



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Role osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postížením

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Bc. Markéta Košťáková**
Vedoucí práce: Mgr. Hana Joklíková, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Markéta Košťáková**
Osobní číslo: **P16000519**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Role osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

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

Cíl diplomové práce: Specifikovat roli osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením a popsat shody a rozdíly v jejich činnosti.

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

Metoda: Dotazování.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury: •

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie.** Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-170-6.
- HRDÁ, Jana.** Osobní asistence, poradenství a zprostředkování. 1. vyd. Praha: Asociace poraden pro zdravotně postižené, 2006. ISBN 80-239-6415-1.
- JANKOVSKÝ, Jiří.** Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska. 2. dopl. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
- LUDÍKOVÁ, Libuše.** Kombinované vady. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar.** Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3819-5.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Hana Joklíková, Ph.D.

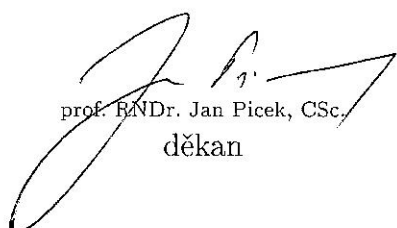
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

3. dubna 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2018



prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.



Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

Prohlášení

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

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

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

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

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

Datum:

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Haně Joklíkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Velké poděkování patří mému partnerovi Janu Kočímu, který mi byl po celou dobu studia velkou oporou, poděkování patří i mé rodině a přátelům.

Poděkování patří i respondentům, bez kterých by diplomová práce nemohla být realizována.

Název diplomové práce:

Role osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením

Jméno a příjmení autora:

Bc. Markéta Košťáková

Akademický rok odevzdání diplomové práce:

2017/2018

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Hana Joklíková, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce se zabývá zmapováním tématu a charakteristiky dvou pracovních pozic: osobního asistenta a asistenta pedagoga. Cílem výzkumu je specifikovat roli osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením a popsat shody a rozdíly v jejich činnosti.

Teoretická část popisuje jedince s kombinovaným postižením, zejména pojednává o definici, klasifikaci a etiologii kombinovaného postižení. Dále popisuje specifika vzdělávání žáků s kombinovaným postižením, na které navazují popisy rolí osobního asistenta a asistenta pedagoga, které jsou stěžejní pro zadané téma diplomové práce. Empirická část navazuje na teoretický úvod formou osobního dotazování, popisuje role osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením. Empirická část je doplněna dvěma případovými studii - asistent pedagoga u žáka s PAS a osobní asistent u žákyně s metabolickou poruchou. V diskuzi uvádíme navrhovaná opatření pro další zkoumání dané problematiky.

Klíčová slova

kombinované postižení, vzdělávání, poradenská zařízení, podpůrná opatření, asistent pedagoga, osobní asistent, žák s kombinovaným postižením

Title of the Work:

The Role of Personal Assistant and Teaching Assistant in Education of Pupils with Multihandicap

Name and Surname of the Author:

Bc. Markéta Košťáková

Academic Year of the Work's Submission:

2017/2018

The Leader of the Work:

Mgr. Hana Joklíková, Ph.D.

Annotation:

This thesis maps topic and characteristics of two positions: Personal assistant and teacher's assistants. The goal is to specify their roles in education of pupils with multiple disability and describe conformities and differences in their positions.

Theoretical part describe individuals with multiple disability, especially deals with definition, classification and etiology of the multiple disability. As a next it describes pupils with multiple disability specifics and then it continues with descriptions of personal assistant's and teacher's assistants roles, which are key for entered topic of the thesis.

Empiric part follows up on theoretical part by personal questionings form, analyzes personal assistant's and teacher's assistants roles in case of education of pupils with multiple disability. There are added two case studies in - teacher's assistant with autistic pupil and personal assistant helping pupil with metabolic disorder. In discussion there are said proposed measures for next research in this problematics.

Keywords:

multiple disability, education, consulting facilities, supporting procurement, teaching assistant, personal assistant, pupil with multiple disability

Obsah

Seznam tabulek a grafů.....	10
Seznam zkratk.....	11
Úvod.....	12
1 Jedinec s kombinovaným postižením.....	15
1.1 Filosofický pohled.....	15
1.2 Kombinované postižení ze tří pohledů.....	16
1.2.1 Definice z pohledu zahraniční odborné literatury.....	16
1.2.2 Definice z pohledu české odborné literatury.....	16
1.2.3 Definice z pohledu resortu školství.....	17
1.3 Etiologie kombinovaného postižení.....	20
1.4 Prevalence.....	20
1.5 Klasifikace kombinovaného postižení.....	21
2 Specifika vzdělávání žáků s kombinovaným postižením.....	22
2.1 Specifika osobnosti jedince s kombinovaným postižením.....	22
2.2 Rodina.....	22
2.3 Raná péče.....	23
2.4 Edukace žáků s kombinovaným postižením.....	25
2.5 Individuální vzdělávací plán.....	25
2.6 Školská poradenská zařízení.....	27
2.7 Možnosti edukace žáků s PAS.....	29
3 Asistent pedagoga a osobní asistent.....	31
3.1 Role asistenta pedagoga.....	31
3.1.1 Kvalifikační a osobnostní předpoklady.....	32
3.1.2 Náplň práce asistenta pedagoga.....	36
3.1.3 Asistent pedagoga jako člen týmu.....	38
3.2 Role osobního asistenta.....	41

3.2.1	Kvalifikační a osobnostní předpoklady	41
3.2.2	Náplň práce osobního asistenta.....	43
3.3	Asistent pedagoga a osobní asistent ve světě.....	48
4	Metodologie práce	50
4.1	Cíl práce	50
4.2	Metody sběru dat.....	52
4.2.1	Smíšený výzkumný design	52
4.2.2	Metody sběru kvantitativních dat	52
4.2.3	Metody sběru kvalitativních dat	54
4.3	Předvýzkum.....	54
4.4	Popis výzkumného vzorku	55
4.5	Vyhodnocení a interpretace dat.....	60
4.6	Popis případových studií	77
5	Vyhodnocení výzkumných otázek a dílčích cílů	82
6	Diskuse.....	88
7	Doporučení pro praxi.....	92
8	Závěr	94
	Seznam použité literatury	96
	Seznam příloh.....	101

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Činnosti.....	66
Graf 1: Věk dotazovaných	55
Graf 2: Délka praxe.....	56
Graf 3: Dosažené vzdělání	56
Graf 4: Způsob získání práce	57
Graf 5: Zaměstnavatel.....	57
Graf 6: Typ škol.....	58
Graf 7: Uzavření smlouvy.....	58
Graf 8: Možnost vzdělávání.....	59
Graf 9: Doplnění vzdělání.....	60
Graf 10: Důvod rozhodnutí se pro danou profesi	61
Graf 11: Představa o práci	62
Graf 12: Seznámení s kolegy a prostředím	63
Graf 13: Seznámení se s rodiči dítěte	63
Graf 14: Druh postižení svěřených žáků.....	68
Graf 15: Přidělené místo	69
Graf 16: Vlastní přípravy	69
Graf 17: Výměna rolí s učitelem.....	70
Graf 18: Zprávy o průběhu vzdělávání	71
Graf 19: Pomoc žákovi se sebeobsluhou	72
Graf 20: Vykonávání činností nad rámec povinností	72
Graf 21: Vztah k žákovi.....	73
Graf 22: Spolupráce s TU	74
Graf 23: Cítění se jako člen týmu	75

Seznam zkratk

AP	Asistent pedagoga
CNS	Centrální nervový systém
DMO	Dětské mozková obrna
DPČ	Dohoda o provedení činnosti
DPP	Dohoda o provedení práce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	Individuální vzdělávací plán
KP	Kombinované postižení
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
NKS	Narušená komunikační schopnost
NNO	Nestátní nezisková organizace
OA	Osobní asistent
PAS	Poruchy autistického spektra
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠPZ	Školská poradenská zařízení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ZP	Zdravotní postižení

Úvod

České školství se za posledních dvacet let velmi změnilo, od prodloužení školní povinné docházky z osmi let na devět let, vznik soukromých škol, rozšíření nabídky studijních oborů až k samotné inkluzi.

Inkluze, proces, který většině pedagogů přidělal za poslední roky několik vrásek na čele. Jedná se o proces, který nese myšlenku sjednocení všech dětí, s cílem vytvoření optimálního edukačního prostředí s ohledem na jejich pohlaví, různorodost, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň schopností a dovedností. Respektive se v jedné třídě sjednotí děti se zdravotním postižením, nadané děti, děti cizinců, ale i děti jiného etnika a majoritní společnosti. V jedné třídě tedy vznikne jedna heterogenní skupina, které pedagog rovnocenně a bez rozdílu věnuje pozornost. Principem inkluze je tedy akceptování individuality každého žáka. Všichni jsou stejně důležití, rozdíly mezi žáky jsou vnímány jako přínos pro výuku a ne jako překážka, kterou je nutno odstranit. Respektuje právo na vzdělávání žáka v místě bydliště, odstraňuje problémy, které by bránily ve vzdělávání žáků a zohledňuje školní prostředí vzhledem k různorodosti každého žáka.

Všechny výše zmíněné aspekty v nás vzbuzují naprosto ojedinělou a dokonalou harmonii. Inkluze se nám z hlediska teorie jeví jako ideál po všech směrech. Je ale důležité si uvědomit, že teorie a praxe jsou dva odlišné světy.

Od zavedení inkluzivního vzdělávání se naše školství potýká se systémovými problémy, nepřipraveností, s nárůstem administrativy, nedostatkem finančních prostředků a personálního zajištění.

Vše, ale není tak černé, jak se může na první pohled jevit. Inkluze má i své výhody, mezi které lze řadit už jen samotné vzdělání dětí, které je prostřednictvím nových vyučovacích materiálů a přístupu učitelů rozmanitější a učivo může být prezentováno více způsoby, než bylo doposud. Další výhodou je možnost rozdělení třídy na menší skupiny, kterým se může jednotlivě věnovat jak učitel, tak i asistent. Zlepší se i kognitivní vývoj dětí, jelikož se naučí porozumět sami sobě, ale také ostatním, zejména to souvisí s tím, že se děti naučí přijímat různorodost ostatních a vytvoří si k nim úctu a respekt. Inkluze u dětí také rozvíjí empatii a sociální inteligenci. V neposlední řadě selepší postavení osob se zdravotním postižením a jedincům se zdravotním znevýhodněním ve společnosti, jelikož v rámci inkluze je jim umožněno plnohodnotné vzdělání v různorodém kolektivu.

Shrnuto a podtrženo, všechno kolem nás má vždy své výhody, ale i nevýhody. Proto je důležité si uvědomit, že vše, co se děje kolem, je jen o lidech a jen my sami můžeme kdykoliv a cokoliv změnit.

Od inkluze tedy přecházíme k samotnému tématu diplomové práce, která nese název Role osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením. Důvodem k sepsání diplomové práce byla a je dlouholetá osobní zkušenost autorky jak z pozice osobního asistenta, tak i aktuálně z pozice asistenta pedagoga. Z teoretického hlediska se jedná o dvě odlišné pozice, z praktického hlediska se jedná o velmi identické pozice, až na pár výjimek, které jsou následně v teoretické a empirické částí uvedeny.

Cílem diplomové práce tedy bylo zmapovat téma, specifikovat a charakterizovat roli osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením, popsat shody a rozdíly v jejich činnosti.

Kombinované postižení patří mezi nejsložitější a nejméně probádaný typ handicapu. Pod pojmem kombinované postižení si skoro každý člověk nejčastěji představí jedince, který je imobilní a odkázán na pomoc druhé osoby ve všech úkonech.

Teoretická část práce se snaží poukázat na skutečnost, že kombinované postižení je vnímáno každým autorem jinak, ale zároveň se v definicích jednotlivých autorů najde společná shoda. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola tedy definuje již zmíněné kombinované postižení z několika pohledů, kdy stěžejním bodem pro realizaci a zpracování diplomové práce je pohled resortu školství. Dále se teoretická část zabývá klasifikací a etiologií kombinovaného postižení. Plynule pak přechází ke kapitole, která se věnuje specifikům vzdělávání žáků s kombinovaným postižením, kdy nejdůležitější roli při výchově a vzdělávání dítěte se zdravotním postižením sehrává rodina. Kapitola také popisuje školská poradenská zařízení, která sehrávají významnou roli při vzdělávání žáků s kombinovaným postižením, závěrem se kapitola stručně věnuje vzdělávání žáků s PAS, kteří z hlediska výsledků výzkumné práce tvořili u asistentů nejpočetnější skupinu.

Kapitoly pojednávající o rolích osobního asistenta a asistenta pedagoga v českém školství představují nejdůležitější část diplomové práce. Osobní asistent a asistent pedagoga se podílejí na výchově a vzdělávání žáka s kombinovaným postižením. Kapitoly se nejprve věnují kvalifikačním a osobnostním předpokladům obou asistentů, následně přecházejí k popisu jejich náplně práce a organizačním podmínkám. Teoretickou část zakončujeme stručnou kapitolou, která pojednává o pozicích osobního asistenta a asistenta pedagoga ve světě.

Empirická část představuje výsledky výzkumu formou dotazování, které bylo v rámci diplomové práce realizováno. Cílem výzkumu bylo specifikovat roli osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením a popsat shody a rozdíly v jejich činnosti. Následuje vyhodnocení získaných dat dotazováním a jejich interpretace pomocí procentuálního zastoupení. Empirická část je dále doplněna případovými studii - asistent pedagoga u žáka s PAS a osobní asistent u žákyně s metabolickou poruchou. Následuje diskuse a závěrem uvádíme další doporučení pro praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Jedinec s kombinovaným postižením

V této kapitole popisujeme jednotlivé pohledy odborných publikací na vymezení definic kombinovaného postižení. Z počátku se kapitola věnuje filosofickému pohledu a následně přechází k užívaným pojmům v zahraniční odborné literatuře a k definicím českých autorů. Z hlediska tématu diplomové práce a výsledkům výzkumného šetření se kapitola věnuje převážně definici kombinovaného postižení z hlediska resortu školství, který jedince s kombinovaným postižením rozděluje do tří skupin. Poslední část kapitoly popisuje etiologii, prevalenci a klasifikaci kombinovaného postižení.

„Jak šel čas, lišil jsem se od svých vrstevníků víc a víc.“

(úryvek z rozhovoru s maminkou žáka s PAS)

1.1 Filosofický pohled

„Každá společnost ve své kultuře stanovuje určitý ideál, který odpovídá jejím potřebám, náboženským a ideovým, případně filosofickým základům té které kultury, a z toho pak vyplývají i základní normy“ (Ludíková 2005, s. 7).

Každá společnost má své určité normy. Tyto normy vznikají v rámci dané kultury a jsou podmíněny úrovní vývoje celé lidské společnosti, ale také jsou ještě podmíněny konkrétními životními podmínkami dané sociální skupiny (Ludíková 2005).

Kultura nám tedy vlastně udává, co je ve společnosti považováno za žádoucí a nežádoucí. Celkové vymezení normy dané společnosti je velmi obtížné a nejednotné. Normu můžeme vnímat či chápat z více pohledů, ze statistického, funkčního či sociokulturního (Ludíková 2005).

V každé společnosti jsou určité hranice mezi normou a abnormalitou. Danou hranici představuje tzv. kontinuum, při kterém záleží na mnoha faktorech. Především záleží na dané společnosti, jaké je její aktuální postavení a poznání. Samozřejmě každá společnost se může jakkoliv lišit (Ludíková 2005).

Mezi abnormalitu řadíme všechny projevy, které se vymykají běžným znalostem a jsou pro společnost nesrozumitelné.

„Společenský tlak na konformitu, na přizpůsobení se tomu, co je v dané společnosti běžné, se samozřejmě vztahuje i na vnímání a přijímání jednotlivých členů společnosti. Ti,

kteří nejsou jako všichni ostatní, kteří se odlišují, jsou zpravidla vnímáni jako cizí, což platí i o jedincích s postižením“ (Ludíková 2005, s. 7).

1.2 Kombinované postižení ze tří pohledů

Na jedince s kombinovaným postižením pohlíží každý autor svým způsobem a vymezuje jeho definici dle vlastního názoru.

1.2.1 Definice z pohledu zahraniční odborné literatury

V anglicky mluvících zemích se setkáváme s termínem *multiple disability* (vícenásobné postižení), který vymezuje osoby s více než dvěma postiženími, které jsou na sobě kauzálně nezávislé a jejich vzdělávací potřeby je nutné přizpůsobovat ve speciálně vzdělávacích programech. Kurikulum *The Virginia Standards of Learning King George County Schools* nejnověji charakterizuje osoby s vícenásobným postižením jako skupinu osob s těžkým postižením kognitivních schopností, sníženou adaptací a narušením životních funkcí, vyžadující speciálně vzdělávací prostředky s využitím speciálně vzdělávacích programů. V anglické odborné literatuře se ještě můžeme setkat s termíny *severe/multiple disability* (těžké/vícenásobné postižení), *severe handicap* (těžké/závažné postižení) a *profound handicap* (hluboké postižení) (Opatřilová 2013).

V německy psané literatuře se zase setkáváme s termíny jako *geistig schwerstbehindert* (těžké mentální postižení) a *mehrfach schwerstbehindert* (kombinované vady). S termínem *schwerstvehinderung* se setkáme v odborných publikacích pana Fröhlicha, v překladu se jedná o těžké postižení, které zahrnuje komplex symptomů projevujících se u osob v pásmu těžké a hluboké mentální retardace (Opatřilová 2013).

1.2.2 Definice z pohledu české odborné literatury

Z hlediska české odborné literatury je vymezení definice jedinců s kombinovaným postižením složitější.

První zmínky o kombinovaném postižení se objevují již v roce 1980 v odborné publikaci pana Sováka, který kombinované postižení chápe jako sdružení několika vad u jedince, kde je činitelem hledisko metodické než etiologické. V odborných publikacích se setkáváme pak s termíny jako vícenásobné postižení, hluboké a těžké postižení,

kombinované vady, těžké zdravotní postižení apod. Z hlediska školské legislativy užíváme termín souběžné postižení více vadami (Kantor, Michalíková, Ludíková, Kantorová 2015).

L. Monatová (1990, s. 26) člení „kombinované neboli sdružené defekty do různých oblastí, které jsou mnohočetné. Nejčastěji se vyčleňuje hluchoslepota, defekt pohybový a zrakový, pohybový a sluchový, pohybový a řečový, dušení a zrakový a dále kombinace různých organických defektů s neurotickými projevy“.

Ludíková (2005, s. 7) vymezuje definici kombinovaného postižení jako: „Trvalé zdravotní postižení v podobě poškození organismu nebo jeho funkcí negativně ovlivňuje schopnost člověka existovat a vyvíjet aktivity směrem k prostředí, zvládat nejrůznější životní úkoly. To znevýhodňuje a poškozuje postavení člověka ve společnosti, dochází k poruše jeho vztahu s prostředím, což s sebou přináší problémy psychologického a sociálního charakteru, dochází k poškozování kvality života postižených“.

V publikaci Opatřilové a kol. (2012) je těžké postižení vnímáno jako postižení celistvosti člověka a zejména v jeho životních výkonech, které je velmi těžké a ve většině oblastí nedosahuje toho, co je pro nás, v mezilidském styku považováno ještě za normu.

Vítková (2006) popisuje kombinované postižení jako těžké postižení představující tzv. komplex postižení jedince jako celku. Jedinec s těžkým postižením je omezen ve schopnostech emocionálních, kognitivních, tělesných, ale také v sociálních a komunikačních.

Z pohledu speciální pedagogiky se jedná o osobu s kombinovaným postižením, která vyžaduje z hlediska edukace speciálně pedagogickou péči.

1.2.3 Definice z pohledu resortu školství

Jak již bylo uvedeno v úvodu kapitoly, vzhledem k danému tématu diplomové práce a výsledkům výzkumného šetření se zaměřujeme zejména na pohled resortu školství, který kombinované postižení člení a definuje do tří skupin.

První skupinou je kombinace, kde dominuje mentální postižení. Kde záleží na hloubce postižení a od toho se odvíjí nejvyšší možný dosažitelný stupeň vzdělání, pak samozřejmě i míra výchovy a následný výběr vhodné vzdělávací instituce (Ludíková 2005).

K mentálnímu postižení se nejčastěji přidružuje tělesné postižení, či případně smyslové vady. Ve většině případů se u osob s mentálním postižením vyskytuje také

narušená komunikační schopnost (dále jen NKS), která je zapříčiněna symptomatickými vadami řeči (Slowík 2007).

Značnou část žáků v této skupině tvoří jedinci/žáci s dětskou mozkovou obrnou, (dále jen DMO).

„DMO je postižením mozku projevující se poruchou hybnosti. K poruše dochází již před porodem, nebo v průběhu porodu, méně často po porodu, nejdéle do stáří jednoho roku dítěte. Jde o následné postižení svalů ovládaných vůlí a většina případů se projevuje zvýšeným napětím svalstva – spasmem“ (Zajíc 2008, s. 97).

DMO nepatří v České republice mezi vzácné onemocnění, postiženo je více než 10 000 dětí. Není postižen jen pohybový aparát, ale skoro ve všech případech jsou přítomny poruchy intelektu, emocí, ale mohou se objevit i epileptické záchvaty (Zajíc 2008).

DMO má různé projevy a její závažnost je vyjádřena jednotlivými formami.

Mezi nejčastější formy DMO patří:

Diparetická (paréza = ochrnutí) – jedná se o postižení dvou končetin, převážně dolních končetin. Užíváme zde termín paraparéza. Diparetická forma se projevuje při chůzi, kdy se stehna o sebe třou, což chůzi ztěžuje. Dochází i k překřížování dolních končetin a zde pak dochází k překračování stopy. Velmi známým termínem je tzv. „nůžkovitá chůze“ (Jankovský 2006).

Hemiparetická forma – zde dochází k ochrnutí horních i dolních končetin na jedné polovině těla, v důsledku postižení mozku na jedné straně. Projevující se ohnutím v lokti, kdy dlaň směřuje k zemi a palec je přitažen do dlaně (horní končetina). Dolní končetina se při chůzi dře tzv. o zem a dochází ke kroužkovému pohybu (cirkumdukci), dolní končetina je napnutá a koleno je ztuhlé (Jankovský 2006).

Třetí formou je **forma kvadraparetická**, jinak známá i jako *tetraparetická* (tetra = čtyři) – zde dochází k ochrnutí všech čtyř končetin.

Mezi další formy řadíme i případy nespastické a to *hypotenickou formu* – ta se vyskytuje u kojenců a postupně se mění v některou výše zmíněných forem. A poté *forma dyskinetická* – projevující se nepotlačitelnými pohyby (Zajíc 2008). „Pohyby jsou pomalé, hadovité, červovité, obecně označované jako atetoidní. „Postihuje končetiny buď v celém rozsahu, nebo jen v koncových částech. Vyskytuje se i v mimickém svalstvu

obličej a připomíná někdy smích, údiv, jindy hněv či zármutek. Není však projevem skutečných emocí“ (Zajíc 2008, s. 98).

Ve druhé skupině je dominantní kombinace tělesného, smyslového postižení s těžce NKS. Velmi specifickou skupinou jsou jedinci/žáci s hluchoslepotou (Ludíková 2005).

Jedná se o kombinaci zrakové a sluchové vady. V dnešní době je hluchoslepoty vymezena jako samostatný a zcela specifický druh postižení (Slowík 2007).

„U hluchoslepých osob není dané, že jsou zcela nevidomí a současně neslyšící. Jelikož se u nich vyskytuje kombinace jak zrakového tak sluchového postižení různých stupňů. Z těchto důvodů mají zcela výjimečné problémy a potřebují speciální přístup jak v interpersonální komunikaci, tak např. ve vzdělávání (Slowík 2007).

Pro hluchoslepe jedince bývá nejčastěji nejvhodnější způsob komunikace hmat. Mezi nejčastější dorozumívací systémy patří tzv. Lormova abeceda (dlaňová abeceda), daktylotika do dlaně (prstová abeceda) nebo TADOMA (vibrace hrdla, pohyby rtů, pohyby tváře) (Slowík 2007).

Do třetí skupiny se řadí žáci s poruchami autistického spektra (dále jen PAS), které řadíme mezi tzv. pervazivní (všepronikající) vývojové poruchy (Ludíková 2005).

Žáci s PAS jsou také velmi specifickou skupinou. Dochází zde k problémům v interpersonální komunikaci a sociální interakci. Je omezena schopnost navazovat vztahy a dochází k dezorientaci ve vnímání okolního světa. Mezi typické projevy řadíme stereotypní pohyby, lpění na rituálech a činnostech, objevují se projevy sebepoškozování – tlučení do hlavy, vytrhávání vlasů apod. (Slowík 2007).

Jsou narušeny oblasti kognitivních funkcí, percepce, motoriky apod. V rámci PAS je u některých syndromů také častý výskyt mentální retardace (Ludíková 2005).

PAS neboli pervazivní vývojové poruchy jsou klasifikovány dle MKN-10 jako poruchy psychického vývoje. Mezi pervazivní vývojové poruchy řadíme: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom, ale také dezintegrační poruchu v dětství a hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby (Thorová 2016).

1.3 Etiologie kombinovaného postižení

Příčiny vzniku těžkého postižení jsou velmi různorodé a ve většině případů nejasné, tudíž je nelze jednoznačně určit. „Velmi často dochází ke kombinaci příčin, které vznikají v různých etapách vývoje a způsobují různé projevy, příznaky poruch, narušení či deficity.

Obecně se příčiny postižení zpravidla člení dle doby působení a následného vzniku postižení na:

- prenatalní (v době před porodem),
- perinatální (během porodu, případně krátce před ním nebo po něm),
- postnatální (kdykoliv během dalšího života)“(Opatřilová 2013).

Obvykle nejtěžší případy mají příčinu v prenatalním stádiu, ale škodlivé jevy mohou způsobit těžké postižení v každé etapě lidského života (Ludíková 2005).

Etiologické faktory

Mezi nejčastější etiologické faktory řadíme:

- genetické vlivy,
- chromozomální aberaci,
- infekci,
- intoxikaci,
- vývojové poruchy,
- poškození mozku a centrální nervové soustavy (dále jen CNS),
- mechanické poškození,
- metabolické poruchy,
- nízká porodní váha,
- psychické faktory.

Dále do etiologických faktorů řadíme i vlivy prostředí, traumata a neznámé prenatalní, perinatální a postnatální příčiny (Spokojené děti 2018).

1.4 Prevalence

Za zmínku určitě stojí i samotná prevalence neboli výskyt jedinců s kombinovaným postižením v populaci. Dle Opatřilové (2013) je nejčastější výskyt těžkého postižení vázán

na poškození mozku a CNS. Z hlediska procentuálního zastoupení kombinovaných vad se uvádí 2 - 2,5 % populace.

1.5 Klasifikace kombinovaného postižení

Klasifikaci kombinovaného postižení jsme již nastínili v podkapitole Definice z pohledu resortu školství, která nepojednává jen o samotné definici kombinovaného postižení, ale i o jeho členění. I přesto bychom neměli opomenout nejčastěji uváděnou klasifikaci v odborné literatuře, jejichž autorem je pan Jesenský, který pro klasifikaci kombinovaného postižení používá princip dominantního postižení:

- „slepohluchoněmota a lehčí smyslové postižení,
- mentální postižení s tělesným postižením,
- mentální postižení se sluchovým postižením,
- mentální postižení s chorobou,
- mentální postižení se zrakovým postižením,
- mentální postižení s obtížnou vychovatelností,
- smyslové a tělesné postižení,
- postižení řeči se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a chronickou chorobou“ (Opatřilová 2013, s. 17).

Nesmíme opomenout klasifikaci pana Vaška, která je v odborných publikacích také často uváděna. Kombinované postižení rozděluje následovně:

- „mentální postižení v kombinaci s jiným,
- duální smyslové postižení - nejčastěji hluchoslepota,
- poruchy chování v kombinaci s jiným postižením“ (Šance dětem 2017).

V odborné literatuře a v odborných člancích povětšinou najdeme konkrétní názvy kombinovaných vad, patří mezi ně např.: Angelmanův syndrom, Klinefelterův syndrom, Prader-Williho syndrom, Syndrom fragilního X chromozomu aj. Tyto syndromy jsou velmi specifické a zastupují minimální procentuální výskyt v populaci. Pro diplomovou práci jsou ale nadále nepodstatné, jelikož výzkumné šetření nezaznamenalo žádný z výše uvedených syndromů. Proto se teoretická část práce bude nadále odvíjet od definice a členění kombinovaného postižení dle resortu školství. V následující kapitole se zaměříme na specifika vzdělávání žáků s kombinovaným postižením (dále jen KP).

2 Specifika vzdělávání žáků s kombinovaným postižením

V této kapitole popisujeme specifika osobnosti jedince s KP, neopomíjíme důležitost rodiny, která v životě dítěte hraje nezastupitelnou roli. Dále popisujeme první instituci, která rodinám pomáhá v rozvoji dítěte s KP, jedná se o ranou péči a následně kapitola ohledně edukace žáků s KP, ve kterém mají důležitou roli školská poradenská zařízení. Závěr kapitoly je stručně věnován edukaci žáků s PAS z důvodu nejpočetnější uváděné skupiny ve výzkumné práci.

2.1 Specifika osobnosti jedince s kombinovaným postižením

Každá osobnost je jedinečná a neopakovatelná. Každý z nás jsme originál, který je charakterizován souhrnem složitých vlastností, které se projevují prostřednictvím lidského chování (Kopecká 2012).

Jedinci s KP představují nejsložitější a nejméně probádaný typ handicapu, který je složen z mnoha variant kombinací postižení, tím vykazují širokou škálu vlastností v závislosti na kombinaci a závažnosti zdravotního postižení a věku dané osoby. „Existují však některé rysy, které mohou sdílet: limitovaná řeč nebo sdělení, obtíže v motorice, tendence zapomenout dovednosti z důvodu nepoužívání, problémy s přenosem dovedností z jedné situace na druhou, potřeba podpory v hlavních životních aktivitách (např. v domácím prostředí, volný čas, komunitní použití, odborné)“ (Opatřilová 2013, s. 18).

Proto je u každého jedince s KP důležitý individuální přístup. V rámci individuálního přístupu užíváme podpůrná opatření, speciální přístupy, metody a formy práce s jedincem s KP již od počátku jeho narození či vzniku postižení. Respektujeme charakter postižení a další faktory, které je ovlivňují. Rozhodujícím obdobím pro celý vývoj osobnosti (vývoj rozumových schopností a lidského charakteru) je časně dětství neboli rozhodující význam má rodina, do které se jedinec s KP narodí (Opatřilová 2013).

2.2 Rodina

„Rodina je nejdůležitější sociální skupinou, ve které se dítě ve své roli seberealizuje. Rodina plní základní výchovnou funkci, jejímž prostřednictvím se formují postoje dítěte k sobě samému, k jeho blízkým a ke světu“ (Michalík 2013, s. 6).

Narození dítěte se zdravotním postižením (dále jen ZP) představuje pro rodinu náročnou zkoušku, při které rodiče zjišťují, že jejich dítě nikdy nepovede plnohodnotný a samostatný život. Rodiče prochází tzv. třemi fázemi vyrovnání se s postižením vlastního dítěte.

Fáze vyrovnávání:

Mezi **první fází, patří fáze šoku a popření**, jedná se o reakci po sdělení diagnózy. Rodiče očekávali narození zdravého miminka. Jedná se o velmi stresový prožitek, který se postupně mění v „deprivaci potřeby seberealizace v rodičovské roli, otevřené budoucnosti a pocitu bezpečí“ (Černá 2008, s. 129).

Druhou fází je akceptace reality, vyrovnání se, ale ne ve všech případech dochází ke smíření s diagnózou svého dítěte. Dochází zde k dvěma situacím, buď chce člověk uniknout jakýmkoliv způsobem, nebo naopak bojuje. Vše závisí na člověku samém, na jeho osobnosti a životních zkušenostech (Černá 2008).

Dochází ke třetí fázi, která představuje realistický postoj, dochází k akceptaci postižení dítěte. Této fáze ale nemusí vždy dosáhnout všichni rodiče (Černá 2008).

Zásadními a podstatnými fakty nadále tedy zůstávají vztahy rodičů k dítěti/dětem, ale i vztahy mezi rodiči samotnými a vztahy k ostatním členům rodiny. V každé rodině je důležité o sebe a své druhé pečovat a posilovat vzájemné vztahy. Významná je společná podpora, pomoc, ale také společné sdílení radostí i strastí, které nás provázejí každý den v našem životě (Šance dětem 2018).

2.3 Raná péče

„V případě narození potomka s kombinovaným postižením se jako první instituce nabízí středisko rané péče. Střediska rané péče nejsou vzdělávací institucí, i když tuto funkci také plní. Střediska rané péče jsou poskytovateli sociální služby, jejich cílem je eliminovat nebo zmírnit důsledky postižení a pomoci rodině dítěte se zdravotním postižením, začlenit se do společnosti“ (Šance dětem 2018).

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách definuje ranou péči jako terénní službu, která je poskytována zdravotně postiženému dítěti do 7 let a rodičům, když je vývoj dítěte ohrožen nepříznivým zdravotním stavem. „Služba je zaměřena na podporu

rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby“ (Zákon č. 108/2006 Sb., § 54).

Mezi základní činnosti rané péče patří:

- „výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- sociálně terapeutické činnosti,
- pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí“ (Zákon č. 108/2006 Sb., § 54).

Ve vývoji dítěte se ZP hrají zásadní roli první tři roky života, jelikož v tomto období jsou kompenzační možnosti mozku největší a umožňují tak nejlépe rozvinout náhradní mechanismy, právě i u dětí, které mají určitou oblast vývoje postiženou. V raném dětství se nejrychleji rozvíjíme a přizpůsobujeme určitým změnám. Je nutné toto období u dítěte nezanedbat. Vždy je důležité začít s rozvíjením schopností a dovedností dítěte co nejdříve (Raná péče 2018).

Jak funguje raná péče v praxi

Středisko rané péče nekontaktuje rodiče, nýbrž rodiče kontaktují středisko sami. Péče je rodině tedy poskytována od narození dítěte se ZP či od zjištění jeho diagnózy a to do jeho tří let, při těžkém zdravotním postižení nejdéle do jeho sedmi let. Péče je poskytována pracovníkem střediska rané péče, který do rodiny dojíždí alespoň jednou měsíčně. Pracovník při konzultaci s rodinou poskytuje poradenství v oblasti péče o jejich dítě, „v oblasti podpory jeho vývoje a podává nezávislé informace o možnostech vzdělávání, o lékařských specialistech zabývajících se danou problematikou, doporučuje, na koho se obrátit v případě právního poradenství“ (Šance dětem 2018).

Rodiny mají možnost si od střediska rané péče vypůjčit speciální pomůcky a hračky, pracovník rodiče s pomůckami seznámí, ukáže jim různé postupy a techniky, které mohou podpořit psychomotorický vývoj jejich dítěte, ale také pomáhají k rozvoji komunikace a adaptace (Šance dětem 2018).

2.4 Edukace žáků s kombinovaným postižením

Mezi žáky se ZP řadíme jedince s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým a kombinovaným postižením, dále jedince s vadami řeči, autismem, vývojovými poruchami učení a chování. V zákonech a vyhláškách jsou žáci se ZP definováni jako žáci/jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) (Michalík 2013).

Dříve nebylo vzdělávání jedinců se ZP samozřejmostí. Dokument, který částečně ovlivnil legislativu v ČR, nese název Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. Dokument se zasadil o zrovnoprávnění osob se ZP a to nejen v oblasti vzdělávání, ale zejména v oblastech týkající se léčebné péče osob se ZP, až po zaměstnávání, komunikaci a již zmíněné vzdělávání. Dokument byl schválen na Valném shromáždění OSN dne 28. října 1993. Standardní pravidla nemají platnost mezinárodního práva, ale jsou velkým politickým a morálním závazkem (Finková 2011).

V dnešní době patří vzdělání mezi samozřejmost, jelikož právo na vzdělání má každý jedinec v naší populaci. Výchova a vzdělávání jedinců se ZP přestala být doménou speciálního školství, ale v souvislosti s integračním a inkluzivním vzděláváním se stala součástí všech typů školských zařízení (Thorová 2016).

Žáci se ZP mohou být tedy vzděláváni v běžném typu základní školy, na školách zřízené dle § 16 odst. 9 Školského zákona, na základních školách (v názvu škol uvedeno vždy dominující postižení) - např. základní školy pro tělesně postižené, pro zrakově postižení a také se žáci mohou vzdělávat v základních školách speciálních.

Vždy záleží na stupni a typu ZP, úrovni vědomostí, schopností a dovedností žáka. Samozřejmě podstatnou roli hraje vyšetření ve školském poradenském zařízení (dále jen ŠPZ), které na základě vyšetření vydá doporučení ke vzdělávání žáka se SVP. Doporučení obsahuje hlavně druh a stupeň ZP, stupeň a formy podpůrného opatření (dále jen PO), zařazení žáka do příslušného školského zařízení, vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), metody a formy výuky aj.

2.5 Individuální vzdělávací plán

IVP je vytvořen na základě závěrů speciálně pedagogickou vyšetření, vytváří jej třídní učitel žáka, ředitel školy a při tvorbě IVP je důležitá spolupráce s rodiči žáka, případně se na IVP podílejí další odborníci (lékař, logoped, sociální pracovník atd.). V IVP

jsou pak uvedeny základní údaje o žákovi, jeho diagnóza, dále zahrnuje cíle, pedagogické postupy, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání úkolů a způsob hodnocení.

„Nezbytnou součástí IVP je seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů pro výuku žáka nebo pro konání zkoušek, případně návrh na snížení počtu žáků v běžné třídě, kde se žák vzdělává. IVP se zpracovává zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Může být podle potřeby doplňován a upravován v průběhu celého školního roku. Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy, přičemž spolupracuje se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka. Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem žáka a jeho zákonného zástupce, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu“ (NUV 2018).

Ačkoliv žák dostane doporučení ze ŠPZ, rozhodnutí, kde se žák bude vzdělávat je na zákonném zástupci žáka, který s rozhodnutím nemusí vždy souhlasit. Pokud zákonný zástupce nesouhlasí s rozhodnutím ŠPZ a zvolí pro své dítě jiný typ školské instituce, musí být připraven na možnost, že ředitel školy nemusí s přijetím dítěte souhlasit. Je proto důležité pečlivě zvážit všechny nabízené možnosti, mezi které řadíme např. i odklad školní docházky a poradit se případně s dalšími odborníky.

I přes možnost vzdělávání se v běžných školách, se stále setkáváme s nepřipraveností na přijetí žáka s určitým druhem ZP a celkově se uvádí nepřipravenost školského systému jako celku. Nedostatkem jsou podpůrné prostředky, ať už asistent pedagoga po objektivní stanovení speciální vzdělávacích potřeb (Kantor 2014).

Problémy nejsou jen v samotném edukačním procesu, ale v celkové koordinaci systému péče o osoby se ZP. Jedná se o nedostatky ve včasném zahájení terapeutických, rehabilitačních a právě výše zmíněných edukačních intervencí a jejich vzájemné koordinaci. Nedostačující personální obsazení těchto jednotlivých rezortů a potýkáme se i s problémy v provádění funkční diagnostiky (Hanák 2005).

I přesto zůstává veřejnou podporou rodin s dětmi s těžkým KP právě školská instituce, které vytváří příležitost pro edukaci. Při vzdělávání žáka je důležitá úzká spolupráce s učitelem a rodinou žáka. Rodiče jsou v roli mluvčího a zároveň experty na

péče o dítě s těžkým postižením. Je důležité zajistit, aby edukační intervence navazovala na potřeby rodiny a práci rodičů s dítětem v domácím prostředí (Hanák 2005).

„Spolupráce mezi učitelem a rodinou tudíž představuje důležitý faktor, který určuje kvalitu edukačního procesu. Edukaci žáků s těžkým kombinovaným postižením ovlivňuje potřeba vzdělávat tyto žáky v návaznosti na potřeby rodiny a také s ohledem na její možnosti (Kantor 2014, s. 60).

V školském systému se vždy budou nacházet určité nedostatky a nesrovnalosti, ale edukace žáků s KP si klade za cíl optimálně, komplexně a maximálně rozvíjet osobnost žáka s KP, respektovat jeho individualitu a speciální edukační potřeby. Dále si klade za cíl dosáhnout u žáka s KP, co nejvyššího možného vstupně vzdělání a zapojit ho do intaktní společnosti, přičemž se musejí stále brát na zřetel jeho individuální potřeby (Ludíková 2005).

2.6 Školská poradenská zařízení

ŠPZ patří mezi zásadní poradenské služby nejen pro děti se ZP. V případě dítěte se ZP by měli navazovat na ranou péči. Hrají tak významnou úlohu v životě dítěte se ZP, jelikož v rámci jejich činností dochází k dalšímu optimálnímu a komplexnímu rozvoji jedince. Zařízení poskytují poradenské služby prostřednictvím pedagogických pracovníků a sociálních pracovníků (Opatřilová 2013).

Mezi školská poradenská zařízení patří:

- Speciálně pedagogické centrum (SPC)
- Pedagogicko psychologická poradna (PPP)

Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC) patří mezi školská poradenská zařízení, poskytující poradenské služby dětem, žákům a studentům se ZP, ale i jejich rodičům, dále školám a školským zařízením. „Standardní poradenské služby jsou poskytovány bezplatně, na základě žádosti žáků, zákonných zástupců nezletilých žáků, škol nebo školských zařízení. Podmínkou poskytnutí poradenské služby je písemný souhlas žáka (jeho zákonného zástupce). Žák (jeho zákonný zástupce), je předem informován o všech podstatných náležitostech poskytované služby, zejména o povaze,

rozsahu, trvání, cílech a postupech a o všech předvídatelných rizicích a dopadech, které mohou vyplynout z jejího poskytování i možných následcích toho, když poradenská služba nebude poskytnuta“ (Hanák, Michalík a kol. 2011, s. 4). SPC jsou zřizována pro klienty s různými druhy ZP, z toho vyplývá, že je centrum zřízeno i pro jedince s KP neboli s vícečetným postižením.

Mezi standardní činnosti SPC řadíme:

- „vyhledávání žáků se zdravotním postižením,
- komplexní diagnostika žáka (speciálně pedagogická a psychologická),
- tvorba plánu péče o žáka (strategie komplexní podpory žáka, pedagogicko-psychologické vedení apod.),
- přímá práce s žákem (individuální a skupinová),
- včasná intervence,
- konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení,
- sociálně právní poradenství (sociální dávky, příspěvky, apod.),
- krizová intervence,
- metodická činnost pro zákonné zástupce, pedagogy (podpora při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu),
- kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením,
- zapůjčování odborné literatury,
- zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek podle potřeb žáků,
- ucelená rehabilitace pedagogicko-psychologickými prostředky,
- pomoc při integraci žáků se zdravotním postižením do mateřských, základních a středních škol, instruktáž a úprava prostředí“ (Naděje pro autismus 2018).

Pedagogicko psychologická poradna

„Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., §5).

Mezi činnosti poradny patří:

- zjišťování pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku,
- zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky,
- vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka, vydává zprávu.
- psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané,
- poskytnout žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci,
- poskytování poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti,
- poskytování podpory zákonným zástupcům z hlediska informační, konzultační a poradenské,
- realizaci preventivních opatření (prevence rizikového chování),
- koordinování školních metodiků prevence (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

2.7 Možnosti edukace žáků s PAS

Ve výsledcích výzkumné práce měli největší zastoupení u asistentů žáci s PAS (celkové zastoupení činilo 57 %), z tohoto důvodu jsme se rozhodli stručně popsat možnosti vzdělávání žáků s PAS, jelikož tato skupina je velmi specifická a nelze plošně a jednotně sepsat stejné možnosti či podmínky pro všechny.

Žáci s PAS mohou být vzděláváni ve všech typech školských zařízení. Se správným zařazením žáka do školské instituce pomáhají rodinám výše zmíněná poradenská zařízení.

Připomene si, že zkratka PAS jsou poruchy autistického spektra, poruchy které mají tzv. pervazivní (všepromikající) charakter neboli pronikají do více oblastí (zejména NKS a sociální interakce) vývoje jedince (Vosmik, Bělohlávková 2010).

Mezi PAS patří: dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus, Rettův syndrom a jiná dezintegrační porucha. V každé odborné literatuře se setkáme s pojmem triáda, která popisuje problémové oblasti jedinců s PAS, do této triády patří již zmíněná sociální interakce a sociální chování, dále výše zmíněnou komunikaci a v poslední řadě do triády řadíme představivost, zájem a hru. Všechny tyto oblasti má jedinec s PAS narušené

v různorodé míře. Každý tzv. typ PAS je provázen jinými příznaky - např. střední až těžké mentální postižení (Thorová 2016).

Velmi dobře integrovatelnými do hlavního vzdělávacího proudu jsou jedinci s Aspergerovým syndromem, kteří se projevují často vysokým intelektem a naopak někteří mají přidružené lehké mentální postižení a jiné poruchy, ale i přesto splňují výše uvedenou třídu. Jedinci s Aspergerovým syndromem mají velmi často obtíže z hlediska neverbální komunikace, jelikož nevyhodnotí správně postoj jiného člověka, nerozumí správně výrazům ve tváři, také nechápu ironii. Z hlediska verbální komunikace jsou velmi zdatní, mluvou odpovídají svému věku či vyššímu z hlediska vysokého intelektu. Před nástupem převážně do běžného typu školy, jelikož v ostatních školách působí často speciální pedagogové, takže se lépe orientují v problematice žáků s PAS, je nezbytné, aby se učitel seznámil se všemi potřebnými informacemi ohledně žáka s PAS a přizpůsobil tak tomu případně prostředí, ale hlavně přístup ve výuce. Spolupracoval s potřebnými odborníky, rodinou, aby byl kolem žáka efektivní tým, který zajistí jeho komplexní rozvoj ve všech oblastech (Vosmik, Bělohávková 2010).

Pokud chceme opravdu dosáhnout efektivního vzdělávání u žáků s PAS v hlavním vzdělávacím proudu, tak je důležité přidat do týmu asistenta pedagoga, který se bude následně podílet na rozvoji žáka s PAS - pomoc v oblasti komunikace, navazování sociálních vztahů přizpůsobováním se školnímu a dalšímu prostředí. Ale podstatnou a hlavní podmínkou úspěšného vzdělávání žáků s PAS je osobnost a schopnosti pedagoga a jeho ochota spolupracovat s dalšími odborníky (Vzdělávání a autismus 2018).

3 Asistent pedagoga a osobní asistent

V následujících kapitolách popisujeme nejprve pozici asistenta pedagoga, vzhledem k jeho aktuálnosti v českém školství a pak pozici osobního asistenta, který je stále velmi aktuálním tématem. V kapitolách se zaměřujeme na kvalifikační a osobností předpoklady obou pozic. Především se v kapitolách zaměřujeme na náplň práce asistenta pedagoga a osobního asistenta, na časté chyby, které mohou nastat mezi asistenty a pedagogy a rodiči. V kapitole osobního asistenta se zaměřujeme ještě zvláště na vztah k dětem z důvodu osobnějšího vztahu, než je u asistenta pedagoga a v neposlední řadě pojednáváme v kapitole osobního asistenta o školské asistenci, která má svá specifika a hraje podstatou roli pro zadané téma diplomové práce.

3.1 Role asistenta pedagoga

„Po střední škole jsem se bohužel nedostala na svou vysněnou vysokou školu, tak jsem se rozhodla, že se za rok zkusím znovu přihlásit a mezitím se pokusím nasbírat zkušenosti z oblasti speciálního školství. Sedla jsem si tedy k internetu a přes pracovní portály hledala volné pracovní pozice, které by mě zaujaly. Narazila jsem na pracovní pozici asistenta pedagoga u žáka na 1. stupni základní školy, ihned jsem odeslala životopis a vyčkávala jsem na odpověď. A opravdu se mi ozvali, šla jsem na osobní pohovor. Paní ředitelka byla velmi milá, vše mi vysvětlila a provedla mě po škole. Dala mi čas na rozmyšlenou, ale já neváhala ani den a hned jsem jí zavolala, že pracovní pozici přijímám. V přípravném týdnu jsem byla představena pedagogům. Vše probíhalo hladce, ale jakmile přišli žáci a začalo vyučování, zpanikařila jsem a cítila jsem se jak Alenka v říši divů...“

(úryvek z rozhovoru)

Za posledních 25 let prošel vzdělávací systém České republiky řadou změn a velmi významným procesem transformace, který měl za cíl přetvořit školství na demokracii a humanitu. Hlavní myšlenkou transformace se stala skutečnost, která by měla poskytnout všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího vzdělání a uplatňování práv na rozvoj svých předpokladů. Ale mezi zásadní a hlavní změnu patří fakt, že naše školství dospělo k významnému kroku, který změnil výchovu a vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se

zdravotním postižením přestalo být doménou speciálního školství a stalo se součástí ostatních typů školských zařízení v rámci inkluzivního vzdělávání (Teplá, Felcmanová, Němec 2015).

Všechny výše zmíněné změny vedly ke dni, kdy Česká republika navázala spolupráci s Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání. Tato událost se uskutečnila dne 1. května 2004. Díky spolupráci s Evropskou agenturou vznikla nová školská legislativa a od nabytí její účinnosti se dne 1. ledna 2005 posílila pozice asistenta pedagoga. Asistent pedagoga představuje klíčovou roli při vzdělávání dětí, žáků a studentů a to nejen se zdravotním postižením, ale také se sociálním znevýhodněním a žákům, kteří jsou integrováni ve školských zařízeních hlavního vzdělávacího proudu (Teplá, Felcmanová, Němec 2015).

Nová školská legislativa sice představovala posílení pozice asistenta pedagoga, ale asistenti pedagoga působili na školách, již před rokem 2005. Jejich působení bylo, ale nesystémové, jelikož ve většině případů se jednalo o tzv. „skryté“ pozice pod jinými pedagogickými pozicemi - např. vychovatel nebo pracovník v rámci civilní služby (náhrada za vojenskou službu) (Šmelová, Souralová, Petrová a kol. 2017).

3.1.1 Kvalifikační a osobnostní předpoklady

„Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec škol nebo školského zařízení, jehož činnosti a status jsou definovány v platné legislativě. Za všechny jmenujme zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění“ (Kendíková 2016, s. 6).

Asistent pedagoga představuje specifickou formu PO, jehož hlavním posláním je podpora pedagoga při vzdělávání žáků se SVP. Asistent pedagoga (dále jen AP) pomáhá žákům překonávat bariéry, které se mohou vyskytnout mezi žáky a školou, podporuje a spolupracuje s učiteli při výuce. Vede otevřenou komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky, řídí se pokyny učitele a dle potřeby pomáhá i ostatním dětem ve třídě, a to zejména v případech, kdy učitel pracuje s žákem/žáky se SVP (Šmelová, Souralová, Petrová a kol. 2017). AP je přidělen ve většině případů k jednomu žákovi s PO, ale může být přidělen až k 4 žákům s PO. V tomto případě se jedná o tzv. sdíleného AP.

AP by ale neměl výhradně pracovat jen se žákem/žáky s PO, ale měl by se věnovat třídě jako celku, jak je již uvedeno výše z odborné publikace Šmelové a spol. V praxi se ale setkáváme se situacemi, kdy přítomnost AP je brána spíše jako rušivý element než jako pomocná síla, jelikož velmi často sedává se žákem/žáky PO izolovaně mimo kolektiv. Především je pozice AP v praxi vnímána a brána jako podpora ke konkrétnímu žákovi nikoliv jako podpora pedagoga. Tuto chybu přisuzujeme zejména řediteli školy, na které asistenta pedagoga působí. Ředitel školy by měl informovat AP o celkové struktuře jeho působení ve třídě i mimo třídu a měl by tím i obeznámit celý pedagogický tým.

Jak již vyplývá z výše uvedeného textu, funkci AP zřizuje ředitel školy/školského zařízení, musí mít souhlas od příslušného krajského úřadu (výjimka nastává u škol zřízených ministerstvem školství, církevních škol a náboženských společností, které musejí mít souhlas od ministerstva). Ředitel školy/školského zařízení stanovuje náplň práce AP, příslušné zařazení do platové třídy (4. - 8. platová třída), která se odvíjí od nejnáročnějších požadovaných činností a odborné kvalifikace (Kendíková 2016). Výši úvazku pak stanovuje ŠPZ.

Kvalifikační předpoklady

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů stanovuje požadavky na odbornou kvalifikaci AP. Dle § 20: „Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 20):

- „vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 20).

„Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 20):

- „vzděláním podle odstavce 1,
- středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga, nebo základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 20).

Osobností předpoklady

Odborná kvalifikace je sice nezbytnou podmínkou pro vykonávání dané profese, ale existují aspekty, které jsou ještě důležitější a hrají nenahraditelnou roli v poskytování PO formou AP. Mezi výše zmíněné aspekty řadíme osobnostní předpoklady uchazeče pro vykonávání profese AP. Jednoznačně a bezpochybně je na prvním místě dobrý vztah k dětem a to nejen deklarovaný, ale i faktický, který svědčí o předešlých

zkušenostech s dětmi, např. vedení dětského zájmového kroužku, účast a vedení na dětských letních táborech aj. Nejen dobrý vztah k dětem, ale i motivace, trpělivost, spolehlivost, kreativita, vstřícnost, komunikativnost, týmový spolupráce, empatie, laskavost, důslednost, zodpovědnost, tvořivost patří k osobnostním předpokladům AP (Uzlová 2010).

Určitě nemůže vykonávat pozici AP člověk, který by disponoval neklidnou, netrpělivou povahou a už vůbec ne s agresivními či manipulativními vlastnostmi. Pozici AP by také neměla vykonávat osoba, která disponuje pasivitou, lhostejností a nesamostatností.

Zákony, osobnostní předpoklady, teorie je jeden velký svět a druhý velký svět je realita a praxe. Vše, co je napsané na nás působí dokonale, bezchybně, ale realita a praxe je ve většině případů velmi rozdílná. V praxi se setkáváme s problémy ohledně financování, platové ohodnocení se většinou nevyrovná náročným práci, která je po AP požadována a zároveň není poskytnut ve většině případů plný pracovní úvazek, proto je náročné zajistit opravdu kvalifikované síly. Setkáváme se také se systémovými problémy, které se týkají samotné náplně práce AP.

Ve většině případů bývají na místa AP přijímány osoby se středoškolským vzděláním a potřebnou odbornost si doplní souběžně s výkonem práce, nejčastěji se jedná o akreditované kurzy. Vzdělávání AP probíhá formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP), vzdělávání upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 315/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (Uzlová 2010).

Samozřejmě je potřeba podotknout, že stále je důležitější, jaký má osoba vztah k dětem a jaké má charakterové vlastnosti než vzdělání. Skvělým AP může být i student ekonomického či technického oboru a naopak ne příliš dobrým AP může být člověk, který vystudoval pedagogický obor. Opravdu vždy jsou na prvním místě osobnostní předpoklady.

Nejen osoby se středoškolským vzděláním, ale také studenti či absolventi vysokých škol se často stávají asistenty, jelikož tuto pozici vnímají jako „odrazový můstek“ pro další kariéru. Ale v těchto případech může docházet i k negativním projevům, které se projeví častým střídáním AP ve třídě, ve které se již vytvořily sociální vazby (Uzlová 2010).

Velmi se ale osvědčují v roli AP maminky na mateřské dovolené, jelikož samy už nasbíraly zkušenosti s vlastními dětmi, tak bývají vhodnými kandidátky na pozici AP. Hlavně v případech, kdy jejich vlastní dítě navštěvuje stejnou školu a jinou třídu jako dítě

se zdravotním postižením. V praxi se setkáváme ještě s jednou variantou a to z pohledu pedagogů velmi spornou, kdy funkci AP zastává samotný rodič dítěte se zdravotním postižením, jedná se zejména o matku či prarodiče. Rodič či prarodič sice znají dítě po všech stránkách, vědí, jak postupovat a zasáhnout v pozitivních i negativních situacích. Ale u dítěte se zdravotním postižením je zejména důležité podpořit jeho samostatnost, umožnit mu prostor k navazování sociálních vztahů, samostatné zvládnutí negativních situací a uvědomění si vlastní odpovědnosti za své činy. Pokud jsou v těchto případech vždy přítomní rodiče dítěte, tak nikdy nemůže dítě dosáhnout osamostatnění, všechny výše zmíněné příležitosti jsou do jisté míry přítomností rodiče potlačeny (Uzlová 2010). Dále se ve školských zařízeních můžeme potkávat s bývalými pedagogy, kteří jsou již v důchodovém věku, ale z důvodu nedostatku pracovních sil nastupují na místa AP. Vše je samozřejmě o přístupu a spolupráci, ale ne vždy výše zmíněné řešení je přínosem.

Vysloužilý pedagog může narušovat, i když ne úmyslně, ale z důvodu letité praxe výuku hlavního učitele, proto je důležité, aby si vždy celý tým uvedl na pravou míru, kdo má plnit jakou funkci a případné nedorozumění řešili vždy soukromě, bez přítomnosti žáků.

3.1.2 Náplň práce asistenta pedagoga

Hlavní činnosti, které má AP vykonávat určuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nově od 1. ledna 2018 rozděluje vymezení činností AP na tzv. dvě úrovně.

V první úrovni zajišťuje především:

- „přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,
- podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přítom veděn k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí“ (Vyhláška č. 27/2016, Sb., § 5).

V druhé úrovni zajišťuje:

- „pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;
- nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby;
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Vyhláška č. 27/2016, Sb., § 5).

Náplň práce AP je ale velmi různorodá a řídí se individuálními potřebami konkrétního žáka se SVP. Náplň práce AP je v kompetenci ředitele školy (viz výše), který po dohodě s třídním učitelem a na základě doporučení ŠPZ (SPC nebo PPP) stanoví hlavní vykonávané činnosti AP tak, aby odpovídala potřebám daného žáka. Individuální potřeby konkrétního žáka stanovuje IVP, se kterým by měl být AP seznámen a podle něj postupovat (Teplá, Felcmanová, Němec 2015).

Je důležité, aby AP byl před nástupem do pracovního poměru seznámen s pracovní náplní, a je nezbytné, aby s náplní práce byli seznámeni jak třídní učitelé, tak i učitelé, kteří ve třídě působí v jiných předmětech.

Ředitel školy/školského zařízení by měl AP určit zkušeného pedagoga, který zabezpečí jeho metodické vedení.

Jak již bylo uvedeno, tak AP je přidělen ke konkrétnímu žákovi s PO, ale může být přidělen až k 4 žákům s PO, v tomto případě se jedná o již uvedeného sdíleného AP, který má danou náplň práce tak, jak je zapotřebí vzhledem k počtu žáků ve třídě.

Do povědomí se dostává i pojem školní AP, který z hlediska pracovní náplně odpovídá AP u žáků s PO, ale zároveň se více podílí na komunikaci se školou a rodiči žáků. Nejedná se, ale o pedagogického pracovníka, nýbrž o nepedagogického pracovníka. Jeho činnost spočívá v individuální či skupinové práci se žáky se SVP ve vyučování, doučování žáků se sociálním znevýhodněním. Je u nich kladen větší důraz na práci

s rodinou, intenzivnější propojení rodiny a školy, zajištění doučování v období školních prázdnin převážně u žáků se sociálním znevýhodněním. Účastní se pravidelných a metodických vedení. Společné sdílení zkušeností a praxe (Asistent pedagoga 2016).

Když se vrátíme zpět k nejčastějšímu „typu“ AP, tak mezi konkrétní příklady jeho činností patří: být přítomný ve třídě po celou dobu vyučování i mimo vyučování (přestávky), pokud tak stanoví IVP či ředitel školy, pomáhat při přesunech mimoškolské zařízení a pomáhat při orientaci po školských a mimoškolských budovách, verbální doprovod a podpora, pomoc s přípravou učebních pomůcek na vyučování, pomoc při orientaci v prostoru a čase, podpora a pomoc v navázání sociálních vztahů a při komunikaci zejména se spolužáky, řešení případných konfliktů, pomoc při vytváření a rozvoji hygienických návyků, zajištění bezpečnosti a případné relaxace žáka, účast na týmových a třídních schůzkách, podílení se na tvorbě IVP, pravidelná příprava na práci, vedení záznamů o průběhu vzdělávání žáka, komunikace s rodiči, účast na společenských akcích školy. AP dbá na svůj profesní růst a to prostřednictvím účasti na vzdělávacích seminářích či vzdělávacích kurzech zaměřené na AP (Kendíková 2016).

Uzlová (2010) uvádí ve své publikaci základní pravidla pro práci AP. Mezi základní pravidla řadí uvědomění si důvodu vzdělávání žáka se SVP v běžné třídě, aktivní spolupráci s učitelem/učiteli, znalost IVP, podporu žáka v samostatnosti nejen v činnostech, ale i v rozhovorech s ostatními - nemluvit za žáka, být ostatním příkladem v chování k začleněnému žákovi.

3.1.3 Asistent pedagoga jako člen týmu

K vytvoření pozitivního a přátelského prostředí, ve kterém má probíhat úspěšné inkluzivní vzdělávání, je zapotřebí, aby všichni, co se podílí na vzdělávání žáků se SVP, fungovali jako jednotný tým.

Tým netvoří jen učitel a AP, kteří se společně podílejí na vzdělávacím procesu, ale tým by měl být tvořen z více odborníků. Mezi odborníky řadíme školního speciálního pedagoga (v některých případech by měl být k dispozici logoped), metodika prevence, výchovného poradce, pracovníka poradenského zařízení, psychologa, ale samozřejmě i ředitele školy a ostatní učitele. Nezbytnou a nedílnou součástí týmu jsou rodiče žáka. Určitě stojí za zmínku i lékaři a sociální pracovníci, kteří nám mohou v některých ohledech pomoci s výchovou a vzděláváním dítěte (Uzlová 2010).

Takto sestavený tým by se měl podílet a vzájemně spolupracovat při vzdělávání a výchově žáka se SVP. Spolupráce by měla být určitě pravidelná, sdílená se všemi odborníky, provázena pravidelnými schůzkami, jednáním, okamžitým řešením problémových a krizových situací.

Hlavním cílem celého týmu by mělo být vytvořit takové prostředí, které bude pro žáka optimální a zároveň motivující. Nesmíme ale opomenout celkový kolektiv žáků, kteří jsou součástí vzdělávání. Hrají totiž nezastupitelnou roli v životě dítěte se SVP. Proto je důležité, aby prostředí, ve kterém se žáci vzdělávají, bylo harmonické, otevřené a přátelské pro všechny. Důležité je, aby se každý cítil součástí celku, součástí týmu. Proto jsou velmi důležitá pravidla, která se musí nastolit ihned ze začátku vzdělávání a to nejen mezi žáky, ale i mezi pedagogy a ostatními odborníky (Kendíková 2017).

. Při nástupu do jakéhokoliv zaměstnání by se měl člověk nejprve seznámit s prostředím, ve kterém bude pracovat a měl by být představen celému týmu a to platí právě i v případě AP, než vstoupí do jakékoliv třídy s žáky. AP by měl být tedy předem představen ředitelem školy celému kolektivu pedagogů a ostatním zaměstnancům školy. Je důležité, aby se seznámil s pravidly, nařízeními, postupy, které jsou ve škole dány. Na druhé straně je nezbytné, aby ředitel školy obeznámil všechny pedagogy a zaměstnance školy o působnosti a funkci AP na škole. Dále by měl mít AP ve škole své vlastní místo (skříňku, šatnu, stůl), pokud to umožňují prostory školy je nejlepší variantou, aby všichni působící AP na škole měli místo společně s pedagogy ve sborovně.

Po většinu času bude AP spolupracovat s třídním učitelem, proto je důležité, aby si nastavili výše zmíněná pravidla a postupy práce se všemi žáky ve třídě. Při vstupu do třídy by měl být AP představen třídním učitelem. Třídní učitel by měl žáky obeznámit s přítomností a funkcí AP po dobu vyučování, ale i mimo ni. Třídní učitel by měl také žáky obeznámit s oslovením AP, na kterém by se měl učitel s AP předem domluvit. AP by měl být zároveň příkladem pro ostatní žáky, jak přistupovat k žákovi se SVP (Uzlová 2010).

AP se tedy tímto postupem stává součástí týmu a stává se zároveň nedílnou součástí celého kolektivu. Jak již bylo řečeno, je důležitá spolupráce s ostatními odborníky, učiteli, ale i s ostatními žáky a hlavně rodiči. AP by se měl podílet na kompletním vzdělávání žáka se SVP. Vše záleží na vzájemné spolupráci mezi ním a učitelem, kteří jsou nejčastějšími příjemci všech změn, které nastávají u konkrétního žáka.

AP by měl být vždy informován o aktuálním psychickém a fyzickým stavu žáka, mít možnost konzultovat s rodiči žáka a aktivně se účastnit třídních schůzek. Určitě je důležité seznámit AP vždy před vyučovacím dnem či vyučovací hodinou, jak bude den či

hodina vypadat, aby se mohli případně provést určité úpravy - např. prostředí, učebních pomůcek, ale také aby se mohl asistent připravit na danou hodinu, především z hlediska struktury vyučovací hodiny (Kendíková 2017).

Přes všechnu výše zmíněnou harmonii dochází v praxi k častým chybám, které je třeba si uvědomit a vyvarovat se jim.

Mezi chyby ze strany učitele lze řadit:

- nepředstavení AP, jak pedagogickému sboru (chyba spíše ředitele školy) tak žákům ve třídě,
- neobjasnění důvodu přítomnosti a funkce AP ve třídě,
- špatná komunikace, nejasná pravidla, neujasnění rolí a kompetencí,
- převedení odpovědnosti ve vzdělávání žáka se SVP na AP.

Mezi chyby ze strany AP lze řadit:

- nepřiměřené zasahování do kompetencí učitele,
- kritizování metod práce/vyučování,
- naopak výrazná pasivita, žádná iniciativa, čekání na pokyny učitele,
- nespolehlivost, chaotičnost, netrpělivost.

(Uzlová 2010)

3.2 Role osobního asistenta

„Osobní asistenci, už vykonávám nějaký ten pátek. Nejsilnějším okamžikem pro mě bylo úmrtí dítěte, kterému jsem asistovala 5 let. Holčička byla bohužel zcela upoutána na lůžko, takže se u ní prováděly všechny úkony spojené s hygienou, polohováním, ale zároveň i aktivity, které ji mohly stimulovat. S její diagnózou, ale i prognózou jsem byla seznámena, ale i přesto Vás to vždy zasáhne...“ (úryvek z rozhovoru)

Osobní asistentce mívá nejčastěji formu terénní sociální služby, je tedy ukotvena v zákonu o sociálních službách (Zákon č. 108/2006 Sb.).

S osobní asistencí se setkáváme u osob, které potřebují pomoc z hlediska svého zdravotního stavu - chronické onemocnění, zdravotní postižení či z hlediska snížené soběstačnosti z důvodu věku, jejichž situace vyžaduje pomoc fyzické osoby (Kendíková 2016). Navzdory onemocnění, které danou osobu provází má osobní asistence za cíl zachovat integritu člověka, dbát na jeho důstojnost, životní styl a poskytnout mu možnost naplnění jeho smyslu života.

S osobní asistencí je spojováno jméno Eda Robertse, který žil v minulém století v Kalifornii, měl těžkou formu tělesného postižení, kvůli kterému musel mít stále u sebe dýchací přístroj, bez kterého by jinak nemohl žít. Svůj život nehodlal strávit po nemocnicích a ústavech. Proto se rozhodl a založil hnutí s názvem *Independent Living* a sám razil heslo „Nejlepším odborníkem na život s postižením je sám člověk, který má postižení“ (Hrdá 2006).

3.2.1 Kvalifikační a osobnostní předpoklady

Osobní asistent (dále jen OA) nemusí být vždy výhradně zaměstnancem poskytovatele sociálních služeb, OA může být někdo z rodiny, přítel, známý. Jednoduše řečeno ti, kteří konkrétní osobu znají a chtějí mu tímto způsobem pomáhat.

Kvalifikační předpoklady

Odborná kvalifikace se většinou odvíjí od požadavků rodiny či samotné osoby, která OA vyžaduje. Jedná se tedy o druh osobní asistence, komu bude služba poskytována a jedná se také o zaměstnavatele OA.

Někteří zaměstnavatelé vyžadují minimálně maturitní vzdělání. Další odbornost se odvíjí od potřeb a požadavků rodin. Potřeby a požadavky si uvedeme na reálné zkušenosti:

dítě se zdravotním postižením, kterému lékaři diagnostikovali vzácný syndrom. Dítě bylo imobilní a musela se provádět velmi opatrná a důsledná manipulace při polohování a přesunech. OA dítěte se sám rozhodl, že si doplní odbornost ohledně manipulace s imobilním klientem. A to i přesto, že byl od rodičů dítěte plně instruován, tak měl zájem se sám v tomto ohledu vzdělat.

Zaměstnavatelé velmi často umožňují OA řadu užitečných akreditovaných kurzů od bazální stimulace, po manipulaci s imobilními klienty, canisterapii, muzikoterapii s arteterapií aj.

Stále, ale platí, pokud OA zaměstnává nestátní nezisková organizace (dále jen NNO), která je tedy poskytovatelem sociálních služeb, tak se musí řídit zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a zákoníkem práce, zákon č. 262/2006 Sb. Poskytovatel sociálních služeb pak stanoví kvalifikační předpoklady, které činí minimálně střední vzdělání. Někteří zaměstnavatelé tedy požadují výše zmíněnou maturitní zkoušku, jiným stačí výuční list a kurz OA akreditovaný MPSV (Uzlová 2010).

Pokud si OA vyhledávají samotní rodiče, tak je na jejich rozhodnutí, jak kvalifikovaného člověka požadují. Asistenta si zaučí dle potřeb dítěte, domluví si podmínky osobní asistence, jelikož rodiče sami vědí, co jejich dítě potřebuje a co ne. Většinou ale rodičům nejde o kvalifikaci, ale o schopného člověka, který je empatický a chce být rodině nápomocný. Tím se postupně dostáváme k osobnostním předpokladům OA.

Osobnostní předpoklady

Osobním asistentem se může stát každý, kdo je zdravotně způsobilým a bezúhonným člověk (Kendíková 2016).

Zdravotní způsobilost a bezúhonnost nejsou jedinými důležitými aspekty při poskytování podpory a pomoci formou asistence. Jelikož jak u AP, tak i u OA by měla převládat klidná, trpělivá vstřícná a laskavá povaha. Mělo by se jednat o člověka, který je schopný komunikovat a disponovat vyzrálou osobností, která by měla být vyvážená, pozitivní a motivující pro své okolí. Bezpochyby nesmí chybět empatie, ta je pro tyto profese jednou z nejdůležitějších vlastností vůbec. Vnitřní motivace a potřeba pomáhat druhým se zachováním čisté hlavy a určitého odstupu. OA by měl disponovat i určitou fyzickou silou, pokud se rozhodne asistovat klientovi, u kterého je fyzická síla z důvodu přesunu/polohování potřeba (Hrdá 2006).

Samozřejmě opět nesmí pozici OA vykonávat člověk, který je neklidný, netrpělivý, zbrklý, neochotný, nespolehlivý, agresivní, manipulativní, podrážděný a laxní. Představuje určité riziko pro dítě, při kterém by mohlo dojít k ohrožení na životě. Riziko je ale možné vnímat i u člověka, který je až přes míru obětavý, jeho obětavost může vést až k závislosti na dané osobě. Tato skutečnost je rozporuplná a pohybuje se mezi hranicí kladné a záporné vlastnosti.

Práce OA je z více faktorů náročnější než práce AP. Při osobní asistenci totiž dochází k bližšímu vztahu k rodině. Je sice důležité si udržet odstup v určité míře, ale ne vždy se to daří. Život rodiny se stane součástí života OA. Prožívá s nimi různá úskalí. Prožívá s nimi radost i smutek. V častých případech se stane tzv. vrbou rodičů a bude s nimi sdílet jejich společné problémy.

I přes osobnější vztah klienta s asistentem je důležité, aby se OA řídil etickým kodexem. Etický kodex neboli základní pravidla určují činnosti OA ve vztahu k uživateli služby, zaměstnavateli a ostatních kolegů. V rámci etického kodexu dbá na důstojnost klienta bez ohledu na jeho původ, na věk, mateřský jazyk, zdravotní stav, pohlaví, sexuální orientaci, náboženské přesvědčení. Podporuje práva a potřeby člověka. Zachovává mlčenlivost a diskrétnost (Uzlová 2010).

3.2.2 Náplň práce osobního asistenta

Náplň práce neboli hlavní činnosti, které by měl OA vykonávat, stanovuje již zmíněný zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Osobní asistence je poskytována nejčastěji v přirozeném sociálním prostředí, bez časového omezení a jsou vykonávány činnosti, které daná osoba potřebuje (Kendíková 2016). Služba je poskytována za finanční ohodnocení nebo dobrovolně. Mezi OA a uživatelem vzniká smluvní vztah, který je dán smlouvou o poskytování služby osobní asistence. Nejčastěji se uzavírají smlouvy typu DPČ (dohoda o provedení činnosti) nebo DPP (dohoda o provedení práce). Pokud je osobní asistent zaměstnancem poskytovatele sociálních služeb, tak se jedná o službu placenou. To znamená, že rodiče přispívají na úhradu finančních nákladů spojené se službou osobní asistence. Respektive rodiče nehradí celkovou částku za službu, ale jen polovinu. Druhou polovinu hradí NNO. Finanční částka za poskytování služeb osobní asistence činí 130 Kč za hodinu, která je definována ve vyhlášce č. 505/2006 Sb. Jedná se, ale o velmi náročné financování. NNO každoročně žádají o přidělení dotací ze státního rozpočtu, ne vždy dochází k přidělení plné dotační výše, proto jsou NNO „nuceni“ hledat

sponzory. Osobní asistence může být i dobrovolná, jedná se o formu, že asistentem se stává, jak již bylo zmíněno někdo z rodiny, přátel nebo známých. Vyskytují se i případy, že i mezi „cizími“ se najde dobrovolník, který chce rodině pomáhat ve svém volném čase. Vše spočívá na domluvě s rodinou, která sdělí asistentovi potřebné podmínky v rámci poskytování služby (Hrdá 2006).

Paragraf 39 v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách definuje osobní asistenci a mezi její základní činnosti zařazuje:

- „pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu,
- pomoc při osobní hygieně,
- pomoc při zajištění stravy,
- pomoc při zajištění chodu domácnosti,
- výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí“ (Zákon č. 108/2006 Sb., § 39).

Jedná se o činnosti, které jsou dány pro všechny typy OA.

Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, popisuje činnost OA podrobněji:

„a) pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu:

- pomoc a podpora při podávání jídla a pití,
- pomoc při oblékání a svlékání včetně speciálních pomůcek,
- pomoc při prostorové orientaci, samostatném pohybu ve vnitřním i vnějším prostoru,
- pomoc při přesunu na lůžko nebo vozík,

b) pomoc při osobní hygieně:

- pomoc při úkonech osobní hygieny,
- pomoc při použití WC,

c) pomoc při zajištění stravy: pomoc při přípravě jídla a pití,

d) pomoc při zajištění chodu domácnosti:

- pomoc s úklidem a údržbou domácnosti a osobních věcí,

- nákupy a běžné pochůzky,
- e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti:
- pomoc a podpora rodině v péči o dítě,
 - pomoc při obnovení nebo upevnění kontaktu s rodinou a pomoc a podpora při dalších aktivitách podporujících sociální začleňování osob,
 - pomoc s nácvikem a upevňováním motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností,
- f) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím: doprovázení do školy, školského zařízení, zaměstnání, k lékaři, na zájmové a volnočasové aktivity, na orgány veřejné moci a instituce poskytující veřejné služby a doprovázení zpět,
- g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí:
- pomoc při komunikaci vedoucí k uplatňování práv a oprávněných zájmů,
 - pomoc při vyřizování běžných záležitostí“ (Vyhláška č. 505/2006 Sb., § 5).

Postavení osobního asistenta vůči dětem

Paragraf 39 v zákoně o sociálních službách definuje status osobní asistence a její hlavní činnosti. Vzhledem k tématu diplomové práce je podstatný bod, který popisuje činnost v rámci vykonávání výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, která se tedy týká dítěte se ZP.

Osobní asistence u dětí se ZP je nejnáročnějším typem asistence. Proto je zpočátku třeba, aby si OA uvědomil, že jeho pravomoci vůči dětem jsou z hlediska poskytování služby omezené. Pravomoc patří rodičům, kteří i v případech imobilního, nevidomého dítěte musejí zůstat autoritou. OA je v roli vykonavatele rodičovské vůle a ne vychovatele. Úloha výchovy zůstává rodičům, kteří nesou zodpovědnost. I přes respektování tohoto pravidla, může mít osobní asistent vlastní názor na výchovu dítěte. Občas dochází k situacím, se kterými nemusí souhlasit. V těchto případech, je důležitý rozhovor s uživateli bez přítomnosti dítěte, se kterými se domluví podmínky, které budou vyhovovat oběma stranám (Hrdá 2006).

Za začátku asistence u dětí je důležité se s rodinou seznámit a to s jejich řádem, pravidly, chodem domácnosti, celkově s životním rytmem celé rodiny a jejím prostředím. V rodinném prostředí jde totiž většinou o pomoc při sebeobslužných činnostech a to při hygieně a příjmu potravy, aktivizačních činnostech (stimulace zraku, sluchu), s přípravou

do školy. Dále se jedná o doprovody k lékaři, na rehabilitaci, do školy a do zájmových kroužků apod. (Uzlová 2010).

V případech těžkého zdravotního postižení či onemocnění dítěte jsou vykonávány náročnější činnosti a tj.:

- pomoc při změně a střídání pozice v prostoru z důvodu omezeného prostoru,
- pomoc při dýchání (respirátor, jiné podpůrné prostředky),
- obsluha nad ortopedickými pomůckami,
- průběžná péče o kůži, vlasy, nehty, případná péče o dekubity
- dohled nad ústní hygienou (např. eliminace slinění),
- podávání medikace,
- pomoc s intimní hygienou (přebalování).

(Teplá, Felcmanová, Němec 2015).

Pro téma diplomové práce je významné především vzdělávání, kterému se budeme věnovat v následující podkapitole.

Školní osobní asistence

Pracovní náplň z hlediska působení asistenta ve škole má svá specifika. OA se řídí potřebami dítěte, pomáhá dítěti s orientací a nároky školského prostředí. Podporuje dítě v sebeobsluze, stravování, samostatnosti, soběstačnosti a v navazování vztahů s vrstevníky. Asistent je u dítěte přítomen o přestávkách, ve školní jídelně či v družině. V přímém vyučovacím procesu by měl být přítomný AP, ale velmi často se stává, že škola nemohla zajistit AP a OA pomáhá dítěti i při výuce. Jeho pomoc při výuce spočívá v zprostředkování přísunu informací, pomoc s porozuměním učiva a vypracováním zadaných úkolů. OA pracuje s dítětem samostatně, přičemž se řídí IVP žáka (Uzlová 2010).

IVP je sestaven pro žáka s PO, ale pokud žák s PO potřebuje služby OA, tak se sestavuje IVP osobní asistentce, který se stanovuje podle požadavků zákonných zástupců. Proto by měly být služby osobní asistentce projednány „s vedením školy/školského zařízení a ve smyslu jednotného týmového působení zakomponovány i do případného individuálního vzdělávacího plánu dítěte/žáka/studenta“ (Teplá, Felcmanová, Němec 2015, s. 58).

Osobní asistent jako člen týmu

Pokud nastane výše zmíněná situace, je zapotřebí, aby se OA cítil součástí celého týmu, který se podílí na výchově a vzdělávání dítěte se SVP. Problém nastává ohledně zaměstnavatele OA, kdy jím není škola a tím může docházet k určité nedůvěře ze strany ostatních pedagogů. Někteří jej mohou vnímat jako vetřelce, nežádoucí prvek či jako cizince. Potíže tohoto typu nastávají především v situacích, kdy nejsou přesně rozdělené role a kompetence OA ve třídě. Opět jako u AP je důležité, aby třídní učitel OA představil a uvedl na pravou míru, jeho přítomnost a funkci ve třídě. Stanovit si jasná pravidla a vzájemně spolupracovat. Úskalím OA je, že není zaměstnancem školy, ale organizace. Je tedy na vzájemné domluvě mezi poskytovatelem, uživatelem, OA, vedením školy a učiteli jaká bude přesná role OA ve třídě s vymezením přesných kompetencí (Uzlová 2010).

Chyby ze strany učitele a AP jsme si již nastínili. AP i OA se střetávají s různými situacemi, při kterých dochází k chybám nejen ze strany učitele, asistenta, ale i rodiče.

Mezi nejčastější chyby rodičů patří:

- nestanovené požadavky,
- zkreslené informace o potřebách dítěte, nadměrné požadavky,
- zatajení informací týkající se např. zdravotního stavu dítěte,
- využívání asistenta v činnostech, které jsou nad rámec služby (např. úklid domácnosti, nákupy atd.),
- zpochybnění práce asistenta před dítětem (Uzlová 2010).

Chyby ze strany asistenta spočívají v nejasné motivaci, často se pro profesi osobní asistence rozhodují lidé, kteří neuspěli v jiné profesi. Dále spočívá v přehnané péči o dítě, bránění v rozvoji samostatnosti dítěte. Objevuje se výrazná obrana dítěte před vlivy vnějšího světa, nezdravé fixování na dítě a pasování na znalce a odborníka dítěte. Poučuje rodiče a učitele ohledně výchovy a péče, objevuje se i kritika ze strany asistenta (Uzlová 2010).

Chyby ze strany učitele:

- neujasnění rolí a kompetencí,
- nepředstavení asistenta dětem, nevysvětlení jeho funkce,
- špatná komunikace, nekoordinace práce,
- přenášení odpovědnosti za vzdělávání dítěte na asistenta (Uzlová 2010).

Shrnuto a podtrženo neboli známá věta „Chybami se člověk učí“. Věta, kterou jsme slýchávali z úst našich vlastních rodičů, učitelů a kterou budeme slýchávat i nadále, jelikož chyby člověk bude dělat vždy. Ale z chyb je dobré se vždy poučit a stejným chybám se do budoucna vyvarovat. Zároveň se nesmíme bát nechat dělat chyby děti, vysvětlit jim, že chyba není špatná, ale ani ne dobrá, ale že nás dokáže posílit a posunout k dalším možnostem.

Chybám by se mohlo vyvarovat i naše školství, které je i přes výrazné změny stále protkáno řadou systémových nedostatků. Tyto nedostatky zasahují a ovlivňují pozici AP, ale i OA jako významného prvku, který se podílí na efektivnosti a úspěšnosti vzdělávání dětí se SVP.

3.3 Asistent pedagoga a osobní asistent ve světě

Z hlediska německého školství se jedná převážně o sociálně pedagogické asistenty, kteří dohlížejí a pečují o děti. Stern.de (2015) popisuje sociálně pedagogického asistenta jako osobu, která pečuje o děti v mateřských školách, ale také ve střediskách denní péče, v poradnách a mohou pracovat také v dětských nemocnicích.

Ausbildung.de (2014) zmiňuje rozdíly pozice sociálního pedagogického pracovníka z pohledu života ve spolkových zemích. Školení asistentů není totiž v celém Německu jednotné. Proto každý asistent má jiné zkušenosti, které si mezi sebou mají možnost předávat. Zajímavostí je, že mezi běžné předměty na německých školách jsou řazeny i předměty jako sociální vzdělávání, výživa, úklid a umělocko-tvůrčí vzdělávání.

Elm Park Primary School je škola v Londýně zaměřená na inkluzivní vzdělávání, využívající ICT. Školu aktuálně navštěvuje 400 žáků, z toho jedna třída je pro žáky se SVP (Tree house). Cílem třídy, kterou navštěvují žáci se SVP je připravit je na běžnou výuku a reálné hodnocení, pokud toho ale není žák schopen, tak škola doporučí rodičům vzdělávání na základní škole speciální. Přičemž pedagogové se aktivně podílejí na vzdělávání žáka a navštěvují společně s rodiči budoucí základní školu speciální. V odpoledních hodinách

mají žáci se speciálně vzdělávacími potřebami možnost doučování. Elm Park Primary School zaměstnává 7 AP, kteří se specializují na logopedii a specifické poruch učení. Ve třídě je vždy jeden vyučující a mohou být maximálně přítomni 2 AP. Z důvodu případného rozptýlení žáků nebyla možnost absolvovat stáž ve třídě pro žáky s těžkým postižením (stáž Anglie 2018).

Úryvek z rozhovoru asistentky pedagoga, která absolvovala stáž ve Finsku:

„Ve Finsku je pozice asistenta pedagoga velmi častým zaměstnáním. Ve třídě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou většinou k dispozici 3 asistenti a 1 učitel“ (Asistent pedagoga 2017).

Empirická část

4 Metodologie práce

Empirická část diplomové práce navazuje na teoretickou část, která se věnovala jedincům s kombinovaným postižením a zejména se věnovala rolím osobního asistenta a asistenta pedagoga v edukaci žáků s kombinovaným postižením.

V úvodu výzkumné práce je tedy definován hlavní cíl, dílčí cíle a jsou stanoveny výzkumné otázky. Dále jsou popsány metody sběru dat a následuje vyhodnocení a interpretace dat dotazováním (rozhovorem), kterého se zúčastnilo celkem 45 respondentů, z toho 20 osobních asistentů a 25 asistentů pedagoga. Výzkumná práce je ještě doplněna popisem dvou případových studií, poté následuje vyhodnocení výzkumných otázek a dílčích cílů. Závěrem je dotazníkové šetření doplněno o diskusi včetně dalšího doporučení pro praxi.

4.1 Cíl práce

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce bylo specifikovat roli osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením a popsat shody a rozdíly v jejich činnosti.

Dílčí cíle byly stanoveny následovně:

- Specifikovat roli osobního asistenta ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením.
- Specifikovat roli asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením.
- Popsat shody a diference v práci osobního asistenta a asistenta pedagoga z pohledu oficiální náplně práce, kterou mají uvedenu v pracovní smlouvě.
- Popsat shody a diference v práci osobního asistenta a asistenta pedagoga z pohledu reálného výkonu jejich práce.

- Popsat konkrétní přístup (postoj), který osobní asistenti a asistenti pedagoga při práci s žáky s kombinovaným postižením využívají.

Následně byly formulovány výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1

Jaká je dle pracovní smlouvy oficiální náplň práce osobního asistenta a asistenta pedagoga, kteří působí v edukačním procesu žáků s kombinovaným postižením?

Výzkumná otázka č. 2

Jaká je reálná náplň práce osobního asistenta a asistenta pedagoga, kteří působí v edukačním procesu žáků s kombinovaným postižením?

Výzkumná otázka č. 3

Jaká je role osobního asistenta a asistenta pedagoga v edukačním procesu žáků s kombinovaným postižením?

Výzkumná otázka č. 4

V jakých oblastech a konkrétních činnostech se práce osobního asistenta a asistenta pedagoga prolíná či zcela shoduje?

Výzkumná otázka č. 5

Je přístup osobního asistenta a asistenta pedagoga k žákům s kombinovaným postižením rozdílný?

Výzkumná otázka č. 6

Setkávají se osobní asistenti a asistenti pedagoga s tím, že osoby v jejich okolí (žáci, učitelé, rodiče) zaměňují jejich role?

4.2 Metody sběru dat

Pro výzkumnou práci byl zvolen smíšený výzkumný design, který představuje kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu, s tím že převahu pro daný výzkum má kvantitativní složka. Pro sběr dat byla využita výzkumná metoda - dotazování a pro doplnění výzkumu byla zvolena metoda - případová studie. Výzkum probíhal od června 2017 do dubna 2018.

4.2.1 Smíšený výzkumný design

„Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky“ (Gavora 2010, s. 13).

Podstatou smíšeného výzkumu jsou oba přístupy, jak kvantitativní, tak kvalitativní. Kombinace obou přístupů je dle zaměření daného výzkumu a podle potřeby účelného řešení výzkumného problému. Smíšený výzkumný design má dobrý potenciál v oblasti výzkumu v sociálních vědách (Eger, Egerová 2017).

4.2.2 Metody sběru kvantitativních dat

Dotazování představuje specifický způsob pro výzkum, který se využívá v sociálních vědách (Eger, Egerová 2017). „Podstatou dotazování je kladení otázek, ať už ve formě mluvené (rozhovor), nebo písemné (dotazník)“ (Reichel 2009, s. 99). „Dotazování je tedy širším pojmem, který zahrnuje i dotazník a ten dále může mít řadu svých forem“ (Eger, Egerová 2017, s. 111). Dotazník je tedy nejčastěji využívaným nástrojem pro získání potřebných dat. Gavora (2010, s. 99) vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“

Rozhovor je také velmi hojně využívanou metodou. Rozhovor neboli interview může být strukturované, polostrukturované a nestrukturované (Gavora 2010).

Dotazování jako širší pojem

Jak jsme si již uvedli v předchozím textu, dotazování je širším pojmem a rozlišujeme jeho jednotlivé techniky, mezi které řadíme: osobní, telefonické, písemné a elektronické dotazování.

„Osobní dotazování je založeno na přímé komunikaci s respondentem, tváří v tvář. Mezi jeho přednosti patří přímá zpětná vazba mezi tazatelem a respondentem a vysoká

spolehlivost získaných údajů“ (Management, marketing 2010). Jedná se o velmi náročnou techniku jak z hlediska času, tak i organizace.

Výhodou telefonického dotazování je rychlost na rozdíl od osobního dotazování, díky které získáváme potřebné údaje pro výzkum. Ale i telefonického dotazování má svá úskalí, mezi které řadíme samotné navázání osobního kontaktu, může docházet k nepochopení otázky a tím může docházet i k nepřesné odpovědi (Management, marketing 2010).

Písemné dotazování zajišťuje anonymitu respondenta, výhodou písemného dotazování je dostatek času při vyplňování, riziko nastává v návratnosti vyplněných dotazníků, které je menší než u jiných forem dotazování. Elektronické neboli internetové dotazování patří mezi nejrychlejší a ekonomicky nejméně náročnou a nákladnou formu sběru dat (Management, marketing 2010).

Pro výzkum diplomové práce bylo uskutečněno osobní a elektronické dotazování formou strukturovaného rozhovoru. Výzkumným vzorkem byli asistenti pedagoga a osobní asistenti působící u žáka s kombinovaným postižením na běžné základní škole, na základní škole zřízené dle § 16 odst. 9 Školského zákona a na základní škole speciální. Respondenti zodpovídali celkem na 40 položek (viz příloha A - Rozhovor), které byly rozděleny do dvou částí. První část nabízela respondentům standardní položky (věk, délka praxe, vzdělání aj.), druhá část se zaměřila na konkrétní činnosti respondentů, kdy většina položek byla pro obě pracovní pozice společná a některé položky byly zaměřené pouze na pozici osobního asistenta.

Respondenti byli osloveni formou osobního kontaktu, dále prostřednictvím emailových adres a nejvíce zastoupenou formou dotazování bylo prostřednictvím sociální sítě (Facebook). Všechny získané informace o školách a asistentech jsou plně anonymní.

Celkem bylo osloveno 40 asistentů pedagoga a 30 osobních asistentů po celé České republice. Řádného dotazování se zúčastnilo celkem 45 respondentů, z toho se rozhovoru účastnilo 25 asistentů pedagoga a 20 osobních asistentů působících u žáků s kombinovaným postižením.

Přehlednější výsledky výzkumu jsou zpracovány v kapitole Vyhodnocení a interpretace dat formou grafického vyobrazení s procentuálním vyjádřením a pomocí tabulky s následným komentářem. Položky z rozhovoru jsou v kapitole pro lepší

srozumitelnost a přehlednost rozděleny do 4 oblastí. Každá oblast obsahuje soubor položek, kdy k některým byl vytvořen graf s procentuálním vyjádřením a k dalším tabulka. U každé položky je vždy uveden potřebný komentář o výsledcích výzkumu.

4.2.3 Metody sběru kvalitativních dat

Metodou pro sběr kvalitativních dat byla zvolena případová studie. V empirické části diplomové práce jsou popsány dvě případové studie - asistenta pedagoga u žáka s kombinovaným postižením (žák s PAS) a osobní asistent u žákyně s kombinovaným postižením (žákyně s metabolickou poruchou, kombinace smyslového, tělesného a mentálních postižení).

Případová studie se věnuje detailnímu studiu jednoho či několika málo případů. Ve statistickém šetření sbíráme omezené množství dat od mnoha jedinců, v případové studii získáváme mnohem větší počet dat o jednoho či více jedinců (Hendl 2008).

„V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti“ (Hendl 2008, s. 102). Pomocí důkladného prozkoumání jednoho případu můžeme lépe porozumět podobným případům a vzájemně je srovnávat (Hendl 2008).

4.3 Předvýzkum

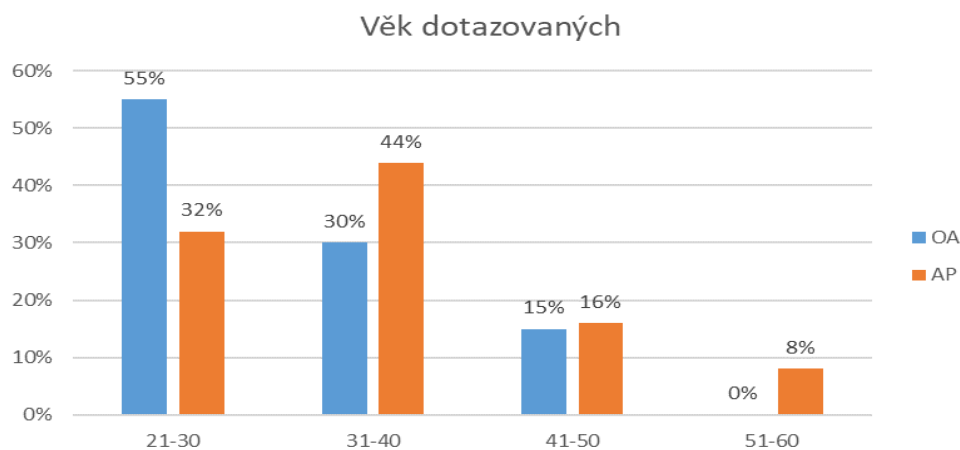
„Předvýzkum se uskutečňuje na malém souboru lidí. Cílem je zjistit, zda výzkumný nástroj funguje a jak funguje“ (Gavora 2010, s. 84). Hlavním cílem předvýzkumu bylo zjistit vhodnost metody ke zkoumání, zdali jsou otázky v rozhovoru srozumitelné a splní hlavní a dílčí cíle.

Předvýzkum proběhl v červnu roku 2017. Kvantitativní metodou sběru dat bylo zvoleno dotazování (rozhovor), které bylo v rámci předvýzkumu realizováno se 6 respondenty, z nichž 4 byli asistenti pedagoga, působící na běžné základní škole a 2 osobní asistenti, působící na základní škole speciální. Položky, které byly v dotazování formulovány, byly srozumitelné a jasné, došlo jen k menším formálním úpravám. Případové studie byly zvoleny pouze jako doplněk empirické části, nebyly tedy předmětem pro předvýzkum.

4.4 Popis výzkumného vzorku

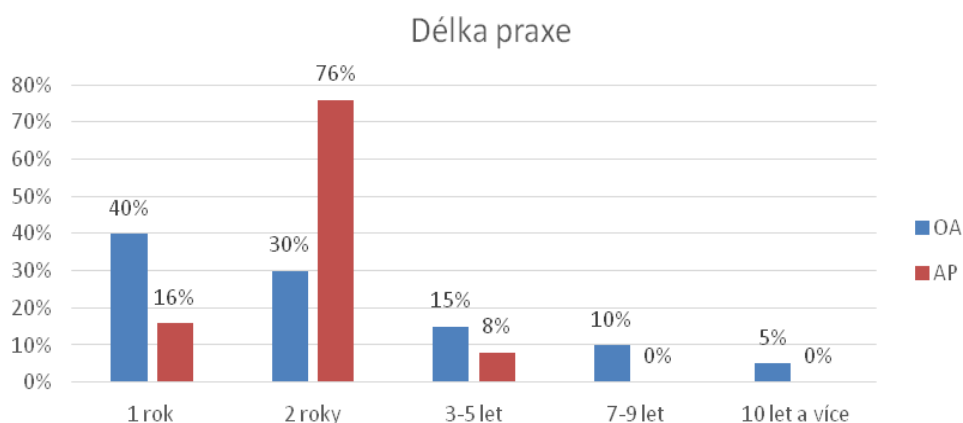
Popis výzkumného vzorku je zaměřen na běžné statistické ukazatele a mají za úkol poskytnout přehled ohledně daného vzorku (věk, délka praxe aj.). Položka z hlediska pohlaví ve výzkumu byla vynechána, jelikož se výzkumného šetření zúčastnilo celkem 44 žen a 1 muž. Tento fakt jen potvrzuje již známou skutečnost, že ve školství působí převážně ženy.

Grafy č. 1 vyjadřuje věk respondentů. Zobrazuje věkové rozmezí OA působících u žáků s KP a AP u žáků s KP. Je patrné, že nejčastější věk OA je v rozmezí 21 - 30 let (55 %) a nejméně 51 - 60 let (0 %). Nejčastější věk AP je naopak v rozmezí 31 - 40 let (44 %) a nejméně v rozmezí 51 - 60 let (8 %). V získaných údajích můžeme vidět zajímavost a propojenost s teoretickou částí, že nejpočetnější věk AP odpovídá věku ženám, která mají už vlastní děti.



Graf 1: Věk dotazovaných

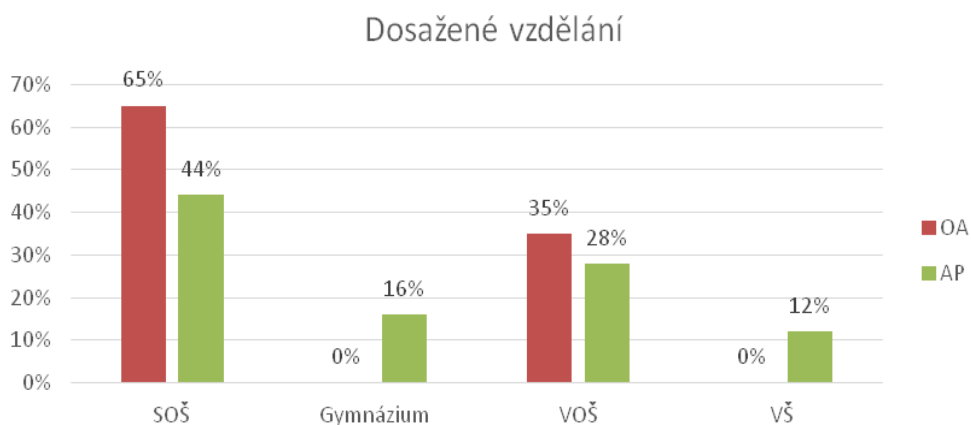
Graf č. 2 vyjadřuje délku praxe OA a AP. Nejpočetnější zastoupení z hlediska délky praxe OA činí 1 rok (40 %) a naopak nejmenší zastoupení je 10 let a více (5 %). U AP je výrazné menší rozpětí let, kdy nejpočetnější zastoupení činí 2 roky (76 %) a nejmenší zastoupení má délka praxe, která činí 7 a více let, kde nebyl žádný z dotázaných. Nejpočetnější zastoupení u AP činí 2 roky, tuto skutečnost vnímáme v souvislosti se zavedením inkluze, která vešla v platnost v roce 2016.



Graf 2: Délka praxe

Graf č. 3 zobrazuje nejvyšší dosažené vzdělání OA a AP. U OA se jedná o dva typy škol - SOŠ a VOŠ, početnější je SOŠ, kterou uvedlo (65 %) dotázaných. Většina dotázaných uvedla stejný typ oboru - sociální péče (65 %).

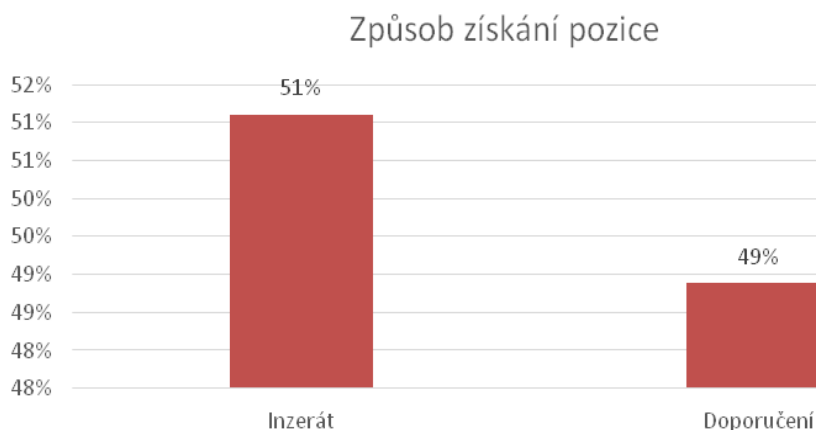
U AP se jednalo o více typů škol, kdy opět měla SOŠ největší zastoupení (44 %) a nejmenší zastoupení VŠ (12 %). Také zde byla větší diference mezi vystudovanými obory - pedagogický, ekonomický, textilní a průmyslový obor. Převahu, ale měl pedagogický obor, který vystudovalo 60 % AP, následoval ekonomický obor a textilní a průmyslový obor je zde zastoupen minimálně, jelikož každý z nich vystudovalo 4 % respondentů. V souvislosti s teoretickou částí je z grafů viditelné, že působnost u žáků s KP vykonávají převážně osoby s potřebným vzděláváním k dané pozici.



Graf 3: Dosažené vzdělání

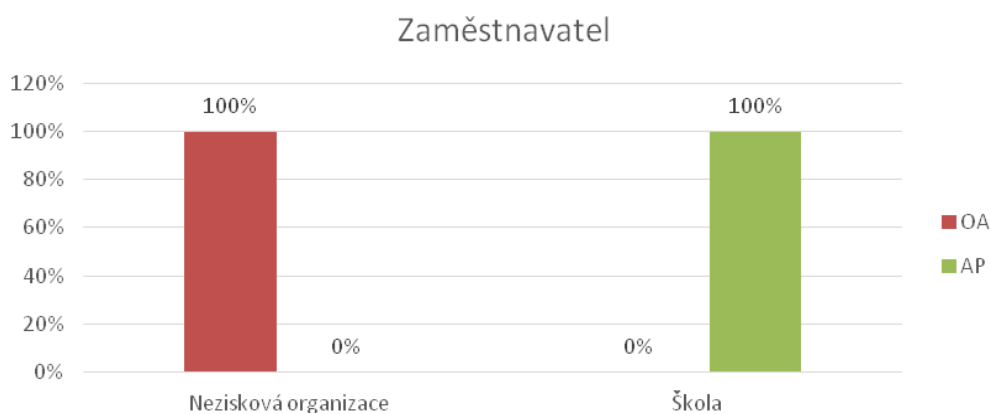
Graf č. 4 zobrazuje způsob získání pracovní pozice. Jelikož se u všech dotázaných objevovaly pouze tyto 2 možnosti - přes inzerát (pracovní portál, internet) a možnost na doporučení (přes známého) ve stejném poměru, není v grafu rozdělena pozice OA a AP.

Inzerát uvedlo celkem 51 % respondentů a na doporučení 49 % respondentů.



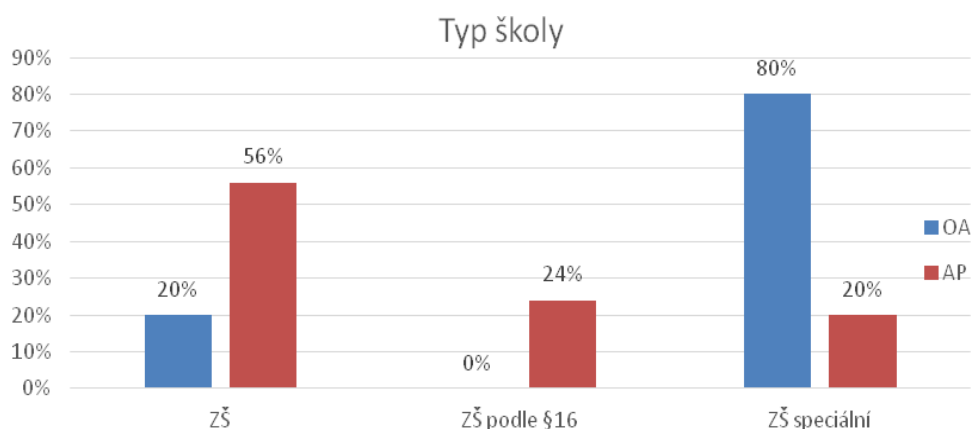
Graf 4: Způsob získání práce

Graf č. 5 popisuje, u jakého zaměstnavatele jsou asistenti zaměstnaní. Všichni zúčastnění OA jsou zaměstnaní nestátními neziskovými organizacemi (NNO) a všechny AP zaměstnává škola. Graf opět poukazuje na souvislost s teoretickou částí, která se věnuje zaměstnávání OA a AP, kdy OA zaměstnává převážně NNO a AP škola/školské zařízení. Jako zajímavost vnímáme naprostou absenci z hlediska zaměstnávání OA jen rodiči.



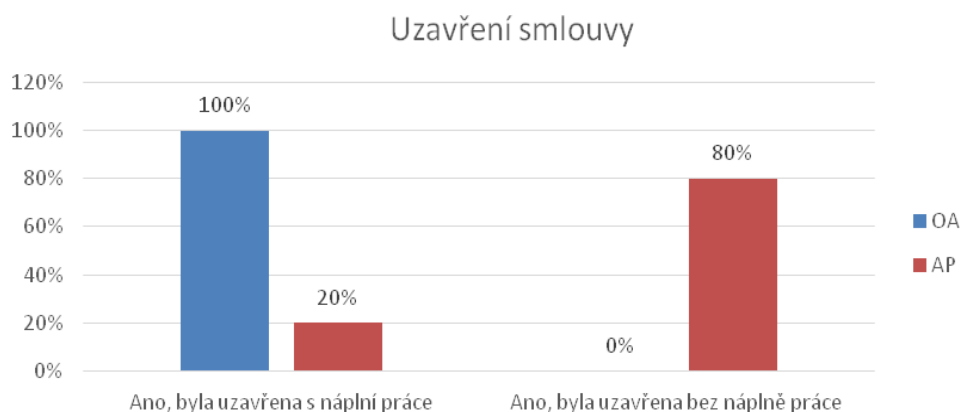
Graf 5: Zaměstnavatel

Grafy č. 6 popisuje typy škol, na kterých asistenti působí. OA nejčastěji působí na ZŠ speciální (80 %) a AP působí nejčastěji na ZŠ běžného typu (56 %). Někteří asistenti uvedli i regiony, ve kterých působí - nejčastěji se jednalo o Středočeský kraj, následně uváděli Prahu a nejmenší zastoupení měl Pardubický, Liberecký a Moravský kraj.



Graf 6: Typ škol

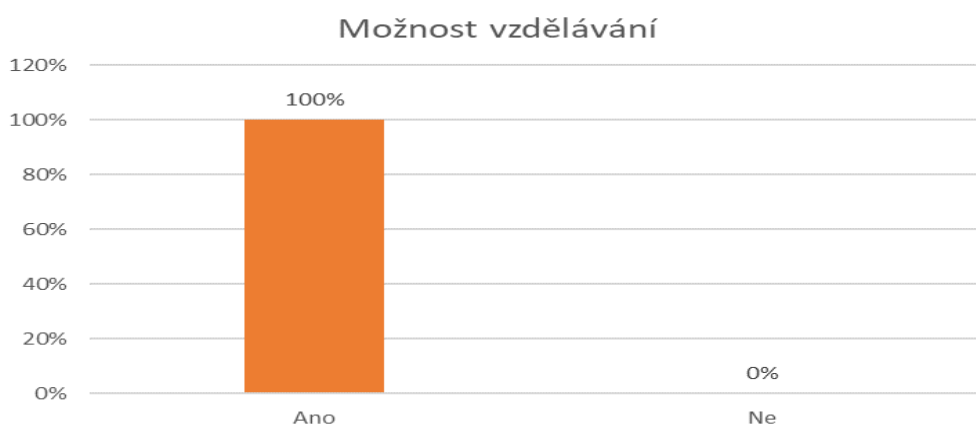
Graf č. 7 ukazuje, zda se všemi dotazovanými byla uzavřena pracovní smlouva a jestli součástí pracovní smlouvy byla i náplň práce. Pracovní smlouva byla uzavřena se všemi asistenty, ale náplň práce ve smlouvě byla specifikována u všech OA a pouze u 20 % AP.



Graf 7: Uzavření smlouvy

Graf č. 8 popisuje možnosti dalšího vzdělávání od zaměstnavatele (kurzy, školení aj.). Všichni respondenti uvedli, že mají možnost dalšího vzdělávání, ale početnější nabídky vzdělávání dostávají OA. Někteří OA dokonce uvedli, jaké mají možnosti školení a kurzů - např. základy canisterapie, muzikoterapie, ergoterapie, dramaterapie, účast na konferencích, které se věnují novým kompenzačním pomůckám aj..

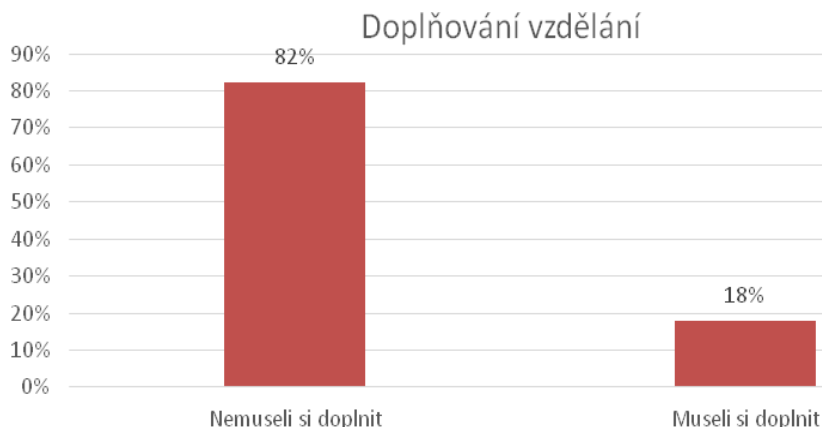
Výsledky lze opět propojit s teoretickou částí, která se zabývá náplní práce AP a OA, ve kterých je uvedeno, že AP a OA mají možnost/by měli absolvovat vzdělávací kurzy, školení neboli by mělo docházet pravidelně k profesnímu růstu, což nám potvrdil tento graf s výsledky.



Graf 8: Možnost vzdělávání

Graf č. 9 popisuje potřebné doplnění vzdělání k vykonávané činnosti, z celkového počtu respondentů 45 tedy 82 % si muselo vzdělání doplnit celkem 8 respondentů tedy 18 % (jen AP) formou kurzu pro AP.

Vzdělávání neboli kurz pro AP probíhá formou DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Vzdělávání upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 315/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (Uzlová 2010).



Graf 9: Doplňování vzdělání

4.5 Vyhodnocení a interpretace dat

Kapitola se zabývá vyhodnocením a interpretací dat, která jsou pro přehlednost rozdělena do 4 oblastí. Každá oblast obsahuje souhrn konkrétních položek z rozhovoru a jsou vyhodnocovány a interpretovány pomocí sloupcovitých grafů s procentuálním vyjádřením a pomocí tabulek doplněné komentářem.

Vyhodnocení a interpretace dat získaných dotazováním

Kvantitativní části výzkumu se zúčastnilo celkem 45 respondentů, 20 osobních asistentů a 25 asistentů pedagoga. Otázky v rozhovoru byly pro asistenty společné, kromě položek č. 6, 9, 15, 16 a 20 v druhé části rozhovoru, které byly jen pro osobní asistenty. Pro přehlednost vyhodnocení a interpretace dat byly otázky z dotazníkového šetření rozděleny do již zmíněných 4 oblastí, které byly nazvány následovně:

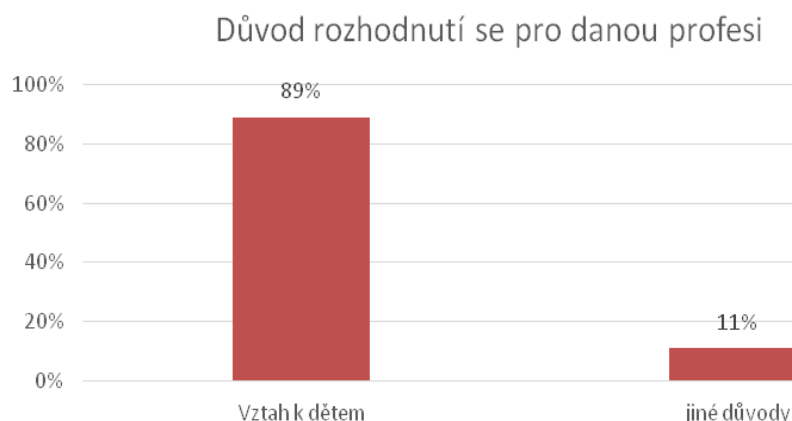
- Popis počátků vykonávání profese
- Definice popisu pracovních činností a podmínek
- Popis osobního přístupu
- Popis diferencí role osobního asistenta

Popis počátků vykonávání profese

Tato část práce se zabývá vyhodnocením počátků vykonávání profese dotázaných. Jejím cílem je popis jak subjektivních příčin (proč právě tyto profese, představa o práci, první den v práci), tak i hodnocení adaptace do procesu (seznámení se s kolegy, rodiči aj.).

Položka č. 4 zjišťovala, proč se respondenti na pozicích OA a AP rozhodli právě pro profesi asistenta. V 89 % se jednalo o vztah k dětem, což je velmi pozitivní zjištění, jelikož je to nejdůležitější rys osobnosti, který je pro výkon OA a AP nejdůležitější (viz podkapitola Osobností předpoklady AP a OA).

V 11 % (jen u AP) se jednalo o jiné důvody - např. „*Nenašla jsem jinou práci, tak jsem si řekla, že to zkusím*“. „*Chtěla jsem změnu, proto jsem z obchodních služeb zkusila jít dělat asistentku do školy.*“ Výsledky jsou vyobrazeny v grafu s procentuálním vyjádřením.

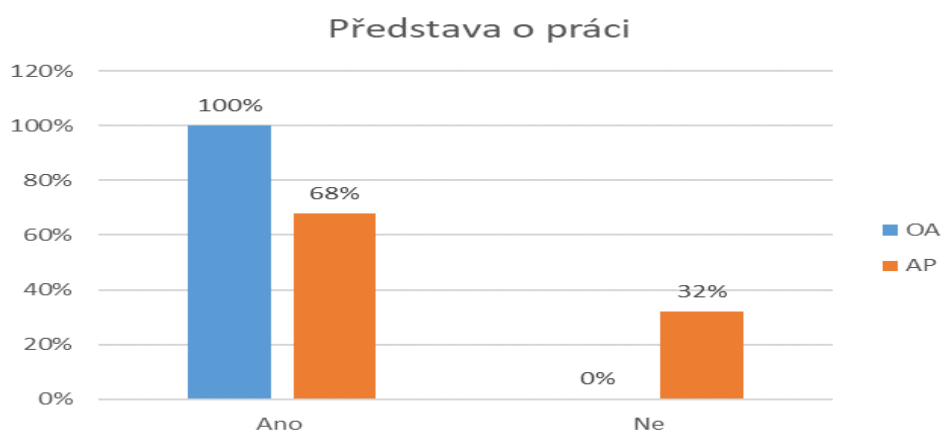


Graf 10: Důvod rozhodnutí se pro danou profesi

Položka č. 9 zjišťovala, jestli měli respondenti určitou představu o pracovní náplni své pracovní pozice. 100 % respondentů na pozici OA odpovědělo, že měli určitou představu o náplni pracovní pozice. Naopak žádnou představu o práci nemělo 32 % AP.

AP, kteří neměli žádnou představu o práci, představují překvapivě větší procentuální zastoupení, než se očekávalo. Tato skutečnost nám přijde velmi zajímavá, jelikož se domníváme, že pokud se někdo uchází o takto specifikovanou pozici jako je asistent pedagoga, tak je očekáván předpoklad, že se uchazeči informují o smyslu a činnostech, které asistent pedagoga vykonává. V tomto procentuálním vyjádření jsou zastoupeni AP, kteří mají vystudovaný jiný obor, ale našli se i tací, kteří mají vystudovaný

pedagogický obor a i přes informovanost v rámci studii si nedokázali udělat jasnou představu o pozici AP.

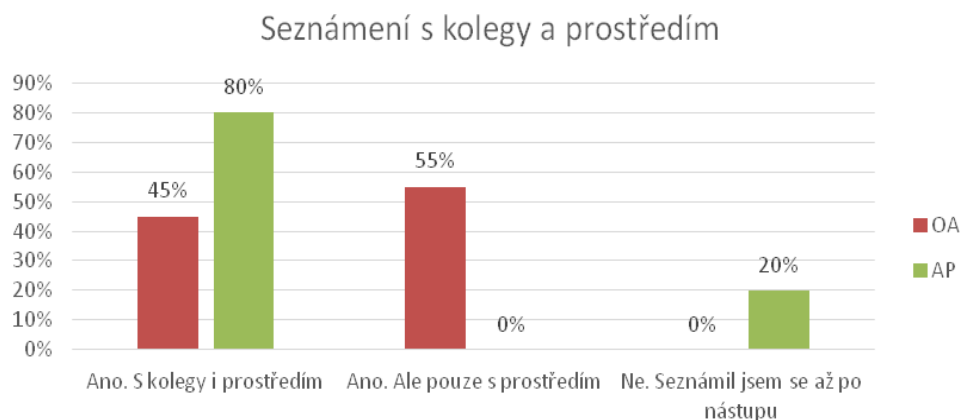


Graf 11: Představa o práci

Položka č. 10 vyjádřena grafem č. 12, zjišťovala, zda se asistenti před nástupem do práce seznámili s budoucími kolegy a pracovním prostředím. 45 % OA uvedlo, že byli seznámeni s kolegy i s pracovním prostředím. 55 % OA pak uvedlo, že byli seznámeni jen s pracovním prostředím. Z hlediska AP uvedlo celkem 80 % respondentů, že byli seznámeni s pracovním prostředím a byli představeni budoucím kolegům a naopak 20 % respondentů uvedlo, že se seznámili s kolegy a s pracovním prostředím až po nástupu do práce. Seznámení s kolegy a pracovním prostředím je velmi důležité, aby se asistenti cítili součástí týmu, z hlediska tohoto výsledku opět poukazujeme na teoretickou část, která uvádí důležitost seznámení se s prostředím a kolegy před nástup do práce.

Za nepříznivý výsledek vnímáme 55 % zastoupení u OA, kteří se seznámili pouze s pracovním prostředím. Seznámení s učiteli/kolegy, zejména s třídním učitelem žáka s KP. Třídní učitel a AP se společně podílí a hrají nejdůležitější roli ve výchově a vzdělávání žáka s KP. Proto by nemělo docházet k absenci v seznámení se s personálem.

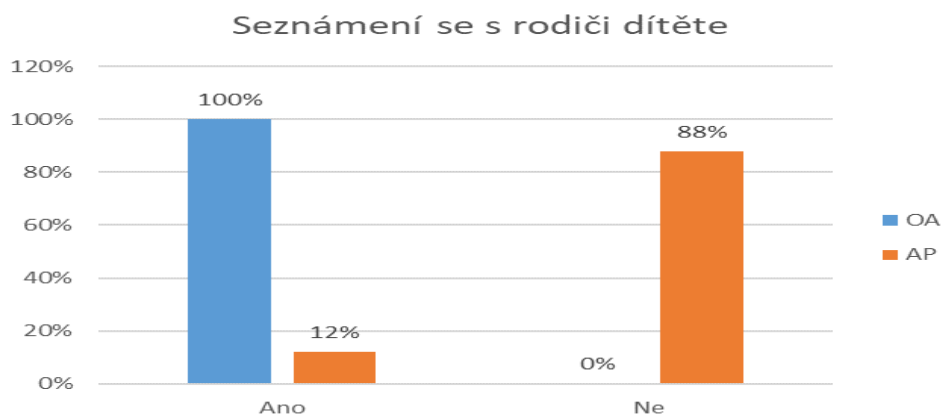
20 % AP bylo seznámeno s prostředím a kolegy, až po nástupu do práce (myšleno před vstupem do třídy k žákům), k této situaci by také nemělo docházet, jelikož se AP může cítit velmi neorientovaný, chybí mu personální opora, na kterou se může v případě nevědomosti obrátit. Je vždy důležité se seznámit s kolegy a prostředím, než vkročíme do přímého výchovného a vzdělávacího procesu.



Graf 12: Seznámení s kolegy a prostředím

Položka č. 11 zjišťovala, zda byli asistenti předem seznámeni s rodiči dítěte, kterému mají asistovat. Celkem 88 % AP uvedlo, že se s rodiči poznali, až v průběhu školního roku, 12 % AP uvedlo, že poznali rodiče předem. Naopak všech 100 % OA byli předem seznámeni s rodiči, jelikož spolupráce s rodinou je u OA velmi důležitá. Spolupráce s rodiči hraje ve výchově a vzdělání žáka s KP významnou roli, jelikož rodiče a odborníci by měli tvořit komplexní tým.

Zastoupení 88 % u AP vnímáme jako negativní zjištění, seznámení s rodiči nejen žáka s KP, ale i ostatních žáků ve třídě, ve kterých AP bude působit, by mělo proběhnout na začátku školního roku. Učitel obeznámí jak žáky ve třídě, tak i jejich rodiče o působnosti a funkci AP ve třídě. Pokud nemohou být rodiče přítomní, bereme za důležitost, aby třídní učitel informoval rodiče o funkci AP písemnou formou. V praxi si nejsme jisti, jestli tento způsob někde uplatňují, v zaměstnání autorky se tento způsob neobjevuje.



Graf 13: Seznámení se s rodiči dítěte

Položka č. 12 popisuje, zda byli asistenti seznámeni se specifiky dané pozice a potřebami žáka kterému mají asistovat. Opět všichni oslovení OA odpověděli, že byli seznámeni se specifiky své pracovní pozice, tak i s potřebami žáka s KP. Oslovení AP odpovídali, že byli všeobecně obeznámeni jak o dané pozici, tak i o potřebách žáka, konkrétní potřeby u žáka zjistili v průběhu praxe.

OA mají bližší vztah s rodinou dítěte a s dítětem samotným, OA se tak často stává dalším členem rodiny, který s rodinou sdílí radosti i strasti. S potřebami žáka velmi často OA obeznámí samotní rodiče. Další potřeby žáka vyplynou v průběhu dalších měsíců v rámci přímé asistence.

Položka č. 13 je velmi pocitová, zjišťovala, zda si dotázaní pamatovali na svůj úplně první pracovní den, ze 45 oslovených 32 odpovědělo, že si první den pamatují a 13 asistentů zodpovědělo, že si svůj první den nepamatují. Někteří dotázaní se o svém prvním dni dokonce rozpovídali, mezi odpověďmi se nejčastěji objevovaly věty typu: *„Byla jsem jak Alenka v říši divů“* *Bylo to hektické, nevěděla jsem, co mám přesně dělat, kde stát, jak se tvářit“* *„První den, ještě šel, jelikož jsme tam byli jen krátce, ale pak následující měsíc stál za to“* ... *„Byla jsem představena třídní učitelkou, se kterou jsme se předem domluvily, jak mě žáci budou oslovovat a jaká bude má funkce ve třídě“* ... *„První den mě překvapil, čekala jsem chaos, ale nakonec to byl velmi poklidný den“* ... *„Byla jsem nervózní, jelikož jsem měla přijít do domova rodiny, kterou jsem vůbec neznala a měla jsem se stát jejím „novým členem“, který bude pečovat o jejich postižené dítě“*. *„Přecházela jsem z osobní asistence u imobilního dospělého klienta k dítěti, které vyžadovalo hlavně asistenci ve školském zařízení, s rodinou jsme se seznámili před nástupem do školy. První setkání bylo velmi inspirující a příjemné“*. *Ve škole, kam dítě mělo docházet jsem se, ale při první návštěvě setkala s odmítavými pohledy ostatních pedagogů, musím podotknout, že to bylo velmi nepříjemné. Bohužel tento stav u většiny přetrvává, ve škole zůstávám jen kvůli dítěti, na kterém mi velice záleží“* ... *„První den byl naprosto skvělý, jelikož jsme s kolegy byli, ještě před zahájením nového školního roku na firemní akci, na které jsme se všichni společně poznali, takže mě dokázali připravit i na děti, které přijdou, takže za mě parádní den a ty parádní dny trvají do teď“* *„První den, měl jsem nastoupit jako osobní asistent u dítěte s těžkým kombinovaným postižením (tělesné, mentální, NKS), musím říct, že jsem se nejdříve obával, co mě bude čekat. Nejdříve jsem se prostřednictvím organizace seznámil s rodinou, musím podotknout, že na to jak jsem byl nesvůj, tak schůzka proběhla naprosto skvěle. Sháněli muže, kvůli častým*

přesunům, takže bylo zapotřebí větší síly, jelikož dítě disponovalo výraznou výškou i vahou. První den ve škole jsme společně zvládli a spolupracujeme spolu doposud“.

Definice popisu pracovních činností a podmínek

Druhá a zároveň nejdůležitější oblast z hlediska propojení s teoretickou částí. V této oblasti jsou vyhodnoceny otázky z druhé části rozhovoru, mezi vybrané otázky patří č. 1, 2, 4, 5, 10, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23 a 25.

Položka č. 1 zjišťovala, jaká je oficiální náplň práce dotázaných. U AP byla oficiální náplň práce specifikována pouze ve 20 % případů. Zatímco u OA byla ve všech případech (100 %) oficiální náplň práce specifikována. Jednotlivé popisy oficiálních činností dle pracovních smluv jsou popsány - viz níže, činnosti mají podobnost s formulacemi, které jsou uvedené ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (viz teoretická část DP - podkapitola Náplň práce AP) v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a ve vyhlášce č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách (viz podkapitola Náplň práce OA).

Náplň práce se vždy odvíjí od individuálních vzdělávacích potřeb konkrétního dítěte/žáka, která může a nemusí být specifikována ve smlouvě. Všichni OA zodpověděli, že k pracovním smlouvám jim byla dodána i oficiální náplň práce, která ale byla pojata formou všeobecnou, jelikož konkrétní úkony neboli individuální potřeby dítěte/žáka byly OA sděleny zákonnými zástupci a poté se doplňovaly v průběhu následující měsíce, ve které OA působili přímo u žáka s KP.

Oficiální náplň práce ve smlouvách u OA obsahuje tyto údaje: výchovná a vzdělávací činnosti (např. příprava na výuku), zajištění odpočinku, pomoc s orientací a adaptací ve školském prostředí, pomoc a podpora při zvládání běžných úkonů péče o vlastní osobu - sebeobsluha (převlékání/přezouvání, použití WC, osobní hygiena), zprostředkování společenského kontaktu, pomoc a podpora při zajištění stravy a pití (podávání, krmení), pomoc a podpora při nácviu motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností a pomoc při přesunech, sepisování zpráv o průběhu osobní asistence.

20 % AP uvedli oficiální údaje jejich náplni práce, které jsou: přímá pedagogická činnost a pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga při práci se žáky se

SVP, pomoc s orientací a adaptací na školské prostředí, zprostředkování komunikace se žáky, učители - navázání sociálních vazeb, pomoc při sebeobsluze (použití WC, hygiena), pomoc s přípravou na výuku, pomoc s nácvikem sociálních kompetencí a pomoc při přesunech.

Položka č. 2 vyjádřena tabulkou č. 1, zjišťovala, jak vypadá pracovní den neboli reálná náplň práce přes den OA a AP se zaměřením na jednotlivé činnosti.

Tabulka 1: Činnosti

Činnosti	OA	AP
Přebírám žáka doma	3	0
Přebírám žáka před školou	8	0
Přebírám žáka v šatně	9	5
Přebírám žáka ve třídě	0	20
Pomoc s oblékáním a obouváním	13	11
Pomoc při přípravě na vyučování	15	21
Přímá pedagogická činnost	15	25
Přítomnost o přestávkách (odpočinek, hra)	20	10
Dozor na chodbě	0	13
Sebeobsluha (osobní hygiena, použití WC)	12	11
Přebalování	5	0
Podpora při přesunu (po škole, mimo školu)	5	5
Pomoc se stravou (podávání, krmení)	5	5
Doprovody po škole (tělocvična, jídelna)	20	25
Pobyty v družině	3	12
Doprovody domů	3	0

Mezi jednotlivé činnosti asistenti (AP a OA) zařadili ještě, každodenní pomoc a podporu při komunikaci s vrstevníky, učiteli, případně s dalším personálem školy (kuchařky, uklízečky aj.). Další činnost, kterou asistenti uvedli je zařazení relaxačních technik, práce s didaktickými pomůckami, výroba speciálních pomůcek, rozvíjení motorických funkcí v rámci přímé pedagogické činnosti (respektive ve vyučovací hodině po domluvě s učitelem se u žáka střídají činnosti, aby nedocházelo k rychlé ztrátě pozornosti a aby žák zapojoval více smyslů najednou). Z hlediska osobní hygieny jak OA, tak AP dohlíží na mytí rukou po použití WC.

Z tabulky je patrné, že 5 OA vykonávají převážně činnosti osobní potřeby žáka (přebalování, krmení, pomoc při přesunech) a nepodílí se na přímém vzdělávacím procesu.

Je to z hlediska domluvy asistenta, organizace a rodičů. Rodiče požadovali asistenta, který se postará o základní lidské potřeby jejich dítěte, vzdělávací proces nechali v kompetenci třídního učitele. Asistenti uváděli i určitou míru administrativy, zejména OA, kde všichni vedou dokumentaci ohledně průběhu osobní asistenci v žáka s KP tzv. měsíční zprávy viz položka č. 16 (Popis diferencí role OA), 20 % OA se podílejí s třídním učitelem na vedení zpráv o průběhu vzdělávání, pouze AP po dohodě s třídním učitelem mohou vytvořit vlastní přípravu na výuku - viz níže položka č. 13. AP ve 20 % případů píše zprávy o průběhu vzdělávání žáka s KP a 36 % se pak podílí na vedení dokumentace o žákovi s KP. Reálná náplň práce neboli konkrétní činnosti, které AP a OA vykonávají, jsou velmi rozmanité a rozsáhlejší než činnosti uvedené v oficiální náplni práce. Příklady konkrétních individuálních potřeb jsou uvedeny v položce č. 5 - viz níže.

Položka č. 4 zjišťovala, zda respondenti jsou přiděleni do jedné nebo více tříd a zda asistují jednomu žákovi či více žákům. Všichni respondenti odpověděli, že jsou přiděleni pouze k jednomu dítěti a do jedné třídy. Zajímavostí je, že se výzkumného šetření nezúčastnil žádný asistent, který by byl přidělen k více žákům s PO.

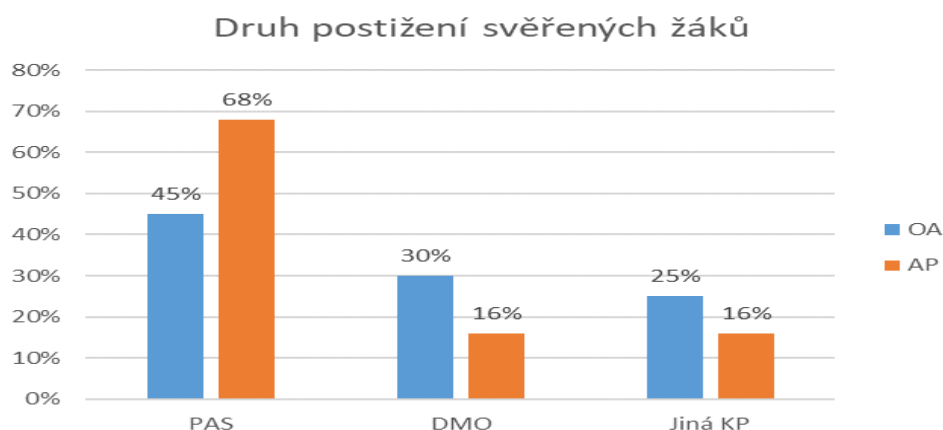
Položka č. 5 je vyjádřena grafem č. 14. Má za úkol popsat druh postižení u svěřených dětí jednotlivých asistentů. Většina svěřených žáků, ke kterým jsou asistenti přiděleni, trpí PAS, a proto jim je přiděleno 45 % OA a 68 % AP. Další zdravotní postižení, která byla uvedena asistenty je DMO a jiná KP (metabolické poruchy, kombinace smyslového, tělesného a mentálního postižení, NKS aj.). V teoretické části práce již bylo uvedeno, že se další kapitoly TČ budou odvíjet od klasifikace KP dle resortu školství z důvodů početného zastoupení žáků s PAS, dále žáků s DMO a žáků s jiným KP ve výzkumné práci.

Součástí položky 5. je popis konkrétních potřeb žáků, se kterými se z celkového počtu 45 respondentů podělilo 30, pro představu si uvedeme dva příklady:

OA: žák s PAS (dětský autismus, těžké mentální postižení, NKS) - žák je mobilní, komunikace pomocí piktogramů, strukturované učení, vzdělávání v ZŠ speciální. Převzetí v domácnosti, doprovod do/ze školy. Pomoc při převlékání - svlékání/navlékání bundy/mikiny/trička, pomoc s přezouváním. Příprava na vyučování, přímá pedagogická činnosti - pomoc při zadaných úkolech, procvičování jemné a hrubé motoriky - např. kreslení, psaní, navlékání korálků, přendávání pecek z nádoby do nádoby, třídění dle tvaru či dle barev aj. V průběhu vyučovací hodiny je žákovi umožněn odpočinek. Pomoc se

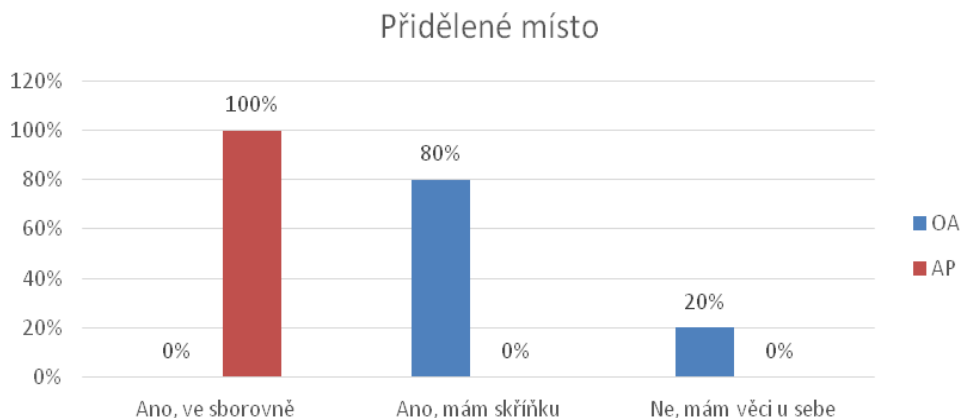
zajištěním jídla a pití (dohled nad vyndáním jídla z tašky + následné snědení jídla a vypití daného množství tekutin). Dohled nad použitím WC a následnou hygienou (žák zvládá převážně sám). Doprovody po škole na tělocvik, výtvarná dílna, školní jídelna. Dohled družina (volná hra).

AP: žák s DMO (diparetická forma s přidruženým lehkým mentálním postižením) - žákova chůze nestabilní, důležitá opora asistenta, pomoc při přesunech. Převzetí žáka v šatně - pomoc s převlékáním/přezouváním, doprovod do třídy, pomoc s přípravou na vyučování (zejména dohled, žák si vyndává věci z tašky sám), verbální komunikace na srozumitelné úrovni - přímá pedagogická činnost - pomoc při zadaných úkolech, žák je vzděláván na ZŠ dle § 16. Dohled nad podáním stravy (vyndání s tašky, případné rozbalení obalu, žák se jinak stravuje samostatně), dohled nad pitným režimem. Zajištění odpočinku v průběhu vyučovací hodiny, pomoc s komunikací se žáky (žáci jsou velmi ochotní, žákovi s DMO velmi pomáhají). Pomoc s úklidem učebních pomůcek po ukončení vyučovacího dne, doprovod do šatny, předání žáka rodičům.



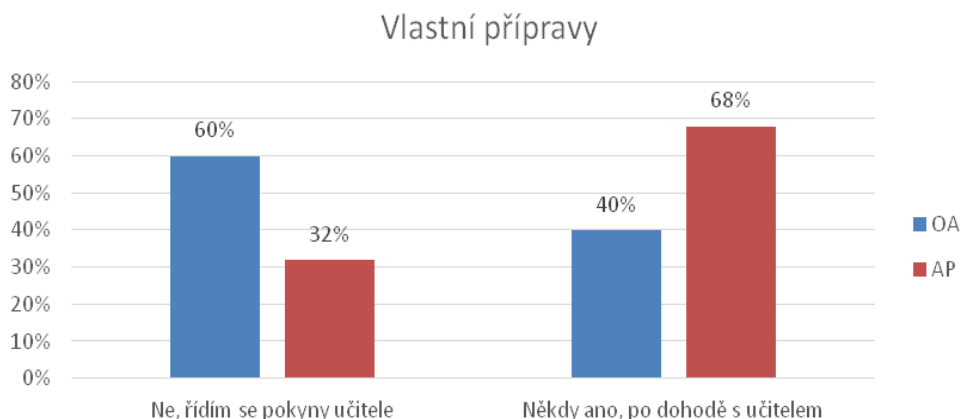
Graf 14: Druh postižení svěřených žáků

Položka č. 10 (graf č. 15) má za úkol popsat zajištění místa asistentů ve škole. Všichni asistenti pedagoga mají zajištěné místo a skříňku ve sborovně, osobní asistenti mají ve většině případů 80 % přidělenou pouze skříňku, nebo si věci nosí s sebou. Velmi pozitivním zjištěním na základě teoretického podkladu je zjištění, že jak AP a většina OA má na svém pracovišti přidělené místo. Pouze ve 20 % uvádějí OA, že nemají přidělené žádné místo a věci si nosí s sebou do třídy k žákovi.



Graf 15: Přidělené místo

Položka č. 13 (graf č. 16) zmíněna již v položce č. 2, zjišťovala přístup k přípravám k výuce. Dotázaní asistenti se buď nepřipravují (60 % OA a 32 % AP), nebo se připravují občas a to pouze po dohodě s učitelem (40 % OA a 68 % AP).



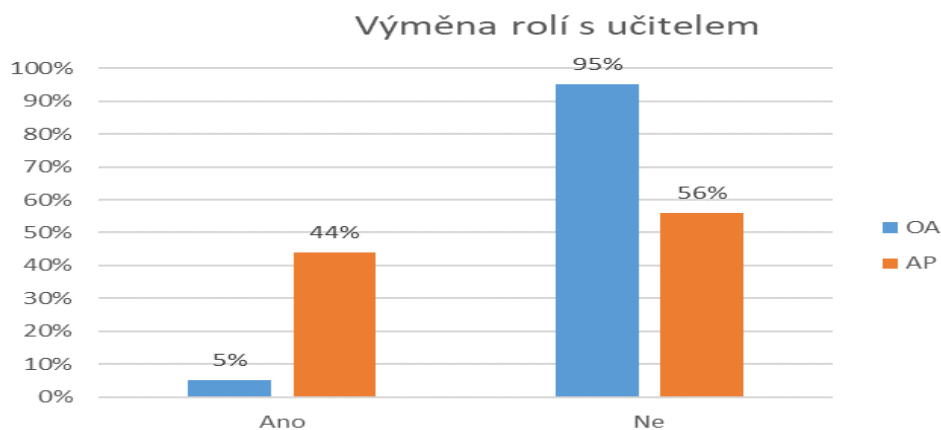
Graf 16: Vlastní přípravy

Položka č. 14 zjišťovala, zda si asistenti připravují speciální pomůcky pro vykonávání své profese. Ve většině případů je odpověď kladná, jelikož pomůcky si připravuje 70 % osobních asistentů a 76 % asistentů pedagoga. Tuto skutečnost lze zařadit pod položku vykonávání činností nad rámec povinností a také do části ohledně oficiální náplně práce, která tento fakt neudává a tím představuje další bod do reálné náplně práce obou asistentů.

Položka č. 17 (graf č. 17) se zaměřuje na výměnu rolí při vedení výuky asistentů a pedagogů. U osobních asistentů ve většině případů k výměně rolí nedochází (95 % OA si

nemění roli při vedení výuky s pedagogem). U asistentů pedagoga dochází k výměně vedení výuky s pedagogem častěji - 44 %.

Byly uvedeny dva důvody, proč k výměně vedení výuky dochází: hlavním důvodem je ztráta pozornosti (koncentrace) žáků - změna hlasu a intonace žáky opět zpozorní. Dalším důvodem je, kdy se učitel věnuje jen žákovi s KP a AP ostatním žákům ve třídě.



Graf 17: Výměna rolí s učitelem

Položka č. 19 se zabývá otázkou spolupráce s rodiči. Všichni osobní asistenti spolupracují každý den s rodiči, ale na třídní schůzky nechodí. V případě asistentů pedagoga:

- 28 % spolupracuje s rodiči na denní bázi, ale nechodí na třídní schůzky,
- 20 % spolupracuje s rodiči na denní bázi a chodí na třídní schůzky,
- 52 % spolupracuje s rodiči a vídají se jednou měsíčně (na třídní schůzky nedochází).

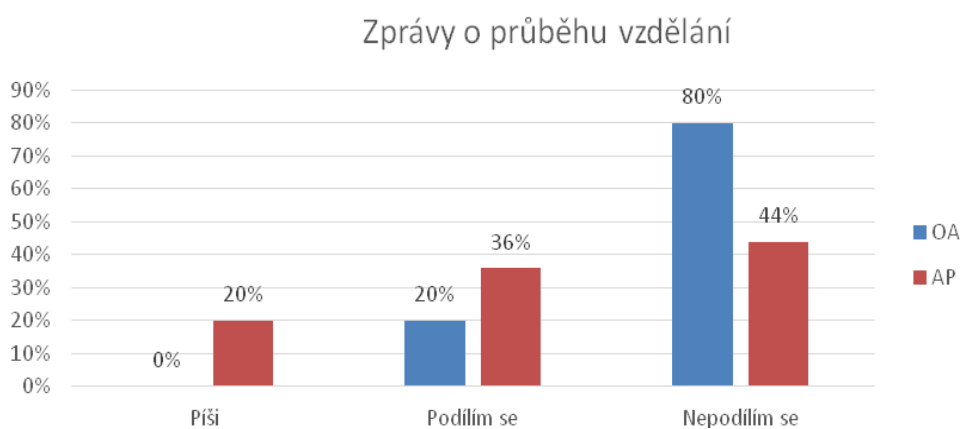
Výrazně nepříznivý výsledek výzkumu. Spolupráce s rodiči je nedílnou součástí při optimálním rozvoji žáka s KP. Všichni AP by měli být v častém kontaktu s rodiči, nejlépe na denní bázi, s pravidelnými např. týdenními schůzkami. Z hlediska denní informovanosti mohou rodiče AP a učitele upozornit na psychické a fyzické rozpoložení žáka a naopak AP a učitel můžou na konci vyučovacího dne rodiče informovat, jak probíhal vyučovací den. Všichni AP by se také měli účastnit třídních schůzek, jelikož se nepodílí jen na výchově a vzdělání žáka s KP, ale podílí se i na výchově a vzdělání ostatních žáků ve třídě, jelikož

AP představuje pedagogickou podporu pedagoga. Při rozhovoru někteří AP uvedli, že s některými rodiči je strastiplná komunikace, proto s nimi jedná jen samotný učitel.

Položka č. 21 (graf č. 18) zjišťovala, jestli asistenti v rámci administrativy píší, nebo se aspoň podílejí na psaní zpráv o průběhu vzdělání. Ani v jednom případě OA zprávy nepíší, ale ve 20 % případů se podílejí. Asistenti pedagoga v 20 % píší zprávy sami a ve 36 % případů se na nich podílejí.

Výsledek je vnímán nepříznivě, chápeme, že OA není zaměstnancem školy, neboli není pedagogickým pracovníkem, ale je podstatné, aby se ve 100 % podílel na sepisování zpráv o průběhu vzdělání a to z prostého důvodu OA tráví většinu dne se žákem - zaznamenává žákovo psychické rozpoložení, způsoby přijímání a porozumění podávaných informací, pozorování při plnění zadaných úkolů, hledání nových způsobů a metod při výuce, využití a vhodnost kompenzačních pomůcek aj.

Se všemi výše zmíněnými náležitostmi se OA může podělit s učitelem při sepisování zpráv. Všechny uvedené informace platí i pro pozici AP.

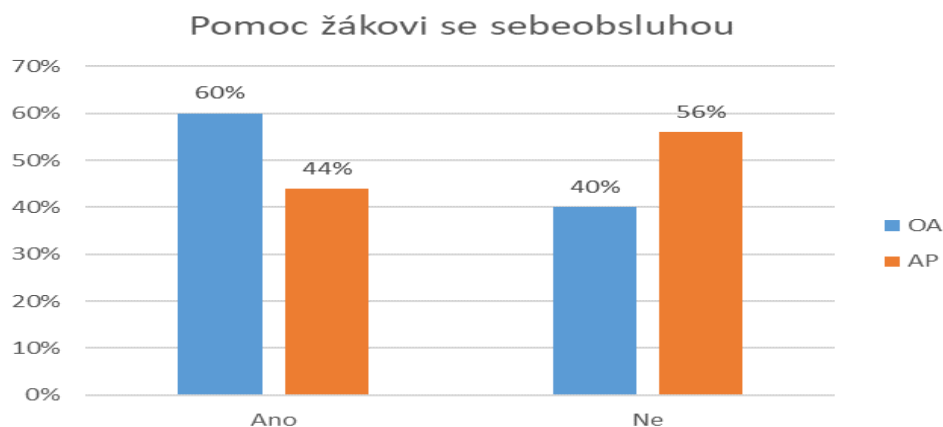


Graf 18: Zprávy o průběhu vzdělávání

Položka č. 22 zjišťovala, zda asistenti dohlíží na svěřené žáky o přestávkách a při odchodu mimo třídu. U OA se jedná o 100 % zastoupení, znamená to tedy, že jsou žákovi k dispozici po celou dobu vyučování a mimo vyučování (přestávky, návštěva školní jídelny atd.) a 40 % AP dohlíží na svěřené žáky i v době přestávek (doporučeno ŠPZ/určeno ředitelem školy).

Položka č. 23 (graf č. 19) mapovala, zda respondenti pomáhají žákům se sebeobsluhou (osobní hygiena, použití WC) a 60 % OA a 44 % AP odpovědělo, že ano.

OA a AP v procentuálním zastoupení se při osobním dotazování shodlo, že se snaží vést žáky k samostatnosti z hlediska sebeobsluhy, jelikož se jedná o základní lidskou potřebu a mobilní osoba by tento úkon měla postupem času zvládat sama.

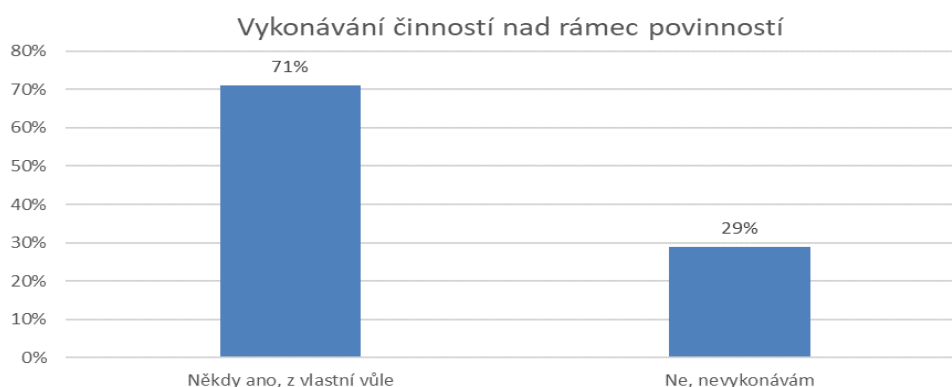


Graf 19: Pomoc žákovi se sebeobsluhou

Popis osobního přístupu

Třetí oblast, obsahující položky č. 3, 7, 8, 11, 12 a 24 z druhé části rozhovoru.

Položka č. 3 (graf č. 20) mapuje, zda respondenti vykonávají činnosti nad rámec svých povinností. Jelikož se jedná o procentuálně stejné zastoupení odpovědí, není graf rozdělen na OA a AP. Mezi uvedené činnosti nad rámec povinností byly uváděny různé formy dobrovolnictví - asistent při plavání, pořádání výtvarných soutěží, hudební a dramatický kroužek, kroužek zábavných her aj. Lze uvést již zmíněnou výrobu speciálních pomůcek, která není v oficiální náplni AP i OA uvedena.

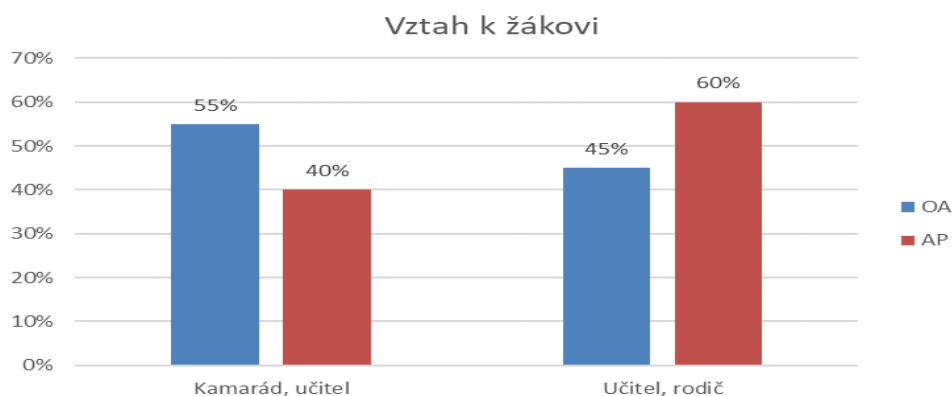


Graf 20: Vykonávání činností nad rámec povinností

Položka č. 7 (graf č. 21) zobrazuje preferovaný přístup dotazovaných vůči žákům s kombinovaným postižením. 55 % AP a 45 % OA preferuje přístup kamarád, učitel a zbytek dotázaných dává přednost přístupu učitel, rodič.

Kladný přístup k žákovi formou kamarád/učitel či učitel/rodič hraje významnou roli při komplexním a optimálním rozvoji žáka, který by se s námi měl cítit uvolněně a příjemně, ale zároveň je důležité, aby žák AP/OA respektoval.

Zajímavostí může být, proč OA preferují přístup kamarád/učitel, domníváme se, že v tomto případě je důvodem věkové zastoupení OA - 21 - 30 let. Jedná se o mladé osoby/ženy, které teprve vyšly školu, nemají vlastní děti apod.



Graf 21: Vztah k žákovi

Položka č. 8 se zabývá přístupem asistentů k žákovi s KP. Všichni asistenti se shodovali v preferování individuální přístupu u žáka v následujících oblastech:

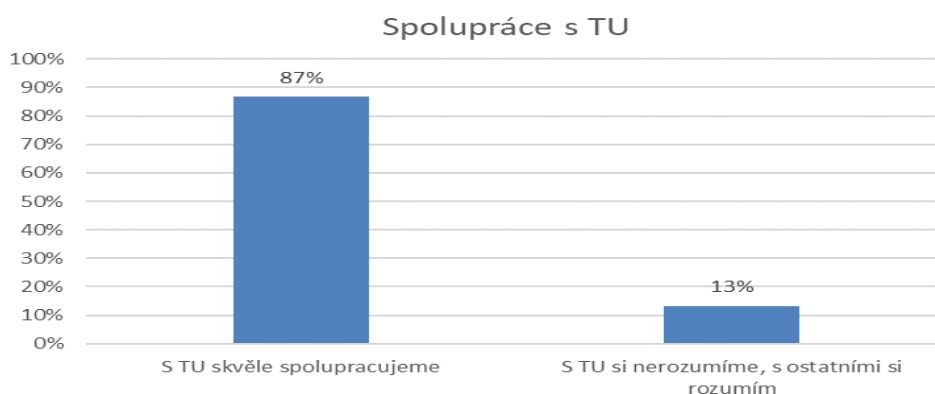
- Respektování pracovního tempa,
- respektování míry a typu ZP (KP),
- pomoc při přípravě na vyučování,
- možnosti odpočinku (pauzy),
- akceptace věkových a charakterových zvláštností,
- respektování úrovně vědomostí, schopností a dovedností,
- volba vhodných výukových metod,

- volba vhodných edukačních pomůcek,
- využívání kompenzačních pomůcek.

Jak přístup formou kamarád/učitel/rodič, tak i individuální přístup, který spočívá v respektování individuálních vzdělávacích potřeb žáka s KP hrají velmi důležitou roli, při vzdělávání žáka s KP. I přes různé formy přístupu je důležité, aby žák s KP, jak asistenta, tak i pedagoga respektoval a bral na vědomí jeho funkci, pokud je to v jeho mentálních schopnostech.

Položka č. 11 (graf č. 22) popisuje spolupráci s TU. Ve většině případů 87 % dotázaných uvedlo vynikající spolupráci s TU a pouze 13 % uvedlo neshody. Opět se jedná o procentuálně stejné odpovědi OA a AP, a proto nejsou v popisu rozdělení.

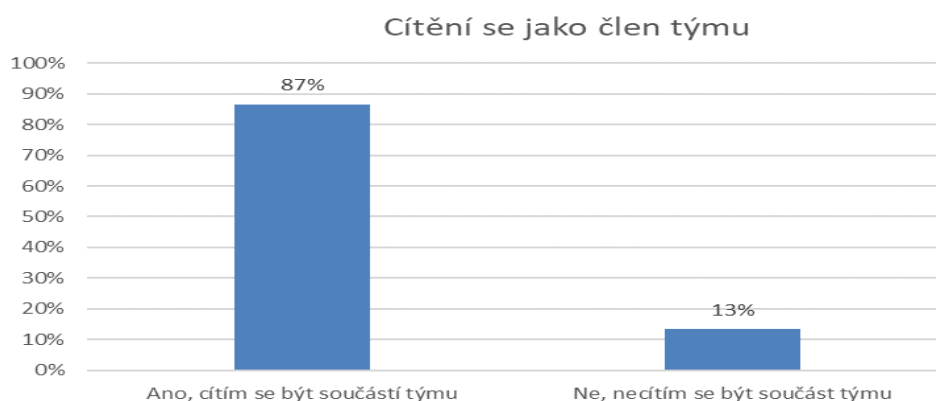
Velmi pozitivní výsledek výzkumu, který zastupuje velmi významnou roli při vzdělávání žáků s KP. Z hlediska teoretické části jsme uváděli, že pozice AP i OA mohou být někdy vnímány jinými pedagogy jako narušitelé, nevědí, jak správně s asistenty pracovat, AP i OA sedávají se žákem stranou mimo kolektiv. V těchto případech se objevilo opravdu minimální procentuální zastoupení (13 %), které uvádí neshody. Mezi neshody OA a AP uvedli, že si nerozumí s třídním učitelem a někdy i s ostatními učiteli. Mají velké obtíže k sobě najít společnou cestu a společnou řeč. V těchto případech, kdy dochází k neshodám, mohlo dojít k daným chybám, které jsou uvedeny v teoretické části (nepředstavení AP/OA žákům ve třídě, neobjasnění jejich funkce). Někdy asi nejde o chyby, které jsou zde uvedené, někdy se jedná o samotné osoby, které si nemusí být z určitého důvodu sympatické, ale i přesto by se měli respektovat a vycházet spolu z hlediska vzdělávání žáků.



Graf 22: Spolupráce s TU

Položka č. 12 (graf č. 23) řeší, zda se asistenti cítí jakožto součást týmu. Většina dotázaných 87 % uvedla, že se součástí týmu cítí být (opět se procentuálně jednalo o stejné odpovědi OA a AP).

Jak je již uvedeno výše, tak i zde se jedná o velmi pozitivní výsledek. Pokud se AP/OA cítí být součástí týmu, tak při vzdělávání žáka s KP dochází k navození pozitivní a přátelské atmosféry, která nejen žáka s KP, ale i ostatní žáky stmeluje v jednu společnou skupinu, ve které si její členové vzájemně vypomáhají a podporují. Tým, ale netvoří jen učitel a AP/OA, i když tráví většinu času se žákem v edukačním procesu, ale do týmu patří i ostatní učitelé, kteří se nemusí vždy podílet na vzdělávání konkrétního žáka, ale mohou poskytnout cenné rady z hlediska jeho vzdělávání. Do týmu patří ředitel školy, výchovný poradce, metodik prevence, psycholog, speciální pedagog, pracovník v poradenském zařízení, ale i např. logoped, tak i sociální pracovník a lékař. Nejen pedagogové a odborníci, ale zejména rodiče by měli být součástí tohoto týmu, aby se dosáhlo plnohodnotné výchovy a vzdělání žáka se SVP.



Graf 23: Cítění se jako člen týmu

Položka č. 25 pojednávala o záměně rolí AP a OA z pohledu rodičů, žáků a učitelů. Z celkového počtu 45 respondentů nedokázalo jednoznačně odpovědět 88 % respondentů, zbylých 12 % zodpovědělo, že k záměně občas dochází, hlavně u rodičů a žáků, kteří jej neznají a nevědí o jejich funkci na škole.

Popis diferencí role OA

Poslední oblast se specifickými položkami, které se týkají pouze pozice OA, položky č. 6, 9, 15, 16 a 20 z druhé části rozhovoru.

Položka č. 6 zjišťovala, zda OA asistují žákovi i mimo školu, z čehož 85 % OA odpovědělo, že asistují žákovi i mimo školu formou doprovodů (domov, lékař, logoped aj.) a občasného hlídání a 15 % OA asistuje žákovi pouze ve škole.

Položka č. 9 zjišťovala, zda OA pomáhají při výuce i jiným žákům, 90% dotazovaných odpovědělo, že pomáhají z vlastní vůle a 10 % dotazovaných odpovědělo, že se věnují jen žákovi, kterému asistují.

Položka č. 15 zjišťovala, zda OA doprovázejí žáka i po škole, přičemž všichni respondenti odpověděli ano.

Položka č. 16 měla za úkol zjistit, zda OA píše měsíční zprávy o průběhu osobní asistenti. Opět všichni respondenti odpověděli, že ano, jelikož je to v jejich popisu práce od zaměstnavatele.

Poslední položka č. 20 se zajímala, jaký vztah mají OA s rodiči žáka, kterému asistují, z čehož 45 % odpovědělo větou typu: „Máme velmi blízký vztah, cítím se jako člen rodiny“. 55 % tvořilo větu typu: „*Máme přátelský vztah, rozumíme si*“.

4.6 Popis případových studií

Asistent pedagoga u žáka s PAS

Případová studie popisuje třináctiletého žáka (dále Pavel) s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem, s kombinací lehkého mentálního postižení a poruchami chování.

Rodinná anamnéza

Pavel pochází z rozvedené rodiny, matka si našla nového partnera. Pavel přijal partnera za svého náhradního otce, se svým vlastním otcem se Pavel vídá každý víkend. Mají spolu velmi hezký vztah. Matka 37 let je na mateřské dovolené, biologický otec Pavla pracuje jako profesionální fotograf a nevlastní otec Pavla pracuje v dopravním průmyslu. V rodině je ještě mladší sestra ve věku půl roku. Pavel se o svou mladší sestru pečlivě stará. Vztahy v rodině jsou velmi pozitivní a mezi členy panuje mezi příjemná atmosféra. Pavel se pravidelně stýká i s prarodiči.

Osobní anamnéza

Pavel se narodil jako chtěné dítě. Průběh gravidity byl bezproblémový, tak i samotný porod. Aspergerův syndrom byl Pavlovi diagnostikován ve 4 letech. Psychomotorický vývoj byl opožděný z důvodu přidružených vad. Pavel navštěvoval běžnou mateřskou školu. Už od mala byl velmi zvědavým chlapcem, v některých situacích ztrácel rychle koncentraci. Již v předškolním věku se u Pavla projevovala narušenost krátkodobé paměti.

Školní anamnéza

Pavel navštěvuje Základní školu od září 2017 a je zařazen do 7. ročníku Základní školy dle § 16 odst. 9 Školského zákona. Dle doporučení ŠPZ má určena PO 4 stupně, vzděláván je dle IVP, z hlediska personální podpory byl Pavlovi doporučen asistent pedagoga s počtem 30 hodin týdně.

V novém školním prostředí, které bylo změněno z důvodu stěhování rodiny do jiného města, se Pavel velmi rychle zadaptoval. Se všemi žáky školy navázal přátelství, někteří správně nerozumí jeho občasnému podivnému chování (často kladené stejné otázky v jeden den - např. „Jak se máš“, „Jak jsi se vyspal/a?“, „Kde bydlíš?“ atd.). Pavel na tyto otázky již v ten den slyšel odpověď, ale stejně má v sobě určité nutkání, které jej nutí se

stále ptát. Asistent pedagoga ostatním žákům Pavlovo chování vysvětluje, aby získané sociální kontakty nebyly narušeny.

Asistentce u Pavla, tedy probíhá formou přímé pedagogické činnosti, která činí 6 hodin denně, celkem tedy 30 hodin týdně, jak bylo dle ŠPZ doporučeno. Asistent pedagoga je posilou pedagoga ve třídě při vzdělávání žáka se SVP. Pavel je kromě matematiky hodnocen ve zbylých předmětech známkou, z matematiky je hodnocen slovně, z důvodu narušení v oblasti představivosti a práce s matematickými operacemi. Asistent pedagoga po dohodě s třídním učitelem určil Pavlovi skříň, kterou polepil jeho jménem, rozdělil poličky, kam si může dávat učení a kam svačinu a pití. Učení má pak následně rozděleno v deskách dle předmětů, který má v daný den. Na skřínce má Pavel, ještě nalepený rozvrh, dle kterého se může řídit. Výtvarné potřeby má Pavel označené také jménem ve výtvarné skříni.

Asistent pedagoga přichází do první vyučovací hodiny 5 minut před zvoněním, aby dohlédl na Pavla z hlediska přípravy na vyučování. Asistent se snaží vést Pavla k samostatnosti a soběstačnosti. S třídním učitelem, ale i ostatními učiteli se vždy asistent domlouvá před vyučovací hodinou, jak hodina bude vypadat, jaké pomůcky budou potřeba a jaká bude celková organizace vyučovací hodiny. I když je asistent doporučen k Pavlovi, tak ale asistent pracuje s celou třídou. S třídním učitelem se vždy po domluvě v hodinách vystřídají, jelikož ve třídě jsou spojené dva ročníky a tj. 5. ročník a 7. ročník. Asistent s Pavlem tedy nesedávají mimo kolektiv třídy, ale pracují společně s kolektivem. Větší potřeba asistentce se projevuje v hodinách matematiky, se kterou má Pavel obtíže. Asistent se v těchto hodinách věnuje žákovi velmi individuálně, přičemž se ale stihá věnovat ostatním žákům ve třídě. Asistent dohlíží na Pavla i z hlediska sebeobsluhy, zejména mytí rukou po použití WC, které Pavlovi ze začátku dělalo obtíže, jelikož na tento úkon vždy po odchodu z toalety zapomněl. Asistent se podílí na zpracování zpráv ohledně průběhu vzdělávání žáka. S rodiči přichází do styku jednou měsíčně, třídních schůzek se asistent nezúčastňuje.

Osobnost žáka

Pavel se projevuje ve školním prostředí jako extrovert, v určitých situacích působí sebejistě a uvolněně, ale nastávají situace zejména u zadání jakéhokoliv úkolu, kde se objevují známky velké nejistoty, i když Pavel ví, jak správně úkol vyplnit. Je důležité v těchto situacích Pavla dobře motivovat, povzbudit ho, že vše zvládne. Z hlediska motorické vybavenosti je u Pavla jemná a hrubá motorika mírně narušena, objevují se

známky dyspraxie, které se zejména projevují v hodinách pracovního vyučování, výtvarné výchovy a tělesné výchovy. Asistent pedagoga se snaží Pavla vést k samostatně vytvořené práci, takže spíše sehrává úlohu dohledu, s tím, že Pavel ví, že se na asistenta a učitele může kdykoliv obrátit.

Osobní asistent u žákyně s metabolickou poruchou

Případová studie popisuje devítiletou žákyni (dále Karolína) s metabolickou poruchou v kombinaci s tělesným, smyslovým (zrakové postižení), NKS a s lehkým mentálním postižením.

Rodinná anamnéza

Karolína pochází z úplné rodiny, matka 39 let a otec 52 let. Karolína má staršího sourozence - bratra 19 let. Vztahy v rodině jsou velmi příznivé, členové rodiny se navzájem podporují a pomáhají si. Matka je v domácnosti, stará se o Karolínu, když není ve škole, otec pracuje ve stavebnictví, bratr studuje VŠ. Karolína se pravidelně stýká s prarodiči, kteří ji i pravidelně hlídají.

Osobní anamnéza

Karolína se narodila jako chtěné dítě. Průběh gravidity byl naprosto v pořádku, matka Karolíny velmi dbala na správnou životosprávu (pravidelná pestrá strava, cvičení) jak před těhotenstvím, tak i během těhotenství. Porod proběhl bez komplikací. První projevy opožděného psychomotorického vývoje se projevíly do 1. roku života Karolíny. Karolína byla velmi pasivní - neotáčela se na břicho, nezvedala hlavičku, nezvedala se na ručičkách, nereagovala na známé tváře na úsměv, neuchopovala a nesledovala předměty, nežvatlala. Rodiče s Karolínou navštívili řadu odborníků, nakonec jí byla diagnostikována metabolická porucha neznámého typu s kombinací tělesného, mentálního a smyslové postižení (zrakového postižení - zjištěný strabismus).

Karolína nejprve navštěvovala s osobním asistentem MŠ speciální, která byla určena pro zrakově postižené děti. V průběhu let se u Karolíny projevila i NKS (dyslalie). I přes své výrazné postižení se ve školce Karolína projevovala jako zvědavá a veselá holčička, s potřebou navázání kontaktu, jak s dětmi, tak převážně s dospělým.

Školní anamnéza

V současné době navštěvuje Karolína základní školu běžného typu, kde je zařazena do druhého ročníku, byl jí totiž doporučen roční odklad, se kterým rodiče souhlasili. U Karolíny nadále asistuje stejný osobní asistent. Karolíně byla určena PO 4 stupně, vzdělávána je dle IVP. Karolíně byl dle rozhodnutí ŠPZ doporučen asistent pedagoga, ale na žádost rodičů je u Karolíny přítomný osobní asistent, který s Karolínou a její rodinou spolupracuje již 3 roky. Průběh osobní asistence u Karolíny spočívá v doprovodech z/do školy, osobní asistent tedy Karolínu vyzvedává v domácnosti. Společně se pak dopraví do školy autobusem. Ve škole je asistent Karolíně nápomocen ohledně převlékání/přezouvání. Následuje společný přesun do třídy, Karolína potřebuje jištění na schodech, přidržuje se zábradlí a zezadu ji jistí asistent. Karolína si pod dohledem asistenta připraví potřebné pomůcky k výuce (penál, žákovskou knížku aj.).

Osobní asistent působí u Karolíny i v přímém vzdělávacím procesu. Asistent spolupracuje s třídním učitelem. Ve třídě je celkem 25 žáků, osobní asistent převážně sedává u místa Karolíny, ale v případě nouze pomáhá i ostatním žákům ve třídě z vlastní vůle.

Karolína má speciálně upravenou lavici, která je doplněna sklopnou deskou, kterou lze zvednout do vyhovující úrovně, díky tomu Karolína vidí lépe na tištěný text před sebou. Karolína ke čtení používá čtecí okénko nebo televizní lupu, která je ve třídě k dispozici. Z hlediska počítání využívá Karolína počítadlo. Z hlediska tělesné výchovy je potřeba zvýšeného dohledu z hlediska tělesného postižení Karolíny - nekoordinace pohybů, riziko pádů atd. Během vyučovacích hodin pracuje Karolína s řadou pomůcek, osobní asistent Karolíně umožňuje přestávky, relaxační chvílky - k dispozici je spací pytel, na který si Karolína může lehnout. Ostatní žáci ve třídě Karolínu přijali mezi sebe, snaží se jí pomáhat, ale občas nastanou situace, kdy je Karolína dokáže i vyrušovat v jejich práci. Pokud vyrušování pokračuje i po důkladném upozornění, tak učitel požádá asistenta, aby Karolínu vzal do odpočinkové místnosti.

Z hlediska stravy se Karolína nají sama, osobní asistent hlídá u Karolíny pitný režim, který Karolína statečně bojkotuje.

Po skončení vyučování doprovází osobní asistent Karolínu do školní jídelny, kde jí případně pomáhá s krájením masa aj. Poté Karolínu odvede do školní družiny, kde s Karolínou tráví relaxační a volný čas formou her. Po třetí hodině osobní asistent Karolínu odvádí ze školní družiny, opět jí pomůže s převlékáním a přezutím. Vydají se na autobus a asistent doprovodí Karolínu domů, kde pak informuje o stráveném dnu rodiče.

Osobnost žákyně

Karolína je velmi veselá holčička, která nejraději tráví čas s dospělými. Doma se ráda kouká na seriál „Ordinace v Růžové zahradě“, velmi často pak převypráví a prožívá příběhy, které se v seriálu objevují. Karolína velmi ráda navazuje kontakty, jak s dospělými, tak i s dětmi. Umí být velmi tvrdohlavá a paličatá. Je u ní výrazná unavitelnost, z důvodu zrakového postižení, je proto důležité zařazovat pravidelně pauzy mezi činnostmi. Karolína je velmi zvědavá, velmi ráda zpívá a kreslí. Miluje zvířata a péči o ně, pravidelně chodí na hippoterapii a ve škole je možnost canisterapie. Občas se u Karolíny objevují stereotypní pohyby - tleskání rukou, které jsou projevem buď velké radosti, nebo velkého stresu. Vždy jde rozeznat, o jakou formu tleskání jde. Z hlediska učení dělá Karolína pokroky.

Zhodnocení případových studií

Na první pohled je znatelný rozdíl mezi popisem žáka s PAS a žákyní s metabolickou poruchou. U Karolíny vnímáme detailnější popis než u Pavla. Tento jev je podle nás způsoben tím, že OA má bližší vztah k dítěti a rodině než AP. Jelikož OA tráví s Karolínou podstatně více času, jak ve škole, tak i mimo školu. V případových studiích je znatelná náplň práce obou asistentů, která se ve velké míře ztotožňuje s reálnou náplní práce, která je popsána v kapitole ohledně Vyhodnocení a interpretace dat formou dotazníkového šetření. Náplň práce obou asistentů je velmi rozmanitá a rozsáhlá, rozsáhlejší je ale opět u OA. Dalším faktem, který z porovnání případových studií vyplývá, že u Pavla je popis zejména z hlediska jeho individuálních vzdělávacích potřeb a naopak u Karolíny jsou rozvedeny všechny oblasti, jak vzdělávací oblast, tak i oblast se sebeobsluhou.

Shrnutím lze říci, že jsou si případové studie v činnostech vykonávající u žáků velmi podobné, ale rozsáhlejší činnosti stále vykonává OA.

5 Vyhodnocení výzkumných otázek a dílčích cílů

Výzkumná otázka č. 1

Jaká je dle pracovní smlouvy oficiální náplň práce osobního asistenta a asistenta pedagoga, kteří působí v edukačním procesu žáků s kombinovaným postižením?

U osobních asistentů byla ve 100 % specifikována oficiální náplň práce, ve které jsou formulace činností podobné jako v zákoně 108/2006 Sb., o sociálních službách a ve vyhlášce č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. V pracovní smlouvě je tedy uvedena oficiální pracovní náplň, která obsahuje tyto činnosti: výchovná a vzdělávací činnosti (např. příprava na výuku), zajištění odpočinku, pomoc s orientací a adaptací ve školském prostředí, pomoc a podpora při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu - sebeobsluha (převlékání/přezouvání, použití WC, osobní hygiena), zprostředkování společenského kontaktu, pomoc a podpora při zajištění stravy a pití (podávání, krmení), pomoc a podpora při nácviu motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností a pomoc při přesunech, sepisování zpráv o průběhu osobní asistence.

U asistentů pedagoga byla oficiální náplň práce specifikována pouze ve 20 % případech, sice oficiální činnosti byly uvedeny, ale z hlediska nízkého procentuálního zastoupení nelze tento výzkumný vzorek považovat za relevantní a pro oficiální popis náplně práce dané pozice je lepší vycházet ze specifikace dané vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Výzkumná otázka č. 2

Jaká je reálná náplň práce osobního asistenta a asistenta pedagoga, kteří působí v edukačním procesu žáků s kombinovaným postižením?

Reálná náplň práce, jak osobního asistenta, tak asistenta pedagoga oproti oficiální náplni práce je výrazně rozmanitější a zejména rozsáhlejší. Z výzkumu je patrné, že osobní asistenti mají rozsáhlejší náplň práce než asistenti pedagoga. Náplň práce asistenta pedagoga převážně spočívá ve výchovné a vzdělávací činnosti žáka s KP a z hlediska náplně osobního asistenta se jedná převážně o sebeobslužné činnosti u žáka s KP a v druhé řadě pak o vzdělávací činnosti.

Výzkumná otázka č. 3

Jaká je role osobního asistenta a asistenta pedagoga v edukačním procesu žáků s kombinovaným postižením?

Z uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že obě dvě pozice jsou si velmi podobné, jelikož se veškerá náplň práce odvíjí podle individuálních vzdělávacích potřeb žáka s KP. V praxi to znamená, že osobní asistent může pomáhat s pedagogickou činností a asistent pedagoga s vyzvedáváním žáka (domov, před školou). Role asistentů, ale nespočívá pouze v náplni jejich práce, ale také spočívá ve spolupráci s třídním učitelem, s rodiči žáka, v seznámení se školním prostředím, s osobnostními a kvalifikačními předpoklady. Všechny tyto aspekty se vzájemně doplňují a představují kompletní roli obou asistentů u žáků s KP.

Všeobecně se však dá říci, že hlavní rozdíl je zajišťování konkrétního typu potřeb. Asistent pedagoga primárně zajišťuje potřeby vzdělávacího charakteru u žáka s KP a osobní asistent zajišťuje u žáka běžné úkony spojené s péčí o vlastní osobu.

Výzkumná otázka č. 4

V jakých oblastech a konkrétních činnostech se práce osobního asistenta a asistenta pedagoga prolíná či zcela shoduje?

Jelikož náplň práce OA a AP je velmi rozsáhlá, tak je použita stejná časová posloupnost jako v tabulce č. 1 (položka č. 2.) v druhé oblasti empirické části.

Osobní asistenti přebírají svěřené žáky ve většině případů dříve než asistenti pedagoga. U osobních asistentů se nadpoloviční většině jedná o přebírání žáka doma nebo před školou, zatímco asistenti pedagoga přebírají žáka až ve třídě. Před dalším popisem je třeba zdůraznit, že další činnosti jsou závislé na typu postižení daného žáka.

Jak osobní asistenti, tak asistenti pedagoga pomáhají žákům s oblékáním a obouváním, s přípravou na vyučování a také s přímou pedagogickou činností. Část osobních asistentů pracují i s žákem mimo kolektiv, ale asistenti pedagoga tuto činnost nevykonávají. Osobní asistenti jsou přítomni i o přestávkách, což je i 40 % asistentů pedagoga. Osobní asistenti nevykonávají dozor na chodbě, zatímco část (40 %) asistentů pedagoga ano.

Obě dvě profese v případě potřeby pomáhají při sebeobluze (hygiena, WC), ale u přebalování pomáhá pouze část osobních asistentů a asistenti pedagoga nikoliv.

Jak osobní asistenti, tak asistenti pedagoga pomáhají při přesunu žáka, ale pouze osobní asistenti pomáhají se stravou (podávání, krmení). V případě doprovodu po škole hovoříme o činnosti, která se vztahuje pro 100 % všech dotázaných.

Pobyt v družině je individuální, ale z výzkumného vzorku je patrné, že tato činnost se ve větším procentu týká asistentů pedagoga. Zatímco doprovody domů se týkají části osobních asistentů.

V komentáři pod tabulkou je uvedena administrativa, která se týká všech osobních asistentů a asistentů pedagoga.

Výzkumná otázka č. 5

Je přístup osobního asistenta a asistenta pedagoga k žákům s kombinovaným postižením rozdílný?

Mezi osobními asistenty a asistenty pedagoga nastává 100 % shoda v preferování individuálního přístupu k žákovi. Jedná se o oblasti: respektování pracovního tempa, respektování míry a typu ZP (KP), pomoc při přípravě na vyučování, možnosti odpočinku, akceptace věkových a charakterových zvláštností, respektování úrovně vědomostí, schopností a dovedností, volbě vhodných výukových metod a volbě vhodných edukačních pomůcek.

Osobní asistenti nad poloviční většinu preferují přístup kamarád/učitel, zatímco asistenti pedagoga přístup učitel/rodič. Z výzkumu vyplynulo, že osobní asistenti mají osobnější přístup k žákovi, než asistenti pedagoga. Tato skutečnost je dle našeho názoru způsobena bližším vztahem osobního asistenta k dítěti a k jeho rodině.

Výzkumná otázka č. 6

Setkávají se osobní asistenti a asistenti pedagoga s tím, že osoby v jejich okolí (žáci, učitelé, rodiče) zaměňují jejich role?

Jelikož nadpoloviční většina (88 %) nebyla na tuto otázku schopná odpovědět a zbylých 12 % asistentů se setkala se záměnou pouze díky nevědomosti rodičů a některých žáků (neznalost osoby a jeho funkce) ve škole lze usuzovat, že k záměně nedochází.

Domníváme se, že důvodem nezodpovězení této otázky je neuvědomění si, že by k záměně rolí mohlo docházet, jelikož podle rozhovoru s asistenty vyplynulo, že rodiče žáků jsou dopředu seznámeni s personálem, který na škole působí a z hlediska výzkumu se jednalo zejména o ZŠ speciální a ZŠ dle § 16, které disponují menším počtem žáků. K záměnám v malém procentuálním zastoupení docházelo převážně na ZŠ běžného typu.

Dosažení dílčích cílů

Dílčí cíl 1. a dílčí cíl 2.

Specifikovat roli osobního asistenta ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením. Specifikovat roli asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením.

Role osobního asistenta a asistenta pedagoga nespočívá jen v konkrétních činnostech, které u žáka s KP vykonávají, ale jedná se o rozsáhlejší oblasti, do kterých řadíme seznámení se s učiteli, prostředím, rodiči, ale i kvalifikační a osobnostní předpoklady asistentů. Společně všechny výše uvedené aspekty tedy vytvářejí kompletní roli obou asistentů u žáků s KP.

Mezi činnosti OA u žáka s KP řadíme: péči o vlastní osobu, doprovody z/do domácnosti (převzetí žáka před školou/ve škole), dopomoc s úkony ohledně převlékání/přezouvání, poskytnutí a zajištění stravy (podání, krmení), pomoc se sebeobsluhou (použití WC, hygiena, přebalování), pomoc při přesunech. Z hlediska výchovně-vzdělávací činnosti se jedná o přípravu na vyučování, přímou pedagogickou činnost (plnění zadaných úkolů) - pokud škola nezajistí AP, vzdělávání dle IVP, zajištění péče dle IVP NNO, na kterém spolupracuje OA, organizace a zákonní zástupci. OA dále zajišťuje podporu žáka v adaptaci na školní prostředí, pomoc zprostředkování komunikace, s navazováním sociálních vztahů, zajištění odpočinku a hry v rámci přestávek, ale i vyučovací hodiny po dohodě s třídním učitelem, při kterých je OA u žáka stále přítomen. OA dále spolupracuje každý den s rodiči žáka s KP, třídním učitelem a ostatními učiteli působící v edukačním procesu neboli tvoří tým, který představuje pro žáka s KP bezpečné zázemí, ve kterém se snaží u žáka také rozvíjet soběstačnost a samotu. Do týmu řadíme ještě výchovného poradce, metodika prevence, psychologa, speciálního pedagoga (případně logopeda), vychovatele, ale i lékaře a sociální pracovníky.

AP vykonává výchovné a vzdělávací činnosti u žáků s KP, se zaměřením na podporu pedagoga. Pomoc a podpora při adaptaci žáků ve školním prostředí, zprostředkování komunikace s vrstevníky, navázání sociálních vztahů. AP pomáhá žákům s přípravou na vyučování (učební pomůcky), podílí se na přímém vzdělávacím procesu žáků nejen se SVP - pracuje i s jinými žáky ve třídě. AP je přítomen po celou dobu vyučování (přestávky je přítomen, jen pokud je to doporučeno ŠPZ nebo nařízené ředitelem - jinak by dohled o přestávky měl vykonávat OA). AP pomáhá žákům se zadanými úkoly a s informovaností během výuky. Zajišťuje u žáků bezpečnost a případný odpočinek. AP se podílí na tvorbě IVP. AP pomáhá žákovi se sebeobsluhou - vytváří

a rozvíjí u žáka hygienické návyky (hygiena, použití WC), pomáhá s nábívkou sociálních kompetencí. Doprovody po škole (tělocvična, školní jídelna), ale i mimo budovu školy v rámci výletů, či akcí školy.

Všechny výše zmíněné činnosti, jak u OA, tak AP se vždy odvíjí od individuálních vzdělávacích potřeb žáka se SVP (KP). Ale z hlediska výsledků výzkumné práce se všechny výše zmíněné činnosti u obou asistentů objevují v určitém procentuálním zastoupení.

Dílčí cíl 3.

Popsat shody a difference v práci osobního asistenta a asistenta pedagoga z pohledu oficiální náplně práce, kterou mají uvedenu v pracovní smlouvě.

Po vyhodnocení odpovědí všech respondentů nelze tento dílčí cíl vyhodnotit, jelikož i když všichni dotázaní osobní asistenti mají ve smlouvě pracovní náplň, u asistentů pedagoga je pracovní náplň ve smlouvě uvedena v menšinovém množství tj. 20 %.

Dílčí cíl 4.

Popsat shody a difference v práci osobního asistenta a asistenta pedagoga z pohledu reálného výkonu jejich práce.

U obou dvou asistentů je reálná náplň práce rozsáhlejší oproti oficiální náplni práce uvedené ve smlouvě (v případě OA) nebo uvedené ve vyhlášce (v případě asistentů pedagoga). V oficiální náplni práce jsou vykonávané činnosti shrnuty do oblastí, ale reálně náplň práce představuje rozsáhlý výpis konkrétních činností. V některých případech se lze setkat i s činnostmi, kterou nelze zařadit do oblastí v oficiální náplni práce.

Náplň práce je opět ovlivněna rozsahem potřeb žáka s KP, proto většina pracovníků vykonává i činnosti nad rámec svých povinností.

Dílčí cíl 5.

Popsat konkrétní přístup (postoj), který osobní asistenti a asistenti pedagoga při práci s žáky s kombinovaným postižením využívají.

Všichni dotázaní preferují u žáka s KP individuální přístup. Individuální přístup v jejich podání má následující podobu: respektování pracovního tempa, respektování míry a typu ZP (KP), pomoc při přípravě na vyučování, možnosti odpočinku, akceptace věkových a charakterových zvláštností, respektování úrovně vědomostí, schopností a dovedností, volbě vhodných výukových metod a volbě vhodných edukačních pomůcek.

Z hlediska postoje vůči žákovi s KP preferují osobní asistenti formu kamarád/učitel, zatímco asistenti pedagoga přístup učitel/rodič.

Shrnutí

Je třeba si uvědomit, že i když se jedná o menší výzkumný vzorek, jelikož mnoho asistentů obou typů odmítlo odpovídat z důvodu velké pracovní vytíženosti. Tak proto závěry práce vychází z reakcí, kde se shodovala většina dotázaných a minoritní případy jsou brány jakožto ukázka další možnosti.

Z výsledků výzkumného šetření byla autorka práce velmi překvapena, jelikož se věnuje již delší dobu pozorování obou pozic, jak osobního asistenta, tak i asistenta pedagoga. Očekáváním bylo, že se setkají dva různé tzv. „tábory“, kdy jeden z „táborů“ bude mít pozitivní zkušenosti a druhý tábor „negativní“ zkušenosti. Na jednu stranu by výsledky, které autorka očekávala, byly lepší a zajímavější ke zpracování empirické části, jelikož by čtenáři viděli výrazné rozdíly ve zkušenostech asistentů, ale na druhou stranou zase autorka pozitivně vnímá získané poznatky, jelikož představují fakt, že práce osobního asistenta a asistenta pedagoga má určitý smysl. Smysl, který nás dokáže zaplnit dobrým pocitem z vykonané práce a s přispěním radosti do života nejen nám, ale převážně těm, o které se staráme.

Výsledky dotazníkového šetření lze vnímat jako motivaci pro budoucí uchazeče na pozice osobních asistentů a asistentů pedagoga.

6 Diskuse

Ke zpracování diplomové práce vedly letité zkušenosti autorky dříve působící několik let na pozici osobního asistentky u dítěte s kombinovaným postižením. Získané zkušenosti přinesly autorce dva různé přístupy/pohledy na danou pozici. Jeden přístup byl negativní a druhý pozitivní, negativní přístup se projevil ze strany školství, zejména ze strany pedagogů, kteří přítomnost osobní asistentky nevnímali jako pomoc a podporu dítěti, ale ani jako pomoc pro samotné pedagogy. Působení osobní asistentky ve třídě vnímali jako nežádoucí prvek, vetřelce, který bude hodnotit jejich práci a bude se do jejich práce plést, i když to tak vůbec není. Pedagogové dávali své postoje velmi často neadekvátním způsobem najevo (urážky, zasahování do činností, které měla vykonávat autorka z pozice osobní asistentky, úmyslné zasahování do komunikace s dítětem aj.). Jejich negativní přístup byl pro autorku velmi stresující a náročný. Rodina se nakonec rozhodla své dítě přesunout do jiné školy, jelikož i samotní rodiče měli ze školy a z jejich zaměstnanců smíšené pocity. Dítě se dostalo do školy, která vyhovovala jak samotnému dítěti, tak i rodičům, ale i autorce v rámci pozice osobní asistentky.

V této škole ji přijímali jako sobě rovnou, jako formu pomoci a podpory k dítěti, ale tak i samotnému personálu. Autorka se stala součástí týmu a plnohodnotnou osobou působí ve výchově a vzdělávání dítěte. Ale i tato naopak pozitivní zkušenost měla svůj háček, jelikož činnosti, které autorka na této druhé škole vykonávala, už odpovídaly činnostem asistenta pedagoga, kterého škola, ale dítěti nezajistila, jelikož nejspíš škola zhodnotila, že dítě již asistenta má a dalšího k sobě nepotřebuje. Více se tato skutečnost neřešila a autorka zůstala u dítěte na pozici osobní asistentky další dva roky.

Výše zmíněné zkušenosti vedly autorku k sepsání této diplomové práce, jelikož autorka chtěla zjistit, jaké postavení má osobní asistent a asistent pedagog ve školství v současné době, a to zejména od doby zavedení inkluze.

Prvním zjištěním bylo, že osobních asistentů působících ve školách a školských zařízeních výrazně ubylo, zejména po zavedení inkluze v roce 2016. Toto zjištění není pouhým konstatováním, ale představuje výsledek průzkumu autorky, která se spojila s řadou škol a školských zařízení po České republice.

Zavedení inkluze, ale nebyl jediný důvod úbytku osobních asistentů ve školských zařízeních, ale dalším a celkem podstatným důvodem v dnešní době je nedostatek spolehlivých a pracovitých osob. Většina mladých lidí jsou dnes živeni rodiči až do 26 let, pracovní zkušenosti jsou nulové, zájem o brigády rapidně ustoupil ve všech sférách.

Osobní asistentce spíše představuje formu dobrovolnické/charitativní činnosti, za kterou sice člověk dostane zapláceno, ale získaná odměna nám nezajistí finanční svobodu na živobytí, proto osobní asistenci někteří lidé vykonávají jako přivýdělek zejména při studiu. Z hlediska asistentů pedagoga se potýkáme také s nedostatečným finančním ohodnocením a celkově se potýkáme s obtížemi sehnat opravdu kvalifikovanou pracovní sílu.

I přes výrazný úbytek OA se autorce podařilo sehnat 20 osobních asistentů a 25 asistentů pedagoga, kteří působí v edukaci žáků s kombinovaným postižením a kteří byli ochotní se podílet na zpracování diplomové práce. Výsledky výzkumu autorku velmi překvapily, jelikož se setkala z celkového počtu 45 respondentů jen se 4 respondenty s negativními zkušenostmi, jinak u všech 41 respondentů se jednalo o pozitivní zkušenosti.

Získané poznatky jsme se snažili propojit s autory odborných publikací, kteří se věnují stejnému či podobnému tématu. Většina dotázaných asistentů pedagoga působících u žáků se SVP (KP) uvedla, že jejich délka praxe činí dva roky, tuto skutečnost můžeme propojit s výše zmíněnou inkluzí, která byla zavedena ve školství v roce 2016. Z hlediska délky praxe u osobních asistentů bylo nejpočetnější zastoupení 1 rok, tuto skutečnost lze propojit s faktem, že škola nemohla zajistit k žákovi s KP asistenta pedagoga (Uzlová 2010).

Ve většině případů bývají na místa AP přijímány osoby se středoškolským vzděláním (Uzlová 2010). Nejvíce uváděné vzdělání asistentů pedagoga v rámci výsledků výzkumu bylo středoškolské vzdělání s procentuálním zastoupením 44 %. Dotázaní AP také nejvíce uváděli pedagogický obor, který představuje dostatečnou kvalifikaci pro vykonávání profese asistenta pedagoga dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Potřebné vzdělání k vykonávání profese asistenta pedagoga si muselo formou DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) doplnit pouze 8 respondentů.

Z hlediska vzdělání osobních asistentů se také jednalo o středoškolské vzdělání, které představovalo větší procentuální zastoupení (65 %) než u asistentů pedagoga. Všichni osobní asistenti se zastoupením středoškolského vzdělání uvedli i stejný vystudovaný obor, kterým je sociální péče. Odborná kvalifikace nehraje u OA tak zásadní roli, jelikož potřebná kvalifikace se odvíjí od potřeb a požadavků rodin s dítětem se ZP a od požadavků zaměstnavatele neziskových organizací (Hrdá 2006).

Lze tedy podotknout, že působnost u žáků s KP vykonávají převážně osoby s potřebným vzděláním k daným pozicím.

Odborná kvalifikace je sice nezbytnou podmínkou pro vykonávání pozice obou asistentů, ale existují aspekty, které jsou ještě důležitější a hrají nenahraditelnou roli ve výchově a vzdělávání žáků s KP. Mezi výše zmíněné aspekty řadíme osobnostní předpoklady uchazečů pro vykonávání profesí. Jednoznačně a bezpochybně je na prvním místě dobrý vztah k dětem a to nejen deklarovaný, ale i faktický, který svědčí o předešlých zkušenostech s dětmi, např. vedení dětského zájmového kroužku, účast a vedení na dětských letních táborech aj. Nejen dobrý vztah k dětem, ale i motivace, trpělivost, spolehlivost, kreativita, vstřícnost, komunikativnost, týmový spolupráce, empatie, laskavost, důslednost, zodpovědnost, tvořivost patří k osobnostním předpokladům AP a OA (Uzlová 2010). Tvrzení paní Uzlové se potvrdilo ve výsledcích výzkumu, jelikož z celkového počtu 45 respondentů má vztah k dětem s provázenou zkušeností celkem 89 % dotázaných. Tento fakt považujeme za velmi pozitivní zjištění.

K vytvoření pozitivního a přátelského prostředí, ve kterém má probíhat úspěšné inkluzivní vzdělávání, je zapotřebí, aby všichni, co se podílí na vzdělávání žáků se SVP, fungovali jako jednotný tým. Při nástupu do jakéhokoliv zaměstnání by se měl člověk nejprve seznámit s prostředím, ve kterém bude pracovat a měl by být představen celému týmu a to platí právě i v případě AP i OA, než vstoupí do jakékoliv třídy s žáky. AP i OA by měli být tedy předem představeni ředitelem školy celému kolektivu pedagogů a ostatním zaměstnancům školy. Seznámení se s pracovním prostředím a zaměstnanci školy uvedlo 45 % OA a 80 % AP. Naopak 55 % OA uvedlo, že se seznámilo předem pouze s pracovním prostředím, tento výsledek vnímáme jako nepříznivý, jelikož seznámení se se zaměstnanci školy, se kterými se budeme podílet na výchově a vzdělávání žáků s KP považujeme za nejdůležitější bod.

Za nejdůležitější spolupráci ve výchově a vzdělávání žáků se ZP považuje spolupráci asistenta a třídního učitele.

Kendíková (2016) uvádí ve své publikaci, že je velmi důležitá spolupráce asistentů pedagoga s rodiči žáků se ZP. Ve výzkumu jsme se nejprve zaměřili, zda se AP seznámili s rodiči žáka s KP, natož 88 % dotázaných uvedlo, že se seznámili s rodiči až v průběhu školního roku a pouze 12 % se seznámilo s rodiči před zahájením školního roku. Následující spolupráci s rodiči uvedlo 20 % dotázaných, jejich spolupráce spočívá na denní bázi běžné informovanosti, ale s tím, že se AP nezúčastňují třídních schůzek, dalších 28 % uvedlo, že s rodiči spolupracuje také na denní bázi a zúčastňuje se třídních schůzek. Největší zastoupení, ale činilo 52 % dotázaných, kteří uvedli, že s rodiči spolupracují

jednou měsíčně a nejsou přítomni na třídních schůzkách. Tvrzení paní Kendíkové se z hlediska našich výsledků výzkumné práce z větší části vyvrací.

Hrdá (2006) podotýká, že je spolupráce OA s rodiči dítěte nezbytnou součástí vykonávané profese. Tato skutečnost se nám potvrdila i v našem výzkumu, kde 100 % OA uvedlo, že s rodiči spolupracuje každý den.

Nejdůležitější částí bylo ve výzkumné práci zformulovat roli osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením. Výše uvedené poznatky - spolupráce s učiteli, seznámení s prostředím, spolupráce s rodiči, osobnostní předpoklady a kvalifikace představují součást role obou asistentů u žáků se ZP. Ale mezi nedůležitější činnosti, které tvoří celek rolí, patří činnosti vykonávané u žáků s KP.

Role osobního asistenta spočívá zejména v zajištění běžných úkonů u žáka s KP, mezi které například řadíme: péči o vlastní osobu, doprovody z/do domácnosti (převzetí žáka před školou/ve škole), pomoc s úkony ohledně převlékání/přezouvání, poskytnutí a zajištění stravy (podání, krmení), pomoc se sebeobsluhou (použití WC, hygiena, přebalování), pomoc při přesunech. Z hlediska výchovně-vzdělávací činnosti se jedná o přípravu na vyučování, přímou pedagogickou činnost (plnění zadaných úkolů), pomoc zprostředkování komunikace, s navazováním sociálních vztahů, zajištění odpočinku a hry v rámci přestávek.

Role asistenta pedagoga spočívá převážně ve výchovné a vzdělávací činnosti žáků se SVP, se zaměřením na podporu pedagoga. Pomoc a podpora při adaptaci žáků ve školním prostředí, zprostředkování komunikace s vrstevníky, navázání sociálních vztahů. AP pomáhá žákům s přípravou na vyučování (učební pomůcky), podílí se na přímém vzdělávacím procesu žáků nejen se SVP - pracuje i s jinými žáky ve třídě. AP pomáhá žákovi se sebeobsluhou - vytváří a rozvíjí u žáka hygienické návyky (hygiena, použití WC), pomáhá s nábívkou sociálních kompetencí.

Kendíková 2016 uvádí, že je důležité dbát na individualitu žáka se ZP a činnosti, které se u žáka se ZP vykonávají, se odvíjí vždy od jeho individuálních vzdělávacích potřeb. Tuto skutečnost zcela potvrzujeme.

7 Doporučení pro praxi

Na základě provedeného šetření lze stanovit určitá doporučení pro praxi, která jsme pro přehlednost textu rozdělili do více oblastí.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že 32 % asistentů pedagoga před nástupem do pracovního poměru nemělo žádnou představu, co pozice asistenta pedagoga obnáší. Výsledek nás velice překvapil, proto navrhujeme **případným uchazečům** na pozici asistenta pedagoga, aby se informovali předem formou odborných knih, webových stránek či formou rozhovoru s lidmi, kteří na pozici pracují nebo se pohybují v podobné pracovní oblasti. Domníváme se, že z hlediska ucházení se na jakoukoliv pracovní pozici by si měl zájemce před nadcházejícím pohovorem zjistit, co přesně pozice obnáší a informovat se prostřednictvím více zdrojů.

Před nástupem do pracovního poměru navrhujeme, aby si budoucí asistenti pedagoga pročetli důkladně návrh **pracovní smlouvy** a pokud chybí náplň práce, tak ji po zaměstnavateli požadovat. Pokud budete mít v rámci smlouvy specifikovanou i náplň práce můžete se případně vyvarovat činnostem, které nemáte v popisu práce. Jelikož se občas stává, že někteří pedagogové si s asistenty nevědí rady a asistent pak vykonává činnosti, které nespádají do jeho kompetencí.

Seznámení se před nástupem (myšleno než vstoupíme mezi žáky) s budoucími kolegy a prostředím patří mezi nejdůležitější první kroky asistenta, který se má stát součástí týmu. Pokud tuto skutečnost sám ředitel asistentovi nenabídne, doporučujeme zapojit vlastní iniciativu a požádat ředitele školy či školského zařízení o provedení školským prostředím a seznámení se s pedagogy, ještě před zahájením školního roku. Mohou, ale nastat situace, kdy asistent nastoupí v průběhu roku, i v těchto případech lze seznámit asistenta s prostředím a kolegy předem.

Mezi další a podle našeho názoru nejdůležitější je **spolupráce s rodiči**, jelikož z hlediska asistentů pedagoga se dle výzkumu jedná o výraznější nedostatek. Je důležité, aby byli asistenti s rodiči dítěte s KP seznámeni předem v přítomnosti třídního učitele a případně i ředitele školy. V tomto seskupení si pak následovně mohou stanovit různá pravidla a předat si informace o žákovi a jeho případných individuálních vzdělávacích potřebách. Asistenti by se s rodiči měli vídat pravidelně, domluvit se například na týdenních schůzkách, na kterých se důkladně navzájem informují. Asistenti by měli být přítomní i **na třídní schůzkách**, jelikož nepracují jen se žákem s KP, ale s celým kolektivem třídy, který hraje důležitou roli v rozvoji žáka s KP. Asistent se tedy nepodílí

jen na vzdělávání žáka s KP, ale i na vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Při třídních schůzkách tedy může vnést své postřehy a podněty. Rodiče ostatních žáků by měli být o funkci asistenta pedagoga obeznámeni a s asistentem se také předem seznámit.

Posledním doporučením se věnujeme části ohledně **zpráv o průběhu vzdělávání**, jak asistenti pedagoga, tak i osobní asistenti by se v 100 % účasti měli podílet na sepisování zpráv ohledně vzdělání žáka s KP.

Podotýkáme důležitost a uvědomění si rozdílnosti pozic osobního asistenta a asistenta pedagoga. Doporučujeme toto téma v budoucnu opět rozpracovat, pokusit se získat více dat, případně se zaměřit více na žáky než na asistenty.

8 Závěr

Diplomová práce byla rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické a empirické. Diplomová práce se zabývala rolí osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělání žáků s kombinovaným postižením.

Teoretická část práce se snažila poukázat na skutečnost, že kombinované postižení je vnímáno každým autorem jinak, ale zároveň se v definicích jednotlivých autorů najde společná shoda. Teoretická část byla rozdělena do tří kapitol. První kapitola definovala již zmíněné kombinované postižení z několika pohledů, kdy stěžejním bodem pro realizaci a zpracování diplomové práce byl pohled resortu školství. Dále se teoretická část zabývala klasifikací a etiologií kombinovaného postižení. Plynule pak přešla ke kapitole, která se věnovala specifikům vzdělávání žáků s kombinovaným postižením, kdy nejdůležitější roli při výchově a vzdělávání dítěte se zdravotním postižením sehraje rodina. Kapitola také popisovala školská poradenská zařízení, která sehraje významnou roli při vzdělávání žáků s kombinovaným postižením, závěrem se kapitola stručně věnovala vzdělávání žáků s PAS, kteří z hlediska výsledků výzkumné práce tvořili u asistentů nejpočetnější skupinu.

Kapitoly pojednávající o rolích osobního asistenta a asistenta pedagoga v českém školství představovaly nejdůležitější část diplomové práce.

Osobní asistent a asistent pedagoga se podílejí na výchově a vzdělávání žáka s kombinovaným postižením. Kapitoly se nejprve věnovaly kvalifikačním a osobnostním předpokladům obou asistentů, následně přecházely k popisu jejich náplně práce a organizačním podmínkám. Teoretickou část jsme pak zakončili stručnou kapitolou, která pojednávala o pozicích osobního asistenta a asistenta pedagoga ve světě.

Empirická část představila výsledky výzkumu formou dotazování, které bylo v rámci diplomové práce realizováno. Cílem výzkumu bylo specifikovat roli osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením a popsat shody a rozdíly v jejich činnosti. Následovalo vyhodnocení získaných dat dotazováním a jejich interpretace pomocí procentuálního zastoupení. Empirická část byla dále doplněna případovými studiemi - asistent pedagoga u žáka s PAS a osobní asistent u žákyně s metabolickou poruchou, případové studie byly vyhodnoceny.

Cílem diplomové bylo zmapovat téma, specifikovat a charakterizovat roli osobního asistenta a asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením, popsat shody a rozdíly v jejich činnosti.

Na základě získaných údajů lze konstatovat, že jsme hlavní cíl diplomové práce splnili a vyvodili určitá doporučení do praxe.

Téma diplomové práce by bylo zajímavé za pár let znovu rozpracovat vyhledávat záměrně asistenty s pozitivními a negativními zkušenostmi. Otázkou, ale zůstává, jak bude naše školství za pár let vypadat, jestli stále budou na školách asistenti pedagoga, když už nyní jsou opět výraznější problémy s jejich financováním nebo naopak jestli se do škol a školských zařízení navrátí více osobních asistentů, z důvodu větší finanční jistoty.

Po vyhodnocení empirické části doporučujeme zúčastněným, ale i nezúčastněným asistentům, aby si zachovali svůj pozitivní přístup a zodpovědnost ve vzdělávání žáka s kombinovaným postižením.

Seznam použité literatury

Asistent pedagoga, 2016. In: *Asistentpedagoga.cz*. [online]. [vid. 14. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>

Asistent pedagoga, 2017. In: *Asistentpedagoga.cz*. [online]. [vid. 19. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/zkusenosti-asistentky-v-zahranici-zprava-o-me-finske-skole>

Ausbildung, 2014. In: *Ausbildung.de*. [online]. [vid. 1. 2. 2018]. Dostupné z: <https://www.ausbildung.de/berufe/sozialassistent/>

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., BOČKOVÁ B., 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-170-6.

CIGÁNKOVÁ, V., MIKOLÁŠ, P., 2016. *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol*. 1. vyd. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-414-9.

ČERNÁ, M., 2008. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.

EGER, L., EGEROVÁ, D., 2017. *Základy metodologie výzkumu*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0735-4.

FINKOVÁ, D., 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2742-3.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

JANKOVÁ, J., MORAVCOVÁ, D., 2017. *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-61-9.

HANÁK, P., 2005. *Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-10-0.

- HANÁK, P. MICHALÍK J., 2011. *Speciálně pedagogické centrum*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HRDÁ, J., 2006. *Osobní asistence, poradenství a zprostředkování*. 1. vyd. Praha: Asociace poraden pro zdravotně postižené. ISBN 80-239-6415-1.
- JAKOBOVÁ, A., 2011. *Komplexní péče o děti s tělesným a kombinovaným postižením*. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-945-2.
- JANKOVSKÝ, J., 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-730-5.
- KANTOR, J., 2014. *Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením: výzkumy, teorie a jejich využití v edukaci a terapiích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4358-4.
- KANTOR, J., MICHALÍKOVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., KANTOROVÁ, Z., 2015. *Žité zkušenosti rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4912-8.
- KENDÍKOVÁ, J., 2017. *Asistent pedagoga*. 1. vyd. Praha: Raabe, společně pro kvalitní vzdělávání. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KENDÍKOVÁ, J., 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.
- KOPECKÁ, I., 2012. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. 2. díl. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3876-5.
- KUDLÁČEK, M., 2012. *Svět dětské mozkové obrny: nahlížení vlastního postižení v průběhu socializace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0178-6.
- LUDÍKOVÁ, L., 2005. *Kombinované vady*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1154-7.
- Managment, marketing, 2018. In. *Managment-marketing.studentske.eu*. [online]. vid [30. 5. 2018]. Dostupné z: <http://managment-marketing.studentske.eu/2010/09/8-metody-techniky-sberu-dat.html>

- MICHALÍK, J., 2013. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole: speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků se vzácnými onemocněními*. 1. vyd. Čáslav: Studio Press pro Společnost pro MPS. ISBN 978-80-86532-29-5.
- MONATOVÁ, L., 1990. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-210-0164-X.
- Naděje pro autismus, 2018. In: *Nadejeproautismus.cz*. [online]. [vid 8. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.nadejeproautismus.cz/standardni-cinnosti-spc-dle-vyhlasiky/>
- NUV, 2018. In: *Nuv.cz*. [online]. [vid 9. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/jak-ma-vypadat-individualni-vzdelavaci-plan>
- OPATŘILOVÁ, D., NOVÁKOVÁ, Z., VÍTKOVÁ, M., 2012. *Intervence u dětí se zdravotním postižením v raném věku: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-240-6.
- OPATŘILOVÁ, D., 2013. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6221-4.
- OPATŘILOVÁ, D. et al., 2013. *Žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v základních školách*. 1. vyd. Brno: Masarykovo univerzita. ISBN 978-80-210-6304-4.
- OPATŘILOVÁ, D., 2005. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3819-5.
- Raná péče, 2018. In: *Ranapece.cz* [online]. [vid 8. 2. 2018]. Dostupné z: <http://www.ranapece.cz/pro-rodice/co-je-rana-pece/>
- REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- Spokojené děti, 2018. In: *Spokojenedeti.cz* [online]. [vid 15. 5. 2018]. Dostupné z: <http://www.spokojenedeti.cz/deti-s-postizenim/deti-s-kombinovany-m-postizenim>
- Stern, 2015. In: *Stern.de* [online]. [vid 1. 2. 2018]. Dostupné z: <https://www.stern.de/noch-fragen/was-genau-macht-eigentlich-eine-paedagogische-assistentin-1000127141.html>
- ŠMELOVÁ, E., SOURALOVÁ, E., PETROVÁ, A., 2017. *Společenské aspekty inkluze*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4911-1.

ŠTĚRBOVÁ, D., 2006. *Hluchoslepota: lidé s ní a kolem ní*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1433-3.

Šance dětem, 2017. In: *Sancedetem.cz* [online]. 11. 12. 2017. [vid 29. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-kombinovanym-postizenim/charakteristika-kombinovaneho-postizeni.shtml>

Šance dětem, 2018. In: *Sancedetem.cz* [online]. 16. 1. 2018. [vid 30. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-kombinovanym-postizenim.shtml>

TEPLÁ, M., FELCMANOVÁ, M., NĚMEC Z., 2016. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. 1. vyd. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-33-3.

THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÍTKOVÁ, M., 2006. *Somatopedické aspekty*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-134-0.

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ L., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016, částka 10.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20.

Vyhláška 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 164.

Vzdělávání a autismus 2018. In: *Vzdelavaniautismus.cz*. [online]. [vid 8. 6. 2018]. Dostupné z: <http://www.vzdelavaniaautismus.cz/vzdelavani-a-autismus>

ZAJÍC, M., 2008. *Kapitoly ze somatopatologie: pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-51-8.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190.

ZÁMEČNÍKOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M., 2015. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí - teorie, výzkum, praxe*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8098-0.

Seznam příloh

Příloha A

Rozhovor

Otázky pro OA a AP

1. ČÁST ROZHOVORU

Pro AP a OA:

- 1) Váš věk?
- 2) Vaše délka praxe na pozici OA/AP?
- 3) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? Který obor/typ školy jste studoval/a?
- 4) Proč jste se rozhodl/a pro práci OA/AP?
- 5) Jak jste získal/a pozici OA/AP? (např. inzerát, přes známého)
- 6) Kdo je Vaším zaměstnavatel? (škola, organizace)
- 7) Na jakém typu školy působíte (případně region)?
- 8) Byla s Vámi uzavřena řádná pracovní smlouva, ve které je i uvedena náplň vaší práce?
- 9) Měl/a jste určitou představu o pracovní náplni své pozice?
- 10) Seznámil/a jste se před nástupem do práce s kolegy a s pracovním prostředím?
- 11) Byl/a jste se seznámena před nástupem do práce s rodiči dítěte, kterému máte asistovat?
- 12) Byl/a jste seznámena se specifiky dané pozice a potřebami dítěte s kombinovaným postižením?
- 13) Jaký byl Váš první pracovní den? Vzpomenete si?
- 14) V rámci své pracovní pozice máte od zaměstnavatele možnosti dalšího vzdělávání (studium, kurzy, školení)?
- 15) Musel/a jste si doplnit vzdělávání, abyste mohl/a vykonávat pozici OA/AP?

2. ČÁST ROZHOVORU

Pro AP a OA:

- 1) Jaká je Vaše oficiální náplň práce? Respektive, co máte přesně v popisu práce?
- 2) Jak vypadá Váš pracovní den, neboli jaká je vaše náplň práce přes den?
- 3) Vykonáváte činnosti nad rámec svých povinností?
- 4) Jste přidělena do jedné třídy či působíte ve více třídách? Asistujete jednomu či více žákům?
- 5) Jaké zdravotní postižení má/mají žák/žáci, kterým asistujete? Byl/a jste seznámen/a s potřebami žáka? Prosím o uvedení konkrétních potřeb.
- 6) Asistujete žákovi i mimo školu (jen pro OA)?
- 7) Jaký máte vztah se žákem/žáky, kterým asistujete? Jak k němu přistupujete (jako kamarád, učitel, rodič)?
- 8) Přistupujete k žákům individuálně? V čem přesně spočívá váš individuální přístup?
- 9) I když jste OA, pomáháte při výuce i jiným žákům či asistujete opravdu jen výhradně přidělenému žákovi (dítěti)? (jen pro OA)
- 10) Máte své vlastní místo (sborovna, kabinet, ve třídě, stůl, skříňku)?
- 11) Jaká je spolupráce s třídním učitelem, popřípadě s dalšími učiteli?
- 12) Připadáte si jako člen týmu?
- 13) Děláte si vlastní přípravy k výuce?
- 14) Vyrábíte/připravujete pro žáky speciální pomůcky?
- 15) Doprovázíte žáka (dítě) po škole (tělocvik, školní jídelna, družina)? (jen OA)
- 16) Sepisujete měsíční zprávy o průběhu osobní asistence? (jen OA)
- 17) Zastupujete učitele v jeho nepřítomnosti, tzv. suplujete hodinu?
- 18) Vyměňujete s učitelem roli při vedení výuky? Proč k tomu dochází? Poprosím uvést konkrétní situaci.
- 19) Spolupracujete s rodiči žáků, kterým asistujete? Jste přítomen/a na třídních schůzkách?
- 20) Jaký máte s rodiči vztah? (jen OA)
- 21) Píšete zprávy o průběhu vzdělávání žáka se SVP?
- 22) Potřebuje žák asistenci i při přestávkách nebo odcházíte mimo třídu?
- 23) Setkáváte se ve škole s asistenty pedagoga a naopak s osobními asistenty? Máte pocit, že se Vaše práce v něčem liší?
- 24) Pomáháte žákovi se sebeobsluhou (návštěva toalety, hygiena)?
- 25) Dochází k záměně rolí vašich pozic z pohledu rodičů, žáků a učitelů?