů je uveden v grafu 2.

Z grafu 1 je zřejmé, že ve výzkumném souboru převládali respondenti ve věku 30-39 let, kterých bylo 27 (52,9 %). Druhou nejpočetněji zastoupenou skupinou byli asistenti pedagogů ve věku 20-29 let. Jednalo se o 18 (35,3 %) respondentů. Dalších 6 (11,8 %) respondentů bylo ve věku 40-49 let. Žádný z respondentů neuvedl vyšší věk, přestože u otázky zjišťující věk respondentů tato možnost k dispozici byla.

---

<sup>56</sup> MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, s. 221. ISBN 80-247-1362-4.

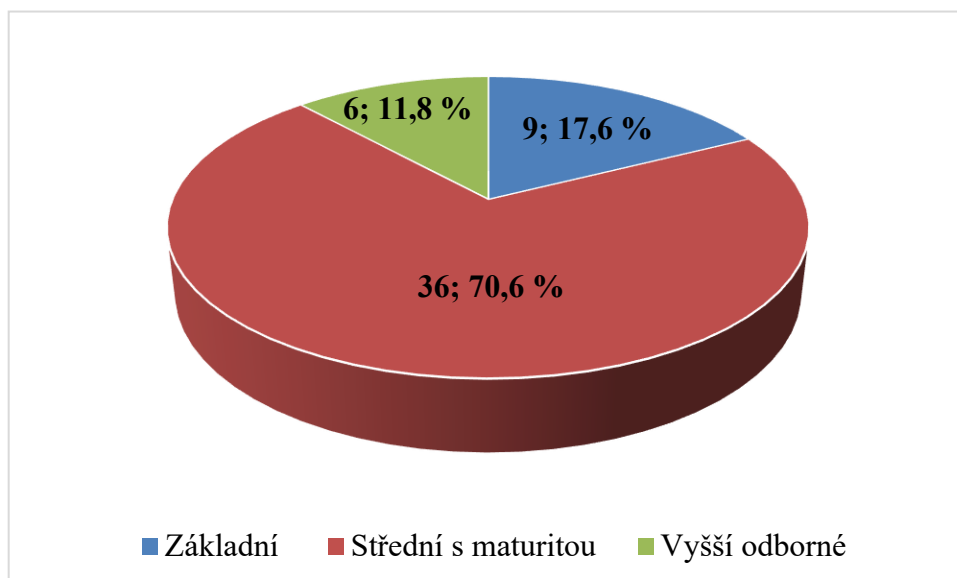
Graf 2: Věk respondentů



Zdroj:<sup>57</sup>

Dále měli respondenti uvést, jaké je jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Zjištěné výsledky jsou prezentovány v grafu 3.

Graf 3: Vzdělání respondentů



<sup>57</sup> Autorka práce (2019)

Zdroj:<sup>58</sup>

Z grafu 3 vyplývá, že většina respondentů má středoškolské vzdělávání s maturitou (jednalo se o 36 (70,6 %) respondentů, 9 (17,6 %) respondentů má pouze základní vzdělání a 6 (11,8 %) asistentů pedagoga uvedlo jako své nejvyšší dosažené vzdělání vyšší odborné.

Dále měli respondenti uvést, jaké vzdělání či kurzy v souvislosti s pracovní pozicí asistenta pedagoga absolvovali. Na tuto otázku odpovědělo pouze 18 respondentů, nicméně vzhledem k tomu, že celkový počet respondentů není vysoký a tato otázka byla pouze identifikační, nenastalo vyřazení ostatních dotazníků z výzkumu. Těchto 18 respondentů uvádělo, že absolvovali kurz asistenta pedagoga.

Poslední identifikační otázkou bylo zjišťováno, jak dlouho respondenti působí na pozici asistenta pedagoga. Z nabízených možností volili respondenti pouze dvě: celkem 30 (58,8 %) respondentů uvedlo, že na této pozici působí do jednoho roku, dalších 21 respondentů pracuje jako asistent pedagoga 1-4 roky.

---

<sup>58</sup> Autorka práce (2019)



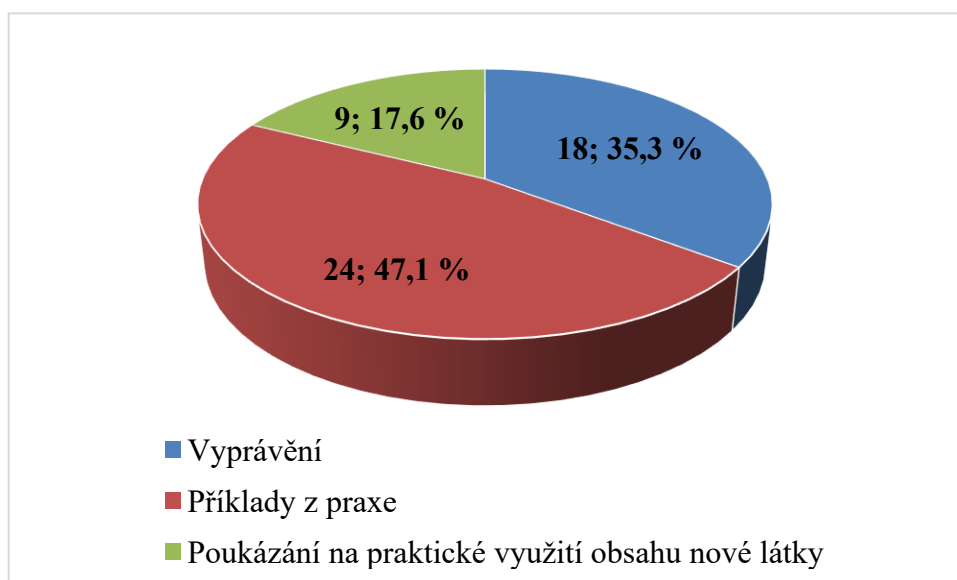
## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V následující kapitole jsou prezentovány zjištěné výsledky dotazníkového šetření, a to s využitím grafické zobrazení nebo tabulek, se slovním komentářem. Grafy nebo tabulky jsou užity v případě, kdy počet odpovědí respondentů byl větší než 2. V kapitole 7.2 je prezentována kazuistika.

### 7.1 Dotazníkové šetření

#### 1. Jaké metody užíváte před expozicí nové látky?

Graf 4: Otázka č. 1



Zdroj:<sup>59</sup>

Z nabízených variant odpovědí byly uváděny pouze 3. Celkem 24 (47,1 %) respondentů uvádělo, že užívá před expozicí nové látky příklady z praxe, 18 (35,3 %) respondentů volí vyprávění a 9 (17,6 %) poukazuje na praktické využití látky, která bude probírána.

---

<sup>59</sup> Autorka práce (2019)

## 2. Domníváte se, že je potřeba žáky se zdravotním postižením více motivovat ke školní práci než žáky intaktní?

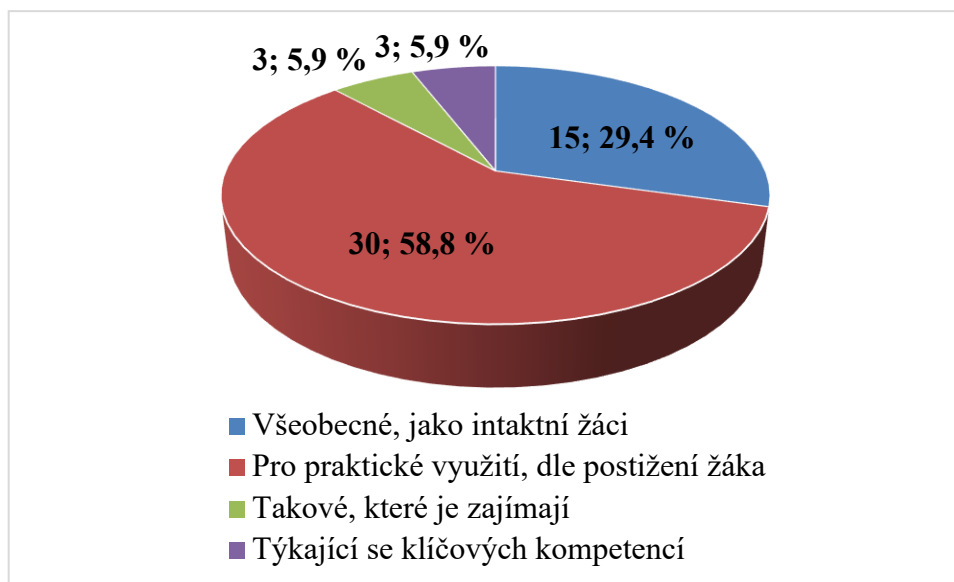
U této otázky mohli respondenti volit ze 4 možných odpovědí (určitě ano, spíše ano, spíše ne, určitě ne), uváděny byly ovšem pouze kladné varianty odpovědí. Celkem 33 (64,7 %) respondentů zvolilo možnost „určitě ano“ a dalších 18 (35,3 %) respondentů odpovědělo „spíše ano“.

## 3. Vedete žáky se zdravotním postižením k uvědomění si souvislostí mezi předávanými poznatky a jejich využitím pro jejich praktický život?

Také v tomto případě měli respondenti na výběr čtyři možné odpovědi (stejně jako u otázky 2) a obdobně jako u předchozí dotazníkové položky respondenti odpovídali pouze kladně. Odpověď „určitě ano“ uvedlo 24 (47,1 %) respondentů, odpověď „spíše ano“ celkem 27 (52,9 %) respondentů.

## 4. Jaké poznatky podle Vás potřebují žáci se zdravotním postižením v základní škole získat především?

Graf 5: Otázka č. 5



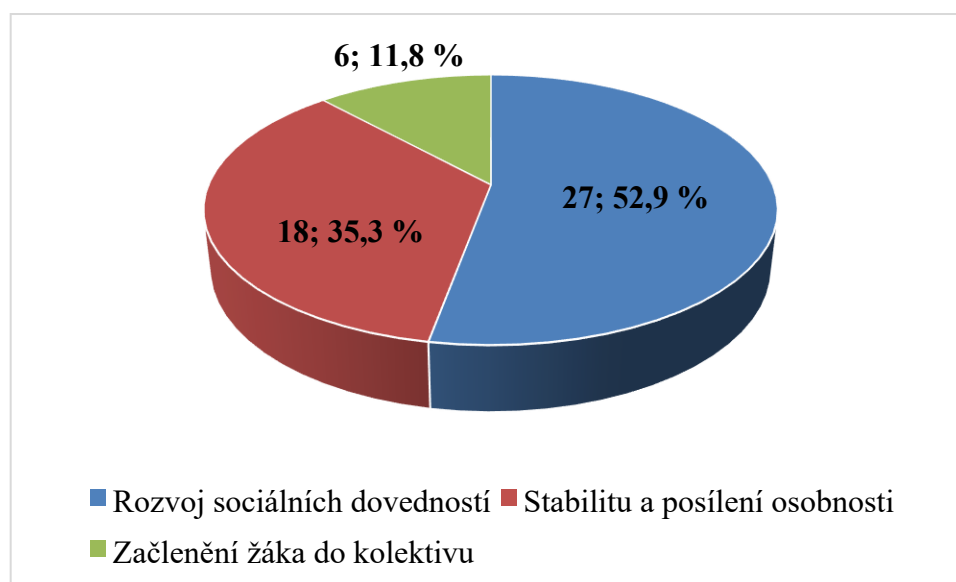
Zdroj:<sup>60</sup>

<sup>60</sup> Autorka práce (2019)

V grafu 5 si můžeme povšimnout, že většina respondentů (30 (58,8 %) asistentů pedagoga) se domnívá, že by žáci se zdravotním postižením měli v základní škole získat zejména takové poznatky, které využijí v praktickém životě, tj. které budou vést k co nejoptimálnějšímu uplatnění v životě. Dále 15 (29,4 %) respondentů soudí, že by měli tito žáci získávat stejné informace, jako žáci intaktní. Celkem 3 (5,9 %) respondenti uváděli, že by se mělo jednat o informace, které žáky zajímají, stejný počet respondentů zvolil možnost „takové, které se týkají klíčových kompetencí“.

### 5. Na co se u žáků se zdravotním postižením z hlediska jejich „výchovy“ zaměřujete především?

Graf 6: Otázka č. 5



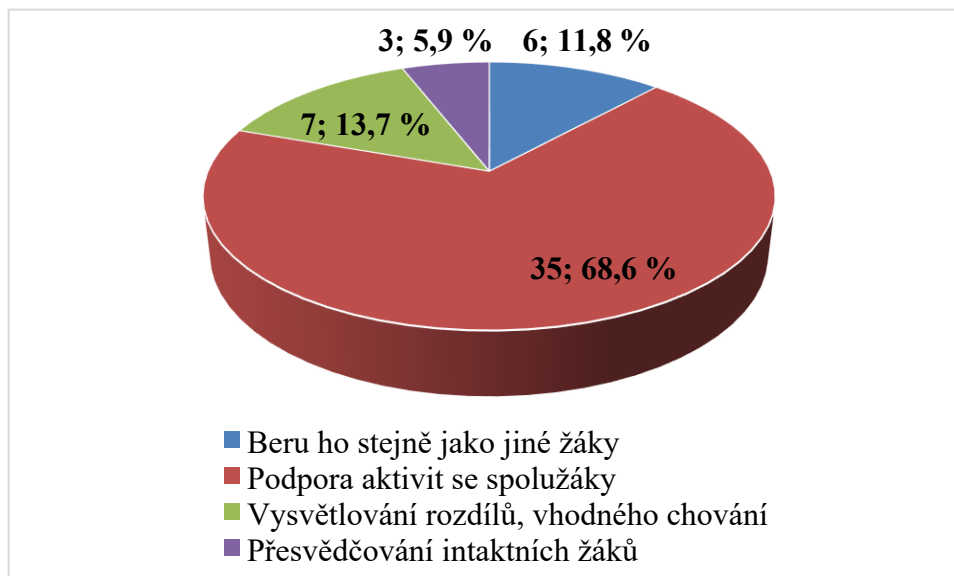
Zdroj:<sup>61</sup>

Více než polovina respondentů (konkrétně 27 (52,9 %) respondentů) se v rámci výchovy žáků se zdravotním postižením zaměřuje na rozvoj jejich sociálních dovedností, 18 (35,3 %) respondentů se soustředí především na stabilitu a posílení jejich osobnosti. Dále 6 (11,8 %) respondentů uvedlo, že se zaměřuje zejména na „to, aby dobře fungovali ve třídě a mohli se tak lépe začlenit do třídního kolektivu“.

<sup>61</sup> Autorka práce (2019)

## 6. Co děláte pro to, aby se žák se zdravotním postižením dokázal co nejlépe začlenit do třídního kolektivu?

Graf 7: Otázka č. 6



Zdroj:<sup>62</sup>

Tato otázka byla otevřená. Užitím metody vytváření trsů vznikly 4 trsy. Nejčastěji respondenti uváděli, že se snaží podporovat aktivity žáka se zdravotním postižením s jeho spolužáky. V různých obměnách tuto odpověď uvedlo 35 (68,6 %) respondentů. Tato podpora probíhá částečně o přestávkách, především v rámci hodin, a to formou skupinové práce, týmových her a dalších aktivit. Celkem 6 (11,8 %) respondentů uvádělo, že přistupují k žákovi se zdravotním postižením stejně jako k intaktním žákům.

Dále celkem 7 (13,7 %) respondentů uvádělo, že se snaží vysvětlit jak žákovi s postižením, tak i žákům ostatním, jaké mezi nimi panují rozdíly, jak by se k sobě měli chovat („Snažím se jemu i spolužákům vše vysvětlit, v čem je spolužák se zdravotním postižením jiný, jak se k němu chovat atd. To samé obráceně, jak on se má chovat k ostatním.“). Další 3 (5,9 %) respondenti uvedli, že se snaží „přesvědčit“ intaktní žáky, aby nečinili mezi nimi a žákem s postižením rozdíly, více je začleňovali mezi sebe.

---

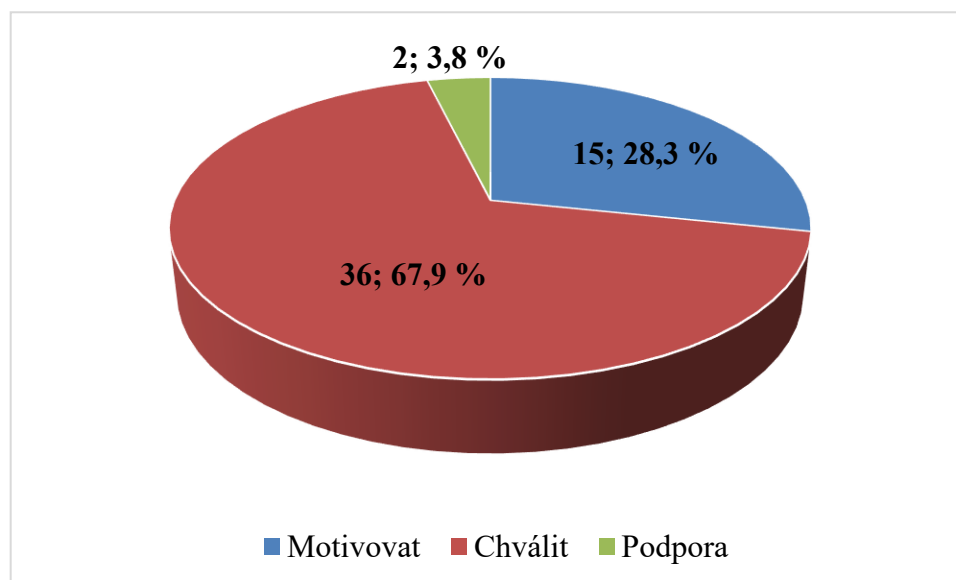
<sup>62</sup> Autorka práce (2019)

## 7. Jaké přístupy se Vám nejvíce osvědčují v rámci výchovného působení na žáka se zdravotním postižením?

U této otázky volili respondenti ze čtyř možných odpovědí (čtvrtá varianta odpovědi byla označena jako „jiné“, respondenti mohli volit vlastní odpověď), uváděli však pouze dvě z nich: 33 (64,7 %) respondentů odpovídalo, že se jim nejvíce osvědčuje individuální práce se žákem v rámci třídy, dalších 18 (35,3 %) respondentů odpovídalo, že se jedná o individuální práci se žákem mimo třídu, v klidném prostředí, bez účasti jiných osob. Žádný z respondentů nezvolil možnost „práce se žákem, který se věnuje skupinové práci“.

## 8. Co se Vám osvědčuje při snaze posílit sebevědomí žáka?

Graf 8: Otázka č. 8



Zdroj:<sup>63</sup>

Tato otázka byla otevřená. Celkem bylo získáno obsahově 53 různých odpovědí. Celkem 15 (28,3 %) respondentů asistentů pedagoga uvádělo, že se snaží motivovat žáka, dalších 36 (67,9 %) respondentů odpovídalo, že žáka chválí („*Chválit za všechno co se žákovi povede*“, „*Co nejvíce ho chválit a tím mu ukázat, že je šikovný.*“) a 2 (3,8 %) odpovědi byly zařazeny do trsu „podpora“. Tyto odpovědi byly následující: „*Chválím ho*

<sup>63</sup> Autorka práce (2019)

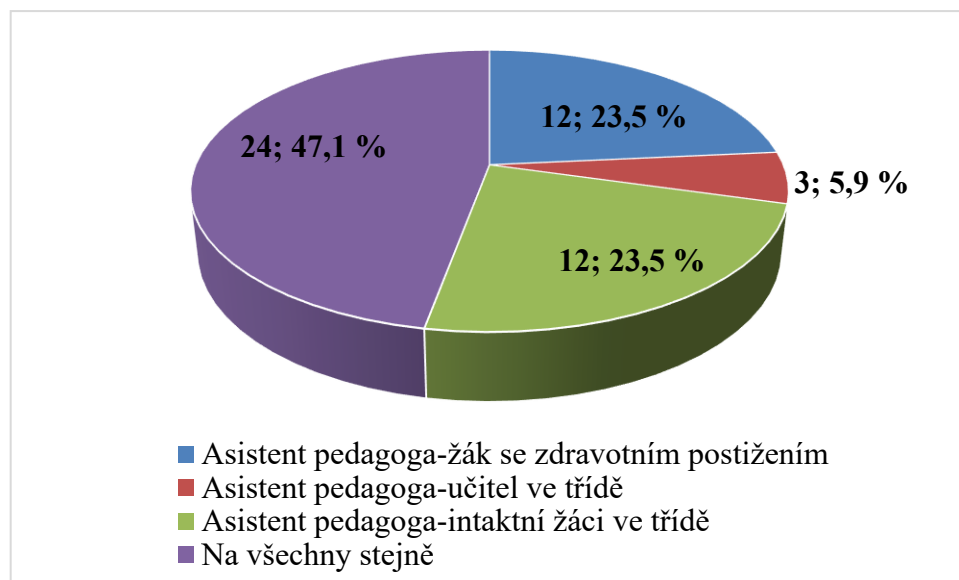
za každou dobře odvedenou práci a pokud se mu něco nepovede, snažím se, aby z toho nebyl zbytečně smutný nebo vynervovaný.“, „Chválit ho a podporovat.“

### 9. Jak rozvíjíte motivaci žáka k pracovní (školní) činnosti?

U této otázky uváděli respondenti z 5 možných odpovědí, přičemž poslední možnost byla „jiné“, pouze 2 z nich. Celkem 30 (58,8 %) respondentů odpovídalo, že ke školní činnosti motivují žáka s postižením slovní pochvalou, dalších 21 (41,2 %) respondentů vede žáka k tomu, aby si uvědomil přínos učení.

### 10. Na jakou rovinu vztahu by se měl asistent pedagoga podle Vás nejvíce zaměřit, aby byl přínos jeho práce pro žáka se zdravotním postižením nejvyšší?

Graf 9: Otázka č. 10



Zdroj:<sup>64</sup>

V rámci zefektivnění práce se žákem se zdravotním postižením je podle 24 (47,1 %) respondentů nejlepší zaměřit se rovnoměrně na všechny aktéry inkluzivního vzdělávání. Dále 12 (23,5 %) respondentů soudí, že je nejdůležitější rovina asistent pedagoga-žák se zdravotním postižením, stejný počet respondentů uváděl rovinu asistent pedagoga-

<sup>64</sup> Autorka práce (2019)

intaktní žáci ve třídě. Pouze 3 (5,9 %) respondentů uvedli, že nejdůležitější je rovina asistent pedagoga-učitel ve třídě.

### 11. Uved'te prosím tři faktory, které jsou podle Vás nejdůležitější pro efektivitu práce asistenta pedagoga?

Tato otázka byla otevřená. Tím, že respondenti měli uvést 3 možné odpovědi, získáno bylo celkem 153 možných odpovědí, rozřazených do 12 trsů, které jsou prezentovány v tabulce 1.

Tabulka 1: Otázka č. 11

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Tolerance	24	15,7 %
Okamžité řešení problémů	21	13,7 %
Trpělivost	19	12,4 %
Snaha, pracovitost	15	9,8 %
Kontrola vlastních emocí	14	9,2 %
Odbornost	12	7,8 %
Empatie	11	7,2 %
Zkušenosti	11	7,2 %
Komunikace	9	5,9 %
Kladný vztah k žákovi se zdravotním postižením	7	4,6 %
Spolehlivost	6	3,9 %
Kladný vztah ke všem žákům	4	2,6 %
<b>Celkem</b>	<b>153</b>	<b>100,0 %</b>

Zdroj:<sup>65</sup>

Z tabulky 1 je zřejmé, že nejčastěji byla respondenty uváděna tolerance (jednalo se o 24 odpovědí, celkem činil podíl odpovědí 15,7 % z celkového počtu), okamžité řešení problémů (21 odpovědí), trpělivost (19 odpovědí), snaha, pracovitost (15 odpovědí) a kontrola vlastních emocí (14 odpovědí). Naopak nejméně často byl uváděn kladný vztah k žákovi se zdravotním postižením (7 odpovědí), spolehlivost (6 odpovědí) a kladný vztah ke všem žákům.

<sup>65</sup> Autorka práce (2019)

**12. Jaké charakteristiky považujete u asistenta pedagoga za klíčové? Vyberte prosím z nabízených možností tři.**

Tabulka 2: Otázka č. 12

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Toleranci	33	21,6 %
Lásku k dětem	33	21,6 %
Odbornost	30	19,6 %
Empatii, otevřenost, vřelost	24	15,7 %
Tvořivost	18	11,7 %
Schopnost kooperace (s učitelem, rodiči)	9	5,9 %
Respekt k odlišnostem	6	3,9 %
<b>Celkem</b>	<b>153</b>	<b>100,0 %</b>

Zdroj:<sup>66</sup>

V tabulce 2 si lze povšimnout, že pedagog by měl být podle respondentů především tolerantní a měl by též disponovat láskou k dětem. Každou z těchto variant odpovědí zvolilo 33 respondentů (podíl odpovědí činil 21,6 %). Dále byla uváděna odbornost (30 respondentů) a empatie, otevřenost, vřelost (24 respondentů). Nejméně často byl uváděn respekt k odlišnostem. Žádný z respondentů nezvolil odpověď „životní zkušenost“, „zkušenost s prací asistenta“ a „schopnost kontrolovat své emoce“.

**13. Jak by mělo probíhat uvedení asistenta pedagoga na novou pozici ve škole?**

Tabulka 3: Otázka č. 13

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Seznámení s diagnózou žáka	27	39,7 %
Seznámení s chodem třídy	24	35,3 %
Představení celé třídě	12	17,7 %
Učitelka/ředitel uvede, co bude od AP požadovat	3	4,4 %
Nechat asistenta na chvíli o samotě se třídou	2	2,9 %
<b>Celkem</b>	<b>68</b>	<b>100,0 %</b>

Zdroj:<sup>67</sup>

<sup>66</sup> Autorka práce (2019)

<sup>67</sup> Autorka práce (2019)

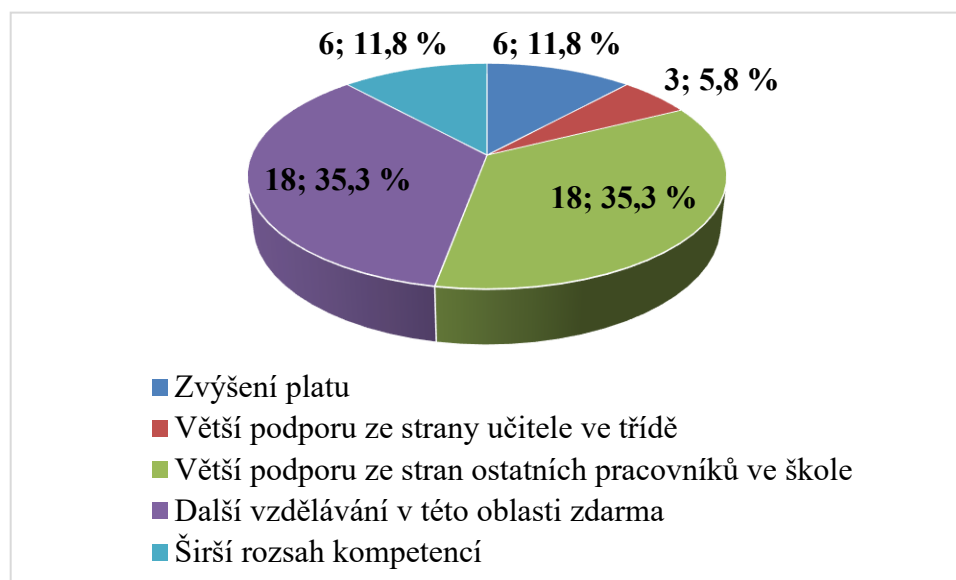


U této otázky, která byla otevřená, uváděli někteří respondenti odpovědi, které bylo možné přiřadit k více trsům. Vytvořeno bylo celkem 5 trsů. Nejčastěji uváděli respondenti výroky vyjadřující přání/požadavek, aby byl asistent pedagoga seznámen s diagnózou žáka. Odpověď uvedlo celkem 27 respondentů (podíl odpovědi činil 39,7 %). Dále bylo zmiňováno seznámení s chodem třídy (24 odpovědí, podíl činil 35,3 %) a představení celé třídy (12 odpovědí, 17,7 % podíl). Dále respondenti uváděli, že by měla učitelka či vedení školy jasně formulovat, co bude od asistenta pedagoga požadováno, 2 respondenti vítají, pokud mají možnost zůstat na chvíli o samotě s třídním kolektivem, resp. takto by podle dvou respondentů mělo uvedení asistenta pedagoga do třídy proběhnout.

Výroky některých respondentů byly následující: „Asistent pedagoga by měl vědět, k jakému dítěti jde, vědět svoje kompetence, jaké problémy má daný žák, u kterého bude působit, vědět od vedení, co všechno může a nemůže dělat.“, „AP by měl být představen třídní učitelkou celé třídě, měl by být seznámen o své práci, a hlavně o diagnostice žáka, ke kterému byl přiřazen.“

#### 14. Co byste uvítal/a za změnu, aby se Vám lépe pracovalo na pozici asistenta pedagoga?

Graf 10: Otázka č. 14



Zdroj:<sup>68</sup>

<sup>68</sup> Autorka práce (2019)

## 7.2 Kazuistika

**Jméno:** Jakub

**Věk:** 12 let

**Ročník:** 7. ročník

### **Diagnóza:**

Rozumové schopnosti v pásmu lehkého mentálního postižení (WISC-IIIcz), při rovnoměrném rozložení v obou složkách. Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Omezený je vývoj řeči, přítomny jsou agramatismy, chudá slovní zásoba. Zjištěn byl též deficit v oblasti pracovní paměti, koncentrace pozornosti, lehká unavitelnost, nízká frustrační tolerance. Dále byly u žáky diagnostikovány nízké adaptivní schopnosti, vážne porozumění běžné řeči.

### **Rodinná anamnéza**

Jakub pochází z úplné rodiny, v níž fungují oba rodiče. Otec pracuje jako automechanik. Matka krátce po mateřské dovolené pracovala jako operátorka výroby, ale nedávno znovu otěhotněla a nyní je doma. Jakub má ještě dvě mladší sestry. Jedné sestře je 6 let a trpí hyperaktivitou, chodí do speciální logopedické školy. Druhé sestře jsou 3 roky a u té se neprojevily zatím žádné problémy. Jakub má s oběma rodiči dobrý vztah, s kým má občas problém, je jeho starší sestra, která nechce chodit do školy, a to se každé ráno odráží i na Jakobovi psychice. Jakub se chová doma hezky a hodně pomáhá matce s mladší sestrou.

### **Osobní anamnéza**

Jakubova matka porodila měsíc po termínu. Raný psychomotorický vývoj byl v normě. Vývoj řeči opožděn, ve 2 letech pár slůvek, věty od 4-5 let.

V 7 měsících silný zánět průdušek, vysoké teploty, přestal jíst, ve 3 letech se objevilo astma, medikace byla úspěšná, nadále bez problémů. Jakub má omezený vývoj řeči.

## **Školní anamnéza**

Jakub docházel do mateřské školy od tří let. Když nastoupil na základní školu, začalo se u něj objevovat dlouhodobé selhávání ve výuce, z důvodu vady řeči nastoupil na logopedickou základní školu, v ní opakoval 1. třídu. Při opakování se dostavily opět školní neúspěchy. Jakubovi bylo doporučeno vzdělávání podle RPV ZV – příloha pro žáky s LMP. Logopedická škola je pouze do 5. třídy, proto poté musel Jakub přestoupit na běžnou základní školu v Měcholupech.

## **Vzdělávání na běžné základní škole**

V současnosti už druhý rok navštěvuje Jakub základní školu v Měcholupech, kde se mu podle jeho slov moc líbí a cítí se tam spokojený. Matka je se školou a jejími pracovníky spokojená. Jakub má dobrý vztah, jak s pedagogy, tak s asistentkou pedagoga.

Jakub má dobré známky, moc ho baví matematika a dějepis. Nejhorším předmětem je pro něj anglický jazyk, který moc dobře nezvládá. Dělá mu problémy naučit se slovíčka, a poté textu a cvičením, které v hodině dělají, nerozumí.

Jakub je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu.

## **Organizace výuky**

Jakub je vzděláván ve třídě, v níž působí třídní učitelka a AP. V současné době je ve třídě více žáků (25), ale Jakub s AP vše zvládá a nemá žádný problém. Jakub je hodnocen přímo do žákovské knížky, ale učitelé k němu přistupují s ohledem. Pokud se mu písemka nepovede, má možnost si ji vždy opravit.

Jakub sedí s AP v poslední lavici, aby příliš nerušili v hodině vyučujícího. AP nemusí být u Jakuba o přestávkách, protože se spolužáky ani okolím nemá žádné problémy. Jakub je bezkonfliktní žák.

## **Schopnosti žáka:**

Sociální kontakt vstřícný, spolupráce aktivní. Jakub je snaživý, pracuje se zájmem. Naváže, ale neudrží vzájemný oční kontakt. Po zácviku dokáže pracovat samostatně, dobře zvládá mechanické řešení úkolů. Má velkou radost z úspěchu, sám sebe často chválí.

Vyjadřování má neobratné, chudá slovní zásoba. Komunikace spontánní, ochotně odpovídá na otázky.

Kresba postavy je na vývojově nižší úrovni, bizarní tvary. Účetní úlohy řeší s oporou prstů, s názorem, zvládá mechanické počítání.

Diktát – písmo je dysgrafické, čitelné. Občasné vynechávání písmen ve slově se shlukem souhlásek. Zapomíná diakritická znaménka.

Čtení je pomalé, nejisté, neplynulé. Občas delší slova slabikuje.

Sociální dovednosti – Jakub měl ze začátku, když nastoupil na běžnou základní školu, problémy s důvěrou u spolužáku. Hodně si stěžoval na bolesti břicha, ale po půl roce už si zvykl a nyní navštěvuje školu moc rád. Spolužáci s ním nemají žádné problémy.

### **Doporučení SPC:**

Doporučena je úzká spolupráce učitele a asistenta pedagoga se zákonnými zástupci. Dále pak používat co nejvíce učebních a didaktických pomůcek (obrázky větších rozměrů a reálné předměty, zvukové a hmatové pomůcky, masážní pomůcky, CD s relaxační hudbou, audio – technika, knihy a časopisy). Při práci postupovat po malých krůčcích.

Jakub je zařazen do běžné výuky pod vedením asistenta pedagoga. Má rozumové schopnosti v pásmu podprůměru a omezený vývoj řeči. Je však vzděláván v rozsahu minimálních očekávaných výstupů dané RVP ZV. Je velmi vstřícný, při hodinách aktivní, poslouchá AP.

### **Práce asistenta pedagoga s žákem**

Paní asistentka přijde každé ráno trochu dříve před hodinou za chlapcem a dbá na to, aby byl připravený na hodinu (společně zkontrolují přípravu na výuku, nachystané učebnice, provedené domácí úkoly apod.). Jakub už je na tento způsob práce zvyklý, takže to stihne většinou ještě dříve, než za ním AP přijde. Jakub si rád povídá, co se mu za den událo, ale často taky nemá náladu na povídání, společně s asistentkou tedy v klidu čekají, až zazvoní na hodinu.

Během vyučovacích hodin se snaží Jakubovi se vším AP pomáhat, když nestíhá psát diktování výpisků, píše jej za něj asistentka pedagoga. Jakýkoliv úkol nebo referát zapisuje AP do jeho úkolníčku. Na konci dne, když Jakub odchází domu, se s ním snaží

AP probrat vše, co mu zapsala do úkolníčku, a tím mu připomenout, co je potřeba udělat a na co se podívat. Jakub má s AP velmi hezký vztah a může ji kdykoliv vše říci.

Jakub není příliš náladový, takže u něj nevznikají žádné problémy. Snaží se se všemi spolužáky vyjít i při skupinových pracích. Ani spolužáci s Jakubem žádné problémy nemají. Pokud je práce pro Jakuba těžká, vždy mu AP ráda pomůže.

### **Spokojenost rodiče**

Matka, která primárně se školou spolupracuje, je s prací asistentky pedagoga spokojená, jsou spolu v kontaktu přes Jakubův úkolníček, komunikují přes něj. Když je nějaký problém, například když Jakubovi chybí sešity nebo jiné školní pomůcky a matka nereaguje na úkolníček déle jak 5 dní, tak ji zkontaktuje třídní učitelka s matkou přijde do školy.

## 8 DISKUSE

V bakalářské práci byla věnována pozornost práci asistenta pedagoga s žáky se zdravotním postižením, navštěvujících běžnou základní školu. V realizovaném výzkumu, který byl koncipován jako smíšený, bylo zkoumáno, jaký je rozsah činností asistenta pedagoga u těchto žáků a jaké faktory přispívají k tomu, aby byla práce asistenta pedagoga co nejvíce efektivní.

První výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jak je realizován vzdělávací proces u žáka se zdravotním postižením ze strany asistenta pedagoga. Z dat získaných dotazníkovým šetřením na vzorku 51 asistentů pedagoga, kteří působí na základních školách v České republice, vyplynulo, že si asistenti pedagoga uvědomují specifika žáků se zdravotním postižením a jsou schopni v návaznosti na své teoretické poznatky a zkušenosti z praxe přistupovat k těmto žákům tak, aby jim zajišťovali co nejoptimálnější podmínky výchovně-vzdělávacího procesu.

V případě zprostředkování poznatků žákům se zdravotním postižením se asistenti pedagoga soustředí zejména na to, aby primárně porozuměli využití toho, co se ve škole učí, v praktickém životě, což uvedli všichni oslovení respondenti. Pakliže je žák seznamován s novou látkou, asistenti pedagoga hledají způsoby, jak usnadnit těmto žákům porozumění novému učivu, nejčastěji využívají příklady z praxe (47,1 %) a vyprávění (35,3 %). Pochopitelně termín zdravotní postižení odkazuje k různým formám postižení: v případě zdravotního postižení není např. nutné strukturovat učební látku dle kognitivních schopností žáka, neboť ty bývají většinou v normě. Nicméně u žáků s mentálním postižením, na které se v bakalářské práci primárně zaměřujeme, má tento přístup velký význam. Jak upozorňuje Bazalová, žáci s mentálním postižením potřebují, aby podněty a informace, které jsou jim nabízeny, byly co nejvíce strukturované, je nutné volit pomalejší tempo, často opakovat, neboť tito žáci mívají obtíže v oblasti koncentrace.<sup>69</sup> Pokud má žák porozumět nové látce, musí být na ni soustředěn, schopen začlenit nové poznatky do stávajícího poznání. Vyprávění či užívání příkladů z praxe může nejen žáka s mentálním postižením zaujmout, tedy lze tímto způsobem zvýšit jeho koncentraci. Důležité je též v rámci tohoto přístupu navázání

---

<sup>69</sup> BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014, s. 63. 978-80-262-0693-4.

dialogu se žákem, reflexe jeho zkušeností, monitoring neverbálních projevů, které umožňují získat vhled do připravenosti žáka na předávání nových poznatků. Tento přístup tedy vnímáme jako velmi citlivý, respektující potřeby a možnosti žáků se zdravotním postižením, zejména žáků s mentálním postižením či jinou disabilitou v oblasti kognitivních funkcí.

Všichni respondenti jsou také přesvědčeni o tom, že je zapotřebí žáky se zdravotním postižením více motivovat ke školní práci než žáky intaktní. Toto zjištění je v souladu s tvrzením Valenty, Michalíka, Lečbycha a kol., týkajícího se nutnosti zaměřit se ve zvýšené míře u žáků s mentálním postižením právě na oblast motivace, která je problematická u těchto jedinců i v činnostech, které se jeví jako možné k realizaci i bez nutnosti aktivizovat jedince, tedy např. u hry. Nicméně jak autoři doplňují, žáci s mentálním postižením mívají problémy v psychomotorice, čehož si jsou sami nezdědky vědomi, a tím klesá i jejich zájem vstupovat do aktivit, v nichž mohou selhat. Vhodné sociální prostředí a výchovné podmínky však mohou podle autorů tyto nedostatky v motivaci u žáků s mentálním postižením eliminovat.<sup>70</sup>

Za pozornost stojí, že se 3 (5,9 %) respondentů domnívá, že žáci se zdravotním postižením potřebují získávat ve škole zejména takové poznatky, které je zajímají, baví, dalších 15 (29,4 %) respondentů soudí, že by měli být těmto žákům předávány stejné poznatky, jako je tomu u žáků intaktních. Poznatky, které se vztahují ke klíčovým kompetencím, považují za primární u těchto žáků 3 (5,9 %) respondentů, ostatní asistenti pedagoga (58,8 %) soudí, že by žáci se zdravotním postižením měli získat především takové poznatky, které mohou uplatnit v praktickém životě.

Zde lze vnímat existující spor odborné i laické veřejnosti v tom, jaké školy by měli žáci se SVP navštěvovat. Dřívější zvláštní či praktické školy, dnes především speciální základní školy, cílí především na připravenost žáků se SVP na dospělý život, v němž může být přítomno mnoho omezení. Mnozí žáci se SVP nebudou nikdy schopni obsáhnout stejné penzum informací, jako žáci intaktní. Považujeme však za důležité, aby jim byly předávány poznatky umožňující rozvíjet klíčové kompetence v životě, které se vztahují k praktickému, dospělému životu. Zcela jistě nelze de facto vzdávat mnohdy

---

<sup>70</sup> VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 125. ISBN 978-80-247-3829-1.

náročnou edukaci žáků se zdravotním postižením a soustředit se pouze na to, co těmto žákům nečiní větší obtíže.

Z výsledků vztahujících se k první výzkumné otázce tedy vyplývá, že oslovení asistenti pedagoga dokáží vnímat žáka, s nímž intenzivně pracují, jako jedince majícího specifické vzdělávací potřeby, snaží se mu vytvořit pro vzdělávání optimální podmínky, je však otázkou, jaký postoj k těmto žákům či inkluzivnímu vzdělávání zaujímají, což lze vnímat jako limit realizovaného výzkumu. Pokud např. asistent pedagoga soudí, že je nutné „snížit laťku“ u žáků s mentálním postižením, dochází k podceňování schopností a dovedností žáka, zejména však není naplněna hlavní myšlenka inkluze, kdy toto vzdělávání umožňuje dle Čeledové, Holčíka a kol. zajistit právo na vzdělávání rovnocenně všem žákům, podpůrná opatření mají sloužit k naplňování vzdělávacích možností všech žáků.<sup>71</sup> Je tedy zapotřebí především zjišťovat, jaké tyto vzdělávací možnosti u žáků se zdravotním postižením jsou, a dle toho modifikovat vzdělávání, nikoliv však na něj rezignovat, jako by tomu bylo v případě, kdy by žákům byly předávány pouze takové poznatky, které je zajímají či které mohou – dle subjektivního názoru asistenta pedagoga – žáci skutečně v dospělém životě využít.

Druhou výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jak je realizován výchovný proces u žáka se zdravotním postižením ze strany asistenta pedagoga. Na základě výsledků vztahujících se k této výzkumné otázce lze konstatovat, že oslovení asistenti pedagoga opět velmi citlivě a uvědoměle reflektují potřeby žáků se zdravotním postižením, nezaměřují se pouze na rovinu vzdělávací, ale neméně důležitá je pro ně i oblast výchovná. Právě tím, jak tito asistenti pedagoga přistupují k žákům se zdravotním postižením s ohledem na jejich psychické a vývojové potřeby a postavení ve třídě se dle našeho názoru daří naplňovat zásady inkluzivního vzdělávání.

Většina respondentů (52,9 %) uváděla, že se při výchově žáků se zdravotním postižením zaměřují zejména na rozvoj sociálních dovedností žáků, jako nejčastěji volenou cestu k začleňování těchto žáků do třídního kolektivu volí respondenti podporu aktivit se spolužáky. Většinou respondenti pracují se žákem individuálně ve třídě, případně mimo třídu, nedochází k práci se žákem se zdravotním postižením v rámci

---

<sup>71</sup> ČELEDOVÁ, L., HOLČÍK, J. a kol. *Nové kapitoly ze sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví*. Praha: Karolinum, 2017, s. 173. ISBN 978-80-246-3809-6.



skupinové práce ve třídě. V tomto případě ovšem nelze hodnotit, zdali je tento přístup vhodný či nevhodný. Opět je limitem výzkumu, že tato oblast nebyla blíže prozkoumána, neboť pochopitelně práce asistenta pedagoga se z velké části odvíjí od požadavků učitele ve třídě, a pokud tento nepodporuje skupinovou práci s účastí žáka se zdravotním postižením, jen stěží může asistent pedagoga volit opačný přístup. Ovšem zároveň se může jednat o vhodný způsob reflektování možností a potřeba žáka se zdravotním postižením, zejména postižením mentálním: jak vysvětluje Valenta, skupinová práce zvyšuje odpovědnost za případné selhání, vystavuje jedince, tj. žáka se zdravotním postižením, např. s mentálním postižením, značnému sociálnímu tlaku.<sup>72</sup> Je tedy vždy zapotřebí vycházet ze situace žáka a situace ve třídě: ne vždy může být sociální práce pro tyto žáky prospěšná a de facto tedy může bránit optimálnímu začleňování žáka se SVP do třídy.

Kladně hodnotíme, že celkem 67,9 % respondentů ve snaze posílit sebevědomí žáka se zdravotním postižením žáka chválí, dalších 28,3 % respondentů se jej snaží podporovat. Tento přístup je zcela jistě podpurný pro zdravé sebepojetí žáka, zároveň však je ideální zpětnou vazbou. Jak vysvětluje Matoušková, zpětná vazba slouží k řízenému chování. Původní chování je porovnáváno s ideálním stavem, poskytováním pozitivní zpětné vazby, jakou je podpora, ocenění, pochvala, ale též poskytováním negativní zpětné vazby, dochází k modifikaci chování.<sup>73</sup>

Žáci se zdravotním postižením mohou mít sebevědomí nízké, navíc ne vždy mají pod kontrolou své jednání, v případně např. zvýšené impulzivitu apod. Laskavé, vstřícné hodnocení, zaměřování se spíše na pozitiva než negativa v chování, je způsobem, jak posilovat chování žádoucí.

Třetí výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jaké oblasti považují asistenti pedagoga v souvislosti s edukací žáků se zdravotním postižením za klíčové, se zřetelem k pozitivnímu dopadu na žáka se zdravotním postižením.

---

<sup>72</sup> VALENTA, M. Základy didaktiky osob s mentálním postižením. In VALENTA, M. a kol. (Ed.). *Metodika práce asistenta pedagoga žáka s mentálním postižením*. [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 62 [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: [http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/MP\\_Metodika\\_AP.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/MP_Metodika_AP.pdf)

<sup>73</sup> MATOUŠKOVÁ, I. *Aplikovaná forenzní psychologie*. Praha: Grada, 2013, s. 84. ISBN 978-80-247-4580-0.

Téměř polovina respondentů (47,1 %) se soustředí rovnoměrně na všechny aktéry inkluze, dále vždy 23,5 % respondentů uvádělo, že se primárně zaměřují na rovinu asistent pedagoga-žák se zdravotním postižením a též asistent pedagoga-intaktní žáci. Asistent pedagoga by měl být podle respondentů především tolerantní, měl by ale být vybaven také určitou flexibilitou, vedoucí ke schopnosti rychle řešit případné problémy. Nezbytná je láska k dětem, ale i odbornost. Za pozornost stojí, že respondenti nepovažují za příliš důležité, aby byl asistent pedagoga zkušený. S tímto nelze zcela souhlasit. Z *Analýzy získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistenta pedagoga* vyplynulo, že asistenti pedagoga často nemají žádné pedagogické vzdělání, ani pedagogické zkušenosti. V takovém případě je zapotřebí zejména v první roce působení asistenta pedagoga zapotřebí metodického vedení, které ovšem v praxi též často chybí.<sup>74</sup>

Za pozornost stojí, že asistenti pedagoga při uvádění toho, co by nejvíce uvítali, aby se jim na této pozici pracovalo lépe, neuváděli plat, jak by se dalo očekávat, ale nejčastěji bylo zmiňováno další vzdělávání a podpora ostatních pracovníků ve škole. Pro asistenty pedagogů je též důležité jejich uvedení do školy, třídy, resp. asistenti pedagoga byli schopni jasně uvést, co v tomto ohledu potřebují: jedná se o informace o diagnóze žáka, ale též o seznámení se s chodem třídy.

Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že oslovení asistenti pedagoga mají poměrně jasnou představu o tom, co pro výkon své profese potřebují, resp. co vede k tomu, aby jejich působení ve škole, ve třídě u žáka se zdravotním postižením, bylo efektivní. Je nutné zaměřovat se na všechny aktéry inkluze, mít kladný vztah k dětem, ale i trpělivost a určitou akčnost a flexibilitu. Nicméně nutná je i podpora ostatních pedagogických pracovníků, asistenti pedagoga potřebují informace o žákovi a vítají další vzdělávání, které si ovšem nechtějí hradit sami.

Poslední výzkumnou otázku lze zodpovědět s využitím dat uvedených v předložené kazuistice. V rámci této výzkumné otázky bylo zjišťováno, jak napomáhá asistent pedagoga začleňování žáka s lehkým mentálním postižením do běžné třídy.

Získaná data se příliš neliší od odpovědí respondentů v dotazníkovém šetření. Klíčová je v tomto ohledu komunikace, a to jak se žákem, tak i s jeho rodiči. Závěry

---

<sup>74</sup> VALENTOVÁ, I. a kol. *Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 20. ISBN 978-80-244-4759-9.

z prezentované případové studie pochopitelně nelze generalizovat, avšak tuto kazuistiku lze vnímat jako příklad dobré praxe: spokojen je žák s mentálním postižením, kterých navštěvuje běžnou základní školu, také jeho rodiče (matka), vztahy mezi učitelkou a asistentkou pedagoga jsou kladné, probíhá dobrá spolupráce. Asistent pedagoga realizuje svoji činnost tak, jak je definována v § 5 Vyhlášky č. 27/2016 Sb., tedy pracuje podle potřeby s žákem s mentálním postižením, třídou, pomáhá žákovi při přípravě na výuku, zaměřuje se na rozvoj jeho sociálních kompetencí.<sup>75</sup> Jak bylo v rámci kazuistiky uváděno, daný žák (Jakub) si již navykl způsobu spolupráce s asistentkou pedagoga, mnohé úkony zvládá sám (např. ranní přípravu na výuku), nepotřebuje již pomoc asistentky pedagoga. Asistentka pedagoga respektuje potřeby žáka – naslouchá mu, když si chce povídat, pokud nechce, v tichosti spolu sedí a čekají na začátek vyučování. Asistentka pedagoga se zajímá o to, co žák zažil předchozí den. Lze uvažovat o zvýšené péči např. při psaní zápisků za žáka, ovšem v další fázi (zvládání domácích úkolů) je již opět předávána odpovědnost žákovi, případně jeho rodičům. Je dobře navázána kooperace s rodiči žáka, která probíhá prostřednictvím „úkolníčku“, v případě potřeby osobní konzultací. Asistentka pedagoga pomáhá žákovi zejména v nových situacích, nebo když je pro něj práce těžká.

Lze tedy konstatovat, že asistent pedagoga pomáhá žákovi při začleňování do třídy jak individuální práci se žákem, která vede k tomu, že žák učivo zvládá, není ve třídě vnímán jako rušivý element, ale též tím, že mu předává mnoho odpovědnosti a kompetencí mimo samotnou výuku, kdy není potřeba přítomnost asistenta pedagoga. Zcela jistě má vliv o osobnost žáka, jeho schopnosti. Žák není problémový, nejsou u něj přítomny výrazné výkyvy nálad, agresivita apod. Nastavenou formu spolupráce vnímáme jako adekvátní, respektující možnosti žáka, zároveň podporující v tom, aby žák mohl být plnohodnotným členem třídy.

---

<sup>75</sup> Vyhláška č. 416 ze dne 30. listopadu 2017, kterou se mění vyhláška č. 27 ze dne 28. 1. 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2017, částka 147, s. 4738. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.

## ZÁVĚR

Zatímco ještě v nedávné minulosti velká část laické veřejnosti netušila, co obnáší role asistenta pedagoga, v současné době se tato profese dostává do stále většího povědomí lidí. Vyrůstá také zájem o působení v této roli. Skutečností zůstává, že se jedná o pozici nedoceňovanou, a to ani finančně, ani mnohdy samotnými pedagogy či vedením školy. Přesto je v současném školství velmi potřebná.

Cílem bakalářské práce bylo popsat a analyzovat práci asistenta pedagoga s žákem se zdravotním postižením, umístěným na běžné základní škole. K naplnění tohoto cíle byla provedena literární rešerše. V teoretické části práce byla stručně podána historie asistentství, legislativní vymezení pozice asistenta pedagoga, jeho náplň práce, přiblíženy byly situace, které mohou být v praxi náročné. Blíže bylo též charakterizováno inkluzivní vzdělávání a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, se zřetelem k popisu specifík žáků s mentálním postižením.

Na teoretická východiska bylo navázáno popisem realizovaného výzkumného šetření. Jednalo se o smíšený výzkumný design. Výzkumný soubor tvořilo 51 asistentů pedagoga z celé České republiky, k vytvoření daného výzkumného souboru byla využita technika sněhové koule. Dále byla prezentována kazuistika týkající se začlenění žáka s mentálním postižením do běžné základní školy.

Cílem výzkumu bylo zjistit rozsah činností v práci asistenta se žákem se zdravotním postižením. Dílčím cílem bylo zjistit, jaké faktory přispívají k efektivitě práce asistenta pedagoga se žáky se zdravotním postižením. Dalším dílčím cílem bylo s využitím kazuistiky popsat způsob práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením.

Stanovený cíl práce i cíle výzkumu lze považovat za splněné. Výzkumem bylo zjištěno, že oslovení asistenti pedagoga rozumí tomu, jaká je jejich role. Zaměřují se jak na vzdělávání žáků se zdravotním postižením, tak i na složku výchovnou. Při zajišťování optimálních podmínek pro vzdělávání těchto žáků vycházejí z jejich možností, zaměřují se na informace, které pro ně budou přínosné v praktickém životě, snaží se vytvořit dobré zázemí pro to, aby žák dokázal vstřebat předkládané informace. Žáka pozitivně motivují ke školní práci, poskytují kladnou zpětnou vazbu v případě, že žák plní zadávané úkoly, čímž pravděpodobně dochází k posilování žádoucího chování.

Oslovení asistenti pedagoga kladou velký důraz na začleňování těchto žáků do třídního kolektivu. Snaží se zapojovat tyto žáky do společných aktivit, v rámci výchovného procesu se soustředí především na rozvoj sociálních dovedností. Je-li to zapotřebí, edukují žáky se zdravotním postižením, ale též žáky intaktní, v oblasti vhodného chování.

Preferují individuální práci se žákem, avšak nesoustředí se pouze na žáka se zdravotním postižením, ale všímají si a rozvíjejí vztahy s učitelkou ve třídě, ostatními žáky apod. Asistent pedagoga by měl být podle respondentů především trpělivý, měl by mít rád děti, schopen flexibility při nutnosti řešit aktuální problémy. Za důležitější považují odbornost, ve srovnání např. se zkušeností. Za překvapující lze považovat zjištění, že jako hlavní faktor, který by osloveným asistentům pedagoga nejvíce pomohl efektivně vykonávat tuto práci, označili respondenti další vzdělávání, ovšem bezplatné, též větší podporu ze strany ostatních pedagogických pracovníků ve škole, nikoliv zvýšení mzdy.

V předložené kazuistice bylo poukázáno na význam pomoci asistenta pedagoga při začleňování žáka s mentálním postižením do běžné třídy. Uvedenou případovou studii lze označit za příklad dobré praxe: žák je ve třídě spokojený, dobře vychází se spolužáky, spolupráce asistenta pedagoga a učitelky ve třídě je též dobře navázaná, stejně jako kooperace rodiny žáka a školy. K tomu bezesporu přispívá citlivý přístup asistenta pedagoga k danému žákovi, ale i samotný žák, který je vnímán jako bezproblémový. Asistent pedagoga dopomáhá zejména při náročných úkolech, s domácí přípravou, není nutné, aby byl s žákem během přestávek, žák je schopen řadu činností vykonávat sám. Asistent pedagoga respektuje potřeby, nálady žáka, nastavena je vhodná komunikace s rodiči žáka prostřednictvím „úkolníčku“.

Nutno podotknout, že zjištěné závěry nelze generalizovat, vzhledem k nereprezentativnímu výzkumnému vzorku a též zvolení případové studie k prezentaci způsobu práce asistenta pedagoga s žákem s mentálním postižením.

Přesto lze vnímat bakalářskou práci jako přínosnou, zejména co se týče přiblížení metodiky práce asistenta pedagoga, poukázání na oblasti, které sami asistenti pedagoga považují za klíčové v jejich efektivním působení. Na zjištěné výsledky lze navázat dalším šetřením, v němž lze již detailněji zkoumat, jaké činnosti asistentů pedagoga jsou s ohledem na vzdělávání žáků se zdravotním postižením efektivní, jaké méně.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. 978-80-262-0693-4.

BENDOVÁ, P. a P. ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. 978-80-247-3854-3.

BENDOVÁ, P. a K. FIALOVÁ. Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů „mainstreamových“ mateřských škol. In HUTYROVÁ, M. a V. RŮŽIČKOVÁ (Eds.). *IV. Olomoucké speciálněpedagogické dny: sborník příspěvků konference: XVII. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami, IV. konference mladých vědeckých pracovníků: Koheze speciální pedagogiky v současnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, s. 179-188. ISBN 978-80-244-5256-2.

ČELEDOVÁ, L., HOLČÍK, J. a kol. *Nové kapitoly ze sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví*. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3809-6.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 978-80-223-2391-8.

GULOVÁ, L. Zakotvená teorie podle Strausse a Corbinové. In GULOVÁ, L. a ŠÍP, R. (Ed.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013, s. 45-71. ISBN 978-80-247-4368-4.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JEDLIČKA, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

JURKOVIČOVÁ, P. a V. REGEC. *Úvod do speciálněpedagogického poradenství*.

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3699-9.

KALINA, K. *Psychoterapeutické systémy a jejich uplatnění v adiktologii*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4361-5.

KALŠTRUNKOVÁ, J. a kol. Osobnost a kompetence asistenta pedagoga. In MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 50-72. ISBN 978-80-244-4722-3.

KEJKLÍČKOVÁ, I. *Vady řeči u dětí: Návod pro praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

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

KUZNÍKOVÁ, I. *Sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3676-1.

LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2071-4.

MATOUŠKOVÁ, I. *Aplikovaná forenzní psychologie*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4580-0.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., M. RŮŽIČKA a kol. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

NĚMEC, Z. a MICHALÍK, J. Systémové vymezení asistenta pedagoga v českém školství. In MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 11-20. ISBN 978-80-244-4722-3.

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

- PALOUNKOVÁ, Z., JOKLÍKOVÁ, H. a kol. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017. ISBN 978-80-7494-386-7.
- PEŠOVÁ, I. a ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.
- PROCHÁZKA, R. et al. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4451-3.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-246-3006-6.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SÝKOROVÁ, Z. Úvodní slovo. In SOUKUPOVÁ, B. et al. *Průřezová témata. Inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřeby: příklady dobré praxe*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, s. 5. ISBN 978-80-87449-31-8.
- TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, L. a Z. NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2018. ISBN 978-80-87963-64-7.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol. *Mentální postižení. 2.*, přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VALENTOVÁ, I. a kol. *Analýza získaných zkušeností z pilotního ověření systému metodického vedení asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4759-9.
- VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.



ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

BENTHAM, S. and HUTCHINS, R. *A Teaching Assistant's Complete Guide to Achieving NVQ Level 2: How to meet your performance indicators*. Abingdon, New York: Routledge, 2007. ISBN 0-415-40341-3.

TOWNSEND, M. and PARKER, M. Changing schools, changing roles for teaching assistants. In PARKER, M. et al. *A Toolkit for the Effective Teaching Assistant*. 2nd ed. London, Thousand Oaks: Sage, 2009, p. 9-22. ISBN 978-1-84787-942-4.

### **Seznam legislativních dokumentů**

Vyhláška č. 416 ze dne 30. listopadu 2017, kterou se mění vyhláška č. 27 ze dne 28. 1. 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2017, částka 147, s. 4738-4751. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Zákon č. 379 ze dne 9. prosince 2015, kterým se mění zákon č. 563 ze dne 10. 11. 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2015, částka 161, s. 5294-5295. Dostupné také z: [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=379/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=379/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

Zákon č. 82 ze dne 19. března 2015, kterým se mění zákon č. 561 ze dne 10. 11. 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 37, s. 1384-1398. Dostupné také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka->

zakonu/SearchResult.aspx?q=82/2015&typeLaw=zakon&what=Cislo\_zakona\_smlouvy  
ISSN 1211-1244.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

BOČEK, J. *Data o inkluzi: asistenti mají o třetinu nižší platy než učitelé*. [online] © 11.8.2017 [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-o-inkluzi-asistenti-maji-o-tretinu-nizsi-platy-nez-ucitele\\_1708140944\\_jab](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/data-o-inkluzi-asistenti-maji-o-tretinu-nizsi-platy-nez-ucitele_1708140944_jab)

KAZDOVÁ, Z. *Změna financování školních asistentů po 31. 8. 2018*. [online] 11. 1. 2018 [cit. 2019-01-10]. Dostupné z: <https://otevrenenoviny.cz/zmena-financovani-skolnich-asistentu-31-8-2018/>

KOLEKTIV AUTORŮ. *Asistent pedagoga: analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*. [online] 2013 [cit. 2019-01-10]. Dostupné z: [http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga-\\_analyza\\_final\\_2013.pdf](http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga-_analyza_final_2013.pdf)

*Studium pro asistenty pedagoga*. [online] © 2013 [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/zakony-studium>

ŠPIČÁKOVÁ, L. a PROFOUSOVÁ, S. *Příručka o práci asistenta*. [online] 2014 [cit. 2019-01-10]. 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)

VALENTA, M. *Základy didaktiky osob s mentálním postižením*. In VALENTA, M. a kol. (Ed.). *Metodika práce asistenta pedagoga žáka s mentálním postižením*. [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 59-73 [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: [http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/MP\\_Metodika\\_AP.pdf](http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/MP_Metodika_AP.pdf)

*Vaše dotazy*. [online] © 2013 [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/vase-dotazy?page=24>

## SEZNAM ZKRATEK

ADD	Porucha pozornosti
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
č.	Číslo
IQ	Intelligenční kvocient
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PP	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
Sb.	Sbírka, sbírky
SPC	Speciálněpedagogické centrum
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPC	Školské poradenské zařízení
VO	Výzkumná otázka
ZŠ	Základní škola

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Otázka č. 11	47
Tabulka 2: Otázka č. 12	48
Tabulka 3: Otázka č. 13	48

## Seznam grafů

Graf 1: Počet plných úvazků asistentů pedagoga na ZŠ a SŠ v letech 2011-2016	16
Graf 2: Věk respondentů	39
Graf 3: Vzdělání respondentů	39
Graf 4: Otázka č. 1	41
Graf 5: Otázka č. 5	42
Graf 6: Otázka č. 5	43
Graf 7: Otázka č. 6	44
Graf 8: Otázka č. 8	45
Graf 9: Otázka č. 10	46
Graf 10: Otázka č. 14	49

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A - Dotazník .....</b>	<b>I</b>
-----------------------------------	----------

**DOTAZNÍK**

*Dobrý den,*

*jmenuji se Sabina Špinerová a žádám Vás touto cestou o vyplnění dotazníku zaměřeného na práci asistenta pedagoga se žáky se zdravotním postižením.*

*Instrukce k vyplnění dotazníku: není-li uvedeno jinak, prosím uveďte jen jednu odpověď. U otázek otevřených uveďte vše, co Vás k tématu napadne. Jste-li vyzván/a k doplnění odpovědi, opět prosím napište Vaše nápady, doplnění.*

*Získaná data budou užita pouze pro účely bakalářské práce. Vaše anonymita bude zajištěna.*

*Velmi Vám děkuji za Vaši ochotu a čas pomoci mi touto cestou.*

1. Jaké metody užíváte před expozicí nové látky?

- a) vyprávění
- b) demonstraci
- c) příklady z praxe
- d) poukázání na praktické využití obsahu nové látky
- e) jiné (uveďte prosím).....

2. Domníváte se, že je potřeba žáky se zdravotním postižením více motivovat ke školní práci než žáky intaktní?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Zde můžete svoji odpověď doplnit, vysvětlit.....

.....  
.....

3. Vedete žáky se zdravotním postižením k uvědomění si souvislostí mezi předávanými poznatky a jejich využitím pro jejich praktický život?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Uveďte prosím, pokud jste odpověděl/a ano, jakým způsobem tak činíte, v případě záporné odpovědi prosím napište, proč tak nečiníte

.....  
.....  
.....  
.....

4. Jaké poznatky podle Vás potřebují žáci se zdravotním postižením v základní škole získat především?

- a) všeobecné, stejně jako intaktní žáci
- b) zaměřené více na jejich uplatnění v životě, s ohledem na postižení žáka
- c) takové, které je zajímají
- d) takové, které se týkají klíčových kompetencí
- e) jiné (uveďte prosím).....

5. Na co se u žáků se zdravotním postižením z hlediska jejich „výchovy“ zaměřujete především?

- a) na rozvoj sociálních dovedností
- b) na stabilitu a posílení jejich osobnosti
- c) na to, aby dobře fungovali ve třídě a mohli se tak lépe začlenit do třídního kolektivu
- d) na to, co chce učitel ve třídě
- e) nevím

f) jiné (uveďte prosím).....

6. Co děláte pro to, aby se žák se zdravotním postižením dokázal co nejlépe začlenit do třídního kolektivu?

.....  
.....  
.....  
.....

7. Jaké přístupy se Vám nejvíce osvědčují v rámci výchovného působení na žáka se zdravotním postižením?

- a) individuální práce s žákem ve třídě
- b) individuální práce s žákem mimo třídu, v klidném prostředí, bez účasti jiných osob
- c) práce se žákem, který se věnuje skupinové práci
- d) jiné (uveďte prosím).....

8. Co se Vám osvědčuje při snaze posílit sebevědomí žáka?

.....  
.....  
.....  
.....

9. Jak rozvíjíte motivaci žáka k pracovní (školní) činnosti?

- a) slovní pochvalou
- b) drobnou odměnou
- c) vedu jej k tomu, aby si uvědomil přínos učení
- d) nijak
- e) jiné (uveďte prosím).....



10. Na jakou rovinu vztahu by se měl asistent pedagoga podle Vás nejvíce zaměřit, aby byl přínos jeho práce pro žáka se zdravotním postižením nejvyšší?

- a) asistent pedagoga – žák se zdravotním postižením
- b) asistent pedagoga – učitel ve třídě
- c) asistent pedagoga – intaktní žáci ve třídě
- d) asistent pedagoga – rodiče žáka
- e) na všechny stejně
- f) nevím

11. Uveďte prosím tři faktory, které jsou podle Vás nejdůležitější pro efektivitu práce asistenta pedagoga?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

12. Jaké charakteristiky považujete u asistenta pedagoga za klíčové? **Vyberte prosím z nabízených možností tři.**

- a) odbornost
- b) životní zkušenost
- c) zkušenost s prací asistenta pedagoga
- d) schopnost kooperace (s učitelem ve třídě, rodiči)
- e) toleranci
- f) respekt k odlišnostem
- g) lásku k dětem
- h) schopnost kontrolovat své emoce
- i) empatii, otevřenost, vřelost
- j) tvořivost

13. Jak by mělo probíhat uvedení asistenta pedagoga na novou pozici ve škole?

.....  
.....  
.....  
.....

14. Co byste uvítal/a za změnu, aby se Vám lépe pracovalo na pozici asistenta pedagoga?

- a) zvýšení platu
- b) menší počet žáků ve třídě
- c) větší podporu ze strany učitele ve třídě
- d) větší podporu ze strany ostatních pracovníků ve škole
- e) další vzdělávání v této oblasti, zdarma
- f) širší rozsah kompetencí
- g) supervizi
- h) jiné (uveďte prosím)

Vaše pohlaví:

- a) žena
- b) muž

Váš věk:

- a) 20-29 let
- b) 30-39 let
- c) 40-49 let
- d) 50-59 let
- e) 60 a více let

Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) základní
- b) střední bez maturity
- c) střední s maturitou
- d) vyšší odborné

- e) vysokoškolské bakalářské
- f) vysokoškolské magisterské

Jaké kurzy, semináře, workshopy apod. jste absolvoval/a pro získání větší odbornosti pro práci asistenta pedagoga?

.....

.....

.....

.....

Jak dlouho působíte na pozici asistenta pedagoga?

- a) do 1 roku
- b) 1-4 roky
- c) 5-9 let
- d) 10-14 let
- e) 15 a více let

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Sabina Špinerová**

**Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství**

**Forma studia: kombinované**

**Název práce: Práce asistenta pedagoga s žákem s lehkým mentálním postižením na  
Základní škole Měcholupy**

**Rok: 2020**

**Počet stran textu bez příloh: 63**

**Celkový počet stran příloh: 6**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 37**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2**

**Počet internetových zdrojů: 6**

**Vedoucí práce: Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.**