

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

ASISTENT PEDAGOGA V EDUKACI S ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Kateřina Brožová
Studijní program: B7506, Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Hradec Králové 2022

Zadání bakalářské práce

Autor: Kateřina Brožová

Studium: P19K0262

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Role asistenta pedagoga v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole**

Název bakalářské práce AJ: Teacher assistant in education of pupils with special educational needs on primary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá kompetencemi a významem zapojení asistenta pedagoga do edukace žáků se SVP na základní škole.

Cílem teoreticky koncipované části bakalářské práce je definovat termín žák se speciální vzdělávací potřebou, legislativně vymezit postavení asistenta pedagoga ve školském systému, popsat kompetence a náplň práce asistenta pedagoga při edukaci žáků se SVP na ZŠ. Cílem empiricky orientované části bakalářské práce je popsat podporu vybraných žáků se SVP asistentem pedagoga a na základě praktických zkušeností následně vytvořit soubor doporučení pro práci s vybranými skupinami žáků se SVP, jimiž se mohou asistenti pedagoga v pedagogické praxi inspirovat.

Z metodologického hlediska bude využito kazuistické metody, metody analýzy odborných pramenů a literatury.

SLOWÍK, J. (2016). *Speciální pedagogika*. (2. aktualizované a doplněné vydání). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

VÁGNEROVÁ, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

ZELINKOVÁ, O. (2009). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. (11. vydání). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 10.2.2021

PROHLÁŠENÍ

P r o h l a š u j i,

že jsem bakalářskou závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne ...

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomohli při vypracování bakalářské práce. Především bych ráda poděkovala paní PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za odborný dohled a cenné rady.

ANOTACE

BROŽOVÁ, Kateřina. Asistent pedagoga v edukaci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 62 s. Bakalářská závěrečná práce.

Bakalářská práce je orientována na práci asistenta pedagoga se zaměřením na druhý stupeň běžné základní školy. Tato bakalářská práce se zabývá vývojem postoje intaktní společnosti k lidem s postižením, jehož výsledkem je společné vzdělávání žáků, včetně těch, kteří mají speciální edukační potřeby.

V prakticky orientované části bakalářské práce jsou prezentovány potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, popsány možnosti podpory asistentem pedagoga a na základě toho vytvořena všeobecná doporučení pro práci s žáky s vybranými diagnózami, využitelná v praxi v rámci práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, žák, speciální vzdělávací potřeby, základní škola, handicap, norma a normalita, segregace, integrace, inkluze.

ANNOTATION

BROŽOVÁ, Kateřina. *Teaching assistant in education of pupils with special educational needs on primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 62 s. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis is oriented on the work of a teaching assistant with the focus on the lower secondary school. This bachelor's thesis deals with the development of the attitude of an intact society towards the people with disabilities, which results in shared education including those with the special educational needs.

In the practically oriented part of the bachelor's thesis is to presents the needs of students with special educational needs, describes the possibilities of support by a teaching assistant and based on that to create general recommendations for working with students with selected diagnoses, usable in practice in working with students with special educational needs.

KEY WORDS

Teaching assistant, pupil, special educational needs, primary school, handicap, norm and normality, segregation, integration, inclusion.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. POSTOJ SPOLEČNOSTI K LIDEM S POSTIŽENÍM V MINULOSTI	9
2. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP V SOUČASNÉ DOBĚ	14
2.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP V ČR.....	17
2.2 ŽÁK SE SVP V INKLUZI NA ZŠ	19
2.3 ASISTENT PEDAGOGA V ZŠ	28
PRAKTICKÁ ČÁST	35
3. UVEDENÍ DO EMPIRICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	35
3.1 CÍL EMPIRICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	35
3.2 METODOLOGIE EMPIRICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	35
3.3 CHARAKTERISTIKA MÍSTA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉHO VZORKU (ŽÁCI SE SVP VE VĚKU 12 – 15 LET).....	37
3.4 SPECIFIKACE ČASOVÉHO PRŮBĚHU REALIZACE PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	38
4. REFLEXE PODPORY ŽÁKŮ SE SVP ASISTENTEM PEDAGOGA DRUHÉHO STUPNĚ ZŠ.....	40
4.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE - KAZUISTIKA Č.1.....	40
4.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE - KAZUISTIKA Č.2.....	43
4.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE - KAZUISTIKA Č.3.....	46
4.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE - KAZUISTIKA Č.4.....	49
5. ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ CÍLŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE A DISKUZE.....	52
6. DOPORUČENÍ PRO ASISTENTY PEDAGOGA PŘI PRÁCI S VYBRANÝMI SKUPINAMI ŽÁKŮ SE SVP	54
ZÁVĚR	58
SEZNAM ZDROJŮ	59

ÚVOD

Aktuálním trendem vztahujícím se ke vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, je inkluzivní vzdělávání započaté již v roce 2008, schválené vládou v březnu roku 2010. Inkluze, resp. společné vzdělávání se dotýká všech aktérů, ať jsou to žáci a jejich rodiny, nebo pracovníci poraden a SPC, v neposlední řadě i pedagogických pracovníků. Jedním z pedagogů, podílejících se na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a který je i dalším podpůrným opatřením těchto žáků, je asistent pedagoga. Bakalářská práce se orientuje na popis role asistenta pedagoga, na jeho kvalifikaci, kompetence, které jsou proměnlivé v závislosti na věku žáka i rozmanitost jeho práce.

Vzhledem k tomu, že již delší dobu pracuji jako asistent pedagoga na druhém stupni základní školy, je mi tato problematika blízká. Asistent pedagoga je v tomto procesu velice důležitý, může tedy inkluzi pozitivně, ale i negativně ovlivnit.

Cílem teoreticky koncipované části bakalářské práce je nastínit problematiku vzdělávání dětí/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále pak legislativně vymezit práci asistenta pedagoga na úrovni ZŠ při práci se žákem se SVP. Definovat termín žák se speciální vzdělávací potřebou a popsat práci asistenta pedagoga s tímto žákem, jeho povinnosti, kompetence a možnosti.

Cílem empiricky orientované části bakalářské práce je popsat potřeby žáků se SVP, a současně i specifikovat možnosti podpory asistentem pedagoga. Tím by měl vzniknout souhrn doporučení pro práci s vybranými žáky se SVP, tak aby s nimi byli schopni v krátké době efektivně komunikovat a spolupracovat nově příchozí pedagogové a asistenti pedagoga.

TEORETICKÁ ČÁST

1. POSTOJ SPOLEČNOSTI K LIDEM S POSTIŽENÍM V MINULOSTI

Lidé jsou bytostmi odlišujícími se od ostatních živých tvorů vědomím, schopností reflexe, a to i reflexe sebe samých. Člověk se dokonce stává sám sobě velkou otázkou a mnohé odpovědi na otázky po jeho identitě v sobě nesou zárodky dalších otázek. Je to jako nikdy nekončící proud otázek a odpovědí, hledání, nalézání a ovšem někdy i celoživotní tápání. Čím více se nám otevírá horizont našeho poznání, vědění, tím více dychtíme po dalších informacích. (Jankovský, 2003) Také potřeba a snaha léčit choroby a napravovat vady či poruchy je stará jako nemoci a postižení.

Vztah a postoj společnosti k osobám se zdravotním postižením se v průběhu lidského vývoje měnil a vyvíjel. Odvíjel se od stupně myšlení, závisel na stavu morálky i normách společenského života a také byl důležitý hospodářský, kulturní a mravní ráz v dané lokalitě.

První zmínky o lidech „narušených“ se objevují již kolem roku 1900 před Kristem, z roku 800 před naším letopočtem je známé tvrzení o neblahém požívání lihovin na potomstvo. (Valenta, Müller, 2007)

V každé době a v každém lidském společenství nacházíme přítomnost osob handicapovaných, které se s postižením buď narodily, nebo k postižení přišly následkem úrazu či onemocnění. I navzdory rozporuplnému a v některých obdobích velmi negativně vymezenému vztahu většinové společnosti k jejím znevýhodněným členům se můžeme se stopami pomoci a péče o jedince s postižením setkávat odnepaměti. Potřeba a snaha léčit nemoci a napravovat vady či poruchy je stará stejně jako nemoci a postižení. Mohli bychom spíše spekulovat o primitivnosti, nebo vyspělosti této péče v nejstarších obdobích lidských dějin, ale nepochybně bychom přitom vždy současně sledovali historický vývoj medicíny. Tam, kde žádná léčba ani náprava možná nebyla, nastupovaly mnohdy alespoň pokusy zabránit zhoršování stavu nemocného či postiženého člověka a zajistit mu co možná nejvyšší kvalitu života, který

byl samozřejmě v důsledku nemoci nebo postižení mnohdy výrazně zkrácen. (Slowík, 2007)

V odborné literatuře se setkáváme často s periodizací přístupů společnosti k osobám s handicapem podle jednotlivých historických období. Ve skutečnosti jde spíše o charakteristické a převládající tendence v postojích společnosti ke znevýhodněným jedincům nebo skupinám v konkrétních dějinných etapách, protože škála projevů chování intaktní společnosti k takto odlišným jedincům byla vždy pestřejší, a ne zcela jednoznačná.

Represivní přístup byl uplatňován v období nejstarších civilizací, býval spojován se zbavováním se nemocných a jakkoliv postižených členů společnosti. Zabíjením slabým a nemocných dětí, které by nevydržely tvrdou výchovu, byla známa již starověká Sparta. Likvidace handicapovaných jedinců, tvrdá represivní opatření vůči těmto lidem patřily v této době mezi velmi rozšířené jevy. Úroveň a malá dostupnost speciální lékařské a výchovné péče přispívaly k takovým činům. Nemůžeme však říci, že celá tehdejší společnost byla zjednodušeně na nižší sociální vyspělosti populace. V dochovaných dokumentech o zákonných systémech starověkých civilizací jako byla Mezopotámie, Babylon, Řecko, Řím nacházíme velmi přísná opatření zaručující pro různě postižené jedince povinnou ochranu a péči. Tato ochrana a péče se netýká jen rodinných příslušníků, ale v případě potřeby i od obce nebo státu. Řada archeologických nálezů dokládá, že i ve starověku přežívali velmi těžce postižení lidé, vyžadující vysokou míru péče a pomoci, a dokonce se setkáváme i s důkazy vážných lékařských zákroků – projevů soudobé, ale rozhodně ne zcela primitivní medicínské péče. (Titzl, 2000)

Ve vztahu k monitoringu postoje k osobám se zdravotním postižením, je dalším **charitativní přístup**, kdy se vztah většinové populace ke znevýhodněným členům vyvíjel, a to v souvislosti s vývojem myšlenkových proudů, společenských paradigmat, filozofických názorů nebo ideologických směrů. Tedy s nástupem náboženské věrouky se přístup společnosti k osobám s postižením postupně měnil. Pohled na potřebného člověka jako na objekt milosrdenství byl typický pro křesťanský středověk. Postoje ochrany a pomoci vůči nemocným a postiženým jedincům přicházejí stále silněji především ze strany církve těsně propojené se státem. Objevují se řeholní řády, které se orientují na péči o potřebné. Zakládají se klášterní špitály, hospice, azyly. Osoby

s postižením byly považovány za označené od Boha, a proto pomoci takovému člověku znamenalo nábožensky dobrý skutek. Chování společnosti k handicapovaným lidem se v tomto období obohatila o nejednu pozitivní variantu. Později se osoby s postižením začaly spolčovat za účelem výdělečné žebroty, putovaly od města k městu a vymáhaly milodary, ne vždy bohubíým způsobem, někdy i s použitím násilí.

Po dobách, kdy společnost ovlivňovala církev, přišla doba technických a vědeckých objevů, nazýváme jej **humanistickým přístupem**, kdy novověk spolu s renesancí a osvícenstvím, zdůraznil dříve opomíjené tělesné schránky člověka. Nyní nastává doba, kdy jsou až s technickým zaujetím zkoumány samotné tělo a jeho funkce. Díky rozvoji vědeckého poznání a medicíny nastupuje programová péče o osoby s handicapem spojená se specializací v přístupu k různým druhům postižení. Nestačí už jenom poskytnout pomoc postiženému, aby mohl kvalitně přežívat. Nyní jde o pomoc například jedinci se zrakovým postižením, aby viděl, nebo alespoň dokázal smysluplně a bez velkých obtíží žít ve společnosti vidících. Na osobnost člověka se začíná pohlížet v komplexu, tedy řeší se stránky fyzické, psychické, duchovní a sociální. V této době se začínají zakládat instituce zaměřené na pomoc a péči o osoby s různými druhy postižení. Příkladem jsou různé ústavy, školy, řada těchto zařízení přitom existuje na původním místě dodnes (např. Jedličkův ústav).

Propojování léčby s výchovou a vzděláváním bylo charakteristické zvláště pro období přelomu 19. a 20. a je nazýváno **rehabilitačním přístupem**. U nás toto období doznávalo až do konce 80. let minulého století. Snaha o re-habilitaci, znovu-uschopnění handicapovaného člověka pro život v běžné společnosti byla pokroková, měla a má doposud i své stinné stránky. Ten, kdo není schopen se dostatečně rehabilitovat, tedy znovu nabýt potřebných schopností v očekávané míře, za určitou dobu, se stává příliš často objektem institucionální péče. V ideologickém prostředí 2. poloviny 20. století tak u nás majoritní společnost naprosto cíleně a programově skupiny různě postižených lidí cíleně segregovala. Následky jsou zřetelné dodnes v postojích starších generací.

Období dvou světových válek ovlivnilo i přístup společnosti k lidem s handicapem, vzniká tedy **preventivně-integrační přístup**, kdy ve vyspělých zemích období po 2. světové válce bylo spojeno se zaměřením na prevenci vzniku postižení, včetně snahy předcházet už riziku narození dítěte s vrozenou vadou nebo poruchou. Současně se

začínají hledat cesty k maximální integraci znevýhodněných osob do většinové společnosti. U nás se tato tendence projevuje nejsilněji od počátku 90. let minulého století. Otevírá se ale zároveň řada složitých otázek jak v oblasti prevence, například eticky citlivá místa spojená s interrupcemi, tak z hlediska přijímání handicapovaných jedinců většinovou společností, například nepřipravenost společnosti a nepřiliš vstřícné postoje společnosti.

Období naší současné společnosti je charakteristické **inkluzivním přístupem**. Podle všeho se zdá, že se naše společnost ještě nestihla vyrovnat s velmi radikálními a náhlými změnami, což se nyní projevuje při prosazování nejmodernějších trendů označovaných jako inkluzivní přístupy. Přirozeným začleňováním handicapovaných osob do společnosti, rozumíme nepreferování žádných speciálních a nestandardních prostředků, ale používání běžných postupů, samozřejmě v závislosti na možnostech konkrétních osob a na konkrétních situacích. Jde o aktuální trend dnešní společnosti. Tyto postupy fungují také jako katalyzátor urychlující pozitivní proces společenských změn. U nás tento proces akceleruje zvláště po vstupu naší republiky do Evropské unie. I v tomto přístupu bychom mohli najít určitá rizika nebo negativní momenty, žádná lepší reálná varianta soužití intaktní populace s handicapovanými jedinci však v současnosti prakticky neexistuje. Znamená to, že je před námi relativně dlouhá budoucnost, kdy se obě skupiny budou muset aktivně učit společnému soužití, což je vždy otázka vztahu jednoho konkrétního člověka nepostiženého s druhým postiženým. (Slowík, 2007)

Od prvopočátku je lidstvo provázeno postiženími, nemocemi a jejich důsledky. Zdravotní omezení, které se označuje jako postižení, existuje a existovat bude, a to i přes veškeré úsilí odborné veřejnosti. Je to realita, která prostupuje každou společnost, ve které se řeší ne právě jednoduchý vztah zdravých, silných a nepostižených, kteří se prezentují jako majorita a slabších, nemocných, postižených, kteří jsou v postavení minoritním. (Titzl, 1998)

Stále nemůžeme mluvit o vyspělosti společnosti ve vztahu k jedinci s handicapem, když v naší společnosti přetrvávají vzorce chování, které by ve vyspělých zemích měli být již přežitkem. Potvrzení o zkvalitňování služeb zcela jistě vidíme na stále se prodlužující

délce života. Ta souvisí se zdravotními a kulturními podmínkami dané společnosti.
(Vojtko, 2005)

2. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP V SOUČASNÉ DOBĚ

Inkluzivní vzdělávání je aktuálním trendem dnešní doby, který se prolíná celým spektrem vzdělávání a pomoci lidem handicapovaným a hýbe edukací na všech úrovních vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání má široký pojem, může být jako inkluze sociální, i jako vzdělávání postgraduální, nebo preprimární vzdělávání. Inkluzi však můžeme vnímat i z medicínského pohledu. Inkluzivní vzdělávání nelze popsat jednou větou, řada autorů z různých částí světa definuje koncept inkluze značně odlišně. (Zilcher, Svoboda, 2019)

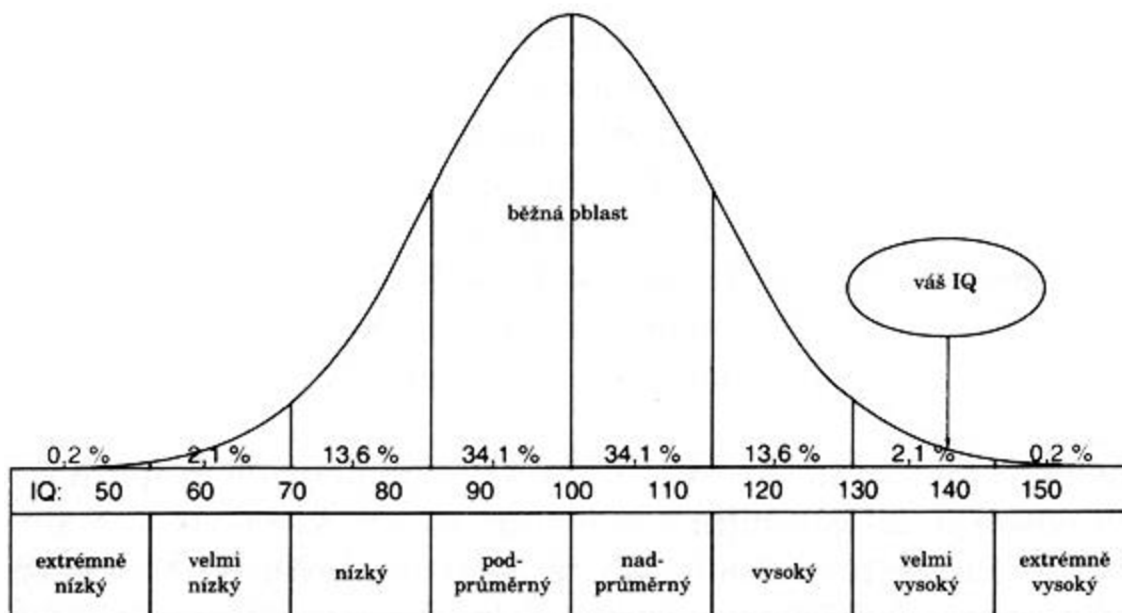
Ve vztahu ke vzdělávání žáků se SVP je důležité vymezit pojmy: norma, normalita, segregace, integrace, inkluze.

Po upřesnění se můžeme zabývat odchylkou od normy. Vymezit to, co je považováno za normální, je velmi často obtížné. Hranice normy je pohyblivá, **normalita** může být posuzována podle mnoha různých kritérií. Může se jednat o statistické pojetí normy, závisející na četnosti nebo intenzitě posuzovaných jevů. Dále pak sociokulturní pojetí normality ve skupinové nebo mediální normě. Je tedy jasné, že norma závisí na mnoha faktorech. Hlavně pak na aktuální úrovni společnosti. Normalita se vyvíjí v průběhu času a není tedy v časovém úseku definitivní (Vágnerová, 2012). Z psychologického hlediska se za normální osobnost považuje jedinec autoregulovaný, jenž má vhodnou úroveň sebehodnocení, sebecitu a sebedůvěry. Dále pak dobře přizpůsobivý, individualizovaný a integrovaný (Kohoutek, 2007). V současnosti označení zdravotní postižení užíváme pro všechny vady, poruchy, defekty nebo anomálie. Platí, že při jakémkoliv postižení jsou narušeny funkce orgánového systému, ale je také ovlivněn rozvoj osobnosti postiženého. (Slowík, 2007)

Vymezení normy je závislé na četnosti nebo intenzitě posuzovaných projevů. To je možné, pokud lze hodnocení kvantifikovat, například změřit nebo číselně vyjádřit. Může jít o četnost určitého jevu, například konflikty, různé deviace, nebo o intenzitu například míru úzkosti. Za těchto okolností lze rozlišit hodnoty průměrné, průměru vzdálené i zcela extrémní. Jestliže graficky znázorníme rozložení četnosti jednotlivých hodnot určitého znaku, například IQ, vznikne křivka, která odpovídá Gaussově křivce

normálního rozdělení s jedním vrcholem a relativní symetrií. Základní ukazatele, které skupinu charakterizují a určují i hranice normy dané vlastnosti, jsou průměr a směrodatná odchylka. (Vágnerová, 2014)

Obr. č. 1: Rozložení inteligence v populaci podle Gaussovy křivky



Zdroj: https://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html

Před integrativními trendy vzdělávání bylo české školství nastaveno segregativně. **Segregace** nebyla brána jako vyloučení nebo separace jedinců s postižením od jedinců intaktní společnosti. Předpoklad byl pozitivní korelace mezi homogenností vzdělávací skupiny a jejich výsledků. Zjednodušeně to znamená, že tyto jedinci mohou ve své skupině zažívat větší úspěchy a cítit se dobře ve svém prostředí mezi stejnými typy jedinců, jako jsou oni sami. Tento typ vzdělávání se jevil jako ideální, tyto lidé se vzdělávali ve své homogenní skupině speciálními metodami a formami. Na počátku devadesátých let se ještě v ČR segregativní vzdělávání považovalo za první stádium inkluze. Proto není dobré jednotlivé pojmy považovat čistě jako negativní. Segregace byla v některých částech světa, a ještě je spojována nejen se vzděláváním, ale také se sociální součástí života. Obavy z desegregace a současných integračních trendů u žáků s mentálním postižením, autismem, s tělesným či zrakovým, či dokonce u dětí ohrožených sociálním znevýhodněním, můžeme v dnešní společnosti stále vidět. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Termín **integrace** je způsob, kdy někdo nebo nějaká skupina byla vydělena a je integrována zpátky do běžného proudu, školy nebo komunitního života. (Vítková, 2004) Integrace má terminologicky několik odchylek, autoři se ve svých definicích na téma integrace liší. U některých autorů se hovoří o takzvané integrativní pedagogice, což může evokovat samostatnou vědní disciplínu. Obecně však platí, že integrace znamená, ucelení, sjednocení, scelení. I přes všechny odchylky, které se v definicích integrace vyskytují a také jak se v různých státech integrace v praxi uplatňuje, lze shrnout, že integrativní vzdělávání se zaměřuje možnosti a implementaci společného vzdělávání žáků s postižením a žáků intaktních v běžné škole. Při integraci má žák tuto možnost vzdělávat se s ostatními, avšak měl by plnit stejné vzdělávací i výchovné cíle, za předpokladu adekvátní podpory v kompenzaci jeho speciálních vzdělávacích potřeb a jeho schopnosti přizpůsobit se vzdělávacímu prostředí školy. Za jiných podmínek stále existuje segment specializovaného vzdělávání pro žáky, kteří nemohou ani za dodatečné podpory plnit očekávání běžné školy. (Svoboda, Smolík in Zilcher, Svoboda, 2019)

Inkluzivní škola či prostředí je specifické tím, jak je schopno vybudovat systém, jež je inkluzivní a strukturován směrem k plnění všech speciálně pedagogických potřeb každého dítěte, žáka či studenta s postižením. (Vítková, 2004)

Toto téma jednotliví autoři definují značně odlišně, a proto nelze citovat jednu myšlenku, jednoho autora. Definice inkluzivního vzdělávání mohou být dvojího typu, deskriptivní, popisné, které popisují konkrétní příklady z inkluzivní praxe. Oproti tomu jsou definice preskriptivní, které jsou zacíleny na indikování předpokladu, kterého hodláme využívat a chceme, aby ho využívali i ostatní. Obě dvě varianty jsou pro nás důležité.

V inkluzi nelze předpokládat, že lze realizovat pouze změnou zákona, příkazem z ministerstva ani rozhodnutím ředitele školy, že všichni žáci budou od nynějška chodit do spádové školy bez ohledu na míru jejich postižení. Právě v tomto bývá nejvíce obecně negativních názorů na koncept inkluze. Často bývá problém v nesprávném pojetí terminologie a nepochopení celého kontextu. Terminologicky jsme ve velmi složité situaci, kvůli termínům, které jsou nejčastěji cíleně desinterpretovány či nepochopeny, jsou to termíny společné vzdělávání, inkluze, integrace.

„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky

nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“ (Zilcher, Svoboda, 2019)

2.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP V ČR

Po roce 1989 v systému českého školství našly místo speciální školy zaměřené na jednotlivé typy hendikepů. Byly zřízené pro děti a žáky různých věkových kategorií. V této době to vypadalo tak, že nikdo není nevzdělavatelný. Přesto se tito jedinci nadále separovali od intaktní společnosti, společné setkávání probíhalo na kulturních a společenských akcích, které byly vždy cíleně zaměřeny na integraci. Školství si drželo duální rozměr. V posledních letech se situace českého vzdělávacího systému pomalu mění. Pro účely školství jsou osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním nazývány děti, žáci a studenti se speciálně vzdělávacími potřebami.

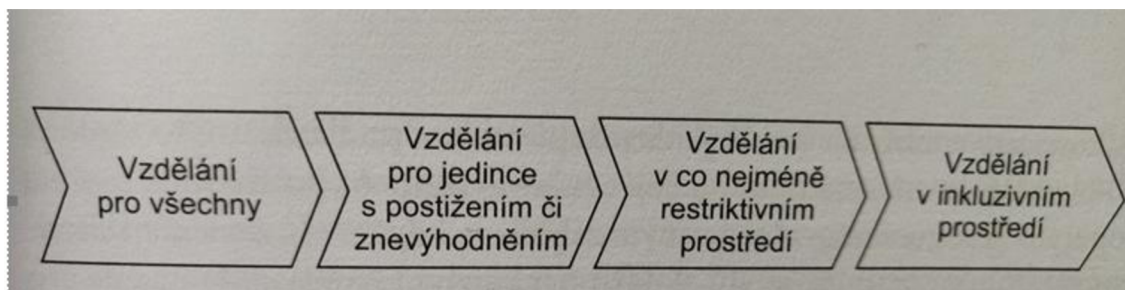
Vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením lehkého a středně těžkého stupně se přesouvá přednostně do škol hlavního vzdělávacího proudu. Speciální školství zůstává pro jedince s těžkým až hlubokým stupněm postižení. Základním dokumentem mezinárodní úrovně je Všeobecná deklarace lidských práv, která byla roku 1948 podepsána Valným shromážděním OSN a zaručuje každému právo na vzdělání. Toto právo bylo rozšířeno na právo na bezplatné a povinné školní vzdělání Úmluvou o právech dítěte z roku 1989, kterou tehdejší ČSFR podepsala 30.9.1990, je tedy závazná i pro současnou ČR.

Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje. Prohlášení ze Salamanky definuje inkluzivní školu jako školu, která musí zajistit různorodé potřeby svých studentů, přizpůsobit jim styl a tempo vyučování a prostřednictvím vhodného kurikula, organizace, vyučovacích metod a využíváním zdrojů a za spoluúčasti komunity zajistit kvalitní vzdělávání pro všechny. Kontinuitě

speciálních potřeb, s kterými se lze setkat na každé škole, by měla odpovídat kontinuita podpory a služeb. (UNESCO 1994) (Kratochvílová, 2013)

Uvádí se, že inkluze je cíl i metoda, jejíž pomocí vytvářejí učitelé ve třídě společenství, které si váží spolužáků s postižením a pomáhá jim, aby se cítili jistě a aby věděli, že ostatní přijímají je samé i jejich projevy. Součástí této filozofie je i přesvědčení, že každý člověk získává tím, když se naučí lépe rozumět druhým a vážit si jich. (Bartoňová, Vítková, 2019)

Obr. č. 2: Schéma vývoje inkluzivní politiky (Pančocha, 2013, s. 51 in Zilcher, Svoboda, 2019)



K inkluzivnímu vzdělávání se Česká republika zavázala roku 2009 ratifikací Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, jež byla Valným shromážděním OSN schválena roku 2006 (Bartoňová, Vítková, 2013). V rámci české legislativy navázal na Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAVIP), ve kterém se stanovuje, že každý má právo na školu hlavního vzdělávacího proudu v místě, kde žije. Roku 2001 vydalo MŠMT ČR dokument Bílá kniha – Národní program rozvoje v ČR. Je to dokument formulující vládní strategii ve vzdělávání, stanovuje principy, záměry, kterými se příslušný resort ministerstva řídí při uplatňování vzdělávací politiky. Bílá kniha je systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (Bartoňová, Vítková in Lechta, 2016)

Z těchto principů vzešel následně školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Školský zákon mění dosavadní cíle a obsahy vzdělávání, definuje pojem sebehodnocení školy, zavádí systém více úrovní vzdělávacích programů (rámcové a školní vzdělávací programy), mění

osnovy na kurikulum. Roku 2014 byla schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, čímž pozbyla platnost Bílá kniha. Cíl Strategie je odstranění znevýhodňování jakékoliv společenské skupiny. V závislosti se Strategií došlo roku 2015 k novelizaci školského zákona zákonem č. 82/2015 Sb., novela přináší změny ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, definuje podpůrná opatření, nezbytná opatření při inkluzivním vzdělávání těchto žáků. Více do hloubky problematiku vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami řeší vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahradila vyhlášku č. 73/2005 Sb. Vyhláška přesně stanovuje, za jakých podmínek se upravuje žákům obsah, forma a metody vzdělávání, vymezuje jednotlivé stupně podpůrných opatření, zmiňuje náležitosti individuálního vzdělávacího plánu, specifikuje právo na asistenta pedagoga, tlumočnicka, přepisovatele, případně osobního asistenta. Nezbytnou součástí vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je spolupráce školy a rodiny se školskými poradenskými zařízeními, jejichž činnosti a kompetence vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů pak vyhláška 197/2016 Sb

2.2 ŽÁK SE SVP V INKLUZI NA ZŠ

Za dítě/žáka se SVP je považován žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tito žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření podle § 16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje škola.

Definice žáků se SVP uvedená v § 16 školského zákona odst. 1 zní:

- Dítětem, žákem a studentem se SVP je osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.
- Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.

V § 16 školského zákona odst. 2 jsou definovány následující druhy podpůrných opatření:

- Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení (jedná se o diagnostické a intervenční služby realizované poradenskými pracovníky).
- Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky.
- Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání.
- Kompenzační pomůcky, speciální učebnice a speciální učební pomůcky, využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů.
- Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy (jedná se např. o stanovení minimálních očekávaných výstupů RVP ZV).
- Individuální vzdělávací plán.
- Asistent pedagoga.
- Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (bezbariérovost školských budov).
- Využití dalšího pedagogického pracovníka (učitele), tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící.
- Umožnění působení osobního asistenta případně pracovníka ve zdravotnictví.

Žák má právo na využívání podpůrných opatření i ve školských zařízeních např. v družině, školním klubu nebo základní umělecké škole, pokud je nezbytně potřebuje. Veškeré níže uvedené informace, které se týkají postupu škol, se současně týkají i školských zařízení. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů je možné kombinovat. Lze tedy např. využít asistenta pedagoga ve 3. stupni, úpravu metod a forem výuky ve 2. stupni a kompenzační pomůcku ve 4. stupni. Stupeň konkrétního druhu podpůrného opatření by měl vycházet z míry potřeby podpory v dané oblasti.

Důležitým závazným dokumentem jedince v inkluzi, je jeho Individuální vzdělávací plán (IVP). IVP vypracovává na základě žádosti zákonného zástupce žáka či zletilého

žáka a písemného doporučení školského poradenského zařízení ředitel školy a pověření příslušní pedagogové, v ideálním případě by se na jeho tvorbě měli podílet všichni vyučující, kteří v dané třídě působí, neboť každý vnáší do IVP přístupy vzhledem k povaze svého předmětu. IVP by tedy měl být produkt týmové práce a měl by přinést konkrétní východiska pro práci s daným žákem. Vychází ze školského vzdělávacího programu dané inkluzivní školy a jak uvádí vyhláška č. 27/2016 Sb. obsahuje kromě veškerých daných náležitostí úpravy obsahu, metod, forem, výstupů a hodnocení vzdělávání žáka a časové a obsahové rozvržení vzdělávání žáka. IVP by rozhodně neměl být neměnným dokumentem, který doprovází žáka po celou dobu vzdělávání v prvotní podobě, vzhledem k měnícím se požadavkům a vzhledem k vývoji žáka by měl být jeho obsah průběžně doplňován a upravován.

Obr. č. 3: Přehled žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách běžných i speciálních, ve školním roce 2013/2014 (Bendová, Zíkl, 2014, s. 100)

druh postižení	počet žáků	% ze všech žáků s postižením
SPU (specifické poruchy učení)	35147	47,7%
tělesné postižení	1206	1,6%
poruchy chování	5440	7,4%
vady zraku	631	0,9%
vady sluchu	1120	1,5%
autismus	3549	4,8%
vady řeči	3826	5,2%
postižení více vadami	5479	7,4%
lehké mentální postižení	14477	19,7%
středně těžké MP	2095	2,8%
těžké a hluboké MP	659	0,9%
žáků se zdravotním postižením celkem	73629	

Charakteristika vybraných skupin diagnóz žáků se SVP:

Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení, vrozená nebo získaná poškozením mozku. K základním projevům dyslektických obtíží patří vypouštění písmen ze slov nebo naopak vkládání/přidávání písmen do slov při čtení, a také zaměňování písmen ve slovech. (Zíkl, Bendová, 2014)

Mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí od mozku jedince bez této poruchy. Lze předpokládat, že strukturální rozdíly v mozcích dyslektiků se začínají utvářet před porodem v dynamické interakci mezi geny a prostředím. Výzkumy Ala M. Galaburdy,

Normana Geshwinda a dalších autorů s vyšší i nižší průkazností ukazují, že jednou z příčin dyslexie může být zvýšená hladina testosteronu. Testosteron je hormon, který ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, na druhé straně může omezovat vývoj některých znaků dalších. Proto jsou následujícími více postiženi chlapci. (Zelinková, 2009)

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje celkovou úpravu písma. Charakteristické je křečovitě a neúhledně/nečitelné písmo. Pro děti s touto diagnózou je typické křečovitě držení tužky, silný nebo nedostatečný přtlak na podložku. (Šauerová, Nechlebová in Zikl, Bendová, 2014)

Dysgrafie se často vyskytuje u dětí s diagnostikovanou dyslexií. K základním projevům dysgrafie při školním výkonu dítěte patří pomalé tempo při psaní, časté chyby v opisu, přepisu a diktátu, zvýšená unavitelnost při psaní, nadměrná velikost nebo šířka písmen. (Mlčáková in Valenta (ed.) in Zikl, Bendová, 2014)

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými chybami v pravopisu (např. narušená schopnost měkkých a tvrdých slabik). Vyskytuje se často v kombinaci s dyslexií a dysgrafií. (Slowík, 2007)

Děti s diagnostikovanou dysortografií mají potíže v oblasti artikulace, dále pak v oblasti sluchového vnímání, vnímání rytmu, ale i chápání obsahu textu. Mají nevyvinutý či kvalitativně snížený jazykový cit, projevují se poruchy paměti a automatizace, dále pak deficity v oblasti pozornosti. (Peutelschmiedová in Valenta a kol. in Zikl, Bendová, 2014)

Dyskalkulie je specifická porucha v oblasti matematiky. Postihuje schopnost manipulace s čísly, číselnými operacemi, matematické představy i geometrii. Často a po dlouhou dobu přetrvává počítání na prstech. U některých dětí může být narušena matematická logika a dítě tedy nechápe základní postupy. (Zelinková, 2009)

K základním projevům dětí s diagnostikovanou dyskalkulií patří chyby při vzestupném a sestupném počítání, přepočítávání se o jednu při sčítání, k záměnám desítek a jednotek, dochází k záměnám početních úkonů, není schopno se naučit malou násobilku, nesprávně používají desítkovou soustavu, slovní úlohy zpracovávají pouze schematicky atd. (Simon in Zikl, Bendová, 2014)

V současnosti se pro potíže spojené s lehkou mozkovou dysfunkcí užívá několika dalších názvů, které souvisí spíše s projevy těchto poruch než s jejich příčinami; setkáváme se proto častěji se zkratkami **ADD** (Attention Deficit Disorders - syndrom poruchy pozornosti) nebo **ADHD** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder- syndrom narušené pozornosti spojený s hyperaktivitou). Právě s těmito syndromy bývají nejčastěji spojeny specifické poruchy učení, protože narušená pozornost a schopnost soustředění mají při osvojování si základních školních dovedností zásadní vliv. Syndrom ADHD je charakteristický navíc specifickou poruchou chování, která vyplývá z hyperaktivních projevů (Train, in Slowík, 2007)

Stanovení diagnózy ADD/ADHD je vždy v kompetenci odborného lékaře (psychiatra, neurologa) nebo psychologa (nejčastěji z PPP). Aby mohla být porucha pozornosti kvalifikována jako ADD/ADHD musí být u daného jedince prokázán patrný výrazný rozpor mezi intelektuálními možnostmi dítěte a jeho školní výkonností. (Munden, Arcelus in Zikl, Bendová, 2014)

Vývojová dysfázie se projevuje závažným opožděním a narušením vývoje jazyka. Podle toho, která z jazykových funkcí je poškozena, lze rozlišovat expresivní, receptivní, fonologickou a sémanticko – pragmatickou dysfázii. Uvedené členění má spíše teoretický význam, protože postižení jedné funkce obvykle narušuje celkový vývoj jazyka a řeči. Navíc se jednotlivé typy vývojové dysfázie v izolované podobě vyskytují jen zřídka, běžnější bývají kombinované formy. Dysfázie bývá spojena s dalšími vývojovými poruchami, např. s mentální retardací, ve školním věku bývá častá kombinace se specifickými poruchami učení. (Vágnerová, 2014)

Mentální retardace je pojem vztahující se k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, které se stává zřejmým průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti.

Lehká mentální retardace se projevuje obtížemi v učení; většina těchto osob je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy a být prospěšnými členy společnosti. Zahrnuje slabomyslnost a lehkou mentální subnormalitu. (Slowík, 2007)

Ačkoliv tradiční škola je institucí, která se snaží, pokud možno eliminovat heterogenitu mezi žáky ve třídě, má heterogenita žáků ve škole mnoho tváří, přesto rozlišujeme selektivní opatření:

- Heterogenita podle pohlaví – koedukace je už delší dobu úspěšnou záležitostí.
 - Heterogenita v inkluzivních třídách – také o inkluzi žáků s postižením se dá hovořit jako o jedné z úspěšných etap ve školství. Na její hranice narazíme tehdy, když stát začne šetřit, což vede k tomu, že žáci v integrační třídě nejsou dostatečně podporováni.
 - Heterogenita v multikulturních třídách – existuje téměř všude, přesto zacházení s touto formou heterogenity je často stále problematické. Největší těžkosti vznikají tam, kde je ve třídě vyšší počet žáků a mimoškolní prostředí se chová vůči dětem nepřátelsky.
 - Heterogenita podle sociálního původu – pro společnost to znamená, že relativně velký počet žáků odejde ze základní a speciální školy do profesního života bez dalšího vzdělání.
 - Heterogenita podle výkonu – zdá se, že je stále ve škole problém. V základní škole se heterogenita podle výkonu ještě akceptuje, ale od střední školy se zdá učitelům být příliš obtížné pracovat s výkonově heterogenními skupinami.
 - Heterogenita podle věku – téměř každá třída je heterogenní, to se ve školách většinou ignoruje a nevyužívá. Běžná opatření propadlého žáka nebo vyloučení vedou u žáků k frustraci ze školy a často také k tomu, že školu nedokončí.
- (Hájková, Strnadová, 2010)

Východiskem je inkluzivní škola (Wilhelm, Binting, Eichelberger in Bartoňová, Vítková, 2019), která sjednocuje interkulturní a integrativní pedagogiku a zastává myšlenku demokratického soužití a rovnosti šancí.

Způsob zacházení s diverzitou žáků je stimul pro učitele, jak učit kreativně. Tento proces je spojen s novými problémy ve škole, které je třeba řešit, na úrovni vedení školy pomocí vhodných opatření. Různě se řeší role rodičů při podpoře ve vyučování. Jedná se o to, že je třeba využít zvláštního bohatství, kterým disponují rodiče, a to znalostmi o svém dítěti. Učitelé společně s rodiči mohou vyvinout taková konkrétní opatření, která povedou ke zlepšení využívání učebních aktivit ve prospěch žáka se speciálními

vzdělávacími potřebami a ke změně jeho sociálního chování. (Bartoňová, Vítková, 2019)

Inkluzivní škola by měla vytvářet přirozené a vstřícné prostředí pro každého. Žáci jsou vychováni pohromadě, navzájem spolupracují, vytváří mezi sebou vazby a vzájemný kontakt podporuje dobré soužití i v dospělosti, což je výsledkem inkluze. Smyslem inkluzivní školy je bourat bariéry, ve společném integrujícím výchovném prostředí, dopřát všem žákům vzdělání, které bude naplňovat právě jejich individuální potřeby.

Určitý okruh žáků potřebuje speciální vzdělávání, jehož odlišnosti jsou tak velké, že při zachování únosných nároků na učitele není možná kompletní inkluze těchto žáků. Význam inkluzivní školy je jak pro žáky, tak i pro společnost jako celek. Dává jí klíčový význam pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a věří v lepší přístupy společnosti. (Spilková, in Bartoňová, Vítková, 2019)

Inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání znamenají spravedlivý, rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu, bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomní učení, sebeřízení a vlastní prostřednictvím tvorby podnětného učebního prostředí a kvalitních učebních situací. Každý žák si přináší do školy své životní zkušenosti a přesvědčení. Každý je jedinečná osobnost a na tomto inkluzivní škola staví. Využívá odlišnosti jako výhody a každému se snaží zajistit co nejlepší možnosti ke vzdělávání. Žáci vnímají rozdíly mezi sebou a jsou vedeni k porozumění, toleranci, úctě k ostatním i k sobě. Každý je něčím cenný a má co v tomto kooperativním procesu nabídnout, a právě proto je inkluze v zájmu všech, neboť individuální kvality jednotlivců se doplňují. Inkluze podporuje spolupráci. Žáci často pracují ve skupinách. Ve třídě panuje přátelská, ale i soustředěná a tvůrčí atmosféra. Učitel i třída by měli společně rozumět tomu, že důležitý není jen výsledek, ale i kooperativní proces a jeho kvalita. I těžce postižené dítě může mít z účasti na běžné školní práci nějaký užitek. Žáci využívají takových pomůcek a postupů, které jim umožňují pracovat tempem, jež odpovídá jejich schopnostem a potřebám. Inkluze znamená změny ve strategiích výuky a v přístupu učitelů. Učitel má ve svých rukou celý inkluzivní proces. (Polechová, in Bartoňová, Vítková, 2019)

Nástup do školy je v životě dítěte s postižením velmi důležitým mezníkem. Někdy lze mluvit až o první krizi identity, protože se potvrzuje stálost a neměnnost jeho znevýhodnění. Nástup do školy funguje jako potvrzení normality dítěte. Pro rodiče to znamená, že dítě dosáhlo určité vývojové úrovně, a lze proto věřit, že jeho postižení není tak závažné. Záleží samozřejmě i na tom, o jakou školu jde, speciální škola může symbolizovat odlišnost. Rodiče volí tu školu, která alespoň symbolicky minimalizuje význam postižení, nebo tu, o které si myslí, že v ní bude jejich dítě pozitivně přijímáno. Zařazení do běžné školy představuje nabídku socializační zkušenosti. V dětském věku je přizpůsobení i osvojení potřebných sociálních dovedností snadnější. Určité riziko spočívá v přílišné náročnosti požadavků a nezvládnutí situace rodiči, učitelem, spolužáky či samotným dítětem. Inkluze do běžné školy představuje pro postižené dítě zátěžovou situaci. Děti s postižením mnohdy nedisponují schopnostmi a dovednostmi potřebnými k prosazení a získání přijatelné pozice. Jestliže žádné imponující vlastnosti nemají, je jim vnucena role spolužáka s postižením, na kterého je potřeba brát ohledy, protože je nemocný, ale zároveň není považován za zcela rovnocenného. Výsledky studií ukazují, že děti s postižením inkludované na běžné škole nejsou ani oblíbené, ale nebývají ani aktivně odmítané. Jejich status vyjadřuje označení „přehlížené děti.“ (Vágnerová, 2014)

Celé období dospívání považujeme za přechodný mezník mezi dětstvím a dospělostí. Období puberty je jeho první částí a v našich geografických podmínkách je vymezujeme věkovou hranicí 11, 12 až 15 let. Tyto údaje musíme samozřejmě brát v úvahu s určitou možností variability u každého jedince, především v oblasti jeho psychického a sociálního dozrávání. Pubescent se naučí dbát na svůj zevnějšek, i když jeho pojetí se často neslučuje s pojetím rodičovským. Výrazem snahy upoutávat pozornost se odráží nejen v odlišnosti oblečení, od oblečení starší generace, ale také úroveň vyjadřovacích prostředků mládeže – řeči. Pubescenti jsou ve vyjadřování svých citů vysoce emotivní, časté je pro ně vtipkování, ironizování a obhroublosti. Typický pro toto věkové období je stále sílící vliv vrstevnické skupiny. Pro pubescenty je typický sklon k výkyvům nálad a výbušnosti.

U emočně nevyzrálých se často objevují poruchy soustředění, snadná unavitelnost a s tím i většinou zhoršení školního prospěchu. Děti hlavně v tomto období potřebují pocit jistoty a lásku rodičů. I v dobře fungující rodině převládá ve vztahu dítě – rodič kritika. Pubescent diskutuje s rodiči, sleduje a kritizuje jejich chování, k většině

rodičovských názorů zaujímá opačné stanovisko. Vyjadřuje tím tak svou potřebu osamostatnění a bouří se nejen proti rodičům, ale i proti dalším autoritám, mezi něž samozřejmě patří i učitelé. Proto je velice důležité, aby i v tomto období byla škola s rodinou v úzkém kontaktu založeném na vztahu tolerance, přátelství, porozumění a akceptace. (Michalová, 2004)

Děti s postižením mohou mít snížené sebevědomí, mohou vykazovat známky větší pasivity a rezignace. Mohou být zvýšeně citlivé na hodnocení svého výkonu a postavení mezi spolužáky. Vývojovým rizikem je vznik pocitů méněcennosti, či strachu ze selhání. Na druhé straně může dojít k nadměrnému důrazu na výkon a ke zvýšení potřeby úspěchu, jako kompenzace postižení. Obě rizika jsou u dětí s postižením zvýšená. Období dospívání je označováno jako druhé období emancipace. V období dospívání si postižený člověk začne ve větší míře uvědomovat svá omezení různých oblastech, včetně potíží se začleněním do společnosti. Jestliže se mu nepodaří uspokojit alespoň částečně uspokojující sebeobraz, reaguje různými obrannými mechanismy. Ty mohou deformovat další vývoj jeho osobnosti i vztahy s jinými lidmi. Dospívání je obdobím hledání vlastní identity a je zřejmé, že pro postiženého adolescenta je mnohem obtížnější. (Vágnerová, 2014)

Proto je potřeba si pamatovat: „Malé dítě zlobí, když se mu matka nevěnuje, když si ho bezprostředně nevšímá, když si s ním nehraje. A stejně tak zlobí i velké děti, jsou-li ponechány samy sobě, v případě, že se nenajde nikdo, kdo by pochopil jejich úzkost ze školy, a zlobí z nudy, pokud chybí vhodné stimulační prostředí, Tehdy začnou hledat náhradní mechanismy svého uspokojení. Měli bychom si však i uvědomit, že veškeré hádky či aktuální konflikty ve většině případů hůře prožívají sami pubescenti než jejich vychovatelé.

Vezměte nyní v úvahu žáka druhého stupně ZŠ se SVP, který má v různé míře potíže s učením, za které ve své podstatě i v důsledku nemůže. Vynakládá na překonávání svých obtíží maximální úsilí, větší než jeho vrstevníci bez obtíží a dosahované výsledky neodpovídají jeho snaze. Obtíže se začínají stupňovat, žák postupně obecně nerad čte, nerad pracuje s textem, nestačí tempu svých spolužáků. Dítě se potýká s pocitem méněcennosti, vlastní nedostačivosti, odporem ke škole, obtížně se začleňuje do sociální skupiny vrstevníků – třídy, má problémy ve vztahu ke svým učitelům a rodičům.

Pokud není takovému žákovi včas pomoheno, mohou jeho problémy vyústit v neurotizaci. Odborníci předpokládají, že pocity méněcennosti vznikají u dítěte kolem desátého roku života. U staršího dítěte je proto již nesmírně obtížné změnit jeho sebepojetí, což můžeme pokládat za silný argument pro snahu o včasnou intervenci. Proto je nutné, aby okolí dítěte bylo informováno o jeho obtížích, o správném postoji k jeho problémům a způsobech reedukace. (Michalová, 2004)

2.3 ASISTENT PEDAGOGA V ZŠ

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání. Působení asistenta pedagoga je jedním z nástrojů inkluzivního modelu vzdělávání, které mezi svými prioritami uvádí také Strategie vzdělávání 2020.

Nabytím účinnosti školského zákona č. 561/2004 Sb. dne 1. ledna 2005, ve kterém se v §16 píše: „Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se 18 zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“ Došlo ke sloučení dosavadního rozdělení asistentů pro děti se sociálním znevýhodněním a asistentů pro děti se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v jednu pracovní pozici, a to asistenta pedagoga. Při bližším specifikování podpůrných opatření školský zákon v §16 také uvádí: „Podpůrná opatření spočívají ve využití asistenta pedagoga.“ Asistent pedagoga je tedy dalším pedagogickým pracovníkem, který se podílí na vzdělávání dítěte, žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami, je přidělen učiteli jako podpora při vzdělávání tohoto jedince a ten musí využít AP vždy ve prospěch daného dítěte, žáka či studenta.

Asistenti pedagoga, stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci musí splňovat určité obecné požadavky, které uvádí § 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických

pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Patří mezi ně plná způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka. Daný zákon v § 20 dále upravuje kvalifikační kompetence asistenta pedagoga. Mezi **základní kompetence asistenta pedagoga** patří schopnost orientovat se v roli asistenta pedagoga, což je jeho odborný, sociální a pracovně – právní profil, schopnost orientovat se v systému a organizaci školy, schopnost orientovat se ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy, spolupráce s pedagogem při výchovně – vzdělávací práci ve třídě, podpora žáků při zvládnutí požadavků školy, schopnost orientovat se v obecných zásadách pedagogické práce, schopnost orientovat se v systému spolupracujících institucí, jako jsou školství, poradenství, sociální péče, zdravotní péče, schopnost cíleně pozorovat potřeby žáka, způsobilost reagovat na výchovně – vzdělávací problémy, spolupráce s ostatními pedagogy v souladu s podmínkami školní práce a schopnost ke smířlivému dojednávání v případě konfliktů či nedorozumění mezi školou, žákem, rodinou. (Uzlová, 2010)

Kompetence je definována jako schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat určité činnosti, řešit určité úkoly, zejména v pracovních a jiných životních situacích. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Rozsah přímé činnosti asistenta pedagoga je určen nařízením vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko psychologické činnosti pedagogických pracovníků na 20 až 40 hodin týdně při plném úvazku. To, v jaké výši bude přímá činnost stanovena a zda bude asistentu započítávána i nepřímá činnost, je v kompetenci ředitele školy, který musí zohlednit doporučení ŠPZ a finanční zdroje. V lednu 2016, kdy nabyl platnost zákon č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dle § 23a nesmí být kvalifikovaný asistent pedagoga zaměstnán na dobu kratší dvanácti měsíců (výjimku tvoří nekvalifikovaní asistenti, kteří jsou zaměstnáni kupříkladu jako záskok). Pokud je AP zaměstnán na dobu určitou, smí s ním zaměstnavatel uzavřít smlouvu nejvýše třikrát. S narůstající tendencí zařazovat do škol hlavního vzdělávacího proudu je děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami v co největší míře se stále více setkáváme s tím, že asistenti pedagoga jsou zaměstnáni na dobu neurčitou, neboť po ukončení docházky konkrétního žáka je velká pravděpodobnost, že AP bude využit pro potřeby jiného žáka v inkluzi.

Časté střídání asistentů ve třídě může negativně ovlivnit již vytvořené sociální vazby. (Uzlová, 2010) Pro zkvalitnění celého procesu edukace jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, kterému byl v rámci podpůrných opatření přidělen AP, je zcela nezbytné, aby AP měl patřičnou kvalifikaci. Zkušenosti prokázaly, že byť se tento pracovník řídí pokyny učitele, a právě na učiteli leží vždy hlavní zodpovědnost za vzdělávání, nekvalifikovaný asistent, který není schopen samostatně reagovat na žákovy potřeby, není učiteli pomocí, ale mnohdy spíše přítěží. (Němec, 2014)

Kvalifikaci AP stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění zákona č. 198/2012 Sb., v němž jsou přesně vymezeny kvalifikační předpoklady AP vykonávajícího přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde je zařazen žák se speciálními vzdělávacími potřebami, a kvalifikační předpoklady AP, který vykonává pomocné výchovné práce ve škole nebo ve školském zařízení. Vzdělání AP se tak pohybuje od výučního listu doplněného kurzem pro asistenty pedagoga až po vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření. Studium pro asistenty pedagoga upřesňuje i § 4 vyhlášky 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Náplň práce asistenta pedagoga je velmi rozmanitá. Z hlediska zařazení do jednotlivých platových tříd, dle nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách je náplň práce AP vymezena následovně: 4. platová třída – přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí, žáků nebo studentů a v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků 5. platová třída – rutinní práce při výchově dětí, žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, upevňování pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí, žáků nebo studentů 6. platová třída – výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování, vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků 7. platová třída – výklad textu, případně učební látky, individuální práce s dětmi, žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů 8. platová třída – vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dětí, žáků nebo studentů nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů 9. platová třída – samostatná vzdělávací

a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků nebo studentů podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga, samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálně pedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálně vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.

Bohužel se stále ještě někdy setkáváme s tím, že funkce asistenta pedagoga není uchopena tímto způsobem, naopak mnohdy tvoří asistent pedagoga spolu se začleněným žákem jakýsi „stát ve státě,“ sedí odděleně od ostatních dětí, pracují výhradně spolu, učitel se na začleněného žáka obrací jen výjimečně, chybí kooperace se žáky. V takovém případě nelze mluvit o úspěšném začlenění žáka se znevýhodněním ani o inkluzivním přístupu ze strany školy. (Uzlová, 2010)

Mezi další pracovní činnosti asistenta pedagoga dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. patří:

- pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
- pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- další činnosti uvedené v jiném právním předpise.

Specifika práce asistenta pedagoga – pracovní úkony, které bude asistent pedagoga směrem k žákovi vykonávat je týmová záležitost, podílí se na ní třídní učitel, učitelé dalších předmětů, školní speciální pedagog, školské poradenské pracoviště a také žák samotný ovlivňuje funkci tohoto týmu. Míra podpory poskytovaná asistentem se v průběhu věku a zrání žáka mění. Dítě adaptované v mateřské škole v první třídě stojí před zcela novými úkoly a překážkami. Stejně tak je to s postupem do dalších ročníků, či na druhý stupeň základní školy, kdy přibývají další předměty a náročnost školského vzdělávání. Z těchto faktů plyne, že pracovní náplň u jednoho žáka se v průběhu jeho školní docházky mění, je variabilní. Je stále potřeba hledat nové cesty a postupy. Asistent pedagoga musí být kreativní, přizpůsobivý, otevřený, projevující aktivitu

a respektující učitele jako rozhodujícího. Účinná spolupráce učitele a asistenta je rozhodující a nezbytná pro inkluzivní proces. Nepřímá práce asistenta pedagoga spočívá v konzultacích, kdy hodnotí efektivitu své spolupráce, plánují další kroky a vymezují činnosti. Pokud se zmíněné odehrává za běhu, anebo pět minut před vyučováním, je situace pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nedostačující.

Obtížnější proces nastává na druhém stupni, kdy se na vzdělávání podílí větší množství vyučujících, protože každý má vzhledem k povaze svého předmětu jiné požadavky na práci asistenta. I když je asistentu dán prostor pro vlastní invenci a připomínky, musí se umět vypořádat s tím, že požadavky učitele jsou směrodatné a jeho vlastní kompetence omezené. Jako každý podřízený pracovník, musí umět vykonávat činnosti, se kterými se úplně neztotožňuje. To je pro výkon jeho pracovní funkce nezbytné a lze předpokládat, že pokud má škola dlouhodobou zkušenost s touto funkcí, má již asistent připravené zázemí pro svou práci, škola má vyjasněny kompetence asistenta pedagoga a učitele, lépe se jí definuje náplň asistentovi práce a také mu je schopna poskytnout metodické vedení. Je dobré, pokud škola může asistentovi pedagoga může nabídnout i konzultace s odborníkem svého školního poradenského zařízení, nejlépe se školním speciálním pedagogem. Mají k sobě blíž, než se na první pohled zdá. Oba se zabývají individuální podporou žáka, oba se mohou cítit osamoceni v pedagogickém sboru, oběma se překrývají hranice kompetencí, obě pozice nemusí být pozitivně přijaty a pochopeny dalšími pedagogickými pracovníky. (Kucharská, 2013) Právě tento odstup asistenta a jeho obyčejný lidský náhled na věc může být v některých případech obohacující a vzdělávací proces doplňující.

Další nedílnou součástí asistentovi práce, je komunikace s rodiči či zákonnými zástupci dítěte, žáka nebo studenta. Otázka vztahu a komunikace asistenta pedagoga s rodiči žáka není vymezena v žádném právním dokumentu. Ani tady by asistent v žádném případě neměl překračovat své profesionální kompetence. Informace o prospěchu žáka, o jeho studijních úspěších a neúspěších by měli rodiče získávat výhradně od vyučujících. Komunikační oblast podávání informací asistentem je o průběhu dne ve škole, o případných obtížích žáka, o psychosomatických potížích či o zvládnání přípravy na vyučování v domácím prostředí, o změnách v domácím režimu apod. Další úskalí, která komunikace asistenta s rodiči žáka v inkluzi přináší je kritizování ostatních pedagogických pracovníků a znevažování jejich postupů při práci s žákem, měl by

zachovávat mlčenlivost v případě citlivých údajů, a rozhodně by se neměl stát v péči o daného žáka prodlouženou rukou rodičů ve smyslu nepřiměřené ochrany žáka. (Soudná, 2015 in Morávková, Vejrochová)

Na druhou stranu je nutné mít na paměti, že rodič je při vzdělávání každého dítěte, zvláště pak dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, rovnocenným partnerem školy, že společně sledují stejný cíl a že jen při vzájemném respektu je možno řešit všechny případné obtíže, které s sebou edukace takového dítěte nese, optimálním způsobem. Jen pokud jsou všichni účastníci inkluze naladěni na stejnou notu, včetně rodičů, jakožto největších znalců svého dítěte, jen tehdy je inkluze úspěšná. (Anderlik, 2014) Asistent pedagoga musí brát v potaz, že rodinné prostředí, ze kterého žák pochází, má svá specifika.

Rodiče mají své limity a cílem jeho komunikačního úsilí není je kritizovat, ale podporovat a motivovat. Nebo naopak musí mírnit jejich přemrštěné představy a nároky na výkon samotného žáka. Při rozdílném postoji k vzdělávání žáka se tak rozhovory s rodiči stávají náročnou součástí asistentovy práce, není tedy pochyb o tom, že jeho komunikační schopnosti by měly být na velmi dobré úrovni. Asistent by tedy měl mít možnost i tuto oblast svého pracovního působení konzultovat s odborníky. I samotný vztah asistenta pedagoga k žákovi je obtížně definovatelný. Asistent pedagoga je, určen učiteli a v některých situacích pracuje se všemi žáky třídy. S inkludovaným žákem tráví nejvíc času a individuálně se mu dle potřeby věnuje, čímž mezi nimi vzniká užší vztah. Základními charakterovými vlastnostmi asistenta by měli být trpělivost, vstřícnost, laskavost, empatii, ale také důslednost a zodpovědnost. Asistent by měl i směrem k žákovi zachovávat profesionální přístup, je nezbytné, aby ve všech svých pracovních vztazích, ať už k vyučujícím, k rodičům nebo k začleněnému žákovi, našel správnou míru. (Uzlová, 2010)

Asistent pedagoga se setkává při své práci s různými projevy dětí s postižením, které v sobě zahrnují i projevy emoční nevyrovnanosti, další důležitá asistentova vlastnost by měla být velká míra vyrovnanosti a psychické odolnosti. Vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami není prací, která by měla vždy hladký průběh, je nutné počítat i s vlastními chybami, které by měly ale být vždy využity k dalšímu profesnímu posunu. Autoevaluace a psychohygienu by se tak měly stát neodmyslitelnou

součástí asistentovy práce. Rozhodně by asistentem měl být člověk, který věří v pozitivní přínos inkluze, má motivaci dělat svou práci dobře a přináší mu uspokojení. (Zilcher, Svoboda 2019)

Práce asistenta by měla směřovat k tomu, aby se míra podpory dítěte se SVP snižovala, protože „Největším úspěchem asistenta je, pokud jednoho dne zjistí, že je zbytečný.“ (Anderlik, 2014)

PRAKTICKÁ ČÁST

3. UVEDENÍ DO EMPIRICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

V praktické části bakalářské bude realizováno empirické šetření kvalitativního charakteru. Toto šetření bylo provedeno metodou případových studií – kazuistik, zaměřených na žáky se SVP II. stupně jedné běžné základní školy.

3.1 CÍL EMPIRICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Cílem praktické části bakalářské práce je popsat potřeby žáků se SVP, a současně i specifikovat možnosti podpory asistentem pedagoga. Tím by měl vzniknout souhrn doporučení pro práci s vybranými žáky se SVP, tak aby s nimi byli schopni v krátké době efektivně komunikovat a spolupracovat nově příchozí pedagogové a asistenti pedagoga.

Dílčí cíle:

DC č. 1: Nashromáždit informace o žácích se SVP a jejich diagnózách.

DC č. 2: Zjistit, jakou formou je nejčastěji poskytována podpora žákům s vybranými diagnózami, jaké jsou možnosti podpory.

DC č. 3: Vytvořit doporučení pro asistenty pedagoga při práci s žáky s vybranými diagnózami.

3.2 METODOLOGIE EMPIRICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Cílem praktické části je vytvořit všeobecné doporučení pro asistenty pedagoga při práci s žáky se SVP, z tohoto důvodu byla zvolena realizace výzkumného šetření kvalitativní formou výzkumného šetření.

Výhodou kvalitativního výzkumu je oproti kvantitativnímu nejen podrobnější popis situace, ale také možnost modifikace výzkumných otázek během samotného výzkumu, těsnější kontakt výzkumníka s účastníky výzkumu a zkoumání fenoménu v jeho přirozeném prostředí. (Hendl, 2016)

Z metod sběru dat v kvalitativním výzkumu bylo vybráno metody osobní případové studie, kde bude použito i narativního rozhovoru a zúčastněného pozorování.

Osobní případová studie se podrobně zaměřuje na jednoho konkrétního člověka, zájem věnuje minulosti, postojům a zkoumání možných příčin, které vedly k určité události (Hendl, 2005). Osobní případové studie pro tuto praktickou část bakalářské práce byly vypracovány pomocí pozorování a narativního rozhovoru s žáky samotnými a jsou doplněny studiem dokumentace. Výsledky již zmíněných metod byly zaznamenány do případových studií.

Narativní rozhovor je specifickou formou nestrukturovaného rozhovoru. Jedince vybídne k vyprávění svého příběhu, konkrétního tématu či zážitku. Takové vyprávění na sebe smysluplně navazuje (chronologicky, obsahově,...) a sdělení tak získává určitou strukturu. (Reichel, 2009) Za účelem zjištění byly v rámci této bakalářské práce realizovány nestrukturované rozhovory s žáky a jejich rodiči v průběhu celého pozorování.

Pozorování chápeme jako součást kvalitativního výzkumu, oproti rozhovoru, který může být založen na subjektivních pocitech vyprávějícího, slouží pozorování ke zjištění opravdových jevů. (Hendl, 2005) Pozorování probíhalo v jedné nejmenované základní škole na Mělnicku od začátku září 2021 do konce ledna 2022. Po vybrání žáků s konkrétními diagnózami docházelo k popisu a analýze diagnostikovaného postižení. Bylo využito metody **zúčastněného participativního pozorování**.

Informace prezentované v kazuistické studii byly shromážděny formou narativního rozhovoru a zúčastněným participativním pozorováním. Případové studie – kazuistiky se skládají z těchto částí: jméno, věk (osobní údaje jsou v této práci záměrně pozměněna, z důvodů zachování anonymity účastníků), rodinná anamnéza, osobní anamnéza, školní anamnéza, pozorování, shrnutí.

3.3 CHARAKTERISTIKA MÍSTA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉHO VZORKU (ŽÁCI SE SVP VE VĚKU 12 – 15 LET)

Pro výzkumná šetření, metodologii a časový průběh praktické části bakalářské práce byla vybrána teorie od Hendla, 2005.

Výzkumný vzorek pochází z jedné nejmenované běžné základní školy Středočeského kraje, z okresu Mělník.

Tato základní škola je spádová pro žáky z obcí v okolí, nachází se zde první stupeň i druhý stupeň ZŠ. Také ke škole patří mateřská škola. Základní školu navštěvují děti ve věku od 6 do 15 let. Ve škole pracuje cca 38 pedagogů, učitelů, asistentek pedagoga a vychovatelek. Vztahy mezi spolupracovníky jsou výborné. Žáci mezi sebou mají většinou pěkné vztahy, neboť se dobře znají, škola výborně pracuje v systému škola, žák, rodina a žáci se potkávají na častých akcích pořádaných různými spolky obce i školou.

V tomto kvalitativním výzkumu je výběr účastníků zcela záměrný, podle nejčastěji se vyskytujících diagnóz, v rozmezí ve věku 12 – 15 let. Jsou to tedy žáci druhého stupně běžné základní školy.

Pro první případovou studii byl vybrán chlapec ve věku 15let s ADHD, rezidui vývojové dysfázie a oslabenou sluchovou pamětí. Pro druhou případovou studii byla vybrána dívka 14let s lehkým mentálním postižením a dalšími přidruženými specifickými poruchami učení. Třetí případová studie bude věnována chlapci ve věku 12let se syndromem ADHD a přetrvávající dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Poslední čtvrtý žák je ve věku 12let, chlapec má logopedickou vadu řeči a s ní spojenou přetrvávající poruchu pozornosti, oslabené sluchové vnímání a grafomotoriku. Osobní údaje žáků jsou z důvodů zachování anonymity pozměněny. Taktéž název základní školy není z důvodů zachování anonymity uveden.

3.4 SPECIFIKACE ČASOVÉHO PRŮBĚHU REALIZACE PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Výzkumné šetření bylo provedeno podle fází, které uvádí Hendl (2005). Výzkumné otázky lze doplňovat a modifikovat během výzkumu, ale základní cíl výzkumu je nutné určit předem. Dále volíme metodologii a navrhujeme výzkumný plán, sbíráme a analyzujeme data, docházíme k závěrům a doporučením. (Hendl, 2016)

1. Příprava zahrnuje volbu výzkumného tématu a základní metodologie. Začíná se určením oblasti výzkumu, vymezením problému, následuje vymezení účelu výzkumu a výzkumné otázky. (Hendl, 2005) Pro účely vyhodnocení bude použito osobních případových studií.

2. Plán výzkumu je nejdůležitějším krokem. V této fázi navrhujeme celý výzkum, uvažujeme o výběru zkoumaných objektů, děláme rozhodnutí o podrobnostech výzkumu. Určujeme kdy a kde se výzkum provede, s kým se setkáme, koho oslovíme nebo budeme pozorovat. V závislosti na metodologické orientaci výzkumníka se volí určité metody sběru dat, také se určuje hrubý časový průběh celého výzkumu. (Hendl, 2005) V této bakalářské práci došlo k výběru čtyř žáků druhého stupně běžné školy s vybranými nejčastějšími diagnózami.

3. Provedení studie zahrnuje sběr dat a jejich analýzu s cílem zodpovědět výzkumné otázky. Držíme se výzkumného plánu, ale měníme ho, pokud je to potřebné a možné. Získaná data se dávají do kontextu. Podrobnosti této fáze závisejí na zvolené metodologii. (Hendl, 2005) Pro sběr dat, informací v této praktické části bakalářské práce byly použity narativní rozhovory a pozorování. Rozhovory a pozorování probíhaly na základní škole vždy od pondělí do pátku, od začátku září 2021 do konce ledna 2022.

4. Zpráva o výsledcích výzkumu završuje badatelskou činnost. Výsledky lze prezentovat různým způsobem. Obvyklá je textová forma. Můžeme k tomu použít i grafické způsoby zobrazení. Výzkum má přispět k porozumění problémům a přinést nové poznatky. Nakonec se hodnotí původnost práce a její

přínos pro vědu. Je nutné si uvědomit, že velikost příspěvku není pro vědu tak důležitá jako kvalita práce, v níž se přínos demonstruje. (Hendl, 2005) Výzkum byl realizován v období od září 2021 do konce ledna 2022, ve třídách druhého stupně běžné základní školy. V tomto čase bylo pozorování zaměřeno na žáky ve věku 12 – 15 let s vybranými, nejvíce se vyskytujícími diagnózami. Nejdříve bylo pozorování vedeno jako pozorovatel/účastník, kdy bylo vedeno více zápisů pozorování. Po čase, zhruba v polovině pozorování se role změnila na účastník/pozorovatel, kdy bylo vedeno více zápisů z rozhovorů. Výzkum byl tedy veden z širokého a všeobecného pozorování k pozorování zaměřenému na jednotlivé poznatky vedoucí k vytvoření všeobecného doporučení pro asistenta pedagoga při práci se žáky se SVP na druhém stupni ZŠ.

4. REFLEXE PODPORY ŽÁKŮ SE SVP ASISTENTEM PEDAGOGA DRUHÉHO STUPNĚ ZŠ

Výzkumným vzorkem pro realizování empirického šetření praktické části bakalářské práce jsou žáci se speciálními vzdělávacími prostředky druhého stupně jedné běžné základní školy na Mělnicku.

4.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE - KAZUISTIKA Č.1

Jméno: Michal

Věk: 15 let

Rodinná anamnéza:

Tato kazuistika se bude věnovat chlapci navštěvujícího běžnou základní školu, 9. ročník. Chlapec je pro tuto práci pojmenovaný Michal. Michal se narodil do úplné rodiny, ale po pár letech se rodiče rozvedli. Michal s matkou se často stěhovali. S příchodem druhého stupně se přestěhovali naposledy. Michal je jediné dítě matky a žijí spolu sami v rodinném domku na vesnici. Matka 35 let, je vyučená prodavačkou a pracuje v místním obchodě. *„Máma nemá ráda, když mě kontaktuje můj vlastní táta, prý pil a neplatí na mě výživné, a tak na mě nemá nárok. Taky mi kontroluje sociální síť, aby ani tam se ke mně nedostal.“*

Nyní má matka nového přítele, který za nimi dojíždí a tráví s nimi čas. Nebydlí s nimi stále. Michal mu říká tati a má ho celkem rád. *„Kluci si to vždy užijí a můj přítel má na školní aktivity více trpělivosti. Takže synovi hodně pomáhá s výukou a mně s domácností. Já trpělivost nemám, když syn přinese domů známky, anebo s něčím otravuje, tak bych ho nejraději zmlátila. Ty jeho známky, to je hrůza.“* Dodává s úsměvem. Michal přitakává. *„Jo vždycky mě zmlátí a s ničím nepomůže“* Matka ještě dodává. *„Kluk už je velký a musí taky pomáhat s domácností a stejně bude pracovat rukama, tak ať se učí už teď, nikdo mu v životě nic zadarmo nedá.“* Michal má mamku rád a ví, že to s ním myslí dobře, tak trochu po svém. Michal ve volném čase pomáhá

místnímu starostovy v lese, s koňmi a jinými pracemi. Za práci dostane i peníze, a tak už se učí hospodařit. Sám ale dodává, že je někdy z té práce ve škole unavený.

Osobní anamnéza:

Matka uvádí, těhotenství bylo pohodové, jen kouřit nepřestala. Jen omezila. Michal se narodil předčasně, o tři týdny dříve. Porod proběhl v pořádku, ale byl dlouhý. Michal byl kojený šest měsíců.

Školní anamnéza:

U Michala je diagnostikováno ADHD, rezidua vývojové dysfázie a oslabená sluchová paměť. Časté stěhování Michalovi moc nepomohlo. Naštěstí od druhého stupně už má svůj základní stálý tým učitelů, asistentky, psychologa, psychiatra.

Michal je milý a trpělivý, ale časová jednotka vyučovací hodiny je pro něj dlouhá. Většinou posledních 15minut hodiny asistentka mírní projevy, dopisuje zápis a upoutává Michalovu pozornost. *„Já vím, že je to hrůza, ale prostě se mi často chce spát. Jak učitelé mluví, tak mě to prostě uspává.“* Michal nemá emoční výkyvy v úspěchu či neúspěchu ve vyučování. *„No, co prostě si to příště opravím.“* Asistentka pravidelně kontroluje každý den ráno přípravu na vyučování, testy. Mají vytýčené své volné hodiny na relax a opakování těžšího učiva. Také mají své intervenční hodiny. Michal říká: *„Problém je ten, že já se i naučím. Jenže když usnu a ráno se probudím, tak už si nic nepamatuju, Tak jsem rád, že to se mnou ještě jednou paní asistentka zopakuje.“*

Michal je medikován léky od psychiatra, ale pubescentní období dělá své. Tak jako jeho nedodržování časů, kdy chodí spát, kdy se učí, kdy jí. Není v jeho životě pravidelnost, která je s touto diagnózou zapotřebí. *„Já vím, že by měl mít větší pravidelnost a zdravější stravu, ale pohlíďte to, když jste sama a musíte chodit do práce. On už má svoje peníze a kupuje si za ně kraviny, jako je coca cola, kafe a čokoláda. Víím to, ale co nadělám, to bych ho musela mlátit od rána do večera.“* Michal má upravený vzdělávací plán, kratší úkoly, zjednodušení, čas odpočinku. Zapojení více smyslů formou názorných příkladů a pomůcek. Asistentka poskytuje dopomoc prvního kroku a také jistí činnost po celou dobu výuky. *„Paní asistentka říká, je pomalu čas předávat ti zodpovědnost, na učilišti už mě nebudeš mít. Tam už poneseš zodpovědnost sám za sebe, a tak to zkoušíme. Mám radost, když se to povede a ona je se mnou spokojená.“* Michal se chystá na učiliště v blízkém okolí, obor zedník, pokrývač.

Pozorování:

V září bylo těžké dostat Michala do formy, do té školní rutiny a přijetí toho, že je zase výuka a povinnosti. „*K čemu mi vlastně to celé učení je. Vždyť já budu makat rukama, a to mi jde. To ostatní potřebovat nebudu.*“ Až tak skoro po měsíci se ponořil do výuky a vzal za své, že je v kolečku sbírání známek, no a jak říká on sám, teď už je to tak těžké, že čtyřky na vysvědčení jsou výhra. Hlavně, že projdu bez opakování. Michal píše se třídou pravidelné diktáty. Má je zkrácené a střídají se s doplňovačkami. Paní učitelka říká, že by měl Michal sázet sportku, protože když tipuje, tak z toho vždy vyjde dobrá známka. Michal má z pochvaly vždy radost. V matematice při testech Michalovi podává asistentka dopomoc prvního kroku, náročnější úkoly Michalovi rozkreslí, aby měl představu, co se po něm v zadání chce, může používat kalkulačku. V ostatních předmětech Michala učitelé zkouší ústně, aby mu mohli podat dopomoc prvního kroku a neměli pocit, že asistentka napovídá. Nebo má Michal připravený test, kde se rozhoduje mezi možnostmi. V anglickém jazyce se Michal učí stále dokola základní fráze a má omezenou slovní zásobu. Michal umí přijmout zodpovědnost, když se nenaučí, tak se přizná. Když chce zlepšit známku, tak zapne a učí se. Není v tom bohužel ta pravidelnost, kterou nemá v sobě vypěstovanou.

Shrnutí:

Michal má individuální podporu asistentem pedagoga, který ho vede v rámci výuky i při přípravě na výuku. Dopomáhá prvnímu kroku, jistí při výuce a dalších činnostech. Má vyšší časovou dotaci na osvojení učiva. Asistentka vysvětluje výuku s dopomocí názorných příkladů a pomůcek, se zapojením více smyslů. Při výstupech má Michal více času na dokončení a zkontrolování. Má pozitivní podporu i v přijetí v třídním kolektivu. Michal má ve třídě spousty kamarádů.

4.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE - KAZUISTIKA Č.2

Jméno: Maruška

Věk: 14 let

Rodinná anamnéza: azuistika se věnuje 14leté dívce navštěvující běžnou základní školu, 8. ročník. Dívka, pojmenovaná pro tuto práci Maruška. Maruška se narodila do úplné rodiny, krátce po porodu vlastní otec Marušky spáchal sebevraždu. Maruška je nejstarší ze tří sourozenců, každé dítě Maruščiny matky má jiného otce. Matka Marušky, 32 let, má základní vzdělání a momentálně je na mateřské dovolené se třetím dítětem, dlouhodobě nepracovala, mezi každou mateřskou dovolenou pobírala sociální dávky. Výchova ke vzdělání velice volná až žádná. Pomáhat se sourozenci je Marušky povinnost. *„To víte, mám toho moc, tři děti, to není žádná legrace, Maruška prostě musí pomáhat.“* S rodinou žije přítel matky, 33 let, otec třetího dítěte, vyučený automechanik, pracuje v místní firmě, na děti je velice přísný a vyžaduje absolutní poslušnost. *„Já tátů nemám moc ráda, někdy se ho i bojím, myslím, že mě taky nemá rád, je na mě jen přísný, ale s bráchou si rozumí, protože je baví auta.“* Maruška je velice citlivá až přecitlivělá. Sourozenci, bratr 9 let, dochází do stejné základní školy, je hyperaktivní, výbušný, prokázány specifické poruchy učení, nejmladší sestra 3 roky, dochází do mateřské školy tamtéž. Maruška doprovází každý den sourozence do školky a školy, tráví s nimi hodně času. Dívce není od narození věnována dostatečná pozornost ze strany matky, matka si plní základní povinnosti, dále přenechává starost o děti samotné Marušce, nebo svému příteli. *„Je to hodně náročné, ale mám bráchu a sestřičku ráda a musím mamce pomáhat, to víte, má toho moc.“*

Osobní anamnéza:

Porod probíhal v termínu a bez problémů, v těhotenství se matka chovala podle pravidel. Maruška je zdravé, chtěné dítě, které bylo kojené. Hygienické návyky v rodině jsou slabé, až žádné.

Školní anamnéza:

U Marušky je diagnostikováno lehké mentální postižení spojené s dalšími specifickými poruchami učení. Maruška na prvním stupni navštěvovala praktickou školu, po přestěhování jí matka nahlásila na běžnou spádovou základní školu, kde se s pomocí asistenta v rámci inkluze snaží zařadit do vyučování v běžné základní škole. Matka si nemohla z finančních důvodů dovolit dojíždět s Maruškou každý den do speciální školy a také měla za to, že prostě Maruška do speciální školy nepatří a je to správné dítě vhodné k inkluzi.

Matka projevuje o Marušku zájem před autoritami, na třídní schůzky dochází a reaguje na schůzky se speciálním pedagogem, psychologem i poradnou ohledně dětí. Komunikace není vždy pravidelná. Marušky handicap je tedy vrozený a dědičný. Matka se s dětmi doma neučí, nedopomáhá při domácích úkolech, nejeví o učivo dětí zájem. Děti doma musí vykonávat spoustu domácích prací a často na učivo není čas. *„Víte já sama tomu jejich učení nerozumím, tak se děti musí učit samy, pokud potřebují pomoc, tak mají každý svou asistentku a ta by jim měla poradit, ta tomu přeci rozumí.“*

Maruška navštěvuje nyní základní školu, kde nebyla od první třídy. Nejdříve byla vystresovaná, musela si zvyknout na nový a jiný rytmus ve škole, k příjemnějšímu začlenění jí dopomáhala paní asistentka i paní učitelky a podpora školního psychologa. *„Je těžké přejít ze školy do školy, zvyknout si na nové učitele a děti. No a já, která má asistentku, myslím, že pořád na mě koukají, že jsem divná, ale většina se nevysmívá. Dokonce mám i dvě kamarádky. Mamku s tím doma neobtěžuji, má toho moc. Ráda si povídám se svou asistentkou a naším školním psychologem. Chodím k nim pravidelně na schůzky.“*

Maruška má dnes už vizi do života, chtěla by se stát cukrářkou. Po základní škole bude navštěvovat učiliště kde si vybrala E obor. Ve škole se dobře aklimatizovala, dnes navštěvuje kroužek basketbalu, turistický kroužek, našla si i pár kamarádek, a dokonce jak se svěřila, prožívá svou první platonickou lásku. Dle vyjádření třídní učitelky je Maruška pozorná, pečlivá a vyžaduje neustálou velkou pozornost. Je citlivá, někdy až přecitlivělá a je potřeba s ní velmi opatrně pracovat. Matka není trpělivá a velmi často na ni řve.

Pozorování:

Maruška je klidná, hodná, tichá dívka. Je velice fixovaná na svou paní asistentku, mají mezi sebou důvěrný vztah. Paní asistentka v hodinách intervence pomáhá Marušce i se základními hygienickými potřebami pubescentky, jako je, každodenní mytí těla, minimálně dvakrát týdně umýt vlasy, častá výměna oblečení za čisté, vše ohledně menzesu. Maruška už dnes ví, že v době dospívání začne být hodně věcí jinak. Je zanedbaná v tomto směru ze strany rodiny. Maruška si ráda povídá a nestydí se, vypráví o sobě, rodině a škole i o tom co by chtěla v budoucnu. Dívka je vnímavá, pozorná, pečlivá a vyžaduje pozornost lidí kolem sebe. Tak tomu bylo na začátku září. *„Přes prázdniny jsme byli u babičky, starala jsem se o koně a jezdila na nich, bylo to moc fajn.“* Dívka byla zrelaxovaná, odpočínutá a pracovala velice hezky. Její pečlivost, co se týče úpravy sešitů jí ještě více zpomaluje v práci. Pokud je hodně unavená z domácnosti, kdy měla hodně práce okolo sourozenců, je nesoustředěná a často se i zlobí a vzteká se. Hlavně, když dostane špatnou známku. Maruška používá velikou řadu speciálních pomůcek, její úkoly a výuka jsou výrazně zkrácené. Každou novou látku vysvětluje paní asistentka s dopomocí názorných příkladů a pomůcek. Tak například v říjnu při jedné z prvních zkoušek, která se Marušce nepovedla. *„Sakra já jsem to neuměla, neměla jsem čas na učení, zase brácha řval a v pokoji nebyl klid. Můžu si to opravit?“* Pokračoval, vztek, pláč a celý den už Maruška nebyla v pohodě a soustředěná, po testech a zkouškách, které se nepovedly častý jev. Naopak radost z dobře vykonané zkoušky je extrémně opačná, výbuchy štěstí a euforie. Marušky stav se velmi zlepšil nástupem do této základní školy, kde se jí pilně věnují paní učitelky a asistentky. Bratr je divoký a Marušku dost často provokuje a znervózňuje. V listopadu jsme řešili další problém, který se sem tam vyskytuje. Marušku začal někdo obtěžovat na sociálních sítích, nakonec se zjistilo, že to byli žáci z vyšších ročníků. *„Tak já vím, že jsem jiná, ale to jim nedává právo, aby si ze mě dělali takovou srandu.“* V tomto směru se zase mladší bratr Marušky urputně zastával a chtěl se bít. Je vidět, že sourozence vzájemná starost o sebe stmeluje. Prosinec, kdy nastává nervozita nervozita z pololetního vysvědčení, to Maruška prožívala o mnoho více než ostatní žáci. Marušky vysvědčení, hodnocení jsou slovní. Bylo hodně dní, kdy byla práce s Maruškou velice náročná.

Shrnutí:

Je nutné Marušce poskytovat delší časovou dotaci na osvojení nového učiva. Podporovat déle fixaci a procvičování, dále látku vysvětlovat pomocí názorných příkladů a pomůcek, Je nutné zapojit více smyslů a ověřovat si neustále porozumění. Netlačít na tempo, pravidelná psychická hygiena, relaxace, krácení úkolů a výukové látky. Využívat pozitivní motivace, poskytovat dopomoc, nebo pomoc prvního kroku. Citlivost při upozorňování na chyby. Podporovat nejen výkon, ale i snahu. Na druhém stupni má výuku jen jednoho cizího jazyka.

Matka by měla dodržovat pravidelné práce okolo dětí, jako je učení, každodenní hygiena, pravidelná zdravá strava.

4.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE - KAZUISTIKA Č.3

Jméno: Martin

Věk: 12 let

Rodinná anamnéza:

Třetí kazuistika se věnuje chlapci 12 let, který navštěvuje běžnou základní školu, 6. ročník. Chlapec je pro tuto práci pojmenován Martin. Narodil se v úplné rodině, je jediným synem tohoto manželství, které bylo více než před rokem rozvedené. Matka 38 let, vysokoškolsky vzdělaná. Pracuje jako administrativní pracovník. Nebyla moc sdílná mluvit se mnou pro tuto práci, a tak mám nejvíce informací od otce, který komunikativní je, a hodně. Tvrdí: „*To víte, ten kluk to má po mně, jenže za nás se tomu říkalo, že je dítě divoké, třeba i nevychované, no jo jenže dnes je to samá diagnóza. On není hloupý, naopak má Filipa a pálí mu to, jen se nedokáže soustředit, no a ten jeho škrabopis, to přečte jen on. Přehození písmen ve slově? Žádná věda, říká tati já to přečtu, a to je důležité ne? Pak se to přeci dokážu naučit. Jo, a to i přes to, že se kluk nedokáže soustředit, stejně domů přinese v hlavě spoustu informací, takže učení doma mu zase tak velký čas nezabere.*“ Otec 45 let, vysokoškolské vzdělání, pracujeme jako programátor, pracuje sám na sebe z pohodlí svého domova. Je sám sobě šéfem, jak říká.

Martin je momentálně ve střídavé péči. Týden u matky a týden u otce. Oba rodiče mají mezi sebou pohodový vztah, umí se většinou domluvit na důležitých věcech. Martin s otcem dost často cestuje, a to se dvakrát stalo i za doby mého pozorování. Matka by ráda dodržovala pravidelnost režimu a zdravou výživu, která je důležitá pro diagnózu Martina, ale otec rád Martinovi ukazuje rozmanitost života, a to ve všech směrech. Prostě všechno jde, když se chce, jak říká otec. Martin má jeden velký koníček, hraje fotbal.

Osobní anamnéza:

Těhotenství bylo klidné, pohodové. Vše bylo v pořádku, matka si užívala těhotenství. Porod proběhl v pořádku a v daném termínu, ale byl rychlý až překotný. Dítě bylo zdravé, kojené a dobře prospívalo. Martin začal chodit již na konci devátého měsíce.

Školní anamnéza:

Syndrom ADHD a přetrvávající dyslexie, dysgrafie a dysortografie. ADHD bylo přímo diagnostikované až po neurologickém vyšetření. Martin po rozvodu rodičů nezažil žádné velké stěhování. Oba rodiče bydlí v místě v školy, a tak Martin ani nemusel měnit základní školu. Chodí tedy od 1. třídy až po dnešní třídu do té samé školy, kde má spousty kamarádů. Martin je velice živý, je rád středem pozornosti, až mi někdy přijde, že své diagnózy zneužívá k šaškárnám. Martin nemá s výukou velké problémy, intelekt má totiž v normálu až nadprůměrný. Na prvním stupni byl výborně diagnostikován a paní učitelka s asistentkou si daly velkou práci s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Takže čtení je u Martina určitě stále pomalejší, ale správné. Při dlouhém čtení sem tam zapomíná, o čem některé pasáže byly, ale zpětným náhledem do textu je schopen v kostce říci o čem to bylo. Psaní je těžce čitelné a pro Martina jsou diktáty takovou soutěží se sebou samým, jak velká bude chybovost. Diktáty píše, ale ve zkrácené formě, kvůli svému problému se soustředěním. Martin na pokyny reaguje, hlásí se, zná správné odpovědi, často se ale vrtí, vykřikuje a vyráží do prostoru třídy bez vyzvání, při vyučování. Sedí v druhé lavici s paní asistentkou a rád se otáčí a baví se se spolužáky při vyučování.

Pozorování:

V září mě hned zarazilo, že týden po nastoupení do školy, po letních prázdninách Martin jel s otcem na dovolenou do Egypta. Po návratu měl při výuce stále nutkavou

potřebu všem vyprávět jaké to bylo. Trvalo nějaký den, než se Martin dostal do reality školní výuky. Martin má stále při výuce potřebu nějaké aktivity, stále se vrtí, jezdí po židli nebo žmoulá tužky, okusuje je. Často při vyučování pije, obléká a svléká si mikinu, a to i tím způsobem, že si ji nechá napůl oblečenou. Paní asistentka tedy musí odvádět pozornost od jeho aktivit nebo naopak úplného vypnutí. Její úkol je stále Martinovi organizovat hodinu tak, aby byly časté a krátké. Ke konci školního dne zkracuje Martinovi hodinu, chodí na chodbu se projít, prodýchat, uvolnit se. Jeden den byl opět už do rána nepozorný. Paní asistentka má taktiku, Martina uklidňuje škrábání po zádech. Opravdu, ve dnech, kdy je Martin s pozorností velice špatně, aby nemuseli chodit stále ven a na chodbu. Pomáhá k soustředění škrábání po zádech. Navázání vztahu s žákem je velice důležité pro další důvěru. Martin je také hodně citlivý, ví, že je chytrý, ale má potřebu se přesvědčit. Tak asistentka podporuje i jeho sebevědomí. Martin říká: *„Já to nechápu, jak můžou všichni celou dobu sedět a třeba nic neříkat, já prostě musím mluvit, nebo se aspoň hýbat, jinak mám pocit, že se zblázním. Neumím to lépe vysvětlit. To je jako by vám měla bouchnout hlava, pako papiňák, prostě musíte upustit páru.“*

Shrnutí:

Martin je tedy velice inteligentní žák, který má ztíženou výuku svou diagnózou. Je tedy důležité Martina nejvíce zatěžovat na začátku výuky, stanovit si jasná pravidla a řád. Zkracovat dobu pozornosti a tolerovat odchylky pozornosti. Je důležité udržovat oční kontakt a chválit za projevenou snahu. Podporovat sebevědomí Martina a využívat pozitivní motivace. Dále využívat kompenzačních pomůcek ve čtení a psaní. Ke konci výuky poskytovat relaxaci a uvolnění, nebo zařadit krátkou přestávku.

4.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE - KAZUISTIKA Č.4

Jméno: Jan

Věk: 12 let

Rodinná anamnéza:

Poslední kazuistika se věnuje chlapci 12 let, který navštěvuje běžnou základní školu, 6. ročník. Pro tuto práci jsem ho nazvala Jan, tedy Honza. Honza vyrůstá v úplné rodině. Rodina se jeví harmonická, Honza má mladší sestřičku 7 let. Do školy jí doprovází, chodí spolu. Matka 35 let, středoškolské úplné vzdělání, pracuje jako účetní v místní firmě. Působí jako velice klidná, tichá žena. Otec 42 let, úplné středoškolské vzdělání, pracuje jako IT v místní firmě. Matka říká: „*Honza má trochu pomalejší vnímání, asi si trochu nevěří, a tak se pořád ptá co a jak. Ve škole říkali, že je to na poradnu, a tak jsme šli. No ono to nějak dopadne. Když byl ve školce chodil na logopedii, trénovali jsme stále a hodně. Stejně dnes když se dostane do stresu, tak huhňá a žvatlá, že mu není rozumět, člověk ho musí brzdit a zeptat se znovu. Ještě ho brzdit, aby mluvil pomalu, že má čas.*“ Honza je takový samotář, rád je doma a rád pracuje na počítači. Žádné další koníčky nemá.

Osobní anamnéza:

Těhotenství bylo pohodové a průběh těhotenství byl bezproblémový. Honza se ale narodil předčasně, porod byl bez komplikací, ale jeho porodní váha byla 2800 g a délka 48 cm. Honza byl velice slabý a ke kojení musela matka přidat i umělou stravu, toto období matka uvádí jako velice náročné. Také Honza začal chodit později, až v jednom roce věku.

Školní anamnéza:

Logopedická vada řeči a s ní spojená přetrvávající porucha pozornosti, oslabené sluchové vnímání a grafomotorika. Honza je v péči školního psychologa, protože ve třídě není oblíben. Žáci si stěžují na jeho zvláštní chování, že mu nerozumí, když mluví, protože nesrozumitelně drmolí, neotevívá pořádně pusy, a proto mu není rozumět. Když mu to řeknou, tak se směje a otáčí hlavu směrem od nich. Asistentka a učitelé se snaží

o co největší oporu, ale všichni často naráží na slova já tomu nerozumím, jsem v tom neprávem, to je nespravedlivé, to jsem nestihl, bylo málo času a další. Asistentka dopomáhá v zapisování zápisků, kvůli špatné grafomotorice, rychlé unavitelnosti a špatnému sluchovému vnímání. Honza je totiž schopen zapsat takové zápisky, které nakonec nepřečte ani on. O některých přestávkách zůstává asistentka s dětmi ve třídě, kvůli možnosti konfliktu mezi Honzou a ostatními. Říká, prostě se pozná, když není Honza nebo třída vyladěna. Honza říká: „*Já vím, že mě nemají rádi. No já je taky ne, ale musíme spolu prostě být. Nerozumí mi ani někteří učitelé, já pořád říkám, že tomu nerozumím a oni stejně chtějí, abych se to naučil. Tak to je nespravedlivé.*“ Asistentka tedy dopomáhá prvnímu kroku, pomáhá se zápisy, v rámci intervence procvičují porozumění a také má Honza zkrácené diktáty, při vypracování testů má Honza delší časové limity. Honza je k věku celkem malý a hubený, je nenápadný.

Pozorování:

Od počátku pro mě zajímavý žák. Myslím, že je u něj zanedbaná logopedická péče v předškolním věku a také psychologická. Když jste v blízkosti Honzy, cítíte stálou nervozitu, takový určitý neklid. Honza nic neříká a najednou skončí zkouška, test a on spustí svou drmolící řeč: „*Nooo já věděl, že to bude všechno špatně, co budu dělat. Myslíte, že mě to nechá paní učitelka opravit?*“ A pak se dozvíte, že test dopadl dobře a Honza z něj má dvojku. Toto, říká paní asistentka se opakuje skoro pokaždé. Někde životem vybudované malé sebevědomí? Byla jsem na jedné z intervencí. Děti dostaly otázky z předmětu Přírodopis. Každý dostal jednu a měl na tu otázku najít odpověď, libovolně kde, internet, učebnice atd. Jen odpovědi musely děti rozumět tak, že ji ostatním museli umět vysvětlit, aby ji pochopili i oni. Paní asistentka nedělala celou hodinu nic jiného, než se snažila všemi možnými způsoby přirovnáním a pomůcek vysvětlit Honzovi význam. Nepovedlo se, definici se naučil jako básničku, ale význam mu utekl. Honza je nenápadný, malý a hubený. Zažila jsem ale, jak bránil svou malou sestřičku před staršími spolužáky. Dokázal se při neustálém dorážení do jednoho žáka tak opřít, že se to nakonec vyšetřovalo až v ředitelně.

Shrnutí:

Podpora je u Honzy velice důležitá, jak z psychického, tak výukového hlediska. Honza potřebuje stimulovat porozumění více smysly. Potřebuje nejen dopomoc prvního kroku, ale i podporu sebevědomí. Povzbuzovat při dílčích malých úspěších. Nastavení

pořádku, hranic, Honza se potřebuje zbavit chaosu, jak v hlavě, tak na stole ve třídě. Určitě je nutné další docházení ke školnímu psychologovi a také je nutná psychologická intervence s celou třídou.

5. ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ CÍLŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE A DISKUZE

Cílem praktické části bakalářské práce bylo provést popis potřeb vybraných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednalo se o žáky se zdravotním postižením, onemocněním, znevýhodněním, s nímž se nejčastěji setkáváme v prostředích českých škol (viz obr. 3 – Zíkl, Bendová, 2014), kteří navíc vyžadují podporu asistentem pedagoga. Na základě analýzy popisu podpory žákům se SVP asistentem pedagoga by měla vzniknout doporučení pro asistenty pedagoga při práci s těmito žáky. Pro výzkumné šetření bylo použito případových studií a v nich využito narativních rozhovorů a zúčastněných participativních pozorování. Lze konstatovat, že hlavní cíl byl naplňován prostřednictvím cílů dílčích a specifikací doporučení pro práci se žáky s ADHD, lehkým mentálním postižením, dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií, vývojovou dysfázií a logopedickou poruchou řeči. Hlavní cíl byl v rámci praktické části bakalářské práce naplněn.

Zhodnocení naplnění dílčích cílů:

DC č. 1: Nashromáždít informace o žácích se SVP a jejich diagnózách. Díky spolupráci rodičů žáků, pedagogů a žáků samotných, pomocí narativních rozhovorů a zúčastněných participativních pozorování žáků v jejich přirozeném prostředí mezi vrstevníky, se mi podařilo nashromáždít v období půl roku velké množství dat a informací. Tato data slouží k souhrnu doporučení pro práci s vybranými žáky se SVP, tato data jsou shrnuta samostatně kapitole č. 6. Dále tato data slouží k rozšíření povědomí o specifických obtížích těchto vybraných žáků, tato specifika jsou shrnuta v případových studiích v kapitole č. 4.

DC č. 2: Zjistit, jakou formou je nejčastěji poskytována podpora žákům s vybranými diagnózami, jaké jsou možnosti podpory. Z výsledků nashromážděných v případových studiích vyplývá, že podpora asistentem pedagoga je velice přínosná. Je velice důležité, aby byla harmonie a důvěra mezi školou, rodinou a žákem samotným. V období puberty je to zvlášť důležité. Tělesná, hormonální a psychická pohoda dětí je narušená dospíváním a žáci se SVP mají takzvaně „naloženo“ o své diagnózy navíc. Tyto diagnózy a jejich působení na žáky se v době pubescence také mění. Asistent

pedagoga při své práci musí používat i velkou dávku takzvaného „selského rozumu“. Musí být neustále připraven s dopomocí žákovi, ale jeho pomoc nesmí bránit dítěti převzetí zodpovědnosti samo za sebe. Asistent pedagoga si musí právě uvědomit, že s dítětem nebude celý život, a proto nesmí za dítě dělat vše. Proto se hovoří o „dopomoci prvního kroku.“ To znamená sledováním chování dítěte zjistíme, že neví jak, zeptáme se: „Ty nevíš, jak to udělat? Pojď ukážu ti jak a ty to pak uděláš sám.“ A i když pak žák/dítě zvládne jen část, je dobré chválit za dílčí správnost, dodáme tím žákovi sebevědomí. To platí i naopak, je dobré žáka povzbuzovat i v případě, kdy mu zadaný úkol nejde. Asistent pedagoga také používá školních kompenzačních pomůcek k lepšímu pochopení a výkonu svého svěřence. Mají nastavený delší čas pro společnou práci např. v hodinách intervence, ale také mají upravený zkrácený vzdělávací plán, proto mohou více procvičovat základní učivo.

DC č. 3: Vznik doporučení pro asistenty pedagoga při práci s žáky s vybranými diagnózami. Všeobecná doporučení pro asistenty pedagoga jsou shrnuta v další kapitole samostatné kapitole č. 6. Již ve shrnutí v každé z případových studií bylo mnoho společných znaků např. při vyučování působit na více smyslů najednou (multisenzoriální přístup), a také je velice důležitá podpora senzomotoriky, což jsou procesy, které spojují oblast smyslovou s oblastí motorickou.

A protože je smysl nejspolehlivějším příručím paměti, způsobí se (bude-li se vše předvádět smyslům), že každý to, co ví, bude vědět trvale. „Ochutnal-li jsem jednou cukr, viděl-li jsem jednou velblouda, slyšel-li jsem jednou zpívat slavíka, byl-li jsem jednou v Římě a prohlédl si jej (ovšem pozorně), tkví to pevně v paměti a nemůže z ní vypadnout.“ (Komenský, 1958)

6. DOPORUČENÍ PRO ASISTENTY PEDAGOGA PŘI PRÁCI S VYBRANÝMI SKUPINAMI ŽÁKŮ SE SVP

Pokud asistent pedagoga pracuje se žáky s **dyslexií** je dobré dodržovat jedno pravidlo, a to zní krátce a často. Pro práci je dobré využívat metodických příruček „Čtení s porozuměním,“ jsou psané pro děti různého věku. Pro každé dítě je ze začátku čtení namáhavá činnost a pro dyslektika je čtení náročné stále, a tak nesmíme zapomínat na jeho rychlou unavitelnost. Pracujte tedy s přestávkami, o textu si často povídejte a dopomáhejte společným čtením složitých slov.

Asistent pedagoga při práci se žákem s **dysgrafií** by měl každý den provádět cvičení s jemnou motorikou, např. kreslení, vybarvování. Aby se žák rychle neunavil, můžeme používat text jako doplňovačku a u té si vysvětlovat význam slov, textu, zdůvodnění konkrétního pravidla. Také musíme dohlížet na správné držení tužky, pera a správné sezení. Tím prodloužíme čas grafického výkonu žáka, snažíme se o zmírnění projevů unavitelnosti jemné motoriky.

Pokud asistent pedagoga pracuje se žákem s **dysortografií** používá při vyučování, doučování či pedagogické intervenci zvládání pravopisu dítětem ústní formu, kterou upřednostňuje před psanou formou, kontrolu správnosti pak může provést v krátkém psaném textu. Vhodné je užívat k tréninku mačkadela nebo bzučáků nebo metodických příruček pro žáky s dysortografií s pravidly pravopisu nebo slovníky cizích jazyků. Žáci s dysortografií mají také často problém s učením cizích jazyků. Dobré jsou též slovníky v tabletech, které vám ukazují slovo v českém jazyce, obrázek a slovo v cizím jazyce.

Při práci se žákem s **dyskalkulií** asistent pedagoga u žáka zapojuje více smyslů najednou, podporuje v žákovi představivost pomocí názorných pomůcek. V rámci podpory – zvládání je vhodné, aby žák používal počítadel, plastových barevných víček, hra na nákup s dětskými mincemi, číselné osy, kalkulačky. Opět uvolňujeme práci pravidlem krátce a často.

Je důležité, aby asistent pedagoga při práci se žákem s **ADHD** měl dobrou spolupráci mezi školou a rodinou. Výchovné vedení těchto žáků by mělo být jednotné. Tito žáci vyžadují klidný, trpělivý, laskavý ale zároveň důsledný přístup, a to i při vypjatých situacích. Důležité je nastavení pravidel a jejich důsledné dodržování. Využíváme spíše pochvaly za dobré chování než výtky, špatné chování se snažíme potlačovat dobrým. Také zde platí pravidlo krátce a častěji, motorický neklid nechat vybit nějakou prací např. čtením, pohybem.

Při práci s žákem s **vývojovou dysfázií** musí asistent pedagoga pracovat jako se žáky se všemi výše uvedenými specifickými potřebami dohromady. Rychlá unavitelnost žáka znamená opět se řídit pravidlem krátce a častěji. S ohledem na fixaci a automatizaci učiva je třeba zajistit kontinuální opakování. Nesrovnávat dítě s ostatními žáky, chválit za dílčí úspěchy, podporovat sebevědomí dítěte.

Pokud asistent pedagoga pracuje na běžné základní škole se žákem **se snížením kognitivního výkonu či s lehkým mentálním postižením** vyžaduje tato práce velký klid, trpělivost a laskavost. Práce je opět stejná jako u předešlých diagnóz, nesrovnávat dítě s ostatními a chválit za dílčí úspěchy, Očekávat u dítěte strop v přijímání učiva, proto mají tyto žáci upravené zkrácené vzdělávací programy. Zde je opravdu důležité stále opakovat dokola základy všech předmětů.

Asistenti pedagoga by měli na žáky působit preventivně a dávat jim správný vzor. Působíme jako takové mantinely mezi školou a rodinou a snažíme se vyrovnávat oba protipóly – požadavky ze strany rodiny a požadavky ze strany školy, což vyžaduje velkou dávku asertivity, vždyť nakonec nám všem jde o jedno, o prospěch dítěte, žáka.

V praxi je proto důležité zachovávat před žáky neutralitu, mít pevně stanovená pravidla, ale zároveň je dobré se s žáky napojit na stejnou vlnu a být jim jakýmsi „dospělým přítelem.“ Pak víte více o jejich radostech a strastech a také můžete efektivněji pomoci. Jste totiž významným článkem, který působí na klima celé třídy. Na druhém stupni spolupracujete s třídním učitelem, školním psychologem, speciálními pedagogy a dalšími učiteli předmětů, je to velká skupina dospělých. Pamatujte: „Není na světě člověk ten, který se zavděčí lidem všem.“ Také musíte zachovávat mlčenlivost i když si myslíte že zrovna tuto informaci potřebujete použít, tak si dvakrát rozmyslete jak.

Jak už bylo výše uvedeno, u všech dětí je potřeba rozvíjení smyslů. Někdy se práce zdá být pokus, omyl, ale používejte „selský rozum“ a naslouchejte svým instinktům, jsem opravdu přesvědčená, že v této práci jsou více než důležité. Pozorujte reakce dětí a vnímejte, kde dítě zareagovalo pozitivně, tu informaci začněte rozvíjet a chvalte za dílčí malé úspěchy, dodáte dítěti sebedůvěru, kterou při své práci potřebuje. Pubescenti jsou většinou přecitlivělí a křehcí, i když se to nezdá, i když momentálně projevují agresi, věřte, že zrovna nyní trpí nejvíce.

V případě Michala je potřeba vyvozování, fixace a procvičování, látku vysvětlovat pomocí názorných příkladů a pomůcek. Lépe si informace zapamatuje, když má představu. Můžete i přirovnávat k věcem a předmětům, které zná. Pak si vzpomene na to jedno konkrétní slovo a vybaví se mu celá definice. Mějte dostatek trpělivosti, časová dotace k pochopení nového učiva je delší. V hodinách je důležitá pozitivní motivace, zápisy krátkých podstatných informací, dopomoc prvního kroku a oční kontakt. Dále platí vše, co jsme psala výše ve všeobecných doporučeních.

V případě Marušky je práce obdobná jako u Michala, je budete potřebovat více kompenzačních pomůcek. Ve škole je jich dost a poradí vám s nimi speciální pedagogové, ti naše děti dobře znají. U Marušky je důležité pozitivně motivovat, chválit za malé úspěchy, při nezdaru poskytnout možnost opravy. Maruška je velice citlivá, a proto je u ní dobré podporovat nejen výkon, ale i snahu.

Oba žáci jsou u konce základního vzdělání, a tak je dobré do práce zařazovat samoobslužné dovednosti např. umíš vyplnit složenku, rozumíš, co je dotazník, víš, jak se píše životopis, umíš poslat dopis atd. Nemáte jen hodiny ve vyučování, máte ještě s žáky hodiny intervence a tam spolu můžete procvičovat látku, které momentálně nejméně rozumí.

Martin je chytrý chlapec, který má poruchu chování, potřebuje ve třídě místo s nejmenšími rušivými vlivy, oční kontakt při práci je velice důležitý. Častý dohled a průběžně vykonávat zpětnou kontrolu o vnímání instrukcí. Plnit krátké úkoly, delší rozfázovat. Velice důležitá je důslednost, též potřebuje delší časovou dotaci. U těchto žáků je důležité najít trik na zklidnění vnitřního neklidu. Jak jsem již psala u Martina funguje drbání na zádech, někdy prostě nechce odcházet ze třídy, chce to zvládnout

sám, aniž by spolužáci viděli jeho odchod ze třídy. Samozřejmě klasika, jako je relax, projít se po chodbách, protáhnout se, funguje také, s asistentkou mají domluvený signál, je to mrknutí a jdou ven. Nikoho tím zásadně neruší.

Poslední v řadě je Honza. U něj je důležitá spolupráce s psychologem a také prolomení ledů a zvládnout dostat se do jeho světa, pro lepší pochopení jeho potřeb. Velká práce bude také na klima třídy, protože s Honzou si žáci stále nerozumí. Jinak stále platí podobná pravidla jako u ostatních. Dopomoc prvního kroku, ověřovat porozumění čtenému, hlavně u delšího čtení. Kontrola zápisu, krátce, jednoduše, srozumitelně. Pokud je motorika unavena, zápis, popřípadě dopsat, ale neulevovat žákovi. Velice rychle si na to zvyknou, pravidla jsou důležitá.

Každé dítě je individualita, většina dětí nemá jen jednu vyhraněnou poruchu, ale kombinaci více poruch, s jednou dominantní, které se v průběhu dětství a dospívání proměňují. Toto jsou všeobecná doporučení, ale vy si musíte cestu k tomu svému dítěti najít sami, pomocí všeobecných pravidel, s pomocí ostatních pedagogů, speciálních pedagogů, psychologů a s pomocí své intuice.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá problematikou postoje společnosti k lidem s postižením.

V teoretické části BP byly vymezeny pojmy norma, normalita, segregace, integrace a inkluze. Dále se práce zaměřila na legislativní ukotvení inkluze v České republice. Vymezení a popis, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Kompetence asistenta pedagoga a jeho práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem empirické části bylo provést analýzu vybraných nejčastějších diagnóz u žáků se SVP druhého stupně běžné základní školy. Výzkum byl veden kvalitativním šetřením za pomoci případových studií a cíle bylo dosaženo pomocí čtyř případových studií, ve kterých bylo použito narativních rozhovorů a zúčastněných participativních pozorování.

Výsledkem empirické části bakalářské práce byl souhrn všeobecného doporučení pro asistenty pedagoga při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami s vybranými diagnózami druhého stupně základní školy.

Inkluzivní vzdělávání se stalo součástí naší společnosti. Je důležité tuto realitu přijmout a posunout ji správným směrem o kus dál. Měli bychom být žákům vzorem, i když to někdy není lehké. Měli bychom působit pozitivním dojmem a s žáky v případě potřeby komunikovat o různých situacích, které jsou pro ně nějakým způsobem nepochopitelné. Nakonec takové komunikace je důležité nechat žáka, aby si utvořil vlastní názor a vést ho ke kladnému postoji k životu. Práce asistenta pedagoga je velice psychicky náročná, a proto je také důležité dbát na svou vlastní osobní psychickou hygienu.

SEZNAM ZDROJŮ

Literatura:

ANDERLIK, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. (2013). *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6646-5.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2019). *Inkluzivní pedagogika: Distanční studijní text*. Opava: Fakulta veřejných politik v Opavě - Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-334-5.

HÁJKOVÁ, V., a STRNADOVÁ, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

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

HENDL, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 4. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANKOVSKÝ, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-329-6.

KOHOUTEK, R. (2007). *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4434-0.

KOMENSKÝ, J. A. (1958) *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Svazek I. Praha: SPN. ISBN 74-9-01 02/45

KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.

KUCHARSKÁ, A. et al. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.

LECHTA, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

MICHALOVÁ, Z. (2004). *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozšířené vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-021-0.

NĚMEC, Z. a kol. (2014). *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

REICHEL, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

SLOWÍK, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SLOWÍK, J. (2016). *Speciální pedagogika*. (2. aktualizované a doplněné vydání). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

SOUDNÁ, K., 2015. *Vztahové aspekty práce asistenta pedagoga ve školním prostředí*. In: MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. et al. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 51-72. ISBN 978-80-244-4769-8.

TITZL, B. (1998). *Postižený člověk ve společnosti: hledání počátků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 86039-30-7.

TITZL, B. (2000). *Postižený člověk ve společnosti: místo postiženého ve společnosti u nás v epoše středověku*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-86039-90-0.

UZLOVÁ, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VALENTA, M., MÜLLER, O. (2007). *Psychopedie*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-099-2.

VÍTKOVÁ, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

VOJTKO, T. (2005). *Postižený člověk v dějinách*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-017-5.

ZELINKOVÁ, O. (2009). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. (11. vydání). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZIKL, P., BENDOVIČ, P. (2014). *Speciálně pedagogický výkladový slovník: (somatopedie, psychopedie, logopedie)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-514-1.

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

Internetové zdroje:

<https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/vzdelani-a-integrace> [online]. [cit. 2022-04-24].

https://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html [online]. [cit. 2022-04-04].

<https://www.nuv.cz/t/ap> [online]. [cit. 2022-04-15].

Seznam použitých legislativních zdrojů:

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. *o katalogu prací ve veřejných službách*

Nařízení vlády č. 564/2006 Sb. *o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších novelizací a předpisů*

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. *o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímě výchovné, přímě speciálně pedagogické a přímě pedagogicko psychologické činnosti pedagogických pracovníků*

Vyhláška č. 317/2005 Sb. *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*

Vyhláška č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*

Vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 379/2015 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 198/2012 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání

Zákon č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání