

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Úloha asistenta pedagoga při podpoře žáka se sluchovým postižením
v inkluzivní škole

The role of teaching assistant during support student with hearing impairment
in an inclusive school

Monika Slavíková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B ČJ-SPPG (7507R037, 7506R028)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Úloha asistenta pedagoga při podpoře žáka se sluchovým postižením v inkluzivní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného, nebo stejného titulu.

Praha, 29.4.2020

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Miroslavě Kotvové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, ochotu a cenné rady, které mi věnovala během konzultací. Poděkování patří i mé rodině, která mi byla po celou dobu velkou oporou. Velké poděkování také patří všem respondentkám za spolupráci při získávání podkladů pro výzkumnou část práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na úlohu asistenta pedagoga při podpoře žáka se sluchovým postižením. Cílem práce je zjistit a popsat úlohu asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka se sluchovým postižením. Zjistit postoje asistentů pedagoga k jejich profesi a také zjistit s kým nejčastěji spolupracují asistenti pedagoga a kdo jim nabízí metodickou podporu. Teoretická část práce se zabývá základními termíny, souvisejícími se sluchovým postižením, zaměřuje se také na systém vzdělávání v České republice a na profesi asistenta pedagoga. Praktická část práce se zabývá profesí asistenta pedagoga. Navazuje tak na teoretickou část práce, a to především na kapitolu o asistentovi pedagoga. Pro naplnění výzkumného cíle byl využit kvalitativní výzkumný design. Podklady pro výzkumné šetření byly získány zúčastněným pozorováním, analýzou dokumentů, a především polostrukturovanými rozhovory se sedmi respondenty, působícími na pozici asistenta pedagoga na běžných základních školách v Ústeckém kraji. Výsledky výzkumu přináší informace o vnímání profese asistenty pedagoga, o jejich úloze ve vzdělávacím procesu žáka se sluchovým postižením a jejich přínosu pro žáky. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že profese asistenta pedagoga je velmi různorodá a v českém vzdělávacím systému ještě ne zcela upevněna. Z výzkumu jednoznačně vyplývá zjištění, že úloha asistent pedagoga je především v podpoře a motivaci žáka. Přínos asistenta pedagoga je pro žáka se sluchovým postižením nenahraditelný. V závěru práce jsou shrnuta zjištění výzkumného šetření a také doporučení pro další výzkum.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, sluchové postižení, inkluze, vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on the role of the teaching assistant in supporting the pupil with hearing impairment. The main goal of this work is to find out and describe the role of a teaching assistant in the educational process of a hearing impaired pupil. To find out the attitudes of teaching assistants towards their profession and also to find out with whom they often cooperate with and who offers them methodological support. The theoretical part deals with the basic terms related to hearing impairment, it also focuses on the education system in the Czech Republic and the profession of teaching assistant. The practical part of the thesis is focused on the profession of teaching assistant. It follows the theoretical part of the thesis, especially the chapter on the teaching assistant. Qualitative research design was used to fulfill the research goal. The materials for the research were obtained by participating in observation, analysis of documents and, in particular, semi-structured interviews with seven respondents working as a teaching assistants at ordinary elementary schools in the Ústí Region. The results of the research provide information on the perception of the profession of teaching assistants, their role in the educational process of a pupil with hearing impairment and their contribution to pupils. The research results show that the profession of teaching assistant is very diverse and not yet fully consolidated in the Czech education system. The research clearly shows that the role of teaching assistant is primarily in the support and motivation of the pupil. The contribution of the teaching assistant is irreplaceable for the pupil with hearing impairment. The conclusion of the thesis summarizes the findings of the research and recommendations for further research.

KEYWORDS

teaching assistant, hearing impairment, inclusion, education

Obsah

Úvod.....	9
1 Sluch a jeho postižení.....	11
1.1 Sluchové vnímání	11
1.2 Anatomie sluchového orgánu.....	12
1.3 Klasifikace a etiologie sluchových vad.....	13
1.3.1 Z hlediska doby vzniku vady.....	13
1.3.2 Z hlediska místa vzniku	14
1.3.3 Z hlediska stupně sluchových vad	15
1.4 Diagnostika sluchové vady.....	17
1.5 Kompenzační pomůcky.....	17
1.5.1 Sluchadla	18
1.5.2 Kochleární implantát.....	19
Rehabilitace po implantaci	21
1.6 Rehabilitace sluchové vady.....	21
1.6.1 Faktory ovlivňující rehabilitaci dítěte se sluchovým postižením	23
2 Systém vzdělávání v České republice	24
2.1 Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	24
2.2 Systém vzdělávání žáků se sluchovým postižením	25
2.2.1 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením na speciálních základních školách	25
2.2.2 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením na běžných základních školách.....	27
2.3 Systém poradenství – školská poradenská zařízení	29
2.4 Podpurná opatření.....	30
2.4.1 Jednotlivé stupně podpory uplatňované u žáků se sluchovým postižením.....	32

2.4.2	Individuální vzdělávací plán	34
2.5	Asistent pedagoga	35
2.5.1	Kvalifikační požadavky	35
2.5.2	Náplň práce asistenta pedagoga.....	36
2.5.3	Vlastnosti, dovednosti a schopnosti asistenta pedagoga.....	37
2.5.4	Metodika práce asistenta pedagoga	38
2.5.5	Obecné zásady pro komunikaci a práci s žákem se sluchovým postižením ..	41
3	Úloha asistenta pedagoga při podpoře žáka se sluchovým postižením v inkluzivní škole v Ústeckém kraji	43
3.1	Výzkumný problém, cíle výzkumu.....	43
3.2	Metody výzkumného šetření	44
3.3	Charakteristika výzkumného souboru.....	46
3.3.1	Kazuistiky žáků	47
3.4	Časový harmonogram výzkumu.....	57
3.5	Analýza získaných dat	57
3.6	Výsledky výzkumného šetření	59
3.6.1	Jaký je postoj asistenta pedagoga k jeho profesi?	60
3.6.2	Jaká je úloha asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka se sluchovým postižením?	62
3.6.3	Jaký je přínos profese asistenta pedagoga pro žáka se sluchovým postižením?	64
3.6.4	S kým spolupracuje asistent pedagoga a kdo mu nabízí metodickou podporu?	67
3.7	Shrnutí výzkumného zjištění a diskuze.....	69
	Závěr	72
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	73

Seznam příloh.....	78
--------------------	----

Seznam použitých zkratk

AP	asistent pedagoga
BAHA	Bone Anchored Hearing Aid
BERA	kmenová audiometrie (Brainstem Evoked Response Audiometry)
DMO	dětská mozková obrna
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
GDPR	General Data Protection Regulation
IVP	individuálně vzdělávací plán
KI	kochleární implantát
LMD	lehká mozková dysfunkce
OAE	otoakustické emise
PO	podpůrné opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací plán
SP	sluchové postižení
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací plán
WHO	Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

Úvod

Jedním ze zásadních úkolů dnešní současné doby se stává začlenění jedinců se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním do majoritní společnosti. Tato skutečnost zasáhla do výchovy a vzdělávání osob se znevýhodněním. České školství díky tomu prodělalo a stále prodělává určité změny s tím související. Je snaha o vyrovnávání podmínek každého dítěte a zajišťování rozvoje jeho individuálních schopností a dovedností.

Vzdělávání a výchova dětí se zdravotním znevýhodněním již není pouze v kompetenci škol speciálních, nýbrž všech typů škol a školských zařízeních. Díky tomu se z běžných základních škol v současné době stávají školy inkluzivní.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na podporu ve vzdělávání, která je v současné době velmi často zajišťována, mimo jiné, i asistentem pedagoga. Funkce asistenta pedagoga již není zcela novinkou, i přesto jsou s jeho pozicí spojovány kontroverze a kladeny otázky. Asistent pedagoga spolupracuje především s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, s celým třídním kolektivem, s pedagogy a ostatními asistenty. Nelze ani opominout jeho spolupráci a komunikaci se zákonnými zástupci žáka se znevýhodněním. Asistent pedagoga má za úkol především podporovat žáka se SVP během vzdělávacím procesu. Vytváří pro něj vhodné podmínky.

Sluchové postižení se může stát velmi lehce stigmatem. Sluchové postižení u dítěte může často znamenat především omezené sluchové vnímání, narušenou řeč, omezenou slovní zásobu a tím komunikační bariéru mezi jedincem se sluchovým postižením a jeho okolím a může mít za následek nepochopení u zdravé populace. Osoby se sluchovým postižením mohou komunikovat pomocí českého znakového jazyka, což velmi stěžuje komunikaci s intaktní společností. Postižení u dítěte také ovlivňuje začlenění do kolektivu, navazování a udržování vztahů.

Asistent pedagoga by měl být pro žáka s handicapem oporou. Pomáhá mu překonávat překážky na jeho cestě za vzděláním, které mu způsobuje jeho postižení. Nabízí mu pomoc při zvládnutí školních povinností a se začleněním do kolektivu. Asistent pedagoga se stává prostředníkem mezi žákem a pedagogem.

Asistent pedagoga pomáhá žákovi s pochopením a upevněním probíraného učiva, přičemž se přizpůsobuje jeho individuálním potřebám. Rozvíjí oslabené oblasti žáka a zvyšuje jeho sebedůvěru.

Cílem bakalářské práce je popsat úlohu asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka se sluchovým postižením.

Teoretická část práce se zabývá základními termíny, související se sluchovým postižením, které je důležité znát. Jako například sluchové vnímání, anatomie sluchového ústrojí, klasifikace a etiologie sluchových vad, kompenzační pomůcky a rehabilitace sluchové vady. Následuje kapitola zaměřená na systém vzdělávání v České republice a kapitola o asistentovi pedagoga.

Praktická část práce se zabývá profesí asistenta pedagoga. Navazuje tak na teoretickou část práce, a to především na kapitolu o asistentovi pedagoga. Praktická část si klade za cíl zmapovat práci asistenta pedagoga, zjistit jeho postoj ke své profesi, jeho úlohu a přínos pro žáka se sluchovým postižením a na spolupráci asistenta pedagoga s dalšími účastníky vzdělávacího procesu.

Podklady pro výzkumné šetření byly získány zúčastněným pozorováním, rozhovory s asistenty pedagoga a také analýzou dokumentů. Výzkum byl prováděn kvalitativním šetřením. Výsledná zjištění mohou mít přínos a využití při spolupráci asistentů a pedagogů, přestože výzkum byl zaměřen pouze na jejich pohled na danou problematiku.

Teoretická část

1 Sluch a jeho postižení

„Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch.“ (Slowík, 2016, s. 74)

Postižení sluchu je vnímáno jako jedno z nejtěžších postižení. Jedná se ale také o jedno z nejrozšířenějších somaticko-funkčních postižení. Podle Muknšnáblové (2014) žije v České republice zhruba 500 000 lidí se sluchovým postižením, z toho má 15 000 lidí sluchovou vadu již od narození. Jedinci se sluchovým postižením tvoří heterogenní skupinu, která se diferencuje podle typu a stupně sluchového postižení. Zahrnuje základní kategorie osob: neslyšící, nedoslýchaví, ohluchlí. (Horáková, 2012)

1.1 Sluchové vnímání

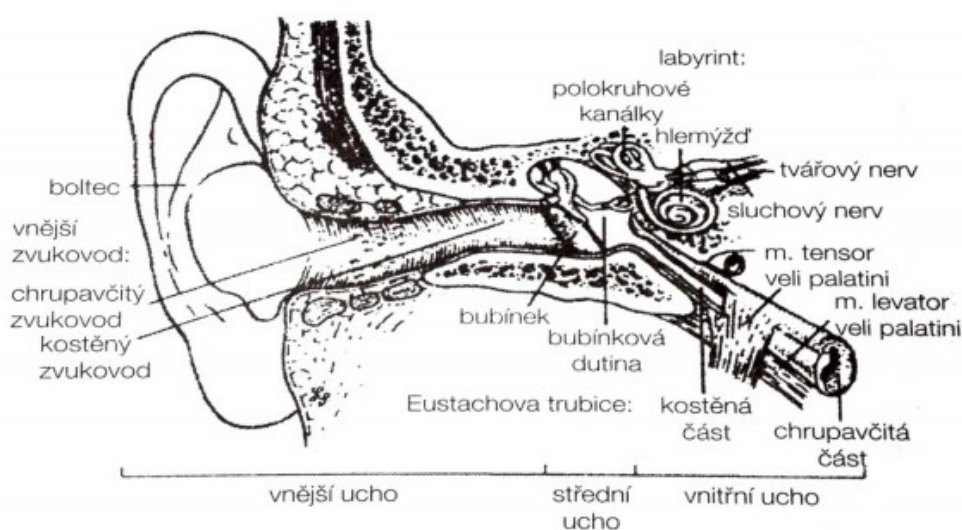
Sluch je jedním z pěti základních smyslů, které zdravý jedinec využívá k přijímání informací ze svého okolí. Pokud je sluchové vnímání poškozeno, jsou ostatní smysly více využívány. Sluchem přijímáme informace z okolí, na které lze ihned reagovat, nebo je předávat. Kontrolujeme jím situaci mimo náš zorný úhel, zvuky prostředí také mohou upozorňovat na nebezpečí, a tak u nás vyvolat náhlou reakci – obrana, nebo útok. Sluch usnadňuje komunikaci mezi jedinci a jeho postižení může vytvářet komunikační bariéru. Slouží pro lepší orientaci. Je také jediným smyslem, který zůstává aktivní i během spánku. Člověk s postižením sluchu je ochuzen až zhruba o 60 % informací. To je zásadní především při bio-psycho-sociálním vývoji dítěte. Sluchové postižení u dětí je vnímáno jako zvláště závažné, neboť souvisí s ontogenetickým vývojem řeči, který se tímto naruší. Často se takové dítě potýká nejen s narušenou komunikační schopností, ale také s problémem při socializaci. (Hádková, 2016)

Jedinec se sluchovým postižením má omezenou schopnost porozumět ostatním. S tím souvisí budování sociálních vztahů a vazeb, především náročné navazování a udržení kontaktu s jinými lidmi. Rovněž orientační schopnost jedince je narušena. Člověk s postižením sluchu je odkázán na zbytky sluchu a na zbylé smysly. Důležité je také zmínit

odlišný vývoj řeči, jazyka a myšlení, u lidí s těžkou sluchovou vadou a u dětí s vrozenou sluchovou vadou. Odlišný je i přísun informací a způsob učení (vzdělávání). (Slowík, 2016)

1.2 Anatomie sluchového orgánu

Ucho je orgánem sluchu. Skládá se ze tří vývojově i funkčně odlišných částí: zevní (vnější) ucho, střední ucho a vnitřní ucho. Slouží k zachycení a převedení zvukových vln do korových oblastí mozku. Mimo to se zde nachází tři polokruhové kanálky, ve kterých je uloženo rovnovážné ústrojí. (Horáková, 2012) Podrobnější popis sluchového ústrojí je zobrazen na obrázku 1.



Obrázek 1: Anatomická stavba sluchového analyzátoru (Horáková, 2012, s. 17)

Boltec zachytí zvukovou vlnu a ta dále vstupuje do vnějšího zvukovodu, na jehož konci je bubínek. Pružná blána bubínku se rozechvěje v rytmu zvukového vlnění. Vibrace jsou přenášeny na řetězec středoušních kůstek (kladívko, kovádlínka a třmínek) a dále středoušními kůstkami do hlemýždě. Zvukové vibrace se šíří kapalným prostředím uvnitř hlemýždě a rozkmitávají sluchové buňky v Cortiho orgánu. (Med-el) „*Sluchové buňky vnitřního ucha jsou jediné buňky lidského těla, které umí převádět mechanickou energii zvuku v energii bioelektrickou. Ve sluchové buňce nastává druhá změna energie – mechanická energie kmitání se mění na energii bioelektrickou, která pak prostřednictvím sluchových nervů a drah vyvolává v mozku akustický vjem. Ztráta sluchových buněk je nenahraditelná.*“ (Lejska, 2003, s. 18) Na cochleu navazuje oblast sluchových drah. Jedná

se primárně o sluchový nerv, který vede bioelektrický impuls z vnitřního ucha do korových oblastí spánkových laloků, vlastního centra sluchu – tzv. Herschlovy závitě. (Horáková, 2012)

1.3 Klasifikace a etiologie sluchových vad

Nejprve je důležité vymezit termíny sluchová vada a porucha sluchu. O sluchové vadě hovoříme v případě, že se jedná o nenávratné trvalé poškození sluchu. Takové poškození sluchu se nedá zlepšit léčbou, často se stav naopak zhoršuje. Sluchové vady se pouze korigují speciálními technickými pomůckami. Sluchové vady nazýváme sluchovým postižením.

Naopak poruchy sluchu jsou dočasné. Dají se dobře léčit až odstranit. Nenazývají se tedy sluchovým postižením, neboť jejich stav je zpravidla přechodný, nikoli trvalý.

Sluchových vad je několik stupňů, typů a druhů, klasifikace je tedy možná hned z několika různých hledisek.

- 1) Z hlediska doby vzniku vady
 - a. Vrozené
 - b. Získané
 - i. Prelingvální
 - ii. Postlingvální
- 2) Z hlediska místa vzniku vady
 - a. Periferní
 - i. Percepční
 - ii. Převodní
 - iii. Smíšené
 - b. Centrální
- 3) Z hlediska stupně sluchových vad

1.3.1 Z hlediska doby vzniku vady

Z hlediska doby vzniku postižení rozlišujeme vrozené vady a vady získané. Vady vrozené lze dělit na geneticky podmíněné a kongenitálně získané (prenatální a perinatální). Mezi příčiny vzniku sluchových vad v prenatálním období patří nemoci matky v průběhu těhotenství, jako jsou například spalničky, toxoplazmóza, zarděnky, ale také rentgenové

záření. Mezi příčiny vzniku sluchových vad v perinatálním období patří protrahovaný porod, nízká porodní hmotnost novorozence, Rh – inkompatibilita, ale také poporodní žloutenka nebo asfyxie. (Horáková In: Pipeková, 2010)

Získané (postnatální) vady sluchu lze dělit na vady získané před fixací řeči (prelingválně, tj. zhruba do 6. roku věku dítěte) a na vady sluchu získané po fixaci řeči (postlingválně, tj. po 6. roce věku dítěte). Prelingvální sluchové vady mají velký dopad na komunikační možnosti dítěte. Častou příčinou jsou infekční choroby, úrazy hlavy, opakované záněty středního ucha. Mezi příčiny postlingvální sluchové vady lze řadit také úrazy hlavy a s tím související poškození vnitřního ucha, poškození sluchových buněk způsobené silnou zvukovou zátěží, nebo ototoxické látky. (Horáková In: Pipeková, 2010)

V tabulce 1 jsou uváděny nejčastější příčiny hluchoty v prenatalním, perinatálním a postnatálním období.

	Příčiny hluchoty
Prenatálně	Hereditární porucha Infekční onemocnění v těhotenství – rubeola, CMV, toxoplazmóza, lues Kraniofaciální malformace Chromozomální aberace Nejasné syndromy
Perinatálně	Porodní váha nižší než 1500 g Porod před 33. týdnem těhotenství Apgar skóre pod 5 Neurologické postižení Více než 4 hod mechanické ventilace Hyperbilirubinemie vyžadující transfúzi
Postnatálně	Infekce – meningitis, parotitis, rubeola Trauma Ototoxické léky, látky

Tabulka 1: Členění příčin hluchoty (Kabelka, 2006; In Hádková, 2016, s. 35)

1.3.2 Z hlediska místa vzniku

Dalším kritériem je místo vzniku sluchové vady. Rozlišujeme **periferní** a **centrální** sluchové vady. Centrální jsou zapříčiněné poškozením sluchové dráhy. Jedná se o abnormální zpracování zvukového signálu v mozku. Jedinec slyší zvuky, ale nezná jejich význam. Nejčastějšími příčinami jsou trauma nebo tumor. Periferní sluchové vady se dále

dělí na převodní (konduktivní), percepční (senzorieurální) a smíšené (kombinované). (Horáková, 2012)

U **převodních vad**, jak již vyplývá z názvu, dochází k poruše převodu zvuku v oblasti vnějšího ucha až k oválnému okénku středního ucha. Jedná se o poruchu kvantitativního rázu. Příčinou převodní poruchy sluchu je obvykle jakákoli překážka bránící proniknutí zvuku ke sluchovým buňkám. Jedná se například o zvětšenou nosní mandli, která brání ventilaci středouší přes Eustachovu trubici, ucpání vnějšího zvukovodu ušním mazem, vrozené deformity vnějšího, nebo středního ucha, přerušení řetězu středoušních kůstek následkem úrazu, záněty vnějšího zvukovodu (otitis externa) i středního ucha (otitis media). Dále mezi příčiny může patřit otoskleróza, způsobující nárůst kostní tkáně v oblasti oválného okénka, či cholesteatom, tedy cysta postupně rozkládající kost.

Vady zapříčiněné postižením blanitého labyrintu, sluchových buněk nebo sluchového nervu nazýváme **percepční**. Hovoříme o vadě kvalitativního rázu, která má tendenci se zhoršovat, nikdy naopak.

Příčinou může být onemocnění matky v průběhu těhotenství, zánět mozkových blan, nebo úrazy hlavy. (Horáková In: Pipeková, 2010) Ve starším věku je často se vyskytující percepční vadou presbyakuzie neboli stařecká nedoslýchavost.

Pokud dochází ke kombinaci dvou předchozích typů sluchových vad, vznikají vady **smíšené**. (Hádková, 2016)

1.3.3 Z hlediska stupně sluchových vad

Z hlediska velikosti ztráty sluchu v decibelech (dB) vytvořila Světová zdravotnická organizace (WHO) tabulku. V tabulce 2 je uvedena klasifikace podle WHO a také klasifikace podle vyhlášky č. 284/1995 Sb. Ministerstva práce a sociálních věcí.

Stupeň	Velikost ztráty sluchu podle WHO	Názvy sluchových ztrát	Kategorie podle vyhlášky MPSV ČR č. 284/1995 Sb.
1.	0-25 dB	normální sluch	
2.	26-40 dB	lehká ztráta sluchu, lehká nedoslýchavost	lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)

3.	41-55 dB	střední ztráta sluchu, střední nedoslýchavost	středně těžká nedoslýchavost
4.	56-70 dB	středně těžká ztráta sluchu	těžká nedoslýchavost
5.	71-90 dB	velmi těžká ztráta sluchu, těžké postižení sluchu	praktická hluchota
6.	91 dB a více (body v audiogramu i nad + kHz)	velmi těžká sluchová ztráta	hluchota
7.	91 dB a více (v audiogramu žádné body nad 1 kHz)	velmi těžká sluchová ztráta	úplná hluchota

Tabulka 2: Klasifikace sluchových ztrát (WHO, 1980 In: Krahulcová 2014, s. 91)

V příloze 1 jsou uvedeny další dvě tabulky s klasifikací sluchových vad podle jiných autorů.

Ztráty sluchu se počítají jako průměr hodnot audiogramu, naměřených během audiometrického vyšetření sluchu. (Hádková, 2016)

Z pohledu praxe nejčastěji rozlišujeme heterogenní skupinu osob se sluchovým postižením na tři skupiny, které se liší způsobem komunikace a typem pomůcek, které používají:

- 1) nedoslýchaví
- 2) neslyšící
- 3) ohluchlí

Nedoslýchaví jsou jedinci s vrozenou, či získanou částečnou ztrátou sluchu. Nedoslýchavost se dá zpravidla úspěšně kompenzovat kvalitními sluchadly. Jedinci se velmi dobře orientují ve slyšicím světě. Umí se zpravidla velmi dobře dorozumívat s okolím za pomoci mluvené řeči, kterou preferují a odezíráním. (Souralová, 2006)

Neslyšící jedinci, zejména prelingválně neslyšící osoby, u kterých došlo k přerušení vývoje mluvené řeči, představují ve slyšící společnosti specifickou minoritu. Jejich sluchová ztráta je tak výrazná, že ji nedokážou kompenzovat za pomoci sluchadel. Kompenzace je možná za pomoci kochleárního implantátu. Pro dorozumívání s okolím využívají vizuálně-motorické prostředky (český znakový jazyk, znakovanou češtinu, prstovou abecedu). Jejich řeč bývá značně narušená – důležitá je logopedická intervence. (Souralová, 2006)

Mezi **ohluchlé** řadíme jedince se ztrátou sluchu v důsledku úrazu, nebo onemocnění, ke kterému došlo v průběhu jejich života. Pokud ke ztrátě dojde postlingválně, řeč je zachována.

Obecně platí, že čím dříve sluchová vada vznikla, tím výraznější jsou její následky. Bio-psycho-sociální vývoj dítěte nejvíce omezují vrozené prelingvální percepční vady. (Hádková, 2016)

1.4 Diagnostika sluchové vady

Včasná diagnostika je zásadní pro správný vývoj dítěte. Objektivní vyšetření sluchu zajišťují odborníci na foniatrii a otorinolaryngologii (ORL). Nejčastěji se využívá vyšetření otoakustických emisí (OAE), akustických evokovaných potenciálů mozkového kmene (BERA) a tympanometrie. U objektivních zkoušek není důležitá spolupráce s vyšetřovaným, a proto jsou tyto zkoušky vhodné i pro velmi malé děti. Mezi subjektivní zkoušky se řadí prahová tónová audiometrie nebo slovní audiometrie. U subjektivních zkoušek je potřeba spolupráce vyšetřovaného. (Horáková In: Pipeková, 2010)

Po narození dítěte lze využít screening sluchu novorozenců. Jedná se o neinvazivní vyšetřovací metodu. Novorozenecký screening se ale dosud neprovádí plošně na všech pracovištích a u všech novorozenců. Vyšetření sluchu má u dětí na starost pediatr, ne vždy se ale v minulosti podařilo identifikovat sluchovou vadu včas. Od 1. ledna 2019 je zdravotními pojišťovnami hrazeno vyšetření sluchu na ORL pro pětileté děti, na základě doporučení od pediatra. Díky tomu by se měla zabezpečit včasná diagnostika. (MZČR, 2019)

1.5 Kompenzační pomůcky

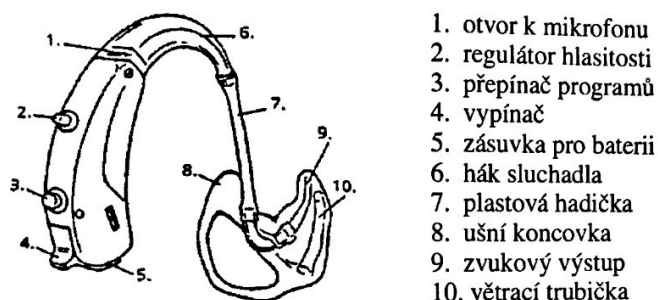
Kompenzační pomůcky představují celý soubor speciálních zesilovacích elektroakustických přístrojů, které umožňují osobám se sluchovým postižením překonat

potíže v komunikaci, které způsobují právě sluchové vady. Mezi kompenzační pomůcky patří především sluchadla a kochleární implantáty.

1.5.1 Sluchadla

Sluchadlo je malý elektronický zesilovač zvuku. Pracuje na principu zachycení slabého zvuku z okolí mikrofonem sluchadla, v němž se mění na elektrický proud. Ten je zesílen zesilovačem a upraven podle individuální sluchové vady, následně je převeden do reproduktoru, ve kterém se elektrický proud mění zpětně na zvukové vlny.

Zvuk je přiváděn do vnějšího zvukovodu, který je utěsněn individuální ušní tvarovkou, která při dostatečném utěsnění brání vzniku akustické zpětné vazby. (Světlík, 2000) Podrobnější popis závěsného sluchadla viz obrázek č. 2.



Obrázek 2: Popis závěsného sluchadla (Horáková, 2011, s. 47)

Sluchadel je několik druhů.

- 1) Dělí se podle způsobu zpracování signálu:
 - a. analogová
 - b. digitální
- 2) Podle způsobu přenosu zvuku:
 - a. sluchadla se vzdušným vedením
 - b. sluchadla s kostním vedením
- 3) Podle tvaru (konstrukce):
 - a. Kapesní (krabičková)
 - b. Závěsná sluchadla
 - c. Brýlová sluchadla
 - d. Boltcová, zvukovodová, nitroušní

V současné době se používají nejčastěji digitální sluchadla, která pracují na podobném principu jako levnější analogová.

Většina sluchadel převádí zvuk vzduchem, tzv. vzdušné vedení. Sluchadla se vzdušným vedením zvuku jsou indikována u percepčních vad, kdy není narušeno převodní ústrojí. Oproti tomu sluchadla s kostním vedením jsou indikována u vad převodních. Kostní vedení je realizováno vibrátorem přiloženým na kost spánkovou.

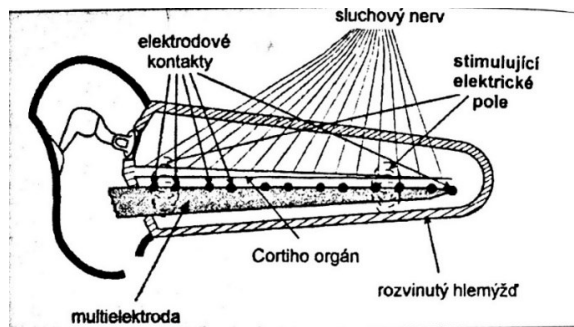
Sluchadla kapesní a závěsná jsou určena pro ztráty sluchu od lehké nedoslýchavosti po těžkou sluchovou vadu. **Kapesní sluchadla** se dnes již téměř nepoužívají. **Závěsná sluchadla** patří mezi nejrozšířenější a nejpoužívanější typ sluchadel. Dalším typem sluchadel jsou **brýlová**, která jsou v současnosti využívána minimálně, pracují na principu zabudovaných vibrátorů ve stranicích brýlí a slouží tak kostnímu vedení. Posledním typem jsou sluchadla, která se vsunují přímo do zvukovodu (**bolťcová, zvukovodová a nitroušní**). (Horáková, 2012)

Důležitá je včasná korekce sluchových vad. Cílem odborníků je diagnostikovat a korigovat sluchové vady před prvním rokem věku tak, aby se zajistil správný řečový a celkový vývoj dítěte. (Myška, 2007)

1.5.2 Kochleární implantát

„Kochleární neuroprotéza (neboli kochleární implantát) je elektronické zařízení, které dokáže zčásti nahradit sluch lidem, kteří se buď narodili jako neslyšící, anebo sluch ztratili v průběhu života.“ (Skřivan, 2004, s. 36)

Chirurgickým zákrokem je do vnitřního ucha zavedena elektroda, která stimuluje elektrickými impulsy sluchový nerv uvnitř vnitřního ucha. Jsou tak obcházeny poškozené sluchové buňky. (Hádková, 2016) Na obrázku 3 je znázorněna stimulace sluchového nervu multielektrodou.



Obrázek 3: Vícekanálová stimulace sluchového nervu multielektrodou (Hrubý, 1998 In: Hádková, 2016, s. 76)

Kochleární implantát je určen pro osoby s velmi těžkým sluchovým postižením a lidem neslyšícím. Podle audiologické indikace ztráta 85 dB a větší. Podmínkou pro implantaci je neporušený sluchový nerv. Nositelé kochleárního implantátu jsou dle odborné terminologie nazýváni uživateli kochleárního implantátu.

Implantát se skládá z vnější a vnitřní části. Vnější část obsahuje mikrofon, vysílací cívku a zvukový procesor. Vnitřní část je tvořena přijímačem-stimulátorem, svazkem dvaadvaceti elektrod a dvěma elektrodami referenčními. Na obrázku 4 je zobrazen implantační systém Synchrony firmy Med-El.



Obrázek 4: implantační systém Synchrony firmy Med-El (Med-El)

Zvuk je přijímán mikrofonem. Dochází k zakódování do digitálních signálů, které jsou následně poslány do vysílací cívky. Cívka vysílá signály, jako elektroakustické vlny do přijímače-stimulátoru. Zde se signál převádí na elektrický, který je poslán do svazku

elektrod uvnitř vnitřního ucha a tyto impulsy dráždí vlákna sluchového nervu v hlemýždi. Podrážděný sluchový nerv vysílá informaci do vyšších pater sluchových drah až do mozku, kde jsou rozpoznávány jako zvuk. (Hádková, 2016)

Typy kochleárních implantátů využívaných v České republice:

- 1) Australská firma Cochlear
- 2) Rakouská firma Med-El
- 3) Americká firma Advanced Bionics

V současné době je v České republice celkem pět implantačních center. Dvě centra se nacházejí v Praze, další jsou v Brně, Ostravě a Hradci Králové. Jaký typ kochleárního implantátu voperují dítěti je na rozhodnutí rodičů po předchozí konzultaci s odborníky.

Rehabilitace po implantaci

Zvuk identifikovaný a vedený kochleárním implantátem není totožný jako zvuk slyšících jedinců, je tedy důležitá následná rehabilitace a zvykání si na poslech. Ideální je provést implantaci co možná nejdříve tak, aby se implantované dítě ještě před nástupem do školy přiblížilo slyšícím dětem svého věku. Nejčastěji bývá implantováno dítě ve věku 1-2 roky. V současné době se implantuje oboustranně, hovoříme o tzv. bilaterální KI. Po zhruba měsíci od operace se začne nastavovat procesor a následuje rehabilitace s cílem rozvinout mluvenou řeč dítěte.

„Úspěch rehabilitační práce po kochleární implantaci závisí na několika základních faktorech: věk dítěte, doba vzniku sluchové vady, přidružené problémy (LMD, DMO), inteligence dítěte, jeho nadání pro řeč, schopnost využití zbytků sluchového vnímání, způsob, jakým bylo dítě před implantací rehabilitováno, ale i míra aktivity rodičů při rehabilitační práci.“ (Holmanová, 2002, s. 69)

1.6 Rehabilitace sluchové vady

Komplexní rehabilitační péči zajišťuje multidisciplinární tým složený z foniatra, logopeda a dalších odborníků. Nedílnou součástí týmu je samozřejmě pacient (dítě) a jeho zákonní zástupci.

Komplexní ucelená rehabilitace zahrnuje zdravotnickou, sociální a pedagogicko-psychologickou složku. Zdravotnická se zabývá odstraněním vad a poruch a eliminací

následků postižení. Rehabilitace sluchové vady navazuje na vyšetření sluchu a stanovení diagnózy foniatrem. Úkolem sociální rehabilitace je přijetí a akceptace postižení jedincem i okolím a zachování kvality života jedince. Poslední složkou je pedagogicko-psychologická, která si klade za cíl optimálně rozvíjet osobnost jedince s postižením, stejně tak jeho kulturní, sociální a pracovní začlenění do společnosti. (Houdková, 2005)

Rehabilitace dětí se sluchovým postižením má několik složek, které se navzájem prostupují. Především se jedná o dvě hlavní složky – rozvoj sluchového vnímání (sluchová výchova) a rozvoj komunikačních schopností (řečová výchova).

„Reedukace sluchu je souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce.“ (Janotová, 1996, s. 5) Reedukace sluchu neboli sluchová výchova a rozvoj komunikačních schopností neboli řečová výchova, která je realizována pod dohledem klinického logopeda, jsou zásadní. Ovšem sluchové vnímání se rozvíjí celý den, a tudíž jsou nedílnou a velmi důležitou součástí zákonní zástupci dítěte, především pečující osoba, zpravidla matka dítěte. Ti se řídí pokyny klinického logopeda a využívají přitom přirozený přístup a každodenní situace. (Houdková, 2005) Logopedická intervence si klade za cíl *„identifikovat, eliminovat, zmírnit či aspoň překonat narušenou komunikační schopnost, nebo předejít tomuto narušení, zlepšit komunikační schopnost.“* (Lechta In: Klenková, 2006, s. 56)

Cílem řečové výchovy je, aby dítě se sluchovým postižením, které vstupuje do školy, mělo dostatečnou slovní zásobu a mělo vybudovanou orální řeč. Pro žáka základní školy je výhodou, pokud si vede, například za pomoci asistenta pedagoga, slovník pojmů, které nezná a jejich znalost je nezbytná při výuce, nebo jen pro rozvoj slovní zásoby, která zpravidla bývá u žáků se sluchovým postižením na velmi nízké úrovni.

Díky řečové výchově a rozvinutí orální řeči má dítě lepší předpoklady vnímat vizuálně orální řeč neboli odezírat. *„Odezíráním nazýváme dovednost jedince vnímat mluvenou řeč zrakem a pochopit obsah sdělení nejen podle pohybů úst, ale i podle mimiky obličeje, výrazu očí a gestikulace. Je to specifická forma vizuální percepce řeči.“* (Janotová, 1996 In: Janotová 1999, s. 5) Pro rozvoj této schopnosti je velmi důležité zajistit vhodné podmínky, jako je dobré osvětlení, artikulace i mimika zřetelná, ne však přehnaná, tempo řeči pomalejší,

vzdálenost osob a jednotná výška jejich obličejů. (Houdková, 2005) I přesto je možné pomocí odezírání zachytit zrakem jen asi 30 % všech informací. U dětí se sluchovým postižením je důležité tuto schopnost rozvíjet a podporovat. „*Schopnost odezírání prudce vzrůstá do určitého věku dítěte – asi do jedenácti let – a po jeho dosažení se už nezvyšuje tak rychle nebo stagnuje.*“ (Janotová, 1981 In: Janotová, 1999, s. 6)

Odezírání mohou ovlivnit vnější (dobré osvětlení, správná artikulace...) a vnitřní (rozsah slovní zásoby, emoce, sociální zkušenost) podmínky.

1.6.1 Faktory ovlivňující rehabilitaci dítěte se sluchovým postižením

Mezi faktory, které ovlivňují rehabilitaci dítěte se sluchovým postižením, se řadí příčina sluchové vady, především to, zda k postižení sluchu došlo ještě před ukončením vývoje řeči (před fixací – prelingválně), nebo až po jeho ukončení (po fixaci – postlingválně), také typ a stupeň sluchové vady. Dále je rozhodující věk dítěte, ve kterém byla diagnostikována vada sluchu a zahájena rehabilitace. Nadání pro řeč a schopnost dítěte využívat sluchového potenciálu je klíčovým faktorem pro rozvoj řečového vnímání. Nesmí se ani opominout zdravotní stav dítěte vyjma sluchové vady, jeho psychický stav, inteligence a také rodinné zázemí. (Houdková, 2005)

2 Systém vzdělávání v České republice

Vzdělávání žáků je v České republice upraveno příslušnými právními předpisy. Hlavní legislativní normou je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Jedná se o klíčový právní předpis, který upravuje obecná pravidla vzdělávání. Výchovně-vzdělávací soustavu tvoří školy, které realizují vzdělávání na základě rámcových vzdělávacích programů (RVP). Jedná se o centrálně vydávané vzdělávací programy, které vymezují cíle, formu, délku a závazný obsah vzdělávání, upravují podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V souladu s RVP ředitel školy, nebo školského zařízení vydává a na přístupném místě zveřejňuje školní vzdělávací program (ŠVP). (MŠMT, 2009/10)

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a žáci svou účastí plní povinnou školní docházku, kterou upravuje školský zákon v § 36 Plnění povinnosti školní docházky. Pravidla pro vzdělávání žáků v základní škole upravuje vyhláška ministerstva školství č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. (Kendíková, 2017)

2.1 Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Školským zákonem je upraveno i vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Konkrétně § 16-19 je zaměřen na problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je možné zde i jmenovat § 20, který je zaměřený na vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, upravuje pravidla vzdělávání žáků základní školy. Někteří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvují víceletá gymnázia, kde jejich nižší stupeň odpovídá druhému stupni základní školy, je nutné zmínit i vyhlášku č. 13/2005 Sb., o střední škole a vzdělávání v konzervatoři.

Bezpochyby nejdůležitějším právním předpisem v dané problematice je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších úprav. Jedná se především o doplnění §16 školského zákona. Vyhláška definuje podpůrná opatření, stanovuje náležitosti individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a věnuje se i činnosti asistenta pedagoga. Zaměřuje se na poskytování podpůrných opatření

žáků využívající jiný komunikační systém, s čímž souvisí i poskytování služeb tlumočnicka českého znakového jazyka, postup při poskytování podpůrných opatření, zprávu a doporučení školského poradenského zařízení. Mimo jiné v příloze poskytuje vzory IVP, plánu pedagogické podpory a vzor zprávy a doporučení školského poradenského zařízení.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která byla novelizovaná v roce 2016, nepopíratelně souvisí s problematikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V této vyhlášce je definována činnost školských poradenských zařízení, speciálně pedagogického centra (SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a odborných pracovníků ve školách. (Kendíková, 2017)

2.2 Systém vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Rodiče žáků se sluchovým postižením mají na výběr, zda jejich dítě bude navštěvovat základní školu běžného typu, nebo speciální základní školu. Díky moderním technickým pomůckám a současné péči odborníků může dítě s dobře kompenzovanou těžkou sluchovou vadou navštěvovat běžnou základní školu. Nejčastěji se setkáme s tendencí vzdělávat žáky s lehkou až střední sluchovou vadou v běžné základní škole a žáky s těžkou vadou sluchu ve speciální základní škole. Je ale také možné, aby se žák s těžkou sluchovou vadou vzdělával v běžné základní škole. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, může využít v rámci podpůrných opatření (PO) kromě asistenta pedagoga i tlumočnicka českého znakového jazyka, či přepisovatele pro neslyšící. *„Změny ve způsobu edukace žáků se sluchovým postižením se týkají velké skupiny nedoslýchavých žáků, kteří se vzdělávají v běžných školách, a neslyšících žáků, kteří se prostřednictvím využívání nejnovější kompenzační techniky, zvláště kochleárních implantátů, dostávají do kategorie žáků nedoslýchavých a vzdělávají se tedy jako oni.“* (Schmidtová In: Lechta, 2016, s. 262)

2.2.1 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením na speciálních základních školách

Podle § 16 odstavce 9 školského zákona lze zařadit žáka se sluchovým postižením do speciální základní školy na doporučení školského poradenského zařízení, pokud shledá,

že by vzhledem k povaze ŠVP žáka, nebo k dosavadním výsledkům poskytování podpůrných opatření na běžné škole, nedostačovala k naplnění jeho práva na vzdělávání.

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením na speciálních základních školách je jednou z možností, která je sepsána ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Do speciálních základních škol pro sluchově postižené se přijímají žáci na základě jejich diagnózy, zejména typu sluchové vady, stupni postižení a míry podpůrných opatření, která vyžadují. Ale také podle preferované metody komunikace. *„Školy se od sebe liší metodou komunikace, která je používána pro výchovně-vzdělávací proces: orální přístup, bilingvální metoda a metoda totální komunikace.“* (Potměšilová, 2015, s. 22) Žáci procházejí zápisem, stejně jako na běžných školách, při kterém se posuzuje jejich školní zralost, sociální zdatnost a jiné. Na základě zápisu a platného doporučení školského poradenského zařízení rozhodne škola, respektive ředitel školy o přijetí, nebo nepřijetí žáka na jejich školu.

Výuka na speciální základní škole pro sluchově postižené probíhá podle RVP pro základní vzdělávání. Škola si vypracovává svůj ŠVP, do kterého jsou již zařazeny předměty speciálně pedagogické péče, zaměřené na rozvoj sluchového a řečového vnímání, odezírání, výuku českého jazyka a českého znakového jazyka a další. Předměty odpovídají stupni podpůrného opatření každého z žáků. Individualizace výuky vyplývá z podstaty školy, vzniklé podle § 16.

Výše citovaná vyhláška upravuje počty žáků ve třídách a to tak, že doporučuje počet 6–14 dětí ve třídě. Pokud by se tento stav jevil jako nedostatečný pro naplňování jejich vzdělávacích možností, lze tento počet, s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám, ještě snížit na 4–6 dětí ve třídě. Díky nižšímu počtu žáků ve třídě je zabezpečen individuální přístup ke každému z žáků. Ve třídě mohou být žáci dvou a více ročníků dohromady, popřípadě se mohou společně vzdělávat žáci prvního i druhého stupně. Na jednoho pedagogického pracovníka připadají maximálně 4 žáci. Podle § 46 školského zákona lze žákům, kteří se vzdělávají ve školách zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona s upraveným vzdělávacím programem, prodloužit školní docházku na 10 let, a to

pouze s předchozím souhlasem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. První stupeň tudíž tvoří první až šestý ročník a druhý stupeň je tvořen sedmým až desátým ročníkem.

Jelikož je speciálních základních škol v České republice pouze 13, jsou často rodiny nuceny umisťovat své děti daleko od domova. Z toho důvodu nabízí většina těchto škol svým žákům možnost ubytování na internátě.

Mezi jednoznačné klady speciálních základních škol pro sluchově postižené patří nižší počet žáků ve třídách a z toho důvodu větší individualizace výuky, profesionální péče, mimo jiné i díky speciálním pedagogům. Naopak mezi nevýhody podle Potměšilové (2015, s. 18) patří „určitá míra segregace, kdy se děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami často nesetkávají se svými vrstevníky bez postižení, ale převážně s vrstevníky s postižením. Zmíněný jev může mít v dospělosti za následek těžší začleňování do společnosti a tendence vyhledávat pouze společnost lidí s postižením.“

2.2.2 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením na běžných základních školách

Druhou možností edukace žáků se sluchovým postižením je jejich vzdělávání na běžných základních školách formou inkluze. Nejprve je tedy důležité vymezit pojem inkluze. Valenta (2015, s. 71) popisuje inkluzi ve vzdělávání jako „proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách. Inkluze ve vzdělávání se tak stává nástrojem sociální politiky, je odpovědí na požadavek zpřístupnění vzdělávání všem a vychází ze základního účelu vzdělávání a výchovy, kterým je participace na životě společnosti“.

„Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání se používají od konání konference v Salamance v roce 1994, kdy se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Bartoňová, Vítková In: Pipeková, 2007)

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je uvedeno, že vzdělávání žáků uvedených v § 16 odstavce 9 školského zákona se přednostně uskutečňuje ve školách nezřízených podle tohoto paragrafu, což znamená, že vzdělávání jde ruku v ruce s inkluzivní tendencí. Z toho vyplývá, že dítě má

právo na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu a je nutné mu k tomu vytvořit vhodné podmínky. Potměšilová (2015, s. 19) definuje inkluzi jako „...stav, kdy jsou jedinci s postižením běžnou součástí společnosti, tedy kdy nedochází k jejich začleňování do ní, protože jsou od narození její běžnou součástí“.

Úspěch inkluze je založen na základních předpokladech, jimiž jsou včasná diagnostika sluchové vady, včasné vyhledání pomoci a podpory, stupni sluchové vady a schopnosti využívat zbytky sluchu, dobrá prognóza vývoje mluvené řeči a komunikace v českém jazyce, psychická zdatnost dítěte a neméně důležitá je také spolupráce dítěte, rodiny, školy, školských poradenských zařízení a dalších pracovišť a odborníků. (Nováková In: Potměšil, 2012)

Edukace žáků v základních školách běžného typu se odehrává na základě ŠVP, který vychází z RVP. Žákům se SVP jsou poskytována podpůrná opatření. Na základě doporučení ze školského poradenského zařízení je vypracován IVP, pokud dosahují na druhý až pátý stupeň podpory. Výuka u takového žáka probíhá podle tohoto plánu v klasické třídě běžné základní školy o maximálním počtu 30 žáků.

Podstatná je informovanost pedagogických pracovníků a jejich zkušenosti a znalosti nejen z oboru surdopedie. Je vhodné tuto znalost u nich podpořit náležitým kurzem nebo pořizováním metodik. Informovat je důležité i celý třídní kolektiv, čímž se podpoří inkluze. Dále je škola povinna zajistit speciální pomůcky doporučené školským poradenským zařízením.

Nováková (In: Potměšil, 2012) udává obecné zásady přístupu k přijatému žákovi se sluchovým postižením v základní škole. Mezi ně patří například zásada přizpůsobovat komunikaci a požadavky na dítě jeho současnému stavu, rozšiřovat slovní zásobu, korigovat melodii a tempo řeči, mluvit v kratších větách, mluvit na dítě z maximální vzdálenosti 3 metrů, přesvědčovat se, zda dítě dobře rozumělo a pochopilo požadavky, vytvářet vhodné podmínky pro odezírání. Je také důležité u dětí se sluchovým postižením počítat s rychlou unavitelností. Nutná je tolerance při hodnocení úkolů založených na sluchovém vnímání a méně kvalitním mluvním projevu.

Mezi klady základních škol běžného typu bezpochyby patří větší kontakt s intaktní společností a lepší začlenění do většinové společnosti, úspěšnější socializace a zmenšování komunikační bariéry, vyšší pracovní potenciál osoby se sluchovým postižením. Nevýhodou je větší třídní kolektiv a z toho důvodu menší míra individuálního přístupu.

2.3 Systém poradenství – školská poradenská zařízení

Mezi školská poradenská zařízení (ŠPZ) řadíme speciálně-pedagogická centra (SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (PPP).

Speciálně-pedagogická centra zajišťují odbornou pomoc a poskytují poradenské služby především dětem a žákům se zdravotním postižením. Jedno takové centrum poskytuje své služby v rozsahu odpovídajícím jednomu (někdy i více druhům) postižení. Centra jsou zřizována zpravidla v blízkosti speciálních základních škol, často sídlí ve stejné budově jako samotná škola. Jejich činnost je ambulantní v místě pracoviště, ve školách, popřípadě i v rodinách dětí.

Mezi činnosti SPC patří zajišťovat:

1. přípravu dětí se zdravotním postižením na povinnou školní docházku;
2. podklady pro podpůrná opatření;
3. speciálně pedagogickou péči;
4. psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku
5. pomoc při řešení problémů ve vzdělávání
6. poradenství zákonným zástupcům dětí i pedagogickým pracovníkům v oblasti vzdělávání
7. metodickou podporu školám (Kendíková, 2017)

V České republice je celkem 15 speciálně-pedagogických center pro děti a žáky se sluchovým postižením. (Barvíková, 2015)

Pedagogicko-psychologické poradny taktéž zajišťují odbornou pomoc a poskytují poradenské služby, ale především dětem bez zdravotního postižení. Činnost uskutečňují ambulantně na svých pracovištích, nebo přímo ve školách.

Mezi činnosti PPP patří:

1. zjišťovat připravenost žáků na povinnou školní docházku;
2. doporučovat podpůrná opatření (PO);
3. zjišťovat speciální vzdělávací potřeby
4. poskytovat metodické vedení školám

Novela vyhlášky č. 72/2005 Sb. z roku 2016, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (ŠPZ), upravuje mimo činnost SPC a PPP také v § 7 činnost odborných pracovníků působících ve školách. Mezi tyto odborníky, kteří poskytují poradenskou pomoc ve školních poradenských pracovištích (ŠPP) patří výchovný poradce, metodik prevence, popřípadě školní psycholog a školní speciální pedagog. Škola může také spolupracovat s dalšími odborníky, jakými jsou například lékaři různých specializací, nevyjímaje psychiatrii, dětské psychologové, speciální pedagogové nebo logopedi.

Poradenská činnost školy se zaměřuje například na:

1. poskytování PO žákům se SVP;
2. prevenci školní neúspěšnosti;
3. podporu vzdělávání žáků se SVP, žáků nadaných a mimořádně nadaných;
4. kariérové poradenství;
5. včasnou intervenci při problémech žáků nebo třídních kolektivů;
6. metodickou podporu pedagogických pracovníků;
7. spolupráci mezi školou a zákonnými zástupci; (Kendíková, 2017)

2.4 Podpůrná opatření

§ 16 školského zákona definuje podpůrná opatření jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“. Žáci se SVP mají právo na bezplatné poskytování PO ze strany školy nebo školského zařízení.

Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy, úpravě obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, používání kompenzačních pomůcek, komunikačních systémů neslyšících, využívání

speciálních učebnic a pomůcek, v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání, vzdělávání podle IVP, využití asistenta pedagoga, využití tlumočnicka českého znakového jazyka, nebo přepisovatele. (§16 zákona č. 561/2004 Sb.)

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů podpory podle organizační, finanční a pedagogické náročnosti. První stupeň podpory poskytuje škola nebo školské zařízení, bez doporučení školského poradenského zařízení. Druhý až pátý stupeň podpory může škola poskytnout pouze na základě písemného souhlasu zákonného zástupce a na doporučení školského poradenského zařízení, které z výsledků vyšetření určí odpovídající stupeň. Může doporučit vypracovat IVP a od třetího stupně také zajistit asistenta pedagoga. Dobu poskytování podpůrného opatření školou lze prodloužit, nebo ukončit. (Kendíková, 2018)

Díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR byly během let 2013 až 2015 pro potřeby Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vytvořeny příručky pro praxi, tzv. Katalogy podpůrných opatření. „*Katalogem podpůrných opatření, ..., rozumíme ucelený manuál, vnitřně členěný, jenž přináší žákům s potřebou podpůrných opatření, jejich vyučujícím, ale i rodičům a dalším zájemcům ucelený přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání*“ (Michalík a kol., 2015, s. 7) Projekt zaštiťovala Univerzita Palackého v Olomouci. Všechna podpůrná opatření jsou zpracována v Katalogu podpůrných opatření, který má části:

1. Obecná část: Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění
2. Dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu:
 - a. poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění
 - b. tělesného postižení a závažného onemocnění
 - c. mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu
 - d. zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání
 - e. sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání
 - f. narušené komunikační schopnosti
 - g. sociálního znevýhodnění (Michalík a kol., 2015)

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání je dílčí částí Katalogu podpůrných

opatření. Katalog byl vytvořen pro pedagogické pracovníky jako přehledný souhrn informací o problematice vzdělávání žáka se sluchovým postižením. Sumář obsahuje základní informace o problematice sluchového postižení, ale také je jakýmsi návodem pro pedagogické pracovníky, jak pracovat s celým třídním kolektivem, ve kterém se nachází žák se sluchovým postižením. Hlavní částí systémové podpory jsou karty podpůrných opatření. Ty jsou rozčleněny do deseti oblastí podpory, jako například organizační úpravy, modifikace výukových metod a forem práce, pomůcky, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, již zmiňovaná práce s třídním kolektivem a další. Obsahují stručný návod, jak úspěšně aplikovat podpůrná opatření v praxi.

2.4.1 Jednotlivé stupně podpory uplatňované u žáků se sluchovým postižením

1. stupeň

Do prvního stupně podpory se řadí žáci s oslabením sluchového vnímání neboli se sluchovou poruchou, která se dá léčbou odstranit a žáci s jednostrannou hluchotou, jejichž vada je trvalá, ale výrazně neovlivňuje výsledky vzdělávání.

Podpůrná opatření poskytuje škola na základě pedagogické diagnostiky žáka a poradenskou pomoc poskytují pracovníci školního poradenského pracoviště. Žák se vzdělává podle plánu pedagogické podpory.

2. stupeň

Do druhého stupně se řadí žáci, u kterých se vyskytuje chronické onemocnění trvající déle než šest měsíců (tinnitus, chronické otitidy, Meniérova nemoc), žáci s lehkou nedoslýchavostí bez indikace sluchadel (záměna zvukově podobných slov, přeslechnutí) a žáci se středně těžkou nedoslýchavostí, kteří mají vadu kompenzovanou velmi dobře sluchadly a žáci s kochleárním implantátem (přeslechnutí, záměna zvukově podobných slov, problém v diferenciaci párových hlásek, vada výslovnosti).

Poradenská činnost je zajišťována zpravidla speciálně pedagogickým centrem pro sluchově postižené. Žáci se zpravidla vzdělávají podle IVP.

3. stupeň

Ve třetím stupni jsou žáci, u kterých je výrazně zhoršené sluchové vnímání z důvodu středně těžké nedoslýchavosti nebo žáci s těžkou vadou sluchu, která je z části kompenzována kochleárním implantátem. Řadí se sem i žáci se souběžným dalším postižením, kdy jsou obě lehká, nebo jedno z nich středně těžké.

U těchto žáků dochází často k přeslechům a záměnám zvukové podoby slov. Žáci mají velmi slabou slovní zásobu. Objevuje se narušená komunikační schopnost, setřelá výslovnost a slabé dovednosti v komunikaci. Žáci mají obtíže ve čtení s porozuměním.

Stejně jako u druhého stupně je poradenská pomoc zajišťována školským poradenským zařízením, zpravidla speciálně pedagogickým centrem. Žák bývá vzděláván podle IVP a podle potřeby je mu umožněna podpora asistentem pedagoga.

4. stupeň

Do čtvrtého stupně podpory patří žáci s těžkou sluchovou vadou a žáci s dalším souběžným postižením, kdy jsou obě středně těžká, nebo jedno je středně těžké a druhé těžké.

Výrazné obtíže se objevují v oblasti vnímání sluchu, často jsou závislí na odezírání, nebo komunikují českým znakovým jazykem. Žáci mívají výrazně narušenou slovní zásobu a v důsledku sluchové vady se vyskytují obtíže se srozumitelnou výslovností, s čímž souvisí i časté agramatismy. Objevují se problémy při čtení s porozuměním. Český jazyk se vyučuje jako cizí jazyk. Problémy se objevují i v sociální interakci, vytváří se komunikační bariéry.

Poradenskou podporu zajišťuje SPC. Žák vzdělávaný v běžné inkluzivní škole pracuje podle IVP a má nárok také na podporu v podobě dalšího pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga, přepisovatele mluvené řeči, nebo tlumočnicka znakového jazyka, a to po celou dobu vyučování. „*V souladu se zákonem č. 155/1998 Sb., ve znění novely č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, se na základní i střední škole počítá i s výukou prostřednictvím českého znakového jazyka, která je zajištěna přítomností asistenta pedagoga nebo druhého učitele s patřičnými kompetencemi v komunikaci znakovým jazykem, popřípadě tlumočnicka znakového jazyka ve výuce.*“ (Barvíková a kol., 2015, s. 16)

5. stupeň

Do pátého stupně podpory spadají žáci s těžkou sluchovou vadou na úrovni oboustranné praktické hluchoty a žáci se souběžným dalším těžkým postižením.

Komunikace těchto žáků je zajištěna především formou českého znakového jazyka a (nebo) pomocí náhradního komunikačního systému. Žáci mají omezenou pojmovou zásobu a problémy s porozuměním, především při čtení.

Podpora je zajištěna ze strany speciálně pedagogického centra. Vyučování probíhá podle IVP. Stejně jako u čtvrtého stupně má žák nárok na podporu dalším pedagogickým pracovníkem, ale u pátého stupně je nezbytná.

2.4.2 Individuální vzdělávací plán

Mezi nejčastěji využívaná podpůrná opatření patří individuálně vzdělávací plán (IVP). Jedná se o dokument vypracováváný školou na základě doporučení ŠPZ a na žádost zákonných zástupců žáka. Je součástí dokumentace žáka. Vychází z RVP, respektive z ŠVP školy a ze závěrů ŠPZ. Individuální vzdělávací plán se vypracovává na základě stanovení druhého až pátého stupně podpory.

Náležitosti IVP jsou popsány ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, konkrétně v § 3 odstavci 3) a 4). Obsahuje především úpravy obsahu učiva, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod, forem a hodnocení žáka a případné úpravy očekávaných výstupů žáka.

Individuálně vzdělávací plán je živým dokumentem, což znamená, že není dokumentem neměnným. Plán lze v průběhu školního roku upravovat, revidovat a doplňovat podle aktuálního stavu vzdělávacích potřeb žáka.

Za zpracování dokumentu odpovídá ředitel dané školy. Škola spolupracuje se zákonnými zástupci a se ŠPZ. Vzor IVP obsahuje příloha č. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tento vzor je možné využít při koncipování dokumentu. (Kendíková, 2017)

2.5 Asistent pedagoga

Podle Slovníku speciální pedagogiky je asistent pedagoga „*pedagogický pracovník působící ve třídě nebo skupině, v níž je vzděláván žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Valenta, 2015, s. 19)

Asistent pedagoga je podle Němce (In: Průcha, 2009, s. 424) „*pracovník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka.*“

Asistent pedagoga (AP) představuje, podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jedno z podpůrných opatření poskytovaných žákům se SVP a žákům nadaným.

Na základě doporučení ze školského poradenského zařízení ředitel školy požádá příslušný krajský úřad o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga. Krajský úřad financuje funkci AP a výše platu odpovídá výši úvazku, kterou stanovuje ŠPZ v doporučení.

2.5.1 Kvalifikační požadavky

Asistent pedagoga musí splňovat kvalifikační požadavky pedagogického pracovníka podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Mezi kvalifikační požadavky pedagogického pracovníka patří:

1. plná způsobilost k právním úkonům
2. odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou pracovník vykonává
3. bezúhonnost
4. zdravotní způsobilost
5. prokázaná znalost českého jazyka

Podle zákona č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, jsou u asistenta pedagoga rozlišeny dvě úrovně: vyšší a nižší. Požadavky pro „vyšší“ úroveň jsou definovány § 20 odst. 1 výše citovaného zákona.

Z paragrafového znění vyplývá, že minimálním požadavkem je středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou a pedagogické vzdělání získané buď přímo během studia na střední škole, nebo absolvování kurzu určeného pro asistenty pedagoga. Absolvováním vysokoškolského studia v pedagogickém oboru získává asistent pedagoga maximální možnou kvalifikaci.

Pro „nižší“ úroveň asistenta pedagoga zákon definuje kvalifikační požadavky v § 20 odst. 2. Je zde patrný rozdíl v požadovaném vzdělání. Pro nižší úroveň asistenta pedagoga je požadováno ukončené středoškolské vzdělání bez maturity, nebo dokonce pouze základní vzdělání. Podmínkou je absolvování kvalifikačního kurzu cíleného pro asistenty pedagoga.

Asistent pedagoga vykonává přímou a nepřímou pedagogickou činnost, kterou upravuje vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí, nebo dobrovolným svazkem obcí. Přímá pedagogická činnost činí 90 % úvazku AP a nepřímá pouze 10 % úvazku. Do přímé pedagogické činnosti se zahrnují veškeré činnosti související přímo s žáky.

2.5.2 Náplň práce asistenta pedagoga

Činnost asistenta pedagoga spočívá v poskytování podpory jiným pedagogickým pracovníkům při vzdělávání žáků se SVP v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pracuje podle náplně práce stanovené ředitelem školy v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Mezi tyto činnosti patří například:

1. Verbální a vizuální podpora;
2. rozvoj a nácvik komunikace;
3. pomoc při navazování soc. vztahů, rozvoj soc. dovedností a případné řešení konfliktů;
4. pomoc při orientaci v čase a prostoru;
5. pomoc při adaptaci na školní prostředí;
6. dohled nad zapisováním učiva a úkolů;
7. pomoc pedagogovi při přípravě, společné konzultace, tvorba materiálů;
8. spolupráce s pedagogem na tvorbě a úpravách IVP. (Kendíková, 2017)

Hlavní náplní práce AP je pomoc při realizaci vzdělávání. Podporuje především samostatnost a aktivitu žáka a jeho zapojení do třídního kolektivu.

„Cílem působení AP není poskytovat a zařizovat žákům s SVP trvale úlevy, ale zajistit jim prostor a čas pro zvládnutí nároků vzdělávání, které jsou upraveny s ohledem na jejich možnosti.“ (Gabašová, Vosmik, 2019, s. 33)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. rozlišuje náplň práce asistenta pedagoga podle úrovně asistenta pedagoga (blíže v odstavci 2.5.1):

1. Asistent pedagoga v odstavci 3, pro jehož činnost jsou stanoveny předpoklady v § 20 odstavce 1 o pedagogických pracovnících, zajišťuje:
 - a. přímou pedagogickou činnost při vzdělávání
 - b. podporu žáka v dosahování cílů ve vzdělávání
 - c. vedení žáka k co největší samostatnosti
 - d. výchovné práce zaměřené na nácvik sociálních dovedností.
 2. Asistent pedagoga v odstavci 4, pro jehož činnost jsou stanoveny předpoklady v § 20 odstavce 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje:
 - a. pomocné práce podporující pedagoga při práci s žákem se SVP
 - b. pomocné organizační činnosti
 - c. pomoc při adaptaci žáka se SVP na školní prostředí
 - d. pomoc při komunikaci se žáky
 - e. nezbytnou pomoc při sebeobsluze
 - f. pomocné výchovné práce zaměřené na nácvik sociálních dovedností.
- (Gabašová, Vosmik, 2019)

Asistent pedagoga se vždy řídí pokyny pedagoga, jeho role ale není pasivní. Je podstatné si uvědomit, že AP je často v mnohem větším kontaktu s žákem se SVP než samotný pedagog, a tak často mnohem lépe a dříve pozná, co daný žák ve výuce potřebuje.

2.5.3 Vlastnosti, dovednosti a schopnosti asistenta pedagoga

Zásadní předpoklad pro výkon této profese je pozitivní vztah k dětem. Je důležité nastavit vztah s dětmi na základě formální autority, asistent si však musí získat jejich důvěru tak, aby bylo vytvořeno bezpečné harmonické prostředí. Vytvoření vztahu mezi žákem

a asistentem se jeví jako klíčové, stejně jako vybudování si kladného vztahu ke své profesi. Sami asistenti pedagoga uvádějí, že správný AP by měl být empatický a trpělivý. Dále by podle nich měl být komunikativní, neboť je tato profese založená na komunikaci s žáky, učiteli, poradenskými pracovníky, zákonnými zástupci žáků a ostatními účastníky vzdělávacího procesu. Nesmí se opomenout ani vnímání a respektování individuality dítěte, jeho jedinečné potřeby a možnosti. Je nutné, aby asistent pedagoga byl ve vztahu k žákům spravedlivý, pravdivý a důsledný. Důležitá je také schopnost motivovat žáky. Významnou roli hraje také vztah k pedagogům. Pro vytvoření dobrého profesionálního partnerství je žádoucí, aby byl asistent pokorný a respektoval autoritu učitele. „*Učitel je zodpovědný za výuku a jeho povinností je ji plánovat. Asistent je mu ku pomoci a učitel s ním ve výuce musí spolupracovat. Je třeba, aby se naladili jeden na druhého.*“ (Kratochvílová, 2013, s. 121)

Z oblasti dovedností a znalostí je podstatné, aby měl asistent pedagoga základní všeobecný přehled. Tato potřeba samozřejmě stoupá s věkem žáků. Znalost vyučovacích obsahů aktuálního ročníku je základním požadavkem. Asistent musí zvládat probírané učivo tak, aby byl schopný ho interpretovat žákovi. Neodmyslitelně k výkonu profese asistenta pedagoga patří základní znalosti psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky, díky kterým asistent porozumí specifikům z oblasti učení a chování a lépe odhadne limity podporovaného žáka. Dobrou dovedností je také vnímání situace z pohledu žáka, v celém kontextu. Pro profesní identitu je důležité, aby byli asistenti osobně přesvědčeni o správnosti a smysluplnosti inkluzivního vzdělávání. Nedílnou a nutnou součástí profesního rozvoje je sebevzdělávání, ať už v podobě kurzů, hospitací u jiného asistenta, samostudiem literatury, článků odborných časopisů nebo zdrojů na internetu. (Hájková, 2018)

2.5.4 Metodika práce asistenta pedagoga

Práce AP při podpoře žáka se sluchovým postižením má svá specifika. Práce všech asistentů je v základu stejná, ale každý typ postižení má své odlišnosti. Odlišná tedy bude práce asistenta pedagoga při podpoře žáka se sluchovým postižením a například s mentálním postižením. Souhrn doporučení pro práci s žákem se sluchovým postižením, primárně určen pro asistenta pedagoga, je zahrnut v Metodice práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením. Publikace navazuje na již zmíněný

Katalog podpůrných opatření a také na něj odkazuje prostřednictvím čísla v závorce, které odpovídá číslu karty podpůrného opatření v katalogu.

Metodika obsahuje celkem dvanáct hlavních kapitol:

1. Sluchové postižení

Kapitola vysvětluje dělení sluchových vad v kontextu dělení žáků se sluchovým postižením do stupňů podpory.

2. Organizace vzdělávání a činnost asistenta pedagoga

Organizace vzdělávání je především v pravomocích učitele a vedení školy. Asistent pedagoga se účastní tvorby IVP. Na základě znalosti žáka, míry samostatnosti, komunikační úrovně a seznámením se s jeho diagnózou dokáže například pro žáka vyhodnotit vhodné místo ve třídě. Ví, jak se žákem pracovat, ať už ve třídě, nebo mimo ni.

3. Modifikace vyučovacích metod a činnost asistenta pedagoga

V kompetenci AP je sledování, vyhodnocování a případná úprava způsobu výuky v nejlepším zájmu žáka se sluchovým postižením. Velmi dobře si je vědom dopadů sluchového postižení na aktuální schopnosti a možnosti žáka. Dbá na pravidla jednání s osobou se sluchovým postižením u sebe a dalších pedagogů a spolužáků žáka. Asistent spolupracuje nejen s učitelem, ale i s rodiči žáka. Asistent, často jako nejbližší osoba ve vyučovacím procesu, má vliv na žákovo sebehodnocení a sebebřijetí.

4. Intervence a činnost asistenta pedagoga

Asistent pedagoga sleduje míru nezbytné dopomoci s vědomím zachování co možná největší samostatnosti žáka. Informace o žákovi (jeho zdravotním stavu) asistent získává díky přímému kontaktu s žakovými zákonnými zástupci a při konzultacích s pedagogem. Asistent pedagoga rozvíjí u žáka i ty dovednosti, které nejsou vnímány jako vzdělávací, ale jsou důležité pro začlenění do společnosti a úspěšnost ve vzdělávání.

5. Využití pomůcek a činnost asistenta pedagoga

Asistent pedagoga dohlíží na nošení kompenzačních pomůcek během celého vyučování. Sleduje funkčnost pomůcek a dbá na jejich uložení, pokud je nutné pomůcku na

čas odložit. Asistent vytváří, nebo modifikuje výukové materiály (kartičky, tabulky, speciální učebnice).

6. Úprava obsahu vzdělávání a činnost asistenta pedagoga

Asistent pedagoga rozvíjí sociální dovednosti a usměrňuje chování žáka, pokud je to v dané situaci nutné. Komunikační schopnosti a dovednosti náležitě soustavně rozvíjí. Jestliže to vyžaduje situace, tak „tlumočí“ promluvu (odpověď) žáka ostatním žákům nebo učiteli. Mimo jiné má za úkol podporovat zdravé sebevědomí a pomáhat rozvíjet dovednosti, ve kterých je žák dobrý tak, aby mu bylo dopřáno „sáhnout si na úspěch“. Často AP pro co největší porozumnění modifikuje výklad učitele, zadání úkolu nebo upravuje texty. Může také provádět záznam z výuky.

7. Hodnocení žáka a činnost asistenta pedagoga

Asistent pedagoga ovlivňuje hodnocení žáka. Ví, jaký význam má pro žáka samotného hodnocení jeho práce a zná jeho reakci na kladné a negativní hodnocení. Posuzuje, do jaké míry si žák uvědomuje vztah mezi hodnocením a svou aktivitou. Při hodnocení zohledňuje postižení sluchu, ale také vnitřní a vnější okolnosti, které mohly mít vliv na průběh a výsledek práce.

8. Příprava na výuku a činnost asistenta pedagoga

Při přípravě na výuku má asistent pedagoga také důležitou roli. Především zajišťuje úplný tok informací od školy k rodičům a obráceně. Asistent pedagoga také může, do jisté míry, zastat roli rodiny v oblasti přípravy na výuku. Pokud ji rodina není schopna zajistit v domácím prostředí, lze přípravu přesunout do školy před, nebo po vyučování.

9. Sociální a zdravotní podpora žáka a činnost asistenta pedagoga

Asistent pedagoga zlepšuje schopnost kompenzovat handicap tím, že zlepšuje jeho sociální dovednosti. Přispívá tak ke snadnější integraci do většinové intaktní společnosti. Orientuje se v možnostech podpory, které nabízejí různé organizace nejen pro samotného žáka, ale i pro jeho rodinu.

10. Práce s třídním kolektivem a činnost asistenta pedagoga

Svou orientací v problematice a svým přístupem k žákovi AP nastavuje ve třídě příjemné klima. Nabízí pomoc všem žákům třídy, čímž zajišťuje vhodné podmínky pro společné vzdělávání. Svým přístupem ovlivňuje pocit žáka v kolektivu a naopak náladu kolektivu vůči žáku.

11. Úprava prostředí a činnost asistenta pedagoga

Úprava prostředí není v kompetenci AP, ale ředitele školy. Přesto prostředí do jisté míry ovlivňuje, například tím, že včas stáhne žaluzie, rozsvítí, nebo zhasne, zavře okno, nebo žáka přesadí na jiné místo.

12. Specifické zásady v práci asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením

„Mezi základní předpoklady úspěšného vzdělávání žáka se sluchovým postižením patří seznámení se s konkrétním typem a stupněm sluchového postižení a s dopadem ztráty sluchu na psychomotorický vývoj dítěte, s informacemi o způsobu korekce sluchové vady technickými přístroji, o stavu rozvoje řeči a o způsobu, kterým se nedostatečně rozvinutá řeč podporuje, případně nahrazuje.“ (Potměšil, 2015, s. 176)

2.5.5 Obecné zásady pro komunikaci a práci s žákem se sluchovým postižením

Základním předpokladem úspěšného vzdělávání žáka se sluchovým postižením mimo jiné patří seznámení se s typem a stupněm sluchového postižení a s dopadem ztráty sluchu na vývoj žáka. Nutné je také seznámení se s technickými přístroji, které slouží ke korekci sluchové vady. Obecně je nutné dodržovat při komunikaci s žákem se sluchovým postižením **zásady přístupu k žákovi se sluchovým postižením:**

1. Při komunikaci s žákem se sluchovým postižením vytvářet vhodné podmínky pro odezírání. Pozitivně hodnotit komunikační snahu žáka. Mluvit na žáka v kratších větách.
2. Rozvíjet slovní zásobu žáka, pomoci s pochopením významu neznámých pojmů, s jejich zapamatováním nebo užíváním. Žák se sluchovým postižením bude pravděpodobně potřebovat větší počet opakování pro osvojení pojmů. Na žáka hovořit v gramaticky správných větách. Hlasitost řeči volit přiměřeně.

3. Opakovaně pokládat kontrolní otázky. Vhodné otázky jsou například „Co budeš dělat?“, „Jak budeš postupovat?“, „Co teď budeš potřebovat?“ apod. Slyšet pokyn totiž neznamená mu rozumět.
4. Strukturalizovat činnosti žáka a dát dostatek času na přechod mezi činnostmi.
5. Je nutné počítat s rychlejší unavitelností žáka z důvodu velkého soustředění se na sluchové vnímání a odezírání.
6. Kompenzační pomůcky (KI, sluchadla) nenahrazují zcela funkci zdravého lidského ucha. V akusticky špatném nevhodném prostředí může mít žák problémy s identifikováním zvuků a promluvy.
7. Umožnit žákovi co nejvíce poznatků a dovedností fixovat zrakem (podpora vizualizace a názornosti) a hmatem. (Potměšil, 2015)

Mimo jiné je také nutné mít na paměti obecné zásady komunikace s osobami se sluchovým postižením. Desatero komunikace s osobami se sluchovým postižením je uvedeno v příloze č. 2.

Metodickou podporu pro asistenta pedagoga poskytují poradenští pracovníci školy, kolegové z řad asistentů a školské poradenské zařízení (SPC, PPP). Vhodné a důležité je sebevzdělávání v oblasti pedagogiky a speciální pedagogiky, k tomu jsou určeny kurzy, přednášky, řadu informací lze nalézt v učebnicích a na internetu. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Praktická část

3 Úloha asistenta pedagoga při podpoře žáka se sluchovým postižením v inkluzivní škole v Ústeckém kraji

V praktické části bakalářské práce je představen výzkum, zabývající se úlohou asistenta pedagoga. Praktická část obsahově navazuje na teoretickou, ve které byla představena profese asistenta pedagoga. Praktická část si klade za cíl popsat práci asistenta pedagoga při podpoře žáka se sluchovým postižením. Základním výzkumným problémem je postoj asistentů k jejich profesi, specifika jejich pozice a přínos jejich přítomnosti pro žáky se sluchovým postižením.

Nejprve jsou charakterizovány cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a dále představeny metody výzkumného šetření. Následuje prezentace výzkumného souboru. V další části je zobrazen průběh získávání dat a jejich analýza. V závěru praktické části jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření a sepsáno doporučení pro praxi.

3.1 Výzkumný problém, cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jakou úlohu ve vzdělávání žáka se sluchovým postižením, který navštěvuje školu běžného typu, má asistent pedagoga. V teoretické části práce byla popsána pozice asistenta pedagoga, praktická část práce tedy navazuje a dotváří celkový obraz o tomto povolání nejen z teoretického hlediska, ale i z hlediska praxe.

Byly také vymezeny **dílčí cíle**, mezi které patří zjistit postoj asistenta pedagoga k jeho profesi, zjistit jakou úlohu plní asistent pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka se sluchovým postižením, jmenovat specifika jeho profese, poznat jeho přínos pro žáka se sluchovým postižením a mimo jiné i to, s kým asistent pedagoga spolupracuje a kdo mu může nabídnout metodickou pomoc.

Pro účel výzkumu byly zvoleny čtyři hlavní **výzkumné otázky**:

VO1: Jaký je postoj asistenta pedagoga k jeho profesi?

VO2: Jaká je úloha asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka se sluchovým postižením?

VO3: Jaký je přínos profese asistenta pedagoga pro žáka se sluchovým postižením?

VO4: S kým pracuje asistent pedagoga a kdo mu nabízí metodickou podporu?

3.2 Metody výzkumného šetření

Pro šetření byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, a to především kvůli hlubšímu ponoření se do problematiky. „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 17) Nevýhodou kvalitativního výzkumu je nemožnost získané výsledky šetření zobecnit. Vzhledem k tématu práce a zadanému cíli byly pro získávání dat využity metody: zúčastněné pozorování, analýza sekundárních dat a polostrukturovaný rozhovor. **Zúčastněné pozorování** bylo zvoleno za účelem detailního, konkrétního pochopení problematiky. Výzkum byl prováděn ve školních třídách, a tudíž bylo využito pozorování, které zásadně nenarušuje edukační procesy a sociální interakce. Zúčastněné pozorování vedlo k přesnému, detailnímu pochopení celého kontextu. Pro účely pozorování byl vypracován záznamový arch (viz příloha), který pomohl při sledování výzkumných otázek. **Sekundární data** a dokumenty „*patří mezi hlavní zdroje informací využívané výzkumníky. Sekundární data jsou data, která byla vyhotovena a shromážděna v minulosti a obvykle někým jiným než výzkumníkem.*“ (Hendl, 2017, s. 87) Analýze byly podrobeny osobní dokumenty (psané dokumenty v podobě např. testů žáků, deníky AP) a oficiální dokumenty, což jsou dokumenty pořízené veřejnou, nebo soukromou institucí (např. doporučení SPC, IVP žáků). Nakonec byl veden polostrukturovaný rozhovor s asistenty pedagoga. **Polostrukturovaný rozhovor** je jedním z typů hloubkového rozhovoru. „*Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.*“ (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 13) Polostrukturovaný rozhovor má určitou osnovu a téma, ale je volnější díky možnosti doptání se respondenta na určité informace.

Strukturu rozhovoru tvoří tři okruhy otázek. První okruh je zaměřen na základní informace o respondentovi (VO1), druhý se zaměřuje na náplň práce AP a spolupráci

s ostatními pedagogickými pracovníky (VO2, VO4), ve třetím okruhu jsou zjišťována specifika profese (VO2, VO3). Jednotlivá témata se prolínají.

Polostrukturovaný rozhovor – schéma

První okruh

1. Věk, pohlaví
2. Nejvyšší dosažené vzdělání
3. Profesionální historie
4. Motivace k výkonu profese, očekávání
5. Důvody, které vedly k volbě profese

Druhý okruh

1. Náplň práce
2. Spolupráce s pedagogickými pracovníky
3. Spolupráce s třídním kolektivem
4. Spolupráce s žákem se sluchovým postižením
5. Komunikace se zákonnými zástupci žáka
6. Náročnost povolání, limity, návrhy na zlepšení
7. Vlastnosti dobrého AP
8. Metodika práce AP

Třetí okruh

1. Metody výuky
2. Komunikace s žákem se sluchovým postižením
3. Potřeby žáka
4. Vzdělávací a výchovné oblasti

Před každým rozhovorem byl účastník seznámen s okruhem otázek a s cílem bakalářské práce. Před rozhovorem byl každý z účastníků dopředu obeznámen s faktem, že rozhovor se bude zvukově zaznamenávat. Respondenti podepsali souhlas s poskytnutím rozhovoru v informovaném souhlasu (ukázka souhlasu viz příloha č. 4).

Provedení rozhovorů trvalo zhruba 25-40 minut. K nahrávání rozhovorů byl využit diktafon. Následně byla každá nahrávka doslovně přepsána do textové podoby. Přepisy nahrávek byly použity pro analýzu. Ukázkový přepis je uveden v příloze č. 6. Vzhledem k délce rozhovorů je předložen pouze jeden z rozhovorů a ostatní přepisy jsou k dispozici u autorky práce.

3.3 Charakteristika výzkumného souboru

Účastníci výzkumu byli vybíráni s ohledem na cíl výzkumu. Osloveno bylo celkem 27 základních škol běžného typu z Ústeckého kraje, a to konkrétně z okresu Most, Chomutov, Teplice a Louny. Z tohoto celkového počtu zpětně odpovědělo pouze 17 škol, a pouze 8 škol projevilo zájem spolupracovat na výzkumném šetření s tím, že jejich školu navštěvuje žák se sluchovým postižením a pracuje s ním asistent pedagoga. Nakonec byl výzkum prováděn na 7 školách z celkového počtu 27 oslovených základních škol (zhruba 25,9 %). Všechny školy byly osloveny pomocí individuálních e-mailových zpráv.

Každý respondent vystupuje ve výzkumném šetření pod přiděleným číslem. Z důvodu ochrany osobních údajů a pro zachování anonymity se uvádí pouze město, nikoli název školy, ve které působí. Rozhovoru se účastnily pouze ženy na pozici asistenta pedagoga. V tabulce číslo 3 byl vytvořen přehled základních údajů o respondentkách, jako je věk, nejvyšší dosažené vzdělání, praxe ve školství a délka praxe na pozici asistenta pedagoga.

Tabulka 3: základní údaje o respondentech

	AP1	AP2	AP3	AP4	AP5	AP6	AP7
Pohlaví	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena	Žena
Věk	20-25	45-55	55-65	35-45	35-45	35-45	35-45
Nejvyšší dosažené vzdělání	SŠ s maturitou	SŠ s maturitou	SŠ s maturitou	SŠ s maturitou	SŠ s maturitou	SŠ s maturitou	SŠ s maturitou

Předchozí praxe ve školství	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ano
Délka praxe na pozici AP	1 rok	5 let	1 rok	1 rok	Méně než 1 rok	1 rok	1 rok
Město	Chomutov	Most	Litvínov	Teplíce	Hamr	Most	Teplíce

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2020

Pro lepší posouzení individuálních případů, jsou níže uvedeny stručné kazuistiky žáků a jejich asistentů. Asistent pedagoga bude mít jistě jinou pozici a jinou náplň práce, která se odvíjí od individuálních potřeb jednotlivých žáků s rozlišnou hloubkou sluchové vady, stupněm podpory, s různou mírou podpory, co se týče například rodinného zázemí, nebo také podle preferované formy komunikace.

3.3.1 Kazuistiky žáků

Žák 1, 15 let, Chomutov

Osobní anamnéza:

Žák se závažnou oboustrannou vadou sluchu, která je kompenzována kochleárním implantátem. Implantát žák užívá celodenně bez problémů. Žák mluví orální řečí. Melodie řeči je typická pro těžce nedoslýchavé osoby, tempo řeči je přiměřené. Řeč je těžce srozumitelná kvůli vícečetným vadám výslovnosti. Často se objevují v řeči dysgramatismy typické pro žáka s těžkou poruchou sluchu. Výrazným problémem je velmi nízká aktivní i pasivní slovní zásoba a velmi nízké porozumění řeči. Je nutné velmi jednoduché vyjadřování s užitím gesta nebo znaku. Rozumové schopnosti žáka se pohybují v oblasti mírného podprůměru. Žák neudrží dlouhodobě pozornost. Je často zbrklý a odpovídá na otázky pouze kývnutím hlavy.

Rodinná anamnéza:

Žák žije v Chomutově se svou matkou a nevlastním otcem. Vztahy uvnitř rodiny jsou bezproblémové. Rodinné prostředí je klidné. Rodina podporuje žáka ve vzdělávání na běžné škole.

Školní anamnéza:

Žák nastoupil do základní školy běžného typu v roce 2018. Nyní navštěvuje 9. třídu spolu s dalšími 23 spolužáky. Do té doby byl vzděláván na základní škole pro sluchově postižené v Praze, kam dojížděl každý týden na internát. Do Chomutova se přestěhoval za svou rodinou. Žák je zařazen do stupně podpory 4 a je vzděláván za přítomnosti asistenta pedagoga. Přáním matky bylo, aby její syn byl vzděláván na základní škole běžného typu, a díky tomu bude ve větším kontaktu s majoritní slyšící společností. Matka i nevlastní otec si jsou vědomi toho, že žák bude mít problémy s učivem. Žák pracuje podle vypracovaného IVP. Žák je uvolněn z výuky druhého cizího jazyka, volné hodiny jsou věnovány pedagogické intervenci za podpory AP, při kterých je procvičováno učivo českého jazyka a vysvětlovány pojmy z naukových předmětů. U žáka neprobíhá logopedická intervence.

Sociální anamnéza:

Žák se jeví jako samotář. Vzhledem k jeho špatné artikulaci se mu hůře navazují vztahy. Ve třídě má několik kamarádů, se kterými tráví přestávky. Volné chvíle velmi často věnuje svému mobilnímu telefonu. Třída ho však přijala a respektuje ho. Třídní kolektiv je ochotný hájit jeho zájmy i před pedagogickou autoritou.

Asistent AP1

Asistentka pedagoga spolupracující s žákem je mladá žena ve věku 20-25 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola zakončená maturitní zkouškou. Jedná se o její první práci. Jako AP pracuje již rok. Asistentka má blízko k oboru a v budoucnu by ráda zůstala ve školství. Pozice asistenta pedagoga ji naplňuje. Třídní kolektiv i učitelský sbor ji přijal bez výhrad a vzájemně spolupracují. S žákem komunikuje bez problémů. Asistentka sedí s žákem v lavici a přepisuje mu látku, kterou si nestačí zapisovat.

Žákyně 2, 15 let, Most

Osobní anamnéza:

Žákyně se středně těžkou oboustrannou percepční vadou sluchu, která je kompenzována sluchadly. Žákyně sluchadla nosí celodenně bez problémů. Žákyně mluví orální řečí, která není nijak narušena. Žákyně má oslabenou oblast vizuomotoriky, zrakové percepce, paměti, prostorové orientace a jemné motoriky. Rozumové schopnosti žákyně jsou ve spodním pásmu podprůměru při nerovnoměrném rozložení v obou složkách, převaha verbální složky nad názorovou. Žákyně má menší slovní zásobu oproti svým vrstevníkům. Žákyně se velmi snaží plnit zadané úkoly.

Rodinná anamnéza:

Žákyně žije pouze se svým dědečkem v Mostě, v blízkosti školy. Tuto základní školu navštěvuje od první třídy. Rodinné prostředí je problematické z důvodu absence rodičů, především matky. Žákyně vyhledává ženský vzor ve svém okolí, se kterým by se mohla ztotožnit. Tento vzor našla v asistentce pedagoga, která s žákyní spolupracuje od 5. třídy. Mezi žákyní a AP se vytvořilo velmi silné pouto.

Školní anamnéza:

Třídní kolektiv se v 6. třídě lehce pozměnil. Žákyně nemá mezi spolužáky kamarády. Přátelství navazuje mimo školu s mladšími dětmi. Žákyně je zařazena do stupně podpory 3 a je vzdělávána za přítomnosti asistenta pedagoga. Žákyně je vzdělávána podle IVP. Mezi předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP patří: český jazyk, matematika, anglický jazyk a zejména naukové předměty. Žákyně je během výuky velmi snaživá. V některých předmětech a konkrétních úkolech dosahuje překvapivě lepších výsledků než její spolužáci. U žákyně probíhá výuka druhého cizího jazyka, konkrétně ruského jazyka, ve kterém z celé třídy dosahuje nejlepších výsledků. Během doučování je probírána látka z českého jazyka a pojmy z naukových předmětů.

Sociální anamnéza:

Žákyně je samotářská. Ve třídě má velký problém navázat vztahy, což se odráží i ve vyučování (společná práce). Její sociální schopnosti jsou na velmi nízké úrovni. Ve škole postrádá přátele, které má pouze mimo školu. Nerozumí si s vrstevníky. Přestávky a veškeré

volné chvíle tráví s asistentkou, často mimo třídu. Svůj volný čas mimo školu tráví převážně venku s mladšími dětmi. Z důvodu omezené rozumové schopnosti je žákyně snadno sugestibilní. V minulosti se stala terčem šikany, kvůli zveřejnění své nahé fotky.

Asistent AP2

Asistentka pracující s žákyní je žena ve věku 45-55 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola zakončená maturitní zkouškou. V této škole pracuje již několik let. Dříve pracovala na pozici vychovatelky ve školní družině, jako AP pracuje již 5. rokem. Práce AP ji uspokojuje, ale v budoucnu by se chtěla vrátit na pozici vychovatelky do školní družiny. Práce s třídním kolektivem byla a stále je velmi složitá. Pedagogický sbor zná již spoustu let, a tudíž mezi sebou nemají větší konflikty. S žákyní komunikuje bez problémů. Mají mezi sebou velmi pevné pouto. Jejich vztah se posunul za profesionální hranici žák-asistent. AP si je této nešťastné situace vědoma a snaží se, aby byla žákyně více samostatná. Asistentka nesedí s žákyní v lavici, pohybuje se po celé třídě.

Žákyně 3, 8 let, Litvínov

Osobní anamnéza:

Žákyně se středně těžkým až těžkým oboustranným sluchovým postižením, které je od února 2018 kompenzováno sluchadly. Žákyně rozumí orální řeči, žákyní pronášená řeč je často nesrozumitelná, především v rychlejším tempu. Patrná výrazná nosovost. Objevuje se špatná větná stavba a dysgramatismy. Aktivní i pasivní slovní zásoba je na velmi nízké úrovni. Rozumové schopnosti jsou v pásmu průměru, s výraznou převahou názorové složky, složka verbální výrazně deficitní. Žákyně se často projevuje negativisticky, je nutná stálá kontrola, motivace a povzbuzování k dalším činnostem, které často přerušuje. Velmi rychle se unaví a velmi snadno ztrácí pozornost.

Rodinná anamnéza:

Žákyně bydlí v Litvínově, v blízkosti školy. Vztahy v rodině jsou výrazně narušeny, protože žákyně žije pouze s otcem, její matka žije trvale ve Vietnamu. Otec se školou komunikuje minimálně, s AP prakticky vůbec, spolupráci odmítá.

Školní anamnéza:

Žákyně v MŠ zařazena do třídy zřízené podle § 16 odst. 9, do tzv. logopedické třídy. Žákyně dochází do běžné základní školy v Litvínově. Od první třídy je zařazena do 4. stupně podpory. Asistent pedagoga byl zařazen v rozsahu 30 hodin. Třídní kolektiv tvoří celkem 24 žáků. Dívka sedí v poslední lavici u okna. Žákyně se spolužákům nijak nestrání, zapojuje se do běžného chodu vyučování i do her se svými spolužáky. Žákyně dosahuje velmi dobrých výsledků. Hrubá i jemná motorika je zcela v pořádku. U žákyně neprobíhá logopedická intervence, i když na její nutnost poukazovala AP i třídní učitelka, ale otec dívky odmítá dojit s dcerou k odborníkovi. K situaci se staví velmi negativně (vytrhl ze sešitu poznámku od AP o nutnosti návštěvy logopeda). Produkce řeči je u dívky narušena a je někdy velmi těžké jí porozumět, za což se sama stydí a často odmítá mluvit nahlas, nebo odpovídat na otázky.

Sociální anamnéza:

U žákyně je patrné, že v rodině chybí ženský vzor v podobě matky. Během vyučování a častěji během přestávek žákyně vyhledává kontakt s asistentkou. Žákyně se neprojevuje výrazněji než její vrstevníci. Během vyučování velmi málo mluví, ale se spolužáky si rozumí velmi dobře. Její sociální schopnosti jsou na velmi dobré úrovni.

Asistent AP3

Asistentka je žena ve věku 55-65 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola zakončená maturitní zkouškou. Ve školství pracuje mnoho let. Dříve pracovala jako učitelka v MŠ. Později byla oslovena ředitelkou školy, která jí nabídla místo asistentky. Práce AP ji uspokojuje a ráda by na této pozici zůstala co nejdéle. Práci s žákyní hodnotí jako velmi náročnou. S třídním kolektivem pracuje minimálně, se všemi žáky má velmi dobré vztahy. S žákyní komunikuje bez větších problémů. Asistentka sedí v lavici s žákyní.

Žák 4, 14 let, Teplice

Osobní anamnéza:

Žák se středně těžkou oboustrannou percepční vadou sluchu. Sluchová vada vznikla v důsledku prodělané nemoci – meningitidy ve 4 letech věku dítěte. V současnosti vada korigována sluchadly, která žák nosí celodenně bez problémů. Ke komunikaci využívá

sluchových vjemů a odezírání. Komunikační problémy nastávají v hlučném prostředí, při komunikaci více osob současně nebo při rychlém sdělení. Nutná častá kontrola porozumění a vizualizace výuky.

Rodinná anamnéza:

Rodiče žáka si nepřáli přidělení AP k dítěti, i přes doporučení SPC. Ze strany rodičů není příliš velká podpora. Žák samostatně neovládá učivo a nepostoupil do vyššího ročníku. Následně po konzultaci s paní ředitelkou rodiče žáka svolili k využití podpůrného opatření v podobě asistenta pedagoga, ale nikoli přímo k dítěti. Tudíž zde panuje nepsaná dohoda, že nikdo nebude vědět, proč asistentka pedagoga působí v jejich třídě. Toto se daří udržet i díky tomu, že žáků s potřebou podpory (SVP) je ve třídě více a ve škole to takto funguje bez výjimky na celém druhém stupni. Často se stává, že žák nepřijde do školy a omluvenku přinese až zpětně. Rodiče očividně nechávají žáka doma často i bez vážnějšího důvodu.

Školní anamnéza:

Žák v loňském roce propadl, a tudíž se mu zcela změnil třídní kolektiv. Žák je ve výuce spíše pasivní s minimální aktivitou. Pracuje samostatně, na dotazy učitelů reaguje adekvátně. Učitelé i AP žáka chválí a motivují k další práci, neboť žák musí být do činností neustále pobízen. Jeho domácí příprava je na minimální úrovni. Má problém s vypracováním domácích úkolů. Soustavně je upozorňován na neplnění povinností. Žák sedí ve druhé lavici u okna, podle doporučení SPC. Žák je zařazen do třetího stupně podpůrného opatření s podporou asistenta pedagoga a IVP v předmětech – český jazyk, cizí jazyky, matematika a fyzika.

Sociální anamnéza:

Žák je tichý a samotářský. Nevyhledává kontakt se spolužáky, ale ani se výrazně nestrání. Kamarády, se kterými se setkává o přestávkách, má ve vedlejší třídě.

Asistent AP4

Asistentka je žena ve věku 35-45 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola zakončená maturitní zkouškou. Dříve pracovala jako uklízečka v MŠ. K pozici asistenta pedagoga se dostala díky vlastní iniciativě, když se dozvěděla o volném místě, kontaktovala školu. Tato pozice ji uspokojuje, i když je v ní teprve pár měsíců, chce na této pozici pracovat

i do budoucna. Asistentka spolupracuje s dalšími pedagogy i s celým třídním kolektivem bez problémů. Asistentka s žákem nesedí v lavici, ale pohybuje se po celé třídě a pomáhá všem žákům rovnoměrně.

Žák 5, 13 let, Hamr

Osobní anamnéza:

Žák s oboustrannou těžkou sluchovou vadou, která je korigována sluchadly. Sluchadla žák nosí bez problémů celý den. Ke komunikaci využívá sluchové vjemy a odezírání. Komunikační problémy nastávají v hlučném prostředí, při komunikaci více osob současně nebo při rychlém sdělení. Nutná častější kontrola porozumění, vhodná je také vizualizace výuky. Hrubá i jemná motorika na dobré úrovni.

Rodinná anamnéza:

Žák žije pouze se svou matkou v Hamru. Rodinné prostředí se zdá jako nekonfliktní a vstřícné. Matka bez problémů komunikuje se školou. Matka byla opakovaně upozorňována na důležitost dohledu nad domácí přípravou žáka.

Školní anamnéza:

Na základní školu v Hamru dochází od první třídy. Žák byl zařazen do 3. stupně podpory a pracuje s AP podle vypracovaného IVP. Od počátku spolupracuje s asistentem pedagoga. Asistenti se často měnili. Současná asistentka po domluvě s matkou a třídní učitelkou žáka učí větší samostatnosti, která mu nebyla dopřávána s předchozími asistenty. Občas musí být pobízen do práce. Důležitá je pro něj motivace. V posledních měsících častěji chybí hlavně před důležitými testy, kterých se velmi úzkostlivě bojí, i když vědomostmi na učivo stačí. V současné době u něj neprobíhá logopedická intervence. Řeč má zcela v pořádku a srozumitelnou. Žák má nedostatečnou slovní zásobu, na jejímž rozvoji pracuje spolu s asistentkou. Žák obvykle sedí ve druhé lavici v prostřední řadě. Vyučující tolerují otáčení do třídy, pokud mluví některý z jeho spolužáků. Během některých předmětů (např. český jazyk, fyzika, cizí jazyk) se u žáka projevuje demotivace a nechut' k činnostem, to se snaží odbourat asistentka, která ho motivuje a povzbuzuje k činnostem i v neoblíbených předmětech. Žák běžně dodělává domácí úkoly až ve škole. Jeho domácí příprava je velmi špatná, toto téma bylo již několikrát předmětem komunikace s matkou žáka.

Sociální anamnéza:

V kolektivu je oblíbený, což lze připisovat tomu, že postižení sluchu nenarušilo komunikační schopnosti a ve výuce je na stejné úrovni jako jeho spolužáci, ale také faktu, že dochází po škole na kroužek fotbalu. O přestávkách tráví čas se spolužáky aktivně (např. hrají na chodbě stolní tenis).

Asistent AP5

Asistentka je žena ve věku 35-45 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola zakončená maturitní zkouškou. Její předchozí zaměstnání bylo v mateřské škole jako provozní. K pozici AP se dostala přes nabídku ředitelky základní školy. Práce ji naplňuje a chtěla by se této práci věnovat i v budoucnu. Očekávala uplatnění vlastních zkušeností, sama má totiž syna s Aspergerovým syndromem. Spolupráci s učiteli hodnotí převážně kladně. Stejně tak i spolupráci s žákem i s celým kolektivem. Svou práci zatím nehodnotí jako náročnou. Asistentka sedí v lavici s žákem, v jejich okolí jsou koncentrováni další žáci se SVP, kteří její pomoc vyhledávají.

Žák 6, 15 let, Most

Osobní anamnéza:

Žák má diagnostikovanou oboustrannou těžkou vadu sluchu, zbytky sluchu. Komunikuje znakovým jazykem, orální řeč, která je na velmi nízké úrovni, žák téměř nevyužívá. Žák má také mnohočetné vady výslovnosti. Vážné porozumění v psané i mluvené řeči. Problematická je ale i orientace v otázkách pokládaných znakovým jazykem. Rozumové schopnosti v pásmu těžkého podprůměru, tempo práce přiměřené, pozornost v normě.

Rodinná anamnéza:

Žák pochází z nepřívětivého rodinného prostředí. Je vychováván babičkou, které byl svěřen do výchovy. Fakt, že v rodině nikdo neznakuje, se jeví jako velmi vážný problém při domácí přípravě a zvládnání sociálních situací v běžném životě.

Školní anamnéza:

Žák navštěvoval ZŠ pro sluchově postižené v Praze. Babička žádala inkluzi na běžné základní škole. Důvodem byly výchovné problémy, na jejichž základě byl vyloučen z internátu na základní škole pro sluchově postižené v Praze. Žák v roce 2019 nastoupil na základní školu v Mostě, kde se pro něj podařilo zajistit asistenta pedagoga i tlumočnicka českého znakového jazyka. Žák byl zařazen do 4. stupně podpory a byl mu vypracován IVP na všechny výukové i naukové předměty. Jedna vyučovací hodina anglického jazyka je nahrazena výukou českého znakového jazyka, ve kterém má žák velké mezery.

Sociální anamnéza:

Žák i přes komunikační bariéru zvládá komunikaci se svými vrstevníky velmi dobře. Pomáhají mu se zapojením do kolektivu. Při jakékoli změně je žák nejistý, ostražitý a nesvůj. Důležitá je pro něj podpora především tlumočnice a asistentky pedagoga, na které se může kdykoli obrátit. Jsou mu velkou oporou, především psychickou.

Asistent AP6

Asistentka pedagoga je žena ve věku 35-45 let. Je velmi veselá a vstřícné povahy. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola zakončená maturitní zkouškou a v současnosti si doplňuje vzdělání studiem na vyšší odborné škole. Na pozici asistenta pedagoga je teprve prvním rokem. Práce ji naplňuje, ale ráda by v budoucnu pracovala v MŠ nebo v družině. Komunikace s ostatními pedagogy, tlumočnicí i s třídním kolektivem hodnotí velmi kladně. AP spolu s tlumočnicí nesedí se žákem v lavici ale ve volné lavici před ním.

Tlumočnick českého znakového jazyka

Tlumočnicí je žena ve věku 35-45 let. Její rodiče jsou oba neslyšící. Český znakový jazyk v komunikaci využívá od narození celý život. Práce s žákem jí naplňuje, protože si je vědoma, že kdyby tam pro žáka nebyla, nic by si ze školy neodnesl, protože je závislý na tlumočení. Tlumočnice si velmi rozumí s asistentkou, v současnosti společně studují na vyšší odborné škole.

Žákyně 7, 12 let, Teplice

Osobní anamnéza:

Žákyně s postižením více vad. Oboustranná těžká sluchová vada je částečně kompenzována sluchadly, která nosí celodenně bez větších problémů. U žákyně dále bylo diagnostikováno ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou). Řeč žákyně již není výrazně narušena, má pouze špatnou výslovnost některých hlásek. Žákyně je v péči klinického logopeda.

Rodinná anamnéza:

Žákyně žije s rodiči v Teplicích, v blízkosti školy. Vztah s matkou je podle třídní učitelky a asistentky komplikovaný. Rodinné prostředí není ideální.

Školní anamnéza:

Žákyně pracuje podle vypracovaného IVP, je zařazena do 3. stupně podpory. Pracuje s asistentkou pedagoga. Žákyně sedí ve druhé lavici v prostřední řadě, je šikovná, snaživá do jisté míry velmi samostatná. Domácí přípravu má vždy v pořádku. Ve všech předmětech pracuje převážně na jedničky a dvojky. V českém jazyce jsou využívána doplňovací cvičení. Také ráda čte, a to i nahlas před třídou. Nestydí se za špatnou výslovnost některých hlásek a třídní kolektiv na to nijak neupozorňuje. V českém jazyce, anglickém jazyce a matematice využívá pomocný materiál (např. vzory podstatných jmen, tabulka násobků). Není na něm však zcela závislá. Dívka má problémy se slovními úlohami, ale dokáže si říci o pomoc. Obtíže se také vyskytují v písemném projevu. Chybuje při opisování z tabule, proto je zde nutný dohled AP. Během vyučování se u žákyně projevuje ADHD. Je neposedná, motoricky neklidná a stále mění polohy při práci. Asistentka pedagoga ví, jak pracovat s žákyní s ADHD, a proto do hodin zařazuje pohybové chvílky (dechová a uvolňovací cvičení, odpočinek), dovoluje častěji měnit polohu při práci (sed, stoj, klek) a častěji střídají činnosti.

Sociální anamnéza:

V kolektivu je žákyně oblíbená i díky tomu, že má veselou a vstřícnou povahu. Žáci se k sobě chovají přátelsky. K dospělým přistupuje s úctou. Chová se slušně a respektuje pravidla.

Asistent AP7

Asistentka je žena ve věku 35-45 let. Působí příjemně a klidně. Její nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola zakončená maturitní zkouškou. Na této pozici působí již několik let. U žákyně je prvním rokem. Pozice AP ji uspokojuje a na této pozici se vidí i za několik let. Komunikaci s pedagogickým sborem, třídním kolektivem i s žákyní hodnotí velmi dobře. Práci hodnotí jako náročnou po psychické stránce. Asistentka nesedí v lavici s žákyní, ale ve vedlejší volné lavici.

3.4 Časový harmonogram výzkumu

Přípravná fáze výzkumu začala na přelomu měsíce března a dubna 2019. Na počátku výzkumu byla individuální e-mailová komunikace se školami, respektive veškeré e-maily byly směřovány na ředitele škol. Komunikace byla zahájena v měsíci květnu roku 2019. Během května a června byly navázány kontakty se všemi výše zmíněnými školami. Sběr dat, prostřednictvím analýzy dokumentace, rozhovorů s AP a pozorování probíhalo na základních školách v období září a října roku 2019. Následná analýza shromážděných dat proběhla v následujících měsících od listopadu 2019 do března 2020.

3.5 Analýza získaných dat

„Kvalitativní analýza dat je uměním zpracovat data smysluplným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku.“ (Hendl, 2005, s. 223)

„Účelem kvalitativní analýzy není přinést představu o rozložení jevu v populaci, nýbrž přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován. Kvalitativní analýza je proto vždy do značné míry popisná a svým způsobem literární.“ (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 210)

Analýza dokumentace žáků a zúčastněné pozorování poskytlo dostatek informací pro sepsání stručných kazuistik jednotlivých žáků a jejich asistentů, pro lepší vhled do problematiky úlohy asistenta pedagoga při podpoře žáka se sluchovým postižením. Kazuistiky jsou uvedeny výše u přehledu základních údajů výzkumného vzorku.

Prvním krokem analýzy byly doslovné přepisy získaných rozhovorů. Získaná data v podobě prepisů rozhovorů byla kódována pomocí otevřeného kódování. Hendl (1999, s.

195) vymezuje otevřené kódování jako „*stále srovnávání fonémů, případů, pojmů atd. a formulaci otázek ohledně textu (proces nepřetržitého srovnávání)*. Přitom se k částem empirického materiálu přiřazují označení neboli kódy, které jsou nejdříve pojmově velmi blízké textu a později se stávají stále abstraktnější.“ Po důkladném prostudování přepisů byly zvýrazněny důležité části textu, které nesly nosnou informaci relevantní pro výzkum. Byly to informace nejčastěji v podobě slov a slovních spojení, někdy i celé věty. Následně byly označeny kódy. Na závěr byly takto vzniklé informace shromážděny a uspořádány do tematických skupin podle důležitosti informace, kterou nesly. Nejprve však bylo nutné informace strukturalizovat, což znamená „*například identifikovat v datech nějaké odlišitelné typy, opakující se vzorce, kauzální řetězce. ... musíme nalézt spojení mezi kategoriemi, definovat základní proměnné a osvětlit vztahy mezi nimi.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 226), a tak vznikla subtémata, která se následně zařadila do obecnějších témat. Posledním krokem byla kontrola již vytvořených kódů, subtémat i tematických skupin (dle výzkumných otázek).

V následující tabulce „Schéma analýzy rozhovorů“ je představeno rozdělení témat do čtyř celků, podle výzkumných otázek. Každému z celku přísluší jedna barva (VO1 žlutá, VO2 fialová, VO3 modrá a VO4 zelená) z důvodu snadnější orientace v kódování rozhovorů. V každém rozhovoru jsou zvýrazněny úseky, které prošly kódováním, příslušnou barvou dle toho, na jakou výzkumnou otázku odpovídají. V ukázce přepsaného rozhovoru jsou v tabulce zobrazeny zvýrazněné části.

Úloha asistenta pedagoga při podpoře žáka se sluchovým postižením			
VO1: Jaký je postoj asistenta pedagoga k jeho profesi?	VO2: Jaká je úloha asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka se sluchovým postižením?	VO3: Jaký je přínos profese asistenta pedagoga pro žáka se sluchovým postižením?	VO4: S kým pracuje asistent pedagoga a kdo mu nabízí metodickou podporu?
Motivace k výkonu profese Budoucnost v oboru Náročnost profese	Náplň práce AP Práce s žákem se SP Práce s třídním kolektivem	Přínos pro žáka Motivace Individuální přístup	Spolupráce s pedagogy Spolupráce s asistenty pedagoga

Vlastnosti dobrého AP Vzdělávání Spokojenost na pozici AP	Kompetence AP		Spolupráce s rodiči Metodická podpora
---	---------------	--	--

Tabulka 4: Schéma analýzy rozhovorů

Ukázka analýzy rozhovoru (kompletní přepis rozhovoru v příloze):

T: Jaká byla hlavní motivace k této profesi?

AP6: Chtěla jsem **pracovat s dětmi**, a taky tady byla ta **vidina pomoci hendikepovanému**, což mi je blízké.

T: Uspokojuje vás tato profese a chtěla byste se tomu věnovat například i v budoucnu?

AP6: V tuto chvíli **mě to baví a uspokojuje**, ale **v budoucnu bych ráda šla do mateřské školy, nebo do družiny**.

T: Jak byste definovala vaši náplň práce?

AP6: Jako **pomoc žákovi i učitelí**. **Někdy se více věnuji žákovi**, jindy to obstarává převážně tlumočnice, takže já **pomáhám učitelí**, ať už tím, že doběhnu něco **okopírovat, rozdat**, nebo sedím u jiného žáka a **vysvětluju mu něco, co nepochopil**. Taky mám někdy na starosti **dozor**.

T: Zmínila jste tlumočnici, jak spolupracujete?

AP6: On vlastně *** (pozn. autora: jméno žáka) komunikuje znakovým jazykem a stejně jako já jsem se sem dostala přes inzerát, tak když sem vlastně nastoupil *** (pozn. autora: jméno žáka), tak ředitel vyhlásil konkurz na tlumočnici a přihlásila se *** (pozn. autora: jméno tlumočnice), od té doby, vlastně **od začátku spolupracujeme. A je to super. Nedovedu si představit, že by celá komunikace byla na mě. Já znakovat neumím**. S *** (pozn. autora: jméno žáka) bychom si nerozuměli. I když teď je to taky jiný, když už se víc známe. Já už **znám sem tam nějaký ten znak** a on už mi taky rozumí, co po něm chci.

3.6 Výsledky výzkumného šetření

Kapitola představuje shrnutí výsledků, které vznikly syntézou dat získaných z rozhovorů s asistenty pedagoga. Následující podkapitoly jsou děleny podle výzkumných

otázek. Pro přehlednost textu jsou uvedeny shromážděné odpovědi respondentů přehledně v příloze ...

Je třeba uvést, že některé rozhovory nebyly tak nosné, jako jiné. Příčinou toho je celá řada okolností např. respondent nevěděl, jak na danou otázku odpovědět a nepomohlo mu ani upřesnění a zkonkretizování otázky od tazatele, rozhovor byl také často limitovaný časem (ze strany respondenta), nebo si respondent otázku upravoval a neodpovídal k tématu. Z tohoto důvodu budou komentovány výsledky rozhovorů autorem práce, neboť je důležitý komplexní a neosobní pohled na danou problematiku. Autorka práce na daných školách prováděla zúčastněné pozorování a výsledky z pozorování si pečlivě zapisovala. V některých případech je okomentování rozhovoru důležité pro pochopení problematiky.

Vzhledem k tomu, že mezi respondenty byly pouze ženy, je v textu výsledků výzkumného šetření uváděn gramatický rod subjektů v ženské variantě.

3.6.1 Jaký je postoj asistenta pedagoga k jeho profesi?

Jak již bylo uvedeno v kapitole 2.5.4 Vlastnosti, dovednosti a schopnosti asistenta pedagoga, asistent pedagoga má mít určitý soubor vlastností, schopností a dovedností pro to, aby ho jeho práce naplňovala a díky tomu byl ve své práci také úspěšný. Asistentky pedagoga byly dotazovány na to, jaké vlastnosti, dle jejich mínění, má mít správný asistent pedagoga. Odpovědi všech dotazovaných se mírně lišily, ale v jádru byly stejné. Především respondentky zmiňovaly dobrý vztah k dětem, vstřícnost, spolehlivost, trpělivost a komunikativnost. Vzdělání zmínily dvě respondentky AP5 zmínila: „...*musí mít asistent i nějaké vzdělání a zdravý rozum.*“ a AP7: „*určitě by měl mít rád děti a měl by věřit tomu, že jeho práce je potřebná a že opravdu pomáhá. Měl by vědět, co se od něj očekává a měl by se stále vzdělávat.*“ Z pozorování lze potvrdit, že v odpovědi na tuto otázku se odrážely jejich vlastní schopnosti, dovednosti a vlastnosti.

Základním předpokladem, jak již bylo nastíněno, je samozřejmě kladný vztah k dětem. A tento předpoklad se ukázal hlavní motivací pro výkon profese asistenta pedagoga. Všechny respondentky zmínily kladný vztah k dětem a touhu pomoci handicapovanému dítěti. Asistentka AP5 zmínila touhu uplatnit vlastní zkušenosti, neboť ví, jak se pečuje o handicapované dítě a že taková pomoc je potřebná. Respondentka uvedla: „*protože já mám syna s Aspergerovým syndromem. Tak si umím představit práci s žákem s handicapem.*“

Pouze AP1 uvedla i jiný než zcela altruistický důvod: „...*potřebovala jsem práci, i když ty peníze by mohly být lepší*“.

V budoucnu se na stejné pozici vidí (AP3, AP4, AP5, AP7), AP5 zmínila, že by ráda vykonávala tuto práci i v budoucnu, „*ale u žáka s potřebou většího uplatnění asistenta pedagoga*.“ Ve školství chtějí zůstat všechny respondentky. Asistentky (AP1, AP2 a AP6) uvedly, že by rády zůstaly ve školství, ale na jiné pozici. Zmiňovaly především mateřskou školu a školní družinu.

Pouze AP2, AP5 a AP7 uvedly, že práce asistentky pedagoga není náročná. Následně AP5 a AP7 poznamenaly, že práce je do jisté míry náročná psychicky. Ostatní respondentky sdělily, že je pro ně jejich práce náročná. Například AP1 řekla: „*Někdy dělám věci nad rámec svých povinností*.“, AP3 uvedla, že především začátky byly náročné: „*Zpočátku byla, ale u prvňáků je vždycky všechno náročné*.“, AP4 si uvědomuje, že práce ve školství není snadná: „*Je to náročný psychicky. Práce ve škole není jednoduchá*.“

Pouze respondentka AP1 uvedla, že si aktivně nevyhledávala informace o sluchovém postižení a o práci AP s žákem se sluchovým postižením. Ostatní asistentky jednotně uvedly, že si takový druh informací aktivně vyhledávaly. Nejčastěji zvolily způsob zjišťování informací pomocí internetu. Všechny asistentky prošly kurzem pro asistenty pedagoga, tudíž lze předpokládat, že informace o dané problematice měly všechny. Jak uvedla AP2: „...*vyhledávala jsem si informace na internetu sama a taky jsem prošla školením pro asistenty pedagoga. Tam jsem nasbírala asi nejvíc informací*.“ a AP5: „...*informace od bývalé asistentky a taky jsem se něco dozvěděla na kurzu*.“, také AP6: „...*dozvěděla spoustu věcí od tlumočnice. Mohla jsem si taky prohlídnout zprávu z poradny a vždycky se můžu přijít na něco zeptat třídní*.“ a AP7: „...*Něco jsem si našla, a něco mě upozornila předchozí asistentka, takže jo*.“ Z odpovědí posledních tří zmíněných asistentek vyplývá, že informace získávají i od jiných pedagogických pracovníků a v jednom z případů i od tlumočnicka českého znakového jazyka.

Všechny respondentky, kromě AP2 uvedly, jak jsou spokojené na pozici asistenta pedagoga. Všechny jejich odpovědi byly kladné. Vyjadřovaly především spokojenost s profesí asistenta pedagoga, jako například AP6: „*Mně se pracuje dobře tady a myslím si, že moje práce je efektivní dostatečně. Mojí vizitkou jsou výsledky *** (pozn. autora: jméno*

žáka). “ Asistentka AP5 vyjádřila zajímavou myšlenku: „*Někdy se cítím nepotřebná, a to je horší, než kdybych byla v jednom kole. ... „Samozřejmě, ale měla by být větší snaha, aby žák asistenta nepotřeboval. Cílem by přeci mělo být, aby ve vyšším ročníku žák asistenta nepotřeboval. I když teď to říkám tak, že vlastně nechci tu práci, co mám, ale tak to není. Jen to tak vnímám. Určitě u jiného žáka, než je zrovna *** (pozn. autora: jméno žáka) bych třeba byla platnější.*“ Z této odpovědi lze usoudit, že pro asistentku AP5 je obtížné potlačit své vlastní ambice, což je jeden z důležitých předpokladů pro výkon této profese.

3.6.2 Jaká je úloha asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka se sluchovým postižením?

Základním předpokladem pro kvalitní výkon profese je znalost své náplně práce a její vědomé vykonávání. V kapitole 2.5.2 Náplň práce asistenta pedagoga je uvedeno, že vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, definuje náplň práce asistenta pedagoga. Důležité však je, jak tuto skutečnost vnímají asistenti pedagoga a jak se dle tohoto nařízení chovají v praxi. Hlavní náplní práce AP je pomoc při realizaci vzdělávání. Podporuje především samostatnost a aktivitu žáka a jeho zapojení do třídního kolektivu. Jak vyplynulo z výzkumného šetření, tuto skutečnost si asistentky uvědomují. Dle nich tkví jejich náplň práce především v pomoci žákovi, v dohledu nad jeho prací a také pomoc s úkoly, pouze AP3 uvedla nejasně, že vše má „*předepsáno ve smlouvě.*“ Za potěšující lze uvést fakt, že všechny asistentky uvedly, že jsou si vědomy toho, že je důležitá spolupráce a komunikace s učiteli. Ze zúčastněného pozorování vyplývá, že spolupráce mezi asistentkami a učiteli byla na velmi dobré úrovni. Např. AP2 uvedla: „*...řekla bych, že to je hlavně o spolupráci s učiteli a spolupráci s žákem*“, AP6: „*...pomoc žákovi i učiteli.*“ a AP7: „*...obstarávám vše, čím mě pověří učitel.*“ Často jsou také asistentky prostředníkem v komunikaci mezi žákem a učitelem, jak uvedly respondentky (AP1 a AP2), AP1: „*...jsem prostředníkem v komunikaci s učiteli.*“, AP2: „*...pomoc ve výuce a s komunikací s ostatními spolužáky i s učiteli.*“ Asistent pedagoga zajišťuje přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Mezi přímou pedagogickou pomoc bychom mohli zařadit např. vysvětlování probírané látky, kontrola úkolů, asistentky (AP1, AP6 a AP7) vedou určitým způsobem žákovi zápis učiva nebo úkolů, například AP6: „*...zapisuju nějaký poznámky z hodiny nebo mu i dělám poznámky, který by nezvládl.*“ Také

je pro většinu asistentek samozřejmostí kontrola pomůcek, příprava podpůrných studijních materiálů jako uvedla v rozhovoru například AP1: „...*tvořím a sháním různé pomůcky, kartičky a tabulky...*“ Dále z pozorování i z rozhovorů vyplynulo, že zásadní roli hraje verbální, a především vizuální podpora. To souvisí s podpůrnými materiály, a především s rozvojem slovní zásoby a komunikace. Všechny asistentky uvedly, že nějakým způsobem rozvíjí slovní zásobu žáka a všechny také vedou sešit, do kterého zapisují společně s žákem nová slova a přiřkládají k nim obrázky, nebo nákresy daného slova. AP1: „...*trénujeme slovní zásobu. Ta slova, která nezná, tak zapisujeme do slovníčku a trénujeme je.*“, AP2: „*Taky si zapisujeme slovíčka, která nezná, nebo jim tak úplně nerozumí.*“, AP5: „...*rozvoj slovní zásoby. Vedeme slovníček s pojmy, do kterého zapisujeme slovíčka z různých předmětů a vysvětlujeme si význam.*“, AP7: „...*máme slovníček, kam si zapisujeme nějaká slova, kterým *** (pozn. autora: jméno žákyně) nerozumí. Tak to je potřeba vysvětlit, nebo někdy i ukázat, jako třeba obrázek na netu.*“ Mezi nepřímou pedagogickou činností nejvíce uváděnou respondentkami patří dozor, konzultace, tvorba materiálů a spolupráce na přípravě IVP.

Respondentky AP1, AP2 a AP3 uvedly, že spolupracují s třídním kolektivem velmi málo, anebo vůbec. AP1: „*S ostatními žáky moc nespolečně pracuju, jsem tam hlavně pro něj.*“ Ostatní sdělily, že se věnují žákům podle potřeby, nebo podle pokynů pedagoga. AP5: „*Když nepracuju s ním, tak pomáhám ostatním žákům. Hezky jsem si je rozsadila kolem sebe, takže pomáhám i jim během hodin.*“

Všechny respondentky, kromě AP4 uvedly, že převážně pracují s žákem se sluchovým postižením. Práci a komunikaci s žákem se sluchovým postižením považují asistentky AP1, AP3 a AP6 za náročnou. Z pozorování vyplývá, že práce s žákem se sluchovým postižením by se dala kvalifikovat u všech respondentek do určité míry jako náročná, žák totiž vyžaduje velkou pozornost a soustředí asistentů. Na otázku, zda někdy opouštějí asistentky s žákem se sluchovým postižením učebnu a využívají jinou, odpověděly pouze dvě (AP1 a AP3), že učebnu někdy opouští, např. AP3 uvedla: „...*když je to potřeba tak odcházíme ze třídy. Když rušíme zbytek třídy, nebo když se vzteká a je potřeba, aby byla sama a v klidu pracovala.*“ Zbytek respondentek prohlásil, že nikdy neodcházejí z výuky a vše podstatné si vysvětlí neprodleně během ní. Jedna z asistentek AP5 uvedla pro ni neřešitelný problém: „*nevím, jak komunikovat s žákem, na kterého teda nemůžu šeptat*

během výuky. Ale když sedíte uprostřed třídy a mám mluvit normálně nahlas, tak ruším zbytek třídy. Kdybych odešla s ním ze třídy, tak zase mu uteče výuka. Takže s tímhle si fakt nevím rady.“

Dalším zajímavým bodem jsou kompetence asistenta pedagoga, které jsou dány především náplní práce, ale jak bylo zjištěno, ne všechny asistentky mají kompetence stejné. Například známkování bylo jasně asistentkami přenecháno pouze učitelům, ale např. AP5 má zajímavý systém hodnocení žáka: „...*maximálně dám hvězdičku, aby učitel věděl, že to dělal třeba sám, nebo že pracoval velmi dobře...*“ Respondentky se také shodly, že zadávání úkolů je v kompetenci učitelů a ony pouze opakují žákovi zadání a dohlížejí na jejich plnění. Asistentky se shodly, že pracují z velké části podle pokynů učitelů a předchozích konzultací, také podle IVP a vlastní intuice. Zde několik příkladů odpovědí:

AP5: „...*zhruba od poloviny učitelů dostávám pokyny během výuky, s čím potřebuji pomoci, nebo čemu se mám věnovat, a zbytku je to asi jedno.*“

AP7: „...*velmi často individuálně podle momentálního rozpoložení *** (pozn. autora: jméno žákyně) ...*“

3.6.3 Jaký je přínos profese asistenta pedagoga pro žáka se sluchovým postižením?

Během výzkumu bylo zjištěno, že největším přínosem pro žáka se sluchovým postižením je právě přítomnost asistenta pedagoga při vzdělávacím procesu žáka. Neboť právě asistent pedagoga je s žákem v nejužším kontaktu. Přesně takto to vnímá i respondentka AP4: „...*že s ním někdo pracuje a věnuje se mu. Učitelé se tam střídají a nemají čas jen na jednoho, ještě když je tam víc dětí, co potřebují pomoci, takže pomáhám já.*“ Jak vyplývá z odpovědí asistentek, všechny se domnívaly, že by žák se sluchovým postižením nedosahoval ve výuce takových výsledků nebýt jich. AP1 uvedla, že je pro žáka oporou, na kterou se žák vždy může obrátit: „...*myslím si, že jsem pro něj hlavně někdo, na koho se může během hodiny obrátit.*“ ... „*Myslím si, že by byl beze mě dost ztracený a tu školu by nezvládl.*“ ... „...*když nejsem pár minut ve třídě, tak *** (pozn. autora: jméno žáka) neví ani co má dělat a pořád se otáčí a tím ruší, nebo nedělá nic a čeká.*“ Mimo jiné také uvedla, že byla i v situaci, kdy bránila zájmy žáka: „*Nová učitelka vůbec nevěděla složení třídy a nepřizpůsobila se mu. Takže jsem jí opakovaně žádala, aby zvýšila hlas...*“ Jak je vidět,

často je podpora asistentek do značné míry skrytá a leckdy se může zdát, že dítě se bez této podpory obejde, avšak jedná se často o mylný dojem. Stejnou situaci popisovala AP7: „*Už jsme se na sebe naladili, takže víme, jak spolu pracovat. Zmírnila se taky jeho agrese a s chováním už prostě problémy tolik nejsou.*“ Je také nutné zmínit snahu asistentek o co největší samostatnost žáků. Asistentka AP5 to řekla následovně: „*...předchozí asistentky za něj dělaly všechno, a to já jsem rozhodně dělat nechtěla. Myslím si, že žák má být samostatný.*“ Kromě prospěchu a orientace žáka ve výuce bylo často zmiňováno začlenění do kolektivu a chování žáka se sluchovým postižením. Respondentka AP2 uvedla: „*Taky v tom chování. Často jí musím vysvětlovat spíš chování ostatních, proč se k ní chová někdo tak či onak, anebo naopak, jak není vhodný, aby se chovala, nebo naopak jak by se chovat měla a proč.*“ AP5 dokonce naznačila, že s žákem řeší intenzivně jeho vlastní problémy s chováním: „*...přínos vidím hlavně v začlenění mezi spolužáky... Někdy ho nechápou, jako proč se ptá na to, co už bylo řečený a proč se chová tak a tak. ...Taky v chování. ... Teď jsme totiž řešili problém, ..., Museli jsme si nastavit hranice.*“ AP6 popisovala problémové chování žáka, se kterým se musela vypořádat: „*S chováním měl problémy, díky tomu ho taky vyhodili z předchozí školy. On prostě neuznává autority, dřív byl dost agresivní.*“ ... „*Už jsme se na sebe naladili, takže víme, jak spolu pracovat. Zmírnila se taky jeho agrese a s chováním už prostě problémy tolik nejsou.*“, respondentka AP1 to vidí lehce odlišně, domnívá se totiž, že ona je ve třídě mimo jiné z důvodu: „*Jako předcházení šikaně.*“, čímž měla na mysli šikanu vůči žákovi se sluchovým postižením. Asistentka AP6 zmínila v rozhovoru i další pohled na to, co je dle ní, kromě základních výchovných a naukových předmětů, důležité žáka naučit: „*Dost ho učíme takové jednoduché věci. Jako je ... jako třeba, když bude chtít jít nakoupit, jak bude platit, jak zaplatí složenku, jak se objedná k doktorovi a tak. Takový základní věci, který bude potřebovat*“

Velkým přínosem nejen pro žáka se sluchovým postižením, ale pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je individuální přístup, který především zajišťuje právě asistent pedagoga. Většina respondentek (kromě AP3, AP4) uvedla, že dbají především na komunikaci s žákem a že dodržují pravidla komunikace s osobou se sluchovým postižením. Sdělily, že především dbají na správnou artikulaci, vzdálenost od žáka, dobré světelné podmínky a také hlasitost svého projevu, jak zmínila například AP1: „*...aby se mu dobře odezíralo. Aby bylo dobré světlo v místnosti a taky abych nebyla příliš blízko nebo daleko.*“

nebo AP2: „*Musím správně artikulovat a mluvit dostatečně nahlas, hlavně když je ve třídě nebo na chodbách ruch.*“ a AP5 zmínila také problém, který vidí v komunikaci s žákem se sluchovým postižením při vyučování: „*Jinak jako při komunikaci s ním si dávám pozor, aby se na mě díval, když s ním mluvím a taky na to abych mluvila nahlas.*“ ... Důraz kladou také na vizualizaci a názornost, a to především při rozvíjení slovní zásoby žáka. Rozvoj slovní zásoby byl již zmíněn v části zabývající se úlohou asistenta pedagoga (viz 3.6.3), neboť rozvoj slovní zásoby žáka je zdůrazňován především u vzdělávacího procesu, a tudíž to je do jisté míry v náplni práce asistenta pedagoga. Byl ale zařazen také do individuálního přístupu asistentek, neboť je to jedna z nejdůležitějších částí právě individuálního přístupu k žákovi se sluchovým postižením, k jeho vzdělávání a rozvoji. A jak již bylo řečeno, individuální přístup k žákovi zajišťuje v současné době z největší části asistent pedagoga. Asistentka AP1 poukazuje na důležitost vizualizace: „*Když nerozumí nějakému pojmu, je tak lehčí mu tu věc ukázat, aby měl vizuální představu, a potom si to zapisujeme a vysvětlujeme.*“, stejně tak AP5: „*...zapisujeme do slovníčku nová slova...a vyhledala si k tomu obrázek.*“ Nebo AP6: „*Někdy si dohledávám na internetu obrázky ke slovům, která jdou špatně vysvětlit. Někdy kreslím, ale to je často děs (smích).*“

Většina asistentek (AP1, AP2, AP4 a AP6) také pro své žáky vytváří studijní materiály, které mohou mít často při sobě, nebo přímo na lavici jako oporu.

Velmi často uváděly respondentky, že jsou pro žáky se sluchovým postižením především psychickou oporou. Často jsou asistentky v náročné situaci, když žák, kterému věnují veškerou svou péči, potřebuje jejich psychickou podporu, často od nich žáci vyžadují „*důkaz lásky*“ – „*Občas se ke mně potřebuje přitulit.*“ (AP3), stává se to hlavně, když v rodině žáka chybí ženský vzor a často se žáci dostávají do náročných životních situací a obrací se na pomoc k asistentům: „*...*** (pozn. autora: jméno žákyně) žije jenom s dědečkem, tak jí v rodině chybí ženský vzor, takže já jí vlastně vysvětluju všechno a jsem pro ni spíš teta, i když by se to jako nemělo takhle. Protože ona si na mě hrozně zvykla a teď je dost problém, aby se osamostatnila. To i s poradnou máme domluvený, že ve třídě nebudu tak často, ale ona si mě stejně najde aspoň o přestávkách. To je těžký. ... To pouto se už vytvořilo, vždyť my jsme spolu už dlouho a já jí vysvětluju i takový ty ženský věci, protože je jasný, že to nechce probírat s dědou. ... Taky jak byla ta kauza, že někomu poslala svoje*

nahý fotky a pak jí šikanovali za to. To se muselo urovnat a mezi tím ke mně ještě víc přilnula. “ ... „Nevím, jak by se všem ubránila sama. “ (AP2)

Jak bylo zjištěno při pozorování a následně potvrzeno asistenty při rozhovoru, je kladen velký důraz na motivaci. Všechny asistentky při své práci využívaly motivaci. Žáci byli často povzbuzováni k další práci a chváleni za každý posun. Motivace ve škole ovlivňuje ve velké míře školní výsledky žáka, a to především prospěch, výkon, ale také rozvoj jeho osobnosti. Pavelková (2002, s. 12) chápe motivaci *„jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.“* AP3 prozradila, že *„...hodně fungují odměny...“*; také dodala, že *„Každý člověk potřebuje motivovat a povzbuzovat. Takže pochvaly a odměny.“* Asistentky mají největší radost z každého pokroku a dosažených výsledků žáka, ať už ve výuce, nebo v kontaktu s vrstevníky a zlepšení komunikace. AP6 uvedla v rozhovoru: *„Mojí vizitkou jsou výsledky *** (pozn. autora: jméno žáka).“* Z pozorování lze usoudit, že takto to vnímá opravdu většina asistentek.

3.6.4 S kým spolupracuje asistent pedagoga a kdo mu nabízí metodickou podporu?

Na prvním místě by měla být jednoznačně spolupráce s pedagogem. Jak bylo uvedeno v kapitole 2.5.4 Vlastnosti, schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga *„Učitel je zodpovědný za výuku a jeho povinností je ji plánovat. Asistent je mu ku pomoci a učitel s ním ve výuce musí spolupracovat. Je třeba, aby se naladili jeden na druhého.“* (Kratochvílová, 2013, s. 121).

Všechny asistentky jednotně potvrdily, že na prvním místě je úzká spolupráce s pedagogem. Všechny asistentky také tuto spolupráci hodnotí kladně (AP3: *„Rozumíme si po profesní i lidské stránce.“*), nebo převážně kladně, jak uvádí AP1: *„...vše záleží na domluvě“* nebo AP5: *„...záleží na konkrétní spolupráci...“*

V současné době, v trendu inkluzivního vzdělávání, je na školách stále více a více asistentů, a proto je také důležitá i spolupráce mezi asistenty. Tuto skutečnost si plně uvědomují i respondentky. Všechny uvedly, že s ostatními asistenty vychází dobře a často se navzájem podporují, jako například AP1: *„S ostatními asistenty vycházím dobře. Když něco potřebuju, tak můžu jít za nimi.“*, AP3: *„Jsme dobrý tým.“*, asistentka AP5 dokonce získala cenné informace o žákovi od jeho bývalé asistentky: *„Dostala jsem nějaké informace od bývalé asistentky.“* Naprosto jiná situace je u AP6, která denně spolupracuje s tlumočnicí

českého znakového jazyka: „...od začátku spolu spolupracujeme. A je to super. Nedovedu si představit, že by celá komunikace byla na mě. Já znakovat neumím.“ ... „Spolupráce s tlumočníci je tady zásadní.“ ... „S tlumočníci už jsme sehraná dvojka, takže s tou komunikací je to dobrý.“

Důležitou podmínkou pro úspěšné působení asistenta pedagoga je metodické vedení. „Pomocnou ruku v zaškolení, adaptaci, dalším vzdělávání a profesním růstu by měli asistentovi podávat především: vedení školy, učitelé spolupracující s asistentem, pracovník školního poradenského pracoviště (školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce), pracovník školského poradenského zařízení – pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogického centra (SPC).“ (Horáčková, 2015, s. 19) Z jednotlivých rozhovorů je patrné, že nejzásadnější pomoc asistentky přijímají od pedagogů, které také samy nejčastěji oslovují. Dále pak metodickou podporu čerpají od kolegů asistentů, nebo speciálních pedagogů, např. AP1: „Když potřebuju, tak konzultuju s ostatními asistenty“, AP3: „A taky si pomáháme s druhou asistentkou.“, AP5: „Nebo taky jsme v kontaktu se speciální pedagožkou tady na škole. Dost často máme schůzky a konzultace.“, AP6 uvedla intenzivní kontakt se speciální pedagožkou a tlumočníci: „Někdy nám něco doporučí, nebo poradí speciální pedagožka.“ ... „Jako první asi za *** (pozn. autora: jméno tlumočnice), popřípadě za konkrétním učitelem. S tlumočníci jsme v neustálém kontaktu se speciální pedagožkou, se kterou sdílíme i kabinet, takže kdyby nastal nějaký problém, ihned je nám k dispozici.“ Asistentka AP7 zmínila spolupráci s logopedkou, ke které žákyně se sluchovým postižením pravidelně dochází. Možnost řešení problému s vedením školy, respektive s ředitelem školy, zmínily respondentky (AP2, AP4 a AP6). Respondentka AP5 také zmínila zákonné zástupce, pakliže by se jednalo o problém s žákem.

Zásadním a neodmyslitelným členem týmu ve vzdělávání žáka se sluchovým postižením jsou jeho zákonní zástupci. Pohled asistentek na spolupráci s rodiči je různý. AP1 uvedla: „...dost se to zlepšilo. Asi pochopili, že jsem tady pro jejich syna. Ono to na začátku nebylo nějak komplikovaný, ale dneska je to stoprocentně lepší.“, AP2: „...žije jenom s dědečkem, takže komunikuju s ním a jsme v častém kontaktu“, AP3: „S otcem *** (pozn. autora: jméno žákyně) komunikuje jenom třídní učitelka. On by nejraději nechtěl komunikovat s nikým. Natož se mnou. To ne.“ ... „Její matka bydlí trvale ve Vietnamu.“,

AP5: „Ano, komunikujeme, ale jen omezeně. Máme zavedený notýsek, do kterého píšeme vzkazy.“, AP6: „Komunikaci s babičkou zajišťuju hlavně já...“, „...když jsme s *** (pozn. autora: jméno žáka) celý den, tak víme nejlíp, kdy je potřeba ji kontaktovat.“, AP7: „Vztah s maminkou je zvláštní.“, „...to je složitý“, pouze AP3 a AP4 nekomunikují s rodiči vůbec.

3.7 Shrnutí výzkumného zjištění a diskuze

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakou úlohu má asistent pedagoga při podpoře žáka se sluchovým postižením a jaký postoj asistentky zaujímají ke své profesi. Byla zjišťována také specifika profese a její přínos pro žáka se sluchovým postižením. Nebyla opomenuta ani spolupráce asistentky a dalších účastníků vzdělávání, jako jsou pedagogové, asistenti pedagoga a zákonní zástupci. Asistentky značnou část svých odpovědí zdůvodňovaly a leckdy uváděly příklady z praxe.

Výzkumný soubor tvořilo sedm asistentek pedagoga základních škol v Ústeckém kraji. Bylo provedeno zúčastněné pozorování, analýza dokumentace a rozhovory s asistentkami. Pro analýzu rozhovorů bylo užito otevřené kódování, ze kterého vzešly základní témata, vztahující se k úloze asistenta pedagoga.

V rámci první výzkumné otázky byl zjištěn postoj asistentek pedagoga k jejich profesi. Motivací k výkonu této profese je pro asistenty především pomoc handicapovanému žákovi. Shodují se také v otázce na náročnost své práce. Práci ve školství vnímají všechny jako psychicky náročnou, ale důležitou a přínosnou. Vlastnostmi dobrého asistenta pedagoga jsou dle výzkumného šetření především vstřícnost, spolehlivost, trpělivost a komunikativnost. Podle pozorování všechny asistentky disponují právě těmito základními vlastnostmi. Při otázce na to, jak vidí svou budoucnost na této pozici, často odpovídaly, že si představují svou budoucnost ve školství, ale na jiné pozici, nebo že samozřejmě zůstanou, pokud to bude potřeba. Z toho lze usoudit, že asistentky mají obavy, zda se například profese asistenta pedagoga nebude rušit, zda se nejedná pouze o přechodný fenomén, nebo zjistily, že práce s dětmi je baví, ale nechtějí setrvávat na pozici asistenta a chtějí se posunout jinam.

V rámci druhé otázky byla zjišťována úloha asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka se sluchovým postižením. Asistentky se shodly, že jejich hlavní činností je pomoc žákovi se sluchovým postižením ve vzdělávacím procesu. Z pozorování bylo patrné,

že asistentky vědí, jak svou práci vykonávat, ale z rozhovorů to patrně do jisté míry nebylo. Asistentky často neví, jak svou práci popsat a otázka na náplň jejich práce u nich leckdy vyvolala nejistotu. Asistentky pedagoga vnímají často svou práci nejednoznačně. V mnohých případech tápou v tom, do jaké míry poskytovat svou podporu, jak má vypadat zdravý vztah asistent-žák. Všechny asistentky shodně vypověděly, že s pedagogy spolupracují velmi úzce, ale pouze čtyři asistentky spolupracují s celým třídním kolektivem. Při rozhovoru také vyplynulo, že jejich kompetence jsou závislé na náplni práce a na pokynech učitelů.

Ve třetí výzkumné otázce měly asistentky zhodnotit svůj přínos pro žáka se sluchovým postižením. Otázky směřovaly na modifikaci vyučovacích metod a forem (individuální práce, podpora motivace, pravidelná kontrola pochopení látky a prevence únavy). Svůj přínos vidí především v podpoře (velmi často v psychologické) žáka při jeho cestě za vzděláním a rozvoji jeho osobnosti. Velkou výzvou pro asistenty je také správné zacílení vhodného přístupu k žákovi, třídnímu kolektivu a také k pedagogům. Přínosem asistentů pedagoga je i podpora sebevědomí a samostatnosti žáků. Asistentky se dále shodly na důležitosti motivace a individuálního přístupu.

Posledním okruhem byla spolupráce asistenta pedagoga s dalšími účastníky vzdělávacího procesu žáka se sluchovým postižením. Jako velmi potěšující se zdá být zjištění, že všechny asistentky jsou v častém kontaktu s pedagogy a spolupracují s nimi při výuce bez problémů. Také to jsou právě učitelé, kteří jim nejčastěji poskytují metodickou podporu a na které se asistentky nejčastěji obracejí s problémem. Stejně tak spolupráce s ostatními asistenty byla hodnocena kladně. Pohled asistentek na spolupráci s rodiči žáků je různý. Všechny asistentky uvedly, že komunikují s rodiči různými způsoby a v různé míře, pouze AP3 a AP4 nekomunikují se zákonnými zástupci žáka vůbec. Metodickou podporu poskytují, jak již bylo řečeno převážně pedagogové, ale mimo ně také speciální pedagogové, ostatní asistenti a v jednom z případů i tlumočnice českého znakového jazyka.

Není možné hovořit o „komplexním postihnutí dané problematiky“ nebo o „hloubkovému průzkumu“, což vyplývá z malého počtu respondentů i ze zúžení pohledu na základní školy v Ústeckém kraji. S ohledem na použitý výzkumný design – kvalitativní

výzkum, nelze výsledky výzkumného šetření nijak zobecňovat, avšak i přes to mají svou hodnotu a kvalitu.

Doporučení pro další výzkum

Zejména by bylo vhodné doporučit rozšíření výzkumného souboru, nejen z hlediska počtu respondentů, ale také z hlediska lokality i mimo Ústecký kraj a z hlediska věku žáků, se kterými spolupracuje asistent pedagoga. V tomto výzkumném šetření byla pouze jedna žákyně z nižšího stupně, zbytek žáků byl již na vyšším stupni základního vzdělávání. V tomto ohledu by mohla být nápomocná především speciálně pedagogická centra, ovšem stále s ohledem na GDPR. Pomoc základních škol při výzkumu je často omezená kvůli ochraně osobních údajů. Je ovšem jasné, že bez systémové změny nebudou ani následující výzkumy bez problémů. Z tematického hlediska by se mohl následující výzkum zaměřit na otázky, které byly naznačeny, nikoli však dopodrobna prozkoumány. Následující výzkum by se proto mohl zaměřit více na modifikaci výukových metod, nebo pouze na rozvoj komunikačních schopností žáků se sluchovým postižením. Jako zajímavé by se mohlo jevit téma zaměřené na problémy a jejich řešení asistenty pedagoga při vzdělávání žáků se sluchovým postižením, nebo předcházení syndromu vynoření u asistentů pedagoga.

Závěr

Práce byla zaměřena na úlohu asistenta pedagoga při podpoře žáka se sluchovým postižením v inkluzivní škole. Téma bylo sledováno z teoretické i praktické perspektivy. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakou úlohu ve vzdělávání žáka se sluchovým postižením, který navštěvuje školu běžného typu, má asistent pedagoga. Zmapovat postoje asistentů pedagoga k jejich profesi, s kým nejčastěji spolupracují asistenti pedagoga, kdo jim nabízí metodickou podporu.

Výzkum byl prováděn kvalitativní formou, která spočívala především v rozhovorech s asistenty pedagoga, zúčastněného pozorování jejich práce během výuky a také analýzou dokumentů. Zúčastnilo se celkem 7 asistentů pedagoga z Ústeckého kraje. Výzkum hledal odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky: (VO1) „Jaký je postoj asistenta pedagoga k jeho profesi?“, (VO2) „Jaká je úloha asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáka se sluchovým postižením?“, (VO3) „Jaký je přínos profese asistenta pedagoga pro žáka se sluchovým postižením?“ a (VO4) „S kým spolupracuje asistent pedagoga a kdo mu nabízí metodickou podporu?“. Výsledky výzkumného šetření jsou shrnuty v podkapitole 3.6. V podkapitole 3.7 je uvedeno shrnutí výzkumného šetření a sepsáno doporučení pro praxi.

Problematika práce asistenta pedagoga je velmi atraktivní a pestrá, v současné době stále se vyvíjející. Přináší spoustu diskuzí a úvah, ať už o současném stavu, nebo o směřování této profese do budoucna.

Asistent pedagoga představuje pro žáka se sluchovým postižením cennou podporu při výchově a vzdělávání žáka. Zprostředkovává žákovi individuálním způsobem informace. Je důležitý pro rozvoj komunikace a sebevědomí žáka. Podporuje zdravý třídní kolektiv a pomáhá žákovi s handicapem navazovat a udržovat vztahy v třídním kolektivu. Asistent pedagoga je pro žáka velmi přínosný i při komunikaci s učiteli. Je důležitou součástí výchovně-vzdělávacího týmu na škole.

Asistent pedagoga se stal specifickou součástí začleňování žáků se sluchovým postižením do běžných (inkluzivních) škol.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARVÍKOVÁ, J. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání* [online]. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2017-02-16]. ISBN: 978-80-244-4690-5. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/sluchove-postizeni-nebo-oslabenisluchoveho-vnimani/uvod-5/>

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

HÁDKOVÁ, Kateřina. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

HAVLÍK, Radan. *Sluchadlová propedeutika*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2007. ISBN 978-80-7013-458-0.

HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

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

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN isbn80-246-0030-7.

HOLMANOVÁ, Jitka. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-162-8.

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2020-03-20]. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

- HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.
- HOUDKOVÁ, Zuzana. *Sluchové postižení u dětí - komplexní péče*. V Praze: Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6.
- JANOTOVÁ, Naděžda. *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-90-6.
- JANOTOVÁ, Naděžda. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN (brož.).
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-305-6.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-90-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KUCHYNKOVÁ, Zdeňka. *Dětská otolaryngologie: nejčastější situace v ambulantní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4177-2.
- LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

LYNCH, Charlotte a Julia KIDD. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí.* Vyd. 2. Přeložil Silvie STRUKOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-699-5.

Med-El: *Sluchová implantační řešení* [online]. [cit. 2020-04-13]. Dostupné z: <https://www.medel.com/cz/>

Med-El: *Jak funguje sluch* [online]. [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <https://www.medel.com/cz/How-Hearing-Works>

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

Ministerstvo zdravotnictví České republiky: *U pětiletých dětí je nově hrazena v pěti letech prohlídka sluchu na ORL.* Ministerstvo zdravotnictví České republiky [online]. 2019 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: http://www.mzcr.cz/dokumenty/u-petiletých-deti-je-nove-hrazena-v-peti-letech-prohlídka-sluchu-na-orl_16878_3970_1.html

MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR), 2009/10, *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, [online, cit. 2020-01-15] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>

MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR), 2005. *Standardy pro udělování akreditací DVPP.* [online, cit. 2020-03-05] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36198/>

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu.* Praha: Grada, 2014. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.

MYŠKA, P. 2007. *Postižení sluchu v dětském věku, následná léčebně-rehabilitační péče.* *Pediatr. praxi*, 8, 92-4.

NĚMEC, J. 2009. *Asistent pedagoga* [encyklopedické heslo]. In: PRŮCHA, J. (ed.) 2009. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál. s. 424 – 429. ISBN 978-80-7367-546-2

NĚMEC, Zbyněk. *Kompetence asistenta pedagoga* [online]. Praha, 2014 [cit. 2020-03-05].

Dostupné

z:

https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/175031/44044819/?q=%7B%22_____searchform____search%22%3A%22kompetence+asistenta+pedagoga%22%2C%22_____searchform_____butsearch%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22PNzzpSearchListbasic%22%3A1%7D&lang=cs. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. s. 12. ISBN 80-7290-092-7.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Pojmotivečný proces u dětí se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Monografie. ISBN 978-80-244-4812-1.

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

SKŘIVAN, Jiří. Kochleární implantace. In SANQUIS. Praha: Audabiac, o. s., 2004, roč. 32, č. 2, s. 36-40.

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

SOURALOVÁ, Eva. *Koncepce služeb pro osoby se sluchovým postižením* [online]. Vsetín, 2006 [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <http://www.mikroregion-vsetinsko.cz/PIC/Koncepce/Koncepce%20-%20sluchov%C3%A9%20posti%C5%BEen%C3%AD.pdf>

SVĚTLÍK, Martin. *Postižení sluchu: současné možnosti sluchové protetiky*. Praha: Triton, 2000. Vím víc. ISBN 80-7254-114-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

Legislativa

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

vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

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

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

vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí

zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů

Seznam příloh

Příloha 1 – Tabulky s klasifikací sluchového postižení.....	I
Příloha 2 – Desatero komunikace s osobami se sluchovým postižením.....	II
Příloha 3 – Záznam pozorování výzkumného souboru.....	IV
Příloha 4 – Informovaný souhlas účastníka výzkumu.....	V
Příloha 5 – Prohlášení o mlčenlivosti.....	VII
Příloha 6 – Ukázkový rozhovor.....	VIII
Příloha 7 – Shromážděné odpovědi respondentů na výzkumné otázky.....	XIV