

Asistent pedagoga na základních školách ve Zlínském kraji

Bc. Marie Kolínková

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Marie Kolínková**
Osobní číslo: **H140261**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Asistent pedagoga na základních školách ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek vztahujících se k pedagogické asistenci, integraci a speciálním vzdělávacím potřebám.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.



[Signature]
Mgr. Marie Kolínková
Ústav pedagogických věd

[Signature]
Doc. Ing. Jaroslav Štáhl, Ph.D.
Ústav pedagogických věd

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

MÜLLER, Oldřich. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením. Praha: IPPP ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7.

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-x.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd


Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 9.3.2016

Kolářová Marie

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou profese asistenta pedagoga na základních školách ve Zlínském kraji. Teoretická část se zaměřuje na asistenta pedagoga jako funkci i jako osobnost. Jsou zde popsány možnosti zřízení této profese, osobnostní i kvalifikační předpoklady a náplň práce. Dále se práce věnuje integraci, inkluzi a faktorům, které tyto procesy ovlivňují. Závěr teoretické části je zaměřen na charakteristiku vybraných druhů zdravotního postižení. Praktická část se opírá o polostrukturované rozhovory s asistenty pedagogů na základních školách ve Zlínském kraji, kteří působí ve třídě, v níž je vzděláván integrovaný žák se zdravotním postižením. Cílem diplomové práce bylo na základě výsledků šetření zmapovat a popsat roli, jakou tito asistenti zaujímají během vzdělávacího procesu.

Klíčová slova: asistent pedagoga, integrace, inkluze, individuální vzdělávací plán, speciální vzdělávací potřeby, zdravotní postižení

ABSTRACT

This thesis deals with the profession assistant of teacher at the primary schools in the Zlín region. The theoretical part characterises this type of assistant in terms of his/her function as well as personality. It explains the possibilities of establishment of this profession, the personal and professional requirements, as well as the scope of his/her work. Furthermore, the work discusses integration and inclusion, as well as the factors influencing these processes. The conclusion of the theoretical part characterises selected types of disability. The practical part is based on semi-structured interviews with assistants of teachers at primary schools in the Zlín region where they are present in the classrooms with an integrated disabled pupil. On the basis of the survey results, the thesis maps and describes the role played by these assistants during the education process.

Keywords: teaching assistant, integration, inclusion, individual education plan, special educational needs, disability

Děkuji vedoucí mé diplomové práce – paní PhDr. Zuzaně Hrnčířikové, Ph.D. za cenné rady a věnovaný čas během zpracovávání této práce. Velké poděkování patří také respondentům, neboť díky jejich ochotě a spolupráci mohl být výzkum realizován. V neposlední řadě děkuji i mé rodině a partnerovi za povzbuzující slova a podporu v průběhu celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto:

„Jiné je tvé dítě. Jiné ve svém duševním bohatství, jiné v rozvoji svých schopností, jiné ve vztazích ke světu, jiné ve svém jednání i počínání, jiné v běžných reakcích. Je jiné, ale není horší.“

Heinrich Behr

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ASISTENT PEDAGOGA	14
1.1 ZŘIZOVÁNÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA	16
1.1.1 Pokrytí nákladů na zřízení funkce asistenta pedagoga	17
1.1.2 Výběr vhodného kandidáta.....	18
1.2 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA	20
1.3 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA.....	23
2 INTEGRACE, INKLUZE	27
2.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOU INTEGRACI.....	29
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOU INKLUZI	34
2.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	35
3 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	39
3.1 TĚLESNÉ POSTIŽENÍ.....	40
3.2 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ	42
3.3 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ.....	44
3.4 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....	45
3.5 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	47
3.6 SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ	49
3.7 PORUCHY KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ.....	50
II PRAKTICKÁ ČÁST	53
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	54
4.1 POJETÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	54
4.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	54
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	55
4.4 TECHNIKA SBĚRU DAT A REALIZACE VÝZKUMU	58
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	60
5.1 ANALÝZA DAT.....	60
5.2 INTERPRETACE DAT	62
5.2.1 Proč to dělám aneb motivace k výkonu profese.....	62
5.2.2 Jsem tu pro Tebe aneb činnost zaměřená na žáka	64
5.2.3 Ve dvou se to lépe táhne aneb podpora učitele	66
5.2.4 Něco mi chybí aneb úskalí a nedostatky spojené s profesí asistenta pedagoga.....	67
5.2.5 Bedra jednoho nestačí aneb nezastupitelnost profese asistenta pedagoga.....	69
5.2.6 Vezměte mě mezi sebe? Aneb vztahy s pedagogickými pracovníky.....	71
5.2.7 Nejsem na to sám aneb odkud čerpá podporu asistent pedagoga	72
5.3 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	74
5.4 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	79
ZÁVĚR	83

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	85
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	89
SEZNAM GRAFŮ.....	91
SEZNAM TABULEK.....	92
SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

Osoby s postižením žijí mezi námi, jsou součástí naší společnosti. Denně je můžeme potkávat na ulici, mohou to být naši sousedé, známí, nebo dokonce blízcí. Doba, kdy byli tito jedinci zavržováni či odsouváni na okraj společnosti, je pryč. Společnost se snaží vytvářet podmínky pro jejich všestranný rozvoj a nabízí možnosti, jak žít plnohodnotný život. Také vzdělávání osob s postižením se stále rozvíjí a čím dál častěji slyšíme pojmy jako integrace či inkluze. Jedinci s postižením tak mají možnost vzdělávat se ve školách běžného typu, navazovat přátelské vztahy s vrstevníky a být součástí společenského prostředí mezi zdravými spolužáky.

Aby byla výuka a vzdělávání žáků s postižením co nejefektivnější, je zapotřebí využívat různá podpůrná a vyrovnávací opatření. Jedním z nich je právě zřízení funkce asistenta pedagoga.

Asistentům pedagoga se věnujeme z toho důvodu, neboť se domníváme, že se jedná o aktuální a diskutované téma, kterému je zapotřebí věnovat pozornost, a které úzce souvisí se sociální pedagogikou, neboť jednou z možností, jak se může uplatnit absolvent oboru sociální pedagogika, je právě profese asistenta pedagoga.

Diplomová práce Asistent pedagoga na základních školách ve Zlínském kraji je tedy zaměřena na asistenty pedagoga, kteří působí u integrovaných žáků na základních školách běžného typu. Obecným cílem práce je zmapovat a popsat náročnost a důležitost profese asistenta pedagoga a poukázat na její nezastupitelnost při vzdělávání žáků se zdravotním postižením na běžných základních školách. Hlavním cílem je pak zjistit, jakou roli či postavení zaujímá asistent pedagoga v rámci vzdělávání těchto žáků. Zajímají nás tedy subjektivní pocity, názory a hodnocení své profese samotnými asistenty pedagoga.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je tvořena třemi kapitolami. První kapitola je věnována asistentovi pedagoga a uvádíme v ní několik definicí této profese, a také to, jak je zřizována a financována. Dále se zaměřujeme na samotnou osobu asistenta pedagoga a rozebíráme, jakými charakteristikami by měl disponovat. V této kapitole se věnujeme rovněž pracovní náplni a činnostem, které asistenta pedagoga provází každý pracovní den.

Ve druhé kapitole se věnujeme již zmíněným pojmům integrace a inkluze. Uvádíme jejich vymezení i pohled mnohých autorů. Zaměřujeme se také na možné formy integrace

a na faktory, které úspěšnou integraci ovlivňují. Dále se tato kapitola věnuje také individuálnímu vzdělávacímu plánu, neboť právě tento dokument je pro integrované žáky velmi důležitý, neboť se podle něj uskutečňuje jejich vzdělávání.

Třetí, a tedy poslední, kapitola teoretické části je zaměřená na vybrané druhy postižení, které lze integrovat do běžné základní školy. Tyto vybrané typy postižení krátce charakterizujeme.

V praktické části je obsažen samotný výzkum. Uvádíme zde hlavní výzkumný cíl, zdůvodňujeme výběr pojetí výzkumného šetření i metodu použitou ke sběru dat. Dále popisujeme výzkumný soubor, analyzujeme získaná data a interpretujeme výsledky. V závěru pak dochází k celkovému shrnutí zjištěných výsledků. Celá praktická část je tedy zaměřena na průběh výzkumného šetření, od zvolení výzkumného problému až po samotnou interpretaci zjištěných výsledků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ASISTENT PEDAGOGA

Vzdělání patří mezi základní lidská práva. Doba, kdy byli jedinci se zdravotním postižením či znevýhodněním izolováni a vzdělávání pouze ve speciálních školách, je pryč. Stále častěji se hovoří o integraci, inkluzi a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami tak mají téměř stejné šance na vzdělání jako zdraví jedinci. Aby však jejich vzdělávání dosahovalo co nejvyšší možné efektivity, je zapotřebí využívat různá podpůrná opatření. Jedním z nich je právě zřízení funkce asistenta pedagoga.

Považujeme za důležité zmínit, že tato profese je legislativně ukotvena. Hovoří se o ní v několika zákonech či vyhláškách. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Asistenta pedagoga definuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, dočítáme se v něm, že asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost.

Kromě zákonů a vyhlášek se této profesi věnuje též několik autorů. Následně si uvedeme definice asistenta pedagoga některých z nich a podíváme se na to, jak tuto profesi vnímají. Např. Uzlová (2010, s. 43) jej definuje jako zaměstnance školy, který své působení uskutečňuje ve třídě, v níž je vzděláván žák, popř. žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále uvádí, že asistent pedagoga však není ve třídě jen pro začleněného žáka, *ale je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem, který pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky; spolupracuje s učitelem a věnuje svou pozornost také ostatním žákům ve třídě* (2010, s. 43).

Téměř totožný názor zaujímají také Němec, Šimáčková – Laurenčíková a Hájková (2014, s. 11), kteří asistenta pedagoga vnímají jako druhého pedagogického pracovníka ve třídě, který by měl pracovat pod vedením učitele, a to nejen s integrovaným jedincem, ale se všemi žáky.

Podobně vnímá asistenta pedagoga i Fořtová (2013, s. 81), která uvádí, že asistent pedagoga je členem pedagogického týmu a měl by pracovat pod vedením učitele.

U některých autorů se dočítáme, že asistent pedagoga funguje jako podpora při integraci zdravotně postižených či znevýhodněných žáků do škol běžného typu. Mezi tyto au-

tory patří např. Žampachová, Čadilová et al (2012, s. 6), dále Teplá, Šmejkalová (2010, s. 6) či Němec (2014, s. 30). Všichni tito autoři uvádějí, že hlavním posláním či smyslem práce asistenta pedagoga je podpora integrovaného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Teplá, Šmejkalová (2010, s. 6) ještě navíc uvádějí, že prostřednictvím funkce asistenta pedagoga dochází ke kvalitnějšímu vzdělávání těchto žáků.

Jako posledního autora uvedeme Polgáryovou, která chápe asistenta pedagoga jako osobu, která integrovaným žákům pomáhá překonat bariéry v učení (2015, s. 21).

Doposud jsme se snažili o definici asistenta pedagoga. Předložili jsme vymezení několika autorů a uvedli jejich pohled na danou pozici a to, jak asistenta pedagoga ve školství vnímají. Nyní se ještě zaměříme na to, jak se v průběhu několika let tato pozice vyvíjela.

Je důležité zmínit, že profese asistenta pedagoga je stará více jak dvacet let. Zpočátku se však nevyskytovala v takové formě, jak ji známe dnes, a nenesla tento název. Jak uvádí Němec (2014, s. 14), na samém počátku, tedy v první polovině devadesátých let, vznikla pozice asistent pro sociálně znevýhodněné žáky. Podpora těchto asistentů byla zaměřena především na romské žáky (Němec, Šimáčková – Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 11). Z toho důvodu se této pozici říkalo romský asistent. Pozice však byla neoficiální, proto nebyla podporována státem, nýbrž nestátními neziskovými organizacemi (Němec, 2014, s. 14).

V roce 1997 však nastala výrazná změna, neboť došlo k přijetí vyhlášky č. 127 o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Právě tato vyhláška umožňovala, aby ve třídách, kde se vzdělávají žáci se zdravotním postižením, vzdělávací činnost zabezpečovali dva pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden je asistent. (Němec, Šimáčková – Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 11) Následně v roce 1998 došlo k oficiálnímu vytvoření pozice romský asistent (Němec, 2014, s. 14).

Z uvedeného vyplývá, že existovaly dva druhy asistentů. První typ působil ve třídě, kde se vzdělávali žáci se zdravotním postižením a druhý typ, tzv. romský asistent, byl určen pro žáky se sociálním znevýhodněním, resp. pro žáky z romského etnika.

Pozice romský asistent fungovala do roku 2001, poté byla nahrazena funkcí vychovatel – asistent učitele. Od této chvíle nebyla tato pozice spojena jen s romským etnikem, ale sloužila všem sociálně znevýhodněným žákům, bez ohledu na etnickou příslušnost. To fungovalo do konce roku 2004. (Němec, 2014, s. 14 – 15)

Poté došlo k zásadní změně. Od 1. 1. 2005 vešel v účinnost zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon). Tento zákon uvádí jednotný název asistent pedagoga, a to bez ohledu na to, zda pracuje se žáky se zdravotním postižením nebo se žáky se sociálním znevýhodněním.

Tento název se užívá dodnes, a jak jsme zmínili výše, pozice asistenta pedagoga je legislativně ukotvena.

Přestože název asistent pedagoga existuje deset let a ve svých publikacích jej užívá mnoho autorů, nalezneme i názor, že se nejedná o vhodný název, neboť nevyjadřuje podstatu pozice. Michalík (2005, s. 211) uvádí, že *výstižnější je termín třídní asistent*, neboť je přesvědčen, že termín asistent pedagoga je spíše vázán na osobu pedagoga – učitele. Dále uvádí (2005, s. 211), že integrace žáka s postižením do běžné třídy se netýká jen žáka samotného, ale celé třídy, a proto by *termín třídní asistent lépe vystihoval podstatu školské integrace v její obecné i konkrétní podobě*.

Doposud jsme se věnovali definicím profese asistent pedagoga. Uvedli jsme názory několika autorů a zaměřili se také na její vývoj. V následujících podkapitolách se dozvíme, jaká je náplň práce asistenta pedagoga, zaměříme se na zřizování a ekonomické zabezpečení této profese a také si rozebereme osobu asistenta pedagoga, konkrétně uvedeme osobnostní a kvalifikační předpoklady.

1.1 Zřizování funkce asistenta pedagoga

Při definování asistenta pedagoga jsme v jedné z definicí uvedli, že se jedná o zaměstnance školy. Funkci asistenta pedagoga tedy zřizuje ředitel školy, avšak pouze se souhlasem příslušného krajského úřadu, popř. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT).

Školský zákon uvádí, že ředitel školy může ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga, přičemž jedná – li se o žáka se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, je zapotřebí ke zřízení této funkce také vyjádření školského poradenského zařízení. Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Tentýž zákon dále uvádí, že pokud je zřizovatelem školy ministerstvo, registrovaná církev nebo náboženská

společnost, souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga dává ministerstvo. V případě, kdy je zřizovatelem někdo jiný, souhlas dává krajský úřad.

To znamená, že předtím, než ředitel školy funkci asistenta pedagoga zřídí, musí podat žádost příslušnému orgánu, který této žádosti buďto vyhoví nebo ji zamítne. Palatová (2012, s. 7) uvádí, že *ředitel školy na základě dokumentace žáka vypracuje kompletní žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga, kterou zašle na příslušný odbor školství krajského úřadu.*

Teplá, Šmejkalová (2010, s. 17) doplňují, že tuto žádost ředitelé škol podávají ke konci školního roku, a to jednak proto, aby byl prostor pro její projednání, a také proto, aby v případě vyhovění žádosti byl prostor pro samotné zřízení funkce asistenta pedagoga k novému školnímu roku. Dále uvádějí, že žádosti jsou vyřizovány v průběhu května/června, popř. i během července a srpna, přičemž to, zda bylo žádosti vyhověno nebo byla zamítnuta, se ředitelé škol dozví písemně (2010, s. 17).

Samotná žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga musí obsahovat určité náležitosti, které definuje vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Jedná se o následující: *název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.*

K uvedeným náležitostem uvádí několik připomínek Vosmik a Bělohlávková (2010, s. 101). Vyjadřují se např. k uvedení dosaženého vzdělání asistenta pedagoga či k předpokládané výši jeho platu, což je podle nich nemožné, neboť ředitel školy teprve o souhlas zřídit tuto pozici žádá, a proto nemůže vědět, jaké vzdělání a pracovní zkušenosti má případný budoucí uchazeč.

1.1.1 Pokrytí nákladů na zřízení funkce asistenta pedagoga

Ředitel školy současně při podávání žádosti o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga podává také žádost o přidělení nebo navýšení finančních prostředků (Uzlová, 2010, s. 49). To znamená, že v případě, kdy je zřizovatelem školy obec či kraj, financování

zajišťuje příslušný krajský úřad; a v případě, kdy je zřizovatelem MŠMT, registrovaná církev nebo náboženská společnost, financování má v kompetenci MŠMT. Avšak je důležité zmínit, že finanční prostředky všem krajským úřadům na území České republiky přiděluje MŠMT (Žampachová, Čadilová et al (2012, s. 11).

Teplá, Šmejkalová (2010, s. 11) doplňují, že *financování probíhá normativně, tj. na základě krajských normativů*. V publikaci se dále dočítáme, že normativní financování se skládá ze dvou částí: základní částka a příplatek, přičemž výše základní částky se odvíjí od toho, o jakého žáka se jedná (žák v MŠ, ZŠ apod.) a výše příplatku od typu zdravotního postižení žáka a způsobu integrace. Stanovení výše obou částí mají v kompetenci krajské úřady, které jsou omezené přiděleným objemem financí ze strany MŠMT. V případě, kdy normativní financování nepokrývá potřebnou částku, *krajský úřad tyto potřeby dofinancuje mimonormativně, tj. z vytvořené rezervy*. (Teplá, Šmejkalová, 2010, s. 11 – 12) Jak jsme uvedli výše, v případě, že je však zřizovatelem školy MŠMT, registrovaná církev nebo náboženská organizace, financování podléhá MŠMT, nikoli krajskému úřadu.

Uzlová (2010, s. 49) uvádí, že získat finanční prostředky v plné výši se ředitelům škol nemusí podařit, a proto mohou volit také jiné způsoby, jako je např. *účast v různých výběrových řízeních a grantových programech nebo spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi*.

Autoři jako Žampachová s Čadilovou nebo Teplá se Šmejkalovou přichází ještě s dalšími možnostmi, jak financovat asistenta pedagoga. Žampachová, Čadilová et al (2012, s. 11) uvádějí, že ředitel školy může asistenta pedagoga financovat z disponibilních mzdových prostředků. Další možností jsou rozvojové programy, které ke konci kalendářního roku vyhlašuje MŠMT a jsou určeny pro následující rok (Teplá, Šmejkalová, 2010, s. 12).

Jakmile má ředitel školy odsouhlasenou žádost a zajištěné finanční prostředky, může začít hledat vhodnou osobu, kterou na pozici asistenta pedagoga zaměstná.

1.1.2 Výběr vhodného kandidáta

Jak už víme, asistent pedagoga je zaměstnancem školy, proto má výběrové řízení v kompetenci ředitel školy. Uzlová (2010, s. 47 - 48) uvádí, že škola by měla vyhledat a vybrat vhodného kandidáta na pozici asistenta pedagoga stejně tak, jako hledá a vybírá

učitele či jiné pracovníky. To podle ní znamená, že ředitel školy vypíše volné pracovní místo, a následně na základě přijatých životopisů a motivačních dopisů vybere ty, kteří vyhovují stanoveným kritériím. Tyto uchazeče si poté pozve k osobnímu pohovoru.

Vosmik a Bělohlávková zastávají názor, že ředitel školy by měl předpokládat, že žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga bude odsouhlasena, a asistenta pedagoga tak začít hledat s předstihem. Nejčastější formou, jak nalézt kandidáty, je uvedení inzerátu na internetových stránkách školy. (2010, s. 101 – 102)

Můžeme si tedy shrnout, že nejdříve ředitel školy vypíše a vyvěsí na internetových stránkách inzerát o volné pozici asistenta pedagoga. Zároveň, kromě kritérií stanovených legislativou, může určit další požadavky, které by měl budoucí uchazeč splňovat a termín, do kdy je možné se o pozici ucházet. Následně z přijatých životopisů, popř. motivačních dopisů, vybere ty kandidáty, kteří zvoleným kritériím vyhovují a pozve je na osobní pohovor.

Následují samotné pohovory s vybranými uchazeči. Uzlová (2010, s. 48) doporučuje věnovat velkou pozornost nejenom odborné kvalifikaci, ale především osobnostním charakteristikám. Z toho důvodu by se měl ředitel zaměřit na několik otázek, které mu mohou usnadnit výběr vhodného kandidáta. Zajímat by se měl tedy např. o to, co uchazeče motivuje k vykonávání profese asistenta pedagoga, jakou má představu o spolupráci s učitelem a jak vnímá postavení asistenta pedagoga nejen ve třídě, ale také v rámci pracovního týmu. Zajímat by se měl také o to, jaké jsou jeho komunikační schopnosti, zda je kreativní, spolehlivý, empatický apod. Dále uvádí, že během pohovoru by měli být přítomni i rodiče žáka, neboť znají nejlépe potřeby svého dítěte, a proto by ředitel školy měl přihlídnout i k jejich názoru (2010, s. 47).

S přítomností rodičů souhlasí i Vosmik, Bělohlávková (2010, s. 102) a doplňují, že v případě spokojenosti na všech stranách může dojít k uzavření pracovního poměru a spolupráce tak může začít.

Zatím jsme se dozvěděli, kdo je asistent pedagoga, jakým způsobem je tato pozice zřizována a financována, a také to, jak by mělo probíhat výběrové řízení, aby byl vybrán nejvhodnější kandidát. Nyní se zaměříme na to, kdo může asistenta pedagoga vykonávat. Uvedeme nejen odbornou kvalifikaci, která je potřebná pro výkon této profese, ale zaměříme se také na osobnostní charakteristiky, schopnosti a dovednosti, kterými by měl asistent pedagoga disponovat.

1.2 Předpoklady pro výkon funkce asistenta pedagoga

Osoba, která chce vykonávat funkci asistenta pedagoga, musí splňovat hned několik předpokladů. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících uvádí, že asistent pedagoga musí být plně způsobilý k právním úkonům, bezúhonný, zdravotně způsobilý, musí prokázat znalost českého jazyka a mít odbornou kvalifikaci. Tuto odbornou kvalifikaci určuje taktéž legislativa.

Avšak kromě zmíněného by měl mít asistent pedagoga zároveň i určité vlastnosti a schopnosti, které jsou též velmi důležité pro výkon tohoto povolání. Zkrátka by měl oplývat určitými osobnostními charakteristikami, které tato profese vyžaduje. Nyní se na předpoklady asistenta pedagoga podrobně podíváme. Uvedeme si jak odbornou kvalifikaci, tak osobnostní charakteristiky.

A. Kvalifikační předpoklady

Požadavky na odbornou kvalifikaci udává zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Dočítáme se v něm hned o několika možnostech, které asistentům pedagoga zaručují odbornou způsobilost. V následujících řádcích budeme vycházet právě z tohoto zákona.

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost, získá odbornou kvalifikaci následovně:

- *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd*
- *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením*
- *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením*

Nemusí se však jednat pouze o středoškolské, vyšší odborné či vysokoškolské studium v oblasti pedagogických věd či v oboru s pedagogickým zaměřením, neboť též zákon dále uvádí, že asistent pedagoga může získat odbornou kvalifikaci i *vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu* nebo *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu* a nebo

středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu, avšak zároveň buďto vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku nebo studiem pedagogiky a nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (studium pro asistenty pedagoga).

Z uvedeného vyplývá, že asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost, musí mít minimálně střední vzdělání s maturitní zkouškou, a pokud se nejedná o pedagogické zaměření, musí k tomu mít absolvovaný příslušný akreditovaný kurz, které jsme uvedli výše.

Rozsah a způsob ukončení těchto akreditovaných kurzů pro asistenty pedagoga udává též legislativa. Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků uvádí, že studium v oblasti pedagogických věd je uskutečňováno prostřednictvím programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole a trvá minimálně 250 vyučovacích hodin. Dalším kurzem je studium pedagogiky, které trvá nejméně 80 vyučovacích hodin. Oba kurzy jsou ukončeny obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Posledním kurzem je studium pro asistenty pedagoga, které trvá minimálně 120 vyučovacích hodin a je ukončeno závěrečnou zkouškou před komisí. Po úspěšném ukončení každého z uvedených kurzů je absolventům vydáno osvědčení.

Palatová (2012, s. 5) uvádí, že vzděláváním či různými kurzy pro asistenty pedagoga se zabývá více institucí, jako např. Národní ústav pro vzdělávání. Tento ústav má ve své nabídce nejrůznější kurzy, a to jak pro pedagogické pracovníky, tak i pro veřejnost. Co se týká asistentů pedagoga, v současné době nabízí kurz studium pedagogiky pro asistenty pedagoga (www.nuv.cz). Další institucí je Národní institut pro další vzdělávání, který také nabízí kurz studium pedagogiky, ale i další možnosti vzdělávání formou vzdělávacích programů jako je např. spolupráce asistenta pedagoga a učitele (www.nidv.cz).

Teplá, Šmejkalová (2010, s. 11) uvádějí, že MŠMT pravidelně zveřejňuje seznam akreditovaných vzdělávacích kurzů či programů, díky kterým účastníci získají potřebnou kvalifikaci pro výkon funkce asistenta pedagoga.

Na základě výše uvedeného je zřejmé, že možnosti, jak dosáhnout odborné kvalifikace pro výkon funkce asistenta pedagoga, jsou velmi rozmanité. Mimo zde popsané však

existuje ještě celá řada způsobů, jak si mohou asistenti pedagoga svou kvalifikaci zvyšovat, doplňovat nebo rozšiřovat. Jedná se o tzv. další vzdělávání a patří zde např. různé semináře, přednášky, workshopy či metodická setkání. (Uzlová, 2010, s. 61) Další vzdělávání pokládá za důležité i Palatová (2012, s. 6), která pokládá za vhodné, aby si asistenti pedagoga rozšiřovali své znalosti a dovednosti, a to právě účastí na dalším vzdělávání, jako jsou např. různé semináře či přednášky.

B. Osobnostní předpoklady

Kromě odborné kvalifikace, kterou určuje legislativa, je důležité, aby asistent pedagoga disponoval též určitými osobnostními charakteristikami. To znamená, že by měl asistent pedagoga oplývat určitými vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi, které jsou nezbytné pro výkon této funkce.

Autoři se shodují, že nejdůležitější je kladný vztah k dětem. Tento názor zastává např. Němec et al (2014, s. 38) nebo Uzlová (2010, s. 43), která doplňuje, že o dobrém vztahu k dětem mohou vypovídat předešlé zkušenosti např. s vedením zájmového kroužku pro děti nebo s organizací letních táborů pro děti.

Němec et al (2014, s. 40 – 44) uvádí další charakteristiky, kterými by měl asistent pedagoga disponovat. Např. by měl mít znalosti odpovídající činnostem, které bude vykonávat, měl by být schopný pracovat pod vedením učitele, dále by měl být empatický, komunikativní, trpělivý, ale i razantní a důsledný.

Podle Uzlové (2010, s. 45) *práce asistenta pedagoga vyžaduje motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup*. Dále uvádí, že asistent pedagoga by měl být pozitivní, vyrovnaný a měl by dokázat vymezit hranice ve vztahu nejenom k učiteli, začleněnému žákovi a jeho spolužákům, ale také k rodičům, přičemž by v těchto vztazích neměl být příliš dominantní ani submisivní.

Oba autoři se v mnohých vlastnostech a schopnostech shodují, neboť osobnost asistenta pedagoga vnímají velmi podobně.

Z výše uvedených osobnostních předpokladů je patrné, že požadavků, jaký by měl asistent pedagoga být, je mnoho. Vždy však záleží na konkrétních požadavcích ředitele, co od asistenta pedagoga očekává.

V poslední části první kapitoly si uvedeme činnosti, které asistent pedagoga ve třídě či škole vykonává. Zaměříme se tedy na náplň práce a přiblížíme si okruhy činností, které asistenta pedagoga provází každý pracovní den.

1.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných uvádí okruhy hlavních činností asistenta pedagoga. Ve vztahu k pedagogům mezi ně patří pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a při komunikaci se žáky či jejich zákonnými zástupci. Ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se jedná o pomoc s přizpůsobením se školnímu prostředí a o pomoc během výuky a při přípravě na výuku.

Výše uvedené okruhy činností jsou však pouze orientační a nepopisují konkrétní činnosti asistenta pedagoga. Němec et al (2014, s. 21) uvádí, že je zapotřebí, aby formulace náplně práce asistenta pedagoga nebyla obecná jako ve zmíněné vyhlášce, ale aby byla přesná a podrobná, aby bylo jasné, jaké jsou asistentovy povinnosti a kompetence, neboť činnosti jednotlivých asistentů pedagoga se od sebe liší.

Náplň práce určuje ředitel školy ve spolupráci s třídním učitelem. Stanoví tak konkrétní činnosti a jejich rozsah (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 13), přičemž vychází ze skutečných potřeb žáka a z doporučení poradenského zařízení (Vosmik, Bělohlávková, 2010, s. 99). S uvedeným souhlasí také Teplá, Šmejkalová (2010, s. 20), které doplňují, že kromě výše uvedeného musí ředitel školy přihlídnout také k platné legislativě a k podmínkám školy.

Pracovní náplni asistenta pedagoga se věnuje mnoho autorů, jako např. Žampachová, Čadilová (2012, s. 13), které mezi konkrétní činnosti asistenta pedagoga řadí individuální pomoc žákům během výuky, obzvláště se zprostředkováním probírané látky, pomoc s výchovou žáků, posilování jejich sociálních a pracovních návyků, pomoc žákům při pohybových aktivitách, pomoc s tvorbou pomůcek, úprava pracovních listů a textů, sdělování informací o žácích učitelům, účast na pedagogických poradách, třídních schůzkách a na

vzdělávacích aktivitách aj. Dále Teplá, Šmejkalová (2010, s. 39), které náplň práce asistenta pedagoga spatřují v pomoci s úklidem pomůcek, se zápisem textů, s prací, při které je potřebná vyšší koncentrace pozornosti, v pomoci při manipulaci s předměty, s užíváním kompenzačních pomůcek apod. Poslední autorka, kterou zde zmíníme, je Kratochvílová a ta uvádí, že asistent pedagoga se také podílí na plánování a vyhodnocování vzdělávacího programu a během výuky podporuje všechny žáky (2013, s. 83).

Asistent pedagoga by měl být při uzavírání pracovního poměru seznámen s náplní své práce, a zároveň ji dostat v tištěné podobě společně s pracovní smlouvou (Uzlová, 2010, s. 45).

S ohledem na náročnost požadovaných činností je asistent pedagoga zařazen do platové třídy. Jedná se o 4. – 9. platovou třídu. (Palatová, 2012, s. 11) Rozpis platových tříd uvádí nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ze kterého budeme v následující části čerpat.

4. platová třída

- *Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
- *Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

5. platová třída

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

6. platová třída

- *Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*
- *Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.*

7. platová třída

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

8. platová třída

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

9. platová třída

- *Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.*
- *Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.*

Asistent pedagoga je na základě svého nejvyššího dosaženého vzdělání a náročnosti vykonávaných činností zařazen do příslušné platové třídy a podle toho mu ředitel školy rozvrhne pracovní dobu na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Přímou činností chápeme počet hodin přímo se žákem během výuky. Počet hodin stanoví ředitel školy v rozmezí 20 – 40 hodin týdně. Do nepřímé činnosti spadá příprava na výuku (např. příprava pracovních listů nebo pomůcek), vedení dokumentace, dozory o přestávkách apod. Celkový součet hodin přímé a nepřímé pedagogické činnosti odpovídá výši úvazku podle pracovní smlouvy. Avšak asistent pedagoga, který je zařazen do 4. nebo 5. platové třídy, má pouze přímou činnost, čili je během své pracovní doby stále u žáka. Není v jeho kompetenci provádět přípravu na výuku, řídí se pouze pokyny učitele. Přímou a zároveň i nepřímou pedagogickou činnost tak smí vykonávat pouze asistent pedagoga, který je zařazen minimálně do 6. platové třídy. (Palatová, 2012, s. 12.)

Celou první kapitulu diplomové práce jsme věnovali asistentovi pedagoga. Na úvod jsme uvedli několik autorů a jejich vymezení této profese, a také jsme zmínili vývoj profese asistenta pedagoga. Dále jsme se zaměřili na zřizování a ekonomické zabezpečení funkce asistenta pedagoga a uvedli, jak postupovat při výběru nejvhodnějšího kandidáta. Rozebrali jsme také profil asistenta pedagoga a uvedli kvalifikační a osobnostní předpoklady, kterými by měl disponovat. Na závěr jsme popsali pracovní náplň a činnosti, které asistent pedagoga denně vykonává.

V první kapitole jsme se dozvěděli, že asistent pedagoga je osoba, která působí ve třídě, ve které je vzděláván žák s postižením. Posláním asistenta pedagoga je tak podpora integrace těchto žáků a pomoc při překonávání překážek. Jelikož jsme již několikrát zmínili pojem inkluze či integrace žáka s postižením do běžné školy, považujeme za důležité objasnit, co tyto termíny znamenají. Diplomová práce je zaměřená na asistenty pedagoga v běžných základních školách, proto je nezbytné, abychom se těmto pojmům věnovali, neboť právě na běžných školách se integrované děti nacházejí. Druhá kapitola diplomové práce tak bude zaměřena na oblast integrace a inkluze.

2 INTEGRACE, INKLUZE

Vzdělávání osob s různým typem postižení se stále více rozvíjí. Dávno neplatí, že jsou tito jedinci zařazováni pouze do praktických či speciálních škol, ale mají reálné šance na vzdělání jako jejich zdraví vrstevníci. Stále častěji slyšíme pojmy jako integrace či inkluze, proto není divu, že v posledních letech dochází k nárůstu zařazování dětí s postižením do škol běžného typu.

Jak uvádí Bartoňová (2009, s. 175), vzdělávání prochází transformací a patří mezi základní hodnoty společnosti. V další publikaci společně s Vítkovou uvádí, že cílem současného školství je vytvořit takové školní podmínky a klima, které zaručí všem žákům rovné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zároveň umožní rozvoj jejich individuálních předpokladů (2013, s. 7).

Nyní se tedy zaměříme na pojmy integrace, inkluze a uvedeme si k nim definice a vnímání různých autorů.

A. INTEGRACE

Nejprve si slovo integrace přeložíme. Termín pochází z latinských slov *integer*, což znamená nenarušený či úplný (Müller et al, 2001, s. 11) a *integrare*, což překládáme jako sjednocovat, scelovat (Bendová, Zikl, 2011, s. 42). V naší společnosti se s pojmem integrace setkáváme od 90. let 20. stol., především pak po roce 1989 (Bartoňová, Vítková et al, 2010, s. 169).

Vymezení a popisu integrace se věnuje mnoho autorů, například Slowik (2010, s. 31) ve své publikaci uvádí, že integrace je nejvyšším stupněm socializace. Stejný názor zaujímá i Franiok (2008, s. 16), který navíc doplňuje, že se tedy jedná o *úplné zapojení a splynutí jedince s postižením se společností*. Uvedenou definici sdílí i Jesenský (1998, s. 35).

Bendová, Zikl nahlízejí na integraci jako na jev, který se postupně rozvíjí, je dynamický, a v rámci kterého dochází k soužití postižených jedinců se zdravou populací. Dále uvádějí, že integraci je možno chápat ve dvou rovinách. V širším smyslu jde o obecné začlenění jedinců s různým typem postižení do společnosti a v užším smyslu se jedná o tzv. školskou integraci, která znamená vzdělávání jedinců s postižením ve školách běžného typu. (2011, s. 42)

Müller et al (2001, s. 15) se vyjadřuje, že prostřednictvím integrace dochází k naplnění jednoho ze základních lidských práv – být s ostatními; a z toho důvodu lze integraci chápat jako právo nebýt diskriminován. Dále uvádí, že integrace se uskutečňuje v přirozeném prostředí běžné školy (2001, s.15).

Uvedené definice jsou si velmi podobné a vyplývá z nich, že integrace se týká jedinců s postižením a vyjadřuje jejich začleňování se do společnosti. Integrace pro osoby s postižením tedy znamená možnost žít a vést plnohodnotný život, včetně vzdělávání se ve školách běžného typu.

Kromě mnoha publikací, které jsme uvedli, je integrace zakotvena rovněž i v legislativě. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných uvádí, že integrace se uskutečňuje ve dvou formách, buďto jako individuální nebo skupinová. Obě formy vyhláška také specifikuje, individuální integrace znamená vzdělávání žáka ve třídě běžné školy, a skupinová integrace znamená vzdělávání žáka ve třídě nebo studijné skupině, která je zřízena jako součást běžné školy a jsou v ní vzdělávání právě žáci s postižením. Formou individuální integrace může být do jedné třídy běžné školy integrováno nanejvýš pět žáků.

Formy integrace podrobněji rozebírají Bendová, Zíkl podle nichž může mít integrace několik různých podob, např. se může odehrávat v běžné třídě, ve které je přítomen asistent a je zajištěna speciálně pedagogická podpora. Další podoba integrace se odehrává rovněž v běžné třídě, avšak do školy dochází speciální pedagog, vede část výuky a poskytuje učiteli konzultace. Třetí možností, jak může probíhat integrace, je třída, do které je integrováno současně více žáků. V takové třídě jsou přítomni dva pedagogové a část výuky integrovaných žáků probíhá odděleně, popř. mohou mít tito žáci výuku rozšířenou o speciální předměty. Poslední formou je speciální třída fungující jako součást běžné školy. Tato speciální třída má některé předměty i jiné aktivity společně s běžnou třídou. (2011, s. 48)

Müller et al uvádí, že individuální i skupinová integrace s sebou nesou jak klady, tak i zápory. Výhodou individuální integrace je plné začlenění dítěte s postižením do přirozeného prostředí zdravých žáků, avšak na druhou stranu je náročná na odborné vedení a prostředky speciálně pedagogické podpory. V případě skupinové integrace je výhodou zachování speciálně pedagogického vedení, neboť ve třídě působí speciální pedagog, který běžně užívá speciálně pedagogické metody. Nevýhodou však zůstává fakt, že kontakt s ostatními, zdravými žáky, je omezen. (2001, s. 39)

Doposud jsme se v této kapitole dozvěděli, co je integrace a jaké formy může mít. Aby byla integrace efektivní, je zapotřebí se zaměřit na určité faktory, které její úspěšnost ovlivňují. V následující části si je proto uvedeme.

2.1 Faktory ovlivňující úspěšnou integraci

Jak jsme zmínili výše, při integraci je zapotřebí zaměřit se na určité faktory a vytvořit optimální podmínky, které pomohou k úspěšné a efektivní integraci. Vítková (2004, s. 15) dokonce uvádí, že před započítím integrace musí dojít k *vytvoření celého souboru určitých podmínek, bez nichž je nejen zbytečné, ale i nezodpovědné dítě s handicapem vůbec do běžné školy přijmout*. Dále uvádí (2004, s. 15), že nejenom rodina, ale i škola musí být připravena po všech stránkách. Škola musí zajistit materiální vybavení, které bude co nejučinněji eliminovat dopady postižení. Připraven musí být také pedagog, který by měl disponovat znalostmi z oblasti speciální pedagogiky a v neposlední řadě je důležité před příchodem integrovaného žáka připravit i třídní kolektiv.

Dalšími autory jsou Bendová, Zikl, kteří mezi faktory, na které by měl být při integraci brán zřetel, řadí školu, rodinu a učitele. Nyní budeme vycházet právě z jejich názoru a zaměříme se na tři důležité oblasti, které uvádějí:

- Škola
 - ❖ pozornost by měla být věnována např. snížení počtu žáků ve třídě, zavedení předmětů speciálně pedagogické péče či zajištění asistenta pedagoga
 - ❖ zaměřit by se také měla na další vzdělávání pedagogických pracovníků, podporovat účast na různých kurzech či zajišťovat konzultace s odborníky
 - ❖ měla by vytvořit příjemné pracovní prostředí, kde bude učitel cítit podporu své práce, a také by měla podporovat vztahy a spolupráci učitelů mezi sebou
 - ❖ v neposlední řadě by měla upravit prostředí podle typu postižení žáka (např. vodící lišty, reflexní značení, odstranění architektonických bariér apod.)

- Rodina
 - ❖ mezi školou a rodinou by měla probíhat systematická spolupráce
 - ❖ měla by se zapojovat do vzdělávání

- Učitel
 - ❖ měl by být schopen individualizace ve výuce i při hodnocení
 - ❖ měl by být schopen využívat různé formy vyučování a užívat kompenzační i didaktické pomůcky (2011, s. 53 – 55)

Faktorům, které při integraci hrají důležitou roli, se věnuje také Müller et al. Zdůrazňuje, že především rodina musí počítat s vysokou mírou angažovanosti a podpory dítěte a být v pravidelném kontaktu s poradenským zařízením. Dále uvádí, že na základě typu postižení musí rodina také zabezpečit obslužné činnosti a dopravu dítěte. Pro učitele znamená integrace dítěte s postižením zvýšené nároky na přípravu výuky, spoluúčast na vypracování individuálního vzdělávacího plánu, a také používání různých metod a forem výuky. Dále by měl být v kontaktu s odborníky a neustále si prohlubovat svou kvalifikaci a získávat nové poznatky, a to buď navštěvováním různých kurzů a seminářů nebo formou samostudia. (2001, s. 33 – 37)

Posledním autorem, kterého zmíníme, je Slowík. Shoduje se s výše uvedenými autory a rovněž při integraci připisuje významnou roli škole a učitelům. Důležitost spatřuje zejména v úpravě školního prostředí, v kompetencích pedagogů, ve spolupráci s poradenskými zařízeními a kvalitě speciální podpory, jako je např. využívání různých pomůcek či zřízení funkce asistenta pedagoga. (2007, s. 37)

Z uvedeného vyplývá, že do integrace se musí zapojit mnoho činitelů a před nástupem integrovaného dítěte do školy musí být vše připraveno. Rodina, škola, konkrétní učitelé i poradenská zařízení se musí na přípravě podílet. Je zapotřebí připravit školní prostředí, různé didaktické i kompenzační pomůcky, vypracovat individuální vzdělávací plán a ze strany pedagogů osvojit si potřebné postupy a nastudovat danou oblast speciální pedagogiky. Pouze tak se dá předpokládat zdařilá integrace, která bude přinášet efektivní výsledky.

B. INKLUZE

Stejně jako integraci, tak i inkluzi se věnuje mnoho autorů. Než však přejdeme k definicím, uvedeme si význam samotného slova. Inkluze vychází z anglického slova inclusion, což překládáme jako zahrnutí či příslušnost k celku (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12). Po-

čátky inkluzivního přístupu se u nás objevují na pomezí 20. a 21. století (Lechta, 2010, s. 70 – 71).

Kratochvílová (2013, s. 15) uvádí, že mnohdy jsou oba termíny (integrace, inkluze) vnímány a užívány jako synonyma, což však podle ní není správné, neboť každý pojem vyjadřuje něco jiného.

S uvedeným souhlasí i další autoři, jako např. Lechta (2010, s. 29), který hlavní rozdíl spatřuje v tom, že v rámci integrace je zapotřebí, aby se přizpůsobilo dítě škole, kdežto při inkluzi dochází k přizpůsobení školního prostředí dětem.

Dále také Anderliková (2014, s. 45), podle níž integrace rozděluje žáky do dvou skupin – zdraví a postižení, kdežto inkluze vychází pouze z jedné, nedělitelné a heterogenní skupiny. Nyní se již podíváme na to, jak inkluzi vnímají a definují ostatní autoři.

Bartoňová, Vítková (2010, s. 156) chápou inkluzi jako *dlouhodobý proces, jehož cílem je společný prostor, ve kterém je dána příležitost různorodosti, rovnosti, spolupráci, tolerance, podpoře a kvalitnímu společnému vzdělávání*. Dále uvádějí, že cílem inkluze je tedy vybudovat takové společenství, které bude otevřené všem bez rozdílu (2010, s. 156).

Podobný názor zastává i Uzlová, která uvádí, že inkluze není omezena pouze na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale týká se všech žáků, avšak zároveň i ostatních lidí jako jsou např. rodiče, učitelé či asistenti. Inkluze je tedy zaměřena na potřeby všech a dochází při ní k celkové změně atmosféry ve škole a kvalitní vzdělání se dostává bez rozdílu všem dětem, nezávisle na jejich schopnostech, individuálních zvláštностech či nadání. (2010, s. 18 – 19)

Lechta (2010, s. 16) uvádí, že cílem inkluze je přijetí každého dítěte, přičemž jde o naplnění filozofické myšlenky - škola pro všechny.

Podle Anderlikové (2014, s. 45) vychází inkluze z toho, že všichni jsou rozdílní, avšak zároveň každý může spoluutvářet a spolurozhodovat.

Poslední definice, kterou si zde uvedeme, označuje integraci jako *nikdy nekončící proces*, v rámci kterého jsou jedinci s postižením zapojováni do všech činností a aktivit společnosti stejně jako zdraví lidé, přičemž osoby s postižením i bez postižení, zkrátka všichni lidé, jsou si rovni v důstojnosti i právech (Slowík, 2007, s. 32).

Uvedené definice si jsou blízké, neboť jejich autoři vnímají inkluzi velmi podobně. Vychází z toho, že cílem inkluze je vytvořit takové prostředí či společnost, která bude otevřena všem a kde si budou všichni rovni, bez jakéhokoli členění na skupiny. Zároveň se všem bez rozdílu dostane kvalitní vzdělání, nezávisle na schopnostech či nadání.

Kromě pojmu inkluze se v literatuře objevují i příbuzné pojmy jako inkluzivní pedagogika, inkluzivní vzdělávání či inkluzivní prostředí. Nyní se tedy zaměříme na objasnění těchto názvů.

INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA

Např. Hájková, Strnadová (2010, s. 12) uvádějí, že inkluzivní pedagogika je taková pedagogika, která prosazuje otevřenou podobu učebních procesů, které nevychází ze statických výkonnostních norem, neboť jsou zaměřené na individuální schopnosti dítěte a zohledňují jeho specifické vzdělávací potřeby.

Lechta (2010, s. 29) vnímá inkluzivní pedagogiku jako obor pedagogiky, v jehož zájmu stojí optimální vzdělávání žáků s postižením ve školách běžného typu.

INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Odehrává se ve školách hlavního vzdělávacího proudu a účastní se ho všichni žáci. Vychází tedy z předpokladu, že dítě s postižením se nachází v každé třídě. (Kratochvílová, 2013, s. 15 – 16)

Dle Bartoňové, Vítkové (2013, s. 7) zahrnuje inkluzivní pedagogika širokou škálu strategií, aktivit či procesů, jejichž cílem je realizace kvalitního vzdělávání osob s postižením. Dále uvádějí, že inkluzivní vzdělávání se týká škol běžného typu, přičemž v nich dochází ke změnám v organizaci, v používání metod nebo ve skladbě učitelského sboru apod.

Lechta uvádí (2010, s. 29), že v rámci inkluzivní vzdělávání nedochází ke členění na zdravé a postižené, ale existuje pouze jedna heterogenní skupinu žáků.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA

Dle Hájkové, Strnadové (2010, s. 12 – 13) se jedná o vzdělávací instituci, která obsahuje heterogenní třídy, což znamená, že se v těchto třídách nachází žáci s různým stupněm potřeby podpůrných opatření, různou aktuální úrovní vývoje či různými dispozicemi.

Kratochvílová (2013, s. 17) za inkluzivní školu považuje školu hlavního vzdělávacího proudu, ve které se uskutečňuje inkluzivní vzdělávání, a kde je respektována spravedlnost a odlišnost a podporována spolupráce a sounáležitost.

Uzlová (2010, s. 19 – 20) uvádí, že inkluzivní škola je vzdělávací instituce, která vychází vstříc potřebám žáků, počítá s odlišností a respektuje ji. Tímto přístupem obohacuje nejen všechny děti, ale také pedagogy.

INKLUZIVNÍ PROSTŘEDÍ

Inkluzivním prostředím může být nazváno místo, které je všem otevřené, tolerantní, přátelské a respektující. Lidé se zde učí společně žít, vnímat potřeby druhých a pomáhat si. Inkluzivní prostředí je charakteristické různorodostí, která je však vítána, neboť je zdrojem vzájemného obohacování. (Uzlová, 2010, s. 19)

Z výše uvedeného je patrné, že inkluze s sebou nese řadu pozitivních vlastností a kladných dopadů. Např. Hájková, Strnadová (2010, s. 65) uvádějí, že pomocí inkluze může dojít ke zlepšení postojů společnosti vůči lidem s postižením, a dokonce může přispět ke zvýšení množství a intenzity vztahů mezi nimi navzájem. S pozitivním dopadem inkluze souhlasí také Uzlová (2010, s. 20), podle které má inkluze významný přínos pro pedagogy, neboť podporuje jejich profesionální růst. Učitelé v rámci inkluze hledají nové způsoby výuky, zamýšlí se nad různými pedagogickými postupy a mají tak prostor pro tvořivost a kreativitu.

Aby však inkluze byla úspěšná a „přinášela ovoce“, musí splňovat určité podmínky. Nyní se proto na ně zaměříme a uvedeme, které faktory považují různí autoři za důležité.

2.2 Faktory ovlivňující úspěšnou inkluzi

Bartoňová (2009, s. 81) uvádí, že jednou z hlavních podmínek jsou odborně připraveni pedagogové, avšak nezbytné je také připravit třídu, zajistit potřebné pomůcky i jiné materiální vybavení a v neposlední řadě připravit na příchod dítěte s postižením zbytek třídy. Bartoňová (2009, s. 82) dále upozorňuje také na důležitost spolupráce mezi školou a rodinou, která by podle ní měla být nepřetržitá po celou dobu vzdělávání a začít alespoň rok před tím, než dítě do školy nastoupí, neboť v případě nespolupráce se šance na úspěšné vzdělávání snižuje.

V jiné publikaci Bartoňová, Vítková (2010, s. 157) uvádějí také důležitost financování a přerozdělování peněz. Zmiňují též laskavý a empatický přístup učitele, spolupráci a respektování odlišnosti. Naopak vymizet by pod nich měla soutěživost a orientace na výkon.

Anderliková (2014, s. 69 – 71) taktéž souhlasí s tím, že úspěch inkluze závisí na určitých kritériích, které je zapotřebí dodržet. V publikaci konkrétně uvádí, že inkluze je úspěšná v případě, že pedagogové a asistenti pedagoga splňují určité požadavky. Nyní se na ně tedy zaměříme.

- Pedagogové by podle ní měli
 - ❖ tvořit tým, v rámci kterého si budou mezi sebou předávat své zkušenosti
 - ❖ respektovat zájmy a potřeby dítěte
 - ❖ přistupovat s úctou k osobnosti dítěte i k sobě navzájem
 - ❖ spolupracovat s odborníky
 - ❖ spolupracovat s rodinou
 - ❖ prohlubovat svou kvalifikaci účastí na dalším vzdělávání

- Asistent pedagoga by podle ní měl
 - ❖ umožnit dítěti co nejvyšší míru samostatnosti, aby na sobě mohlo pracovat
 - ❖ pomáhat učitelům se všemi dětmi ve třídě
 - ❖ společně s učitelem podporovat stmelování třídy
 - ❖ být vnitřně vyrovnaná osobnost
 - ❖ mít kvalifikované zaškolení
 - ❖ mít možnost pravidelných konzultací

V podmínkách, které je zapotřebí při inkluzi dodržet, se autoři téměř shodují. Důležitá je podle nich spolupráce mezi školou a rodinou, spolupráce s odborníky, ale také empatický přístup učitele, připravená třída, pomůcky či přátelský kolektiv spolužáků. Dodržování uvedených faktorů má vliv na úspěšnost inkluze, naopak jejich přehlížení či nedodržování může mít negativní dopad a inkluze nemusí být úspěšná a efektivní.

V této kapitole jsme se zatím dozvěděli, co je integrace a inkluze, uvedli jsme definice různých autorů a zaměřili se na faktory, které oba procesy ovlivňují. S integrací i inkluzí souvisí také vzdělávací dokument individuální vzdělávací plán, proto se mu budeme věnovat v následující části.

2.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) úzce souvisí s integrací a inkluzí, neboť vzdělávání žáků s postižením, kteří jsou integrováni do běžné základní školy, vychází právě z tohoto dokumentu. IVP je zakotven v legislativě, hovoří o něm zákon i vyhláška.

Dle Školského zákona může ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení povolit žákovi s postižením vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. O tuto možnost však musí požádat zákonný zástupce nezletilého žáka. Týž zákon dále uvádí, že ministerstvo stanoví náležitosti, které musí IVP obsahovat. Tyto náležitosti obsahuje vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ze které nyní budeme vycházet.

Tato vyhláška uvádí, že IVP slouží především pro individuálně integrovaného žáka, popř. pro žáka, který byl integrován formou skupinové integrace. Výchozím dokumentem pro tvorbu IVP je školní vzdělávací program dané školy, avšak vychází také ze závěrů šetření školského poradenského zařízení, z doporučení praktického lékaře či jiného odborníka a z vyjádření zákonného zástupce žáka. Uvedená vyhláška rovněž definuje náležitosti, které musí být součástí IVP. Jedná se o:

a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění

b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení

c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání

d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka

e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka

f) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu

g) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření

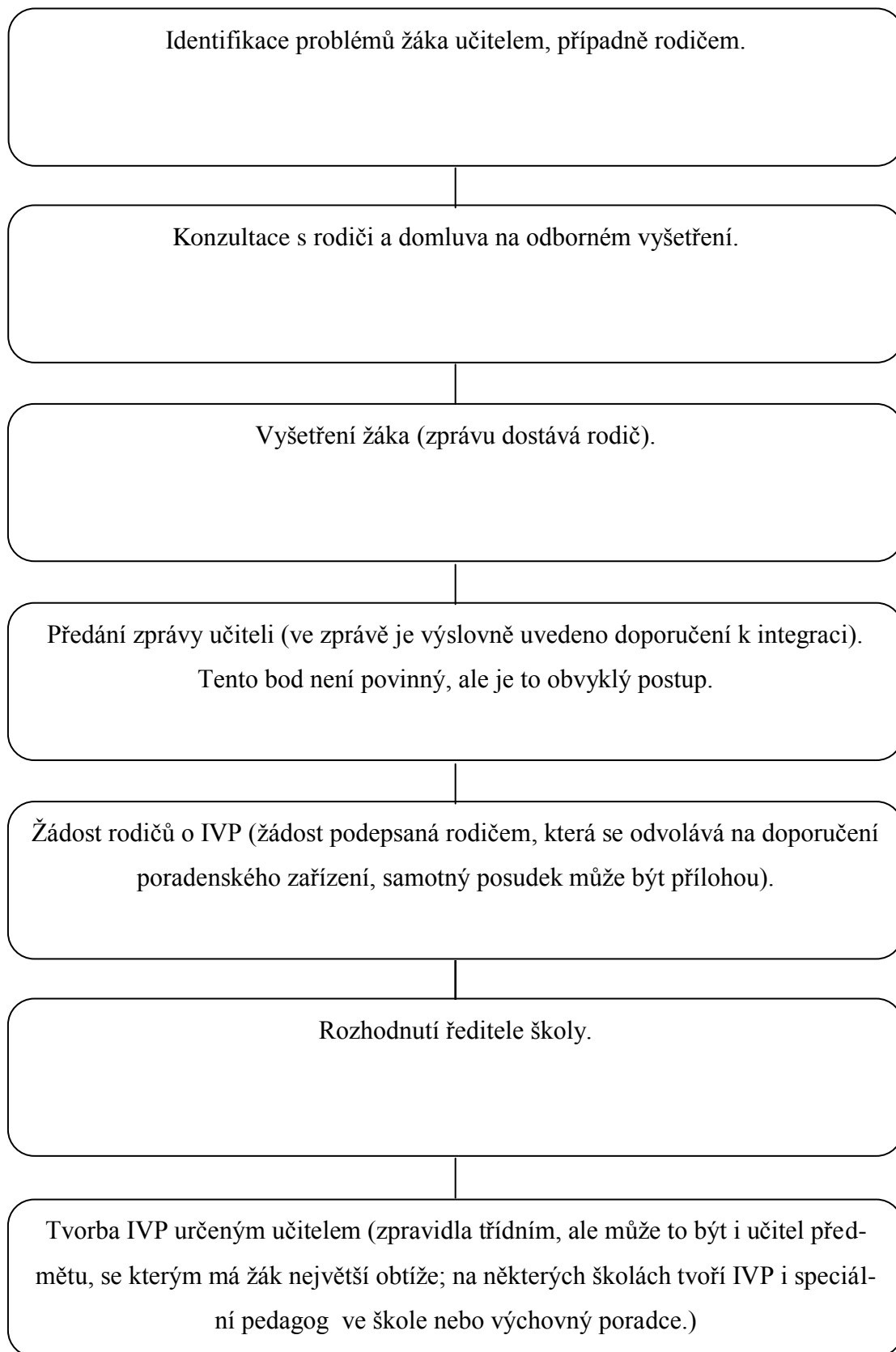
IVP se vypracovává před nástupem žáka do školy, popř. do jednoho měsíce po jeho nástupu nebo po zjištění jeho speciálních vzdělávacích potřeb, avšak podle potřeby může být doplňován nebo upravován kdykoli během celého školního roku. Vypracovává se ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka, přičemž za jeho zpracování je odpovědný ředitel školy, který jej hotový dává zákonným zástupcům k podpisu. Školské poradenské zařízení kontroluje a dvakrát ročně provádí vyhodnocení, zda jsou postupy a opatření zapsané v IVP dodržovány.

Také Lechta (2010, s. 177) uvádí, že tvorba IVP by měla být týmová, přičemž součástí týmu je třídní učitel, asistent pedagoga, rodiče, odborníci ze školského poradenského zařízení, popř. i další odborníci. Dále uvádí (2010, s. 178), že základem pro vypracování IVP je dobře stanovená speciálněpedagogická diagnostika, ale také prognóza.

Kromě náležitostí, které stanovuje výše zmíněná vyhláška, by měl IVP obsahovat také způsob úpravy a uspořádání třídy, individuální metody a postupy, předměty, piktogramy apod. Doplňeny mohou být též fotografie. (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 25)

Bendová, Zikl (2011, s. 64) uvádějí, že IVP je závazný dokument pro vzdělávání integrovaného žáka, a proto musí všichni učitelé jeho znění dodržovat a postupovat podle něj. Dále (2011, s. 62) naznačují také schéma postupu při tvorbě IVP, které uvádíme na následující straně.

Graf č. 1 Schéma postupu tvorby IVP



Zdroj: Bendová, Zikl, 2011, s. 62

Druhá kapitola je věnována integraci a inkluzi. Dozvěděli jsme se v ní, co oba termíny znamenají a jak je vymezují mnozí autoři. Uvedli jsme faktory, které mají vliv na jejich úspěch či efektivitu a zaměřili se také na individuální vzdělávací plán, který nepochybně s oběma pojmy úzce souvisí.

Jak jsme se dozvěděli výše, integrace i inkluze jsou velmi důležité procesy. Pro děti se zdravotním postižením mají velký význam a jsou pro ně přínosem. Jak uvádí Franiok (2008, s. 18), dítě s postižením má tak možnost rozvíjet svůj potenciál a seberealizovat se.

Diplomová práce je zaměřena na asistenty pedagoga v běžných základních školách. Asistentům pedagoga jsme se již věnovali a také jsme uvedli souvislost s integrací a inkluzí. Jelikož asistent pedagoga pracuje především s integrovanými dětmi, je zapotřebí uvést, u jakých typů postižení dochází k integraci do běžné základní školy.

V následující části se proto zaměříme na různé druhy zdravotního postižení a budeme je charakterizovat, neboť právě dětem s těmito typy postižení se asistent pedagoga věnuje.

3 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prošlo řadou změn a v posledních letech zaznamenalo významné pozitivní posuny. Právě tyto posuny přispívají ke společnému vzdělávání všech dětí bez rozdílu a pomáhají zabránit tomu, aby byli žáci s postižením během vzdělávání znevýhodněni a limitováni svým omezením.

Žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) definuje Školský zákon. Dle tohoto zákona se jedná o žáka, který má zdravotní postižení nebo zdravotní či sociální znevýhodnění, přičemž za zdravotní postižení je považováno *mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování*. Do zdravotního znevýhodnění spadá *zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání*. Sociálním znevýhodněním rozumíme *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy či nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova*.

Problematické žáků se SVP se věnují i autoři, jako např. Kratochvílová, která uvádí, že termínem žák se SVP nazýváme takového žáka, který se různým způsobem či mírou liší od ostatních žáků, kteří jsou v normě (2013, s. 18). Podobný názor zastávají i Hájková, Strnadová (2010, s. 16), podle nichž se pojem speciální vzdělávací potřeby vztahuje k rozdílu mezi aktuální úrovní či výkonem žáka a tím, co se od něj očekává.

Výše zmíněný zákon také uvádí, že žáci se SVP mají právo na to, aby obsah, metody a formy vzdělávání odpovídaly jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, dále na vytvoření podmínek, které takové vzdělávání umožní a v neposlední řadě také na pomoc školského poradenského zařízení. V zákoně je dále uvedeno, že žáci se zdravotním postižením mají právo na bezplatné užívání speciálních učebnic či didaktických a kompenzačních pomůcek, které poskytuje škola.

Nyní se již zaměříme na to, jaké druhy zdravotního postižení lze integrovat do běžné základní školy, a tyto druhy si charakterizujeme. Výše jsme se dozvěděli, že zdravotní postižení zahrnuje mentální, tělesné, zrakové a sluchové postižení, dále vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení a chování.

Dle statistiky Ústavu pro informace ve vzdělávání bylo ve školním roce 2014/2015 ve Zlínském kraji integrováno do běžných základních škol 1777 žáků se zdravotním postiže-

ním. Z toho bylo 74 žáků s mentálním postižením, 85 žáků s tělesným postižením, 51 žáků se sluchovým postižením, 37 žáků se zrakovým postižením, 76 žáků s vadami řeči, 24 žáků s postižením více vadami, 1148 žáků s vývojovými poruchami učení, 179 žáků s vývojovými poruchami chování a 103 žáků s autismem. (www.uiv.cz)

Nyní se na uvedené druhy postižení zaměříme a budeme je krátce a stručně charakterizovat, abychom alespoň měli představu o tom, co se za jakým postižením skrývá.

3.1 Tělesné postižení

Jedinec, který má omezenou pohybovou schopnost, bývá označován jako člověk s tělesným postižením. Omezení v pohybu vzniká dvojitým způsobem, buďto v důsledku poškození podpůrného či pohybového aparátu nebo jako důsledek jiného organického poškození. (Pipeková et al, 2010, s. 180)

S další definicí přichází Michalík et al, který jako synonyma k tělesnému postižení uvádí pojmy lokomoční či pohybové postižení. Dále vymezuje, že tělesné postižení znamená omezení v pohybu či jeho znemožnění a dysfunkci *motorické koordinace v příčinné souvislosti s poškozením, vývojovou vadou či funkční poruchou nosného a hybného aparátu, centrální nebo periferní poruchou inervace nebo amputací či deformací části motorického systému*. Tyto vady a dysfunkce jsou většinou zjevné na první pohled. (2011, s. 186 – 187)

Dále Valenta et al (2014, s. 106), který uvádí, že osoby s tělesným postižením tvoří heterogenní skupinu, přičemž jejich společným znakem je to, že jsou částečně nebo celkově omezeni v pohybu.

Renotiérová, Ludíková et al (2006, s. 212) vymezují, že do tělesného postižení jsou zahrnovány vady pohybového a nosného ústrojí, tzn. vady kostí, kloubů, šlach, svalů a cévního zásobení, ale také poruchy nervového ústrojí, pokud mají vliv na poruchu hybnosti.

Uvedené definice si jsou podobné, neboť všechny vnímají tělesné postižení jako omezení v pohybu, popř. jeho úplné znemožnění, tedy imobilitu.

Tělesné postižení může vzniknout z různých příčin. Monatová (1994, cit. podle Pipeková et al, 2010, s. 181) uvádí dvě základní skupiny příčin. První skupinu tvoří vrozené

poruchy, do kterých patří i dědičnost a druhou skupinu tvoří poruchy získané. Renotierová, Ludíková et al (2006, s. 212) mezi vrozené příčiny řadí např. prodělání různých infekčních onemocnění matky během těhotenství, vliv léků, které matka užívala během těhotenství, nedostatek vitamínů, ozáření rentgenem apod. Získaná tělesná postižení podle nich mohou vzniknout jako následek úrazu či onemocnění, a to v jakémkoli věku jedince. Nyní se zaměříme na tělesná postižení podle toho, o jakou část těla se jedná.

Pipeková et al (2010, s. 181 – 189) podle postižené části těla rozeznává 4 skupiny. Jedná se o tyto skupiny: obrny, deformace, malformace a amputace. **Obrny** podle místa vzniku dělíme na centrální a periferní. Centrální se týkají mozku a míchy a periferní zahrnují obvodové nervstvo. Obrny mohou být vrozené/dědičné i získané. Podle stupně závažnosti se dělí na parézy, což znamená částečné ochrnutí, a plegie, neboli úplné ochrnutí. Mezi obrny patří např. dětská mozková obrna, jejími příčinami mohou být všechny infekce matky během těhotenství, nedostatek kyslíku, nedonošenost nebo naopak přenošenost, komplikovaný porod či infekce po porodu. Druhou skupinu tvoří **deformace**, které se vyznačují neobvyklým tvarem některé části těla. Stejně jako obrny mohou být vrozené i získané. Nejčastější příčinou bývá nesprávné držení těla, ale také nedostatek pohybu, dlouho-trvající sezení, obezita, předčasné posazování kojence, růstové či dědičné vlivy (Renotierová, Ludíková et al, 2006, s. 215). Třetí skupinou jsou **malformace**. Jsou vrozené a jedná se o nesprávné vyvinutí různých částí těla, nejčastěji se však jedná o končetiny. Stav, kdy částečně chybí končetina, označujeme pojmem amélie a v případě, že končetina navazuje přímo na trup, používáme termín fokomelie. Poslední skupinou jsou **amputace**, tedy umělé odnětí končetiny. Mezi příčiny řadíme úrazy (např. autonehody, poranění elektrickým proudem aj.), cévní onemocnění (např. zánět žil a tepen, kdy postupně dochází k trombóze), dále zhoubné nádory na končetinách či infekce.

Když se řekne tělesné postižení, mnoho lidí si vybaví člověka na invalidním vozíku, popř. s holemi. Jak jsme se však dozvěděli výše, tělesné postižení se neomezuje pouze na invalidní vozík, berle či hole, ale projevuje se mnoha způsoby a různou intenzitou. Existuje tedy celá škála druhů tělesného postižení, na které můžeme nahlížet buďto podle doby vzniku, nebo podle toho, o jakou část těla se jedná.

3.2 Zrakové postižení

Zrak je pro člověka velmi důležitý, bez nadsázky jej dokonce můžeme považovat jako jeden z nejdůležitějších smyslů, neboť jeho prostřednictvím získáváme až 90% všech informací (Slowík, 2007, s. 59). Stejný názor zastává i Bartoňová, Vítková (2013, s. 155), které rovněž uvádějí, že zrakem získáváme 80 – 90% informací o okolním světě.

Vágnerová (2004, s. 195) uvádí, že osoby se zdravotním postižením tvoří heterogenní skupinu, neboť porucha zrakových funkcí může vzniknout v různém období, může být odlišná a dosahovat různé závažnosti.

Vitásková, Ludíková, Souralová (2003, cit. podle Slowík, 2007, s. 59) uvádějí, že *za osobu se zrakovým postižením považujeme toho jedince, který i po optimální korekci má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou*. Na základě toho Slowík (2007, s. 59) doplňuje, že tedy ne každý, u koho se objeví zraková vada, je považován za osobu se zrakovým postižením. Svě tvrzení zdůvodňuje tím, že mnoho lidí nosí brýle nebo používá kontaktní čočky, což působí jako korekce jejich snížených zrakových schopností. Taková vada negativně neovlivňuje život daného jedince, neboť její projevy nejsou příliš významné. V případě, že korekce však nepostačuje a zraková vada člověku způsobuje komplikace, jedná se o zrakové postižení.

Stejně zrakové postižení vnímá i Michalík et al (2011, s. 275), který uvádí, že o zrakovém postižení mluvíme tehdy, pokud postižená funkce zraku již nelze korigovat do normálního vidění.

S další definicí přichází Pipeková et al (2010, s. 254), podle které zrakové postižení znamená omezenou, ztíženou, nebo dokonce vyloučenou schopnost přijímat vizuální informace.

Müller et al (2001, s. 123) zrakové postižení definuje jako nedostatečnost kvality zrakového vnímání, popř. jeho úplnou absenci.

Zrakové postižení může být vrozené i získané. S uvedeným souhlasí mnoho autorů, jako např. Renotiérová, Ludíková et al (2006, s. 198) nebo Valenta et al (2014, s. 91) či Pipeková et al (2010, s. 256). Slowík (2007, s. 60) uvádí, že vrozené vady bývají buď geneticky podmíněné nebo způsobené infekčními onemocněními matky během těhotenství. Valenta et al (2014, s. 90) mezi vrozené příčiny řadí také radioaktivní a rentgenové záření nebo léčiva či jiné chemické látky užívané matkou v průběhu těhotenství. Co se týká zís-

kaných příčin, řadíme mezi ně např. revmatická onemocnění, poranění chemickými látkami, perforační poranění či různé jiné úrazy (Vítková, 2004, s. 217). Slowík (2007, s. 60) navíc doplňuje záněty, nádory či patologické změny sítnice způsobené některým onemocněním – např. cukrovkou.

Zrakové postižení se podle hloubky dělí do několika stupňů, avšak můžeme se setkat s rozdílným názorem, neboť rozdělení autorů, věnujících se speciální pedagogice, se liší od rozdělení medicínského.

Medicínské rozdělení se skládá z pěti stupňů a na svých internetových stránkách jej uvádí např. Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých. Klasifikace zrakového postižení podle WHO je tedy následující: střední slabozrakost, silná slabozrakost, těžce slabý zrak, praktická slepota a úplná slepota (www.sons.cz). Naproti tomu autoři jako např. Vágnerová (2004, s. 198 – 199) a Slowík (2007, s. 61) uvádějí pouze tři stupně zrakového postižení: slabozrakost, zbytky zraku (neboli praktická nevidomost) a nevidomost. Jiní autoři jako Vítková (2004, s. 215), Valenta et al (2014, s. 90) a Renotiérová, Ludíková et al (2006, s.198) užívají stejné rozdělení, avšak navíc přidávají ještě další stupeň: poruchy binokulárního vidění.

Nevidomost je chápána jako nejtěžší stupeň postižení. Jedinci nemají možnost získat informace z prostředí zrakem, a tak musí využívat především jiné smysly a kompenzační pomůcky. Pipeková (2010, s. 258) rozlišuje nevidomost praktickou, což znamená pokles zrakové ostrosti a totální, což znamená ztrátu světlocitu.

Jedinci se **zbytky zraku** se nachází mezi nevidomými a slabozrakými. Jak uvádí Vítková (2004, s. 216), jedinec se může projevovat jako nevidomý, avšak zároveň v omezené míře vidí. Zrakové vjemy jsou tedy snižené, omezené nebo různě deformované (Valenta et al, 2014, s. 93).

Jedinci se **slabozrakostí** využívají zrakové vnímání, avšak kvalita získaných vjemů je snižená nebo omezená (Valenta et al, 2014, s. 94). To znamená, že viděný obraz může být rozmazaný, nepřesný či neúplný (Renotiérová, Ludíková, 2006, s. 200).

Poruchy binokulárního vidění vznikají na základě omezené zrakové funkce očí (Vítková, 2004, s. 216). Mezi tyto poruchy řadíme strabismus a amblyopii. Strabismus, neboli šilhání, je porucha rovnovážného postavení očí, kdy osy očí nejsou rovnoběžné, ale jedna se odchyluje. Amblyopie, čili tupozrakost, znamená snížení zrakové ostrosti obvykle na jednom oku, zpravidla bez orgánové příčiny. (Renotiérová, Ludíková, 2006, s. 201)

3.3 Sluchové postižení

Za sluchové postižení je podle Valenty et al (2014, s. 65) považována taková ztráta sluchu, kterou není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která tedy negativně ovlivňuje kvalitu života. Dále také uvádí (2014, s. 65), že na rozdíl od jiného typu postižení není postižení sluchu zpravidla na první pohled viditelné, což může v laické veřejnosti vyvolat zkreslené představy o jeho závažnosti a komplikacích, které však bezpochyby danému jedinci způsobuje.

Většina z nás bere sluch jako samozřejmost, neboť jej používáme prakticky neustále, je pro nás důležitý a nedokážeme si život bez něho představit. Müller et al (2001, s. 179) uvádí, že sluchové vnímání slouží jako důležitá složka dorozumívacího procesu, neboť prostřednictvím sluchu přijímáme informace, které nám pomáhají správně se orientovat v prostředí.

Slowík (2007, s. 71) uvádí, že pokud by slyšící člověk ztratil sluch, v okamžiku by se k němu dostávalo až o 60% méně informací, což může mít řadu dopadů, neboť porucha sluchového vnímání může vytvářet *komunikační bariéru, deficit v orientačních schopnostech, psychickou zátěž, omezení sítě sociálních vztahů a negativní vliv na myšlení*. Dále také uvádí (2007, s. 71 – 72), že sluch má i bezpečnostní funkci, neboť je stále aktivní, a to i během spánku, takže jakýkoli zvuk okamžitě vyvolá obrannou nebo únikovou reakci.

Sluchové postižení, stejně jako jiná postižení, může být vrozené i získané. Renotiérová, Ludíková (2006, s. 178) mezi vrozené příčiny řadí genetické odchylky, dědičnost, infekční onemocnění matky během těhotenství (zarděnky, spalničky, toxoplazmóza), dále negativní účinky různých léků či komplikovaný porod. Mezi získané příčiny řadí časté záněty středního ucha, průušnice nebo vliv některých léků. K příčinám se vyjadřuje také Slowík (2007, s. 72), který uvádí, že až 50% případů sluchového postižení je způsobeno genetickým podmíněním, jde tedy o vrozené příčiny. Co se týká získaných příčin, uvádí stejně jako Renotiérová a Ludíková, avšak navíc doplňuje ještě úrazy hlavy nebo stárnutí, kdy se sluch zhoršuje v průměru u každého třetího člověka ve věku nad 60 let (2007, s. 72 – 73).

Sluchové postižení nedělíme pouze podle doby vzniku, ale také podle velikosti ztráty sluchu. Takovou klasifikaci stanovila WHO a ve své publikaci ji uvádí např. Pipeková (2010, s. 147). Jedná se o sedm kategorií, které jsou rozděleny podle ztráty sluchu

v decibelech: normální sluch (0 – 25 dB), lehká nedoslýchavost (26 – 40 dB), střední nedoslýchavost (41 – 55 dB), středně těžké poškození sluchu (56 – 70 dB), těžké poškození sluchu (71 – 90 dB), velmi závažné poškození sluchu (více než 90 dB) a neslyšící.

3.4 Mentální postižení

Je velmi důležité hned v úvodu zmínit, že mentální postižení je synonymum k pojmu mentální retardace, což potvrzuje např. Švarcová (2006, s. 11), která uvádí, že oba názvy označují stejnou skutečnost.

Mentálnímu postižení se věnuje mnoho autorů, proto existuje i spousta definic. Nyní si některé z nich uvedeme.

Např. podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10) je mentální postižení *stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti*. (www.uzis.cz)

Dále Čadilová, Jůn a Thorová (2007, s. 26), kteří rovněž mentální postižení vnímají jako stav, který je charakteristický omezením rozumových schopností.

Svou definici předkládají také Raboch, Zvolský et al, (2001, s. 342), podle kterých mentální postižení vyjadřuje *stav zastaveného nebo neúplného vývoje, s narušením dovedností přiměřených pro dané vývojové období, které přispívají k celkové úrovni inteligence – tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností*.

Stejně na mentální postižení nahlíží i Švarcová (2006, s. 28), podle které u osob s mentálním postižením *dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností*.

Uvedení autoři se shodují na tom, že mentální postižení je stav, pro který je charakteristický omezený nebo neúplný vývoj jak rozumových, tak dalších schopností, které jsou důležité pro život.

Příčinou mentálního postižení je porucha CNS, přičemž na jejím vzniku se můžou podílet jak genetické dispozice, tak různé vnější faktory (Vágnerová, 2004, s. 290). Valenta (2014, s. 26) dělí příčiny na prenatální, perinatální a postnatální. Mezi prenatální příčiny řadí dědičnost, genetické příčiny – např. ozáření či chemické vlivy, požívání alkoholu během těhotenství nebo onemocnění matky během těhotenství – např. zarděnky či toxo-

plazmóza. Za perinatální příčiny považuje mechanické poškození mozku při porodu, nedostatek kyslíku, ale také předčasný porod a nízkou porodní váhu dítěte. V postnatálním období může vznik mentálního postižení zapříčinit zánět mozku, nádorové onemocnění mozku či krvácení do mozku.

Mentální postižení není pouze jedna kategorie, ale existuje několik stupňů, které mají svá specifika. Na základě 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí rozdělujeme mentální postižení do šesti stupňů:

- lehká mentální retardace (hodnoty IQ v rozmezí 50 – 69)
- střední mentální retardace (hodnoty IQ v rozmezí 35 – 49)
- těžká mentální retardace (hodnoty IQ v rozmezí 20 – 34)
- hluboká mentální retardace (hodnota IQ je nejvýše 20)
- jiná mentální retardace
- neurčená mentální retardace (www.uzis.cz)

Vzhledem k tomu, že integrativní vzdělávání v běžné základní škole se týká především žáků s lehkým mentálním postižením, budeme proto charakterizovat pouze tento stupeň. Bartoňová, Vítková (2013, 159) uvádí, že integrovaní žáci s lehkým mentálním postižením jsou v běžné základní škole vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a také podle přílohy upravující vzdělávání žáků s tímto stupněm postižení.

Lehká mentální retardace je první, a tedy nejméně závažný, stupeň mentálního postižení. Jak jsme uvedli výše, hodnota IQ se pohybuje v rozmezí 50 – 69. Jemná i hrubá motorika je lehce opožděna, mohou se objevovat poruchy pohybové koordinace, které však v průběhu dospívání nebo dospělosti mohou vymizet. Při učení se projevuje snížená rozumová kapacita, a tak trvá nácvik běžných dovedností déle. Pozornost je povrchnější a spíše krátkodobá. Myšlení je převážně konkrétní a u jedince se projevuje neschopnost dosáhnout přiměřené úrovně logického myšlení. Paměť je mechanická, kapacita je však individuální, proto může být u každého jedince odlišná. Vývoj řeči bývá opožděn a slovní zásoba je ochuzena o abstraktní pojmy. Objevují se agramatismy, avšak celkově tyto jedinci dovedou komunikovat a při běžné komunikaci neselhávají. Emoce se odvíjí od temperamentu, tudíž někteří jedinci mohou být spíše zakřiknutí, jiní však mohou být upovídaní a působit sebevědomě. (Vítková, 2004, s. 298)

Lehké mentální postižení charakterizuje také Franiok (2008, s. 38 - 39), který uvádí, že omezený vývoj rozumových a psychických funkcí se projeví více až v předškolním věku nebo po vstupu do školy, neboť dítě na první pohled působí zdravě, je čilé a ovládá různé říkanky či písničky. Nedostatky se projevují především v rozumové oblasti, dítě bývá méně chápavé. Konkrétní, mechanické a názorné schopnosti jsou však rozvinuty dobře. Dále také uvádí, že jedinci s tímto stupněm postižení jsou schopni žít společenský život a při vytvoření vhodných podmínek se zapojit i do pracovního života.

Stejný názor zastává i Vágnerová (2004, s. 302), která uvádí, že jedinci s lehkým stupněm mentálního postižení mohou být v dospělosti samostatní a začlenit se tak do pracovního života, avšak potřebují jistý dohled nebo oporu.

Již výše jsme zmínili, že děti s tímto stupněm postižení mohou být vzdělávány v běžném typu základní školy. Je však zapotřebí respektovat a dodržovat určité podmínky, využívat podpůrná opatření a různé vzdělávací metody či strategie. Je nutné brát v potaz osobnostní zvláštnosti jedince a přistupovat tak k němu individuálně. Instrukce během edukace by měly být jasné a systematické a důraz by měl být kladen na časté opakování a procvičování učiva. Doporučuje se též užívat názorné pomůcky. Pedagogické cíle, obsahy a metody by měly být zaměřeny na individuální učební a výkonové potřeby daného žáka, přičemž je nezbytné využívat podpůrná opatření, kterých je celá řada, jako např. zřízení funkce asistenta pedagoga, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, speciální pomůcky, ale také zvýšená motivace či pozitivní přístup, hodnocení aj. (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 159 – 160)

3.5 Specifické poruchy učení

Termínem specifické poruchy učení (dále jen SPU) označujeme heterogenní skupinu poruch, které se objevují v průběhu osvojování si a používání řeči, čtení, psaní a počítání. Tyto problémy se projevují individuálně a jejich vznik připisujeme dysfunkci centrální nervové soustavy, kdy dochází k dysfunkci dílčích funkcí, které jsou potřebné pro osvojení si školních schopností. (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 139)

Slowík (2007, s. 123) uvádí, že mezi integrovanými žáky tvoří žáci se SPU největší část, což potvrzuje i statistika Ústavu pro informace ve vzdělávání, kde je uvedeno, že v minulém školním roce, tj. 2014/2015, bylo v České republice individuálně integrováno

do běžné základní školy celkem 32085 se SPU, z toho 1148 žáků se týkalo Zlínského kraje (www.uiv.cz).

Mezi příčiny vzniku SPU, kterých je celé spektrum, řadíme např. lehká mozková postižení, dispoziční příčiny či genetické vlivy s odchylkami v CNS. To znamená, že příčinou mohou být infekční onemocnění matky v průběhu těhotenství, ale také požívání alkoholu či kouření. Další příčinou může být komplikovaný porod, nedostatek kyslíku nebo neurologické poruchy, mezi které patří snížený objem mozkové tkáně, odchylky v aktivitě mozku nebo odchylky od architektury neuronových spojení. (Pipeková, 2010, s. 163 – 164)

Mezi SPU patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie, přičemž poslední tři termíny jsou však pouze českým specifíkem, v zahraničních publikacích se s nimi nesečkáváme (Vítková, 2004, s. 153).

Nyní si SPU krátce charakterizujeme.

Dyslexie představuje poruchu osvojování si čtenářských dovedností pomocí běžných výukových metod (Renotierová, Ludíková, 2006, s. 294). Pipeková (2010, s. 160) uvádí, že žáci s touto poruchou mají problémy s rozpoznáním a zapamatováním si písmen, především co se týká zvukově podobných hlásek či tvarově podobných písmen. Pro dítě je tedy těžké spojovat hlásky do slabiky a plynule číst.

Dysgrafie je porucha grafického projevu. Žáci s dysgrafií mají potíže s napodobením tvaru písmen, jejich písmo je nečitelné a nedodržují velikost písmen. Stejně jako u dyslexie dochází k zaměňování tvarově podobných písmen. (Slowík, 2007, s. 127)

Dysortografie, neboli porucha pravopisu, se velmi často vyskytuje společně s dyslexií. Nepostihuje celou gramatiku, zahrnuje především záměny písmen, zkomoleniny, vynechání písmene nebo čárky nad samohláskou či chyby v měkčení (Vítková, 2004, s. 156).

Dyskalkulie představuje poruchu matematických schopností, která se může projevovat různými způsoby. Zahrnuje např. problémy s porovnáváním počtu, přidáváním nebo ubíráním množství, dále neschopnost číst číslice nebo matematické symboly, problémy se sčítáním, odečítáním, násobením a dělením, ale také problémy s chápáním matematických pojmů a vztahů mezi nimi. (Pipeková, 2010, s. 161 – 162)

Následující tři specifické poruchy učení jsou specifíkem českých autorů, jak jsme zmínili výše a jak je uvedeno v publikacích, v zahraničí se o nich nehovoří.

Dysmúzie znamená poruchu schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu, jedinec obtížně rozlišuje tóny, nepamatuje si melodii a neudrží rytmus. **Dyspinxie** je vnímána jako porucha kresby, pro kterou je charakteristická potíž s pochopením perspektivy a neschopnost převést svou představu na papír. **Dyspraxie** je porucha obratnosti, přičemž tyto děti bývají pomalé, nešikovné a jejich výtvoři jsou nevzhledné. Tato porucha se může promítat také do psaní. (Vítková, 2010, s. 157)

Na základě výše uvedeného je zřejmé, že do specifických poruch učení můžeme zařadit širokou škálu poruch a dysfunkcí, které dítěti způsobují během vyučování obtíže. Jedná se zejména o problémy při čtení, psaní a počítání.

3.6 Specifické poruchy chování

Můžeme se také setkat s jiným názvem, např. Školský zákon uvádí označení vývojové poruchy chování nebo Valenta (2014, s. 135), který uvádí pojem hyperkinetické poruchy. Většina autorů však užívá název specifické poruchy chování, proto budeme také my vycházet z tohoto názvu.

Mezi specifické poruchy chování řadíme syndrom poruchy pozornosti (zkratka ADD = attention deficit disorders) a syndrom narušené pozornosti spojený s hyperaktivitou (zkratka ADHD = attention deficit hyperactivity disorders) (Slowík, 2007, s. 131).

Příčinou ADD a ADHD je oslabená funkce centrální nervové soustavy, což může být způsobeno celou řadou biologických, psychologických či sociálních faktorů, které účinkují samostatně nebo ve vzájemné interakci (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 151). Renotiérová, Ludíková (2006, s. 266) souhlasí s poruchou CNS a doplňují, že studie poukazují na *sníženou hustotu mozkové tkáně* nebo *zhoršení krevního zásobení mozku*.

ADD způsobuje u žáků slabou pracovní paměť. Tito žáci mají potíže něco plánovat nebo si zapamatovat denní činnosti, směry či různé materiály. Hovoříme o tzv. dysorganizaci, což znamená, že daný jedinec má problémy zorganizovat si práci. Často se vyskytuje také denní snění. (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 151)

Pro dítě se syndromem **ADHD** jsou typickými projevy hyperaktivita, impulzivita a nesoustředěnost. Co se týká hyperaktivity, dítě má nadměrnou tendenci vykazovat aktivitu, která je bezúčelná, avšak nedokáže toto nutkání ovládat. Impulzivita se projevuje

např. tím, že dítě má potřebu ihned na vše reagovat či skákat druhým do řeči. Projevem je také časté nedokončování úkolů a pouštění se do dalšího, ačkoli by předchozí dokončilo. Nesoustředěnost způsobuje, že je dítě nepozorné, roztěkané, nedokáže se déle a kvalitně soustředit, nevnímá, co mu kdo říká, a kvůli tomu se dopouští řady chyb. (Renotiérová, Ludíková, 2006, s. 266 – 267)

3.7 Poruchy komunikačních schopností

Můžeme se setkat také s jiným názvem, např. Školský zákon používá označení vady řeči. Avšak autoři ve svých publikacích užívají označení poruchy komunikačních schopností a vzhledem k tomu, že v diplomové práci vycházíme především z odborných publikací, budeme používat stejné označení jako jejich autoři.

Vítková ve své publikaci (2004, s. 96 – 97) pro definování narušené komunikační schopnosti používá definici Lechty, který uvádí, že *komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, pokud některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) působí interferenčně (rušivě) vzhledem ke komunikačnímu záměru*. Sama poté doplňuje, že existují čtyři roviny jazykových projevů: gramatická, v rámci které jedinec ovládá větnou skladbu, používá různé slovní druhy, časuje a skloňuje; dále rovina lexikální, která vyjadřuje úroveň a velikost slovní zásoby, ale také orientaci v ustálených slovních spojeních, příslovích nebo metaforách; třetí rovinou je rovina zvuková, která zahrnuje výslovnost a schopnost dělit slova na hlásky a věty na slova; poslední je pragmatická rovina, která vyjadřuje sociální uplatnění komunikačních schopností, schopnost vyžádat si informace nebo vyjádřit pocity či něco oznámit. (2004, s. 97)

Pokud je některá z uvedených rovin narušena, můžeme hovořit o narušené komunikační schopnosti.

Co se týká příčin, můžeme rozlišovat orgánové a funkční (Valenta 2014, s. 45). Vítková (2004, s. 109) mezi nejčastější příčiny řadí genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, poškození CNS, ale také nepříznivé vlivy prostředí.

Mezi poruchy komunikačních schopností patří např. vývojová dysfázie, mutismus, rinolalie, palatolalie, breptavost, koktavost či dyslalie (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 106 – 107). Nyní si stručně uvedeme, co uvedené poruchy znamenají.

Vývojová dysfázie je charakteristická sníženou schopností naučit se verbálně komunikovat, přestože podmínky pro vytvoření řeči jsou adekvátní. Vzniká poškozením CNS v době jejího raného vyvíjení. Jedinec řeč slyší, ale dostatečně jí nerozumí. V případě, že řeči nerozumí správně, pak i jeho projev je deformovaný. **Mutismus** znamená ztrátu řeči vlivem neurotizujících faktorů, např. jedinec, který běžně komunikuje, není v určité situaci schopen promluvit. **Rinolalie** a **palatolalie** znamená narušení zvuku řeči. Při rinolalii dochází ke změně nosovosti a při palatolalii navíc k narušení artikulace v důsledku rozštěpových poruch obličeje. Pro **breptavost** je typické zrychlené tempo řeči, kdy dochází také k narušení artikulace. Jedinec si však danou poruchu nemusí uvědomovat. **Koktavost** je považována za jednu z nejzávažnějších poruch. Řeč je narušena pauzami, proto není mluvený projev plynulý. Důsledkem může být strach z komunikace, nebo dokonce vyhýbání se komunikaci. Nejznámější poruchou komunikačních schopností je **dyslalie**, která představuje sníženou schopnost využívat nebo tvořit některé hlásky. U těchto hlásek je narušena artikulace, hláska může být ve slovech vynechávána nebo zaměňována za jinou. (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 106 – 107)

Na základě výše uvedeného je patrné, že existuje několik druhů zdravotního postižení, které je možno integrovat do běžné základní školy. Tito žáci se tak mohou vzdělávat společně se svými vrstevníky, tvořit s nimi kolektiv a účastnit se na stejných aktivitách. Je však důležité k těmto žákům přistupovat individuálně a respektovat jejich schopnosti a potřeby. Je také důležité využívat různé speciální či kompenzační pomůcky, metody, strategie a další podpůrná opatření, tak aby byla výuka pro daného žáka co nejvíce efektivní a měla kladné dopady.

Diplomová práce je zaměřena na asistenty pedagoga ve Zlínském kraji, proto jsme se v teoretické části zaměřili na klíčová témata, která s hlavním tématem souvisí. V první kapitole jsme se věnovali přímo pozici asistenta pedagoga, kterého jsme nejenom definovali, ale uvedli také pohled mnohých autorů. Nastínili jsme postup zřizování a financování této funkce a uvedli okruhy jeho pracovních činností. Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga musí splňovat určitá kritéria, věnovali jsme se také osobnostním a kvalifikačním předpokladům. Druhá kapitola je zaměřena na integraci a inkluzi, neboť oba procesy úzce s asistentem pedagoga souvisí. Do běžného typu základních škol jsou integrováni žáci s různým typem zdravotního postižení, a především z toho důvodu je funkce asistenta pe-

dagoga zřizována. Asistent pedagoga působí ve třídě, kde je integrovaný žák, jako druhý pedagogický pracovník a podílí se na výchovně vzdělávacím procesu. Aby bylo jasné, jací žáci bývají do běžné základní školy integrováni, věnuje se třetí kapitola charakteristice různých typů zdravotního postižení.

Nyní již přejdeme k praktické části, která obsahuje samotný výzkum, zaměřený na asistenty pedagoga v běžných základních školách ve Zlínském kraji.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Celá praktická část je zaměřena na výzkumné šetření. Nejprve dochází ke zdůvodnění výběru použitého přístupu a k uvedení obecného cíle práce. Následně vymezujeme hlavní výzkumný cíl společně s hlavní výzkumnou otázkou, a zabýváme se také dílčími cíli a dílčími výzkumnými otázkami. Dále popisujeme výzkumný soubor a způsob jeho výběru. Charakterizujeme také metodu, kterou jsme použili ke sběru dat. V další části dochází k analýze získaných dat a interpretaci zjištěných výsledků. V závěru praktické části uvádíme celkové shrnutí výsledků výzkumu, diskuzi a doporučení pro praxi.

4.1 Pojetí výzkumného šetření

Jelikož byl výzkum zaměřen na subjektivní vnímání své profese i vztahů s kolegy ze strany samotných asistentů pedagoga, zvolili jsme kvalitativní přístup, který nám umožní hlubší nahlédnutí na zkoumaný problém. Jak uvádí Švaříček, Šeďová et al (2007, s. 17), *kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*

Právě prostřednictvím kvalitativního výzkumu dochází ke sblížení mezi výzkumníkem a osobami, se kterými výzkum provádíme. Kvalitativní pojetí výzkumu nám také dává prostor k individuálnějšímu vztahu s respondenty, čímž umožňuje lépe jim porozumět a následně popsat a analyzovat situace, ve kterých vystupují.

4.2 Vymezení výzkumných cílů a výzkumných otázek

Obecným cílem výzkumu je zmapovat a popsat náročnost a důležitost profese asistenta pedagoga a poukázat na její nezastupitelnost při vzdělávání žáků se zdravotním postižením na běžných základních školách.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jakou roli či postavení zaujímá asistent pedagoga v rámci vzdělávání žáků se zdravotním postižením na běžných základních školách. Zajímají nás tedy subjektivní pocity a hodnocení své profese samotnými asistenty pedagoga.

Na základě hlavního výzkumného cíle formulujeme hlavní výzkumnou otázku následovně:

- *Jakou úlohu, místo zaujímá asistent pedagoga v průběhu vzdělávání žáků se zdravotním postižením na běžných základních školách a v čem spatřuje přínos své profese při vzdělávání těchto žáků?*

Kromě hlavního výzkumného cíle budeme hledat odpovědi též na dílčí cíle, kterými jsou: zjistit, jaké vztahy mají asistenti pedagoga s ostatními pedagogickými pracovníky, a také zjistit, jaké nedostatky a úskalí s sebou profese asistenta pedagoga přináší. Dílčí výzkumné otázky tedy zní:

- Jak hodnotí asistenti pedagoga vztahy, které mají s ostatními pedagogickými pracovníky?
- V čem spatřují asistenti pedagoga úskalí, nedostatky spojené se svou profesí?

4.3 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Výzkumný soubor pro účely tohoto výzkumu tvoří asistenti pedagoga, kteří pracují se žáky se zdravotním postižením na běžných základních školách ve Zlínském kraji. Vzhledem k tomu, že výzkum je zaměřen na konkrétní oblast, tj. Zlínský kraj, který je tvořen čtyřmi okresy – Zlín, Vsetín, Uherské Hradiště a Kroměříž, bude výzkum prováděn pouze s asistenty pedagoga, kteří pracují v uvedených městech. Podmínka je stanovena z toho důvodu, aby byl zastoupen celý Zlínský kraj. Předejdeme tak tomu, že by asistenti pedagoga byli např. jen z jedné části Zlínského kraje.

Kritérií pro výběr respondentů tak bylo několik: muselo se jednat o asistenta pedagoga, který pracuje se žákem se zdravotním postižením na běžné základní škole buď ve Zlíně, Kroměříži, Uherském Hradiště nebo Vsetíně. Dalším kritériem byla ochota a zájem se na výzkumu podílet.

V rámci samotného výzkumu byli tedy osloveni čtyři respondenti. Respondenti byli vyhledáni prostřednictvím skupiny Profese: asistent pedagoga, která je vytvořena na sociální síti, a ve které jsou sdružováni asistenti pedagogů z celé České republiky. Vzhledem k tomu, že autorka diplomové práce je rovněž členkou uvedené skupiny, vyhledala si tako-

vé jedince, kteří splňují daná kritéria a ty oslovila. Následovala písemná korespondence, v rámci které byly sděleny podrobnější informace o výzkumu. Všichni čtyři oslovení jedinci s výzkumem souhlasili. Následovala domluva konkrétního místa a času, kdy bude rozhovor proveden.

Co se týká samotných respondentů, jednalo se o tři ženy a jednoho muže. Uvedená jména jsou fiktivní, a to z důvodu zachování anonymity. Pro změnu jména bylo použito abecední pořadí. Z toho samého důvodu není uveden ani konkrétní název dané základní školy, na které respondent působí, neboť je možné, že v dané škole působí jako asistent pedagoga jen on, a proto by nebyla dodržena anonymita. Z toho důvodu je uvedeno pouze město. Uvedené údaje o věku respondentů, jejich nejvyšším dosaženém vzdělání, délce praxe a druhu zdravotního postižení žáka jsou faktické.

Pro lepší přehled a snadnější orientaci uvedené údaje znárodňujeme v následující tabulce.

Tab. č. 1 Údaje o respondentech

	Věk	Základní škola	Vzdělání	Délka praxe	Postižení
Andrea	25 let	Zlín	Vysokoškolské, titul Bc., obor sociální pedagogika	2 roky	Zrakové postižení
Barbora	28 let	Vsetín	Středoškolské s maturitou (střední pedagogická škola)	4 roky	Tělesné postižení
David	25 let	Kroměříž	Středoškolské, absolvoval akreditační kurz, nyní studuje na VŠ, obor speciální pedagogika	3 roky	ADHD a vývojová porucha učení
Ema	31 let	Uherské Hradiště	Středoškolské, absolvovala akreditační kurz	3 roky	Vývojová porucha učení

Zdroj: Vlastní tvorba

4.4 Technika sběru dat a realizace výzkumu

Data potřebná pro výzkum byla sesbírána prostřednictvím hloubkového rozhovoru. Jak uvádí Švaříček, Šed'ová et al (2007, s. 159), jedná se o nejčastěji používanou metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu, kdy je jeden účastník výzkumu dotazován pomocí několika otevřených otázek.

Konkrétně byl použit polostrukturovaný rozhovor, pomocí kterého se vychází z předem připraveného okruhu otázek. Tyto otázky byly během rozhovorů dle potřeby upřesňovány a doplňovány, abychom dosáhli nejvyšší možné efektivity.

Rozhovory probíhaly na místech, které si stanovili sami respondenti. S paní Andreou probíhal rozhovor v její oblíbené kavárně ve Zlíně, s paní Barborou a s panem Davidem byl rozhovor prováděn po vyučování v prázdné třídě a s paní Emou jsme se sešly u ní doma.

Všichni respondenti si zvolili místo, které je pro ně známé, a ve kterém se cítí příjemně. Zároveň k nám nedoléhal žádný hluk, a to ani v případě kavárny, a respondenti se tak mohli na rozhovor plně soustředit.

Před rozhovory proběhla s každým respondentem jak písemná korespondence, tak rozhovor po telefonu. Na základě toho byl sestaven okruh otázek, a to tak, aby byl srozumitelný pro všechny respondenty. Vzhledem k tomu, že se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, otázky byly během rozhovorů doplňovány a upravovány podle potřeby.

Před samotným rozhovorem byl respondent znovu informován o účelu výzkumu a zároveň ujištěn o anonymitě. S respondenty byl rovněž projednán souhlas s pořízením zvukové nahrávky rozhovorů. S tím avšak někteří respondenti nesouhlasili. Pouze jedna z respondentů souhlasila bez výhrad, tři respondenti měli ze zvukového záznamu obavy. Po ujištění, že nahrávka poslouží pouze pro doslovný přepis a nikdo jiný ji neuslyší, se dva respondenti rozmysleli a s nahrávkou souhlasili. Avšak čtvrtý respondent si nahrávání i přesto nepřál, což bylo samozřejmě respektováno a nahrávka pořízena nebyla. Tímto faktorem byl však rozhovor ztížen, protože bylo nutné veškeré výpovědi ihned zaznamenávat, což celý rozhovor prodloužilo, neboť bylo zapotřebí delších odmlk. U ostatních rozhovorů byly do záznamového archu značeny pouze poznámky týkající se emocí.

Rozhovory měly různou délku trvání, v závislosti na komunikativnosti respondenta. Ty, u kterých byl použit diktafon, trvaly v rozmezí 30 – 40 minut. Rozhovor, kde nahráva-

ní nebylo umožněno, trval téměř 90 minut. Rozhovory probíhaly v měsících únor a březen roku 2016.

Schéma otázek je součástí přílohy této práce. Rovněž i dva doslovně přepsané rozhovory, doplněné o nonverbální projevy a emoce.

V následující kapitole se budeme věnovat analýze a interpretaci zjištěných dat, a na základě toho uvedeme celkové shrnutí výsledků výzkumu, diskuzi a doporučení pro praxi.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Poslední kapitola diplomové práce je věnována analýze a interpretaci dat, která byla v rámci kvalitativního výzkumu získána. Rozdělujeme ji na čtyři části. V první části je obsažena analýza, kterou tvoří otevřené kódování. Druhá část je věnována interpretaci zjištěných výsledků, které předkládáme prostřednictvím analytického příběhu. Ve třetí části shrnujeme výsledky výzkumu a ve čtvrté části uvádíme diskuzi a doporučení pro praxi.

5.1 Analýza dat

Sesbíraná data byla zpracována a vyhodnocena pomocí techniky otevřeného kódování. Prostřednictvím této metody dochází k rozebrání údajů, a tyto údaje jsou následně složeny novým způsobem (Švaříček, Šedřová et al, 2007, s. 211).

Nejdříve došlo k doslovnému přepsání všech rozhovorů, včetně nespisovných výrazů či nářečí. Přepsané rozhovory jsou též doplněny o neverbální projevy.

Poté byly transkripce rozhovorů několikrát za sebou pečlivě pročitány a vyznačovány obsahově podobné výroky. Vznikly tak různé jednotky, kterým byly přiděleny názvy, tzv. kódy. Následně byly tyto kódy řazeny k sobě, čímž vzniklo sedm skupin, které jsou od sebe barevně rozlišeny, přičemž každá z těchto kategorií v sobě zahrnuje obsahově podobné kódy.

Jedná se o tyto kategorie: proč to dělám aneb motivace k výkonu profese – **tyrkysová**, jsem tu pro Tebe aneb činnost zaměřená na žáka – **žlutá**, ve dvou se to lépe táhne aneb podpora učitele – **červená**, něco mi chybí aneb úskalí a nedostatky spojené s profesí asistenta pedagoga – **zelená**, bedra jednoho nestačí aneb nezastupitelnost profese asistenta pedagoga – **ružová**, vezmete mě mezi sebe? Aneb vztahy s pedagogickými pracovníky – **šedá** a nejsem na to sám aneb odkud čerpá podporu asistent pedagoga – **šedozeleň**.

Pro lepší orientaci uvádíme i tabulku, ve které jsou znázorněny barevně vyznačené kategorie a k nim přidělené kódy.

Tab. č. 2 Výsledky kódování

KATEGORIE	KÓD
Proč to dělám aneb motivace k výkonu profese	příležitost, náhoda, lepší podmínky, nabytí zkušeností, odrazový můstek, souvislost se studovaným oborem, přechodné zaměstnání
Jsem tu pro Tebe aneb činnost zaměřená na žáka	pomoc, individuální práce, podpora, dohled, opakování a procvičování, motivace, udržení pozornosti, příprava
Ve dvou se to lépe táhne aneb podpora učitele	práce se třídou, spolupráce, dělba práce, příprava na výuku, individuální práce, doučování
Něco mi chybí aneb úskalí a nedostatky spojené s profesí asistenta pedagoga	stereotyp, pracovní nejistota, nízké či nedostatečné platové ohodnocení, malý pracovní úvazek, fyzická zátěž, psychická zátěž, další zaměstnání, neproplacená práce přesčas, nesoulad teorie a praxe, nedocenitelnost
Bedra jednoho nestačí aneb nezastupitelnost profese asistenta pedagoga	nedostatek času, nemožnost individuální práce, rovnocenné podmínky, společně to zvládneme, hnací síla
Vezmete mě mezi sebe? Aneb vztahy s pedagogickými pracovníky	přátelství, tým, nadřazenost, nedostatek kontaktu, izolace
Nejsem na to sám aneb odkud čerpá podporu asistent pedagoga	školení, dohled, zpětná vazba, možnost konzultace, rada či informace od učitelky

Zdroj: Vlastní tvorba

5.2 Interpretace dat

V předešlé části jsme analyzovali získaná data. Přepsané rozhovory jsme rozdělovali do úryvků, kterým jsme přidělovali různé názvy, tzv. kódy. Kódy, které byly obsahově podobné, jsme následně seskupovali k sobě. Tak nám vzniklo sedm kategorií. Nyní je zapotřebí analyzovaná data opět složit a vytvořit z nich celek. K tomu použijeme analytický příběh, který bude obohacen doslovnými výpověďmi respondentů.

Kategorie, které jsme vytvořili na základě kódování, nyní využijeme jako názvy kapitol.

5.2.1 Proč to dělám aneb motivace k výkonu profese

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: příležitost, náhoda, lepší podmínky, nabytí zkušeností, odrazový můstek, souvislost se studovaným oborem, přechodné zaměstnání.

Respondenti hovořili o tom, za jakých okolností se dostali k profesi asistenta pedagoga a zmiňovali důvody, které je ke zvolení této profese vedly. Uváděli příbuznost se studovaným oborem, ale také náhodu, příležitost k přivýdělku, možnost získat zkušenosti či dobrou dostupnost. Potvrzuje to např. výpověď pana Davida (R3): „...rozhodl jsem se, že půjdu dálkově na specku a zkusím u toho pracovat...tak jsem hledal, co bych tak mohl dělat, aby to bylo blízko oboru a našel jsem inzerát na asistenta pedagoga.“ Respondent č. 3 měl tedy jasnou představu – chtěl pracovat v pedagogickém oboru, nejlépe v příbuzenství se speciální pedagogikou, načež se mu podařilo najít inzerát, ve kterém hledali asistenta pedagoga, na který zareagoval, a jak dále v rozhovoru uvedl, u výběrového řízení uspěl.

Respondentka č. 1, paní Andrea, má svou práci rovněž spojenou se studovaným oborem, neboť vystudovala sociální pedagogiku a následující školní rok začala pracovat jako asistent pedagoga.

Uvést můžeme i výpověď paní Emy (R4), která se během rodičovské dovolené rozhodovala, co dál: „...jsem už předem různě hledala a narazila jsem právě na pár inzerátů ohledně asistentů a docela mě to zaujalo. Tak jsem si říkala, že bych to potom také mohla zkusit.“ Paní Ema nemá vystudovanou školu s pedagogickým zaměřením, ani nikdy předtím v pedagogické oblasti nepracovala. Možnost pracovat jako asistent pedagoga ji zaujala

natolik, že ještě během rodičovské dovolené absolvovala akreditační kurz. Ačkoli pracuje jen na poloviční úvazek a musí kvůli tomu mít ještě i brigádu, práce asistenta pedagoga ji baví.

Z výpovědí vyplývá, že si respondenti práci asistenta pedagoga zvolili buďto náhodně, neboť narazili na inzerát, který je zaujal nebo záměrně, a to díky studovanému oboru. Ačkoli si tuto práci zvolili dobrovolně a chtěli ji vykonávat, shodují se v tom, že s sebou nese řadu nedostatků. Podrobněji se těmto nedostatkům budeme věnovat v kapitole 5.2.4, nyní pouze uvedeme souvislost s touto kapitolou, tedy s motivací pro výkon profese asistenta pedagoga, resp. jak tyto nedostatky ovlivňují jejich motivaci k výkonu této pozice. Samotné nedostatky uvedeme v avizované kapitole.

Někteří z respondentů hovořili o tom, že kvůli nedostatkům, které ve své práci vnímají, nemají v plánu setrvat jako asistenti pedagoga. Pro příklad si uvedeme výpověď paní Andrey (R1): „...určitě to nechci dělat pořád...výhledově si budu hledat něco jiného.“ Paní Andrea nemá ve své práci vizi a nepocituje jistotu. Jak sama uvedla, už podruhé má pracovní smlouvu pouze na deset měsíců, což ji vede k tomu, aby si hledala jinou práci, která pro ni bude perspektivnější a jistější. Jak sama dále uvedla, vzhledem k tomu, že se jedná o její první zaměstnání, chce získat pracovní zkušenosti, avšak uplatnit se chce jinde.

Velmi podobně to vnímá i pan David (R3): „...mám to spíš jako přivýdělek...jako dlouhodobou práci bych to dělat nechtěl...beru to jako odrazový můstek.“ Pro pana Davida je to tedy přechodné zaměstnání. Příležitost stát se asistentem pedagoga využil jako možnost přivydělat si a získat praxi pro budoucí povolání. Jak totiž uvádí dále, po dokončení studia již nebude chtít pracovat jako asistent pedagoga, nýbrž jako speciální pedagog a prostřednictvím této práce tak získává zkušenosti.

Zbývá dva respondenti, paní Barbora (R2) a paní Ema (R4), mají rovněž jako pan David (R3) pouze poloviční úvazek. Paní Barbora (R2) proto současně ve škole pracuje jako vychovatelka ve školní družině, čímž se jí úvazek zvyšuje na celý. A paní Ema (R4) pracuje ve volném čase brigádně jako prodavačka. Obě respondentky se shodují v tom, že je práce baví, avšak vzhledem k tomu, že mají pouze poloviční úvazek, výdělek by jim nepostačil, a proto mají ještě druhou práci. Rovněž uvádí, že v případě, že by druhou práci neměly, práce asistenta pedagoga na poloviční úvazek by je neuživila a byly by nuceny tuto profesi opustit.

5.2.2 Jsem tu pro Tebe aneb činnost zaměřená na žáka

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: pomoc, individuální práce, podpora, dohled, opakování a procvičování, motivace, udržení pozornosti, příprava.

V teoretické části této práce jsme uvedli, že asistent pedagoga by ve třídě neměl být pouze pro integrovaného žáka, ale měl by se věnovat celé třídě. V praxi to však mnohdy funguje jinak a asistent pedagoga je chápán jako někdo, kdo je ve třídě kvůli tomu integrovanému, a tak se má věnovat převážně jemu, aby učitelka mohla pracovat se zbytkem třídy. Svě o tom ví i naši respondenti, kteří se shodli na tom, že většinu času tráví s integrovaným žákem a v podstatě si „hrají na svém písečku“, zatímco učitel se věnuje ostatním žákům. Z výpovědí respondentů sice vyplynulo, že opravdu nejvíce času pracují s integrovaným žákem, věnují se mu a pracují s ním individuálně, avšak v případě potřeby se věnují i ostatním žákům, zejména když zrovna integrovaný žák nepotřebuje pomoc nebo po domluvě s vyučujícím pedagogem. Práce s integrovaným žákem však převažuje.

Uvedené potvrzuje např. výpověď paní Andrey (R1): „...nejvíce času trávím s tím žákem...sedím u něho v lavici a pomáhám mu třeba nalistovat stránku v sešitě nebo v učebnici, nebo mu pomáhám připravit tužku, pero...pomáhám mu v každém předmětu...pomůžu nachystat pomůcky...pomáhám stříhat...pomáhám s orientací...“ Zmínit můžeme také výpověď paní Barbory (R2): „Primárně s ním...většinou sedím vedle něho v lavici a pomáhám mu...s učením...a také trochu s obsluhou...třeba chystat věci z aktovky...když mu něco spadne, tak mu to podám...je omezený v pohybu, tak mu s tím pomáhám...nesu mu věci...když je na vozíku, tak to vezu..dovysvětluju mu to, když něco nechápe...“

Ostatní respondenti taktéž vypověděli, že nejvíce času věnují integrovanému žákovi, neboť během vyučování u něho sedí, pomáhají mu s chystáním pomůcek, dohlíží na něho, aby ve vyučování dělal to, co má, v případě nejasností mu vysvětlují učivo či procvičují to, s čím má problémy apod.

Mimo uvedené činnosti asistenti pedagoga s integrovaným žákem pracují také individuálně. Buď jsou přítomni ve vyučování a nebo se vyučovací hodiny vůbec neúčastní. Např. paní Barbora (R2) uvedla: „...můžu s ním pracovat individuálně, třeba místo tělocviku a procvičovat s ním to, v čem má problémy.“ Nebo pan David (R3): „...pracuju s ním individuálně a střídáme činnosti, protože tím se zabaví a nevyrušuje tak...mám vždycky připravené nějaké další činnosti, abych ho zabavil.“ Z výpovědí vyplynulo, že respondenti

nejsou ve třídě jen proto, aby seděli u integrovaného žáka a pracovali s ním přesně tak, jak zrovna pracuje učitel s ostatními žáky, ale jsou ve třídě taky od toho, aby s daným integrovaným žákem mohli pracovat individuálně. Jak jsme se dozvěděli, individuální činnost se žákem může probíhat buď přímo ve výuce, kdy sice asistent pedagoga pracuje se žákem podle toho, co zrovna pedagog dělá se zbytkem třídy, avšak mají své tempo a používají k tomu své potřebné metody; nebo může probíhat mimo výuku a přítomni jsou tedy jen žák a asistent pedagoga.

Asistenti pedagoga nevykonávají svou práci pouze během vyučování, ale činnosti s tím spojené vykonávají také po vyučování, nebo dokonce doma. Činností, kterým se věnují po vyučování, a které se týkají pedagoga nebo ostatních žáků, se budeme věnovat v následující kapitole, tj. 5.2.3. Nyní se zaměříme na činnosti, které vykonávají po vyučování, a které jsou zaměřeny na integrovaného žáka. Např. paní Andrea (R1), která je ve třídě, do které je integrovaný žák se zrakovým postižením, musí všechny pracovní listy upravovat do požadovaného vzhledu, konkrétně uvedla: *„...pracovní listy různě ručně upravuju, zvýrazňuju nebo zvětšuju, aby to líp viděl.“* Zmínit můžeme i výpověď pana Davida (R3), který rovněž hovořil o přípravě na vyučování pro integrovaného žáka: *„...připravuju náhradní činnosti, aby měl co dělat, když ho už přestane bavit to, co zrovna dělá...vymyslím různé cvičení, pracovní listy na počítání, tajenky...“* Pan David (R3) je ve třídě, do které je integrovaný žák se syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou, proto je důležité, aby se při práci s tímto žákem často střídaly činnosti a docházelo tak k udržení pozornosti a snížení nežádoucích projevů. Z toho důvodu je však zapotřebí mít neustále k dispozici nejrůznější náhradní činnosti, které pan David (R3) vymýšlí a připravuje.

Naši respondenti se tedy integrovanému žákovi nevěnují jen během vyučování, ale na výuku se připravují také po skončení vyučování nebo doma, kdy připravují různé pracovní listy, cvičení apod. Přípravy se však netýkají vždy jen integrovaného žáka, neboť jak respondenti sami uvedli, po vyučování pomáhají pedagogovi např. s přípravou tabule na další den, s opravováním testů, se zapisováním známek do žákovských knížek, s přípravou šablon do výtvarné výchovy a mnoho dalšího. A právě na tyto činnosti, které se týkají především pedagoga a celé třídy a nikoli pouze integrovaného žáka, se zaměříme v následující části.

5.2.3 Ve dvou se to lépe táhne aneb podpora učitele

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: práce se třídou, spolupráce, dělba práce, příprava na výuku, individuální práce, doučování.

Jak už jsme předestřeli výše, respondenti věnují většinu času během vyučování integrovanému žákovi, avšak jak sami uvedli, v případě potřeby nebo po domluvě s pedagogem se věnují také ostatním dětem ve třídě nebo přímo pomáhají učitelům. Tuto kategorii bychom tak pomyslně mohli rozdělit na pomoc či podporu učitele během vyučování a podporu či pomoc po vyučování.

Co se týká podpory učitele během vyučování, respondenti uváděli, že v případě, kdy zrovna nepracují s integrovaným žákem, pozornost zaměřují na celou třídu - chodí po třídě, nahlíží žákům přes rameno a kontrolují je, když si žáci s něčím neví rady, tak jim to vysvětlí nebo je nasměrují na správný postup apod. Tímto způsobem zároveň podporují i pedagoga, který tak má prostor pro přípravu dalších činností, neboť se nemusí věnovat třídě. Potvrzuje to např. paní Barbora (R2): „...*pomáhám i zbytku třídy, chodím po třídě a kdo potřebuje, tomu něco dovysvětlím nebo ukážu, jak na to.*“ Stejnou zkušenost má i paní Andrea (R1): „...*když je potřeba, tak se věnuju i zbytku třídy...obcházím třídu a když je někdo hotový, tak jdu k němu, podívám se, jestli tam má nějaké chyby a upozorním ho na to...nebo třeba s něčím poradím, když si neví rady.*“ Paní Andrea (R1) dále také zmínila, že občas dojde k rozdělení třídy na dvě skupiny, přičemž ona pracuje s jednou skupinou a učitelka s tou druhou.

Na základě výpovědi paní Andrey (R1) je nutné také zmínit, že její práce během vyučování, co se týká pomoci a podpory učitele, nespočívá jen v tom, že se věnuje třídě jako celku, jak jsme uvedli výše, ale svou pozornost zaměřuje také na jednoho konkrétního žáka, který má problémy se zvládnutím školních nároků a vyžaduje tak zvýšenou pozornost. Přestože je paní Andrea (R1) ve třídě na základě integrace žáka se zrakovým postižením, pracuje i se zmíněným žákem. Dokládá to svou výpovědí: „...*ve třídě je jeden takový slabší žák, tak mu pomáhám, protože on má problémy se psaním i počítáním. Tak sedím u něho a pracuju s ním. Také už jsme párkrát byli místo nějaké vyučovací hodiny ve družině a procvičovali jsme a opakovali příklady a slabiky.*“

Co se týká podpory učitele po vyučování, všichni respondenti se shodli na tom, že po skončení vyučování učitelé pomáhají. Ať už s různými opravami pracovních listů či testů, s přípravou třídy na další den nebo s chystáním pomůcek. Můžeme si uvést výpověď

pana Davida (R3): „*Po vyučování pomáhám s opravou písemek nebo třeba do výtvarky dělám podle předlohy různé šablony.*“ Paní Barbora (R2) uvedla: „*Pomáhám učitelce připravovat různé cvičení, třeba sloupečky příkladů a pak to kopíruju pro všechny...*“ Velmi podobně se vyjádřila i paní Andrea (R1): „*...pomáhám učitelce opravovat...a pak ty známky píšu do žákovské knížky. Někdy připravuju i cvičení na tabuli...píšu nebo lepím různé poznámky pro rodiče do žákovské knížky...kopíruju různé pracovní listy...*“

Z výpovědí respondentů je tedy zřejmé, že jsou ve třídě přínosem jak pro integrovaného žáka, tak pro pedagoga, neboť se podílí na přípravě na vyučování, čímž pedagogovi usnadňují práci a šetří čas, a také se aktivně účastní samotné výuky, ať už formou skupinové práce s celou třídou, popř. s její částí nebo formou individuální činnosti.

5.2.4 Něco mi chybí aneb úskalí a nedostatky spojené s profesí asistenta pedagoga

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: stereotyp, pracovní nejistota, nízké či nedostatečné platové ohodnocení, malý pracovní úvazek, fyzická zátěž, psychická zátěž, další zaměstnání, neproplacená práce přesčas, nesoulad teorie a praxe, nedocenitelnost.

Přestože si respondenti práci jako asistenti pedagoga zvolili dobrovolně, ať už záměrnou nebo náhodnou volbou, shodují se v tom, že pozice s sebou nese řadu nedostatků.

Paní Andrea (R1) a paní Ema (R4) jako nedostatek uvádějí pracovní poměr na dobu určitou, konkrétně po dobu školních měsíců, nejdéle tak vždy jen do června. Paní Andrea (R1) navíc ještě doplňuje: „*...přes prázdniny musím být na pracáku...jsem prakticky dva měsíce bez výplaty.*“

Dalším nedostatkem, který respondenti zmiňovali, jsou platové podmínky. S vyšší platou není spokojena paní Barbora (R2), pan David (R3) ani paní Ema (R4). Pro příklad si můžeme uvést výpověď pana Davida (R3): „*...na to, co všechno v práci děláme, jsme placeni málo.*“

Ruku v ruce s platem jde i výše pracovního úvazku. Tři respondenti, paní Barbora (R2), pan David (R3) paní Ema (R4) mají úvazek pouze poloviční. Pan David (R3) k tomu uvádí: „*...já nemám celý úvazek, ale přitom po vyučování trávím nad přípravami docela dost času, takže je v podstatě dělám ve svém volném čase a zadarmo.*“ Paní Barbora (R2) a paní Ema (R4) tento nedostatek vyřešily tak, že mají ještě druhou práci. Paní Barbora

(R2) současně ve škole pracuje jako vychovatelka ve školní družině a paní Ema (R4) pracuje brigádně v obchodě jako prodavačka. Obě shodně uvedly, že výdělek za práci asistenta pedagoga na poloviční úvazek by jim nepostačoval, proto mají ještě druhé zaměstnání. Paní Barbora (R2) se přímo vyjádřila takto: „...*kdybych to neměla nakombinované s družinou, tak bych měla minimum...což náklady nepokryje.*“ Podobně hovořila i paní Ema (R4): „...*mám jen částečný úvazek a ty peníze nejsou nic moc...s tím bych nevyžila...takže ještě pracuju jako prodavačka.*“

Paní Ema (R4) se při své práci setkala ještě s dalším nedostatkem, a tím je nesoulad teorie a praxe, neboť sdělila, že v rámci svého polovičního úvazku je navíc zařazená do nízké platové třídy, podle které nemá kompetence k tomu, aby chystala přípravu na výuku, přesto však tuto činnost vykonává. Konkrétně uvedla toto: „*Já jsem zařazená do platové třídy, podle které oficiálně nemůžu na vyučování nich chystat. Navíc ona prý nepotřebuje žádné speciální přípravy, protože se nejedná o žádné těžké postižení, takže já mám jen tu přímou činnost. Ale praxe je nečekaně jiná a občas pro ni něco chystám. Vždycky se domlouváme s učitelkou a já to potom připravuju...*“

Kromě výše uvedených nedostatků, které respondenti při své práci vnímají, uváděli také to, že je práce fyzicky či psychicky náročná, stereotypní, vyčerpávající apod. Např. paní Andrea (R1) uvedla: „*většinu času trávíte jen s tím jedním žákem, a tak je to pořád dokola. Někdy mám pocit, že toho mám nad hlavu...je to vysilující.*“ Můžeme také uvést výpověď paní Barbory (R2): „...*celkově je to náročné. Spíš na psychiku, ale u mě i fyzicky. Celé dopoledne se věnuju intenzivně žákovi, který je postižený...k tomu odbíhám i k dalším žákům. Je to někdy vyčerpávající. A navíc mu pomáhám s přemísťováním na vozík a z vozíku, tak je to i fyzicky náročné.*“

Nedostatky mají velký vliv na motivaci respondentů, zda pozici asistenta pedagoga budou vykonávat i nadále. Např. paní Andrea (R1) na základě opakované smlouvy na dobu určitou uvedla, že uvažuje o změně zaměstnání: „...*určitě to nechci dělat pořád. Chci mít jistou práci...aby to pro mě bylo jisté do budoucna.*“ Podobně se vyjádřil i pan David (R3): „...*jako dlouhodobou práci, třeba už po škole, to bych dělat nechtěl. Beru to spíš jako takový odrazový můstek...*“ Z výpovědí paní Andrey (R1) a pana David (R3) vyplývá, že nemají v plánu setrvat na pozici asistenta pedagoga. Prostřednictvím této práce chtějí získat zkušenosti a praxi, avšak výhledově si chtějí najít jiné zaměstnání, které bude splňovat jejich očekávání. Např. pro paní Andreu (R1) je stěžejní mít v zaměstnání jistotu, kterou

pro mi představuje pracovní smlouva na dobu neurčitou, neboť plánuje budoucnost, a tak potřebuje perspektivní a jisté pracovní podmínky.

Ke změně zaměstnání se vyjádřily i zbylé dvě respondentky. Paní Ema (R4) sdělila, že nad změnou zaměstnání by uvažovala v případě, že by přišla o druhé zaměstnání, neboť pouze příjem z pozice asistenta pedagoga na poloviční úvazek by ji nepostačoval, proto by byla nucena najít si jinou, lépe placenou, práci. Konkrétně uvedla: „...*kdybych neměla aj ten obchod, tak bych si mosela najít něco jiného, protože by mi to nestačilo.*“ Oproti tomu paní Barbora (R2) již zkušenost se změnou pracoviště má. Jak sama uvedla, pracoviště, na kterém nyní působí, je již jejím druhým. Původně pracovala jako asistentka pedagoga na jiné škole, avšak nebyla spokojená s finančním ohodnocením, tak zareagovala na inzerát této školy, neboť nabízeli lepší podmínky. Jak sama uvádí: „*Kvůli tomu jsem tady šla, že nabízeli plný úvazek, protože právě ta družina ho doplňuje.*“

Všichni respondenti našli na pozici asistenta pedagoga nějaké úskalí. Některé výpovědi respondentů se dokonce shodovaly, a tak se nějaký nedostatek vyskytoval vícekrát, jako např. nízké platové ohodnocení a s tím spojený nízký pracovní úvazek či pracovní smlouva na dobu určitou, resp. pouze po dobu školních měsíců.

Z výpovědí vyplynulo, že tyto nedostatky do jisté míry ovlivňují motivaci vykonávat i nadále funkci asistenta pedagoga, neboť jak jsme se dozvěděli, dva respondenti nemají v plánu nadále tuto profesi vykonávat.

5.2.5 Bedra jednoho nestačí aneb nezastupitelnost profese asistenta pedagoga

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: nedostatek času, nemožnost individuální práce, rovnocenné podmínky, společně to zvládneme, hnací síla.

Respondenti hovořili o tom, jakou roli zastávají během vzdělávacího procesu. Uváděli svůj názor, podložený vlastními zkušenostmi. Všichni se jednoznačně shodli na tom, že asistent pedagoga je velmi důležitým článkem výchovně vzdělávacího procesu a je tedy nezbytné, aby byl přítomen ve třídě, v níž se vzdělává integrovaný žák se zdravotním postižením, neboť je pro něho velkým přínosem.

Respondenti se také shodli na tom, že žáci se zdravotním postižením, kteří jsou integrováni do běžných základních škol, by bez asistenta pedagoga neobstáli. Argumentovali např. tím, že pedagog by neměl čas se mu zvláště věnovat, a tak by byl integrovaný žák

na všechno sám a oproti zbytku třídy by nestíhal, byl by pozadu a měl by problémy se zvládnutím učiva, neboť by mu byl odepřen individuální přístup, na který by nebyl prostor, avšak který integrovaný žák potřebuje. Pro příklad si uvedeme argumentaci paní Andrey (R1): „...jeden učitel ve třídě by to všechno nestíhal. Při představě, že je ve třídě třeba dvacet dva žáků a k tomu jeden postižený, který potřebuje individuální přístup, tak je jasné, že to není v silách jednoho člověka...ten integrovaný by byl ztracený. Sám by nestíhal...učitel by neměl prostor se mu věnovat.“ Velmi podobnou argumentaci vznesla i paní Barbora (R2): „Učitelka má plno práce, věnuje se celé třídě, vysvětluje jim učivo, procvičuje s nimi a nemá čas sedět pořád jen u jednoho žáka a zvlášť mu něco vysvětlovat. To by nic nestíhala.“ V podobném duchu vypovídali i zbylí respondenti.

Vyplývá z toho, že pro plynulou a efektivní výuku všech žáků je žádoucí, aby byl ve třídě, kde se vzdělává integrovaný žák s postižením, rovněž přítomen také asistent pedagoga. Pro integrovaného žáka je asistent pedagoga velkým pomocníkem a zároveň oporou. Potvrzuje to např. výpověď paní Emy (R4): „...jsem tady pro ni, má ve mně oporu, může se na mě obrátit...“ Po pár větách ještě dodává: „...asistent pedagoga je důležitý, aby u toho žáka byl, aby mu pomohl adaptovat se, zvyknout si...pro toho postiženého žáka je to náročné a je toho na něho moc...potřebuje někdy víc času.“

Asistent pedagoga tak do jisté míry kompenzuje postižení a snaží se snížit jeho následky. Jak uvádí paní Barbora (R2): „...pomáhám tomu žákovi, aby se mohl normálně učit jak jeho zdraví spolužáci...můžu s ním pracovat individuálně. A díky tomu to potom zvládá jak ostatní a může se normálně učit.“ Podobně to vnímá i pan David (R3): „...věnuju se žákovi, který potřebuje individuální přístup...dávám mu čas, který učitelka pro něho nemá, protože se musí věnovat ostatním dětem.“

Z odpovědí respondentů vyplývá, že asistent pedagoga zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu velmi důležitou roli. Respondenti se totiž shodli na tom, že učitel by se nestíhal dostatečně věnovat integrovanému žákovi a zároveň zbytku třídy. Integrovaný žák s postižením vyžaduje individuální přístup, který spočívá ve využívání různých speciálních metod či postupů, a mnohdy potřebuje více času. Učitel se však musí věnovat celé třídě, vysvětlovat jim probíranou látku, procvičovat s nimi a opakovat, a tak není v jeho silách se současně také individuálně věnovat integrovanému žákovi. Z toho důvodu je pozice asistenta pedagoga velmi důležitá a nezbytná, protože právě asistent pedagoga je tím, kdo s integrovaným žákem tráví ve výuce většinu času. Pomáhá mu s učivem, vysvětluje mu,

když něco nechápe, opakuje s ním, procvičuje a pracuje s ním individuálně. Pedagog se mezitím naplno může věnovat zbytku třídy, a tak je všem věnována dostatečná pozornost.

5.2.6 Vezměte mě mezi sebe? Aneb vztahy s pedagogickými pracovníky

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: přátelství, tým, nadřazenost, nedostatek kontaktu, izolace.

V zaměstnání je důležité, aby měl jedinec kolem sebe dobré lidi, aby si měl s kým popovídat nebo se měl, v případě potřeby, na koho obrátit. Zkrátka je důležité mít dobrý pracovní kolektiv, který funguje jako tým, a ve kterém se člověk cítí dobře.

Respondenti hovořili o tom, jaký vztah mají s třídní učitelkou a s ostatními učiteli, a také o tom, jak vnímají své postavení mezi pedagogy, tedy zda si myslí, že do jejich kolektivu zapadli.

Výpovědi respondentů ohledně vztahu s třídní učitelkou se shodovaly, neboť všichni je hodnotili kladně. Pro příklad můžeme uvést vyjádření paní Andrey (R1): „*S třídní učitelkou je to super...občas spolu chodíme i na obědy. Hned jak jsem nastoupila, mi nabídla tykání. A i co se týká práce, jsme dost sešrané...jsem ráda, že jsem ve třídě zrovna u ní...*“ Podobně vypovídal i pan David (R3): „*S třídní učitelkou vycházíme dobře, myslím si, že máme dobrý vztah...*“ Ve stejném duchu odpovídali i zbylí dva respondenti, kteří rovněž vztah s třídní učitelkou hodnotili pozitivně a uváděli, že si spolu rozumí.

Co se však týká vztahu s ostatními pedagogy, názory respondentů se mírně rozcházejí. Dva respondenti, paní Andrea (R1) a paní Barbora (R2) mají rozdílnou zkušenost. Paní Barbora (R2) vypověděla: „*...s ostatníma je to taky dobré...znám se se všema. Bavíme se, potkáváme se i na obědě, tak s nimi sedávám.*“ Jinak je na tom paní Andrea (R1): „*...ne všechny mi nabídly tykání...ty, se kterými si tykám, jsou v pohodě a normálně se bavíme... a ten zbytek, ty se se mnou moc nebaví.*“ Zbylí dva respondenti, pan David (R3) a paní Ema (R4) bohužel o vztahu s ostatními učiteli nemají moc co říct, neboť jak se sami vyjádřili, do kontaktu s nimi příliš nepříjdou. Jak uvedl pan David (R3): „*...s ostatními se ani moc nepotkávám. Během malých přestávek jsem většinou ve třídě, takže se potkáme jen o velkých, a to toho člověk moc nestihne, maximálně prohodíme pár slov. A po vyučování už se s nikým nepotkávám...*“ Stejně je na tom i paní Ema (R4), která stručně uvedla: „*...s ostatníma se potkávám jen občas...*“

Respondenti hovořili také o tom, jak vidí sami sebe v pedagogickém sboru. I zde se odpovědi liší, v souvislosti s tím, jak vypovídali o vztazích s ostatními učiteli. Pan David (R3) a paní Ema (R4) uvedli, že se k tomu nemohou vyjádřit, neboť jak již zmínili, do styku s ostatními pedagogy příliš nepřichází, a proto nemohou hovořit ani o tom, jaké postavení mají v pedagogickém sboru. Oproti tomu paní Andrea (R1) a paní Barbora (R2) zkušenost s pedagogickým kolektivem mají. Paní Andrea (R1) na základě své výpovědi o tom, že se s ní někteří pedagogové moc nebaví, vypověděla toto: „...přijde mi, že mě berou jako něco málo a že nikdy nebudu mezi nimi jako někdo rovnocenný. Jako ne že by mi to dávaly nějak přímo najevo, ale to prostě, že ony jsou ty učitelky a vy jste jen asistentka.“ Rozdílnou zkušenost má paní Barbora (R2): „Myslím si, že mě mezi sebe vzali, že jsem zapadla do kolektivu.“

Z výpovědí respondentů je zřejmé, že není samozřejmostí mít na pracovišti dobrý kolektiv a už vůbec není jednoduché do kolektivu zapadnout. Tato skutečnost může být ovlivněna více faktory. Jak respondenti pan David (R3) a paní Ema (R4) vypověděli, o přestávkách jsou většinou ve třídě, proto se s kolegy příliš nestýkají. A po vyučování mají jiné povinnosti, jako je např. příprava na další den, další zaměstnání apod., z toho důvodu se s nimi nepotkávají ani po skončení vyučování. Nedostatek kontaktu či izolace tak může ovlivňovat to, zda je jedinec součástí pracovního kolektivu či nikoli.

To, jak jedinec vnímá své postavení v kolektivu nebo jak se v něm cítí, však není ovlivněno pouze četností styků s kolegy, neboť jak vypověděla paní Andrea (R1), s kolegyněmi se často setkává, společně tráví i přestávky, avšak přesto se s ní některé kolegyně baví méně a respondentka tak má subjektivní pocit, že se nad ní tyto kolegyně povyšují a nevnímají ji jako rovnocenného člena, neboť není pedagog, ale „pouze“ asistentka pedagoga.

5.2.7 Nejsem na to sám aneb odkud čerpá podporu asistent pedagoga

Kategorie byla vytvořena na základě těchto kódů: školení, dohled, zpětná vazba, možnost konzultace, rada či informace od učitelky.

Pro výkon funkce asistenta pedagoga je velmi důležitá metodická podpora. Ta se asistentům pedagoga může dostávat např. spoluprací se školským poradenským zařízením, konzultací se speciálním pedagogem, konzultací s třídním učitelem, samostudiem apod.

Našich respondentů jsme se proto ptali, jakým způsobem oni získávají pro svou práci podporu, zda spolupracují s některým ze školských poradenských zařízení.

Respondenti shodně uvedli, že se jim podpora dostává ze strany speciálně pedagogického centra. Buď byl asistent pedagoga přímo ve speciálně pedagogickém centru, kde měl školení u speciálního pedagoga nebo speciální pedagog z daného centra přišel do školy. Např. paní Andrea (R1) uvedla: „...než jsem nastoupila, tak jsem jedno dopoledne byla tady v SPC...“ Stejnou zkušenost má i paní Barbora (R2): „...měla jsem i schůzku se speciálním pedagogem z SPC...“ Zbylí respondenti, pan David (R3) a paní Ema (R4), vypověděli, že speciální pedagog z SPC přišel za nimi do školy.

Respondenti hovořili také o tom, jakým způsobem je SPC podporuje. Můžeme uvést např. výpověď paní Emy (R4): „...baví se s nama třeba o metodách nebo postupech, jak právě pracovat s tím žákem.“ Stejná podpora se dostává i paní Andree (R1): „...paní mi něco říkala o tom postižení a říkala mi, jak mám pracovat...“

Respondenti se také shodli v tom, že speciální pedagog z daného SPC chodí do školy provádět kontrolu a pozoruje, jak se s integrovaným žákem pracuje. Pro příklad si uvedeme výpověď pana Davida (R3): „Několikrát tu už byl speciální pedagog a kontroloval, jak s tím žákem pracujeme...“ Nebo paní Emy (R4): „...z SPC tady chodí dvakrát nebo třikrát za rok...“

Na základě návštěvy poté speciální pedagog poskytuje zpětnou vazbu, dává tipy, jak se žákem pracovat nebo nabízí konzultace. Např. paní Andrea (R1) uvedla: „...pak jsme to právě spolu konzultovaly. Ptala se mě, jak se mi daří, jestli je to všechno v pořádku a ještě mi dávala nějaké tipy, co by šlo třeba udělat jinak, podle toho, co právě vyzorovala.“ Stejnou zkušenost má i pan David (R3): „...vždycky říká, že v případě jakéhokoli problému nebo když si nebudeme vědět rady, ta se mu máme ozvat.“ Nebo paní Barbora (R2): „...pak mně i učitelce dává zpětnou vazbu.“

Všichni respondenti uvedli, že podporu získávají ze strany školského poradenského zařízení, konkrétně se jedná o speciálně pedagogické centrum. Setkali jsme se se dvěma způsoby, jak spolupráce začala. Buďto došlo k setkání asistenta pedagoga a speciálního pedagoga mimo školu, např. přímo v SPC a nebo přišel speciální pedagog do školy. Při setkání proběhlo školení, kdy byly sděleny např. informace o typu postižení daného žáka, byl objasněn postup a metody práce se žákem apod. Následně ze strany speciálního pedagoga dochází ke kontrole, v rámci které přichází přímo do vyučování a pozoruje, jak se

s daným žákem pracuje. Na základě těchto kontrol dává asistentům pedagoga zpětnou vazbu, v rámci které poskytuje rady nebo tipy, jak se žákem pracovat. Nabízí také další konzultaci či pomoc v případě jakéhokoli problému.

5.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Respondenti se k profesi asistenta pedagoga dostali buďto na základě studovaného oboru, kdy věděli, že chtějí v této oblasti pracovat, a nebo náhodně, když procházeli různé nabídky zaměstnání a natrefili při tom na inzerát hledající asistenta pedagoga. Tuto práci si tedy zvolili buďto záměrně jako návaznost na studium nebo náhodně. V případě druhé možnosti se jednalo o nahodilé natrefení na inzerát, prostřednictvím kterého je pozice asistenta pedagoga zaujala natolik, že se o ni ucházeli.

I přesto, že se o tuto funkci ucházeli dobrovolně a chtěli ji vykonávat, hovořili o mínusech, se kterými se při výkonu práce potýkají, a které ovlivňují jejich motivaci tuto pozici i nadále zastávat. Dva respondenti vypověděli, že nemají v plánu v budoucnu u této profese zůstat. Respondent pan David (R3) má o svém budoucím povolání jasnou představu – po úspěšném dokončení vysokoškolského studia chce působit jako speciální pedagog, proto nyní nabývá zkušenosti a současné zaměstnání tak vnímá jen jako příležitost či odrazový můstek. Demotivačně u něj působí výše úvazku a s tím spojený plat, neboť jak sám uvádí: „*Nebudu studovat pět let proto, abych měl poloviční úvazek a nedostatečné finanční ohodnocení.*“ S pracovním uplatněním coby asistent pedagoga do budoucna nepočítá ani paní Andrea (R1), pro kterou je demotivující pracovní smlouva na dobu určitou, resp. jen po dobu deseti školních měsíců. Tuto smlouvu má již opakovaně, proto do budoucna nemá žádnou vizi zlepšení. Jak sama uvedla, plánuje hypoteční úvěr, proto potřebuje jistou a stabilní práci. Současné zaměstnání jí však pocit jistoty nepřináší, proto je rozhodnutá si hledat jinou práci, která pro ni bude perspektivnější.

Zbylé dvě respondentky se taktéž potýkají s určitými nedostatky, avšak práce je baví, a proto zatím o změně neuvažují. Slovo „zatím“ je v předešlé větě použito záměrně, a to z toho důvodu, že obě respondentky mají zároveň i druhé zaměstnání, a tak jim příjem postačuje. Avšak jak samy uvedly, v případě, že by druhé zaměstnání neměly, byly by nuceny práci asistenta pedagoga opustit, neboť mají pouze poloviční pracovní úvazek, a tak by jim výdělek pouze z tohoto zaměstnání nepostačoval.

Co se týká samotné náplně práce asistenta pedagoga, respondenti uvedli, že nejvíce času pracují s integrovaným žákem. Během vyučování sedí vedle něho v lavici, pomáhají mu s přípravou pomůcek, vysvětlují mu učivo, pokud mu něco není jasné, procvičují s ním, opakují, dohlíží na něho, ukáznují ho apod.

V případě potřeby také s integrovaným žákem pracují individuálně. Nejsou tedy ve třídě pouze od toho, aby seděli u integrovaného žáka a kopírovali činnosti učitelky, které zrovna dělá s ostatními žáky, ale když to situace vyžaduje, soustředí svou pozornost na jinou činnost a procvičují nebo opakují to, v čem má žák problémy. Pro příklad můžeme uvést výpověď paní Barbory (R2): „...*můžu s ním pracovat individuálně, třeba místo tělo-cviku a procvičovat s ním to, v čem má problémy.*“ Individuální činnost tedy mohou vykonávat buďto přímo ve třídě, tzn. že mezitím co ostatní žáci pracují na něčem jiném, asistent pedagoga s integrovaným žákem pracují individuálně a zaměřují se na to, s čím má žák potíže, a nebo mohou individuálně pracovat mimo třídu, např. místo tělesné výchovy.

Práce asistentů pedagoga však nesestává pouze z přímé činnosti se žákem během vyučování, ale zahrnuje taktéž přípravu na vyučování. Jak respondenti zmínili, po vyučování pro integrovaného žáka připravují různá cvičení, vymýšlejí pracovní listy aj. Např. paní Andrea (R1), která je ve třídě, do které je integrovaný žák se zrakovým postižením, všechny text integrovanému žákovi zvětšuje a zvýrazňuje, aby jej lépe viděl. Nebo pan David (R3), který asistuje ve třídě, ve které je integrovaný žák s ADHD, připravuje náhradní úkoly, neboť integrovaný žák vyžaduje častější střídání činností. Přípravu vykonávají buďto po domluvě s učitelkou, nebo ze své iniciativy, neboť žáka znají a vědí, jaké činnosti jsou pro něho nejvhodnější.

Jak jsme však již dříve uvedli, asistent pedagoga by neměl pracovat pouze s integrovaným žákem, ale pozornost by měl věnovat také ostatním žákům ve třídě. Respondenti sice vypověděli, že většinu času během vyučování stráví právě s integrovaným žákem, avšak v případě potřeby nebo po domluvě s učitelkou se věnují také zbytku třídy. Chodí po třídě, pomáhají žákům, když něco nechápou, snaží se je navést na správný postup apod., čímž pomáhají i učitelce, která tak má čas věnovat svou pozornost další přípravě.

Jejich práce se třídou však nespočívá jen v tom, že se věnují třídě jako celku, ale mohou pracovat též s jednotlivcem. Jak vypověděla paní Andrea (R1): „...*ve třídě je jeden takový slabší žák, tak mu pomáhám...sedím u něho a pracuju s ním...už jsme párkrát byli*

místo nějaké vyučovací hodiny ve družině a procvičovali jsme a opakovali příklady a slabiky.“

Jejich spolupráce s učitelkou však nespočívá jen v přímé činnosti s celou třídou během vyučování, ale stejně tak jako po vyučování chystají přípravu pro integrovaného žáka, tak současně pomáhají učitelce např. s opravou pracovních listů či testů, známky zaznamenávají do žákovských knížek, připravují tabuli na další den, chystají šablony do výtvarné výchovy apod.

Mohlo by se zdát, že náplň práce asistentů pedagoga je rozmanitá, neboť vykonávají přímou i nepřímou činnost, avšak z výpovědí respondentů vyplývá, že je spíše monotónní. Např. paní Andrea (R1) uvedla: *„...je to pořád dokola.*“ Ačkoli tedy naši respondenti vykonávají různorodé činnosti během dne, pracovní dny jako takové jsou stejné, neboť se skládají z jedné a těch samých činností. Současně respondenti vypověděli, že práce, kterou vykonávají, je náročná. Hovořili spíše o psychické náročnosti, a to v důsledku toho, že pracují s dětmi, na které je třeba dohlížet a neustále na ně dávat pozor. Od jednoho z respondentů však zaznělo také to, že vykonávaná práce je i fyzicky náročná, neboť integrovaný žák má tělesné postižení, a tak s ním manipuluje při přesunu na invalidní vozík či z vozíku.

Kromě jednotvárnosti a náročnosti vykonávané práce respondenti vypovídali také o nedostatcích, které s sebou pozice asistenta pedagoga přináší. Nejčastěji vysloveným nedostatkem bylo finanční ohodnocení a s tím spojená výše pracovního úvazku. S uvedeným nedostatkem nejsou spokojeni tři respondenti. Paní Barbora (R2), pan David (R3) a paní Ema (R4) mají pouze částečný pracovní úvazek, tudíž tomu odpovídá i finanční odměna. Paní Barbora (R2) a paní Ema (R4) tak současně musí mít ještě druhé zaměstnání, neboť příjem pouze z asistencí by jim nepostačoval. Dalším nedostatkem, o kterém naši respondenti hovořili, je pracovní smlouva na dobu určitou, přičemž se navíc nejedná o celý kalendářní rok, ale o dobu školních měsíců. Pracovní smlouva tak trvá pouze 10 měsíců. Respondenti se zmiňovali také o tom, že praxe se neshoduje s teorií. Zkušenost s tím má např. paní Ema (R4), která uvedla, že je zařazená do platové třídy, podle které nemá kompetence k tomu, aby chystala přípravu na výuku. Avšak v praxi to není respektováno, neboť mnohdy po vyučování pro integrovaného žáka přípravy chystá.

Uvedené nedostatky jsou pro naše respondenty demotivující. Svědčí o tom např. výpověď paní Andrey (R1) či pana Davida (R3), kteří profesi asistenta pedagoga v budoucnu

vykonávat nechtějí. Pan David (R3) chce zaměstnání na plný úvazek, který mu současně zaručí i vyšší finanční ohodnocení a paní Andrea (R1) chce především pracovní smlouvu na dobu neurčitou, aby měla pracovní jistotu. Co se týká zbylých dvou respondentů, i přes to, že mají pouze částečný pracovní úvazek, zatím o změně zaměstnání neuvažují, avšak jen z toho důvodu, že mají současně i druhé zaměstnání. Pokud by toto druhé zaměstnání neměli, příjem pouze z asistencí by je nedokázal zabezpečit, a tak by byli nuceni najít si něco jiného.

Naši respondenti mají pocit, že jejich práce není dostatečně oceněná. Přitom z jejich výpovědí vyplynulo, že v rámci vzdělávacího procesu zaujímají důležité místo, neboť se věnují především integrovanému žákovi a pomáhají mu překonávat překážky, se kterými se potýká. Všichni respondenti se shodli na tom, že žák se zdravotním postižením, integrovaný do běžné základní školy, by bez asistenta pedagoga neobstál. Svůj názor zdůvodňovali např. tím, že učitel by se nestíhal věnovat třídě a zároveň integrovanému žákovi, neměl by prostor pracovat s ním individuálně a integrovaný žák by tak byl pozadu a nestíhal by, protože by mu nebyla věnována taková pozornost, jakou potřebuje.

Kdežto když jsou ve třídě oba, učitel i asistent pedagoga, práci si mohou rozdělit a všem je tak věnována dostatečná pozornost. Jak respondenti uvedli, na rozdíl od učitele mají prostor k tomu, aby se žákovi věnovali, procvičovali s ním a pomáhali mu, pokud mu něco způsobuje obtíže. Asistent pedagoga je tak pro integrovaného žáka velkým pomocníkem, neboť mu pomáhá překonávat překážky, které mu jeho postižení způsobuje. Jak uvedla např. paní Ema (R4): „...*jsem tady pro ni, má ve mně oporu, může se na mě obrátit...*“

Asistent pedagoga se snaží pro integrovaného žáka vytvářet rovnocenné podmínky, aby se mohl vzdělávat na stejné úrovni, tedy stejně efektivně, jako jeho zdraví spolužáci. Dokládá to např. výpověď paní Barbory (R2): „...*pomáhám tomu žákovi, aby se mohl normálně učit jak jeho zdraví spolužáci...můžu s ním pracovat individuálně. A díky tomu to potom zvládá jak ostatní a může se normálně učit.*“ Můžeme tedy říct, že asistent pedagoga žákovi do jisté míry kompenzuje postižení, neboť se snaží co nejvíce snížit jeho dopady ve vzdělávacím procesu. Na základě toho můžeme tedy říct, že je nezbytné, aby asistent pedagoga působil ve třídě, v níž se vzdělává integrovaný žák. Tomu je tak zajištěna dostatečná pozornost, podpora, individuální přístup aj.

S našimi respondenty jsme nehovořili pouze o tom, co je motivovalo k výkonu této profese, jaká je náplň jejich práce a jakou důležitost své profesi přikládají, ale zaměřili jsme se také na vztahy na pracovišti. Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga je u nás chápán jako pedagogický pracovník, věnovali jsme pozornost tomu, jak naši respondenti vidí sami sebe v pedagogickém sboru a jaké vztahy mají s ostatními pedagogy.

Vztahy s pedagogy můžeme rozdělit na dvě skupiny, přičemž ta první se týká vztahu s třídní učitelkou a druhá vztahů s ostatními učiteli. Vztah s třídní učitelkou hodnotili všichni respondenti pozitivně, zaznívalo např. to, že si spolu rozumí, mají si spolu co říct, baví se spolu, chodí spolu na obědy, jsou sehraný tým apod. Rozdílné zkušenosti se však objevily ve vztazích s dalšími pedagogy. Mezitím co paní Barbora (R2) je hodnotí taktéž kladně a uvádí, že se zná se všemi kolegy, baví se s nimi, a dokonce s nimi sedává při obědě, paní Andrea (R1) je na tom jinak: „...*ne všechny mi nabídly tykáni...ty, se kterými si tykám, jsou v pohodě a normálně se bavíme...a ten zbytek, ty se se mnou moc nebaví.*“ Zbylí dva respondenti uvedli, že se s ostatními kolegy příliš nesetkávají, proto nemohou vztah s nimi hodnotit.

Úzce s tím souvisí i to, jak vnímají sami sebe v pedagogickém sboru. Pan David (R3) a paní Ema (R4) vzhledem k tomu, že do styku s kolegy příliš často nepřijdou, nehodnotili ani to, zda do pracovního kolektivu zapadli. Paní Barbora (R2) na základě dobrého vztahu s kolegy vypověděla, že do kolektivu zapadla a že ji kolegové mezi sebe vzali. Naproti tomu paní Andrea (R1), která nemá moc pozitivní zkušenost s kolegy, má pocit, že se nad ní kolegové povyšují a ona tak vnímá sama sebe jako někoho, kdo jim nikdy nebude rovnocenný. Jak sama uvedla: „...*přijde mi, že mě berou jako něco míň a že nikdy nebudu mezi nimi jako někdo rovnocenný.*“

Jak jsme zmínili výše, asistent pedagoga je pedagogický pracovník, a proto rovněž jako pedagogové potřebuje metodickou podporu. Naším respondentům se tato podpora dostává ze strany speciálně pedagogického centra. Jak respondenti sami uvedli, jejich spolupráce se speciálním pedagogem začala buď tak, že speciální pedagog přišel do školy a nebo se sešli mimo školu, např. přímo v SPC.

Na počátku proběhlo školení, v rámci kterého respondenti dostali potřebné informace ohledně typu žákova postižení a bylo jim vysvětleno, jak s integrovaným žákem pracovat, jaké metody používat apod. Respondenti se shodli na tom, že speciální pedagog z příslušného SPC chodí pravidelně do školy a kontroluje, jak se se žákem pracuje, zda jsou použí-

vány doporučené metody, postupy apod. Na základě toho tuto skutečnost vyhodnotí a poskytne učitelům i asistentům pedagoga zpětnou vazbu, v rámci které zhodnotí jejich práci se žákem, popř. doporučí různé jiné metody či poskytne rady a tipy.

Asistent pedagoga má možnost speciálního pedagoga kdykoli kontaktovat a projednat s ním to, s čím si neví rady nebo konzultovat svou práci.

5.4 Diskuze a doporučení pro praxi

V této kapitole se nejprve zaměříme na porovnání výsledků našeho výzkumu ve spojitosti s odbornou literaturou a legislativou, která se daným tématem zabývá. Následně uvedeme doporučení, která by mohla přispět k lepšímu postavení pozice asistenta pedagoga v oblasti školství.

První srovnání se týká požadavku na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga, kterou udává zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. V tomto zákoně se dočítáme, že asistent pedagoga získá odbornou klasifikaci vysokoškolským vzděláním, vyšším odborným vzděláním nebo středním vzděláním s maturitní zkouškou, avšak ve všech případech se musí jednat o studium v oblasti pedagogických věd nebo s pedagogickým zaměřením. Kromě této možnosti však lze odbornou kvalifikaci získat ještě jedním způsobem, a sice že výše uvedené vzdělání nemusí být v oblasti pedagogických věd nebo s pedagogickým zaměřením, avšak po jeho absolvování musí jedinec dále absolvovat akreditační kurz potřebný pro výkon profese asistenta pedagoga. S uvedeným požadavkem jsou v souladu všichni naši respondenti. Dva z nich mají vzdělání v oblasti pedagogických věd či s pedagogickým zaměřením a dva mají vzdělání doplněno potřebným kurzem, přičemž jeden z nich nyní navíc také studuje v oblasti pedagogických věd.

Další srovnání je zaměřeno na činnosti, které asistenti pedagoga během své práce vykonávají. Okruhy těchto činností uvádí vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, podle které by měl asistent pedagoga pomáhat učitelům při výchovné a vzdělávací činnosti a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami by měl pomáhat během výuky i při přípravě na výuku, a také s přizpůsobením se školnímu prostředí. Náplň práce asistenta pedagoga se věnují i autoři, např. Žampachová, Čadilová (2012, s. 13), které mezi konkrétní činnosti asistenta pedagoga řadí individuální pomoc žákům během výuky, obzvláště

se zprostředkováním probírané látky, pomoc žákům při pohybových aktivitách, pomoc s tvorbou pomůcek, úprava pracovních listů a textů aj. Dále Teplá, Šmejkalová (2010, s. 39), které náplň práce asistenta pedagoga spatřují v pomoci s úklidem pomůcek, se zápisem textů, s prací, při které je potřebná vyšší koncentrace pozornosti, v pomoci při manipulaci s předměty, s užíváním kompenzačních pomůcek apod. Na základě výpovědí respondentů můžeme říct, že i v činnostech, které v rámci asistenectví vykonávají, je soulad s tím, co nacházíme v literatuře.

Jak se dále v literatuře dočítáme, asistent pedagoga by však neměl pracovat pouze s integrovaným žákem, ale měl by se věnovat i ostatním žákům ve třídě. Tento názor sdílí např. Uzlová (2010, s. 43) nebo Němec, Šimáčková – Laurenčíková a Hájková (2014, s. 11). Tomu odpovídají i výpovědi respondentů, kteří hovořili o tom, že nejvíce času sice věnují integrovanému žákovi, avšak podle potřeby nebo po domluvě s učitelkou pracují i s ostatními žáky.

Další srovnání se týká důležitosti profese asistenta pedagoga. Na základě výsledků šetření jsme v této práci uvedli, že pozice asistenta pedagoga je velmi důležitá, neboť samotný asistent pedagoga je pro integrovaného žáka velkou oporou, pomáhá mu překonávat překážky, pracuje s ním individuálně apod. Uvedli jsme, že je tato profese nenahraditelná, neboť integrovanému žákovi je díky ní věnována dostatečná pozornost a individuální přístup, na což by učitel ve výuce neměl prostor, neboť se musí věnovat zbytku třídy. Oporou tohoto tvrzení jsou např. Teplá, Šmejkalová (2010, s. 6) které uvádějí, že prostřednictvím funkce asistenta pedagoga dochází ke kvalitnějšímu vzdělávání integrovaných žáků nebo Polgáryová (2015, s. 21), podle které asistent pedagoga pomáhá integrovaným žákům překonávat bariéry v učení. Můžeme zmínit i další autory, podle nichž hlavním posláním a smyslem práce asistenta pedagoga je podpora integrovaného žáka. Tento názor zastávají Žampachová, Čadilová et al (2012, s. 6), Teplá, Šmejkalová (2010, s. 6) či Němec (2014, s. 30).

Výsledky našeho výzkumu však nejsou s odbornou literaturou či legislativou pouze v souladu, neboť jsme našli oblast, v níž se vyskytuje rozpor. Jedná se o zařazení do platové třídy, přičemž asistent pedagoga, který je zařazen do 4. nebo 5. platové třídy, smí vykonávat pouze přímou pedagogickou činnost a není tak v jeho kompetencích vykonávat např. přípravu na výuku, která spadá do nepřímé pedagogické činnosti. Jeden z respondentů nám vypověděl, že je zařazen do nízké platové třídy, podle které oficiálně nemůže na výuku nic

chystat. Tento výrok je v souladu s legislativou, avšak respondent dále vypověděl, že i přesto však někdy přípravy na výuku chystá, což už je ovšem v rozporu.

Tento nesoulad nás přivádí k doporučení více zvážit zařazení asistenta pedagoga do příslušné platové třídy. Toto rozhodnutí má v kompetenci ředitel dané školy, který spolupracuje se školským poradenským zařízením, popř. s dalšími odborníky. Je důležité řádně toto rozhodnutí zvážit a vzít v potaz všechny skutečnosti, které na zařazení do příslušné platové třídy mají vliv. Ačkoli se může zpočátku jevit, že integrovaný žák nevyžaduje žádné speciální přípravy navíc, je zapotřebí si tuto skutečnost ověřit v praxi, např. první měsíce po jeho nástupu do školy.

Dalším doporučením je umožnit asistentovi pedagoga prostudovat si dokumentaci integrovaného žáka, neboť jak jsme se během výzkumu dozvěděli, ne všude je to možné. Asistent pedagoga si tak bude moct v rámci samostudia nastudovat potřebné informace a bude mít o tom daném typu postižení povědomí.

Další doporučení vychází z nedostatků, se kterými se naši respondenti potýkají. Do budoucna by bylo pro pozici asistenta pedagoga jistě velkým přínosem, kdyby nastala změna v platových podmínkách. S tím úzce souvisí i požadavek na odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga. Jelikož současná legislativa neudává žádné konkrétní vzdělání, pouze rozmezí od středoškolského vzdělání až po to vysokoškolské, existují tak, co se nejvyššího dosaženého vzdělání týká, mezi jednotlivými asistenty pedagoga značné rozdíly. To jsme si potvrdili i během výzkumu, kdy jeden z respondentů má vysokoškolské vzdělání v oboru sociální pedagogika, druhý respondent středoškolské vzdělání na střední pedagogické škole a dva respondenti středoškolské vzdělání mimo obor, tudíž mají absolvovaný pouze akreditační kurz. Způsobů, jak získat odbornou kvalifikaci, je tedy mnoho, a z toho důvodu to působí chaoticky. Bylo by proto vhodnější, kdyby se tento požadavek sjednotil, čímž by mohlo dojít i ke změně finančního ohodnocení, neboť v současnosti se mezi asistenty příliš dosažené vzdělání nerozlišuje, a tak může mít stejné platové podmínky např. asistent pedagoga, který absolvoval pouze akreditační kurz a asistent pedagoga, který je vysokoškolsky vzdělaný, a tím pádem může mít pocit nedocenitelnosti.

Naši respondenti hovořili také o pracovní smlouvě jen po dobu školních měsíců. Ne- ní možné dát všem asistentům pracovní smlouvu na dobu neurčitou, neboť je velká šance, že integrovaný žák nebude potřebovat asistenta pedagoga více let, avšak bylo by jistě přínosem, kdyby byly pracovní smlouvy alespoň na celý rok, tedy i přes letní prázdniny.

Asistenti pedagoga by se tak neocitali v evidenci na Úřadu práce a nepřišli by o finanční příjem.

Je zřejmé, že některá z uvedených doporučení představují zásadní změnu a jednalo by se o běh na dlouhou trať, avšak samotná pozice asistenta pedagoga by tak mohla dosáhnout lepšího postavení v oblasti školství a pro asistenty pedagoga by mohlo být motivující tuto profesi vykonávat, neboť by byli finančně hodnoceni podle dosaženého vzdělání a práci by měli jistou alespoň na celý rok.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zmapovat a popsat problematiku asistentů pedagoga se zaměřením na běžné základní školy ve Zlínském kraji. Nejprve jsme se zabývali stěžejními tématy, které jsou s tímto cílem v úzkém vztahu. Teoretickou část jsme tedy koncipovali do tří kapitol, přičemž samotnému asistentovi pedagoga je věnována hned první kapitola. Zaměřili jsme se v ní na možnosti zřízení této funkce, osobní a kvalifikační předpoklady a také na náplň práce. Ve druhé kapitole jsme se zabývali pojmy jako je integrace a inkluze. Tyto termíny jsme vymezili a rozebrali faktory, které ovlivňují jejich úspěšnost. Dále jsme se věnovali také individuálnímu vzdělávacímu plánu, neboť právě tento dokument s integrací a inkluzí úzce souvisí. Třetí kapitola je zaměřena na vybrané druhy zdravotního postižení, které lze integrovat do běžné základní školy, a se kterými se tedy asistent pedagoga může setkat.

Praktická část obsahuje výzkumné šetření, pro které jsme zvolili kvalitativní přístup. Celý výzkum se tedy opírá o polostrukturované rozhovory s asistenty pedagoga, kteří působí na běžných základních školách ve Zlínské kraji. Obecným cílem práce bylo zmapovat a popsat náročnost a důležitost profese asistenta pedagoga a poukázat na její nezastupitelnost při vzdělávání žáků se zdravotním postižením na běžných základních školách. V návaznosti na to jsme si určili hlavní výzkumný cíl, kterým bylo zjistit, jakou úlohu či místo zaujímá asistent pedagoga v průběhu vzdělávání žáků se zdravotním postižením na běžných základních školách a v čem spatřuje přínos své profese při vzdělávání těchto žáků. Kromě obecného a hlavního cíle jsme si uložili také dva dílčí cíle, v rámci kterých jsme se zaměřili na vztah asistentů pedagoga s učiteli, a také na to, jaké nedostatky asistenti pedagoga při své práci vnímají. V rámci celého výzkumu jsme tedy sbírali subjektivní hodnocení a názory ze strany samotných asistentů pedagoga.

Podrobnější výsledky výzkumu uvádíme v kapitolách interpretace výsledků výzkumu a shrnutí výsledků výzkumu. Nyní jen stručně uvedeme závěry, k jakým jsme na základě výzkumu došli.

Co se týká obecného cíle práce, pro naše respondenty je jejich profese náročná především z toho důvodu, že po celou dobu pracují intenzivně se žákem s postižením, a do toho odbíhají i k jiným žákům. Celou dobu tak pracují s dětmi, věnují se jim a dohlíží na ně. Z toho důvodu pocítují hlavně psychickou náročnost a mnohdy i vyčerpání.

Důležitost a nezastupitelnost této profese si jsou velmi blízké. Na základě výpovědí našich respondentů můžeme konstatovat, že jejich práce je důležitá a zároveň nezastupitelná, neboť jsou velmi podstatným článkem vzdělávacího procesu. Jejich pomoc a podpora směřuje především k integrovanému žákovi, avšak podílí se též společně s učitelem na přípravě výuky i pro ostatní žáky. Jsou tedy pravou rukou integrovaného žáka i pedagoga.

Můžeme tedy říct, že v rámci vzdělávacího procesu zaujímají asistenti pedagoga velmi důležité místo, neboť většinu svého času věnují právě integrovanému žákovi. Pomáhají mu překonávat překážky a vytváří takové podmínky, aby se daný žák mohl učit a vzdělávat na stejné úrovni jako jeho zdraví spolužáci. Asistent pedagoga se tedy snaží o to, aby byla výuka pro integrovaného žáka co nejefektivnější.

Co se týká dílčích cílů, naši respondenti hovořili hned o několika nedostatcích, se kterými se při výkonu své profese potýkají. Zmiňovali např. pracovní smlouvu jen po dobu školních měsíců či nedostatečné finanční ohodnocení a s tím spojený malý pracovní úvazek. Druhý dílčí cíl byl zaměřen na vztahy na pracovišti. Z výzkumu vyplynulo, že všichni respondenti mají kladný vztah s třídní učitelkou. S ostatními učiteli tomu tak však již není, neboť ne všichni respondenti se cítí přijati do kolektivu a objevují se dokonce pocity nerovnocennosti.

Bylo by potěšitelné, kdyby tato diplomová práce přispěla k hlubšímu poznání a pochopení profese asistenta pedagoga. V současné době se tato profese rozšiřuje, a tak se o ní stále častěji diskutuje. Jedná se tedy o velmi aktuální téma, a tak bychom rádi prostřednictvím této práce přispěli k jejímu objasnění, a to nejen pro ty, kteří neměli doposud možnost se s ní blíže seznámit nebo si její důležitost neuvědomují.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANDERLIKOVÁ, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Překlad Irena Marušincová. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5103-4.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6646-5.
- [5] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6678-6.
- [6] BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3854-3.
- [7] ČADILOVÁ, V., H. JŮN a K. THOROVÁ, 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.
- [8] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10333 - 10345. Dostupné také z:
aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494
- [9] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262 - 10324. Dostupné také z:
aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494
- [10] ČESKO. Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 503 - 508. Dostupné také z:
aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4618

- [11] ČESKO. Vyhláška č. 317 ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 111, s. 5654 – 5657. Dostupné také z: aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4709
- [12] ČESKO. Nařízení vlády č. 222 ze dne 14. června 2010 o katalogu prací ve veřejných službách a správě. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2010, částka 76, s. 2642 – 2946. Dostupné také z: aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=5752
- [13] FOŘTOVÁ, Kateřina, 2013. *Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: ZŠ Kunratice.
- [14] FRANIOK, Petr, 2008. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Vyd. 3. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-622-2.
- [15] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [16] JESENSKÝ, Ján, 1998. *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-691-0.
- [17] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- [18] LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [19] MICHALÍK, Jan, 2001. *Škola pro všechny aneb: integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 80-238-9885-X.
- [20] MICHALÍK, Jan et al, 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
- [21] MONATOVÁ, Lili, 1994 cit. podle PIPEKOVÁ, Jarmila et al, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 3. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [22] MÜLLER, Oldřich et al, 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.
- [23] NĚMEC, Z., K. ŠIMÁČKOVÁ - LAURENČÍKOVÁ a V. HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-712-0.
- [24] NĚMEC, Zbyněk et al, 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.

- [25] PALATOVÁ, Hana et al, 2012. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-65-7.
- [26] PIPEKOVÁ, Jarmila et al, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 3. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [27] POLGÁRYOVÁ, Eva et al, 2015. *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. ISBN 978-80-89638-17-8.
- [28] RABOCH, Jiří a Petr ZVOLSKÝ et al, 2001. *Psychiatrie*. Praha: Galén. ISBN 80-7262-140-8.
- [29] RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ et al, 2006. *Speciální pedagogika*. Vyd. 4. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1475-9.
- [30] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [31] ŠMEJKALOVÁ, Hana a Marta TEPLÁ, 2010. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: IPPP ČR. ISBN 978-80-86856-66-7.
- [32] ŠVARCOVÁ, Iva, 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7.
- [33] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [34] UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
- [35] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- [36] VALENTA, Milan et al, 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
- [37] VITÁSKOVÁ, K., L. LUDÍKOVÁ a E. SOURALOVÁ, 2003 cit podle SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [38] VÍTKOVÁ, Marie, 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. Vyd. 2. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

- [39] VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ, 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.
- [40] ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ et al, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3377-6.

Elektronické zdroje

- [1] Národní institut pro další vzdělávání, [online]. © 2006, [cit. 2015-12-21]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/programovanabidka/prihlaseni_do_vzdelavaciho_programu.ep/
- [2] Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR, [online]. © 2002 – 2016, [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>
- [3] Ústav pro informace ve vzdělávání, [online]. © 2015, [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [4] Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Mezinárodní klasifikace nemocí - desátá revize* [online, dokument pdf]. Aktualizovaná verze k 1. 4. 2014, [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: www.uzis.cz/system/files/mkn-tabelarni-cast_1-4-2014.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD	syndrom poruchy pozornosti
ADHD	syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou
aj.	a jiné
apod.	a podobně
cit.	citace
CNS	centrální nervový systém
č.	číslo
dB	decibel
et al	kolektiv autorů
IQ	intelligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
MKN – 10	mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
PPP	pedagogicko – psychologická poradna
popř.	popřípadě
R1	první respondent
R2	druhý respondent
R3	třetí respondent
R4	čtvrtý respondent
resp.	respektive
s.	strana
Sb.	sbírka zákonů

SPC	speciálně pedagogické centrum
SPU	specifické poruchy učení
stol.	století
SVP	speciální vzdělávací potřeby
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaně
WHO	Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)
ZŠ	základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Schéma postupu tvorby IVP

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1 Údaje o respondentech

Tab. č. 2 Výsledky kódování

SEZNAM PŘÍLOH

[1] PŘÍLOHA P I: OKRUH OTÁZEK K ROZHOVORŮM

[2] PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPCE ROZHOVORU, UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

[3] PŘÍLOHA P III: TRANSKRIPCE ROZHOVORU, UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

PŘÍLOHA P I: OKRUH OTÁZEK K ROZHOVORŮM

- 1) Jak dlouho pracujete na pozici asistenta pedagoga?
- 2) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
- 3) Jaký typ zdravotního postižení má žák, se kterým pracujete?
- 4) Pracujete jen s tím jedním žákem nebo s celou třídou?
- 5) Jaké činnosti vykonáváte v rámci asistentce?
- 6) Jak se podílíte na přípravě na vyučování?
- 7) V čem spatřujete důležitost své práce?
- 8) Myslíte si, že by žáci se zdravotním postižením, integrování do běžné základní školy, obstáli bez asistenta pedagoga?
- 9) Co považujete za nejnáročnější v této profesi?
- 10) Jaké vnímáte nedostatky spojené s pozicí asistenta pedagoga?
- 11) Jaký je Váš vztah s ostatními učiteli?
- 12) Jak vnímáte své postavení v pedagogickém sboru?
- 13) Jakým způsobem získáváte pro svou práci podporu, spolupracujete s PPP nebo s SPC?

PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPCE ROZHOVORU, UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

Respondent č. 2 – paní Barbora

1) Jak dlouho pracujete na pozici asistenta pedagoga?

R2: Asistentka jsem celkem 4 roky, ale na této škole jsem třetím rokem.

2) Z jakého důvodu jste změnila pracoviště?

R2: **Nebyla jsem spokojená s finančním ohodnocením**, tak jsem **hledala něco jiného a narazila jsem na toto**. Viděla jsem, že **nabízí lepší podmínky, tak jsem neváhala** a přihlásila se. A uspěla jsem (úsměv).

3) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

R2: Mám maturitu na střední pedagogické škole.

4) Jaký typ zdravotního postižení má žák, se kterým pracujete?

R2: Přesnou diagnózu já nevím, protože jsem nemohla nahlédnout do dokumentace. Jen vím, že má tělesné postižení. Ale co přesně, to netuším. Má nějaké problémy s nohama. Na krátké vzdálenosti, třeba po třídě, zvládne s jistěním jít pomocí holí, ale jinak využívá vozík, třeba na záchod, na vycházku nebo na oběd. To by neušel.

5) Pracujete jen s tím jedním žákem nebo s celou třídou?

R2: Primárně s ním, ale tak to víte, že **odbíhám i k jiným**.

6) Jaké činnosti vykonáváte v rámci asistence?

R2: Během vyučování většinou **sedím vedle něho v lavici a pomáhám mu**. Jednak jako **s učením**, když mu něco není jasné, **a také trochu s obsluhou**. Teď mi vypadlo to slovo, ale myslím tím to, že mu **pomáhám třeba chystat věci z aktovky** na lavici nebo **když mu něco spadne, tak mu to podám**. On má totiž upravenou lavici kvůli tomu, že sedí na vozíku, tak aby se tam vlezl. Ale tím pádem **je omezený v pohybu, tak mu s tím pomáhám**. Nebo **když se někam přesunuje pomocí holí, tak mu nesu věci** a zase venku **když je na vozíku, tak ho vezu**. A také **pomáhám i zbytku třídy, chodím po třídě** a kdo potřebuje, tomu **něco dovy-
světlím nebo ukážu, jak na to**.

7) Jak se podílíte na přípravě na vyučování?

R2: Pomáhám učitelce připravovat různé cvičení, třeba sloupečky příkladů a pak to kopíruju pro všechny nebo něco chystám ve třídě, třeba tabuli na další den. Ale to i podle toho, jestli mám družinu nebo ne. Protože když mám družinu, tak musím odejít hned po vyučování, ale když nemám, tak jí pomáhám.

8) Vy tedy ještě současně pracujete jako vychovatelka?

R2: Ano, protože jinak bych měla jen částečný úvazek a byla bych na tom stejně jak v té předešlé škole. Kvůli tomu jsem tady šla, že nabízeli plný úvazek, protože právě ta družina ho doplňuje. Takže někdy jsem ve družině ještě ráno před vyučováním a někdy zase odpoledne, hned jak skončí vyučování. Je to podle směn, aby mi to dávalo správný počet odpracovaných hodin.

9) V čem spatřujete důležitost své práce?

R2: V tom, že pomáhám tomu žákovi, aby se mohl normálně učit jak jeho zdraví spolužáci. Pomáhám mu při vyučování, dovysvětluju mu to, když něco nechápe nebo s ním můžu pracovat individuálně, třeba místo tělocviku a procvičovat s ním to, v čem má problémy. A díky tomu to potom zvládá jak ostatní a může se normálně učit. No a také tím vlastně pomáhám i učitelce, která tak má čas na ostatní žáky.

10) Myslíte si, že by žáci se zdravotním postižením, integrovaní do běžné ZŠ, obstáli bez asistenta pedagoga?

R2: Určitě nee, vidím to každý den. Učitelka má plno práce, věnuje se celé třídě, vysvětluje jim učivo, procvičuje s nimi a nemá čas sedět pořád jen u jednoho žáka a zvlášť mu něco vysvětlovat. To by nic nestíhala. A ten postižený by byl chudák, nikdo by se mu nevěnoval dostatečně, a tak by třeba nestíhal, nerozuměl by učivu, měl by špatné známky a třeba to celkově nezvládal, protože na individuální přístup ze strany učitelky by prostě nebyl prostor.

11) Co považujete za nejnáročnější v této profesi?

R2: (Přemýšlí) Já si myslím, že celkově je to náročné. Spíš na psychiku, ale u mě i fyzicky. Celé dopoledne se věnuju intenzivně žákovi, který je postižený, vysvětluju mu učivo, pro-

cvičuju s ním, k tomu odbíhám i k dalším žákům. Je to někdy vyčerpávající. A navíc mu pomáhám s přemísťováním na vozík a z vozíku, tak je to i fyzicky náročné.

12) Jaké vnímáte nedostatky spojené s pozicí asistenta pedagoga?

R2: Po minulé zkušenosti můžu říct, že jednoznačně plat. A vlastně i teď, kdybych to neměla nakombinované s družinou, tak bych měla minimum.

13) Myslíte si, že příjem z tohoto zaměstnání může finančně zabezpečit a pokrýt náklady spojené s chodem domácnosti?

R2: No, ono záleží na tom, jaký máte úvazek. Pokud jen poloviční, tak máte opravdu jen minimum, což náklady nepokryje. Ale pokud máte plný úvazek, tak si myslím, že by to stačit mohlo. Ale co vím, tak většina asistentů má právě jen poloviční úvazek, takže k tomu mají buď přidanou třeba tu družinu jak já nebo mají ještě další práci.

14) Jaký je Váš vztah s ostatními učiteli?

R2: Já si myslím, že dobrý. S třídní si rozumíme, pořád se máme o čem bavit, smějeme se. A s ostatníma je to taky dobré. Potkáváme se při vyučování, protože na některé předměty se učitelé už střídají, tak se znám se všema. Bavíme se, potkáváme se i na obědě, tak s nimi sedávám.

15) Jak vnímáte své postavení v pedagogickém sboru?

R2: Myslím si, že mě mezi sebe vzali, že jsem zapadla do kolektivu. Sice když třeba něco mezi sebou řeší, tak já se moc nezapojuju, protože k tomu nemám co říct, protože nejsem učitelka, a tak se mě to netýká, ale jinak se zapojuju a povídáme si.

16) Jakým způsobem získáváte pro svou práci podporu, spolupracujete s PPP nebo s SPC?

R2: S PPP ne, ale s SPC jo, protože to pomáhalo i vypracovávat IVP, který jsem si pročetla. A měla jsem i schůzku se speciálním pedagogem z SPC, který mi říkal co a jak. A taky chodí občas na kontrolu do školy a vždycky z toho píše nějakou zprávu a pak mně i učitelce dává zpětnou vazbu.

PŘÍLOHA P III: TRANSKRIPCE ROZHOVORU, UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

Respondent č. 4 – paní Ema

1) Jak dlouho pracujete na pozici asistenta pedagoga?

R4: Tři roky.

2) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

R4: Mám střední školu s maturitou.

3) Máte pedagogický obor nebo jste absolvovala akreditační kurz?

R4: Mám obchodní akademii, takže jsem si musela dodělat kurz, abych mohla asistentku dělat.

4) A jak jste se k této profesi dostala?

R4: Náhodně. Já jsem po střední jako první začala pracovat jako prodavačka v obchodě s oblečením, ale potom se mi narodila Emička (pozn. jedná se o dceru respondentky, jméno je fiktivní), tak jsem byla na mateřské. Ale věděla jsem, že se po ní nebudu mít kam vrátit, tak jsem už předem **různě hledala** a **narazila jsem** právě na pár inzerátů ohledně asistentů a docela **mě to zaujalo**. Tak jsem si říkala, že **bych to potom také mohla zkusit**. Tak jsem si právě už **během mateřské udělala kurz** a potom si teda **našla práci jako asistentka**.

5) Jaký typ zdravotního postižení má žák, se kterým pracujete?

R4: Toto už je druhý žák, u kterého jsem. Ten první měl tělesné postižení, ale odstěhovali se, tak jsem od tohoto roku u této holčičky a ta má poruchy učení. Má jich víc, dyslexii a dysgrafii.

6) Pracujete jen s tím jedním žákem nebo s celou třídou?

R4: No, jako papírově jsem tady jen pro ni. Ale já bych řekla, že **se věnuju tak všem**. Nejvíce samozřejmě jí, ale když vidím, že zrovna moju pomoc nepotřebuje, tak **choďm po třídě a pomáhám aj ostatním**.

7) Jaké činnosti vykonáváte v rámci asistence?

R4: **Dopomáhám Zuzce** (pozn. jedná se o integrovaného žáka, jméno je fiktivní) během vyučování, **dohlížím na ni, aby si nepletla písmenka a když tak jí na to upozorním**. Nebo třeba v češtině, když děcka píšou diktát, tak ona nepíše podle diktování učitelky, ale opisuje cvičení, kde třeba chybí písmenka a ona to musí doplnit a opsat. Tak **kontroluju, aby nic nepřeskočila**, třeba nějaké slovo. Ale když má chybu a já vím, že to není tím, že má tu poruchu, tak jí neopravuju, to by bylo nespravedlivé a ona by díky mně měla samé jedničky (smích).

8) Jak se podílíte na přípravě na vyučování?

R4: No, to je trošku složitější. Já **jsem zařazená do platové třídy, podle které oficiálně nemůžu na vyučování nic chystat**. Navíc ona prý nepotřebuje žádné speciální přípravy, protože se nejedná o žádné těžké postižení, takže já **mám jen tu přímou činnost**. Ale **praxe je nečekaně** (respondentka to řekla ironicky) **jiná** a **občas pro ni něco chystám**. **Vždycky se domlouváme s učitelkou a já to potom připravuju** buď po vyučování, když nespěchám domů nebo potom doma.

9) V čem spatřujete důležitost své práce?

R4: Nejvíce asi v tom, že **jsem tady pro ni, má ve mně oporu, může se na mě obrátit, já ji pomáhám, podporuju ji, motivuju**.

10) Myslíte si, že by žáci se zdravotním postižením, integrovaní do běžné ZŠ, obstáli bez asistenta pedagoga?

R4: (Přemýšlí) To je těžká otázka. Ale **myslím, že ne**.

11) Proč si to myslíte?

R4: Protože ten **asistent pedagoga je důležitý, aby u toho žáka byl, aby mu pomohl adaptovat se, zvyknout si na běžnou výuku**, a tak celkově, **aby mu pomáhal s učivem, procvičoval to s ním, trénoval**, aby měl dobré známky a chápal všechno, co učitel vysvětluje. (Přemýšlí) **Pro toho postiženého žáka je to náročné a je toho na něho moc, on potřebuje, aby se mu zvlášť někdo věnoval, potřebuje někdy víc času**.

12) Co považujete za nejnáročnější v této profesi?

R4: Já jsem nad tím nikdy nějak nepřemýšlela, co je nejnáročnější. Ona je ta práce náročná sama o sobě, ale to k tomu patří, když pracujete s děckama, věnujete se jim a musíte na ně dávat pozor.

13) Jaké vnímáte nedostatky spojené s pozicí asistenta pedagoga?

R4: Peníze a také to, že mám smlouvu vždycky jen do června. Jak už jsem říkala, já mám jen přímou činnost, takže mám jen částečný úvazek a ty peníze nejsou nic moc. Takže ještě pracuju jako prodavačka. A navíc nemám jistotu, že od dalšího školního roku mě budou potřebovat, takže přes prázdniny vždycky pracuju jako prodavačka, abych měla aspoň nějakou jistotu, kdyby mě už nepotřebovali. A když zase nastoupím v září do školy, tak do obchodu už chodím jen na brigády.

14) Myslíte si tedy, že příjem z tohoto zaměstnání dokáže finančně zabezpečit a pokrýt náklady spojené s chodem domácnosti?

R4: No, u mě ne. Jinak bych nemosela mít dvě práce. Ale vím, že některá škola dává i plné úvazky a tam máte potom normální výplatu. Ale já mám jen poloviční a s tím bych nevyžila, navíc jsem s dcerou sama.

15) Uvažovala jste o změně zaměstnání, třeba právě kvůli platu?

R4: Zatím ne, mě ta práce baví. Jako kdybych neměla aj ten obchod, tak bych si mosela najít něco jiného, protože by mi to nestačilo.

16) Jaký je Váš vztah s ostatními učiteli?

R4: S třídní učitelkou si rozumíme a s ostatními se potkávám jen občas o přestávce.

17) Jak vnímáte své postavení v pedagogickém sboru?

R4: Na to bohužel nemožu odpovědět, protože jak říkám, moc s nima v kontaktu nejsem. Akorát s třídní a ta se se mnou normálně baví, jako nedává mi nijak najevo, že jsem třeba něco míň nebo tak.

18) Jakým způsobem získáváte pro svou práci podporu, spolupracujete s PPP nebo s SPC?

R4: Jo, z SPC tady chodí dvakrát nebo třikrát za rok. Vždycky dají dopředu vědět, že se přijdou podívat a baví se s nama třeba o metodách nebo postupech, jak právě pracovat s tím žákem.