

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

Bakalářská práce

**ASISTENCE U ŽÁKŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM**  
(ASSISTANCE BY PUPILS WITH ASPERGER'S SYNDROME)

Vypracovala:

Stanislava Ptáčková

Vychovatelství

Kombinované studium

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Kateřina Jančaříková, Ph.D.

2011

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Kateřiny Jančaříkové, Ph.D. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

31. 1. 2011

Stanislava Ptáčková

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Kateřině Jančaříkové, Ph.D. za pomoc a cenné rady při psaní bakalářské práce. Dále všem, kteří spolupracovali a zúčastnili se průzkumu souvisejícího s touto prací.

Stanislava Ptáčková

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Teoretická část</b> .....	<b>10</b>
1.1 Asistent pedagoga.....	10
1.1.1 Platové ohodnocení asistenta pedagoga.....	11
1.1.2 Definice.....	12
1.1.3 Třídní učitel a asistent.....	13
1.1.4 Asistent a žák.....	15
1.1.5 Asistent a rodiče integrovaného žáka.....	16
1.1.6 Asistent a ostatní žáci.....	16
1.1.7 Individuální vzdělávací plán v práci asistenta.....	16
1.1.8 Práce asistenta pedagoga.....	18
1.1.9 Informační schůzky učitelů a asistenta s rodiči.....	20
1.1.10 Syndrom vyhoření.....	23
1.2 Aspergerův syndrom.....	23
1.2.1 Definice.....	23
1.2.2 Specifika práce asistenta pedagoga s žáky s AS.....	27
1.3 Možnosti začlenění žáka s AS do vzdělávacího procesu.....	28
<b>2 Výzkumná část</b> .....	<b>33</b>
2.1 Metody výzkumu.....	33
2.1.1 Narativní metoda.....	33
2.1.2 Dotazník pro asistenty pedagoga.....	34
2.2 Praktická část.....	34
2.2.1 Popis vzorku.....	34

2.2.2	Průběh průzkumu .....	35
2.3	Výsledky .....	39
2.3.1	Narativní analýza kazuistik asistentů pedagoga .....	39
2.3.2	Tabulkový přehled získaných údajů z dotazníků pro asistenty pedagoga ...	40
	Nároky na asistenta u dítěte s Aspergerovým syndromem .....	40
	Skutečná kritéria výběru asistentů do škol .....	42
	Zajištění další odborné kvalifikace stávajících asistentů na školách .....	43
<b>3</b>	<b><i>Diskuze.</i></b> .....	<b>44</b>
<b>4</b>	<b><i>Závěr.</i></b> .....	<b>47</b>
<b>5</b>	<b><i>Literatura.</i></b> .....	<b>48</b>
<b>6</b>	<b><i>Přílohy.</i></b> .....	<b>50</b>

## **ANOTACE**

Předložená bakalářská práce se zaměřuje na problematiku vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem v ČR a sleduje potřebnost asistence u těchto žáků na základních školách.

U žáků s tímto syndromem se vyskytuje speciální soubor schopností a vzorců chování. Aspergerův syndrom se projevuje především u chlapců. Hlavními příznaky jsou nedostatečná schopnost vcítění, omezená schopnost navazovat přátelství, intenzivní a těžkopádné prožívání zálib, nemotorné pohyby.

Pro výzkum byly využity dotazníky, rozhovory, kazuistiky.

Výsledky práce podávají informace o náročnosti a specifiku práce asistenta, objasňují pojmy integrace, inkluze a segregace žáků. Dále je zde provedena komparace zkušeností se zaváděním a průběhem asistence na deseti školách různého typu.

Cílem předkládané práce je rešeršně shrnout problematiku zavádění asistence na školách a pomocí kazuistik ji i prakticky doložit.

## **ANNOTATION**

This bachelor thesis is focused on the education of pupils with Asperger syndrome in the Czech Republic and it observes the need of assistance for these pupils at elementary schools.

In children with this syndrome a special set of abilities and patterns of behavior is occurring. The Asperger syndrome is seen primarily in boys. The main symptoms are lack of empathy, limited ability of building friendship, intensive and cumbersome perception of hobbies and clumsy movements.

For research questionnaires, interviews and casuistries (case studies) were used.

The results of this work provide the information about difficulty and particularity of the job of an assistant, explain the concepts of: integration, inclusion and segregation of pupils. Also the comparison of experiences in the implementation and progress of assistance at ten schools of various types is made.

The aim of this study is to summarize the issue of implementation of the assistance to schools and practically prove them by using case studies.

## ÚVOD

Téma bakalářské práce vychází z mé osobní zkušenosti při práci s dětmi s potřebami asistence. Jako asistentka jsem pracovala jeden rok ve speciální škole a jeden rok ve škole základní. Do školy speciální jsem byla přijata do pozice asistenta pedagoga na dobu určitou. Tato pozice zde již byla plně vybudovaná a vytvořená. Setkala jsem se zde s velice pozitivním, vstřícným, ochotným, komunikativním a spolupracujícím přístupem. Pracovala jsem dopoledne v pomocné třídě a odpoledne ve školní družině.

V pomocné třídě, kde bylo osm žáků, mi paní učitelka na začátku každé hodiny sdělila, co a jak mám s konkrétním žákem dělat. Každý žák měl svůj individuální plán. Přístup ke každému žákovi je zde velice individuální. Pokud nastaly nějaké komplikace, vysvětlila mně vždy paní učitelka, jak se v dané situaci zachovat. Nerada jsem tuto školu a prostředí školy opouštěla.

Další příležitost setkání s asistencí jsem dostala v základní škole. Pracuji jako pedagog volného času ve středisku volného času pod základní školou. Když do 1. třídy naší základní školy nastoupil chlapec s Aspergerovým syndromem, přijala jsem u něj práci asistentky. Tato pozice na této škole byla nová, přede mnou zde nikdo jako asistent pedagoga nepracoval, a tak jsem chtěla, po předchozí zkušenosti ze školy speciální, pomoci se zaváděním asistence v naší škole. Asistence probíhala dopoledne ve třídě. Po obědě jsem pracovala ve středisku volného času. Ještě před prvním školním dnem jsem byla upozorněna, že 1. září mě paní učitelka ve třídě nepotřebuje. Nastoupila jsem do třídy tedy až druhý školní den. Děti o mně nevěděly, ale při první hodině jsem jim byla představena, jako paní učitelka od nemocného spolužáka. Ve třídě jsem si připadala přebytečná a nevyužitá, nesměla jsem se ptát na to, co se bude v následující hodinu s dětmi dělat. Pokud jsem se ptala na bližší informace ohledně handicapu integrovaného žáka, byla jsem odkázána na kancelář, kde jsou uloženy dokumenty z pedagogicko – psychologické poradny. Prostě ocitla jsem se nečekaně v docela těžké situaci. Její další průběh jsem popsala v jedné z kazuistik.

Věřím, že tato práce pomůže odborné veřejnosti lépe se seznámit s náročnou prací asistenta ve škole. Ráda bych upozornila na důležitost a význam spolupráce mezi školou, rodiči a dalšími účastníky vzdělávacího procesu, která by měla směřovat k maximálnímu uspokojení potřeb a uplatnění jedinečných darů každého žáka.

# 1 Teoretická část.

## 1.1 Asistent pedagoga

„Asistence“ je název pro službu, která jakkoliv znevýhodněnému člověku pomáhá zařadit se a začlenit se maximální měrou zpět do společnosti a zůstat ve svém domácím prostředí.

V současné době se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí nutně separovat a vyčleňovat ze společnosti. Nacházíme stále častěji alternativy k oddělenému vzdělávacímu procesu, které nabízejí zase o něco větší šanci pro lepší integraci postižených jedinců do společnosti. Již v roce 2006 přijala OSN „Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením“, kde se mimo jiné lidem s postižením upřednostňuje právo na život v přirozeném prostředí. Všechny vlády, které se k této úmluvě připojily, se zároveň zavázaly zajistit integrační a inkluzivní vzdělávání na všech typech škol. V roce 2009 tuto úmluvu podepisuje i Česká republika. Ale již ve vyhlášce č.291/1991 Sb., o základních školách se hovoří o začleňování dítěte se zdravotním postižením do běžné školy.

„Metodické pokyny MŠMT o integraci dětí a žáků se zdravotním postižením“ byly vydány v roce 1994. Dalším důležitým rokem je rok 2002, kdy byla vydána „Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení.“ V této době stále existuje možnost osvobodit jedince od povinné školní docházky. To se změnilo, až zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném odborném vzdělávání (školský zákon). MŠMT však podporuje i integraci znevýhodněných vysokoškoláků řadou účelových projektů. Konkrétní realizaci a podmínky pro integraci na ZŠ a SŠ vymezuje Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Na většině typů škol a školních zařízeních zcela převládl trend integrovat žáky do běžného kolektivu. S těmito žáky přicházejí do škol specifické požadavky pro jejich vzdělávání. Při školní práci s nimi je zapotřebí zvláštní prostředí, nutné jsou také speciální pomůcky a samozřejmě i noví kvalifikovaní odborníci a individuální

programy. V neposlední řadě je zde nutnost i zavedení individuálního hodnocení a individuálního přístupu. A proto byla v zákoně č. 561/2004 Sb. poprvé vymezena funkce asistenta pedagoga. Ten účinně doplňuje kolektiv pedagogických pracovníků. Zájemci o tuto práci ale někdy neví, co je od nich očekáváno a jaké je jejich pracovní náplň. Jedinec bez potřebné kvalifikace, komunikativnosti, tvořivosti, flexibility, zodpovědnosti a schopnosti týmové spolupráce nemůže v této profesi obstát. Kvalifikační předpoklady stanoví zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Podle § 20 tohoto zákona získá asistent pedagoga odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga.

Asistent pedagoga by měl být nejen odborně kvalifikovaný, ale měl by mít dobrý vztah k dětem, musí umět spolupracovat s pedagogickým týmem, který se podílí na integraci handicapovaného žáka, a musí být připravený na nízké finanční ohodnocení (v rozmezí 4. – 8. platové třídy).

### 1.1.1 Platové ohodnocení asistenta pedagoga

- 4. platová třída - vykonává pomocné výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování žáků a pomocné výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků,

- 5. platová třída – provádí rutinní práci při výchově žáků, upevňuje jejich společenské chování, pracovní, hygienické a jiné návyky, pomáhá při pohybové aktivitě žáků,
- 6. platová třída – provádí výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování žáků a vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků,
- 7. platová třída – provádí výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práci s žáky podle stanovených individuálních vzdělávacích programů,
- 8. platová třída – vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele zaměřená na speciální vzdělávací a výchovné potřeby žáka.

Práce asistenta pedagoga je srovnatelná a někdy i totožná s úskalími práce osobního asistenta. Asistenti pedagoga musí komunikovat nejen s handicapovaným žákem, ale i s jeho rodiči, ve škole pak hlavně s učiteli a dalšími zaměstnanci. Rovněž je důležité, aby byl asistent pedagoga v kontaktu s pracovníky speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko – psychologické poradny. A jsou tu i spolužáci začleněného dítěte, jejichž vztah k asistentovi pedagoga odráží míru jejich pochopení jeho role a postavení ve třídě. V takovém množství interakcí se skrývá i nebezpečí vzniku nedorozumění a konfliktů (Uzlová, 2010).

### **1.1.2 Definice**

Pozice asistenta pedagoga je ustanovena vyhláškou č. 73/2005 Sb.: „Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této

vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání. Zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě.“

Pracovní náplní asistenta pedagoga je především: pomoc žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou.

Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje: název školy a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň asistenta pedagoga“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných).

### **1.1.3 Třídní učitel a asistent**

Odpovědnost za školní vzdělávání začleněného žáka nese třídní učitel a další vyučující. Asistent pedagoga pracuje podle jejich pokynů a pod jejich vedením. Asistent pedagoga je součástí týmu a aktivně se podílí na začlenění žáka se speciálními potřebami. Pro dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga je podstatná vzájemná informovanost a vymezení kompetencí. Pravidelné schůzky jsou důležité nejen pro zhodnocení výsledků dosavadní práce, ale i pro další instrukce a náměty, které mají vycházet z obou zúčastněných stran (srov. Uzlová, 2010).

Uzlová (2010) uvádí důležitý postřeh ohledně základní organizace práce: „V procesu výuky zůstává vždy na učiteli zadávání a kontrola domácích úkolů, zadávání a hodnocení školní práce, zapisování známek do žákovské knížky, pozitivní i negativní hodnocení chování začleněného žáka. Učitel by měl organizovat výuku tak, aby začleněného žáka v co největší možné míře zapojil do práce celé třídy. Samostatná

individuální práce asistenta se začleněným dítětem by neměla převažovat nad společnou prací všech dětí.“

I zdánlivé maličkosti jsou pro spolupráci asistenta s učitelem velice důležité. Bez jejich kvalitní spolupráce nelze očekávat dobrou integraci žáka. Uzlová (2010) uvádí přehled nejčastějších nedostatků chování třídního učitele k asistentovi, i naopak. Zde je uvádím v přehledu:

Nejčastější chyby učitelů:

- asistent není při nástupu do školy představen pedagogickému sboru,
- učitel nepředstaví asistenta všem dětem a neobjasní jim důvod jeho přítomnosti ve třídě,
- učitel a asistent si hned na počátku neujasní role vzájemného postavení, nerozdělí si kompetence a nestanoví si jasná pravidla spolupráce,
- učitel nedostatečně informuje asistenta o obsahu nejbližších hodin, nesdělí mu, na co se má připravit, jaké pomůcky bude potřebovat, atd., asistent není seznámen s individuální vzdělávacím plánem, nemá jej k dispozici,
- učitel převede svou odpovědnost za vzdělávání žáka na asistenta – asistent s dítětem sedí ve třídě mnohdy někde stranou a pracují jen spolu, nezávisle na tom, co dělají ostatní děti, asistent dítě i známkuje a známky zapisuje do notýsku nebo žákovské knížky.

Nejčastější chyby asistentů:

- asistent nepřiměřeně zasahuje do kompetencí učitele, příliš se prosazuje a kritizuje před dítětem nebo rodiči učitele a jeho práci
- je příliš pasivní, nevyvíjí vlastní iniciativou, se vším čeká na přímý pokyn učitele, nezajímá se o individuální vzdělávací plán a nepracuje s ním,
- nepřipravuje se na hodiny, pracuje chaoticky, nevede záznamy o průběhu vzdělávání a výsledcích žáka,

- je nespolehlivý,

Asistent pedagoga se při vykonávání své činnosti ještě dále začleňuje do vztahu či pozice: asistent – žák, asistent – rodiče integrovaného žáka a asistent – ostatní spolužáci integrovaného žáka.

#### **1.1.4 Asistent a žák**

Úskalí tohoto vztahu přehledně uvádí Uzlová, 2010, str. 52:

- „nevyjasní si hned na začátku s dítětem vzájemný vztah, neurčí mantinely a pravidla, což později může vést ke ztrátě autority a nezvládnání dítěte, vhodný není ani přehnaně autoritativní, ani příliš kamarádský přístup, některé děti pokládají mírnost a shovívavost za slabost a brzy se je pokusí využít,
- každý, byť i drobný neúspěch dítěte pokládají za své selhání, kladou na ně nepřiměřené nároky a přetěžují je, nebo naopak plní jeho úkoly, napovídají, snaží se, aby dítě za každou cenu uspělo,
- příliš kompenzují, nedají dítěti možnost zvládnout běžné úkony, dělají vše za ně, a tím brání rozvoji jeho samostatnosti,
- mluví a rozhodují za dítě, nedají mu prostor, aby se samo vyjádřilo, věty typu „my si myslíme“, „nám se to nepovedlo“, „podívejte, jak jsme šikovní“, případně „Pěťa si myslí, že...“, „tohle bude pro Pěťu obtížné“, „Pěťa chtěl říci, že...“ v situacích, kdy se učitel s otázkou nebo úkolem obrací přímo k dítěti, by si měl asistent jednou provždy zakázat,
- příliš se na dítě fixují, „přivlastňují si je“ nebo dovolí, aby se dítě fixovalo na ně.“ (Uzlová, 2010, str. 52)

### **1.1.5 Asistent a rodiče integrovaného žáka**

Ke každému žákovi patří i jeho rodina, v procesu vzdělávání jsou zúčastněni rodiče, se kterými asistent musí také komunikovat. Komunikace s rodiči probíhá na informativních schůzkách a také písemně (prostřednictvím zápisů do notýsku).

Asistent může svým nesprávným či neprofesionálním přístupem zapříčinit problémy v komunikaci s rodiči a to např. zdůrazňováním školních neúspěchů dítěte, častými stížnostmi na chování dítěte či na jeho domácí přípravu. Asistentovi rozhodně nepřísluší zpochybňovat rozhodnutí rodičů o umístění dítěte do běžné školy, natož je nabádat k přeřazení do školy speciální (Uzlová, 2010). Pokud se domnívá, že by dítěti prospělo zařazení do jiné školy, může to velice citlivě rodičům sdělit. Nedaří-li se sjednotit snahy školního týmu a představy rodičů integrovaného žáka, je nutné, při prvním náznaku nespokojenosti, svolat schůzku rodičů se všemi zainteresovanými členy školního týmu a hledat způsob, jak své postoje sjednotit a domluvit se na další spolupráci, při které je třeba mít na paměti především prospěch dítěte.

### **1.1.6 Asistent a ostatní žáci**

Spolužáci integrovaného žáka vytvářejí s asistentem další vztahové vazby. Žáci by se měli včas dozvědět, jak asistenta oslovovat a s čím se na něj mohou obracet. Velký význam pro kvalitu vztahu asistenta pedagoga se všemi spolužáky ve třídě má jeho vztah s učitelem (Uzlová, 2010).

### **1.1.7 Individuální vzdělávací plán v práci asistenta**

Tvorba IVP pro každého integrovaného žáka je zákonem stanovená povinnost školy.

Podoba individuálního vzdělávacího plánu je jasně stanovena Vyhláškou č.73/2005 Sb.: „Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro

individuálně integrovaného žáka. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření školským poradenským zařízením. Je součástí žákovo dokumentace. Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciální pedagogické nebo psychologické péče žákovi:

- a) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva,
- b) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem,
- c) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic,
- d) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- e) návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy,
- f) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec státního rozpočtu,
- g) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.“

Individuální vzdělávací plán by se měl stát důležitou pomůckou pro celý pedagogický tým, který se podílí na vzdělávání integrovaného žáka. Individuální vzdělávací plán je zpravidla vypracován před nástupem žáka do školy. Může být doplňován a upravován v průběhu školního roku podle potřeby.

Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Vypracovává jej školské poradenské zařízení ve spolupráci se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. Ředitel školy, či osoba jím delegována, seznámí s individuálním plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který toto potvrdí podpisem.

Individuální vzdělávací plán je zdrojem informací, které asistentovi umožní porozumět potřebám dítěte a jeho silným a slabým stránkám. Individuální vzdělávací plán může také asistentovi rozkrýt personální situaci školy a jistě umožní

stále sledovat aktuální situaci žáka a kontrolovat dosahování cílů. Vše by mělo probíhat v nejužší spolupráci s třídním učitelem (Lang, Berberichová, 1998).

V individuálním vzdělávacím plánu nelze vynechat žádný vzdělávací obor. Pokud některý vzdělávací obor nelze vzhledem k charakteru speciálních potřeb žáka zařadit, je tento obor nahrazen jiným učivem.

Za dodržování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá školské poradenské zařízení, které sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje jeho plnění. Pokud dojde k nedodržování plánovaných cílů, musí školské poradenské pracoviště o této situaci informovat ředitele školy.

Na konci každého individuálního plánu jsou uvedena jména a příjmení včetně podpisů všech osob odpovědných za vzdělávání a péči o žáka se specifickými potřebami (třídního učitele a vyučujících jednotlivých předmětů, školského poradenského pracovníka, odborného pracovníka školského poradenského zařízení, zákonného zástupce žáka, případně také žáka samostatného a ředitele školy).

Strukturu individuálního vzdělávacího plánu s platnou školskou legislativou příkládám v příloze č. 1.

### **1.1.8 Práce asistenta pedagoga**

Lang a Berberichová (1998) uvádějí, že každé dítě potřebuje individuální přístup, a pokud se jedná o dítě integrované, platí to o to víc. Proto se vytváří pracovní náplň asistenta pedagoga podle potřeb a příslušného individuálního vzdělávacího plánu integrovaného žáka. Asistent pedagoga působí ve třídě a je nápomocen nejen jedinci s handicapem, ale pokud je potřeba, asistuje také ostatním žákům. Může pomáhat učitelům při výchovné a vzdělávací činnosti, při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou, při přípravě na výuku, při spolupráci se zákonnými zástupci. Pedagogický tým, který spolupracuje při vzdělávání integrovaného žáka, by měl být seznámen s náplní práce asistenta pedagoga. Náplň práce asistenta pedagoga by měla tvořit přílohu jeho pracovní smlouvy.

Uzlová, 2010, str. 46 uvádí příklad náplně práce asistenta pedagoga takto:

- „je přítomen ve třídě po celou dobu vyučování, případně podle potřeby, kterou stanoví individuální vzdělávací plán,
- pomáhá začleněnému žákovi s orientací po školní budově a při přesunech mimo budovu,
- pomáhá žákovi s přípravou pomůcek na vyučování,
- po domluvě s učitelem pracuje se začleněným žákem podle individuálního vzdělávacího plánu,
- řídí se pokyny učitele a podle potřeby pracuje s ostatními dětmi ve třídě za přítomnosti a pod přímým dohledem učitele,
- podle potřeby a po domluvě s učitelem zajišťuje začleněnému žákovi relaxaci, odreagování, změnu činnosti,
- účastní se týmových schůzek, které se týkají začleněného žáka,
- je členem týmu pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu,
- na svou práci se pravidelně připravuje v součinnosti s učitelem a vede písemné záznamy o průběhu a výsledcích poskytované podpory,
- komunikuje s rodiči o průběhu vyučování (osobně nebo např. pomocí písemných zápisků),
- dbá o svůj profesionální růst, účastní se seminářů a vzdělávacích kurzů určených asistentům pedagoga.“

Dle Uzlové, 2010, str. 47 jsou základní pravidla pro práci asistenta pedagoga tato:

- „vědět, proč je žák vzděláván v běžné třídě, a tyto důvody být schopen sdělit spolužákům, učitelům, případně i rodičům ostatních dětí,
- aktivně spolupracovat s učitelem, připravovat se na hodiny,
- znát individuální vzdělávací plán, účastnit se při jeho sestavování a pracovat s ním,
- poskytnout žákovi pomoc, ale nedělat zadané úkoly za něj,
- podporovat žáka v samostatnosti,
- podporovat žáka v rozhovoru s ostatními – nemluvit za něj, podněcovat ho ke komunikaci se spolužáky,

- být pro ostatní „modelem“ správného chování k začleněnému žákovi.“

### **1.1.9 Informační schůzky učitelů a asistenta s rodiči**

Nezbytnou součástí fungující asistence by měly být informační schůzky (Lang, Berberichová, 1998). Na nich by mělo docházet k předávání informací mezi rodiči, učitelem/učiteli a asistentem. Velmi důležitá je forma, jakou jsou informace o žákovi rodičům sdělovány. Musíme si uvědomit, že informace o žácích se speciálními potřebami budou trvat déle, a proto je potřeba si na ně vyčlenit dostatečné množství času (Lang, Berberichová, 1998). Informační schůzky jsou důležité, protože k tomu, abychom porozuměli handicapovanému jedinci, potřebujeme slyšet odpovědi na spousty otázek. První informační schůzka by měla proběhnout před příchodem žáka do školy. Třídní učitel by si měl z těchto informačních schůzek vést záznamy. Tyto záznamy mu mohou pomoci při sestavování individuálního vzdělávacího plánu.

Učitelovy záznamy by měly obsahovat (Lang, Berberichová, 1998):

- zaznamenávání důležitých informací o podpůrných službách a dostupném odborném personálu,
- zaznamenávání význačných událostí v životě dítěte, které mohou mít vliv na činnost ve škole,
- stanovení cílů, zaznamenávání výsledků záměrného pozorování i náhodných událostí,
- zaznamenávání rozhovorů s rodiči, pečovateli, terapeuti atd.,
- pololetní a čtvrtletní zprávy rodičům,
- uchovávání informací o předchozí výuce, podmínkách, problémech, zásazích a léčbě,
- plánování budoucích postupů nebo přehodnocení probíhajících programů.

Příkladem takového záznamového formuláře jsou standardizované formuláře od Langa a Berberichové (1998):



První uvedený formulář „Záznamy z pozorování“ umožňuje přehledně vyplnit záznam o náhodném chování integrovaného žáka. Získané informace poskytují materiál nejen pro specialisty, psychology, lékaře, ale i pro pedagogický tým, který se podílí na přípravě individuálního vzdělávacího plánu.

Formulář – „Informativní profil žáka“ část A, obsahuje především informace o handicapu integrovaného žáka.

Formulář – „Informativní profil žáka“ část B, shromažďuje informace o úrovni zvládnutí úkolů a dovedností.

Formulář – „Souhrnná hodnocení“ část C, zde se zapisují výsledky hodnocení.

„Učitelé by měli mít na paměti, že některé z těchto informací jsou důvěrné a jejich zveřejnění může vyžadovat předchozí konzultaci s ředitelem (Lang, Berberichová, 1998)“

Učitelovy záznamy by neměly být jediným záznamem denních, nebo výjimečných situací. Celý výchovný tým by měl hledat nejpohodlnější způsob, umožňující zapisovat události hned, když se stanou, nebo brzy poté. Vedení záznamů o integrovaných žácích patří k činnostem každého dobrého pedagoga (Lang, Berberichová, 1998).

Avšak stále narůstající administrativa při školní práci, a nutné doplňování nových informací a vědomostí – to vše uvádí pracovníky ve školství do stresových a zátěžových situací. Speciální pedagog pak ke všem těmto zátěžovým situacím musí přičíst ještě specifika práce se znevýhodněnými žáky. Práce s nimi je silně zatěžující, stresující a často s velmi malými výsledky. Tělesné, duševní a citové vyčerpání se může dostavit nejen u učitelů, kteří pracují s handicapovanými žáky, ale i u asistentů pedagoga. Odborně je označováno jako syndrom vyhoření.

### **1.1.10 Syndrom vyhoření**

Syndrom vyhoření je reakce organismu na dlouhodobý stres, vyčerpání především citové a mentální. Příznaky jsou: pochyby o smyslu práce, sklíčenost, popudlivost, pocit bezmoci, na problémy se nemůže soustředit, výpadky paměti, stupňující se neochota k lidem, což může vyvrcholit absolutním vyčerpáním, kdy jedinec postrádá smysl práce i života, stává se cynikem a odcizuje se.

Jak vyhoření předcházet? Důležitá je i dobrá organizace práce: nenosit si „práci domů“, naučit se říkat ne, jestliže se na nás hrnou další a další nové úkoly, plánovat nejen práci, ale také odpočinek (volný čas vyplnit zajímavými aktivitami, pěstovat zdravé přátelské vztahy), (Uzlová, 2010). Jestliže se již u asistenta syndrom vyhoření začal projevovat, je důležité zrevidovat rezervy, plány a možnosti a také žebříček hodnot. V této inventuře může asistentovi pedagoga významně pomoci supervize pod vedením odborníka. Supervize probíhá individuálně nebo skupinově. Jedná se o hledání nových cest, o odhalování poučení, o nahlédnutí na problém s odstupem času. Na supervizi se může rozebírat téma, které vznesl asistent, jako svůj problém a pod odborným dohledem se můžou hledat možnosti řešení. Toto vše přispívá a pozitivně ovlivňuje kvalitu práce asistenta, což samozřejmě přináší také prospěch žákovi s handicapem.

## **1.2 Aspergerův syndrom**

### **1.2.1 Definice**

Aspergerův syndrom je součástí poruch autistického spektra (Bragdon, Gamon, 2006). Dnes je řazen ke „klasickému“ autismu (Bragdon, Gamon, 2006).

Autismus, Kannerův syndrom, dětský autismus, raný kojenecký autismus, to jsou názvy pro autistickou poruchu. Ta se projevuje u 2 až 4 z 10 000 dětí, obvykle před dosažením tří let. Poprvé byl autismus jako syndrom (shluk projevů, které nějak souvisí) popsán Leo Kannerem v roce 1943. Do té doby se předpokládalo, že se jedná o poruchu v psychosociální oblasti, jejíž příčinou je například „chladný“ bezcitný přístup rodičů (především matky) k dítěti. Moderní vědecké studie směřují k pojmání autismu

jako důsledku geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji (Acosta, 2003), která se projevuje již v období kojeneckém, a to naprosto nezávisle na péči rodičů. Autismus může být doprovázen opožděním mentálního vývoje a nižším nebo normálním IQ. Výjimečně se může pojit s nějakou mimořádně rozvinutou schopností.

Pro diagnostikování „klasického“ autismu je nejvýznamnějším znakem narušená schopnost sociální interakce a komunikace (Bragdon, Gamon, 2006). Pokud kojeneček nemá rád přímý kontakt s rodiči, nemá rád mazlení nebo nereaguje na hlas rodičů, je zde důvod se reálně domnívat, že bude následovat se stoupajícím věkem dítěte nezáměr o vztahy kamarádké, ale i o vztahy přátelské. Již v kojeneckém věku je totiž zdravý jedinec empatický. Děti s autismem se u empatického chování neprojevují, nedokážou se vcítit do bolesti, citu, radosti, smutku a dalších citů druhého jedince.

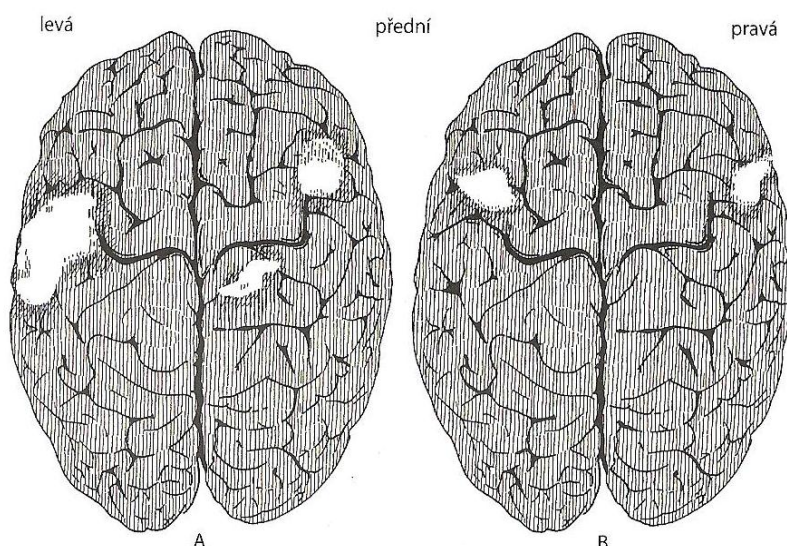
Dalším typickým znakem pro autismus je opožděný řečový vývoj a špatná intonace řeči. Dítě s autismem často opakuje určité pohyby nebo určitá slova či skřeky. Proto se můžeme reálně domnívat, že jedinec postižený autismem nemá schopnost si vytvořit normální způsob myšlení (Bragdon, Gamon, 2006).

„Normálně se vyvíjející dítě se postupně učí vidět svět očima jiných lidí - získává tak dovednost zvanou empatii. Nejpozději ve čtyřech letech naprostá většina dětí zvládá atribuce (přisuzování) přesvědčení prvního řádu, například tuto: „Myslím, že on si myslí, že...“. Nejpozději v sedmi letech děti postoupí k atribucím přesvědčení druhého řádu, tedy například: „Myslím, že on si myslí, že ona si myslí, že...“. Pokud se u autistického dítěte vůbec rozvinou dovednosti nezbytné pro atribuce přesvědčení prvního řádu, nebývá to dříve než s nástupem dospívání.“ (Bragdon, Gamon, 2006).

Specialisté zabývající se mozky autistických lidí dospěli k názoru, že levá hemisféra autisty je méně aktivní než levá hemisféra „normálního“ mozku. Levá hemisféra je u většiny lidí zásobena větším množstvím krve než pravá, a to v době aktivity i odpočinku. U některých z vyšetřených lidí trpících autismem dostávají v období odpočinku obě hemisféry stejné množství krve. Zjistilo se také, že tyto části mozku autistů, kam se v porovnání s normálním mozky dostává relativně málo krve, jsou sídlem center řečových a analytických dovedností. Nedostatečný rozvoj řečových a analytických dovedností (typické pro autismus) může souviset právě s nedostatečnou

činností levé hemisféry. A naproti tomu pravá hemisféra (v níž se nachází centrum vizuálních a hudebních dovedností, na něž autismus vliv nemá) je stejně aktivní u autistů jako u lidí, kteří touto poruchou netrpí (Bragdon, Gamon, 2006).

Více viz následující obrázek:



Tyto ilustrace, vytvořené na základě pozitronové emisní tomografie (PET), ukazují normální mozek (A) a mozek autistický (B) při plnění úkolů vyžadujících práci s řečí. V normálním mozku se silně aktivizují řečové oblasti v levé hemisféře (velká bílá oblast). V autistickém mozku se v řečových oblastech levé hemisféry ukazuje jen činnost relativně malá.

Na tomto obrázku je zobrazen normální mozek (A) a mozek autistický (B) při plnění úkolů vyžadující práci s řečí. V normálním mozku se silně aktivizují řečové oblasti v levé hemisféře (velká bílá oblast). V autistickém mozku se v řečových oblastech levé hemisféry ukazuje jen činnost relativně malá.

Ke „klasickému“ autismu se dnes přiřazují různé další poruchy. Aspergerův syndrom je jednou z nich. Je považován za druh „vysoce funkčního autismu“. První definice diagnózy Aspergerova syndromu byla vyslovena vídeňským dětským lékařem Hansem Aspergerem.

V roce 1944 ve své disertační práci popsal Hans Asperger čtyři chlapce, kteří se lišili od autistických vrstevníků svými schopnostmi z hlediska jazykových a kognitivních dovedností. On sám nazval jejich stav „autistickou psychopatií“. Jeho objevené pozorování však tehdy nezískalo žádný větší ohlas, na úspěch si muselo počkat

až do devadesátých let 20. století (Attwood, 2005). Hans Asperger zemřel v roce 1980, několik málo let před tím, než syndrom nesoucí jeho jméno začal být na celém světě uznáván. Přímou termín „Aspergerův syndrom“ poprvé použila Lorna Wingotová v roce 1981, v roce 1983 specifikovala Lorna Wingtonová základní klinické příznaky Aspergerova syndromu. Mezi tyto příznaky patří:

- „nedostatek empatie,
- jednoduchá, nepřilnavá a jednostranná interakce,
- omezená, případně neexistující schopnost navazovat a udržovat si přátelství,
- pedantsky přesná, jednotvárná řeč,
- nedostatečná neverbální komunikace,
- hluboký zájem o specifický jev či předměty,
- nemotornost, nepřirozené pozice (Attwood, 2005 in Lorna Wingotová, 1983)“

Názory na Aspergerův syndrom se v průběhu let vyvíjely, např. v devadesátých letech 20. století převládal názor, že je tento syndrom jenom druh autismu a perverzivní vývojová porucha, což znamená, že zasahuje do všech oblastí schopností dítěte (Attwood, 2005). V současné době je Aspergerův syndrom obecně pokládán za mírnější formu autismu. Je považován za takový druh autismu, u kterého se neprojevují závažné řečové nedostatky autismu „klasického“.

Stejně jako autismus se projevuje i Aspergerův syndrom více u chlapců, než u dívek (poměr je čtyři až pět chlapců na jednu dívku). A stejně jako u autismu jsou jeho hlavními znaky nedostatečná schopnost vcítění, omezená schopnost navazovat a udržovat si přátelství, intenzivní a nemotorné pohyby. Potíže u těchto jedinců nastávají i s nepsanými společenskými zákony, i neverbální signály a problémy s očním kontaktem, nedokážou oddělit ironii se sarkasmem, další nepříjemnosti mohou nastat při fyzickém kontaktu.

Intelligence u lidí s Aspergerovým syndromem je obecně průměrná až vyšší. Pro lidi s Aspergerovým syndromem je charakteristický silný zájem o specifické obory, ve kterých mohou mít téměř encyklopedické znalosti. Dalším charakteristickým znakem pro lidi s Aspergerovým syndromem jsou specifické jazykové dovednosti, ve kterých

mívají bohatou a rozvrstvenou slovní zásobu, ovšem výběr slov je velmi neobvyklý (Attwood, 2005).

Odborníci poukazují na skutečnost, že je Aspergerův syndrom mnohem rozšířenější než klasický autismus, a lze ho diagnostikovat i u dětí, u nichž nikdo nevyslovil domněnku, že by mohly být autistické (Attwood, 2005).

### **1.2.2 Specifika práce asistenta pedagoga s žáky s AS**

Asistent, který chce pracovat s žákem s Aspergerovým syndromem, musí být připraven na to, že se bude věnovat žákovi s netypickým sociálním chováním, který je (většinou) nezařazen do kolektivu. Tento žák se nebude chtít zapojovat do společných aktivit, dokonce může zpanikařit, je-li do nich nucen (Asperger, 1991). Žák je orientovaný sám na sebe, což může způsobovat konflikty v třídním kolektivu. Dalším úskalím asistence u žáků s Aspergerovo syndromem je neúprosné dodržování všech vytyčených pravidel (Attwood, 2005). V oblasti rozvoje řeči mívají žáci s Aspergerovo syndromem potíže při:

- vysvětlování, co se stalo, dojde – li při rozhovoru k omylu nebo nepochopení,
- vyrovnávání se s nejistotou a chybami,
- překonávání tendence uvádět nevhodné připomínky,
- uvědomování, kdy by měl zasahovat do hovoru nebo někoho přerušovat (Attwood, 2005).

V tomto případě může asistent pedagoga žáka učit vhodné a situačně přiléhavé formulky pro zahájení rozhovoru, nacvičovat komplimenty určené druhým, také může vysvětlovat metafory a další obrazná vyjádření, atd. Pohybová neobratnost a opoždění motorického vývoje jsou u Aspergerova syndromu opravdu časté (Volkmar a kol., 1994 in Attwood, 2005). V tomto případě se bude muset asistent pedagoga (a celý pedagogický tým) zaměřit na koordinaci horních a dolních končetin, procvičovat rovnováhu těla, vylepšovat manuální zručnost atd. Žáci s Aspergerovým syndromem

však mívají potíže, aby dokázali vnímat myšlenky a pocity druhých a dále s nimi nakládali odpovídajícím způsobem (Attwood, 2005). Asistent pedagoga v tomto případě může procvičovat s žákem jeho dlouhodobou paměť, promýšlet s ním jiné strategie uvažování, učit žáka říci si o pomoc (např. prostřednictvím tajných kódů), také může asistent zjistit, zda žák nepoužívá specifické metody zpracování informací atd.

Asistent pedagoga u žáka s Aspergerovým syndromem musí být připraven na to, že se bude stále seznamovat se strategiemi, pomocí nichž si žák může osvojit další sociální dovednosti, metody pomáhající rozvíjet vnímání a vyjadřování emocí.

### **1.3 Možnosti začlenění žáka s AS do vzdělávacího procesu**

#### **Integrace**

Integrace je obecně vzato začlenění, v kontextu vzdělávání se jedná o: „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol, jejichž cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).“

V procesu integrace se tedy jedná o zpřístupnění možnosti vzdělávat a zapojit do normálního běžného života handicapované jedince. To, co nám může připadat jako celkem běžná, rutinní věc či činnost, může pro handicapovaného jedince znamenat překážku, obtížnost, nebo i věc či činnost nemožnou. Pro plnou integraci a následnou socializaci je nezbytně nutné vytvářet potřebné podmínky nejen ze strany školy, ale i ze strany handicapovaného a jeho rodiny. Stručný přehled postupů zavádění integrace na škole uvádí Kocurová (2006):

Na počátku je třeba připravit náležité formální podmínky (legislativní rámec):

- 1) Řešit otázky organizační a personální (kdy a za jakých podmínek integrovat, kdo bude integraci odborně realizovat). Na otázku kdy? Odpověď na kdy – se zdá být jednoduché. Co nejdříve, a pokud je to výhodné pro jedince i

kolektiv, do kterého je zařazován. Kolektiv však na přijetí člověka s postižením musí být připraven. Otázka, kdo bude integrovat, směřuje do profesně etické a vzdělávací oblasti u pedagogických a sociálních pracovníků, zrovna tak jako pracovníků státní správy.

- 2) Pokud víme, jak integraci organizovat, je třeba zajistit ekonomické podmínky. Ve školství např. škola musí svým provozem zajistit snížení počtu žáků v integrující třídě, opatřit odpovídající pomůcky a vybavení, financování asistenta atd.
- 3) V soužití ve třídách je třeba řešit často složité otázky psychosociální. Do psychosociálních podmínek řadíme celkovou atmosféru ve společnosti i na jednotlivých integrujících pracovištích.

Existuje celá řada způsobů stupňování integrace, např. Jesenský (1995) in Kocurová (2006) do detailů popisuje škálu od úplně integrovaných, až po neintegrované, tedy společensky izolované. Škály integrací jsou předmětem řady děl, přičemž různí autoři ji popisují jinak.

Realizace integrovaného vzdělávání může mít různé formy (individuální, skupinová integrace). Každý druh zdravotního handicapu klade různé nároky na odborný přístup k žákovi. Ideální by bylo, kdybychom vycházeli z komplexního pohledu, který dbá na individuální zvláštnosti a osobnostní specifika integrovaného žáka (Průcha, 2009).

## **Inkluze**

Inkluze je pojem podobný integraci, jedná se také o začlenění či přijetí do nějakého celku. V kontextu vzdělávání se do tohoto nekonečného procesu zkvalitňování učení zapojují všichni studenti. Inkluze je zaměřena na kvalitní výuku všech žáků, nezávisle na jejich schopnostech, znevýhodnění nebo nadání. „Klade velký důraz na proměnu atmosféry a práce celé třídy (školy) tak, aby byly respektovány individuální potřeby každého, nejen postiženého žáka (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)“.

Inkluze by měla být nadřazeným pojmem nad integrací, avšak bývá používána jako synonymum pojmu integrace. Inkluze se zaměřuje na spolužáky, učitele a i další osob, které jsou v kontaktu s jedincem s hendikepem (integrace se zaměřuje pouze na jedince s hendikepem).

Kocurová (2006) vysvětluje vztahy mezi pojmy integrace a inkluze takto:

INTEGRACE	INKLUZE
Zaměření na potřeby jedince s postižením.	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných.
Expertízy specialistů.	Expertízy běžných učitelů.
Speciální intervence.	Dobrá výuka pro všechny.
Prospěch pro integrovaného žáka.	Prospěch pro všechny žáky.
Dílčí změna prostředí.	Celková změna prostředí.
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince.	Zaměření na skupinu a školu.
Speciální programy pro žáka s postižením.	Celková strategie pro učitele.
Hodnocení žáka expertem.	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory.

Pokud má být integrace/inkluze úspěšná mělo by dojít k součinnosti následujících faktorů: rodiny, školy, poradenství a diagnostiky, prostředků speciálně pedagogické podpory (osobní asistent, doprava dítěte, speciální pomůcky) aj.

Jedním z faktorů, které mohou podporovat inkluzi ve škole, jsou, vedle didaktického testu (zkouška, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u dané skupiny lidí), dnes často diskutované alternativní formy hodnocení. Mezi tyto formy hodnocení patří:

- portfoliové hodnocení – hodnocení probíhá na základě rozhovoru nad portfolioem. Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka za určité časové období poskytující informace o zkušenostech a výsledcích práce žáka (obsahem může být – písemné práce, projekty, žákovy analýzy témat,...),
- sebehodnocení – formativní či kriteriální, se může stát výchovným prostředkem neformálního charakteru. Je zacílené na zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivních, afektivních, sociálních i psychomotorických cílů žáka. Neporovnává žáka s ostatními žáky, ale sleduje jeho osobní progres, anebo hodnotí dosahování vytyčených vzdělávacích cílů,
- slovní hodnocení žáka učitelem je to ústní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka; posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i budoucnosti (další možnosti vývoje, eventuelní překonání nedostatků). Mělo by jít o komplexní hodnocení rozvoje osobnosti žáka, nikoli pouze o popis výkonu, ale zhodnocení i procesu učení a vyučování, kognitivních i sociálních procesů (sociální vztahy, úroveň spolupráce, charakterových vlastností,...).

Každá z těchto forem hodnocení je inovativním přínosem do českého školství. Využívání alternativních forem hodnocení by mělo být častější, protože právě tyto formy hodnocení mohou výrazně podpořit inkluzi v dané třídě či škole. Naopak klasické hodnocení pomocí známek nezohledňuje individualitu žáka a spíše škatulkuje žáky do jakýchsi nepřirozených skupin „jedničkařů“, „čtyřkařů“ atd. Atmosféra ve třídě pak jen stěží může přispívat k objektivnímu posouzení žákovi osobnosti. Jedním z prvních kroků k úspěšné inkluzi by mělo být zavedení alternativních forem hodnocení.

### **Segregace**

Segregace je proces oddělení, tento pojem odkazuje obecně k vyloučení z celku. Pedagogický slovník ji definuje jako: „Oddělené vzdělávání žáků odlišujících se od svých vrstevníků; opak integrovaného vzdělávání, tj. oddělování žáků zdravotně nebo jinak znevýhodněných (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)“.

Segregace žáků může probíhat jak ve speciálních školách, tak i ve školách základních. Speciální školy poskytují žákům k dosažení jejich vzdělávání speciální

metody a postupy, formy a prostředky, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály a odborně proškolené pedagogy, kteří se zabývají individuálními zvláštnostmi každého handicapovaného žáka (Průcha, 2009). Dalším obvyklým opatřením ve speciálních školách je nízký počet žáků ve třídě a v každé třídě pozice asistenta pedagoga. Osobnost každého žáka je zde vysoce ceněna, sebeúcta a sebedůvěra žáků pozvedána.

Speciální školy jsou ovšem i kritizovány, a to především rodiči handicapovaných žáků. Ti jsou nešťastní z toho, že je jejich dítě zařazeno do takové školy, protože je to jakési stigma. Důvody nespokojenosti rodičů uvádí Příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů (Kolektiv autorů, 1997):

- docházka do speciální školy je brána jako znamení hanby,
- neexistují žádné přesvědčivé důkazy, že žáci v důsledku svého umístění do speciální školy dělají větší pokroky.
- v důsledku dané velikosti speciálních škol a organizace práce v nich bývá učební plán daleko užší
- dítěti, které navštěvuje speciální školu, je upřena možnost interakce s normálními dětmi a naopak dětem normálním je upřena možnost interakce s dětmi „zvláštními“.
- k přechodu do speciální školy obvykle dochází na celou dobu žákovi školní docházky, i když návrat zpět je teoreticky možný, v praxi k němu dochází zřídka (Kolektiv autorů, 1997).

Proto se většina rodičů snaží začlenit své handicapované dítě do běžného typu škol. Oddělená výuka uvnitř běžné školy však nemusí být vždy pro žáka výhodná. Pokud se rozhodneme žáky oddělit proto, aby jim mohla být věnována nadstandardní pozornost, musíme si být vědomi, jaké negativní důsledky to může mít na jejich sebeúctu a chování ostatních k nim (tamtéž).

Segregaci lze rozdělit do několika stádií. Pokud hovoříme o integraci nízké (velice chudé vztahy), lze logicky hovořit o vysoké segregaci (separaci). Dále pak

navazuje segregace středně vysoká, neboli odcizení. O vysoké segregaci hovoříme tehdy, když se jedná o nezajistitelnou míru socializace – společenskou izolaci.

## **2 Výzkumná část.**

### **2.1 Metody výzkumu**

#### **2.1.1 Narativní metoda**

*„Člověk je jakoby čten druhými lidmi, ale také může číst sám sebe stejně jako ostatní“ (Gergen in Čermák, 2000).*

Pro svou výzkumnou část jsem se rozhodla použít metody narativní teorie. Jeden z hlavních představitelů této metody u nás je profesor Ivo Čermák, psycholog, metodolog, agresolog a teoretik vědy.

Základním předpokladem pro výzkum touto metodou je příběh. Konkrétní příběh, který vypráví jedinec a přibližuje nám danou situaci, náladu, prostředí, podmínky a vše to, co náš vyprávějící postřehl a připadá mu důležité, aby nám to v danou dobu a na daném místě sdělil.

Oslovila jsem několik kolegyně – asistentek a požádala je o vyprávění jejich příběhů. Tak jsem získala několik kazuistik o asistenci pedagogovi v českých základních školách. Pro narativní výzkum je podle Čermáka (2002) důležitý výzkumník, který buduje komplexní, holistický obraz, analyzuje slova i rozsáhlejší verbální i neverbální významové jednotky, zachycuje podrobné názory informantů a provádí studii v přirozených podmínkách. Výzkum může probíhat jak kvalitativně, tak kvantitativně (oba přístupy lze porovnávat).

Jednou ze zásadních otázek narativní teorie je také: „Proč byl příběh právě takto vyprávěn?“ a zachycení vztahu mezi životem a příběhem, který je o něm vyprávěn. V příběhu se setkáváme s vyprávěním nejen o minulosti, současnosti, ale i budoucnosti. Příběhy mají svou podstatu vyprávění, svou soudržnost, plynulost, navazování a spojitě pokračování. Příběh je chápán nejen jako východisko, ale i jako cíl (srov. Čermák, 2002).

Pro mou práci bylo cílem získat autentické příběhy ze zavádění nové pozice asistence do různého typu škol. Protože cílem narativní metody není zevšeobecnování, jsou zde nastíněny různé pohledy na konkrétní danou situaci v integrovaných třídách.

### **2.1.2 Dotazník pro asistenty pedagoga**

Pro svou výzkumnou práci jsem použila také metody dotazníku. Sestavila jsem „Dotazník pro asistenty pedagoga“ (viz Příloha 2), který obsahuje devět otázek otevřených a tři otázky uzavřené. Na uzavřené otázky se odpovídá: ano, ne, nevím. Otázky otevřené jsou z praktického hlediska hůře vyhodnotitelné, avšak pro náš průzkum zůstávají velice cenným přínosem informací.

Celkem dvanáct otázek, které se týkají realizace a průběhu asistencí na školách u dětí s Aspergerovým syndromem, má poukázat na podmínky, v nichž je práce vykonávána a pomoci navrhnout teoretické východisko a eventuelní změny v dosavadní praxi pro zavádění pozice asistenta pedagoga.

## **2.2 Praktická část**

### **2.2.1 Popis vzorku**

V pedagogicko – psychologické poradně jsem získala kontakty na školy, ve kterých probíhá asistence u dětí s Aspergerovým syndromem. Následně jsem oslovila deset ředitelů škol a požádala je o spolupráci. Získala jsem výzkumný vzorek sedmi asistentek.

Se souhlasem ředitelů škol jsem jim předložila „Dotazník pro asistenty pedagoga“. Všechny dotazované byly ubezpečeny o tom, že se jedná o vyplňování anonymní a že mohou odpovídat jen na vybrané otázky, nechtějí – li odpovědět na všechny.

Dále jsem oslovila další tři asistentky – mně známé kolegyně z praxe, které jsem požádala o podrobné vyprávění o jejich dosavadní asistentské praxi. Získala jsem tak tři konkrétní příběhy asistentek z různých prostředí a škol, které jsem dále použila ke komparaci a následnému popisu situace asistentů pedagoga ve školním prostředí.

## **2.2.2 Průběh průzkumu**

Úkolem výzkumu bylo zjistit více informací o práci asistenta na školách u dětí s Aspergerovým syndromem a také o spolupráci asistentů s rodiči, s pedagogy a s třídním učitelem. Pro tento účel dotazované kolegyně vyplnily „Dotazník pro asistenty pedagoga“, a to buď při mé osobní návštěvě, či bez osobního kontaktu prostřednictvím elektronické pošty. Z deseti dotazníků se mi vrátilo sedm správně vyplněných. Výsledky z dotazníkového průzkumu jsou uvedeny v kapitole 2.3.2.

Provedla jsem tři sběry kazuistik příběhů asistentek, které asistenci zaváděly ve školních zařízeních různého typu.

### ***Kazuistika 1 : JITKA***

*Jmenuji se Jitka, jsem vyučená pekařka bez maturity. Mám dvě postižené děti a rozhodla jsem se pomáhat dalším postiženým dětem. Asi je to můj osud. Rok jsem pracovala jako dobrovolná asistentka v mateřské školce v menším městečku, potom mě náhoda zavedla do jiné městské mateřské školy, kde jsem další rok dělala dobrovolnou asistentku u svého druhého syna. Velmi dobře jsem se sžila s ředitelkou i s učitelkou ve třídě, kde byl můj syn. Za dobu asistence jsem načerpala celkem dost zkušeností, a tak jsem se rozhodla projít kurzem na asistenta pedagoga, který jsem absolvovala v Plzni. Od září nového školního roku jsem již nastoupila jako zaměstnanec – v pozici „asistent pedagoga“. První den byl pro mě lehčí, protože jsem šla do známého prostředí. Dostala jsem na starosti Kubíka. Do MŠ ho přivedli oba rodiče. S oběma rodiči jsem si hned velmi dobře porozuměla, probrala jsem s nimi vše, co bylo aktuální – jaký má Kubík handicap, jak ho doma zklidňují apod. Ihned od začátku jsem se s nimi domluvila, že*

*budeme v kontaktu a vše potřebné budeme řešit hned a bez odkladu. S paní učitelkou a ředitelkou jsem se hned na začátku taktéž domluvila na všem potřebném – co ode mne očekávají, jak mohu pomáhat, zda mohu s Kubou pracovat samostatně či jen pod jejich vedením, zda jim mohu v případě jeho nepřítomnosti pomáhat s ostatními dětmi, jakou práci jinak mohu dělat, pokud Kubík nebude v MŠ. Hned od začátku mě jakově braly jako sobě rovnou, nebyla jsem na obtíž, do všech akcí jsem se zapojila. Kubíka jsem měla na starost dva roky, pak odešel do školy. Za celou tu dobu jsem mu pomáhala při všech činnostech. Následně jsem dostala dalšího chlapce, třída je klidná, sebraná, děti jsou zvyklé na mne i učitelku, asistence probíhá zcela bez problémů. Pomáhám při obsluze dětí u jídla, oblékání, toaletě, při hrách, při výtvarné činnosti, nácviku na besídky, cvičení, mohu bez problémů pracovat i samostatně u stolečku s Mirečkem. Připravuji si pro něj pracovní listy dle jeho možností, hrajeme hry, učíme se barvy a podobně. Denně se domlouváme s učitelkou, co budeme dělat příští den, co má v plánu, kam se půjde na vycházku. Tato práce mě naplňuje, baví, mám své kolegyně, skvělou ředitelku. Není žádný problém se s nimi na čemkoliv domluvit, poradit. Asistence na této školce dle mého názoru funguje zcela bez problémů. Kolektiv zdravých dětí mezi sebe přijal, jak asistentku, tak i dítě s handicapem. Přispívá to k jejich toleranci a naučení se pomáhat slabším.*

### ***Kazuistika 2 : VĚRA***

*Pracuji jako pedagog volného času. Dříve jsem pracovala v Základní škole speciální jako pedagog a asistent. Na základní školu, kde pracuji v současné době, byl přijat žák s Aspergerovým syndromem. Z pedagogicko – psychologické poradny mu byla doporučena asistence, ale jen na částečný úvazek. Ředitel školy mě požádal, zda bych v dopoledních hodinách mohla vykonávat funkci asistenta a přitom stále plnila svůj úvazek v odpoledních hodinách ve středisku volného času. Asistence na této škole ještě neprobíhala, proto jsem na základě svých zkušeností chtěla pomoci tuto funkci do školy řádně zavést. O prázdninách jsem se snažila získat více informací o autismu a o Aspergerově syndromu. S Vojtou jsem se chtěla seznámit již před začátkem školního roku – v přípravném týdnu, ale nebylo to možné. Ve škole nic nenasvědčovalo tomu, že*

bych měla 1. září nastoupit do této funkce. Třídní učitelka na mě neměla v přípravném týdnu čas a vzkázala mi, že na první den Vojtovy školní docházky nemám chodit, že to zvládnou sami. Do školy jsem přišla až 2. září. Při vstupu do kabinetu se na mě všechny kolegyně dívaly trochu odtažitě. Místo u stolu a židle pro mne se hledala na poslední chvíli. Při vstupu do třídy jsem byla dětem představena jako paní učitelka, která bude pomáhat nejen Vojtovi, ale i jim. Má asistence končila po obědě předáním Vojty rodičům. Vojtu si převážně vyzvedávala maminka, která vždy chtěla vědět, jak den probíhal. Domnívala jsem se, že se s paní učitelkou domluvíme odpoledne na tom, co si mám připravit na další den, jak bude probíhat naše spolupráce a jakou má představu o mé činnosti ve třídě. Paní učitelka ale neměla čas a já musela odejít do střediska volného času, kde mám druhý pracovní úvazek. Další dny vše probíhalo podobně. Pokud jsem se před hodinou nebo o přestávce zeptala paní učitelky, co budeme dělat o hodině a co já mám dělat s Vojtou, sdělila mi, že neví. Stále jsem si myslela, že je to tím, že nebyli ve škole na příchod asistenta připraveni a dávala jsem všemu čas. Po dvou týdnech, kdy jsem byla stále odmítána, jsem se rozhodla, že se pokusím vše vyřešit přes pana ředitele. Na můj popud se svolalo sezení u pana ředitele, kde jsem byla já, třídní učitelka, zástupkyně ředitele, druhá asistentka a pan ředitel. Obě dvě učitelky a asistentka, která mě zaskakovala v pondělí, kdy nejsem ve škole, byly přesvědčené, že je vše v pořádku a že nechápou, proč já dělám problémy. Sdělila jsem své dosavadní postřehy, jako např. stále jsem neměla ve třídě židli, nebyly mi předávány informace o Vojtově nepřítomnosti ve škole, nemohla jsem nahlédnout do Vojtova spisu ohledně jeho handicapu, nebylo jasné, kdo bude Vojtu usměrňovat při jeho problémových stavech, bylo mi řečeno, že není třeba si psát poznámky a postřehy z problémových hodin s Vojtou. Po tomto sezení jsem docílila jen toho, že mi byla přidělena do třídy židle, dále jsem téměř okamžitě byla pozvána k zástupkyni ředitele, kde již seděla třídní učitelka, a bylo mi jasně sděleno, že problémy mám jen já a, že má paní učitelka pocit, že si chci přivlastnit Vojtu a snad i její pozici ve třídě. Další problémy nastaly při rodičovských schůzkách, kde nejenom, že mě paní učitelka na společné schůzce odmítla představit ostatním rodičům, ale výslovně si nepřála mou přítomnost. Dostala jsem se do situace, kdy jsem se vše dozvíдалa jen z doslechu a připadla jsem si nevyužitá a zklamaná sama ze sebe, že jsem nedokázala to, co jsem si předsevzala splnit. Postupně jsem otupěla a snažila se v této pozici jen přežít do konce školního roku. Pokud se i dnes, kdy je na

*tomto místě asistentka, která mě zastupovala, zeptám, co je nového, zda je nějaký problém, jak se Vojta projevuje, vždy je mi řečeno, že je vše v pořádku, nikdy není co řešit a vše funguje bez problémů.*

### ***Kazuistika 3 : PETRA***

*Na pozici asistenta pedagoga jsem pracovala sedm měsíců, pracovní poměr jsem ukončila v podstatě v polovině školního roku, a to proto, abych se nedostala do stavu krajního vyčerpání. V září jsem začala dělat asistentku na základní škole, a to u dvou žáků. Mé předchůdkyně byly dvě, ale na škole nebyla nikterak znát zkušenost s asistencí. Asistence probíhala u dvou žáků – u fyzicky postiženého třetáka po dětské mozkové obrně a u druhého psychicky narušeného sedmáka s dalšími specifickými poruchami chování a učení. Domnívám se, že rozdělení asistence mezi dva žáky bylo v tomto případě dobré – oba se při mé nepřítomnosti cvičili v samostatnosti. Můj rozvrh byl přizpůsoben tak, aby odpovídala má přítomnost míře potřeby pomoci v daném předmětu, což považuji za rozumné a funkční. V prvních týdnech si nemohu stěžovat na spolupráci v celém týmu kolem integrovaných dětí. Zejména bych vyzdvihla pomoc místní pedagogicko – psychologické poradny a také třídních učitelů obou žáků. Po pár týdnech jsem se stala běžnou, součástí tříd a školního kolektivu a nastaly problémy. U žáka ve třetí třídě (Martin) perfektně fungovala spolupráce s třídní učitelkou (i po počáteční nedůvěře ze strany paní učitelky), ale Martin se na mou osobu velice rychle a úzce upnul a čekal od mé práce více než jen profesionální pomoc ve škole. To se časem osvětlilo jeho nevyhovujícím sociálním a rodinným zázemím, se kterým škola bohužel nic zásadního neudělá. Věnovala jsem tedy Martinovi přesně vymezený čas ve škole a stavěla jasné mantinely vzájemného vztahu. Martin bohužel nerozvíjel svůj značný potenciál právě z důvodu špatné domácí přípravy. Práce se stala spíše rutinou, nicméně rozhodně neztratila na kvalitě. U druhého žáka – Jana, byly problémy daleko závažnějšího charakteru – psychické i fyzické napadání mé osoby, nenávisť vůči škole podněcovaná evidentně rodiči, naprosté narušování třídního i školního kolektivu neustálými excesy a násilnými projevy. Jelikož rodiče všechny naše stížnosti, resp. snahy o společná řešení daných událostí, dávali za vinu škole, vše vyvrcholilo téměř*

*dvouměsíční inspekci konanou na celé škole a nejintenzivněji ve třídě integrovaného žáka. Tato naprosto vyčerpávající doba přinesla do třídy jen další hádky a rozkoly – všechny děti byly unavené, nesoustředěné. Inspekce probíhala bez jakéhokoli vysvětlení žákům, nepravidelně, dovoluji si říci neprofesionálně! V rámci inspekce byla většina viny za uvedené „nedostatky“ svalovaná ředitelem školy na osobu asistenta, popř. jednotlivých učitelů (kteří se mnou jen zřídka kdy spolupracovali, kromě třídní učitelky). Za další podivné jednání považuji získávání informací o mém (v té době začínajícím) vysokoškolském studiu speciální pedagogiky – pro prokázání mé odbornosti pro inspektory a na druhé straně striktní zákaz, resp. neumožnění čerpání řádné dovolené pro mé občasně cesty do 300 km vzdálené univerzity. Domnívám se, že tehdejší jednání školy i inspekce nebylo morálně ani profesionálně správné, bohužel neexistuje možnost, jak něco z toho z pozice asistenta pedagoga ovlivnit. Byla to náročná, leč cenná zkušenost do mého dalšího pedagogického působení.*

## **2.3 Výsledky**

### **2.3.1 Narativní analýza kazuistik asistentů pedagoga**

Z příběhů asistentů, kteří zaváděli pozici asistenta na různých školách lze vyčíst, že je tato profese na různých školách na různých úrovních. Příběhy asistentek reflektují témata, která odpovídají práci v běžných českých školách. Nejdůležitějšími zápletkami příběhů jsou momenty nástupu do asistentské praxe a dále, nastane-li, moment zklamání z nenaplněných očekávání.

Děj většinou začíná v období před nástupem do asistence, které je popisované jako relativně vyrovnané, co se týče pracovního umístění vyprávějících. Nabídka místa asistenta pedagoga do něho vkračuje poměrně nečekaně. Příběh pokračuje popisem situace ve škole a rodiny svěřených žáků, lze z něj vyčíst atmosféru na pracovišti asistentek a z ní plynoucí motivaci k ní. Závěrem příběhu je nahlíženo na skutečnost asistence jaksi z širšího pohledu – nadhled nad konkrétní úspěchy či neúspěchy a ve všech příbězích se vyskytující tvrzení o cenné zkušenosti do budoucího profesního života.

### **Výzkumná otázka: Jakým způsobem probíhá asistence u žáků na českých základních školách?**

Z příběhů je jasné, že asistenti pedagoga nejsou lidé vzdělávání pro tuto funkci, ale naopak – tato funkce očekává pracovníky z jiných, i když příbuzných, oborů, aby ji byli schopni a zejména ochotni vykonávat. Asistenti přicházejí do škol ke konkrétním případům, mnohdy velice specifickým, a jsou nuceni respektovat dosavadní zkušenosti s prací s integrovanými žáky na dané škole. Jsou sice přizváni ke spolupráci, ale ta je nesystematická a často samoučelná – jen pro splnění dané povinnosti. Asistent má být na jednu stranu samostatně fungujícím zaměstnancem, na druhou stranu osobou úzce spolupracující se širokým spektrem osob a institucí. To vytváří jakýsi rozpor, který asistent může či nemusí vnímat. Asistent je tedy buď zahrnován konkrétními úkoly od nadřízených či, v lepším případě, spolupracujících kolegů, anebo se od něj očekává samostatná práce, která plyne pouze z jeho intuice či předchozí zkušenosti s prací podobnou. Ze všech tří příběhů je znát, že asistence postrádá na školách hlubší koncepci a že záleží na osobě asistenta, zda si svou pracovní pozici obhájí a bude v ní spokojen (a jistě pak i jeho svěřenec) či naopak bude tápat a hledat a namísto úspěchů a z nich plynoucí motivace pro přímou práci s žáky, přijde syndrom vyhoření ze zmatečného úkolování.

### **2.3.2 Tabulkový přehled získaných údajů z dotazníků pro asistenty pedagoga**

#### **Nároky na asistenta u dítěte s Aspergerovým syndromem**

ad 4. otázka:

první reakce svěřeného žáka na asistenta

dobrá	celkem dobrá
6 <sup>1</sup>	1

ad 5. otázka:

počet hodin přímé asistence za den

1-2 hodiny	3 hodiny	4 hodiny	5 a více hodin
0	0	1	6

ad 6. otázka:

charakteristika atmosféry ve třídě

tolerantní/přátelská	netolerantní	nepracuji ve třídě
4	2	1

ad 7. otázka:

přijetí asistenta pedagogem

dobré	kritické až nedůvěřivé
5	2

ad 8. otázka:

spoluúčast asistenta při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu

ano	ne
3	4

ad 9. otázka:

---

<sup>1</sup> Všechna čísla odpovídají absolutním hodnotám, tj. počtu asistentů s danou odpovědí.

četnost komunikace s rodiči dítěte

méně než 1x za týden	1x až 2x za týden	3x a vícekrát za týden
1	2	4

ad 10. otázka:

rozdělení pracovního úvazku do jiné činnosti

ano	ne
3	4

ad 11. otázka:

potřeba relaxace po práci

ano – fyzickou prací	ano – pobyt v klidném a tichém prostředí
5	2

ad 12. otázka:

dobrovolné trávení svého volného času se svěřeným žákem

ano	ne
2	5

### **Skutečná kritéria výběru asistentů do škol**

ad 1. otázka:

nejvyšší dosažené vzdělání

střední odborné	úplné střední	vyšší odborné	vysokoškolské
1	4	1	1

ad 3. otázka:

postup při výběru asistenta do školy

na doporučení rodičů dítěte	na základě oslovení školou	výběrové řízení
3	3	1

délka dosavadní asistentké praxe

1 rok a méně	více než 1 rok	více než 5 let
3	3	1

### **Zajištění další odborné kvalifikace stávajících asistentů na školách**

ad 2. otázka:

povinnost dokončit vzdělání odpovídající práci asistenta pedagoga

ANO	NE
3	4

### 3 Diskuze.

V bakalářské práci jsem se pokusila nastínit problémy spojené se zaváděním asistence převážně u žáků s Aspergerovo syndromem na různých typech škol a zároveň je doplnit o praktické zkušenosti od několika asistentů pedagogů.

V teoretické části jsem se nejvíce zaměřila na vymezení pojmů asistent pedagoga, větší část jsem věnovala Aspergerovu syndromu a základnímu popisu autismu, dále pak jsem vysvětlovala pojmy integrace, inkluze a segregace.

V praktické části jsem vypracovala dva výzkumy – první výzkum jsem prováděla pomocí narativní teorie a získala jsem tak tři kazuistiky. Na druhý výzkum jsem si sestavila dotazník (viz Příloha č. 2) pro asistenty pedagoga u žáků s Aspergerovo syndromem. Získala jsem sedm vyplněných dotazníků.

Obě výzkumné metody se společně zabývaly nároky, které jsou kladeny na asistenty pedagoga u žáků s Aspergerovým syndromem. Zde bych výsledky výzkumné práce chtěla shrnout. Na otázku, která se týkala první reakce svěřeného žáka na asistenta, většina dotazovaných odpověděla „dobře“, což je velmi důležité pro další spolupráci mezi asistentem pedagoga a handicapovaným žákem. S otázkou, která poukazuje na vztahy, které musí asistent pedagoga akceptovat v souvislosti s pedagogickým týmem z našeho vzorku, pozitivně odpovědělo pět asistentů („dobré“), ale zbývající dva odpověděli „kritické, nedůvěřivé“. Pedagog se v některých případech obtížně smíruje se ztrátou dominance v edukačním procesu a má pocit, že je asistentem kontrolován. Pokud nedojde k vzájemné spolupráci a souhře obou pedagogických pracovníků je asistent mnohdy kontraproduktivní. Je velmi důležité vytvořit pozitivní a přijatelnou atmosféru pro začlenění nejen handicapovaného žáka do celého školního prostředí, ale i vytvořit přijatelné a přívětivé podmínky pro asistenta pedagoga, který se musí začlenit do množství spolupracujících vztahů a osob. Otázka číslo 8 poukazovala na spoluúčast asistenta při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Dozvěděli jsme se, že většina asistentů se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu nepodílí. Což vede k závěru, že důvěra a spolupráce mezi pedagogickým týmem, jde-li o práci

s handicapovaným žákem, není zcela v pořádku. Vždyť asistent pedagoga je ten, kdo převážně spolupracuje s handicapovaným žákem.

Počet hodin přímé práce za den se téměř shoduje s počtem hodin učitele.

Charakteristika atmosféry ve třídě - převažuje atmosféra tolerantní a vstřícná, ale jen s velmi malým odstupem od atmosféry netolerantní, v jednom případě jsem se setkala s asistencí separovanou – s asistencí mimo třídu a třídní kolektiv.

Další otázka se týkala trávení volného času asistenta pedagoga. Většina tázaných odpověděla, že relaxuje převážně fyzickou činností (práce na zahradě, cvičení, jízda na kole).

Skutečná kritéria výběru asistentů podle vyplněného dotazníku. Jen v jednom případě se asistent pedagoga zúčastnil výběrového řízení. Z praxe zjišťujeme, že většina dotazovaných se na pozici asistenta pedagoga dostala buď na základě oslovení rodiči, nebo ředitelem školy. Z toho plyne, že pozice asistenta pedagoga se neobsadila obdobně jako u jiných pracovních pozic ve škole, tedy neproběhlo výběrové řízení. Pokud ředitel školy hledá vhodného pracovníka na pozici asistenta pedagoga, měl by postupovat obdobně jako při obsazování jiných pracovních pozic. To znamená, že ředitel školy vypíše standardní výběrové řízení, v němž následně vybere toho z uchazečů, který bude nejlépe vyhovovat nastaveným kritériím. Velmi důležité je jakou má asistent motivaci k práci asistenta pedagoga, jak si představuje spolupráci s učitelem a místo v pracovním týmu, je-li kreativní, flexibilní, spolehlivý a odpovědný atd.

Dosažené nejvyšší vzdělání asistentů se pohybuje převážně na středoškolské úrovni.

Délka dosavadní asistentské praxe jen v jednom případě překročila délku větší než pět let. Ostatní asistentské praxe se pohybovaly do období tří let ve třech případech a do jednoho roku ve většině případů, to znamená v pěti.

Z dotazovaných asistentů jen ve třech případech trval zaměstnavatel na dokončení vzdělání odpovídající práci asistenta pedagoga.

Domnívám se, že v budoucnu je vhodné budovat pozici asistenta pedagoga na školách tak, aby se stal rovnocenným pedagogem školního sboru. Je třeba odbourat obraz „pomocníka učitele“ a zvyknout si pohlížet na asistenta jako na osobu doprovázející společně s učitelem žáka na jeho cestě za vzděláním. Konkrétní kroky by mohly například být: více dostupných vzdělávacích aktivit pro asistenty v regionech, zařadit přímou práci s asistentem v praxi do předmětů pedagogických fakult, naučit se smysluplně investovat do pomůcek pro integrovaného žáka tak, aby to účelně usnadňovalo asistentovu práci s žákem. Jistě je v mysli asistentů již nyní mnoho dalších podnětů a nápadů. A tak na příště lze sestavit zase jiný dotazník, jehož výsledky mohou ukázat nejen stávající situaci asistentů na školách, ale mohou zahrnovat i konkrétní podněty ke zlepšení a zkvalitnění jejich práce.

## 4 Závěr.

V dnešní době, kdy se pomocí asistentů handicapovaní maximálně socializují, je nutné pozici asistenta pedagoga chápat jako velmi záslužnou, náročnou a výjimečnou profesi.

Přesné vymezení pracovních povinností asistentů učitelů se liší podle místních podmínek v jednotlivých školách. Zatímco na některých školách je asistent pedagoga využíván k odborným asistentským činnostem, může být jinde pověřen neobornými a nekvalifikovanými pracemi.

Musíme mít na paměti, že úspěšná integrace vede k intelektuálnímu rozvoji žáka se zdravotním postižením, žák se učí kooperaci, práci v týmu, komunikaci a sociálním dovednostem. Přítomnost žáků se zdravotním postižením v běžné třídě působí pozitivně také na chování intaktních spolužáků, protože je učí toleranci a respektu k odlišnostem. Aby integrace handicapovaného žáka mohla probíhat bez problémů, je ve třídě důležitý asistent pedagoga. Tento asistent však také prochází začleněním, do pedagogického týmu, a je velmi důležité, aby jeho přijetí proběhlo bez problémů a úspěšně, jelikož to vede k lepší spolupráci, což je také v zájmu handicapovaného žáka. Práce asistenta pedagoga je obecně velice vyčerpávající a nemá-li dobré zázemí, směřuje k syndromu vyhoření.

Také se liší práce asistenta pedagoga s handicapovanými žáky ve škole speciální, kde ostatní pedagogický sbor mnohem více vzájemně spolupracuje a podporuje se, než práce asistenta pedagoga s handicapovaným žákem ve škole běžné, kde tato asistence je něčím výjimečným.

Jistě je před každým z dotazovaných asistentů pedagoga ještě velký kus práce a nejen na nich, ale na celém školském systému, aby pozice asistenta pedagoga vhodně a účinně začlenil do svých pracovních týmů.

Naším cílem pomoci pak jistě je zažívat úspěch při výuce všem dětem, tedy včetně těch, které mají specifické postižení, jež musí překonávat.

## 5 Literatura.

ACOSTA, M. T.; PEARL, P. L. The Neurobiology of Autism: New Pieces of the Puzzle. *Current Neurology and Neuroscience Reports* 3,149-156, 2003.

ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom – porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 8071789798.

BRAGDON, A. D.; GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak*. Praha : Portál, 2006. ISBN 8073670666.

BRAUN, R. *Školní třída, její vedení a diagnostika*. Praha : Audendo, o.s., 2007.

ČERMÁK, I.; MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Sborník z konference. Brno : Albert, 2000. ISBN 8085834960.

ČERMÁK, I.; MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku: „hranice a perspektivy“*. Sborník z konference. Brno : Albert, 2002. ISBN 8086620034.

DVOŘÁČEK, J. *Kompendium pedagogiky*. Praha : UK v Praze – PedF, 2009. ISBN 9788072904051.

KOCUROVÁ, M. *Speciálně pedagogické minimum*. Plzeň : ZČU, 2006.

KOCUROVÁ, M. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň : ZČU, 2002. ISBN 8070828447.

KOLEKTIV AUTORŮ *Kurz integrace dětí se speciálními potřebami*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-206-8.

LANG, G.; BERBERICHOVÁ, Ch. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha : Portál, 1998. ISBN 8071781444.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RAKOUŠOVÁ, A. *Sebehodnocení žáků* [on – line]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, únor 2008 [cit. 20.1.2011]. Dostupné na:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/sebehodnoceni-zaku.html/>.

STRAUSS, A. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice : Albert, 1999. 196 s. ISBN 808583460X.

ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 9788073673130.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha : Portál, 2010. ISBN 9788073677640.

VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H., aj. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2010. ISBN 9788024733579.

*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [on – line]. Praha : Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, únor 2005 [cit. 4.1.2011]. Dostupné na

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1> .

## **6 Přílohy.**

### **Příloha č. 1 - Doporučená struktura IVP:**

IVP je rozdělen do tří částí, z nichž první vyplňuje škola, druhou školské poradenské zařízení a třetí vyučující konkrétního předmětu, pro nějž je plán sestaven.

#### **I. Údaje, které v IVP vyplňuje škola:**

- název a adresa školy
- jméno a příjmení žáka, datum narození, bydliště
- třída, školní rok
- rozhodnutí o povolení vzdělávat žáka podle IVP ze dne...
- zdůvodnění – zpráva o žákovi
  - druh a stupeň postižení a z toho vyplývající speciální vzdělávací potřeby
  - míra podpůrných opatření
  - intelektové, tělesné, emocionální a sociální charakteristiky a projevy žáka
- předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP
- školská a zdravotnická zařízení, která se podílejí na péči o žáka (PPP, SPC, střediska výchovné péče, odborní lékaři)

#### **II. Školské poradenské zařízení vyplní:**

- název a adresa školského poradenského zařízení
- jméno a příjmení žáka, datum narození, bydliště
- vyšetření dne..., kontrolní vyšetření dne...
- výsledky vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení:
  - druh a stupeň postižení
  - vzdělávací potřeby
  - míra podpůrných opatření
  - způsob poskytování individuální, speciálně pedagogické nebo psychologické péče
  - specifika práce s učivem (odborná doporučení pro pedagogickou práci se žákem)

- doporučené kompenzační, rehabilitační a didaktické pomůcky
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka
- návrh snížení počtu žáků ve třídě
- potřeba navýšení finančních prostředků
- časové a obsahové rozvržení výuky
- další doporučení, významné informace z průběhu vyšetření
- závěry vyšetření
- zpracoval (jméno a příjmení odborného poradenského pracovníka)
- podpis a razítko
- jméno a příjmení odpovědného pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, kontakt

### **III. Údaje, které vyplní vyučující předmětu, jehož výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu:**

- vyučovací předmět (název předmětu v souladu se vzdělávacím programem, podle kterého se žák vzdělává)
- jméno a příjmení žáka
- třída, školní rok
- jméno a příjmení vyučujícího a datum, od kdy žáka předmětu vyučuje
- změna vyučujícího v průběhu školního roku a datum změny
- vstupní pedagogická diagnostika (aktuální úroveň znalostí a dovedností žáka v daném vyučovacím předmětu, specifika znalostí vzhledem k věku a zdravotnímu postižení žáka)
- priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (např. zaměřit se na silné i slabé stránky, rozvíjet dovednosti a schopnosti umožňující žít v běžných podmínkách)
- učební dokumenty (název vzdělávacího programu, podle kterého se žák vzdělává)
- organizace výuky (např. integrace v běžné třídě, zařazení do speciální skupiny na určité předměty, individuální výuka a konzultace, výuka s pomocí asistenta pedagoga)
- pedagogické postupy (konkrétní metody a formy práce – např. maximální názornost, střídání učebních činností, relaxace, reedukační metody, kompenzační techniky, alternativní způsoby komunikace, úprava obsahu učiva)

- používané učební materiály a pomůcky (konkrétní učebnice, učební materiály, didaktické i kompenzační pomůcky, které žák při výuce daného předmětu využívá)
- způsob zadávání a plnění úkolů (forma a časové rozložení – např. ústně nebo písemně, kombinovanou formou, plnění úkolů v určených časových úsecích, plnění úkolů s asistentem pedagoga)
- způsob ověřování vědomostí a dovedností (forma ověřování s ohledem na zdravotní postižení – např. ústní zkoušení, vhodně sestavené testy, písemné práce, hodnocení úrovně a kvality domácí přípravy, konkrétní činnosti s podporou asistenta pedagoga apod.)
- způsob hodnocení (forma hodnocení s ohledem na zdravotní postižení žáka – např. známkování, širší slovní hodnocení nebo kombinace obou způsobů)
- personální zajištění úprav průběhu vzdělávání žáka (potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem – např. asistent pedagoga, osobní asistent, speciální pedagog, odborný konzultant ze školského poradenského zařízení)
- další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka (např. logopedická poradna, tyflopéd, psycholog aj.)
- spolupráce se zákonnými zástupci žáka (oblasti a forma spolupráce – např. způsoby a četnost vzájemné komunikace, požadavky na domácí přípravu, doporučené aktivity pro volný čas žáka, informace o zdravotním stavu žáka)
- dohoda mezi žákem a vyučujícím (pouze v případě, byla-li uzavřena)
- časový a obsahový plán vzdělávání:
  - období, pro které je IVP zpracován (např. 1. pololetí školního roku, 3. čtvrtletí školního roku apod.)
  - předpokládané individuální výstupy žáka za dané období (čeho by měl žák dosáhnout)
  - dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva (uvedou se důvody)
  - prodloužení délky vzdělávání
  - poznámky a doporučení pro další vzdělávání žáka
- schůzky osob podílejících se na vzdělávání a odborné péči o žáka (reflexe výuky, hodnocení jejího průběhu, aktualizace časového a obsahového plánu, úpravy a změny)
- závěry pro další vzdělávání

podpisy, data

Na konci každého IVP jsou uvedena jména a příjmení včetně podpisů všech osob odpovědných za vzdělávání a péči o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (třídního učitele a vyučujících jednotlivých předmětů, školského poradenského pracovníka, odborného pracovníka školského poradenského zařízení, zákonného zástupce žáka, případně také žáka samotného a ředitele školy).

Do IVP se rovněž uvede předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec běžných prostředků státního rozpočtu a její zdůvodnění.

## Příloha č. 2 – Dotazník pro asistenty pedagoga

### DOTAZNÍK pro asistenty pedagoga

Věk:

Pohlaví:

1. Jaké máte vzdělání?
2. Vyžaduje po Vás zaměstnavatel dodělat si vzdělání pro potřebu asistence?
3. Jak jste se dostal(a) k práci asistenta? A jak dlouho již tuto práci vykonáváte?
4. Jak na Vás poprvé reagovalo svěřené dítě?
5. Kolik hodin denně se věnujete dítěti s Aspergerovým syndromem?
6. Jak vnímáte atmosféru ve třídě mezi žáky, kde pracujete? Popište vztahy žáků k integrovanému dítěti a naopak.
7. Jak Vás přijal pedagog, kterému asistujete? Můžete mu sdělit svůj názor?
8. Jak se podílíte na vytváření individuálního plánu pro žáka s Aspergerovým syndromem?
9. Jak často komunikujete s rodiči svěřeného dítěte? Jaká je spolupráce s rodiči (zasahují do přípravy individuálního plánu, jejich vstřícnost – uzavřenost, podílí se a účastní na aktivitách školy,...)?
10. Vykonáváte ještě jinou pracovní činnost?
11. Jak relaxujete po pracovní době?
12. Trávíte se svěřeným dítětem volný čas?