

# Idea pedagogického asistentství a její aplikace: zkušenosti a výzvy

Bc. Nikola Rožnaiová

---

Diplomová práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Institut mezioborových studií Brno  
akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Nikola ŠTĚPÁNKOVÁ**  
Osobní číslo: **H128237**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Idea pedagogického asistentství a její aplikace:  
zkušenosti a výzvy**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů a budou konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na pozadí a motivaci současného trendu integrace dětí se zdravotním postižením do běžných škol,
- na proces diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáků,
- na náplň práce asistenta pedagoga,
- na způsoby edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- na analýzu případových studií integrovaných žáků, zahrnující rozbor spolupráce asistenta pedagoga s učitelem a integrovaným žákem.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- BARTOŇOVÁ, M.** Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
- FERJENČÍK, J.** Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 255 s. ISBN 978-80-7367-815-9.
- KOCUROVÁ, M.** Integrace žáků se specifickou poruchou učení. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 229 s. ISBN 80-7290-060-9.
- SKUTIL, M. a kol.** Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. M.** Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-x.
- SWIERKOSZOVÁ, J.** Kooperace učitele s asistentem pedagoga – edukační proces a děti se specifickými poruchami učení. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 2 CD-ROM. ISBN 978-80-7368-557-7.
- UZLOVÁ, I.** Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
- VÍTKOVÁ, M., OPATŘILOVÁ, D.** Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: sborník z konference s mezinárodní účastí. Brno: Paido, 2011, 80 s. ISBN 978-80-7315-215-4.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.**  
Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce:

**31. března 2014**

V Brně dne 30. listopadu 2012

  
prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.  
*vedoucí ústavu*



  
doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## 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<sup>1)</sup>;
- 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<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> 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<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit 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.

NIKOLA POŽENAIŮVA<sup>1</sup>  
.....  
Jméno, příjmení studenta

.....  
Podpis

V Brně 21.3.2014

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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 nahlížení 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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vázného 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 užit 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 výdělku 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 přihlídnou k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## ABSTRAKT

Práce se zabývá problematikou integrace žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do běžného typu škol za pomoci využití pedagogického asistenta. Práce je rozdělena na teoretickou část, která obsahuje pohled do historie, možnosti současnosti a samotnou práci asistenta, a část praktickou. Ta zaznamenává několik konkrétních případů využití pedagogického asistenta při integraci dítěte s postižením do běžné školy.

Klíčová slova: integrace, inkluze, pedagogický asistent, speciálně vzdělávací potřeby, postižení

## ABSTRACT

The work deals with the integration of pupils with special educational needs into mainstream schools for type through the use of teaching assistants . The work is divided into a theoretical part, which contains insights into the history, the present and the very possibility of working as an assistant and practical. It recorded several specific use cases teaching assistant at the integration of children with disabilities into regular schools .

Keywords: integration, inclusion, teaching Assistant, special educational Needs, disability



*„Najít správný směr, mezi opatrností a odvahou je to největší umění.“ T. Baťa*

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Petru Sýkorovi, PhD., za pomoc při vedení diplomové práce a jeho cenné rady a připomínky.

Dále děkuji své rodině za velkou podporu při studiu.

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

## OBSAH

### Obsah

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD</b> .....  | <b>10</b> |
| <b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....   | <b>12</b> |
| <b>1. INTEGRACE JAKO POJEM</b> .....                                       | <b>13</b> |
| 1.1. Historie .....  | 15        |
| 1.2. Současnost.....   | 17        |
| 1.3. Integrace romských dětí .....   | 20        |
| 1.4. Podmínky integrace .....  | 23        |
| <b>2. PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA</b> .....                                   | <b>27</b> |
| 2.1. Náplň práce asistenta pedagoga .....                                  | 27        |
| 2.2. Legislativní ukotvení, zajištění asistenta pedagoga .....             | 28        |
| 2.3. Možné chyby některých asistentů a pedagogů při integraci dítěte ..... | 31        |
| <b>3. OSOBNOST PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA</b> .....                           | <b>33</b> |
| 3.1. Kvalifikace .....   | 33        |
| 3.2. Osobnostní předpoklady.....   | 35        |
| 3.3. Asistent jako člen týmu.....  | 37        |
| <b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....  | <b>40</b> |
| <b>4. ANALÝZA PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ</b> .....                                 | <b>41</b> |
| 4.1. Metodologická východiska .....  | 41        |



|  |                    |           |
|--|--------------------|-----------|
| 4.2.   | Jana, 14 let.....  | 42        |
| 4.3.   | Ondřej, 6 let..... | 45        |
| 4.4.   | JAN, 11 let.....   | 48        |
| 4.5.   | Jakub, 12 let..... | 51        |
| 4.6.   | Lukáš, 4 roky..... | 54        |
| <b>ZÁVĚR.....</b>                              |                    | <b>58</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>          |                    | <b>60</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b> |                    | <b>63</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                      |                    | <b>64</b> |

## ÚVOD

V českých podmínkách stále ještě není zcela jasně ukotveno, co je náplní práce sociálního pedagoga. Jeho profesionální záběr a možnosti uplatnění jsou velice pestré. Jednou z možností, jak využít znalosti získané studiem sociální pedagogiky, je profese pedagogického asistenta. Obzvláště nyní, kdy tendence integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do podmínek běžné výuky, je na vzestupu. Jedná se o pozici poměrně novou, která si své místo mezi profesemi pedagogickými či pomáhajícími, stále ještě hledá. Sociální pedagogika se zde velice výrazně střetává s pedagogikou speciální.

Vybudování pozice asistenta pedagoga je velmi úzce spjato s novými integračními tendencemi, které zasáhly české školství po roce 1989. Možnost vzdělávat v běžných školách děti se speciálními vzdělávacími potřebami je významným krokem v integraci postižených do společnosti obecně. Nicméně, má i svá úskalí.

Ne vždy se jedná o krok správným směrem. Ne vždy jsou na tuto náročnou změnu škola, třída a pedagogičtí pracovníci dostatečně připraveni. Ve své práci se proto snažím vyhodnotit pozitiva a negativa, která s sebou tento proces nesou. Vymezit, kdy je vhodné handicapovanému žákovi poskytnout asistenta pedagoga a tím dopomoci k jeho integraci. A kdy je i tato služba v edukaci dítěte v běžné škole nedostačující.

Svoji práci jsem rozdělila na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zaměřuji na integraci obecně. Věnuji se jejímu vývoji nejen v České republice, ale i ve světě. Zaznamenávám události či dokumenty, které myšlenku integrace postižených do běžných škol posunuly dále, až do její současné podoby. Zmiňuji, za jakých podmínek k integraci dochází, jaké má podoby. Vzhledem k tomu, že absolventi sociální pedagogiky často působí zejména jako asistenti dětem ze sociálně slabých rodin, nebo jako „romský asistent“, věnovala jsem jednu podkapitolu tomuto problému konkrétně.

Další kapitola pak upřesňuje samotnou funkci pedagogického asistenta. Neopomímí legislativní ukotvení této pozice, ani běžnou náplň práce asistenta. Popisuje celý proces přidělování asistenta postiženému na základě patřičných dokumentů z pedagogicko-psychologické poradny (PPP) či ze speciálně pedagogického centra (SPC).

Následující kapitola se věnuje osobnosti pedagogického asistenta. Uvádí, jaké jsou na něj kladeny kvalifikační požadavky, a jaké existují možnosti vzdělání v této oblasti. Nedílnou

součástí vhodného působení na žáka se specifickými potřebami jsou i osobnostní předpoklady, kterými dokáže asistent přispět k úspěšnému zvládnutí integračního procesu. Je zde rovněž popsán celý tým lidí, se kterými asistent během své práce spolupracuje, a vytváří tak vhodné podmínky pro začlenění handicapovaného žáka do kolektivu.

Praktická část obsahuje pět případových analýz, které popisují jednotlivé případy začlenění žáka s handicapem do běžné třídy. Jedná se o děti ve věku od čtyř do čtrnácti let. Jsou to žáci mateřské i základní školy.

Vybrané děti mají na základě svých diagnóz (lehká mozková retardace; vývojová porucha chování – ADHD (Attention Deficit Hyperactive Disorder); Aspergerův syndrom; atypický autismus; autismus – středně těžká symptomatika) značné potíže v komunikaci a sociálních dovednostech. Špatně navazují kontakt s okolím. Problematické je i jejich chování, které je často doprovázeno hyperaktivitou.

V práci je zaznamenán průběh začlenění těchto žáků. Činnost, kterou asistent pedagoga vykonává, a jeho vliv na postiženého jedince. Součástí je i shrnutí a vyhodnocení jednotlivých pokusů o integraci.

# **I            TEORETICKÁ ČÁST**

## 1. INTEGRACE JAKO POJEM

Pojem integrace se dá vyložit na základě několika různých směrů a oborů. Tohoto hesla se užívá v odvětvích sociologie, politiky, matematiky, dopravy i ekonomie. Pro tuto práci však bude stěžejní vysvětlit pojem integrace v oblasti vzdělávání. Integrují se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Je třeba tedy v úvodu upřesnit, o jaké žáky jde přesně. Školský zákon č. 561/2004 Sb. je vymezuje následovně: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“*<sup>1</sup>

Přesněji rovněž k pojmu integrované vzdělání. Pedagog Průcha toto heslo vyložil jako: *„přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkým a trvalým zdravotním postižením společenskou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“*<sup>2</sup>

K označení vyššího stupně integrace i její kvality bývá používán termín inkluzivní vzdělávání. Integrace je zaměřena na individuální potřeby jedince se znevýhodněním a jeho speciální vzdělávací programy. Proti tomu je inkluze zaměřena na potřeby všech vzdělávaných. Jedná se o změny provedené v celém systému školy i výuky. *„Rozdílné vzdělávací potřeby dětí jsou vnímány jako součást přirozené společenské diverzity a jsou naplňovány pomocí individuálních vzdělávacích programů“*<sup>3</sup> Lze jej definovat také jako:

---

<sup>1</sup> Školský zákon č. 561/2004 Sb.

<sup>2</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1. (str. 94)

<sup>3</sup> UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0. (str. 19)

*„Hnutí usilující o vytváření podmínek pro integrované vzdělávání žáků i těžce postižených“<sup>4</sup>*

V roce 2010 byl schválen vládou České republiky návrh MŠMT ČR tzv. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, jehož cílem je zajistit rovné příležitosti všem a učinit kroky, které by vedly k ukončení segregáčních tendencí českého školství a zároveň působily preventivně. Měly by tedy pomoci předcházet diskriminaci na českých školách. Dle tohoto dokumentu *„inkluzie představuje takové uspořádání, které může nabídnout adekvátní vyučování všem žákům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám“<sup>5</sup>*

Cílem takového vzdělání je vytvořit všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Mělo by zajistit, aby se všem dostalo práva na rozvoj svých individuálních předpokladů, a vzdělávání postižených žáků přestalo být záležitostí pouze speciálního školství, ale všech typů školských zařízení.

Je však dobré mít na paměti, že integrace je daleko složitější a obsáhlejší. *„Integrace není jednostrannou záležitostí, nezávisí jen na snaze jednotlivých odborníků, institucí, státních orgánů, ale především na vzájemném lidském porozumění, ochotě vyjít vstříc, zbavit se ostychu na obou stranách, předsudku, nebo dokonce odporu vůči postiženému.“<sup>6</sup>* Je nutné naučit se dívat na jakéhokoli postiženého člověka bez přehnané lítosti, ale zároveň s dostatečnou dávkou respektu. Integrace by pak měla zajistit, aby majoritní intaktní skupina lidí mohla žít bez konfliktů s minoritou postižených.

---

<sup>4</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1. (str. 94)

<sup>5</sup> BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0. (str. 45)

<sup>6</sup> PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Sociálně vzdělávací aspekty ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 1996. 137 s. ISBN: 80-85931-27-3 (str. 11)

## 1.1. Historie

„*Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením byly více než sto let odloučeny od výchovně- vzdělávacího procesu jedinců intaktních.*“<sup>7</sup> Razila se myšlenka, že tyto lidi – děti, je třeba izolovat od ostatního „normálního“ světa. Lidé si nedokázali vysvětlit odchylky v chování těchto postižených, nevěděli, jak s nimi komunikovat. Tato neznalost vedla k segregaci postižených nejen v oblasti vzdělávání. Až nové poznatky z psychologie a medicíny vedly k bližšímu pochopení mentálně i tělesně postižených.

„*Bezprostředně po druhé světové válce došlo v Evropě zpočátku k fázi obnovy a konsolidace speciálního školství a koncem 60. a začátkem 70. let byly evidentní dva trendy.*“<sup>8</sup> V prvním případě se jednalo o edukaci postižených dětí společně s ostatními v běžných školách. Příkladem takového školství byly Itálie, Švýcarsko či skandinávské země. Naopak v zemích jako Rakousko, Polsko či bývalé ČSSR se budovalo diferencované speciální školství. Existovaly však i země, příklad Velká Británie, kde se pokoušely oba tyto trendy skloubit dohromady. Fungovaly zde speciální školy, zároveň se prosazovaly myšlenky integrace.

V USA se myšlenky integrace začínají výrazněji objevovat v 50. letech 20. století, kdy probíhal soud rodičů postiženého dítě se školským úřadem. „*Soud stanovil, že všechny děti – a tedy i děti s mentálním postižením – mají nárok na školní vzdělání.*“<sup>9</sup> Tento průlomový soudní výrok rozvířil diskuzi o možnostech integrace postižených dětí. A to nejen ve Spojených Státech, ale po celém světě.

Školní integrace se stala celosvětovým tématem. K řešení této problematiky nezůstalo lhostejné ani UNESCO. „*Problematikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími*

---

<sup>7</sup> FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEZULOVÁ, E. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*, Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7368-921-6 (str. 71)

<sup>8</sup> LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7. (str. 156)

<sup>9</sup> LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7. (str. 157)



potřebami se UNESCO začalo zabývat koncem šedesátých let, což vyvrcholilo vyhlášením Mezinárodního dne postižených v roce 1981.<sup>10</sup> Vznikl také projekt s patričním názvem „Škola pro všechny“. Jeho autoři zde razili myšlenku rovnoprávného vzdělání pro všechny. Tedy nejen bez rozdílu barvy pleti či etnika, ale také bez rozdílu postižení. Tento projekt byl přijat ve čtyřiceti zemích světa a Česká republika byla jednou z nich.

S integrací na školách v České republice se začalo však teprve v devadesátých letech minulého století. Do té doby byly děti, které dnes tuto službu využívají, automaticky zařazovány do speciálních – zvláštních škol. Až po roce 1989 se začala rozvíjet myšlenka vytvoření školského systému přístupného všem dětem bez rozdílu. *„Děti, žáci a studenti se SVP se v České republice vzdělávají od roku 1989, s významným akcentem od 1. ledna 2005 (školský zákon č. 561/2005), ve školách hlavního vzdělávacího proudu.“*<sup>11</sup>

Docházelo k postupnému zařazování dětí se SVP do běžných škol. Ovšem ve třídách působil vždy jen jeden pedagogický pracovník – tedy učitel. Až v druhé polovině devadesátých let došlo k tomu, že se o tyto děti staral jiný pedagogický pracovník.

Počátek tohoto počínání se však nesl v jisté nejednotnosti. Nebyly zcela ujasněny všechny kompetence asistenta podílejícího se na integraci dítěte, ani to, kdo by tuto práci měl vykonávat. Často pak tuto funkci vykonávali například vojáci v civilní službě. Také samotné označení osoby nebylo jednoznačně určené. Až během několika let se ustálilo označení pedagogický asistent.

Nejdříve se práce pedagogického asistenta začala využívat v přípravných třídách pro děti se sociálním znevýhodněním. Jednalo se zejména o děti z romských rodin, děti z rodin sociálně a ekonomicky slabých, či děti, které byly ohroženy ve svém okolí sociálně patologickými jevy. *„Nezájem o výchovně vzdělávací proces a o školu souvisí zejména se*

---

<sup>10</sup> VÍTKOVÁ, M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 462s. ISBN: 80-7315-071-9. (str. 9)

<sup>11</sup> BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0. (str. 44)

vzory, které žák získal v rodinném prostředí (rodiče, sourozenci, starší členové rodiny).“<sup>12</sup> Pokud se žákovi vhodného vzoru nedostalo v rodině, musel pak takový vzor alespoň částečně zastoupit právě asistent.

Tyto děti využívaly přípravnou třídu rok před nástupem k povinné školní docházce. Mělo tak dojít k vyrovnání jejich vývoje s ostatními dětmi. Byl pak větší předpoklad, že přestup do první třídy úspěšně zvládnou. Asistent měl v rámci svého působení nejen pomoci žákovi v edukačním procesu, ale sloužit i jako „socializační mediátor“. Asistent byl tedy rovněž důležitý článkem zajišťující potřebnou komunikaci i zpětnou vazbu mezi učitelem a rodiči.

## 1.2. Současnost

„V kontextu změn sociálních, ekonomických, kulturních a demografických se škola mění, mění se její žáci a učitelé.“<sup>13</sup> Výrazné změny proběhly i v českém školství. Asistent pedagoga se v současné době stal pedagogickým pracovníkem, který svoji práci podporuje a napomáhá integraci dětí se SVP. Stává se tak důležitým článkem ve složitém procesu získávání kvalitnějšího vzdělávání, a poté i lepšího uplatnění na trhu práce. Celé toto snažení je pak zásadním stimulem ke zlepšení životních podmínek obecně. Práce asistenta pedagoga a integrační tendence jsou v současnosti zcela jistě na vzestupu. Zatímco v roce 2008 mělo asistenty pedagoga pouhých cca 14 procent škol, ve školním roce 2010/2011 se jejich počet zdvojnásobil.

Česká republika využila zkušeností ze zahraničí, zejména Německa, Skotska, Nizozemí, kde integrační vzdělávání funguje již delší dobu a dosahuje vynikajících výsledků.

---

<sup>12</sup> FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEZULOVÁ, E. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*, Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7368-921-6. (str. 21)

<sup>13</sup> DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁTAL, M., WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola*. Praha: Karolinum, 2010. 310 s. ISBN 978-80-246-1896-8 (str. 11)

K rozvoji integrace a inkluzivního vzdělávání došlo také na základě požadavků Evropské agentury pro speciální vzdělávání (European Agency for Development in Special Needs Education). Česká republika je jedním z jejích členů od roku 2004.

Právě na základě evropského modelu a také potřeb vyplívajících z pedagogické praxe byla zřízena možnost souběžného působení tří pedagogických pracovníků, z nichž alespoň jeden je asistent pedagoga. Tento postup je běžnou praxí u vzdělávání dětí, které mají těžká zdravotní postižení. Vzdělávání těchto žáků probíhá ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením, obecně nazývaných jako speciální školy.

Výuka žáků s lehčím zdravotním postižením probíhá v běžných školách, na všech stupních. Tedy jak ve školách mateřských a základních, tak na školách středních či vyšších odborných. *„Znevýhodněným dětem integrace do běžných MŠ může pomoci při vyrovnávání rozdílů. Zlepší se tak u většiny dětí jejich vzdělávací a tím i životní šance. Prospěch může integrace přinést i intaktním dětem.“*<sup>14</sup>

V roce 2009–2010 J. Michálková zpracovala projekt ke své diplomové práci, kde se snažila analyzovat podmínky integrace dětí se SVP v pražských základních školách. Při studii zjistila: *„většina základních škol v Praze (76 %) nabízí při přijímání žáků se SVP jejich integraci. Bylo zjištěno, že převážná většina základních škol v Praze (92 %) má integrované žáky se SVP.“*<sup>15</sup> Dále bylo při zpracování analýzy zjištěno, že asi dvě třetiny ředitelů oslovených škol nepovažuje nemožnost zajištění asistenta pedagoga za hlavní překážku integrace. Třetina si myslí, že integrace žáků se SVP není možná bez pedagogického asistenta.

Nicméně je třeba zmínit i negativní zkušenosti. Ačkoliv z počátku byla integrace vnímána velice euforicky, ne vždy integrační procesy končily úspěchem. *„I v České republice se již*

---

<sup>14</sup> SWIERKOSZOVÁ, J. *Kooperace učitele s asistentem pedagoga - eduakační proces a děti se specifickými poruchami učení*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 2 CD-ROM. ISBN 978-80-7368-557-7.

<sup>15</sup> BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0. (str. 56)

*mnoho integrovaných dětí vrátilo zpět do speciálního školství a mnoho dospělých zůstalo přes všechny snahy profesionálů a blízkých izolováno.*<sup>16</sup> Ačkoliv integrace v českém školství je velkým trendem, nemusí se jednat vždy o nejlepší variantu. Je třeba zajistit optimální rozvoj jak postiženému dítěti, tak i ostatním ve třídě.

*„Pro děti postižené nějakou specifickou poruchou učení je cíl vyrovnat se ostatním obvykle velmi obtížně dosažitelný, protože nejsou schopni pracovat na stejné úrovni. Dost často jsou trvale mezi těmi nejhůře hodnocenými.*“<sup>17</sup> To může každé, nejen postižené, dítě demotivovat. Žák pak ztrácí potřebnou sebedůvěru a rezignuje.

Zejména u dětí s autismem je třeba pečlivě zvážit, zda je jejich integrace vhodná. *„Jejich začlenění do skupiny je velmi problematické, nejsou schopni porozumět řadě situací, které jim život přináší, nároky na ně kladené jsou příliš velké.*“<sup>18</sup> Nejsou schopni sociální interakce a i navázání kontaktu s celou rodinou může znamenat problém. Často se upnou jen na jednu či dvě osoby.

Rodiče by se proto neměli upínat na myšlenku, že jen běžné všestranné vzdělání je krok vpřed. Samozřejmě, že dnes vedle sebe mohou bez potíží fungovat postižený s nepostiženými. *„Pokud je však jeho stav vážný, bude v jeho vlastním zájmu i v zájmu ostatních dětí ve třídě, aby bylo přesunuto do prostředí, kde se na ně nebudou dívat jako na hlupáka nebo nevychovance.*“<sup>19</sup> Dalším extrémem by byla přehnaná péče od ostatních. Tito lidé nechtějí, aby je někdo stále litoval!

---

<sup>16</sup> VÍTKOVÁ, M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 462s. ISBN: 80-7315-071-9. (str. 10)

<sup>17</sup> SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8 (str. 660)

<sup>18</sup> ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. A KOL. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2 (str. 81)

<sup>19</sup> POKORNÁ, V., *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. 240s. ISBN: 978- 80-7367-773- 2. (str. 52)

I ze strany školy se jedná o poměrně velké změny a to zejména, rozhodne-li se přijmout žáka s tělesným postižením. Pokud se dítě pohybuje na invalidním vozíčku, jsou bezpodmínečné stavební úpravy celé školy. Nejedná se jen o třídu, kam žák nastoupí. Nutná je úprava sociálních zařízení, šaten, které bude používat, či jídelny, kde se bude stravovat. Jedná se tedy o úpravu značně nákladnou, na kterou ne všechny školy mají peníze.

### 1.3. Integrace romských dětí

Absolventi studijního programu Sociální pedagogika často působí jako pedagogičtí asistenti dětem ze sociálně slabých a znevýhodněných rodin. Proto je nutné se zaměřit na tuhle problematiku konkrétněji a seznámit se s fakty, souvisejícími s edukací romských dětí.

*„Odborná veřejnost považuje vzdělávání za primární katalyzátor, který by měl vést k pozitivnímu a přirozenému začlenění romského etnika do většinové společnosti.“<sup>20</sup>*

Integrace je zde daleko složitější, protože nezahrnuje jen edukační část. Dítě není integrováno jen do školní třídy, nýbrž do celé majoritní společnosti.

U žáků se sociálním znevýhodněním se služby pedagogického asistenta užívá jak ve speciálních školách, tak ve školách běžného typu. Existuje zde stále možnost zřídit tuto funkci pro přípravné třídy. U vzdělávání dětí s tímto znevýhodněním se často užívá i pojem „romský asistent“.

Tyto děti, kromě sociálního znevýhodnění, mají poměrně často diagnostikovanou i lehkou mentální retardaci. Bývají nedůsledné, nesoustředěné, špatně se ovládají a jejich smysl pro odpovědnost je mizivý. Reagují neadekvátně k dané situaci a jejich zvědavost po novém je malá. Takové vlastnosti jsou základem pro patologické chování, které je samozřejmě nežádoucí. *„Nutno však pamatovat na to, že současné interpretace podmíněnosti deviantního chování poukazují, že jejich příčiny nutno hledat ve spojení*

---

<sup>20</sup> FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEZULOVÁ, E. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*, Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7368-921-6. (str. 24)

*faktorů biologických, pedagogických a faktorů prostředí.*“<sup>21</sup> Postižená osoba může tedy fungovat sociálně správně, ale jen za předpokladu příznivého působení okolí. To je problém zejména dětí romské komunity.

Na základě toho, jaký má sociální status tato minorita, jsou děti romských rodin často vystavovány životu ve vyloučených lokalitách, spojených s pácháním trestné činnosti a velmi nízkou vzdělaností. S tím je spojena rovněž značná nezaměstnanost a tedy a ztížené sociálně ekonomické podmínky těchto rodin. Děti v nich mají malé ambice nejen profesní, ale také nepříliš velkou snahu vykročit z životních podmínek svých rodičů. *„Aspirační úroveň je ovlivňována osobními dispozicemi, hodnotovou orientací, sebepoznáním a sebehodnocením, stavem jedince i aktuálními okolnostmi, které se projevují ve strategii jednání člověka.*“<sup>22</sup> Pak je důležité posílit roli školy, aby mohl být tento deficit překonán. I toto posílení má však své meze.

Ve vzdělávání minoritní společnosti je však určujícím problémem nejen jejich sociálně ekonomická situace, ale také odlišný jazyk a kultura. *„Děti, žáci si pod vlivem majoritní společnosti ve většině případů vytvářejí dvojí identitu.*“<sup>23</sup> Odborníci se shodují na tom, že dětem s nízkým socioekonomickým statutem chybí zejména důvěra v sebe sama a dostatek seberegulace. Také hodnotová orientace u těchto žáků pokulhává. Bez potřebných vlastností a ambicí je integrace sociálně znevýhodněného žáka vždy komplikovanější.

---

<sup>21</sup> GAJDZICA, Z. *Postižené dítě s lehkou mentální retardací jako oběť a pachatel šikany v prostředí běžné školy* [dokument ve formátu .pdf]. Cieszyna: Slezská univerzita, Fakulta etnologie a věd o vzdělávání. [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://www.sikana.org/pdf/gajdzica.pdf>.

<sup>22</sup> VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86723-42-6. (str. 66)

<sup>23</sup> SWIERKOSZOVÁ, J. *Kooperace učitele s asistentem pedagoga - edukační proces a děti se specifickými poruchami učení*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 2 CD-ROM. ISBN 978-80-7368-557-7.

„Důležitý je i vztah členů rodiny ke vzdělání vůbec – na další generace se přenáší i úcta či neúcta k němu.“<sup>24</sup> To je jeden z dalších důvodů, proč děti z romských rodin postrádají ambice k lepším výkonům a kvůli svým poruchám v učení jsou pak často zařazovány do speciálních tříd či škol. Ty jsou dle mnoha odborníků dnes již nevyhovující na základě toho, že provádějí jen skupinovou nápravu bez individualizace potřeb každého dítěte.

MŠMT ČR realizovalo ve školním roce 2007/2008 rozsáhlý sociologický výzkum zaměřený na *Analýzu příčin segregace dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*. „Z výsledků šetření vyplývá, že mezi hlavní nástroje, jejichž cílem je vyrovnat deficity při nástupu do školy, patří mateřské školy, přípravné školy základní školy a funkce asistenta pedagoga.“<sup>25</sup> Integrovat děti sociálně znevýhodněné má tedy největší úspěch hned v prvních letech edukačního procesu. Pak je začlenění takového žáka možné a úspěšné.

Proto je u sociálně znevýhodněných žáků kladen důraz na využití vyrovnávacích opatření zejména v mateřských školách a při následném základním vzdělání. Těmito opatřeními máme na mysli snížení počtu dětí ve třídě a zřízení funkce pedagogického asistenta. Důležité je také, aby učitel znal dobře rodinné prostředí, odkud dítě pochází a snažil se do školních záležitostí co možná nejvíce zapojit rodiče. Přechod dítěte z domácího prostředí do školního je zkouškou pro všechny děti. „Řada dětí má zpočátku potíže se vztahem k ostatním spolužákům, avšak dětem s hlubšími problémy nebo poruchami učení je třeba poskytnout včasnou pomoc, a vyhnout se tak vážným problémům s chováním v pozdější době.“<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. 240s. ISBN: 978- 80-7367-773- 2. (str. 68)

<sup>25</sup> SWIERKOSZOVÁ, J. *Kooperace učitele s asistentem pedagoga - eduakační proces a děti se specifickými poruchami učení*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 2 CD-ROM. ISBN 978-80-7368-557-7.

<sup>26</sup> POKORNÁ, V., *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. 240s. ISBN: 978- 80-7367-773- 2 (str. 51)



## 1.4. Podmínky integrace

Základní podmínkou pro doporučení dítěte se SVP k integraci do školy běžného typu je podrobné diagnostické vyšetření. To vystaví speciálně pedagogické centrum (SPC) či pedagogicko – psychologická poradna (PPP). Jedná se o školská poradenská zařízení, která posoudí stav dítěte, jeho individuální potřeby ke vzdělání i schopnost tuto integraci zvládnout. „*Diagnostický proces není ukončen jedním stanoviskem. Speciálně pedagogická diagnostika má dynamický, kontinuální charakter.*“<sup>27</sup> Skládá se ze vstupního vyšetření. Dále pak z vyšetření průběžných, které upřesňují původní stanoviska, až po závěrečnou zprávu.

Je také důležité zvážit nejen všechna pozitiva, jež si rodiče či dítě samotné od tohoto kroku slibují. V úvahu se musí vzít i negativní stránky, kterých při integraci každého jedince vyvstane hned několik. O umístění dítěte do běžné školy lze uvažovat jen tehdy, pokud i přes veškerá zvažování převažují pozitiva začlenění dítěte se SVP do běžného kolektivu žáků. Musí se zvážit, „*kde jsou meze zapojení dítěte do normální činnosti a meze výkonu, který od něj můžeme očekávat a požadovat.*“<sup>28</sup>

K začlenění žáka se SVP do běžné školy je potřeba najít vhodnou instituci, která bude nakloněna integračnímu procesu. Základní podmínkou je její ochota k integraci takového žáka a celková přátelská atmosféra. K začlenění handicapovaného musí příznivě přistupovat celý pedagogický sbor, který je v případě všeobecně pozitivního přístupu k integraci schopný takového žáka a tedy i asistenta akceptovat při výuce. „*Zdařilé integraci musí předcházet vytvoření celého souboru určitých podmínek, bez nichž je nejen zbytečné, ale i nezodpovědné dítě s handicapem vůbec do běžné školy přijmout.*“<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0 (str. 27)

<sup>28</sup> LANG, G., BARBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN: 80-7178-144-4 (str. 43)

<sup>29</sup> VÍTKOVÁ, M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 462s. ISBN: 80-7315-071-9. (str. 15)

Na příchod žáka s pedagogickým asistentem musí být připraveny i ostatní děti, nastávající spolužáci, kteří budou mít velký vliv na to, jak se celý proces začleňování podaří. „*Naprostou klíčovou podmínkou pro úspěšný průběh integračních snah je bezproblémové přijetí postiženého dítěte spolužáky.*“<sup>30</sup> Je dobré s tímto faktem obeznámit také rodiče budoucích spolužáků.

Vzhledem k tomu, že integrovaný žák má často svůj individuální vzdělávací plán (IVP) a je hodnocen slovně, tedy ne známkami, může v některých spolužácích vyvolat jistý způsob závidivosti, pocitu, že se postiženému nadržuje apod. Výjimkou nejsou případy, kdy je žák ze strany spolužáků terčem posměchu za své postižení, nebo naopak s takovým spolužákem nechtějí ostatní děti komunikovat vůbec. To vede k naprosto opačnému cíli, než je integrace, tedy k izolaci. „*Bývá nezbytné poučit třídu a informovat i školu o tom, proč některé děti dělají určité věci a proč mluví tak, jak mluví.*“<sup>31</sup>

V neposlední řadě je pro úspěšnou integraci důležitý tým, který celý proces povede. Tedy tým lidí, který vytvoří IVP. Na základě tohoto plánu bude vzdělávání žáka probíhat. Je tedy nutné, aby součástí týmu byli profesionálové, kteří k problému budou přistupovat zodpovědně, odborně a zároveň citlivě s přihlédnutím na individuální potřeby žáka. Takový tým je nejčastěji tvořen výchovným poradcem dané školy, speciálním pedagogem a pedagogickým asistentem. Velice důležitým člověkem celého integračního procesu je také sám učitel, do jehož třídy se má žák se SVP bezproblémově začlenit.

Důležitou podmínkou k integraci postiženého je vytvoření zmiňovaného IVP. „*Podle směrnice k integraci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami 13 711/2001-24 je individuální vzdělávací program pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.*“<sup>32</sup> Jedná se tedy o základní nástroj ve vzdělávání žáků se SVP. „*IVP je především prostředkem koordinace toho, co se ví o*

---

<sup>30</sup> VÍTKOVÁ, M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 462s. ISBN: 80-7315-071-9. (str. 17)

<sup>31</sup> LANG, G., BARBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN: 80-7178-144-4. (str. 21)

<sup>32</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1 (str. 220)

*specifických potřebách a podmínkách dítěte, a dostupných zdrojů školy, aby byl vytvořen smysluplný a vhodný vzdělávací program.*“<sup>33</sup>

Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy, vypracovává se však ve spolupráci několika lidí. Jak již bylo zmíněno, patří sem člověk zastupující školské poradenské zařízení (výchovný poradce, speciální pedagog,...) i asistent pedagoga, ale také zákonný zástupce žáka nebo zletilý žák.

Při sestavování IVP je třeba brát ohled na předešlé vzdělání, fyzické, intelektové či smyslové schopnosti dítěte. Vědět, jaké jsou jeho sociální dovednosti a znát výsledky předešlých lékařských vyšetření, diagnostických rozhovorů či hodnocení z pozorování dotyčného. Celý dokument musí být vypracován ještě před nástupem žáka do školy. V průběhu celého školního roku však může být IVP průběžně doplňován a upravován podle aktuálních potřeb. Tak, jak si to vyžádá daná situace. Se všemi případnými změnami či doplněními však musí vždy být seznámeni rodiče žáka a žák osobně.

*„Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v IVP a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu.“*<sup>34</sup> Pokud dojde k tomu, že se stanovená opatření nedodržují tak, jak bylo předem domluveno, je o této skutečnosti informován ředitel školy.

IVP obsahuje podrobné informace o tom, jakým způsobem bude žákovi se SVP poskytována individuální péče. Zda bude poskytnuta pomoc ve formě dalšího pedagogického pracovníka – pedagogického asistenta. Jaké jsou cíle vzdělání konkrétního dítěte. Stanovuje také formu hodnocení a postupy při edukaci postiženého žáka. Je zde zahrnut také seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek či speciálních

---

<sup>33</sup> LANG, G., BARBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN: 80-7178-144-4 (str. 73)

<sup>34</sup> *Vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Metodika tvorby a struktury individuálního vzdělávacího plánu* [online]. © Pedagogicko-psychologická poradna, Bruntál, p.o., 2001-2011. [cit. 2014-03-22]. Dostupný z: <http://www.pppbruntal.cz/texty/integrace05.html>.

učebnic a jiných didaktických materiálů, které jsou nezbytné pro jeho výuku. S tím rovněž souvisí výše finančních prostředků, která bude na integraci žáka poskytnuta ze státního rozpočtu.

V IVP je jmenovitě určen i pedagogický pracovník školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka a je zde také stanoven další postup ve spolupráci s PPP či SPC.

Na základě tohoto dokumentu se stanovují individuální sezení, někdy nazývané jako „speciální hodiny“. Dítě při nich absolvuje konzultace s nejrůznějšími odborníky, kteří sledují jeho pokroky. Příkladem může být například práce s logopedem. Nicméně není nutný vysoký počet takových hodin. *„Často se stává, že se příliš zdůrazňují „zvláštnosti“ dítěte, čímž se přetíží IVP v důsledku přílišné individualizace.“*<sup>35</sup> Odborníci se shodují, že je efektivnější realizovat speciální hodiny v rámci běžného vyučování. Takové hodiny jsou pak vnímány velice pozitivně i ostatními dětmi. Používají se při nich nejrůznější speciální pomůcky.

---

<sup>35</sup> LANG, G., BARBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN: 80-7178-144-4. (str. 112)

## 2. PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

Náplň práce pedagogického asistenta stanovuje ředitel školy, nejčastěji na základě doporučení SPC. *„Diagnostika poruch učení musí být jednoznačně individualizovaná, aby označení „jedinec s poruchami učení“ neznamenal posílení už existujících forem, které rozlišují skupiny.“*<sup>36</sup>

Po seznámení s diagnózou postiženého dítěte, čeká asistenta hned několik úkolů. Musí si důkladně prostudovat patřičné materiály, zaujmout nějaký postoj k postiženému a najít k němu tu správnou cestu, aby integrační proces byl úspěšný.

### 2.1. Náplň práce asistenta pedagoga

Základem práce asistenta pedagoga je individuální práce se samotným žákem. Nicméně by tato práce neměla být chápána jen jako izolovaná část. *„Na rozdíl od osobního asistenta není asistent pedagoga „k ruce“ pouze začleněnému žákovi, ale je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem, který pomáhá zajišťovat plynulý chod výuky, spolupracuje s učitelem a po domluvě s ním věnuje svou pozornost podle potřeby také ostatním žákům ve třídě.“*<sup>37</sup> V případě, že integrované dítě spolupracuje výhradně se svým asistentem, je dítě „odtrženo“ od standardního chodu vyučování a tedy celý proces začleňování nemá smysl. Je nutná spolupráce žáka se SVP s učitelem i ostatními spolužáky.

Asistentova práce spočívá zejména v dodatečném vysvětlení látky tak, aby dotyčný žák pochopil, co přesně se od něj žádá. Poskytuje verbální a vizuální podporu a potřebný dohled při plnění úkolu. Vše dle instrukcí učitele a na základě IVP.

Další částí povinností asistenta je pomoc právě při adaptaci dítěte v kolektivu. Zde je důležitá pomoc při orientaci v prostoru a čase. Asistent napomáhá k vyřešení případných

---

<sup>36</sup> POKORNÁ, V., Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. Praha: Portál, 2010. 240s. ISBN: 978- 80-7367-773- 2 (str. 106)

<sup>37</sup> UZLOVÁ, I. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0 (str. 43)

rozepří mezi spolužáky a snaží se předcházet konfliktům mezi postiženým jedincem a zbytkem třídy tak, aby nedocházelo k nežádoucí izolaci. Pomáhá v navázání komunikace, čímž zlepšuje sociální dovednosti žáka se SVP a v konečném důsledku také jeho začlenění do kolektivu spolužáků.

Pedagogický asistent je zprostředkovatelem informací mezi rodiči a školou. Formou pravidelných schůzek informuje rodiče o průběhu celé integrace. Tyto schůzky jsou tak časté, jak si to situace vyžaduje. Ve většině případů se jedná téměř o dennodenní kontakt. Zde je samozřejmě velice důležitá zpětná vazba od rodičů. Správně fungující vztah rodič – asistent je jedním z předpokladů úspěšné integrace.

Dalším úkolem asistenta je vytvářet bezpečné prostředí pro handicapované dítě. Trávit s ním čas o přestávkách, kdy se dítě pohybuje i mimo třídu. Důležitá je rovněž bezpečnost dítěte mimo školní budovu v případě výuky tělesné výchovy, laboratoří apod. Dohlíží na dodržování hygienických návyků svého svěřence.

Asistent se také aktivně podílí na tvorbě IVP, a to zejména svými postřehy z pozorování studenta. Při pozorování je důležité zaznamenávat výraznější změny v chování a definovat příčiny těchto změn. Takové změny se nejčastěji týkají studijních výsledků, ať už jde o jejich zlepšení či zhoršení. Po společné konzultaci s učitelem, výchovným poradcem či speciálním pedagogem dávají základ IVP.<sup>38</sup>

## **2.2. Legislativní ukotvení, zajištění asistenta pedagoga**

Prvním důležitým mezníkem v právní úpravě funkce pedagogického asistenta byla vyhláška č. 127/1997. Ta umožňovala ve třídách, kde byli vzděláváni žáci se SVP, působení dvou pedagogických pracovníků.

Základním právním pramenem pro práci asistenta pedagoga je zákon č. 563/2004 Sb. Na základě tohoto zákona patří asistent mezi pracovníky, kteří: *„vykonávají přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou, nebo pedagogicko – psychologickou*

---

<sup>38</sup> VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2. (srov. str. 100)

*činnost přímým působením na vzdělávaného.*“<sup>39</sup> Tento zákon také stanovuje kvalifikační požadavky na asistenta pedagoga.

Dalším právním pramenem je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento školský zákon vymezuje podmínky, za kterých má ředitel školy možnost funkci pedagogického asistenta zřídit. Je zde též ukotveno financování této služby.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, pak stanovuje hlavní činnosti pedagogického asistenta a postup při zřizování této funkce.

Dále pak vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška stanovuje školská poradenská zařízení, která vystavují patřičná rozhodnutí, na základě kterých je či není zřizována funkce asistenta pedagoga. Jedná se o již zmíněná speciálněpedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.

Vztah mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem upravuje zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. Na základě tohoto zákona je asistent zařazen do příslušné platové třídy. To se děje na základě požadavků školy na náročnost vykonávané práce. Jedná se o zařazení od 4. do 8. platové třídy.

Pedagogického asistenta finančně zajišťuje školský odbor příslušného Krajského úřadu (v Praze příslušná městská část, která školu zřizuje), který musí souhlasit se zřízením takové funkce na základě žádosti školy. Tato žádost musí obsahovat odůvodnění, proč škola žádá o zřízení této funkce. Příkládá se též odborný posudek, vydaný SPC. *„Doporučení zpravidla obsahuje zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga ve škole, rozsah činnosti asistenta (doporučenou výši úvazku), obsah jeho pracovní činnosti (návrh pracovní náplně) a návrh na další poskytované podpůrné služby.“*<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Zákon č. 563/2004 Sb.

<sup>40</sup> UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0. (str. 49)



Popisuje tedy konkrétní potřeby konkrétního žáka. Je nutné přidat také cíl, který si ředitel školy stanovil zřízením této funkce na škole, a předpokládanou náplň práce, kterou by měl pedagogický asistent vykonávat.

Po odsouhlasení žádosti pak škola vypisuje samotné výběrové řízení na tuto pozici. Zde je průběh stejný jako při obsazování jiných pozic na škole. Je dobré do tohoto výběru zainteresovat i rodiče žáka, pro kterého se asistent hledá. Jejich zapojení do tohoto procesu zaručí, že si asistent bude rozumět i s rodiči, což je důležité při zdárném plnění všech povinností, které tato funkce obnáší. Navíc jsou to právě rodiče, kteří dítě znají nejlépe a dokážou tedy správně posoudit, zda uchazeč vyhovuje potřebám jejich dítěte.

*„Výběrové řízení bývá dvoukolové. V první kole zasílají zájemci svůj profesní životopis a motivační dopis.“*<sup>41</sup> Ten je poměrně důležitý, protože z něj lze odhadnout skutečný zájem uchazeče o nabízenou práci. Na základě toho pak škola uskuteční druhé kolo, formou osobního pohovoru. Tyto pohovory zpravidla vede ředitel školy či výchovný poradce. Doporučuje se také umožnit uchazeči tzv. náslech v hodině, kdy vidí studenta při práci, a poté i osobní setkání s žákem. Po pohovorech a upřesnění práce dochází k uzavření smlouvy. Vzhledem k tomu, že se nedá nikdy předem s určitostí říct, jak dlouho bude třeba jeho pomoci, stává se tak zpravidla na dobu jednoho roku.

*„Vzhledem k tomu, že finanční ohodnocení asistentů pedagoga je hluboko pod průměrnou mzdou v České republice, je obtížné zajistit kvalifikované síly podle litery zákona.“*<sup>42</sup> Mezi uchazeči o takovou práci je proto nejvíce středoškoláků, kteří jsou však ochotni si potřebné vzdělání doplnit například formou absolvování patřičného kurzu. Vysokoškolští uchazeči jsou zejména z řad absolventů, kteří touto cestou chtějí nabrat potřebné zkušenosti a praxi do dalšího profesního života.

---

<sup>41</sup> UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0. (str. 48)

<sup>42</sup> UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0. (str. 44)

Někdy se nabízí možnost udělat pedagogickým asistentem některého člena rodiny. K tomuto postupu jsou však odborníci spíše skeptičtí. Začlenění postiženého dítěte, a tedy i jeho částečné osamostatnění se od závislosti na rodině a vřazení do kolektivu vrstevníků, není v této podobě úplně možné.

### **2.3. Možné chyby některých asistentů a pedagogů při integraci dítěte**

V této podkapitole si dovolím uvést pár problémů, které během integrace postiženého dítěte do běžné školy, mohou nastat. Jedná se o chyby, na které mě upozornili sami pedagogové a asistenti, při rozhovorech pro utváření kazuistik, uvedených v praktické části této práce. Chyby mohou nastat na obou stranách. Tedy jak na straně učitele, tak asistenta. Důležité však je tyto chyby včas odhalit a napravit. Mohou mít totiž zcela zásadní vliv na výsledek integračního procesu, jak je zaznamenáno v praktické části.

Někdy se může stát, že asistent není správně srozuměn s tím, co se po něm bude při výkonu takového povolání chtít. Nedostaly se k němu potřebné informace a znalosti, které se týkají daného postižení nebo si je nedokázal on sám v dostatečné míře zajistit. Je možné, že si pečlivě neprostudoval lékařské zprávy či zprávy od psychologa a tím je mu znemožněna jakákoliv další odpovídající příprava. Chybou je však rovněž špatné nakládání se získanými informacemi.

Asistent pak jen „slepě“ plní úkoly, které mu zadá učitel, bez vlastní iniciativy a tvůrčích nápadů, které by edukační proces s postiženým výrazně vylepšily. Na vyučování se příliš nepřipravuje, nezajímá se ani o IVP. Jeho postoj je v podstatě pasivní a v takovém případě pak celý proces začleňování výrazně narušuje, nebo jej dokonce úplně znemožňuje.

Ideální však není ani druhý extrém, který se během výuky může objevit – přílišná aktivita a horlivost. Takový asistent neuváženě zasahuje do kompetencí samotného učitele. Strhává na sebe veškerou pozornost, a to nejen ze strany postiženého žáka, nýbrž celé třídy. Snaží se být ten, co vede vyučování. Žádnému učiteli se samozřejmě takový postup nemůže zamlouvat a snadno pak vypukne „boj o pozici“, který celou věc zkomplikuje.

Práce asistenta by měla být rozvážná, ucelená, sledovat záměr předem vytyčeného programu. V případě, že je celý postup chaotický, je na asistenta nahlíženo jako na nespolehlivého. V žádném případě, by se neměl pouštět do kritiky učitele například před rodiči žáka. Jak uvedl jeden příklad z praxe učitel Fuksa, v praktické části této práce.

Pedagog se může v průběhu integrace postiženého žáka do běžné třídy také dopustit několika chyb, které mohou narušovat hladký průběh začlenění takového žáka. Hned v úvodu by měl učitel o funkci asistenta všechny správně informovat. To znamená představit ho celému pedagogickému sboru, pokud tak již neučinil přímo ředitel školy. Pro zdař celého procesu je nutné žákům i kolegům vysvětlit, proč bude pracovat zrovna v jejich třídě. Dobré je tuto skutečnost sdělit i rodičům ostatních žáků. Je vhodné sdělení doplnit o poučení, jak o postiženém mají mluvit doma před dětmi.

V případě nejasností rolí „učitel“ a „asistent pedagoga“ je pravděpodobné, že si vzájemně neporozumí. Nebude jasné kdo má jaké kompetence. Pokud se jim nepodaří zkoordinovat správně jejich práci, dojde k naprosté nespolečnosti mezi učitelem a asistentem, která bude mít neblahý vliv na celou integraci.

Další možnou chybou pedagoga je přenesení odpovědnosti za vzdělání postiženého žáka zcela na asistenta. Často se stává, že asistent s postiženým žákem sedí v zadní části třídy. To je kvůli jejich práci praktické. Nikoho tak svoji spoluprací nevyrušují. Nicméně není možné, aby učitel pracoval jen se zbytkem třídy a s postiženým žákem vůbec nekomunikoval. Tím je narušen jeden ze základních principů integrace – a to vzájemná intenzivní spolupráce. Učitel musí poskytnout prostor i postiženému dítěti, ptát se ho, vyvolávat k tabuli, zajímat se o jeho názory.

### 3. OSOBNOST PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA

K tomu, aby handicapované dítě mohlo být integrováno pedagogickým asistentem, je zapotřebí nejen jeho odbornost a kvalifikace, ale také odpovídající osobnostní předpoklady. Základním takovým předpokladem je jistě kladný vztah k dětem. V neposlední řadě je to však klíčová rovněž vysoká míra spolupráce s celou řadou lidí, kteří se na integraci postiženého žáka podílejí. Asistent se stává článkem týmu, který je poměrně velký.

#### 3.1. Kvalifikace

*„Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga stanoví zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.“<sup>43</sup> Jak již bylo zmíněno, vzhledem k finančnímu ohodnocení asistenta, je často obtížné zajistit dostatečně kvalifikovanou, vysokoškolsky vzdělanou osobu.*

V ideálním případě by měl asistent mít vystudovanou vysokou školu v oblasti pedagogických věd. *„Vedle sebe v současné době existují speciálněpedagogické obory učitelského i neučitelského zaměření, často s kombinací oboru sociální práce či pastorační práce apod.“<sup>44</sup> Často se stávají pedagogickými asistenty absolventi sociální pedagogiky. Ta se v současné době vyučuje již na několika univerzitách. Například v Hradci Králové, Ostravě, Brně atd. Může mít však i vyšší odborné vzdělání se zaměřením na přípravu pedagogických asistentů či v oboru sociální pedagogiky.*

V případě, že je vzdělání asistenta pouze středoškolské či je jen držitelem výučního listu, je nutné, aby získal odborné znalosti absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga. Takový program lze studovat kombinovanou formou při zaměstnání.

---

<sup>43</sup> UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0. (str. 43)

<sup>44</sup> MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. 512 s. ISBN: 978-80-7367-859-3. (str. 25)

Během studia si budoucí asistenti osvojí znalosti základů pedagogiky; psychologie pro pedagogy spojené se základy vývojové psychologie; speciální pedagogiku a sociálně psychologické profesní dovednosti. Studium probíhá jedenkrát za čtrnáct dnů jako celodenní osmihodinová výuka. Učebních bloků je celkem deset. Výuka probíhá v období od září do června, tedy celý jeden školní rok, který je zakončen závěrečnou prací. „Po úspěšné obhajobě závěrečné práce a složení závěrečné zkoušky získá absolvent osvědčení o Studiu pedagogiky pro asistenty pedagoga s akreditací MŠMT.“<sup>45</sup>

Je však také velmi důležité, nezůstat se vzděláním jen v obecné, širší rovině. Každý případ je trochu jiný. Každé postižení má své symptomy a vyžaduje poněkud jiný přístup. Na začátku je nezbytný tzv. „zácvik“. Je nutné nastudovat si patřičné materiály, související s handicapem dítěte, u kterého má fungovat jako asistent. Je nutné důkladně prostudovat lékařské zprávy, zprávy od dětského psychologa atp. „Osobnostní charakteristiky každého dítěte jsou samozřejmě jedinečné a podle nich se s ním musí jednat.“<sup>46</sup> Individuální přístup je zde důležitý a není dobré ho podcenit.

Pedagogický asistent tedy musí počítat s tím, že si potřebnou kvalifikaci bude muset doplňovat a rozšiřovat průběžně celý život. Nedílnou součástí jeho profese je sledovat možnosti, které se nabízejí, ve formě nejrůznějších seminářů či odborných kurzů. „Postižené děti často mají více vzájemně se ovlivňujících problémů, takže je nutné vědět o jejich celkovém vlivu na učení ve třídě.“<sup>47</sup>

Takové kurzy lze dohledat na internetu, na stránkách různých sdružení, které se zabývají poradenstvím. Příkladem mohou být například <http://www.rytmus.org/kurzy> či nabídka občanského sdružení „za sklem“ <http://www.zasklem.com/nabidka-kurzu/>, které se zabývá

---

<sup>45</sup> *Studium pedagogiky pro asistenty pedagoga (API)* [online]. Nymburk: Vzdělávací institut středočeského kraje – Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. [cit. 2014-03-22]. Dostupný z: <http://www.visk.cz/akce/1909G51>

<sup>46</sup> LANG, G., BARBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN: 80-7178-144-4. (str. 108)

<sup>47</sup> LANG, G., BARBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN: 80-7178-144-4. (str. 108)

pomocí lidem s autistickým postižením. Další informace mohou poskytnout i jiné neziskové organizace, např.: AUTISTIK, APLA, RAIN MAN a další. Důležitým zdrojem informací na internetu pro asistenty, rodinu a samotné postižené může být například „HELPNET“, informační portál pro osoby se specifickými potřebami.

### 3.2. Osobnostní předpoklady

Mezi nejdůležitější základní předpoklady k výkonu povolání pedagogického asistenta patří bezesporu komunikativnost a dostatečně asertivní chování. „*Doporučené asertivní chování není ani hostilní (nepřátelské), ani submisivní (nemístně ústupné).*“<sup>48</sup> Asertivní člověk musí mít především otevřené, přímé a přiměřené chování.

Asistent musí zvládat komunikaci s postiženým dítětem, být připraven mu správně a rychle odpovědět na nejrůznější dotazy, předložit mu vždy správné argumenty. „*Do tohoto rámce patří i schopnost zjednodušení (zpravidla) složité problematiky odborné do podoby přijatelné a srozumitelné uživateli služeb.*“<sup>49</sup> V komunikaci postiženému pomáhá navazovat kontakt s ostatními. Neměl by však mluvit za něj.

U dětí, kterým byla diagnostikována porucha učení a chování, doprovázená hyperaktivitou je dobré v komunikaci poskytnout potřebný čas. Nespěchat na ně. Dobré je také snažit se co možná nejvíce eliminovat rušivé vlivy. Dále pak poskytnout taktilní kontakt. „*komunikace doprovázená dotykem má u nich zpravidla větší efekt než samotné slovo.*“<sup>50</sup>

Není to však jen komunikace s dítětem, ale také nutnost komunikovat rodiči, informovat je o průběhu integrace, správně formulovat požadavky. Dále pak komunikuje s učitelem ve třídě, často spolupracuje se SPC. „*Lidé uplatňující se v oblasti sociálních profesí musí*

---

<sup>48</sup> CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 2000. 290 s. ISBN 80-7178-406-0. (str. 47)

<sup>49</sup> MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. 512 s. ISBN: 978-80-7367-859-3. (str. 15)

<sup>50</sup> SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. 155 s. ISBN 978-80-7367-691-9. (str. 132)

*umět dobře komunikovat ústní i písemnou formou a používat komunikační technologie, za pomoci komunikačních zručností, které tvoří složitý proces.*“<sup>51</sup>

Při pomoci postiženému v plnění školních úkolů je velmi užitečné, pokud je asistent dostatečně kreativní. Pokud svojí tvořivostí dokáže integrované dítě dostatečně zaujmout. Když se pro něj „běžné“ vyučování stává zajímavou hrou, u které i např. jedinec s lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD) udrží svoji pozornost. Kreativita je nesmírně důležitá složka také při vysvětlování probírané látky. Tuto dovednost jistě ocení rovněž učitel, kterému je asistent nápomocen při vytváření programu na školní výlet, besídku apod.

Zcela zásadním předpokladem je, být dostatečně trpělivý. Práce s dětmi, které vyžadují pomoc asistenta, není jednoduchá. Některé věci se musí opakovat několikrát, a přesto se nedosáhne kýženého cíle. Potom je důležité vytrvat. Snažit se znovu a znovu. Nevzdávat se, být svojí trpělivostí vhodným vzorem pro svěřeného žáka i širší okolí.

Pedagogický asistent musí být také dostatečně empatický. Důležitou složkou jeho profese je schopnost umět se vcítit do člověka. Odhadnout správně situaci a vědět, jak může zareagovat, aby nedošlo k tomu, že někoho poškodí. To je jistě při této práci dobré umět. Stejně tak jako být laskavý a pozitivně naladěný člověk. Není však možné uchýlovat k lítosti či přehnanému optimismu.

Asistent musí umět dítě dostatečně motivovat. Tím, že bude pozitivně naladěný, bude věřit, že „to“ dítě zvládne. Jeho přiměřený optimismus pak přijme i dítě, které na základě neúspěchu, chtělo s danou činností přestat. Ve správném motivování a podpoře žáka, mohou asistentovi výrazně pomoci i ostatní spolužáci.

Ve své práci si musí pedagogický asistent počínat důsledně. Kontrolovat a lpět na dodržování dohodnutých pravidel, vyžadovat jejich maximální plnění. Žák musí znát sankce, které přijdou v případě nedodržení pravidel.

---

<sup>51</sup> LACA, S. *Dialóg pomáhajúcich profesii v kontexte sociálnej práce*, Brno: Institut mezioborových studií, 2013. 231 s. ISBN 978-87182-37-6. (str. 83)

### 3.3. Asistent jako člen týmu

Integrace žáka se SVP je proces, na němž se podílí celý tým lidí, jejichž vzájemná spolupráce je k jejímu efektivnímu průběhu bezpodmínečně nutná. Jak již bylo zmíněno, patří sem primárně spolupráce s žákem, kterému asistenční službu poskytuje. Ale i spolupráce s učitelem a s ostatními pedagogickými pracovníky celé školy, rodiči postiženého žáka. Důležitými články jsou rovněž poradny a pedagogická centra, která dítě pravidelně navštěvuje. V neposlední řadě má pak klíčový vliv také kolektiv ostatních dětí ve třídě. „Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům.“<sup>52</sup> Musí mít tedy dostatečně „kolektivního ducha“, který bude ku prospěchu všem zmiňovaným. „Tým by měl spolupracovat, aby bylo vidět, že pružné přizpůsobení didaktických postupů může uspokojit řadu „zvláštních potřeb“ dětí v inkluzivní třídě, takže už není potřeba vytvářet tolik oddělených nebo speciálních sezení a programů pro každé handicapované dítě.“<sup>53</sup>

Základním kamenem celého procesu je však vztah asistent – žák. Na počátku je dobré vymezit si hranice. Stanovit mantinely tak, aby byl jejich vztah zdravě kamarádský, ale zároveň přiměřeně autoritativní. Asistent musí poskytovat dítěti dostatečnou podporu, zároveň na ně klást požadavky, které jsou pro dítě splnitelné. Nesmí však být příliš mírný. Ponechat dítěti dostatečnou samostatnost, je základem dobré spolupráce. Není třeba za něj plnit úkoly, jejichž splnění je v silách žáka, byť ne s tak perfektním výsledkem. Nechat ho se splést, je chápáno jako krok správným směrem.

V žádném případě by vztah neměl přerůst v závislost jednoho na druhém. Někdy se může stát, že se dítě na asistenta upne natolik, že mu dává přednost před spoluprací s kýmkoli jiným. Může se však také stát, že asistent začne být příliš fixován na dítě. Pak je nejlepší čas na to změnit asistenta. Vymezení hranice mezi žákem a asistentem je tedy velice

---

<sup>52</sup> UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0. (str. 45)

<sup>53</sup> LANG, G., BARBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN: 80-7178-144-4. (str. 113)



komplikované a najít tu správnou mez je pro celou integraci zcela zásadní. Jakékoli odchýlení může znamenat nezdar celého procesu.

Dalším důležitým článkem týmu je učitel, který ve své třídě má dítě se SVP, a tedy i novou pedagogickou sílu v podobě asistenta. „*Učitelé musejí být schopni používat bohatý repertoár vzdělávacích a učebních strategií.*“<sup>54</sup> Měli by být dostatečně „novátorští“, pružně se přizpůsobit změnám, umět na ně adekvátně reagovat. Dále učitelé musí ve třídě vytvořit takové podmínky, které by vyhovovaly postiženému dítěti, ale i zbytku třídy. Učitel by zároveň měl být dostatečně důsledný ve spolupráci s pedagogickým asistentem. „*Jedním z klíčových faktorů úspěšné integrace se stává připravenost učitelů běžných základních škol a zdokonalování jejich kompetencí v oblasti edukace dětí se SVP.*“<sup>55</sup>

Připomeňme jen, že vymezení kompetencí učitele i asistenta je důležitým bodem, který ovlivňuje proces integrace, ale i chod celé třídy. Každý má svou nezaměnitelnou roli. Nemůže dojít k separaci postiženého dítěte tím, že s ním učitel není prakticky v kontaktu. Asistent nemůže přebírat odpovědnost za jeho vzdělání!

Další článek týmu, který se podílí na efektivním začlenění žáka, jsou jeho rodiče. Stejně jako jiní rodiče i oni si pro své dítě přejí jen to nejlepší. „*Asistentovi nepřísluší zpochybňovat správnost rozhodnutí rodičů o zařazení dítěte do běžné školy, dávat doporučení na přeřazení do jiné školy, kritizovat práci učitele nebo domácí péči rodičů.*“<sup>56</sup> Tito rodiče mají bezesporu daleko složitější rozhodování, než rodiče jiných dětí.

Rodiče handicapovaných dětí nejvíce tíží otázka budoucnosti jejich dítěte. Jak bude schopno obstát v životě bez jejich pomoci. To jsou také důvody, proč se rodiče rozhodnou své postižené dítě začlenit do běžné školy. Pokud obstojí při integraci ve škole, zdá se jim víc pravděpodobné, že i další životní události bude zvládat dítě samostatněji a snášet lépe.

---

<sup>54</sup> LANG, G., BARBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN: 80-7178-144-4, (str. 15)

<sup>55</sup> VÍTKOVÁ, M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 462s. ISBN: 80-7315-071-9. (str. 10)

<sup>56</sup> UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0. (str. 51)

Jak už bylo zmíněno, celou integraci samozřejmě ovlivňují také spolužáci a jejich rodiče. Obecně, dle odborníků platí, že děti s integrací postižených spolužáků do jejich třídy nemají problém. Rodiče tuhle zkušenost zase chápou, jako možnost ukázat svému dítěti, jak je dobré, vážit si svého zdraví. Lépe jsou přijímány děti s tělesným postižením. Jejich handicap totiž nenarušuje výuku tak, jako je tomu například u dětí s mentálním postižením. Jejichž časté emoční záchvaty nepůsobí na děti ani jejich rodiče dobře. Žáci se sociálním znevýhodněním jsou pak vnímáni negativně na základě určitého společenského stereotypního vnímání minorit obecně.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## **4. ANALÝZA PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ**

V praktické části své práce uvedu několik případů integrace postižených žáků za pomoci asistenta pedagoga. Jedná se o analýzy konkrétních pokusů o začlenění postiženého dítěte do běžného vyučování.

Je zde popsán případ čtrnáctileté Romky, která nejen že pochází ze sociálně slabé rodiny, ale také jí byla diagnostikována lehká mentální retardace. Postižení, které se projevuje sníženým intelektem. Dále pak začlenění chlapce v mateřské škole, který trpí vývojovou poruchou chování a hyperaktivitou. Třetí analýza se zaměřuje na chlapce s Aspergerovým syndromem. Poslední dvě jsou věnovány dětem s autismem.

Podle oslovených pedagogů by nebylo možné, aby děti s těmito druhy postižení, navštěvovaly běžnou mateřskou či základní školu bez pomoci asistenta. Jejich handicap by podle nich výrazně narušil chod vyučování a úroveň vzdělání všech dětí ve třídě.

### **4.1. Metodologická východiska**

K doplnění teoretické části jsem provedla šetření na školách, kde pedagogický asistent již běžně funguje. Předmětem mého zkoumání bylo zjistit, do jaké míry je integrace postižených dětí do běžných škol možná. Kde jsou meze integračních kroků, pokud nějaké vůbec jsou.

Celé šetření probíhalo na základě rozhovorů s pedagogy, kteří ve své třídě měli pedagogického asistenta a podíleli se tak na integraci postiženého žáka. Zajímala mě jejich spolupráce, rozdělení kompetencí a jejich pohled na možnost integrovat do běžných tříd děti s handicapem. Ptala jsem se, jaký byl ohlas ve třídě na osobu dalšího pedagogického pracovníka, jak děti tento fakt přijaly a jak tím byla či nebyla narušena standardní výuka. V neposlední řadě mě zajímalo samotné zhodnocení konkrétního případu integrace z jejich třídy.

Rozhovory probíhaly i s pedagogickými asistenty. Otázky se týkaly mimo jiné i jejich vzdělání či motivace k této práci, nebo jejich dosavadní zkušenosti s integrací postižených. Důležitý byl jejich pohled na dítě, kterému asistovali při jeho začleňování. Jak žáka vnímali, co bylo předmětem jejich práce. Zajímala mě jejich spolupráce nejen s dítětem, ale také s rodiči, učitelem i ostatními žáky ve třídě.

## 4.2. Jana, 14 let

### Osobní data

Jedná se o dívku, které je 14 let. Díky práci pedagogického asistenta navštěvuje běžnou základní školu v Brně. Její asistentka, také Jana, právě studuje na Institutu mezioborových studií Brno, obor Sociální pedagogika. S asistentkou Janou jsem podrobně probírala celý proces integrace Jany – studentky.

Když byla Jana v předškolním věku, patřila k těm, co chvíli neposedí, co se vztekají a je jich „všude plno“. Její rodiče si nejdříve mysleli, že je to její povahou, že bude prostě asi živější dítě. Za svými vrstevníky však postupně začala zaostávat. Její rodiče ji proto přivedli na vyšetření v psychologické poradně. Poté psychologická i neurologická vyšetření prokázala, že trpí lehkou mentální retardací.

*„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí, demonstrující se především snížením kognitivních (tj. poznávacích), řečových, pohybových a sociálních schopností.“<sup>57</sup>* LMR znamená snížení inteligence do výše 50-69 IQ. Mezi nejčastější příčiny patří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů.

### Sociální a rodinná anamnéza

Jana je Romka žijící přímo v samém „centru“ brněnské romské komunity. Oba rodiče jsou vyučeni a otec pracuje jako dělník na stavbě. Matka je pak v současné době na mateřské dovolené. Jana pochází ze sociálně slabých poměrů. Má čtyři mladší sourozence.

Spolupráce s rodiči byla, dle asistentky, průměrná. Rodiče byli rádi za poskytnutí asistenta jejich dceři, který jí měl umožnit získat vzdělávání v běžné ZŠ. Podle nich se jedná o správný krok. Rodiče si uvědomují nejen segregaci dětí s tímto postižením, ale také další obtíže spojené s faktem, že se jedná o Romku. Tím, že nyní může navštěvovat běžnou a ne speciální základní školu, je na ni, podle jejich rodičů, nahlíženo lépe. Byli by rádi, kdyby se Jana dokázala něčím vyučit a našla si práci.

---

<sup>57</sup> MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha:Portál, 2011. 512 s. ISBN: 978-80-7367-859-3. (str. 115)

## **Sociální diagnóza**

Takto postižené děti jsou tzv. hyperaktivní. Ačkoliv je dnes toto slovo poměrně zprofanované, tyto děti mají opravdové problémy se soustředěním a učením obecně. Jsou to děti opožděné, které mají problém s identifikací svého „JÁ“ a tedy i s dalším jeho vývojem. Jsou neschopné vyšší abstrakce a generalizace. Jejich úsudky jsou nepřesné a paměť selektivní.

Důležité u těchto pacientů je, aby rodiče ve výchově postupovali správně, a to na základě odborného poradenství psychologa. Při špatném postupu se z dítěte může stát tzv. „sociální agresor“. Pokud však existuje spolupráce rodiny a psychologa – později PPP a SPC – je i integrace takového dítěte do běžné školy možná a účinná. Výchovné prostředí má u těchto dětí velký význam!

## **Sociální terapie**

U dítěte s LMR je nutné vytvořit pevný řád a vyzbrojit se důsledností a trpělivostí. Lehká mozková retardace není omluvou pro hrubé poškozování pravidel slušného chování, ani alibi pro jakoukoli trestnou nebo nedovolenou činnost. Asistentka Jana přiznává, že takové dítě potřebuje samozřejmě dostatek shovívavosti. Hned ale dodává, že je nutná i přísnost.

Vždy je důležité podat Janě podrobné vysvětlení zadaného úkolu tak, aby jej Jana správně pochopila a věděla přesně, co se po ní žádá. Během úkolu jí její asistentka poskytuje potřebnou podporu. Jak asistentka v rámci našeho rozhovoru přiznává, k úplnému vyřešení úkolu je téměř vždy je nutná i její dopomoc. Pochválení za snahu je poté dobrým motivačním prostředkem do dalších úkolů. Musí docházet k častému opakování učiva.

Nutná je neustálá komunikace, vysvětlování a podávání argumentů. „Neustále musím opakovat proč tohle ano a proč tohle zase určitě ne.“ Asistentka musí držet Janu tzv. „při zemi“. V některých věcech není dostatečně soudná. Velice snadno totiž podléhá nejrůznějším vlivům. Lehce se pro něco nadchne, ale za chvíli o tom neví. Jak asistentka Jana říká: „Jana nedomýšlí následky, které přijdou, myslí často jen na to, co je tady a teď. Je hrozně nestálá. Proto i moje práce spočívá v tom, že se Janu snažím všemožně zaujmout. Má pomoc jí, nemůže být stereotypní a monotónní.“

Důležitou součástí integrace byla dobrá spolupráce s učitelkou, která od začátku byla myšlenice integrace nakloněna. Snažila se být v tomto procesu aktivní a nápomocná. Janu vnímala jako šikovnou a snaživou, proto se snažila vyjít Janě i její asistence všestranně vstříc. Jednalo se o učitelku, pro kterou tato zkušenost integrace za pomoci asistenta, byla již několikátá. V minulosti však zažila ne úplně úspěšný případ integrace do běžné školy.

Děti ve třídě pedagogického asistenta nejdříve vnímaly spíš negativně. Podle asistentky bylo nutné jim vše pečlivě vysvětlit a dát si tzv. „na čas“. Zpočátku měly pocit, že se Janě nadržuje, že její hodnocení není spravedlivé vůči ostatním apod. Asi po dvou měsících se celá situace uklidnila a děti Janu i její asistentku začaly brát pozitivně. Roli jistě hrál i fakt, že na škole, kam Jana chodí, působí několik dalších pedagogických asistentů.

### **Analýza problému a jeho řešení**

Tato integrace pomocí pedagogického asistenta se v závěru jeví jako úspěšná. Ačkoliv neměla úplně hladký začátek. Jana i její rodina si práci asistenta pochvalují, spokojená je také učitelka. Jana dosahuje průměrných výkonů a v současnosti se připravuje na další krok ve svém studiu, o kterém ještě však nemá zcela jasno. Sama Jana je ráda, že chodí do běžné školy. Mezi spolužáky si našla i kamarády, navázala dobré sociální vztahy. Celkově u ní došlo ke zklidnění.

Její asistentka se domnívá, že integrace Janě prospěla a že ji zvládla. Byla také poměrně dost optimistická v prognózách do budoucna. Hlavní pozitivum vidí v tom, že ačkoliv je Jana z tzv. Bronxu, její rodina ji ve vzdělání podporuje a v rámci svých možností jí se školními povinnostmi pomáhá. V tomto případě se jeví jako možné, že se Jana dokáže vyučit a najde své uplatnění na trhu práce. Pedagogický asistent ji pomohl překonat potíže se zvládnutím učiva i v sociálních dovednostech.

Nicméně jak asistentka, tak i učitelka ve třídě, se shodují, že ne vždy je taková integrace ku prospěchu dítěte. Je třeba pozorně zvážit, zda dítě takovou změnu ustane a zda to pro něj bude mít opravdu nějaký vliv.

### **4.3. Ondřej, 6 let**

#### **Osobní data**

Ondřej je chlapec, kterému byl pedagogický asistent přidělen již v mateřské škole. Vzhledem k jeho diagnóze – vývojová porucha chování – byl asistent nezbytný nejen pro jeho rozvoj a začlenění, ale také k zajištění bezpečnosti všech ostatních. Chlapec nastoupil do mateřské školy, když mu bylo 4 a půl roku.

Chlapec byl agresivnější, své spolužáky bil nebo jim ubližoval slovně. Děti se ho bály a učitelky musely téměř všechn čas věnovat právě jemu, což nevyhovovalo nikomu ze zúčastněných. Začaly se množit stížnosti rodičů ostatních dětí. Někteří dokonce požadovali, aby chlapec přestal chodit do školky/třídy s jejich dítětem.

Po vyšetřeních mu byla diagnostikována vývojová porucha chování. Taková porucha bývá označována jako ADHD (Attention Deficit Hyperactive Disorder) – hyperaktivita s poruchou pozornosti. Jedná se o onemocnění objevující se u některých dětí v prvních letech života. Může však přetrvat až do dospělosti a znesnadňuje jedincům kontrolu chování. Já jsem navštívila paní učitelku Milenu, která měla Ondřeje ve své třídě od úplného začátku.

#### **Sociální a rodinná anamnéza**

Jednalo se o jedináčka, který byl z domova dost rozmazlený. Jeho matka byla na výchovu sama a nedokázala mu vytyčit jasná pravidla. V ledasčem mu raději ustoupila či udělala věc podle něj, jen aby měla klid. Chlapec nebyl z domu příliš zvyklý na dodržování pravidel. Obecně měl, podle učitelky, problém s autoritami. Nerespektoval dospělé. Matka sice ocenila zkušenosti a vynaloženou snahu ze strany asistenta i učitelky, respektive celé mateřské školy, ale nijak aktivní v tomto procesu nebyla. Podle učitelky jim vždy maminka pozorně naslouchala, navrhovaná řešení odsouhlasila, nic však neřešila. Vždy jen slibovala, že patřičné kroky provede. Zůstalo však pouze u slibů.

Ondřej v počátcích své školní docházky nedokázal respektovat žádná pravidla, často se jim schovával nebo se dokonce několikrát pokusil o útěk ze školky. Nejdříve se pedagogičtí pracovníci domnívali, že si chlapec musí jen zvyknout na nový režim a nové prostředí. Po několika měsících však nenastala žádná změna k lepšímu. Spíš naopak.



## **Sociální diagnóza**

Po vyšetření v PPP bylo zjištěno, že chlapec trpí vývojovou poruchou chování. Rodiče i mateřská škola dostali vyrozumění, jak s Ondřejem jednat, jaké postupy je v chování k němu nutné dodržovat. Na základě tohoto vyrozumění byl Ondřejovi přidělen pedagogický asistent. Vzhledem k tomu, že se blížila doba jeho nástupu do ZŠ, mu byl udělen tzv. „odklad“. Měl také pravidelně docházet k dětskému psychologovi.

Děti s ADHD bývají nadměrně živé. Nevydrží dlouho na jednom místě, nedokážou soustředěně pracovat jako ostatní vrstevníci. Typické pro takové dítě je neustálé vyrušování, vykřikování. Protože nedokážou ovládnout své emoce, jednají velmi impulzivně a bez domýšlení důsledků.

## **Sociální terapie**

Asistent ho musel velmi důkladně motivovat a intenzivně se snažit ho nalákat k nějaké činnosti, aby u ní setrval alespoň chvíli. Pomáhal mu navazovat kontakt s ostatními dětmi. Preventivně chlapci umožňoval dostatek pohybu. Pověřoval ho různými činnostmi – rozdávat papíry na kreslení, tácky na svačinky, chystat pomůcky atp.

Na pravidelných školních vycházkách se snažil chlapce zaujmout vyprávěním tak, aby se zamezilo jeho poměrně častým a nebezpečným pokusům o útěk, které bývaly v minulosti pravidlem. Musel s ním chodit za ruku. V případě, že se začal vzpouzet, nebylo výjimkou, že ho do školky musely vést dvě dospělé osoby.

Pod vedením učitelky pomáhal asistent rozvíjet Ondřejovo prosociální chování, emocionalitu. Intenzivně pracovali na sebeovládání, které bylo pro chlapce velkým problémem. Důležité bylo Ondřeje naučit vědomí autority a respektu k režimovým pravidlům. Snažil se chlapci pomoci s rozvojem schopností a dovedností důležitých pro zahájení školní docházky. Asistent pracoval na základě IVP, který vznikl za pomoci učitelky, ředitelky a doporučení z PPP. Také se snažil chlapce zapojit do každodenních činností s ostatními dětmi a tím ho zvykal na kolektiv.

Na základě práce pedagogického asistenta došlo, podle učitelky, ke zklidnění situace. Učitelky se mohly opět věnovat celé třídě, tedy všem dětem rovnoměrně. Lépe se zvládaly případné útky na vycházce, které byly méně časté. Téměř přestalo ubližování ostatním dětem. Asistent byl vždy na blízku, aby dokázal předejít případným konfliktům.

Spolupráce asistenta s učitelkami byla dobrá. Každý den řešili společně program, který je ten den čekal i problémy, jež přinesl den minulý. Na všem se dokázali domluvit, rozdělit si činnost tak, aby vyučování probíhalo co možná nejefektivněji a bez zbytečných komplikací. Vzhledem k problémovému chování chlapce společně informovali rodiče. V kontaktu s nimi byli téměř denně. Učitelka spolupráci s asistentem zpětně hodnotí jako velice dobrou a přínosnou.

Ostatní děti přijaly asistenta pěkně. Některé od něj také vyžadovaly pozornost. Chtěly mít také jednu paní učitelku pouze pro sebe. Byl mezi nimi dle učitelky přátelský vztah. Práci asistenta ocenili i rodiče ostatních dětí, kteří pozorovali zlepšení situace.

### **Analýza problému a jeho řešení**

Přítomnost asistenta ve třídě byla velkým přínosem. Chlapec méně utíkal, méně ubližoval ostatním dětem, celkově se zklidnil. Dokázal navázat ve větší míře spolupráci s ostatními dětmi, které se ho do té doby bály, byl schopen kolektivní hry. S pomocí asistenta se dokázal více soustředit na danou činnost.

K celkovému úspěchu začlenění takového dítěte do třídy bohužel neprospělo matčino příliš pasivní jednání a nespolečná spolupráce. Asistent i učitelka se shodli na tom, že pokud by matka k problematice přistupovala zodpovědněji, mohlo se docílit daleko větších výsledků v kratším časovém úseku.

Do budoucna si učitelka i asistentka myslí, že Ondřej bude schopen vzdělání v běžné základní škole. Díky integraci za pomoci pedagogického asistenta došlo k značnému zklidnění a osvojení patřičných návyků. Nastala také změna v jeho sociálních interakcích. Je schopen navozovat kontakt se spolužáky i přátelství.

Dále učitelka nebyla úplně spokojena s pracovní dobou asistenta. Je podle ní škoda, že se často asistent přiděluje jen na dobu čtyř hodin, když je dítě ve školce celodenně. Efekt by byl, dle jejího mínění, daleko větší, kdyby byl asistent přítomný po celou dobu výuky. To je ale podle jejího názoru, hlavně otázkou nedostatku finančních prostředků, které ve školství chybí obecně.

## **4.4. Jan, 11 let**

### **Osobní data**

Jan měl problémy v sociální oblasti. V první třídě byl v podstatě zcela nezvladatelný. Proto mu byl přidělen asistent, kterého platil krajský úřad. Byl to první takový případ na ZŠ Šlapanice. Ta se proto musela s funkcí asistenta pedagoga teprve postupně seznámit. Není tedy divu, že celý proces byl poněkud chaotický. V současnosti na této škole působí již čtyři pedagogičtí asistenti.

### **Sociální diagnóza**

Janovi bylo na základě neustálých stížností ze strany učitelů doporučeno vyšetření v PPP. Bylo zjištěno, že trpí Aspergerovým syndromem, který se řadí do poruch autistického spektra. Jedná se tedy o jakýsi „poddruh“ autismu, o kterém je toho známo již poměrně hodně. Aspergerův syndrom však stále patří do skupiny postižení, které nejsou ještě zcela probádány.

Příčina onemocnění není jasná. U Aspergerova syndromu se předpokládá stejná příčina jako u dětského autismu, a to jednak silná genetická složka, chybná funkce tvorby tzv. endogenních opioidů a zvýšená hladina serotoninu. Serotonin je látka, která ovlivňuje emoce, spánek i paměť.

Děti s Aspergerovým syndromem mají problémy právě v sociální oblasti. Jejich chování a komunikace s ostatními často neodpovídají jejich intelektu. Přestože jsou často velice inteligentní a mají poměrně dobré řečové schopnosti, neví, jak adekvátně reagovat, jak druhým naslouchat, neznají, nebo neumí využít „řeč těla“. Tím, že jejich komunikační schopnosti jsou tak slabé, raději se interakci s ostatními začnou vyhýbat. Nerozumí pravidlům sociální interakce, proto se jim obtížně navazují vztahy s ostatními.

Těžko také zvládají rychle se měnící situaci. Jsou rádi, pokud je ve věcech daný řád, stereotyp, monotónnost. Pokud je jejich denní režim stále stejný, cítí se bezpečně. Potřebují dělat věci stále stejným způsobem.

## **Sociální a rodinná anamnéza**

Ve druhé a třetí třídě měl chlapec štěstí na paní učitelku, která chápala jeho handicap a uznávala, že za svoje chování nemůže. Bohužel se však dostala do sporu s tehdejší chlapcovou asistentkou, která se proti ní spojila s rodiči. Tento konflikt způsobil, že muselo dojít k výměně jak Janovy vyučující, tak i asistentky. Ve čtvrté třídě měl paní učitelku, která se snažila prostřednictvím nepříliš vhodných metod ho v uvozovkách "vyléčit", což ale zcela možné není. Nakonec se Jan dostal do páté třídy k panu učiteli Fuksovi, se kterým jsem celý tento případ podrobně probrala. Chlapec se poměrně zklidnil, ale to učitel přičítá i jeho vyššímu věku a vyzrálosti.

## **Sociální terapie**

Asistent pedagoga se pro tento případ sháněl poměrně obtížně a tak se učiteli Fuksovi ve třídě vystřídali za první 2 měsíce asi tři různí lidé. Jak sám říká, přičítá to hlavně faktu, že je asistent zaměstnáván zpravidla jen na čtyři hodiny denně. S tím také souvisí finanční ohodnocení těchto lidí. Nakonec získal do třídy na tuto funkci jednoho učitele, který kvůli stěhování neměl práci.

Asistent se o žáka se staral dobře. Snažil se mu vymezit přesné hranice a nepodléhat afektům. Seděl vedle něj v lavici. Pomáhal mu ve vyučování, protože žák byl poměrně pomalý. Nesměl mu ovšem napovídat, pouze mu radil, jak zvládnout situace, které nedokázal vlastním přičiněním sám od sebe řešit. Např. zeptej se pana učitele; podívej se, jak si dělal předchozí příklad; najdi si to v učebnici apod.

Také bylo důležité ho hlídat, aby se nepral či neubližoval ostatním dětem. Jednalo se o poměrně agresivní dítě. Dohled byl tedy nezbytný i v době přestávek, kdy jsou děti uvolněnější, hrají různé hry, honí se.

Další možností jak asistenta využít bylo, v případě potřeby, obrátit role učitele a asistenta. Učitel se věnoval individuálně integrovanému žákovi a asistent se staral o zbytek třídy.

Dále také vykonával drobné pomocné práce. Jako např. příprava her, skupinového vyučování apod. V žádném případě však za učitele neopravoval sešity a nepřebíral jeho kompetence. Každodenní prací asistenta bylo také zapisovat hodnocení Janova chování, které dostávali jeho rodiče formou deníčku.

Přítomnost asistenta u takového žáka učitel vnímal jako nezbytnost. Bez něj by se Jan spousta věcí nenaučil a i výuka ostatních dětí ve třídě by byla výrazně narušena. Tím, že si hned na začátku učitel a asistent vyjasnili své pozice a kompetence, vytvořili dobrý tým, který působil celistvě. Učitel Fuksa se domnívá, že aby asistent ve třídě správně fungoval, musí respektovat učitele a jeho rozhodnutí. Na druhé straně, učitel by měl asistenta zaměstnat i v rámci vyučování. To je pro učitele mnohdy obtížné, proto asistenta nechávají jen sedět ve třídě vedle integrovaného žáka, a ten se pak nudí. To se v tomto případě nestalo a spolupráce se dá označit za bezproblémovou.

Další otázkou byl vztah asistenta s ostatními žáky. Učitel jim musel dát jasně najevo, že asistenta musejí poslouchat stejně, jako poslouchají ostatní vyučující. Vysvětlit, že je to další pedagogický pracovník, ne kamarád na přestávky. Na druhou stranu, tím, že se asistent aktivně zapojil do přípravy výuky i různých her mimo ni, byl přijat velice pozitivně.

Spolupráce s rodiči probíhala, dle učitele, standardně. Každý den byl s nimi asistent v kontaktu přes již zmiňované deníčky, ve kterých zaznamenával Honzovo chování. V případě nějakého zhoršení či nových požadavků, se s nimi sešel osobně. Komunikace mezi rodiči a asistentem, ale i mezi rodiči a učitelem, probíhala bez potíží.

### **Analýza problému a jeho řešení**

Obecně tuto integraci žáka s lehčí formou autismu považuje učitel za úspěšnou. Žák si za pomoci asistenta osvojil základní sociální návyky, naučil se pracovat v kolektivu, nebál se tolik navázat kontakt s okolím. Co se jeho agrese týká, i ta byla dle učitele zvládnuta. Jednak na základě práce asistenta, tak i díky přirozenému zklidnění chlapce díky jeho přirozenému dospívání a získání jisté vyzrálosti.

Integrovaný žák se musel naučit mnoho nového, aby mohl a zvládl navštěvovat běžnou školu, mnohé nové se však naučilo i jeho okolí. Jeho příběh je ukázkou toho, že integrace

může fungovat jen za předpokladu, že všechny zainteresované složky pracují správně. Střídání asistentů či nesprávné postupy rodičů a asistenta celý proces narušily. Až poté, co byly tyto třecí plochy odstraněny, se dostavily první znatelné úspěchy.

Učitel Fuksa si myslí, že dnes většina učitelů vnímá asistenta i jeho práci při integraci postiženého žáka, pozitivně. Ze začátku tomu tak ovšem nebylo. Přiznává, že dříve byli ve vyučování spíše jen trpěni. Dnes už se mnozí učitelé snaží aktivně je zapojit do vyučování, někdy je dokonce až přetěžují.

Poslední, zároveň však velmi závažný problém, který spojuje s integrací handicapovaných žáků do běžných škol za pomoci asistenta, je zkrácená pracovní doba asistenta. Obvykle je ve škole jen na čtyři hodiny. Pátou nebo i další hodiny, které tráví žák ve škole, musí žák i učitel zvládnout bez asistenta, nemluvě o odpolední družině, kterou dítě často navštěvuje.

Role asistenta v českém školství, se podle něj, stále ještě vyvíjí. Ale rozhodně by bylo podle jeho názoru dobré, aby nadále asistenti s dětmi pracovali a hledali různé možnosti svého uplatnění ve vyučování i mimo ně.

## **4.5. Jakub, 12 let**

### **Osobní data**

Tento chlapec získal pedagogického asistenta již na prvním stupni malé vesnické školy, když mu byl diagnostikován atypický autismus. Na druhý stupeň, tedy do šestého ročníku, musel přejít do spádové základní školy ve Šlapanicích. Dostal se tak do nového prostředí, ve kterém si musel zvykat na nového asistenta i učitele. Část spolužáků však přecházela společně s ním, což bylo pro zvládnutí změn lepší. Hovořila jsem s jeho novou asistentkou Pavlou.

### **Sociální a rodinná anamnéza**

Spolupráce s rodiči byla celkem dobrá. Občas nastaly problémy s matkou chlapce, která si s ním očividně nevěděla rady. Jeho výchovu úplně nezvládla a tak se stávalo, že se na ni utrhoval. Někdy pomohl až zásah asistentky, která s ním situaci dokázala vyřešit. „Jak se to k mamince chováš?“, byla dle asistentky velmi častá věta. Její péče byla více protektivní, a proto si na ni chlapec dovoloval. Jakubův vztah k otci byl zcela

bezproblémový. S ním probíhaly veškeré přípravy do školy. Rodina na integraci spolupracovala v rámci svých možností.

### **Sociální diagnóza**

Na základě vyšetření v PPP byl chlapci v pěti letech diagnostikován atypický autismus. Toto onemocnění se dá vyzorovat a tedy i diagnostikovat až po třetím roce života. U těchto dětí se dříve mluvilo o tzv. autistických rysech. Někteří odborníci však toto označení považují za nevhodné a mluví jen o autismu. Ročně se v České republice narodí asi 100-150 dětí s atypickým autismem.

Děti s atypickým autismem mají některé oblasti vývoje méně narušeny než děti s klasickým autismem. Ty mají narušeny komunikační vlastnost, sociální dovednosti a stereotypní chování. U Jakuba nebyly narušeny do takové míry komunikační schopnosti. Jinak jsou jeho symptomy stejné jako u jiných dětí s autismem.

Občas na sebe tyto lidé upozorňují nevhodným a nepřiměřeným smíchem, neobvyklou neustále se opakující hrou či opakováním slyšeného slova. Tito lidé mají velmi abstraktní zájmy, jejichž výčet je velmi různorodý.

Mezi oblíbené zájmy dětí patří vše, v čem je možné najít nějaký řád či opakování: čísla, dopravní značky, počítače, encyklopedie. Často memorují různé texty – reklamy, televizní programy atp. Jsou dostatečně inteligentní v abstraktním smyslu, ale ne ve smyslu praktickém.

### **Sociální terapie**

Protože byl na nové škole prvním rokem, neznal Jakub prostředí. Ve vyučující neměl dostatečnou důvěru, což se také projevovalo na jeho chování v hodinách. Byl proto zpočátku hodně nervózní a vliv asistenta, ke kterému si našel cestu poměrně záhy, byl v tomto případě zcela zásadní. Časté byly Jakubovy útoky ze třídy, nebo když se schovával se na záchodě. V takových případech se učitelka mohla alespoň věnovat zbytku třídy a asistenta ho přivedla zpět. Nebyla tedy výrazně narušena výuka.

V hodinách občas trucoval leháním na lavici, byl totiž lehce unavitelný. Asistentka tedy musela zvolnit pracovní tempo. Někdy přestali pracovat úplně a jen si povídali, nebo ho nechala odpočívat. Když viděla, že je již odpočatý, začala s ním pracovat v přiměřeném tempu, s patřičnou náročností. Bylo důležité hlídat, aby dítě nebylo přetažené, ale zase aby

svého handicapu nevyužívalo k lajdáctví. Musela umět zvládat jeho náladovost, výbušnost, někdy až umíněnost.

Jakub stále opakoval, že nemá rád školu. Často vykřikoval, že je hlupák (někdy i peprnější výrazy) ten, kdo ji vymyslel. Byl naprosto lhostejný ke svým výsledkům ve škole, protože věděl, že učivo nezvládá. Největší obtíže mu činila matematika. Tam byla nutná velká trpělivost s neustálým opakováním a čekáním. Tím, že mu předmět nešel a nebavil ho, stálo hodně sil ho k nějaké činnosti motivovat. Asistentka mu pomáhala soustředit se.

Naopak v českém jazyce měl poměrně dobrý jazykový cit a nebylo třeba ho tolik do práce „nutit“. V tělesné výchově se pak zcela odmítal účastnit výuky, takže s ním asistentka pracovala úplně individuálně. Práce spočívala v tom, že si s Jakubem vzali třeba míče a házeli si někde opodál, zatímco ostatní hráli vybíjenou. Co se týče předmětů jako dějepis, přírodopis, byl schopen naučit se probíranou látku nazpaměť na konkrétní den. Další den si však učivo již většinou nepamatoval.

První čtyři měsíce byl jeho „pobyt“ na nové ZŠ spíše o zvykání. Když si však na nové prostředí zvyknul, jeho postoj se začal zlepšovat. Jakub byl aktivnější. I bez pomoci asistenta, nespával v hodinách, sem tam se i snažil přihlásit a odpovědět učiteli na otázku. Celkově lépe spolupracoval a respektoval autoritu učitele i asistenta. Snažil se o větší samostatnost.

Asistenta říká, že se všemi učiteli se vždy dokázali domluvit na postupu práce s Jakubem. Všichni k ní byli dostatečně vstřícní. Pokud se stalo, že měli na situaci rozdílné názory, hledali kompromisy. Nikdy nenastal výrazný střet mezi ní a zbytkem pedagogického sboru.

Ve vztahu se spolužáky výraznější problém nenastal. S polovinou dětí ze třídy chlapec chodil do bývalé ZŠ. Ti byli s jeho postižením již seznámeni delší dobu a na jeho projevy byly zvyklé. Celkově k němu byly kamarádští a respektovali ho. Některé děti se mu snažily pomoci. Motivovaly ho například potleskem, když se mu před tabulí něco povedlo. Našel si mezi nimi i kamarády.

### **Analýza problému a jeho řešení**

Jakub měl asistenta již od první třídy a asistentka Pavla se domnívá, že do budoucna ho bude mít i nadále po celou dobu docházky do ZŠ. Ačkoliv udělal mnoho pokroků, bez



spolupráce pedagogického asistenta by běžné vyučování nezvládal a na probírané učivo by nestačil.

Integrace mu však prospěla zcela jistě v oblasti sociální. Tím, že je z malé vesnice, je pro něj i jeho rodinu přínosem, že chodí do školy s ostatními dětmi, se kterými se setkává tedy i mimo vyučování. Za jejich pomoci cestuje „sám“ autobusem do školy i ze školy. Pokud by musel navštěvovat některou ze speciálních škol, znamenalo by to pro něj, resp. pro jeho rodiče, daleko delší a složitější dojíždění, které by musel absolvovat za pomoci jeho rodičů. Zároveň by nepřicházel do kontaktu s dětmi z vesnice, vzájemně by se dostatečně neznaly a jeho sociální vřazení by tedy bylo na podstatně nižší úrovni. Je pravděpodobné, že by nebyla taková příležitost k překonání překážky jeho postižení a navázání přátelství. Došlo by tedy s největší pravděpodobností ke značné segregaci Jakuba ve společnosti, kde žije. To se díky této integraci nestalo.

Nicméně jeho znalosti a tempo jakým se chlapec učí, zcela neodpovídá požadavkům běžné základní školy. Ačkoliv je mezi tzv. „normálními“ dětmi, celé jeho vzdělání je speciální, tak jak by tomu pravděpodobně bylo ve speciální škole.

#### **4.6. Lukáš, 4 roky**

##### **Osobní data**

Nejmladším žákem s pedagogickým asistentem je, v rámci mé práce, čtyřletý Lukáš. Díky asistentovi může navštěvovat běžnou mateřskou školu v místě bydliště. Diagnóza autismu je u něj ještě poměrně čerstvá.

##### **Sociální a rodinná anamnéza**

Tento školní rok byl pro malého chlapce první, který strávil mimo domov, bez matky, a začal se začleňovat do převážně dětského kolektivu. S jeho asistentkou Katkou jsem hovořila o Lukášově integraci, i o její práci asistentky.

S rodiči situace nijak pozitivní nebyla. S maminkou byla spolupráce složitá zejména v tom, že nebyla ochotná stanovit doma žádná pravidla. Chlapec neuznával nastavený režim, příliš si dovoľoval. Tatínek se do výchovy Lukáše v podstatě nezapojuje vůbec. Do školky pro chlapce chodí pouze matka, takže asistentka komunikuje jen s ní. Spolupráce je s ní

průměrná, ale tím, že nebere v potaz doporučení, která směřují zejména k důslednosti a k dodržování pravidel, je situace složitá.

Toto začlenění žáka bylo poměrně dost náročné, bylo zcela nové pro všechny zúčastněné. Nejen Lukáš byl poprvé ve školce. Katka poprvé nastoupila do mateřské školy jako asistentka. Před tím pracovala, aby absolventka střední pedagogické školy, jako zástup za mateřskou na pozici učitelka v MŠ.

Také pro školku nastala přítomností Lukáš a jeho asistentky zcela nová situace. Do té doby se s prací pedagogického asistenta nikdy nesetkali. Proto tento školní rok byl plný očekávání ze všech stran.

### **Sociální diagnóza**

Jako malý uznával Lukáš ze svého okolí pouze matku. Na otce či sourozence reagoval pouze vztekem a pláčem. Vše se od jeho nejujtějšího dětství muselo dělat stejně. Přesně podle šablon. Když šli na procházku, museli volit vždy stejnou trasu, přecházet na stejném místě. Pokud cestovali MHD, museli nastoupit do prvního autobusu. Čekání neuznával. Kdykoliv se dělo jinak, než chtěl on sám, nastal hrozný řev. Matka začala pozorovat, že s vývojem jejich dítěte není něco v pořádku.

Ve dvou letech začal kolotoč nejrůznějších vyšetření, který vyústil v jasnou diagnózu. V necelých třech letech byl chlapci diagnostikován autismus – středně těžká symptomatika. Lukáš má vážné problémy s komunikací. Verbálně v podstatě nekomunikuje, místy pouze vokalizuje. Potíže má i v sociální oblasti. Tím, že nereaguje na žádná oslovení či zavolání.

### **Sociální terapie**

Lehce se upne na nějakou činnost, kterou pak neúnavně opakuje. V případě vytržení z této činnosti se začne vztekat a křičet. Pokud dostane takový záchvat, není výjimkou, že dotyčnou osobu začne kopat, bít, kousat či jí jinak ubližovat. A to i v případě, že se jedná o rodiče, nebo blízké příbuzné.

Na druhou stranu dokáže být velice veselý. Jeho smích je nakažlivý. Protože pokud se mu zdá něco vtipné, dokáže se z toho radovat a smát opravdu dlouho.

Práce s Lukášem, dle asistentky, zprvu fungovala na metodě pokus – omyl. Bylo těžké mu porozumět. Jak asistentka dodává, někdy měla pocit, že chlapec snad ani nechce, aby mu

bylo rozumět. Začátky byly opravdu krušné pro všechny. Nicméně Katka vytrvala a zkoušela tak dlouho, až narazila na věc či způsob, který Lukášovi vyhovoval.

V kolektivu dětí se Lukáš ze začátku poměrně dost bál. Když se k němu přiblížilo nějaké dítě s přátelským gestem, Lukáš před ním utekl, nebo se rozplakal. Stávalo se, že se před spolužáky schoval a nechtěl je vidět. Musel si na děti postupně zvykat, s čímž mu pomáhala právě asistentka. Chodila s ním po třídě za ruku, aby se nebál. Postupně, z dostatečné vzdálenosti, mu ukazovala děti, povídala, co kdo dělá, jak se jmenuje, nebo co má na sobě. Takhle to šlo každý den, až si chlapec na známé tváře ve školce zvyknul.

Další součástí náplně práce byla pomoc s hygienou, která mu činila značné obtíže. Musela ho doprovázet na WC, dbát aby si umyl ruce. Obecně měl problémy se soběstačností. Takže oblékání nutně probíhalo rovněž za pomoci asistentky. Stejně tak stravování. Katka s ním seděla u stolečku a snažila se zvyknout ho alespoň na lžici. Příbor byl zatím nad jeho síly. Někdy jedl rukama.

Ve školce s ním asistentka za značné podpory učitelky, začala pracovat s piktogramy. V těch se Lukáš postupně zorientoval a začal pomocí nich komunikovat s okolím. Za nějaký čas padlo i první slovo, což asistentka považuje za úspěch. V současnosti se už Lukáš domluví, byť jen jednoslovně.

Náplní Katčiny práce je rovněž komunikace s rodinou. Katka Lukášovo chování zaznamenává do „deníčku“, který je rodině k dispozici. Píše do něj i případné návrhy na práci s chlapcem; nápady, jak s ním pracovat doma; co procvičovat atp.

Sama asistenta přiznává, že výchova takového dítěte je velice náročná. Stačí se jen na chvíli někam otočit a Lukáš už dělá něco, co nemá. Lukáš spolupracuje podle nálady, někdy plní úkoly a snaží se. Ovšem jindy je zas natolik rozrušený, že se celý den jen vzteká. To pak nechce spolupracovat vůbec.

Spolupráce s pedagogickými pracovníky byla podle asistentky výborná. Tím, že chlapec navštěvoval malou vesnickou školu, bylo vše dost „domácké“. Ředitelka i učitelky Katku znaly, protože v této školce působila dříve i jako učitelka. Vztahy tu tedy byly velice kolegiální a na integraci se snažili podílet všichni a navzájem si pomáhali.

Děti se na asistenta dívaly zprvu dost nechápavě. Nedokázaly pochopit, proč je ve třídě další dospělá osoba, a proč si hraje jen s jedním chlapečkem. Bylo nutné děti postupně

zvykat, vše jim pečlivě a přiměřeně jejich věku vysvětlit. Katka poukazuje na fakt, že s prací asistenta byli srozuměni i rodiče. Ti se na schůzce před začátkem školního roku dozvěděli, co je to za chlapce, jak je nemocný apod. Dostalo se jim i doporučení, jak o Lukášovi mluvit doma. Což je také, podle asistentky, důležité.

Postupem času si na asistentku ve třídě děti bez potíží zvykly. I chlapce berou jako součást kolektivu a nemají s ním žádný větší problém. Snaží se ho zapojit do svých her. Nikdo se mu nevyhýbá. Nemají z něj strach, necítí k němu jako k postiženému ani minimální odpor.

### **Analýza problému a jeho řešení**

V době, kdy Lukáš nastoupil do běžné mateřské školy, neuměl barvy, nerozpoznával tvary. Vůbec nemluvil a nepoznal co je na obrázku. Během školního roku udělal ve školce obrovský posun dopředu. Ve čtyřech letech se již orientuje v piktogramech a dochází k jednoduché verbální komunikaci.

Posun díky práci asistentky byl obrovský i v sociálních dovednostech. Chlapec se snaží se svými spolužáky komunikovat, hrát si. Získal důvěru i v jiné lidi, než je jen jeho matka. Pro tu fakt, že na ni už Lukáš není tak fixovaný, znamenal značnou úlevu.

Do budoucna jsou vyhlídky příznivé. Lukášovi byl schválen pedagogický asistent i na další školní rok. Je tedy jisté, že bude moci navštěvovat stejnou školku se stejnými dětmi, na které je již zvyklý. V případě, že by mu nebyl asistent umožněn, musel by začít navštěvovat speciální školu. Bez asistentky si jeho pobyt v běžné třídě jeho současné asistentky nedokáže vůbec představit. Domnívá se, že bude muset mít svého asistenta i v době povinné školní docházky.

Pro rodiče je dobré, že dítě mohlo zůstat ve školce v místě bydliště. To jak se dítě posunulo, by však zcela jistě dosáhlo ve školce speciální. Přestože se jistých výsledků docílilo, nedá se hovořit o zvládnuté a úspěšné integraci.

## Závěr

Celá společnost obecně má v současné době tendence naučit mladé lidi toleranci a schopnosti respektovat jiné a odlišné. Tak, aby se přestalo rozlišovat mezi „bílymi“ a „černými“, také mezi Čechy, Vietnamci či Romy. Stejně tak se snaží nerozlišovat a nediskriminovat postižené. Učí mladé lidi žít v různorodé společnosti, která je otevřena všem bez rozdílu.

Na základě prostudované literatury i příkladů z praxe je jasné, že integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je dnes již běžnou součástí hlavního vzdělávacího proudu. A to na všech stupních vzdělání.

Funkce asistenta pedagoga je však stále ještě ve svém vývoji. Ačkoliv se již daří jej začlenit do vyučování, jako dalšího pedagogického pracovníka. Jeho náplň práce je již poměrně ustálená a respektovaná ostatními pedagogy.

Kámen úrazu tkví stále v nedostačující výši úvazku a s tím spojené slabé ohodnocení. Vysokoškolsky vzdělaný asistent je ve většině případů zaměstnán jen na částečný úvazek a jeho plat se pohybuje kolem šesti tisíc korun měsíčně. To má za následek vysokou fluktuaci asistentů. Navíc tím, že je placen jen většinou na čtyři hodiny denně, je se žákem jen část vyučování. Další hodiny pak musí zvládat učitel sám. Je to tedy pomoc jen částečná, což všichni mnou oslovení učitelé i asistenti chápou, jako velké negativum celého procesu, které je třeba změnit.

Samotná integrace postižených žáků je díky těmto lidem možná. Na základě případových analýz, které jsou obsaženy v praktické části této práce, je zaznamenáno hned několik úspěšných příkladů začlenění handicapovaného dítěte do běžné školy. Některé děti (např. s hyperaktivitou) se díky práci asistenta pedagoga naučily spolupracovat s učitelkou i ostatními dětmi. Vytvořily si potřebné návyky a systém v jejich vzdělání. Došlo u nich k potřebnému zklidnění a v budoucnu bude možné, aby navštěvovaly běžnou školu i bez asistenta.

Nicméně jsou i případy, kdy k integraci postiženého nijak výrazně nedošlo (viz. autisté). Dítě je sice v kolektivu respektováno, ale stále má „svůj svět“. Pro rodiče je fakt, že dítě může navštěvovat školu v místě bydliště, velké plus. Nicméně si nemyslím, že mu integrace nijak zvlášť prospěla. Dítě by stejně, možná ještě větší pokroky, udělalo ve speciální škole, kde by bylo tzv. „mezi svými“. Bylo by tak ušetřeno některým, podle

mého názoru, stresujícím situacím, které s sebou integrace postiženého žáka do běžné školy nese. Věnoval by se mu například speciální pedagog po celou dobu jeho vyučování. Ne každé „vyloučení“ z hlavního proudu vzdělávání musí být vždy špatné...

Obecně lze však integrační tendence a práci asistenta pedagoga brát jako velké plus, které české školství posunulo o kousek dál. Všichni, se kterými jsem na praktické části práce spolupracovala, chápou funkci asistenta pedagoga jako pozitivní.

Je však velice důležité, aby tyto snahy byly správně chápány a podporovány i ze strany pedagogů a ostatních dětí. Stejně tak by rodiče měli mít dostatek soudnosti a být důslední v domácí výchově, která občas u postiženého pokulhává. Vždy by měly být nejdůležitější zájmy postiženého dítěte, pro které integrace může znamenat velký posun, ale i obrovské zklamání, stres a nervy.

## Seznam použité literatury

vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

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

zákon č. 563/2004 Sb., školský zákon

zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 2000. 290 s. ISBN 80-7178-406-0

ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. A KOL. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2

DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁTAL, M., WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola*. Praha: Karolinum, 2010. 310 s. ISBN 978-80-246-1896-8

FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0

FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEZULOVÁ, E. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*, Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7368-921-6

GAJDZICA, Z. *Postižené dítě s lehkou mentální retardací jako oběť a pachatel šikany v prostředí běžné školy* [dokument ve formátu .pdf]. Cieszyna: Slezská univerzita, Fakulta etnologie a věd o vzdělávání. [cit. 2014-03-22]. Dostupné z: <http://www.sikana.org/pdf/gajdzica.pdf>.

KALEJA, M. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*, Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. 264 s. ISBN 978-80-7464-396-5

LACA, S. *Dialóg pomáhajúcich profesii v kontexte sociálnej práce*, Brno: Institut mezioborových štúdií, 2013. 231 s. ISBN 978-87182-37-6

LANG, G., BARBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN: 80-7178-144-4

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7

MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. 512 s. ISBN: 978-80-7367-859-3

MÜHLPACHR, P. *Dilemata speciální pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. 269 s. ISBN 978-807392-012-8

PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Sociálně vzdělávací aspekty ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 1996. 138 s. ISBN: 80-85931-27-3

POKORNÁ, V., *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. 240s. ISBN: 978- 80-7367-773- 2

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.

SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. 155 s. ISBN 978-80-7367-691-9

*Studium pedagogiky pro asistenty pedagoga (API)* [online]. Nymburk: Vzdělávací institut střeďočeského kraje – Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. [cit. 2014-03-22].

Dostupný z: <http://www.visk.cz/akce/1909G51>

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISNB 80-7178-545-8

SWIERKOSZOVÁ, J. *Kooperace učitele s asistentem pedagoga - eduakační proces a děti se specifickými poruchami učení*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 2 CD-ROM. ISBN 978-80-7368-557-7.

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování*. Praha: Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2



UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0

VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86723-42-6

VÍTKOVÁ, M., *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 462s. ISBN: 80-7315-071-9

VOSMIK, M.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

*Vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Metodika tvorby a struktury individuálního vzdělávacího plánu* [online]. © Pedagogicko-psychologická poradna, Bruntál, p.o., 2001-2011. [cit. 2014-03-22]. Dostupný z: <http://www.pppbruntal.cz/texty/integrace05.html>.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1

## **SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

IVP individuální vzdělávací program

LMD lehká mozková demence

LMR lehká mozková retardace

MŠ mateřská škola

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SPC speciálně pedagogické centrum

PPP pedagogicko psychologická poradna

ZŠ základní škola

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1- CD diplomová práce