

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Alžběta Jarešová

**Problematika asistenčních služeb u žáků
s PAS z pohledu aktérů**

Bakalářská práce

Praha 2014

Autor práce: **Alžběta Jarešová**

Vedoucí práce: **Mgr. Karolína Dobiášová**

Rok obhajoby: **2014**

Bibliografický záznam

JAREŠOVÁ, Alžběta. *Problematika asistenčních služeb u žáků s PAS z pohledu aktérů*. Praha, 2014. 79 stran. Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Karolína Dobiášová.

Abstrakt

Práce se zabývá problematikou asistenčních služeb u žáků s poruchami autistického spektra a to z pohledu různých aktérů. Počet diagnostikovaných autistických žáků v posledních letech stále narůstá. České školství se snaží o začleňování a kvalitní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, k čemuž je využíváno právě asistentů služeb. Autorka téma legislativně ukotvuje a odlišuje funkci osobního asistenta a asistenta pedagoga, přičemž se podrobně zaměřuje na druhého jmenovaného. Od 1. ledna 2005, kdy nabyl účinnosti nový školský zákon, dochází k rapidnímu zvýšení počtu zřízených funkcí asistenta pedagoga, implementace jejich činnosti však není bezproblémová a vyskytují se tak významné překážky ve vzdělávání autistů. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s primárními aktéry (rodič, učitel, ředitel, asistent pedagoga, představitel poradenského zařízení) identifikuje problémové oblasti, které následně interpretuje jak pro každého aktéra jednotlivě, tak poskytuje obrázek i o nejpálčivějších problémech zmiňovaných více komunikačními partnery zároveň. Odhaluje tak problémy ve financování, požadavcích na výkon funkce, zřízení funkce, náplni práce, interpersonálních vztazích a diagnostice, tedy nedostatky legislativní, metodické i jiné povahy.

Abstract

This thesis concerns itself with assistance services for students with autistic disorders from different points of view. The number of diagnosed autistic students has risen throughout the past few years. Czech education system tries to integrate and educate these students who has special education needs and uses the assistance services to do that. The author describes this topic from law point of view and differentiates between two functions: a personal assistant and and assistant educator, focusing mainly on the latter. Since January the 1st of 2005, when the new schooling law come into effect, the number of assistant educators grown rapidly, yet the implementation of their activity is not without issues so notable obstacles in autist education arise. By means of semi-structured interviews with the main persons involved (parent, teacher, school headmaster, assistent educator, consulting facility representative) identifies the problematic areas, which she subsequently interprets individually for each person involved as well as for the whole group and describes the main problems mentioned by more than one party. Problems in financing, job requirements, interpersonal relations and diagnostics are discovered. That is legislative, methodical and other problems

Klíčová slova

poruchy autistického spektra, asistent pedagoga, osobní asistent, aktér, implementace, problematika

Keywords

autism spectrum disorders, assistant educator, personal assistant, actor, implementation, problems

Rozsah práce: 109 400 znaků

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 16. 5. 2014

Alžběta Jarešová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Karolíně Dobiášové za odborné vedení mé práce, Mgr. Vladimíře Nedbalové za cenné informace, poskytnuté dokumenty a možnost účastnit se pravidelných schůzek v poradně. Mé díky patří i komunikačním partnerům za otevřenost a sdílnost, rodině a přátelům za trpělivost. Nemohu však opomenout především výjimečné děti, které mne k tomuto tématu inspirovaly, a tímto jim poděkovat za příležitost je každý den blíže poznávat.

Institut sociologických studií

Projekt bakalářské práce

Předpokládaný název bakalářské práce:

Inkluze dětí s poruchami autistického spektra

Autor práce: Alžběta Jarešová

Studijní obor: Sociologie a sociální politika

Konzultant: Mgr. Karolína Dobiášová

Vymezení předmětu zkoumání

Předmětem bakalářské práce je inkluze dětí s poruchami autistického spektra do vzdělávacího procesu (především do běžných základních škol). V této oblasti je často zmiňován i pojem integrace, pro potřeby naší práce budeme inkluzi a integraci chápat jako synonyma [Hornáková in Lechta 2010: 28], jelikož oba mají důležitý společný cíl – začlenění jedince do společnosti (v našem případě dítěte do vzdělávání). Zaměříme se na zmapování systému inkluzivního vzdělávání v České republice, jeho stávající možnosti a problémy, se kterými se můžeme v praxi setkat. Na problematiku bude nahlédnuto optikami různých aktérů (rodiče, ředitelé a učitelé základních škol, asistenti pedagogů, krajská koordinátorka pro oblast autismu, zástupci neziskových organizací), každý totiž může vnímat jako stěžejní překážku něco jiného. Inkluzivní vzdělávání je aktuálním a často diskutovaným tématem a zmapování problémových míst pohledem různých aktérů může významně napomoci jeho rozvoji.

Výzkumné cíle

Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat stávající systém primárního vzdělávání v České republice v oblasti inkluze dětí s poruchami autistického spektra, zmapovat jeho možnosti a hlavní problémy, se kterými se můžeme v praxi setkat.

Výzkumné otázky

Jaké legislativní dokumenty ovlivňují systém inkluzivního vzdělávání?

Jaké jsou stávající možnosti inkluze dětí s poruchami autistického spektra v primárním vzdělávacím procesu?

Jaké jsou překážky a problémy inkluze dětí z pohledu vybraných aktérů?

Teoretická východiska práce

Sociální inkluzi můžeme chápat v trojdimenzionálním pojetí: 1. inkluzi ztotožňujeme s integrací 2. inkluze je vylepšená integrace 3. inkluze je odlišná od integrace – je pojímána jako nová kvalita přístupu k postiženým dětem [Hornáková in Lechta 2010: 28]. My budeme inkluzi chápat dle prvního pojetí – tedy jako synonymum integrace - a to z toho důvodu, že obě mají za cíl začlenění dítěte do společnosti. Bude nás tedy zajímat inkluze jako „nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti“ [Slowík 2007: 32]. Objektem našeho zájmu budou děti s poruchami autistického spektra. Autismus a další poruchy autistického spektra jsou obtížně diagnostikovatelné a je bezpodmínečně nutný individuální přístup ke každému dítěti. Můžeme však říci, že se autismus pojí s postižením ve třech oblastech: sociální interakce, reciproční komunikace a omezení imaginace. Další poruchy autistického spektra pak mohou vykazovat obtíže jen v některé z těchto oblastí. [Gillberg, Peeters 2003: 35-38]

Metody práce

Užito bude kvalitativního přístupu, předpokládanou metodou zpracování je analýza dokumentů týkajících se dané problematiky (legislativní dokumenty, statistická data, existující teoretická literatura), realizace polostrukturovaných rozhovorů s vybranými aktéry – rodiče, zástupci základních škol (ředitel, učitelé, asistenti pedagogů), krajská koordinátorka pro oblast autismu, zástupci neziskových organizací a v neposlední řadě také účast na seminářích a přednáškách zabývajících se autismem.

Předpokládaná struktura bakalářské práce

- Úvod
- Teoretická východiska
- Metody
- Deskriptivní část
- Analytická část
- Závěr

Předběžný seznam zdrojů

Attwood, Tony. 2005. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál.

Bělohlávková, Lucie, Miroslav Vosmik. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.

Gillberg, Christopher, Theo Peeters. 2003. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: Výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál.

Květoňová, Lea, Iva Strnadová, Vanda Hájková. 2012. *Cesty k inkluzi*. Praha: Portál.

Hájková, Vanda, Iva Strnadová. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

Hendl, Jan. 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hrdlička, Michal, Vladimír Komárek. 2004. *Dětský autismus: Přehled současných poznatků*. Praha: Portál.

Lechta, Viktor (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

Peeters, Theo. 1998. *Autismus, od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Portál.

Schopler, Eric, Robert J. Reichler, Margaret Lansing. 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

Slowík, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.

Thorová, Kateřina. 2006. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál.

Obsah

Úvod.....	3
1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky	5
2 Metodický přístup	7
2.1 Užité metody pro dílčí cíle.....	7
2.2 Typy využitých dat.....	8
2.2.1 Sekundární data.....	8
2.2.2 Primární data.....	8
2.3 Typ a výzkumný design výzkumu	9
2.4 Výběr komunikačních partnerů.....	10
2.5 Příprava polostrukturovaného rozhovoru	10
2.6 Realizace rozhovorů	10
2.7 Zpracování a analýza získaných dat	11
2.8 Hodnotová východiska	12
3 Teoretická východiska	13
3.1 Implementace jako fáze veřejněpolitického cyklu.....	13
3.2 Aktéři ve veřejné politice	15
4 Poruchy autistického spektra (PAS).....	16
4.1 Definice.....	16
4.2 PAS optikou sociální politiky	17
5 Vymezení pojmů	18
6 Současná situace a legislativní vymezení asistenčních služeb v České republice.....	19
6.1 Využívání asistenčních služeb pro žáky s PAS	19
6.1.1 Vývoj asistenčních služeb pro žáky s PAS	19
6.1.2 Možné ovlivňující faktory	23
6.2 Legislativní vymezení.....	24
6.2.1 Asistent pedagoga	25
6.2.1.1 Funkce.....	25
6.2.1.2 Hlavní činnosti a náplň práce.....	25
6.2.1.3 Pracovněprávní vztahy.....	26
6.2.1.4 Odborná kvalifikace.....	26
6.2.1.5 Zřízení funkce	28
6.2.1.6 Vyjádření poradenského zařízení	28
6.2.1.7 Žádost.....	28
6.2.1.8 Souhlas krajského úřadu	29
6.2.1.9 Financování.....	29
6.2.1.10 Plat	30
6.2.1.11 Rozsah práce	31
6.2.2 Osobní asistent.....	32
6.2.2.1 Funkce.....	32
6.2.2.2 Hlavní činnosti a náplň práce.....	32
6.2.2.3 Financování.....	32

7 Problémy v činnosti asistentů z pohledu klíčových aktérů.....	34
7.1 Klasifikace aktérů	34
7.2 Analýza rozhovorů.....	35
7.2.1 Identifikace problémových oblastí dle jednotlivých aktérů.....	39
7.2.1.1 Učitel.....	39
7.2.1.2 Asistent.....	47
7.2.1.3 Rodič	54
7.2.1.4 Ředitel	59
7.2.1.5 Představitel poradenského zařízení.....	66
7.2.2 Problémy společné pro více aktérů a možná doporučení	70
7.2.2.1 Financování.....	70
7.2.2.2 Požadavky na výkon funkce	70
7.2.2.3 Zřízení funkce	71
7.2.2.4 Náplň práce	71
7.2.2.5 Diagnostika	71
Závěr	72
Seznam zdrojů.....	74
Seznam obrázků, tabulek a příloh.....	79

Úvod

V posledních letech dochází k prudkému nárůstu počtu dětí s diagnostikovanými poruchami autistického spektra, které se vyznačují narušením v mnoha oblastech života. Potíže v sociální interakci, komunikaci a imaginaci tak znesnadňují či téměř znemožňují jejich edukaci. Zároveň se však současné školství snaží žáky se speciálními vzdělávacími potřebami začleňovat a odpovídajícími postupy vzdělávat.

Za účelem poskytnutí kvalitního vzdělávání odpovídajícího žakovým potřebám je tak využíváno asistenčních služeb. Ty dělíme na osobní asistenci spadající pod rezort Ministerstva práce a sociálních věcí a funkci asistenta pedagoga jako prostředek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Právě zavedení funkce asistenta pedagoga novým školským zákonem, který nabyl účinnosti 1. ledna 2005, znamenalo pro vzdělávání autistických žáků velký krok vpřed.

Od tohoto důležitého mezníku došlo k postupnému rapidnímu nárůstu počtu asistentů pedagoga u autistických dětí. Tato funkce má sloužit jako pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti v ročníku, který daný žák navštěvuje, a umožnit tak dítěti úspěšně participovat na vzdělávacím procesu přizpůsobeném jeho specifickým potřebám a schopnostem.

Implementace tohoto podpůrného a vyrovnávacího opatření však není bezproblémová. Při uskutečňování cílů a záměrů dle stanovené legislativy vyvěřají značné problémy a nedostatky v mnoha rozličných oblastech, které znamenají významnou překážku inkluze těchto žáků. Objevují se kupříkladu problémy se zřizováním a financováním této funkce, neuplatňováním či nepochopením legislativně stanovené náplně práce, případně i požadavků na odbornou kvalifikaci asistenta.

Pro komplexní uchopení dané problematiky jsem se rozhodla užít pohledu různých primárních aktérů. Ti jednak mohou identifikovat zcela odlišné nedostatky, ale i při jejich shodném výčtu je každý aktér interpretuje jako problematické z jiného důvodu. Jejich jednotlivé pohledy tedy uvádím a interpretuji, přičemž následně identifikuji ty nejpálčivější problémy.

Prozkoumání procesu implementace asistenčních služeb za účelem identifikování problémových oblastí považuji za první krok k možné nápravě

legislativních, metodických a dalších nedostatků, které jsou překážkou vzdělávání autistických dětí. Věřím, že právě pohled různých primárních aktérů „zdola“ umožňuje nahlédnout na problematiku novým způsobem, založeným na jejich praktických každodenních zkušenostech, a přinést tak nové poznatky.

Posun od projektu

Psaní mé bakalářské práce byl proces, při kterém s postupným získáváním informací a odborných znalostí docházelo k vývoji mého přístupu. Vzhledem ke značnému rozsahu původního tématu zabývajících se inkluzí dětí s poruchami autistického spektra, jsem se rozhodla zaměřit se pouze na jednu její oblast a to problematiku asistenčních služeb. Toto rozhodnutí vedlo ke specifikaci výzkumných cílů, otázek a vhodnějších teoretických východisek. Nedošlo tak ke změně tématu, ale k jeho užšímu pojetí a zároveň tak i změně názvu.

1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Stěžejním cílem mé bakalářské práce je zjistit stávající systém a situaci v oblasti asistenčních služeb u dětí s poruchami autistického spektra (dále jen PAS) a identifikovat možné problémy v primárním vzdělávání a to z pohledu různých aktérů (konkrétně aktérů primárních). Dílčí výzkumné cíle a otázky rozlišuji v následující tabulce.

Tabulka č. 1: Výzkumné cíle a otázky

Výzkumný cíl	Výzkumná otázka
Zjistit vývoj asistenčních služeb u žáků s PAS	Jaký je vývoj asistenčních služeb u žáků s PAS v posledních letech?
Zjistit legislativní vymezení asistenčních služeb v České republice	Jaké je legislativní vymezení asistenčních služeb v České republice?
Identifikovat problémové oblasti v asistenčních službách u žáků s PAS v primárním vzdělávání z pohledu různých aktérů	S jakými problémy v asistenčních službách u dětí s PAS se setkávají učitelé? S jakými problémy v asistenčních službách u dětí s PAS se setkávají asistenti? S jakými problémy v asistenčních službách u dětí s PAS se setkávají rodiče? S jakými problémy v asistenčních službách u dětí s PAS se setkávají ředitelé? S jakými problémy v asistenčních službách u dětí s PAS se setkává představitel poradenského zařízení?
Zjistit problémy v asistenčních službách u žáků s PAS v primárním vzdělávání společně pro více aktérů	Jaké problémy v oblasti asistenčních služeb u dětí s PAS lze identifikovat jako společné pro více aktérů?

Zdroj: Autorka

Pro zjištění vývoje v posledních letech využiji analýzu statistických dat získaných z výročních zpráv poradenského zařízení, přičemž se blíže zaměřím jak na počet klientů s PAS, tak i míru využití asistence. Zajímat mě však bude nejen celková situace, ale též porovnání mezi jednotlivými kraji a typy školských zařízení. Jelikož se chci věnovat problematice asistenčních služeb, je nezbytné, abych tento pojem legislativně ukotvila. Užiji k tomu veřejněpolitických dokumentů (především relevantních zákonů, vyhlášek a nařízení). Uskutečnit rozhovory s různými klíčovými aktéry v dané oblasti jsem se rozhodla z důvodu, že by měly být prostředkem pro identifikaci možných problémových oblastí v jejich každodenní praxi a to z různých úhlů pohledu. Následně se prostřednictvím získaných poznatků pokusím určit problémy společné pro více aktérů – tedy možné nejpalčivější problémy.

2 Metodický přístup

2.1 Užité metody pro dílčí cíle

Pro celkové naplnění stěžejního cíle práce jsem se rozhodla použít pro jednotlivé dílčí cíle různých metod, které specifikuji v následující tabulce. Jedná se jak o analýzu dokumentů a deskriptivní popis statistických dat, tak i vlastní kvalitativní výzkum uskutečněný prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.

Tabulka č. 2: Dílčí cíle a metody

Cíl	Sběr dat	Analýza
Pomocí statistických dokumentů zjistit vývoj asistenčních služeb u dětí s PAS	Nalézt sekundární data - statistická data od poradenských zařízení (výroční zprávy)	Popisná analýza
Pomocí veřejněpolitických dokumentů zjistit legislativní vymezení asistenčních služeb v České republice (resort MŠMT a MPSV)	Nalézt sekundární data – veřejněpolitické dokumenty (zákony, směrnice, vyhlášky)	Analýza dokumentů
Pomocí uskutečnění rozhovorů s různými aktéry identifikovat problémové oblasti v asistenčních službách u dětí s PAS v primárním vzdělávání	Provést polostrukturované rozhovory	Obsahová analýza
Pomocí poznatků z uskutečněných rozhovorů identifikovat problémy společné pro více aktérů	Provést polostrukturované rozhovory	Obsahová analýza

Zdroj: Autorka

2.2 Typy využitých dat

V této práci jsem použila dvou typů dat – primárních a sekundárních. [Veselý, Nekola 2007: 158]

2.2.1 Sekundární data

V případě prvních dvou cílů, kdy zjišťují vývoj a legislativní vymezení asistenčních služeb u dětí s PAS v primárním vzdělávání, jsem užíla dat sekundárních, tedy dat, která již někdo sebral a publikoval. [Veselý, Nekola 2007: 158] Právě tento typ dat mi posloužil k získání relevantních informací k ukotvení dané problematiky. [Silverman 2005: 132]

U prvního cíle práce jsem užíla popisné **analýzy statistických dat**, které jsem získala z výročních zpráv poradenských zařízení, přičemž jsem ze zjištěných číselných údajů mohla popsat vývoj asistenčních služeb v České republice. Jedná se o metodu, kdy se pomocí číselných údajů popisuje daná problematika. [Veselý, Nekola 2007: 184]

V případě druhého cíle, tedy legislativního rámce asistenčních služeb, jsem postupovala prostřednictvím **analýzy dokumentů**. [Jeřábek 1992: 37] Užíla jsem veřejněpolitických dokumentů [Veselý, Nekola 2007: 49], konkrétně zákonů, vyhlášek a nařízení vlády. Pro úspěšné odhalení a interpretaci problematiky je nutné legislativu podrobně znát, jelikož nedostatky identifikované jednotlivými aktéry mohou často pramenit jednak z nedokonalého či nesprávného právního rámce, případně též z jeho nepochopení či neznalosti.

2.2.2 Primární data

Po potřebné ukotvení v sekundárních datech jsem se rozhodla realizovat **vlastní výzkumné šetření**. Před celkovým započítáním výzkumu jsem si však nejprve musela ujasnit možná **rizika a úskalí**, která by mě mohla potkat.

Jako tazatel jsem si musela být vědoma toho, že jak má osoba, tak i prostředí mohou dotazované ovlivnit. Jelikož jsem předpokládala, že je skutečně těžké soustředěně odpovídat na pokládané otázky a být iniciativní, když musíte zároveň dávat

pozor na autistické dítě, chtěla jsem se snažit domluvit rozhovory na čas po skončení pravidelných schůzek a využít tak klidného prostředí poradny, případně na dobu pobytu dítěte ve škole. Musela jsem se vyvarovat pokládání návodných otázek a tlačení komunikačních partnerů do identifikování problému, i když ho sami nepocitují, či vnucování svého pohledu na věc. Bylo nutné se tedy držet obecných zásad při tvorbě otázek a dávat dostatečný prostor k přemýšlení a vyjádření názoru.

Riziko mohlo být též ve výběru respondentů – mohla jsem zvolit stejnorodou skupinu respondentů, kteří by měli totožný pohled na dané téma – tomu však mělo být zabráněno právě výběrem různých aktérů. Zároveň jsem však i předpokládala, že může nastat ta možnost, kdy nebudu moci následně identifikovat nejpalčivější problémy (tedy problémy společné pro více aktérů) jednoduše proto, že se žádný společný jmenovatel nenajde.

Stejně tak jsem doufala, že budou respondenti vzhledem k citlivé povaze tématu otevření a ochotní se k tématu vyjádřit, poskytnout tak svůj pohled na věc a upozornit na problémová místa, tedy odhalit i ty oblasti, které by mě nikdy nenapadly, a přinést tak obohacující nové poznatky.

2.3 Typ a výzkumný design výzkumu

Jako vhodnou metodologii pro můj typ výzkumu jsem užila **kvalitativního výzkumu**. Tuto variantu považuji za vhodnou především z toho důvodu, že by měla pomoci získat od respondentů údaje, které bych prostřednictvím kvantitativního výzkumu nezjistila, tedy získat komplexní obraz o dané problematice a „rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou sociální realitu“ [Švaříček in Švaříček, Šed'ová 2007: 17].

Jako design výzkumu jsem použila **vícečetnou případovou studii**, tedy „podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů“ [Sedláček in Švaříček, Šed'ová 2007: 97]. Od 9 respondentů jsem získala poznatky, které jsem analyzovala a umožnily mi identifikaci problémů a to z pohledu různých aktérů. Následně jsem se pokusila určit nejpalčivější problémy – tedy problémy, které byly společné pro více aktérů.

2.4 Výběr komunikačních partnerů

Jako metodu výběru komunikačních partnerů jsem zvolila **metodu nabalováním** (sněhová koule) [Jeřábek 1992: 27], jelikož v tomto případě nebylo úplně jednoduché respondenty získat. Pomocným faktorem mi však bylo to, že působím na základní škole jako vychovatelka a pravidelně se účastním schůzek v pedagogicko-psychologické poradně, tudíž jsem jako první kontaktovala ředitele a představitelku poradny, přičemž další respondenti mi byli následně poskytováni od dalších jednotlivých partnerů. Prvotní komunikaci usnadnilo to, že již věděli, kdo jsem, a tak se nebáli do šetření zapojit. To vše mi umožnilo získat pro můj výzkum dostačující počet respondentů (2 učitele, 2 rodiče, 2 ředitele, 2 asistenty a 1 představitele poradenského zařízení).

2.5 Příprava polostrukturovaného rozhovoru

Následně jsem se připravila na realizaci **polostrukturovaného rozhovoru**. Jedná se o rozhovor podle návodu (viz Příloha č. 1), který se „vyznačuje tím, že má připraven soubor témat/otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí“ [Reichel 2009: 111]. Obsahuje pouze obecné otázky, které jsem následně přizpůsobila a specifikovala pro jednotlivé aktéry.

Okruhy jsem identifikovala pomocí znalostí získaných studiem sekundárních dat a účasti na pravidelných schůzkách v pedagogicko psychologické poradně, kde se setkávají právě různí aktéři z oblasti asistence. Stanovení okruhů, kterými jsem se chtěla zabývat, má zajistit, že neopomenou žádnou důležitou oblast, zároveň však mají partneři stále dostatečný prostor pro volné plynutí rozhovoru a jejich vlastní iniciativu, jedná se tedy o prostředek, „jak respondenty přimět, aby se rozmluvili o daném tématu“ [Kaufmann 2010: 52]. Umožňuji jim tak zmínit se o nových oblastech, které jsem předem neidentifikovala, a též mám možnost pokládat doplňující otázky. [Reichel 2009: 112]

2.6 Realizace rozhovorů

S připraveným návodem jsem během dvou týdnů realizovala všech **9 rozhovorů**. Rozhovor s ředitelem a koordinátorkou byl uskutečněn v místě jejich pracoviště

v odpoledních hodinách, kdy již nebyla vysoká frekvence žáků na chodbách, tudíž v prakticky nerušeném prostředí. Rozhovory s jedním rodičem, učitelkou a dvěma asistentkami byly realizovány v klidné odlehle místnosti v základní škole a to v ranních hodinách po dobu vyučování dětí. S druhou paní učitelkou jsme se vzhledem k jejímu pracovnímu vytížení setkaly v průběhu vyučovací hodiny, ovšem vzhledem k povaze předmětu a respektu paní učitelky jsme nebyly žáky téměř rušeny. Co se týče druhého rodiče, zde bohužel nemohl být rozhovor realizován jinak než za přítomnosti autistického dítěte, ovšem výpovědní hodnota nebyla narušena.

Během rozhovorů jsem se nesečkala s žádnou významnou komplikací, všichni mi poskytli souhlas k nahrávání a následnému využití poznatků do bakalářské práce, etický aspekt výzkumu tak nebyl opomenut. [Silverman 2005: 215] Vysvětlila jsem jim obecný záměr rozhovoru a jeho následné použití.

Co se týče **délky rozhovorů**, zde byl značný rozdíl. Doba se pohybovala kolem průměrně kolem 30 minut. Nejdelší rozhovor byl s tatínkem, který byl velmi sdílný a příběh jejich rodiny mne skutečně zaujal, téměř půlhodinový rozhovor poskytl též ředitel speciální školy. Ten mi umožnil vhléd do situace speciálních škol a vnukl nápad na možné další výzkumné šetření. Nutno však podotknout, že kratší délka některých rozhovorů nebyla kontraproduktivní, jelikož relevantní informace byly poskytnuty skutečně v prvních deseti minutách a následně jsme se odchýlili k pro nás dalším zajímavým tématům.

2.7 Zpracování a analýza získaných dat

Pro zpracování a analýzu získaných dat jsem se rozhodla užít **obsahové analýzy**, kdy hlavním cílem je „využít pro analýzu verbální (psaný) nekvantitativní dokument a převést (transformovat) jej na kvantitativní údaje“ [Jeřábek 1992: 39]. Nahrávky rozhovorů jsem vzhledem k jejich délce pouze **částečně doslovně přepsala**¹ [Hendl 1997: 130] a následně jsem pak přepisy **kódovala**, kdy jsem využila kombinace jak předem vytvořených teoretických kategorií, tak i kategorií přidaných ad hoc – tedy induktivně z textu. Prvně jmenované byly vymyšleny již před realizací rozhovorů na

¹ Přepisy z rozhovorů vzhledem k jejich délce k bakalářské práci nepřikládám, ovšem všechny jsou k dispozici na vyžádání.

základě dříve získaných poznatků a výzkumných otázek, ostatně podle nich byl vytvořen i návod na rozhovor, druhé jsou novými kategoriemi vyplývajícími ze získaného empirického materiálu. [Hendl 1997: 133]

Nekódovala jsem po řádcích, ale po větách a odstavcích. [Strauss, Corbinová 1999: 51], přičemž jsem v průběhu tohoto procesu vytvořila Tabulku č. 8: Výskyt kategorií u jednotlivých aktérů (viz kapitola 7.2) zobrazující nejen **vztahy** mezi kategoriemi a jejich podkategoriemi, ale též obsahující údaje o jejich **výskytu** u jednotlivých aktérů. Tento nástroj mi pomohl neopomenout některý z odhalených problémů v asistenčních službách, ale rovněž určit problémy společné pro více aktérů.

2.8 Hodnotová východiska

Při zpracování mého tématu vycházím z předpokladu **sociální soudržnosti** – což pro mne znamená, že se společnost snaží zajistit vhodnými prostředky blaho pro všechny své členy a to bez výjimky. Tedy že jí záleží i na členech, kteří vykazují poruchy autistického spektra, a chce a snaží se jim pomáhat právě například prostřednictvím asistenčních služeb poskytovaných těmto dětem při primárním vzdělávání. [MPSV 2014: online]

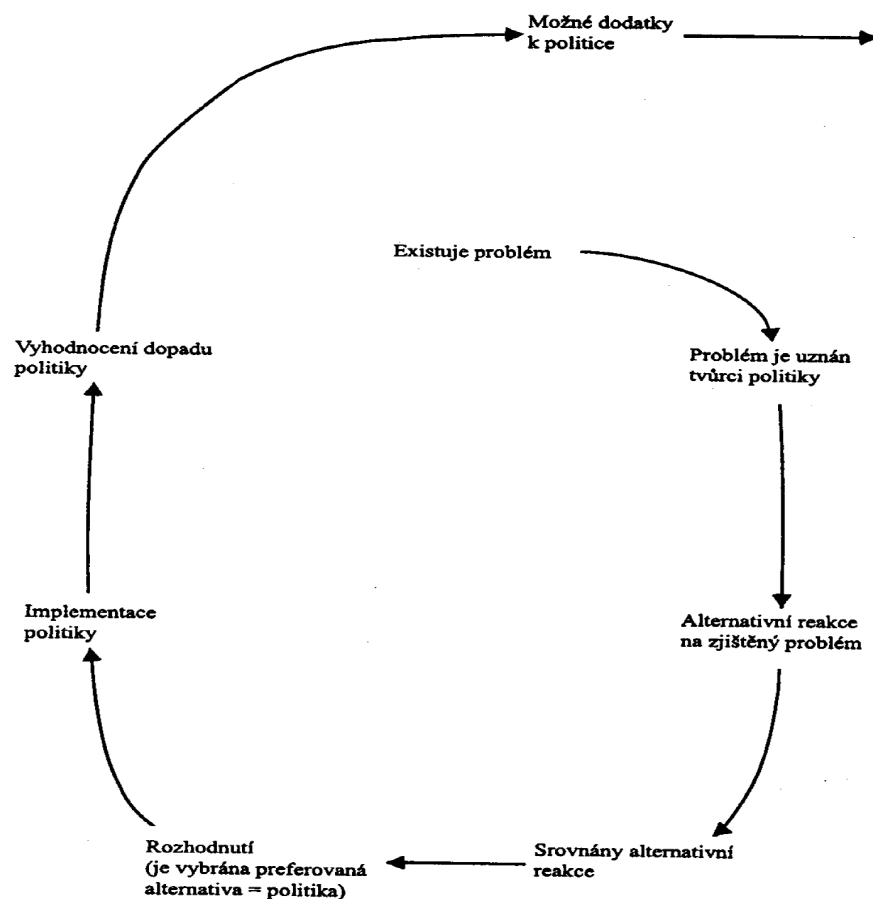
Předpokládám též, že dysfunkční stav, tedy problémy a nedostatky v oblasti asistenčních služeb už žáků s poruchami autistického spektra, zabraňuje úspěšné inkluzi těchto dětí a brání uplatnění jejich práva na vzdělání, což považuji za společenský problém. Žáci se s vzdělávacími potřebami mají totiž právo na vzdělávání, „jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní“ [Zákon č. 561/2004 Sb.].

3 Teoretická východiska

3.1 Implementace jako fáze veřejněpolitického cyklu

Ačkoli si jsem vědoma nedostatků tohoto konceptu, kdy je mu vytýkán možný rozpor s empirickou zkušeností, neexistence jednoho politického cyklu ale jejich vzájemná propletenost a především jednoduše nemožnost rozčlenit politiku na jednotlivé fáze, přesto přistupuji k užití jeho jedné z částí – implementace. [Colebatch 2005: 48] Jednoduše z toho důvodu, že je kvalitní šablonou pro to, jak se moci zaměřit na konkrétní oblast dané politiky.

Obrázek č. 1: „Etapový“ nebo „cyklický“ model politického procesu



Zdroj: Colebatch 2005

Fáze implementace politiky následuje bezprostředně po přijetí veřejné politiky (rozhodnutí o preferované politice), kupříkladu ve formě legislativního dokumentu (např. zákona) a trvá do konce platnosti politiky. Zjednodušeně ji lze definovat jako **uskutečňování či realizaci politiky/zákona/programu** za účelem dosažení určitého cíle (řešení určitého problému). V případě legislativních dokumentů je pak implementace závazná a vynutitelná, ale stále jsou možné různé strategie dosažení cíle. Celý tento proces může probíhat na několika úrovních a **to prostřednictvím různých aktérů**, přičemž z něj pramení jak zamýšlené, tak i nezamýšlené důsledky. Rozliční aktéři pak určují její průběh a realizaci. [Paterová et al. in Veselý, Nekola 2007: 312-314] K analýze implementace lze přistupovat tzv. **zdola nahoru**, v níž jsou klíčoví lokální aktéři a implementace je vnímána jako proces odehrávající se v síti aktérů a ne jen jako pouhé byrokratické struktury.² [Howlett et al. 2009: 164-165]

Proces implementace však nespočívá jen v jednoduché realizaci postupů za daným cílem, na světlo vyvěrají větší či menší úskalí a selhání, která mohou bránit jejímu úspěchu. **Identifikace problémů** je však značně subjektivní záležitostí ovlivňovanou individuálními přístupy jednotlivých aktérů. [Paterová et al. in Veselý, Nekola 2007: 322] Stejně tak mohou mít selhání dané politiky různá vysvětlení – příčinu můžeme spatřovat v měnících se okolnostech, volbě nevhodných a neúčinných nástrojů realizace, selhání implementujících institucí, ale též v přehnaných očekáváních. [Ingramm, Mann in Veselý, Nekola 2007: 323]

V případě mého tématu tedy bylo za účelem toho, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (konkrétně vykazujícími poruchy autistického spektra) mohli dostatečně participovat na vzdělání, zavedeno vyrovnávací a podpůrné opatření (funkce asistenta pedagoga). Politika byla přijata ve formě ukotvení v legislativních dokumentech (viz kapitola 6.2). V případě přístupu zdola nahoru ji počali implementovat především primární aktéři (viz kapitola 7.1), kteří ze svých subjektivních pohledů odhalují a identifikují různá úskalí, což je právě středem mého zájmu.

2 Srovnejte s horizontálním a vertikálním pojetím implementace u Colebatche (2005).

3.2 Aktéři ve veřejné politice

Neoddělitelnou součástí připravovaných politik a jejich realizace **jsou jednotlivci, skupiny či organizace, kteří jimi mohou být ovlivněni nebo je sami ovlivňují** – tedy aktéři. [Veselý in Veselý, Nekola 2007: 225] Za aktéry můžeme označit všechny ty, „kdo mají určitý zájem na problému, kdo jsou postiženi daným problémem, kdo mají aktivní či pasivní vliv na řešení či rozhodování týkající se daného problému [ibid: 226]”. Příprava a následná implementace politiky je tak závislá na jednotlivých aktérech, kteří mohou mít různé zájmy a jednání.

Při jejich identifikaci je vhodné si nejprve sestavit předběžný list aktérů. Abychom nikoho neopomněli, můžeme si problém rozložit na několik aspektů. Přesto se však jedná o proces iterativní, kdy významné aktéry často odhalíme až v jeho průběhu. [ibid: 227]

I když se ale zaměříme na konkrétní politiku či opatření, seznam participujících aktérů může být značně rozsáhlý. Pro lepší orientaci a případné zaměření se jen na jejich část je vhodné užít určitého druhu **klasifikace**. Rozlišujeme kupříkladu **aktéry primární a sekundární**. Primární jsou danou politikou dotčeni přímo (negativně i pozitivně), sekundární se jí také účastní, ale přímo je nezasahuje. [Montgomery in Veselý, Nekola 2007: 228]

V mé práci se zabývám implementací s přístupem tzv. zdola nahoru [Howlett et al. 2009: 164-165], relevantní je tedy zaměření na aktéry primární, přímo ovlivněné asistenčními službami u dětí s PAS, za něž zatím považuji asistenty, učitele, rodiče, ředitele škol a představitele poradenských zařízení zaměřených na autismus³.

³ Samotné dítě vykazující PAS je samozřejmě též zainteresovaným aktérem, ovšem vzhledem k jejich věku a poruše nepovažuji za vhodné je do výzkumu zahrnout.

4 Poruchy autistického spektra (PAS)

4.1 Definice

Poruchy autistického spektra patří dle Mezinárodní klasifikace nemocí mezi pervazivní **vývojové poruchy**, tedy závažné poruchy mentálního vývoje dítěte. Pro tuto širokou oblast je nesnadná typizace symptomů, jelikož jsou značně individuální, velmi obecně však můžeme uvést, že autismus se pojí s **postížením ve třech oblastech**: sociální interakce, komunikace a imaginace.⁴ Některé poruchy autistického spektra pak mohou vykazovat obtíže jen určité z těchto oblastí. [Gillberg, Peeters 2003: 16-38] To však nemusí nutně znamenat, že se jedná o poruchy méně závažné. Do PAS řadíme dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a dezintegrační poruchu. [Thorová 2012]

U každého takového dítěte však může být **jednotlivá oblast narušena jiným způsobem**. Převážně si představujeme autistu jako odtažitého člověka, samotářského, nevyjadřujícího city. Autista často odmítá kontakt s jinými lidmi, mnohdy je mu velmi nepříjemný. Někteří však naopak tělesný kontakt až násilně vyžadují, což může přecházet až do agresivních útoků. Autista nemá osvojené sociální dovednosti – nedokáže určit, jaké chování již není společensky tolerováno.

Autista též nemusí komunikovat s okolím, neuslyšíte od něj ani slovo, případně pouze sled dokola stále se opakujících vět, což je ve vzdělávání velmi obtížné. Jiní svými projevy naopak narušují chod hodiny, jsou velmi hlasití.

Autistické děti mají také problémy s organizací času, představivostí a výkonem pro nás naprosto samozřejmých každodenních činností a sebeobslužných dovedností. Nezvládají si sami připravit na určenou vyučovací hodinu, dojít si na toaletu. Stejně tak nespočítají zadanou úlohu z matematiky, jelikož nechápou abstraktní přirovnání. Někteří si neumí poradit s volným časem, jiní naopak rádi tráví hodiny sledováním otáčejícího se bubnu pračky. Téměř všechny činnosti, alespoň tedy zpočátku, vyžadují asistenci a pro jejich zvládnutí je nutný pečlivý a opakovaný nácvik.

4 Porovnejte s Richman (2006), kde jako třetí oblast uvádí aktivity a zájmy, ty však můžeme do oblastí imaginace zahrnout.

Zároveň však tyto děti potřebují dostatek podnětů a specifických přístupů pro rozvoj dovedností a vlastní seberealizaci. Mnohdy se jedná o děti velice zvědavé, šikovné a nadané, ovšem je potřeba v nich tyto vlohy objevit a odpovídajícím způsobem rozvíjet. Děti trpící touto poruchou jsou zároveň často mentálně retardovaní, trpí zrakovým a sluchovým postižením, postižením řeči, epilepsií. [Gillberg, Peeters 2003: 51] O to je pak práce s nimi obtížnější a nutnost asistence naléhavější.

4.2 PAS optikou sociální politiky

Pro potřeby sociální politiky se PAS **neřadí přímo ke zdravotním postižením**, ale k takovým, se kterými mají srovnatelné **funkční dopady**, se přirovnávají. [MPSV 2012: online] Jednotlivé PAS se liší jak svými symptomy (postiženými oblastmi), tak i důsledky. Zatímco dětský autismus může mít na život dítěte výrazný vliv a bude tak vyžadovat značné podpůrné prostředky, Aspergerův syndrom spočívající především v poruše sociální interakce a komunikace nemusí širší okolí ani zaznamenat. [Thorová 2012]

Posuzuje se tak úroveň psychických, mentálních i sociálních funkcí a z výše zmíněných důvodů (často přidružených poruch jako je mentální a tělesné postižení) je tedy následné nahlížení na jednotlivé autisty optikou sociální politiky rozdílné. [MPSV 2012: online] Pokud tedy budu v následujících kapitolách používat termín zdravotního postižení, jsem si vědoma nepřesného pojmosloví, ovšem pro potřeby legislativního vymezení je to nezbytné.

5 Vymezení pojmů

Na funkci **asistenta pedagoga a osobního asistenta** je z pohledu legislativy nazíráno zcela odlišně, čímž se blíže zabývám v kapitole 6.2, ovšem v praxi se můžeme setkat s tím, že tyto dvě funkce vykonává pouze jedna osoba. Činí se tak v případě, kdy vzdělávací zařízení nemá finanční prostředky na potřebnou hodinovou dotaci asistentů pedagoga (disponuje prostředky kupříkladu na pouhé dvě hodiny denně, ale dle žákových potřeb je potřeba jeho pomoci po celou dobu vyučování). Rodina ve zbývajících hodinách vyučování sama financuje tutéž osobu jako osobního asistenta. Ten ale samozřejmě z minuty na minutu nemění postupy a cíle, ale pokračuje ve stanovené náplni práce asistenta pedagoga, prakticky tedy není patrný rozdíl. V kapitole 6.2 jsou tyto dvě funkce oficiálně rozlišovány dle legislativy, ovšem ve výzkumné části práce budu na **veškeré asistenční služby nahlížet pouze jako na funkci asistenta pedagoga**. Funkci osobního asistenta považuji v oblasti vzdělávání za pouhý pojem, kterého se užívá převážně k možnosti navýšení časové dotace asistentce (i když si samozřejmě uvědomuji jeho potřebnost při přepravě do školského zařízení či domů).

V práci pracuji též s termínem **žák se speciálními vzdělávacími potřebami**. Tento pojem je legislativně ukotven v zákoně č. 561/2004 Sb., § 16, kde „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním“ [Zákon č. 561/2004 Sb.], přičemž zdravotním postižením se pro účely daného zákona rozumí i autismus. [ibid]

V souvislosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zmiňuji termín **inkluze**, kdy ji chápu jako „nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti“ [Slowík 2007: 32]. Můžeme ji chápat v trojdimenzionálním pojetí: 1. inkluzi ztotožňujeme s integrací 2. inkluze je vylepšená integrace 3. inkluze je odlišná od integrace – je pojímána jako nová kvalita přístupu k postiženým dětem [Horňáková in Lechta 2010: 28]. Já se pro potřeby mé práce přikláním k prvnímu pojetí.

6 Současná situace a legislativní vymezení asistenčních služeb v České republice

V této kapitole naplňuji první cíl mé bakalářské práce a to zjistit vývoj asistenčních služeb u žáků s poruchami autistického spektra.

6.1 Využívání asistenčních služeb pro žáky s PAS

6.1.1 Vývoj asistenčních služeb pro žáky s PAS

Tabulka č. 3: Celkový počet asistentů pro klienty s PAS 2001 a 2010⁵

Tab 3. Celkový počet asistentů pro klienty s PAS 2006 a 2010 (fyzické osoby)						
kraj	rok 2001			rok 2010		
	počet klientů	počet asistentů	počet klientů na 1 asistenta	počet klientů	počet asistentů	počet klientů na 1 asistenta
Hlavní město Praha	182	5	36,4	727	111	6,5
Jihomoravský	35	11	3,1	119	53	2,2
Jihomoravský	78	0	/	514	99	5,2
Karlovarský	25	0	/	122	27	4,5
Královéhradecký	58	2	29,0	166	78	2,1
Liberecký	6	0	/	111	24	4,6
Moravskoslezský	29	0	/	432	141	3,1
Olomoucký	46	4	11,5	199	58	3,4
Pardubický	130	0	/	166	23	7,2
Plzeňský	2	0	/	190	58	3,3
Středočeský	69	0	/	112	67	1,7
Ústecký	32	3	10,6	181	44	4,1
Vysočina	34	2	17,0	152	71	2,1
Zlínský	32	0	/	170	51	3,3
CR	758	27	28,0	3361	905	3,7

Zdroj: PPP Středočeského kraje 2011

Pro znázornění vývoje asistenčních služeb v České republice slouží tabulka Celkový počet asistentů pro klienty s PAS 2001 a 2010. I při letném prozkoumání **celkového počtu klientů** a asistentů je zřejmý jejich **prudký nárůst**. V roce 2001 je uvedeno celkem 758 klientů na něž připadá pouhých 27 asistentů. Oproti tomu rok 2010 zaznamenává již 3361 klientů, přičemž osob působících ve funkci asistenta je 905.

⁵ Chybně uvedený údaj (2006 namísto 2001) v nadpisu tabulky je pochybením z původního textu.

Během deseti let tak došlo přibližně ke čtyřnásobení počtu klientů s PAS, počet asistentů se zvýšil zhruba třicetitřínásobně - počet asistentů tedy zaznamenal ještě rapidnější nárůst než počet diagnostikovaných. Neoddiskutovatelně je tak asistenčních služeb využíváno čteněji a stávají se tak běžnou součástí života lidí s PAS. [PPP Středočeského kraje 2011]

Zároveň však můžeme pozorovat **snížení počtu klientů připadajících na jednoho asistenta**. Tento trend může být považován v ohledu většího individuálního přístupu za pozitivní. Z původního počtu 28 klientů/asistenta došlo k transformaci na 3,7 klienta/asistenta. [PPP Středočeského kraje 2011]

Zajímavý je však i bližší pohled do dat se zaměřením na **jednotlivé kraje**. Hlavní město Praha sice stále jasně vede v počtu klientů s PAS (2001 182 klientů, 2010 727 klientů), zároveň však nedisponuje nejvyšším počtem asistentů (2001 5 asistentů, 2010 111 asistentů). V roce 2001 byl tak průměrný počet klientů na jednoho asistenta 26,4, což byla hodnota mezikrajově nejvyšší, ve 2010 se sice snížila na 6,5, což ale stejně znamená, že je v těsném závěsu za Pardubickým krajem s nejvyšší hodnotou 7,2. Pokud tedy považujeme nízkou hodnotu tohoto ukazatele za pozitivní, první příčku v roce 2010 zaujímal Středočeský kraj. Ten od roku 2001, kdy nebyl evidován dokonce žádný asistent, dosáhl hodnoty 1,7. [PPP Středočeského kraje 2011]

Tabulka č. 4: Počet asistentů dle typů škol

Tab 4. Počet asistentů pro děti/žáky/studenty s individuální integrací (stav k 30.9.2009) fyzické osoby			
<i>Typ a stupeň školy</i>	<i>Počet integrovaných dětí /žáků</i>	<i>Počet asistentů pedagoga</i>	<i>počet klientů na 1 asistenta</i>
MŠ	211	133	1,6
MŠ speciální	167	56	3
Přípravný stupeň ZŠS	31	9	3,4
Přípravná třída ZŠ	9	3	3
I.stupeň ZŠ	348	262	1,3
II.stupeň ZŠ	165	107	1,5
ZŠ praktická	146	75	1,9
ZŠ speciální	228	145	1,6
Praktická škola	29	17	1,7
Gymnázium	46	7	6,6
Střední škola	42	16	2,6
Σ	1422	830	1,7

Zdroj: PPP Středočeského kraje 2011

Jelikož je tato práce zaměřena na oblast školství (primární vzdělávání), v tabulce Počet asistentů pro děti/žáky/studenty s individuální integrací 2009 je vykreslena situace právě v této souvislosti. Celkový počet integrovaných žáků ve všech typech škol byl v roce 2009 1422 dětí, funkcí asistenta pedagoga bylo zřízeno 830. Počet dětí na jednoho asistenta byl tedy 1,7 (což shodou okolností odpovídá výše uvedenému nejnižšímu průměrnému počtu mezi kraji). Pokud však zacílíme náš zájem i na jednotlivé typy škol, vidíme, že první a druhý stupeň ZŠ vykazují nejnižší počet klientů na jednoho asistenta, tyto hodnoty jsou však zároveň nižší i než uvedený celkový průměr (1,3 a 1,5). [PPP Středočeského kraje 2011]

Současně též vidíme, že nejvyšší počet integrovaných žáků je právě na prvním stupni ZŠ (348), kde se využívá i nejvíce asistentů pedagoga (262). Z uvedených informací je tedy možné vyvodit, že **služeb asistentů je využíváno nejčastěji v primárním školství**, kdy je dítě na počátku vzdělávacího procesu, na dalších úrovních školství (střední školy, gymnázia) již tak hojně využívány nejsou. [PPP Středočeského kraje 2011]

Tabulka č. 5: Počet klientů s PAS k 31. 8. 2008

Umístění	S asistentem	Bez asistenta	Celkem K 31. 8. 2008
MŠ	5	11	16
ZŠ 1. stupeň	11	9	20
ZŠ 2. stupeň	8	4	12
ZŠ praktická	10	1	11
ZŠ speciální	5	0	5
SŠ	3	2	5
AUTI třídy	15	0	15
V rodinách	0	5	5
Celkem	57	32	89

Zdroj: PPP Středočeského kraje 2009

Tabulka č. 6: Počet klientů s PAS k 31. 8. 2013

Umístění	S asistentem	Bez asistenta	Celkem k 31.8.2013
MŠ	37	16	53
MŠ speciální	19	7	26
ZŠ	89	28	117
ZŠ praktická	31	9	40
ZŠ speciální	60	5	65
Gymnázium	17	3	20
SŠ	18	8	26
VŠ	0	1	1
V rodinách, nezařazeni		15	15
Celkem	271	92	363

Zdroj: PPP Středočeského kraje 2014

Pro dokreslení celé situace se jen letmo zaměřím na data, která jsem získala díky spolupráci s PPP Kolín, jenž mapují vývoj asistenčních služeb ve Středočeském kraji až do školního roku 2012/2013. Můžeme vidět, že **žáků s diagnostikovanými PAS vzdělávaných v běžné základní škole skutečně narůstá** (2008 32 žáků, 2013

117 žáků⁶), přičemž **bez přiděleného asistenta** funguje skutečně **jen menšina z nich** (2008 9 žáků, 2013 28 žáků). Asistenční služby se tak stávají i součástí vzdělávacího procesu, kdy jejich využití skutečně není výjimečnou záležitostí. [PPP Středočeského kraje 2009; PPP Středočeského kraje 2014]

6.1.2 Možné ovlivňující faktory

Na předchozích řádcích jsem došla ke zjištěním, že jak u počtu lidí s PAS, tak i asistentů, jsme svědky rostoucích tendencí. Zároveň též hodnota počtu klientů na jednoho asistenta je nižší v primárním školství, tj. využívání služeb asistentů je četnější než v dalších stupních školství (gymnázia, střední a vysoké školy). Tyto skutečnosti však mohou více či méně ovlivňovat různé faktory, nad kterými se zamýšlím.

Nejprve se vraťme k **růstu celkového počtu klientů s PAS**. Zdravotnictví se rok od roku vyvíjí a nejinak je tomu i v případě oblasti autismu. Neustále se **zlepšující diagnostické metody** [Čadilová et al. 2007] umožňují **identifikovat jedince** trpící touto poruchou⁷. Stejně tak se autismus stává veřejným tématem, kdy o jeho příznacích někdy slyšel snad každý rodič a pedagog. Snadněji tak dokáží vyzorovat, že je něco jinak a dají tak prvotní impuls k tomu, aby se touto věcí dále zabýval odborník. Díky **medializaci**⁸ a vědomí, že v této situaci nejsou rodiče sami, tak může opadnout strach z nechtěné výjimečnosti způsobené diagnostikováním dítěte. S poznáním ale přichází ruku v ruce i potíže a to v tom, že lidé (a to i odborníci) pak vidí **symptomy i tam, kde nejsou**. V součinnosti s tím, že PAS vykazují nejasné příznaky, je pak velmi jednoduché se splést. Může tak docházet k tomu, že je diagnostikován jako autistický i člověk, který je prostě jen uzavřený. Zároveň též **vidina příspěvku na péči** může být pro rodiče motivačním faktorem ke snaze přesvědčit lékaře, aby autismus u dítěte diagnostikoval.

Spíše tedy musíme narůstající počet lidí s PAS přesněji nazývat jako narůstající počet lidí s **diagnostikovanými PAS**, nedomnívat se, že se výskyt této poruchy

6 Jedním z důvodů navýšení počtu klientů je však i neočekávané převzetí péče o klienty SPC Vertikála Praha od ledna 2013. [PPP Středočeského kraje 2014]

7 King a Bearman diskutují v International Journal of Epidemiology vliv měnících a zlepšujících se diagnostických metod na zvýšení počtu lidí s autismem, přičemž tento vliv jednoznačně dokládají. [King, Bearman 2009: online]

8 Wing a Porter právě vliv rostoucího povědomí o této poruše (a to jak u rodičů, tak odborných pracovníků) vnímají jako jeden z důvodů zvyšujícího se počtu diagnostikovaných. [Wing, Porter 2002: online]

v populaci postupem času šíří jako lavina a brát v potaz i to, že ne každý diagnostikovaný musí autismem trpět a tak je na jejich celkové číslo nutné nahlížet s rezervou.

Co se týče **nárůstu počtu asistentů**, zde hraje jistě klíčovou roli **změna legislativy**. Dne 1. ledna 2005 nabyl účinnosti nový školský zákon [Zákon č. 561/2004 Sb.], který se zřízením funkce asistenta pedagoga zabývá a umožňuje. Tento druh asistenční služby tedy dostal nové legislativní ukotvení a jejímu zřizování byl poskytnut dostatečný prostor.

V neposlední řadě mne zajímá **zvyšování počtu žáků připadajících na jednoho asistenta v dalších stupních vzdělávání** (gymnázia, střední a vysoké školy). V tomto případě hraje jistě stěžejní roli to, že i zdravé dítě je na počátku vzdělávacího procesu (mateřská škola plní jistě vzdělávací funkci také, ale není po dítěti vyžadováno tolik činností a povinností), postaveno do nové role, o to více to pro dítě trpící autismem vyžadující stereotyp a známé situace představuje chaos a tlak. Funkce asistenta je tak mimo jiné prostředkem ke zorientování v této nové životní etapě a její zevšednění. Postupem času tak může docházet k **osamostatnění dítěte a klesající potřebě asistenta**.

Faktorem též může být fakt, že lidé trpící PAS často mají **snížený intelekt** a vykazují mentální retardaci [Thorová 2012] a z tohoto důvodu **ve studiu nepokračují**. Středoškolské vzdělání je již na samotném výběru člověka a daná škola nemá povinnost studenta s PAS vůbec přijmout. Pokud tak již učiní, nemusí být ochotna funkci asistenta i v případě potřeby zřídit.

6.2 Legislativní vymezení

V rámci zajištění podmínek pro vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami byla zřízena funkce asistenta pedagoga a zároveň se též využívá osobní asistence. Tyto dvě funkce jsou zcela rozdílně legislativně ukotveny a spadají pod jiný rezort. V následující kapitole tedy vysvětlím základní rozdíly mezi těmito dvěma

pozicemi a zároveň tak naplním cíl zjistit legislativní vymezení asistenčních služeb v České republice.

6.2.1 Asistent pedagoga

6.2.1.1 Funkce

Asistent pedagoga spadá do kompetence Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zřízení funkce asistenta pedagoga představuje vyrovnávací a podpůrné opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. [Vyhláška č. 73/2005 Sb.]

6.2.1.2 Hlavní činnosti a náplň práce

Jednou z hlavních činností je **pomoci pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti a usnadnění komunikace se žáky a zákonnými zástupci**. [ibid] Tento bod je z hlediska správného vnímání této funkce stěžejní – explicitně vyjadřuje, že se jedná o pomoc pedagogům, ne pouze konkrétnímu autistickému žákovi. Mohlo by se zdát, že je zbytečné na tento fakt upozorňovat, jelikož je zřejmý již z jejího názvu, z hlediska následných výzkumných záměrů je to však dle mého názoru nezbytné. Asistent tedy nemusí sedět přímo v lavici s dítětem a věnovat se pouze jemu. Může být učitelem pověřen věnovat se zbývajícím žákům, aby ho mohl sám nerušeně vzdělávat – vedení vyučovací hodiny je tedy především v kompetenci samotného pedagoga. Další činností je pomoci žákům při výuce a přípravě na ní, přizpůsobování školnímu prostředí, samozřejmě však i danému dítěti pomoci při sebeobsluze a pohybu. [ibid]

Náplň práce (a zároveň tak zařazení do příslušné platové třídy, o němž budu hovořit v dále) je uskutečňováno dle nejnáročnějších požadovaných činností a odborné kvalifikace dle Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě 2.16.05 (Příloha č. 2), pro mé účely je však dostačující ujasnění hlavní činnosti, k němuž na předchozích řádcích došlo.

Konkrétní náplň práce je pak **stanovována ředitelem dle potřeb dítěte**, podmínek školy, legislativních předpisů a v neposlední řadě dle doporučení speciálních poradenských zařízení (speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická

poradna) a to v přesném výčtu a rozsahu. [Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.]

Důležité je tedy poznání, že asistent pedagoga skutečně asistuje pedagogovi a nezabývá se pouze narušeným dítětem, i když byla jeho funkce kvůli němu zřízena.

6.2.1.3 Pracovněprávní vztahy

Zaměstnavatelem je školské zařízení, tudíž je nutné se řídit **zákoníkem práce**, který mimo jiné „upravuje právní vztahy vznikající při výkonu závislé práce mezi zaměstnanci a zaměstnavateli“ [Zákon č. 262/2006 Sb.], tedy pracovněprávní vztahy.

Ředitel může s asistentem uzavřít jak klasický **pracovní** poměr na dobu **neurčitou**, tak **i na dobu určitou**. [Zákon č. 262/2006 Sb.] V tomto případě je to totiž vzhledem ke tzv. zvláštní povaze práce vhodné. Tohoto postupu se užívá tehdy, kdy není možné po zaměstnavateli požadovat, aby byla sjednána smlouva na dobu neurčitou, přičemž je však potřeba důvody konkrétně uvést. Smlouva může být tedy uzavřena například na dobu souhlasu se zřízením funkce asistenta (školní rok), případně po dobu, kdy bude tato podpůrná služba nutná (doba školní docházky žáka či dokud nezanikne potřeba asistence z důvodu osamostatnění žáka). Zaměstnavatel tak může tímto způsobem předcházet situaci, kdy již udržení funkce není smysluplné a mohou tak vznikat neshody, zda je oprávněn ji zrušit – předchází tak pracovněprávním sporům. Zároveň však toto opatření představuje pro zaměstnance nízkou jistotu zaměstnání.

6.2.1.4 Odborná kvalifikace

Jelikož je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, je nutné se při zjišťování požadavků na odbornou kvalifikaci řídit zákonem č. 563/2004 Sb., (ve znění zákona č. 333/2012), konkrétně § 20. Zákon rozlišuje od roku 2012 výkon přímé pedagogické činnosti ve třídě s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a výkon přímé pedagogické činnosti spočívající v pomocných výchovných pracích. Pro mne je relevantní první jmenovaný případ.

Odborná kvalifikace na výkon funkce asistenta pedagoga tedy v první řadě může být získána **vysokoškolským vzděláním** v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, **vyšším odborným vzděláním** v oboru s pedagogickým

zaměřením, případně **středním vzděláním** s maturitní zkouškou v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením. Pokud však nejsou splněny tyto předpoklady, je možné k vysokoškolskému, vyššímu odbornému či střednímu s maturitní zkouškou v jiném vzdělávacím programu absolvovat **celoživotní vzdělávání** zaměřené na pedagogiku uskutečňované vysokou školou, **studiem pedagogiky** (toto spojení níže osvětlím) či vzdělávací program pro asistenty pedagoga, které rovněž uskutečňuje vysoká škola nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (tzv. **studium pro asistenty pedagoga**). [Zákon č. 333/2012 Sb.]

Zmíněným pojmem **studium pedagogiky** rozumíme „vzdělání získané studiem ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a uskutečňovaném vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků“, přičemž pro asistenty pedagoga je zaměřeno na pedagogiku a psychologii. [Zákon č. 563/2004 Sb.]

Studium pro asistenty pedagoga upravuje vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v § 4. Cílem je získat znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, uskutečňuje se v délce nejméně 120 vyučovacích hodin a je ukončeno závěrečnou zkouškou před komisí, výstupem je osvědčení. [Vyhláška č. 317/2005 Sb.]

Před rokem 2012 bylo možné k získání odborné kvalifikace mít základní vzdělání a absolvovat studium pro asistenty pedagoga, v současnosti je tato možnost dostupná pouze při výkonu pomocných výchovných prací. [Zákon č. 563/2004 Sb.]

6.2.1.5 Zřízení funkce

Ředitel školy má možnost zřídit místo asistenta pedagoga ve třídě, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby však mohla být tato funkce zřízena, v našem případě u škol zřizovaných krajem či obcí, musí vyjádřit **souhlas příslušný krajský úřad** a to na základě podané žádosti. Pokud se však jedná o žáka se zdravotním postižením, je povinností, aby se k této potřebě vyjádřilo nejprve školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum). [Zákon č. 561/2004 Sb.]

6.2.1.6 Vyjádření poradenského zařízení

Poradenská zařízení jsou zásadním elementem **při určování potřeby asistence**. Disponují potřebnými znalostmi a zkušenostmi a jak bylo zmíněno výše, vyjádření jednoho z nich je zákonnou podmínkou pro určení potřeby asistence.

Jejich účelem je tedy v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořit vhodné podmínky pro jejich vzdělávání. [Vyhláška č. 72/2005 Sb.]. Dělíme je na Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). **PPP** a **SPC** mají v kompetenci doporučovat návrhy a posudky na podpůrná opatření (tedy asistenčních služeb) a to na základě speciálně pedagogických vyšetření a diagnostik. [Vyhláška č. 72/2005 Sb.]

Jelikož právě na základě těchto informací, v případě, že byla potřeba asistence shledána za opodstatněnou, vypracovává ředitel školy [Zákon č. 561/2004 Sb.] žádost zasílanou krajskému úřadu, je nutné, aby byly skutečně podrobné a umožňovaly splnění náležitostí, které jsou specifikovány v následující kapitole.

Zároveň je vhodné upozornit na nutnost spolupráce zákonných zástupců žáka, a to zejména v této fázi procesu, kdy prvotní impuls k přezkoumání potřeby asistence přichází často právě od nich.

6.2.1.7 Žádost

Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga má tedy přesně předepsané **náležitosti**, které musí splňovat. Musí být uveden název a sídlo právnické osoby (která

vykonává činnosti školy), celkový počet žáků a tříd, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělání asistenta pedagoga, předpokládaná mzda nebo plat, zároveň však i jasné zdůvodnění potřeby zřízení funkce a cíle, které mají být díky tomu dosaženy, v neposlední řadě náplň práce asistenta pedagoga. [Vyhláška č. 73/2005 Sb.]

Ačkoli se nám tyto požadavky mohou zdát značně rozsáhlé a detailní, účelem má být zřejmě zvýšení jistoty oprávněnosti při zřizování této funkce, jelikož se jedná o záležitost nejen finančně náročnou, ale má též značný dopad na vzdělávání žáka i chod třídy. V případě nekvalitního vypracování žádosti může dojít k neudělení souhlasu se zřízením funkce a nezajištění uspokojení potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, žádosti je tak nutné věnovat patřičnou pozornost.

6.2.1.8 Souhlas krajského úřadu

Žádost je možné až na výjimečné případy podat pouze **na následující školní rok a každoročně** je nutné tento proces **opakovat**. [Krajský úřad Středočeského kraje 2014: online] Tudíž i v případě, že vznikne potřeba asistence například v prosinci, není běžně uskutečnitelné zřízení funkce od následujícího pololetí.

Termíny podání žádosti se liší **dle příslušného kraje**⁹, ředitel se tedy musí informovat u krajského úřadu, pod který škola spadá. Následně je žádost projednána před komisí a písemné vyjádření doručeno do školy.

Každý krajský úřad může vydat příslušné **metodické pokyny** tykající se postupu zřízení funkce, které poskytují řediteli v případě nevědomosti relevantní informace. Velmi důležitým faktem také je, že udělený souhlas se zřízením funkce automaticky neznamená poskytnutí finančních prostředků na plné zabezpečení této funkce.

6.2.1.9 Financování

Za prvé je financování poskytováno **normativně**, tedy na základě krajských normativů. [Krajský úřad Středočeského kraje 2014b: online] To znamená, že škola dostává přidělené finanční prostředky na jednotlivé žáky se zdravotním postižením a stanovení

9 Všichni komunikační partneři jsou ze Středočeského kraje, ve školním roce 2014/2015 jsou pro ně závazné termíny v prvním kole 1. až 15. dubna 2014 a ve druhém kole 15. až 30. října 2014. [Krajský úřad Středočeského kraje 2014a: online]

výše této částky je v kompetenci samotných krajů. Tvoří ho **základní částka** (podle druhu navštěvované školy – mateřská, základní, střední) a **příplatku** (druh postižení a způsob integrace). [Vyhláška č. 492/2005 Sb.]

Pokud tato částka nestačí, může ředitel školy požádat o dofinancování **mimonormativně**, tedy z krajského rezervního fondu, kterému odkládání prostředků ukládá školský zákon. [Zákon č. 561/2004 Sb.] Krajský úřad je limitován pouze přiděleným objemem prostředků.

Před rokem 2012 stanovoval krajský úřad **výši úvazku** (nad rámec normativního financování) pro asistenta pedagoga působícího ve třídě, kde je vzděláván žák se zdravotním postižením, na kterou poté poskytl finanční prostředky. [Krajský úřad Středočeského kraje 2014a: online] Ředitel školy však mohl původně žádat o značně vyšší úvazek, než mu byl následně schválen. Buď tedy zřídil funkci asistenta pouze na schválený a tedy financovaný, i když pro žáka nedostačující, úvazek, nebo musel hledat prostředky v jiných zdrojích školy.

Od roku 2012 přiděluje krajský úřad **výši platu** asistenta pedagoga (nad rámec normativního předpisu) na období školního roku (září-srpen).¹⁰ [Krajský úřad Středočeského kraje 2014a: online] Ředitel tak sám stanovuje výši úvazku pro asistenta, která je však stále limitována přidělenými finančními prostředky a zařazením do platové třídy (v kompetenci ředitele školy dle stanovených činností).

Opět je tedy na řediteli, zda přistoupí na mnohdy nedostačující úvazek stanovený na základě přidělených prostředků, nebo ho dofinancuje na požadovanou úroveň. Hrozí zde však nebezpečí, že ředitel bude v zájmu co nejvyššího úvazku zařazovat asistenta do nižší platové třídy, ačkoli jí nebude odpovídat vykonávaná činnost.

6.2.1.10 Plat

Asistent pedagoga je státním zaměstnancem, tudíž mu náleží plat, jehož výše je určována dle druhu práce a nejnáročnější požadované činnosti. [Zákon č. 262/2006 Sb.]

¹⁰ Ve Středočeském kraji byla výše platu asistenta na základní škole při počtu jednoho přiděleného žáka ve třídě 52000 Kč (na 12 měsíců s nutností odečíst zákonné odvody). Přibližný hrubý měsíční plat tak vychází 4333 Kč. [Krajský úřad Středočeského kraje 2014a: online]

Rozlišováno je 16 **platových tříd**, přičemž asistenta je možné zařadit do **4. - 9. z nich**.
[Katalog prací 2.16.05]

Zařazení **do 9. platové třídy je novinkou z roku 2010** (v případě výkonu samostatné pedagogické činnosti přímo asistentem), ale můžeme říci, že není běžnou praxí jí využívat, jelikož vzhledem k přidělovaným částkám na tuto funkci nedisponují školy dostatečnými finančními prostředky. I přes specifikaci jednotlivých činností je zařazení na řediteli školy, tudíž je situace napříč školami značně rozdílná. Přesnou specifikaci jednotlivých činností uvádím v Příloze č. 2.

6.2.1.11 Rozsah práce

Plat se samozřejmě odvíjí i od stanoveného rozsahu práce. Rozsah **přímé** činnosti určuje ředitel školy a pokud se jedná o plný úvazek, je v rozsahu 20 až 40 hodin týdně, [Vyhláška č. 72/2005 Sb.] K tomu však dochází zřídka, **často** však působí **pouze na částečný úvazek** (mnohdy působí na škole ve více funkcích – například jako vychovatelé).

Přímá činnost spočívá ve stráveném času asistence přímo ve vyučování. V případě asistence autistickým dítětem, kdy je příprava značně časově náročná, může být stanovena i nepřímá činnost, stejně jako tomu mají pedagogové, avšak i v tomto případě asistenti často nedosahují plného úvazku. Opět má však vše v rukou ředitel školy, který se řídí především množstvím přidělených finančních prostředků.

6.2.2 Osobní asistent

6.2.2.1 Funkce

Osobní asistence naopak patří do rezortu **Ministerstva práce a sociálních věcí**, legislativně je zakotvena v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. **Nejedná se tedy o pedagogického pracovníka**, který by byl zaměstnancem školy. Spadá pod služby sociální péče, které jsou prostředkem k zajištění fyzické a psychické soběstačnosti s cílem se v co nejvyšší míře zapojit do běžného života společnosti. [Zákon č. 108/2006 Sb.] Ve školském zařízení však působit může a to se souhlasem ředitele a zákonného zástupce žáka. [Vyhláška č. 73/2005 Sb.]

Jedná se o terénní službu poskytovanou osobám se sníženou soběstačností (pro mé téma je relevantní důvod zdravotního postižení), které potřebují pomoc jiné fyzické osoby. [Zákon č. 108/2006 Sb.]

6.2.2.2 Hlavní činnosti a náplň práce

Základními činnostmi osobního asistenta je pomoc při zvládnutí péče o vlastní osobu, hygieně, stravování, chodu domácnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím a obstarávání osobních záležitostí. V neposlední řadě je též pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti. [Zákon č. 108/2006 Sb. § 39]

Zde je tedy značný rozdíl oproti asistentovi pedagoga – osobní asistent pomáhá při oblékání, návštěvě toalety, obědvání, zároveň též při vzdělávání, ale je k ruce konkrétnímu dítěti a náplň práce vychází z aktuálních potřeb dítěte a dohodě s jeho zákonnými zástupci.

6.2.2.3 Financování

Osobní asistence **nemá** oproti asistentům pedagoga **uzákoněné financování**, je na zákonném zástupci žáka, aby potřebné finanční prostředky poskytl (případně použil příspěvku na péči, pokud na něj má nárok), možné je však doplňkově využít i různých grantů, dotací [MPSV 2013: online] a to často prostřednictvím neziskových organizací.

Je tak na bedrech a iniciativě rodiče/zákonného zástupce, aby si potřebnou částku zajistil ať svépomocí či s pomocí jiných cest.

7 Problémy v činnosti asistentů z pohledu klíčových aktérů

7.1 Klasifikace aktérů

Na úvod výzkumu považuji za vhodné si aktéry klasifikovat a ujasnit si jejich dotčení danou politikou. Jak již bylo řečeno, rozlišit můžeme kupříkladu aktéry primární a sekundární, přičemž má práce je zaměřena na první jmenované. Ti jsou opatřením dotčeni přímo¹¹. [Montgomery in Veselý, Nekola 2007: 228] Následující tabulka tedy vykresluje zasažení konkrétních primárních aktérů spjatých s realizací funkce asistenta pedagoga.

Tabulka č. 7: Primární aktéři

Primární aktéři	
Aktér	Jak je zasažen/ovlivňuje
Asistent pedagoga	Přímá existenční závislost na dané politice, kdyby nebyla realizována, nebude zřízen
Učitel	S asistentem přímo spolupracuje, vede vzdělávání žáka
Rodič	Existence asistenta ovlivňuje účast jeho dítěte na vzdělávání
Ředitel	Přímo se účastní zřízení a realizaci funkce asistenta pedagoga
Představitel poradenského zařízení	Přímo se účastní průběhu zřízení funkce (doporučuje zřízení funkce)

Zdroj: Autorka

¹¹ Samotné žáky s PAS jsem nepovažovala za vhodné do výzkumu zahrnout.

7.2 Analýza rozhovorů

Analýzou rozhovorů realizuji dva poslední cíle práce - identifikovat problémové oblasti v asistenčních službách u žáků s PAS v primárním vzdělávání z pohledu různých aktérů a následně identifikovat ty nejpalčivější – tedy problémy společné pro více aktérů. Nad rámec stanovených cílů ještě uvádím možná doporučení.

Na základě provedených rozhovorů jsem mohla původní obecné kategorie (Financování, Požadavky na výkon funkce, Zřízení funkce, Náplň práce, Interpersonální vztahy) rozšířit a blíže rozčlenit. Přidala jsem další samostatnou kategorii nazvanou Diagnostika. Co se týče bližší specifikace v rámci jednotlivých kategorií, o většině z nich jsem předem věděla a uvažovala.

Kategorie **financování** se vykrystalizovala na původně předpokládané problémy v těchto oblastech: nedostatečná hodinová dotace pro žáka, nízké úvazky a platy asistentů, nepřívětiv/odliv kvalitních asistentů, celkový špatný systém financování, nejistota práce. Ovšem díky rozhovoru s ředitelem A, který vede speciální školu, jsem měla možnost objevit novou kategorii týkající se Programu úřadu práce a představitel poradenského zařízení odhalil nepochopení systému ze strany ředitele.

V oblasti **požadavků na výkon funkce** jsem se setkala pouze s jedním zmiňovaným nedostatkem a tím je nedostačující asistentský kurs.

Zřízení funkce jsem rozdělila na pět částí: překlenovací doba, forma žádosti, nutnost opakovaně žádat, podklady od poradny a nově identifikovanou oblast nevhodné důvody zřízení.

U **náplně práce** jsem užila nejen rozlišení do čtyř částí, ale v jednom případě i na další podkategorie. Třemi hlavními oblastmi jsou: nerespektování pokynů pedagoga, nejasně stanovené kompetence a asistent pedagoga není osobní asistent. Nejasně stanovené kompetence jsou zároveň nově identifikovanou oblastí. Podkategoriemi asistent pedagoga není osobní asistent jsou: zneužívání asistence žákem, usnadňování práce, nepochopení ze strany asistenta, nespolupráce s učitelem.

Nejpočetnější kategorií jsou **interpersonální vztahy**. Ty dále rozlišuji na nekomunikaci s rodiči, nekomunikaci s učitelem, nekomunikaci ze strany učitele, učitel neobhájí roli asistenta před žáky, ale též na nově objevené spory s ostatními

pedagogickými pracovníky a šikana ze strany dětí.

V neposlední řadě jsem ze získaných dat specifikovala již zmíněnou kategorii **diagnostiky**. Ta je mou dříve nepředpokládanou kategorií a člením ji na oblast nesprávné diagnostiky, nevytíženost asistenta a nerespektování diagnózy.

Tabulka č. 8: Výskyt kategorií u jednotlivých aktérů

Aktér		Učitel A	Učitel B	Asistent A	Asistent B	Ředitel A	Ředitel B	Rodič A	Rodič B	Představitel	
Financování	Nedostatečná hodinová dotace pro žáka	x	x	x		x	x	x	x		
	Nízké úvazky, platy asistentů	x		x		x	x				
	Nepříliv/odliv kvalitních asistentů	x				x	x				
	Celkový špatný systém financování	x				x	x				
	Nejistota práce			x							
	Nepochopení systému ze strany ředitele									x	
	Program Úřadu práce					x					
Požadavky na výkon funkce	Nedostačující asistentský kurs obsahově	x		x	x					x	
Zřízení funkce	Překlenovací doba	x				x	x	x			
	Forma žádosti					x					
	Nutnost opakovaně žádat					x	x				
	Nevhodné důvody zřízení									x	
	Podklady od poradny					x					
Náplň práce	Nerespektování pokynů pedagoga	x									
	Nejasně stanovené kompetence			x							
	Asistent pedagoga není osobní asistent	Zneužívání asistence žákem	x						x		
		Nepochopení ze strany asistenta	x								
		Usnadňování práce							x		
		Nespolupráce s učitelem	x								
Nepochopení ze strany učitele				x							
Odsouzení učitelem	x										
Interpersonální vztahy	Nekomunikace s rodiči	x									
	Nekomunikace s učitelem	x									
	Učitel neobhájí roli asistenta před žáky			x							
	Spory s ostatními pedagogickými pracovníky			x							
	Šikana ze strany dětí			x							
Diagnostika	Nesprávná diagnostika		x		x	x	x			x	
	Nevyužitelnost asistenta				x						
	Nerespektování diagnózy, zpochybňování							x	x		

Zdroj: Autorka

Tato tabulka s uvedenými kategoriemi a jejich zastoupením u jednotlivých aktérů slouží pouze pro počáteční orientaci v problematice. V následujících kapitolách bude každá z nich blíže analyzována a interpretována pro jednotlivé aktéry zvlášť (učitel, asistent, rodič, ředitel, představitel poradenského zařízení), jelikož i při stejném uvedeném nedostatku pro ně mohou být problematické z jiného důvodu, což se pokusím osvětlit. Zároveň pro přiblížení jejich specifické životní situace vždy předkládám krátký kazuistický příběh.

Před samotnou analýzou musím podotknout, že se jedná o subjektivní pohled různých aktérů, kdy problematizace souvisí s tím, jak danou oblast dotyčný chápe. Uvedené problémy tedy nemusí být založeny na reálném podkladu a mohou pramenit jen z nepochopení.

7.2.1 Identifikace problémových oblastí dle jednotlivých aktérů

7.2.1.1 Učitel

Učitelka A má ve třídě desetiletého chlapce O., který trpí vysocefunkčním autismem. Funkce asistenta pedagoga byla v její třídě pro potřeby O. zřízena před dvěma lety, přičemž se jí zde vystřídaly dvě asistentky s naprosto rozdílnými přístupy k práci a dle jejího názoru i kvalitou. O. trpí častými záchvaty úzkosti, které v rámci jeho i bezpečí ostatních vyžadují značnou pozornost a bez asistentce se neobejde. I přes nespokojenost se stávající asistentkou se obává následujícího školního roku, kdy není jisté, zda bude funkce prodloužena...

Učitelka B má ve třídě osmiletou K., které je diagnostikován Aspergerův syndrom. Zároveň však třídu navštěvuje pět dalších dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž jeden z nich je v procesu, kdy mu bude s největší pravděpodobností též diagnostikován Aspergerův syndrom. K. však během vzdělávání téměř žádné autistické projevy nevykazuje a okolí je ke stanovené diagnóze velmi skeptické...

Financování

Nedostatečná hodinová dotace

Nedostatek finančních prostředků zasahuje dle pedagogů řadu oblastí. Při vzdělávání žáka s PAS platí více než kdykoli jindy, že není vhodná pouze nárazová pomoc, jelikož se nejedná o poruchu učení, kdy by vyžadoval asistenci například jen při hodině českého jazyka, ale jedná se o postižení zasahující do každodenního rytmu žáka, učitele, ale i celého třídního kolektivu [Gillberg, Peeters 2003: 16-38]. Oni však zažívají takové situace, kdy je přidělená hodinová dotace na žáka zcela nevyhovující.

- Učitelka A: „*Pak přišla paní asistentka a to byl teda poklad, obrat obrovský, i když teda vždycky jen část dne, protože zde byla jen na dvě hodiny denně, na víc prostě nebylo, i když teda to je naprosto nevyhovující. To si jako nahoře myslí, že najednou prostě budeme všechno zvládat, že mu dali peníze na asistenta na dvě hodiny denně, tak mají jako fajfku a splněno, ale tak to nefunguje.*“

- Učitelka B: „*Otázkou je, že tady je asistent jen na šest hodin, takže v podstatě to eliminuje v šesti hodinách týdně, což je podle mě, kdyby K. měla ty projevy autistické větší, tak je to k ničemu.*“

Krajský úřad totiž přidělil nedostatečné finanční prostředky na zajištění funkce asistenta pedagoga, mohl mu tak být nabídnut pouze nízký úvazek, i když potřeba žáka byla značně vyšší a tudíž přidělená hodinová dotace nedostatečná.

Tento systém tak staví tak učitele do obtížné pozice. Buď se bude na úkor ostatních žáků věnovat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ho nechá napospas osudu a neposkytne mu takové podmínky, které by mu umožnily se kvalitně a efektivně vzdělávat. Nemůže ale právě toto být v rozporu práva žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na takové podmínky, které jim umožní kvalitní vzdělání? [Vláda České republiky 2010: online] Stejně tak však ani běžný žák nesmí být na jejich úkor opomíjen. Učitel je tak nucen tak jako tak někoho omezovat. Nemá to však jen tento efekt.

Nízké platy a úvazky

Asistentům je tedy často nabízen jen částečný úvazek, za nějž obdrží nízké platové ohodnocení.

- Učitelka A: „*Ale tak ta u nás byla jen rok a pak kvůli nízkému úvazku odešla. Což naprosto chápu, ono dojíždět a pak zde být na dvě hodiny, to prostě nemá cenu, ještě když má rodinu.*“

Odliv/nepřítiv kvalitních asistentů

Nastávají tak situace, kdy učitel přijde o kvalitního asistenta, jelikož se mu tato práce jednoduše nevyplatí. Učitel tak musí znovu budovat vztah, spolupráci a učební postupy s novým asistentem, jenž však dle jeho názoru ani nemusí být dostatečných kvalit. Dochází tak odlivu a nepřítivu kvalitních asistentů pedagoga.

- Učitelka A: *„To je určitě i problém, s těmi nízkými úvazky a nízkým platem, proč vám to vysokoškolák dělat nepůjde.“*

Celkový špatný systém financování

Učitelé tedy vidí problém v celkově špatném systému financování, který může ústít i do narušení v interpersonálních vztazích.

- Učitelka A: *„Peníze vlastně bere nám ostatním zaměstnancům, s nějakými odměnami se můžeme rozloučit, což se nám teda nelíbí. Mělo by to být financováno jinak, když už to krajský úřad odsouhlasí, měl by poskytnout plnou částku a nečekat, jak si s tím ředitel poradí.“*

Zřízení funkce asistenta pedagoga tedy vnímají jako záležitost, jejíž finanční zajištění by mělo plně ležet na bedrech kraje jako výše postaveném tvůrci dané politiky [Howlett et al. 2009: 11]. Stav, kdy kraj neposkytne dostatečné finanční prostředky na pokrytí potřebného úvazku pro jim přijde nesmyslná. V případě, že ředitel školy tuto funkci dofinancovává z vlastních zdrojů školy, tedy prostředků na jejich platy a osobní ohodnocení, začínají vůči této funkci vyjadřovat negativní pocity, které mohou ústít až k negacím i vůči samotné osobě asistenta.

Požadavky na výkon funkce

Nedostačující asistentský kurz

Předpokladem pro kvalitní pomoc při vzdělávání u dětí s PAS je dle pedagogů odpovídající znalost této poruchy a to včetně všech zasažených oblastí. [Gillberg, Peeters 2003: 16-38] Vyjadřují však obavy, zda je absolvování asistentského kurzu, který v současné době stačí k získání kvalifikace, dostačující.

- Učitelka A: „*Asistentský kurz nebo obecné pedagogické vzdělání rozhodně nedostačuje, naše asistentka nemá o autismu ani ponětí, neví, jak by měla přistupovat, například netuší, že by měla používat obrázky, rozvrhy, prostě cokoli, co by O. usnadnilo učit se.*“

Kurz je dle nich především obsahově nedostatečný, neposkytuje hluboké znalosti v oblasti jednotlivých poruch a zároveň tedy dostatečně nepřipravuje na budoucí výkon funkce. Asistenti tak nevyužívají specifických přístupů a pomůcek určených přímo pro autisty. Pro učitele tedy asistent nepředstavuje tak kvalitní pomoc, jak by si představoval, inkluze žáka je ztížena.

Kritizují i časovou dotaci kurzu, nevěří, že je za dobu 120 hodin možné získat potřebné znalosti. K asistentskému kurzu se však celkově vyjadřují negativně.

- Učitelka A: „*Pak jsou to jen lidi s asistentským kurzem, no řekněte mi, co se tam za rok naučí, a to je pak vidět kvalita.*“

Odtud tedy může pramenit nedůvěra, i když o samotném obsahu nemusí být mnoho informovaní. Jako vhodné označují vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, což ale jak již bylo řečeno, není kvůli zmíněnému platovému ohodnocení obvyklé.

Zřízení funkce

Překlenovací doba

O zřízení funkce asistenta pedagoga je možné zpravidla žádat až k novému školnímu roku. Pokud se tedy vyskytne potřeba až v průběhu roku, je učitel nucen tuto řekněme překlenovací dobu vydržet bez pomoci asistenta. Toto období tak bývá značně obtížné, v případě rozsáhlé poruchy musí někdy čelit i nebezpečným situacím. [Čadilová et al. 2007]

- Učitelka A: „*O. vlastně přišel uprostřed pololetí, takže mohl dostat asistentku až v září a tohle období bylo teda hodně obtížné, někdy úplně nezvladatelné. Já chápu, že je to během roku obtížné kvůli rozpočtu, ale přece nemůže být možné, aby byl takhle narušený žák půl roku bez asistenta. Jak to má učitel zvládat, O. má totiž ještě někdy záchvaty úzkosti, musí na chodbu se uklidnit a jak ho pak mám hlídat, třídu tam zas nemůžu nechat samotnou a bůhví co by se mohlo stát.*“

Učitel je tak ještě v horší situaci než při nedostatečné hodinové dotaci, kdy je přítomna alespoň minimální pomoc.

Náplň práce

Nerespektování pokynů pedagoga

Ačkoli má asistent stanovenou náplň práce od ředitele školy, vedení vyučovací hodiny je v konečném důsledku na učiteli. Aby to však bylo možné, asistent pedagoga musí respektovat jeho pokyny a požadavky, na kterých se předem domluví. Právě v této oblasti však spatřují učitelé slabiny.

- Učitel A: „*Snažila jsem se s ní domluvit, dokonce jí i radit, nemyslím, že nějak zle, ale prostě vše bere jako výtku, útok na svoji osobu a řekla mi, že nejsem její nadřízená. Tak to je pak ale těžké spolupracovat a nějak mu pomoci.*“

Nespolupráce s učitelem

Realizace hodiny podle představ pedagoga je tak velmi obtížná. Nespolupráce asistenta zabraňuje pedagogovi užití speciálních vzdělávacích postupů [Gillberg, Peeters 2003: 16-30] dle potřeb dítěte s autismem a poskytnutí kvalitních podmínek vzdělávání.

Nepochopení ze strany asistenta

Často tak z pohledu učitelů dochází k situaci, kdy asistent pedagoga nemá jasno v pojmosloví. Asistent pedagoga opravdu není asistent, má jinou náplň práce. [Zákon

č. 108/2006 Sb.; Vyhláška č. 73/2005 Sb.] Jeho nespolupráce tak nemusí pramenit jen z neochoty, ale jednoduše protože se domnívá, že by se vzdálením od přiděleného žáka odchýlil od předepsaných povinností.

- Učitelka A: *„Nemyslím, že by to nezvládla vysvětlit, ale mám určité vlastní postupy, které chci vyzkoušet a paní asistentka mi na to řekne, že ji má přidělenou Ondra a má tam tak být jen pro něj. Ale tak to přece není, má být k ruce mně.“*

Zneužívání asistence žákem

Z neznalosti tak pramení i další pochybení. Svými postupy a vykonávanými činnostmi nenaplnuje cíl postupného osamostatňování žáka [Vyhláška č. 73/2005 Sb.], ale působí kontraproduktivně. Ten si mnohdy na dostupnou péči natolik zvykne, že ji důrazně vyžaduje a odmítá samostatně participovat na průběhu hodiny a zadaných úkolech.

- Učitelka A: *„Chápu, že má poruchu, ale cílem asistenta přece je, aby se dítě osamostatnilo. A to tím, že mu bude zavazovat tkaničky, tajně za něj psát cvičení, aby to bylo rychle a vyndavat mu svačinu, vážně nezařídí. Já prostě vidím, jak to ho zneužívá.“*

Pro učitele se tedy v případě nepochopení či prostě nedodržování, stanovené náplně práce stává asistent pedagoga spíše přítěží než pomocí. V krajních případech je značně ztížena i klasifikace žáka, jelikož by byly hodnoceny spíše výkony asistenta.

Interpersonální vztahy

Dle učitelů je pro kvalitní vzdělávání žáka s PAS velmi důležité, aby interpersonální vztahy mezi nejbližšími realizátory vzdělávání (vztah asistent x učitel) a zákonnými zástupci (vztah asistent x rodič) fungovaly alespoň na profesní úrovni bez větších problémů.

- Učitelka B: „*Já myslím, že je dobře, když si s tím asistentem sednete třeba lidsky.*“

Nekomunikace s učitelem

Jejich narušení projevující se nedostatečnou komunikací tedy považují za velký problém. Právě asistent je totiž osobou, která s žákem tráví hodně času, pozoruje ho, spolupracuje s ním a dokáže tak často odhadnout jeho potřeby či úskalí, se kterými se potýká. Pokud však tyto poznatky dále netlumočí učiteli, který by následně mohl vzdělávací postupy odpovídajícím způsobem změnit, může u žáka dojít ke stagnaci či případnému zhoršení v procesu vzdělávání.

- Učitelka A: „*No a jak jsem říkala, se mnou prostě odmítá komunikovat, no nevím, co jsem jí udělala, ale prostě alespoň o O. je to nutné. Jinak mu nemůžeme pořádně pomoci.*“

Nekomunikace s rodiči

Stejně tak je nutné ujasnění potřeb žáka s jeho zákonnými zástupci, kteří ho znají nejlépe. Žák s PAS může mít velmi specifické požadavky (konzumace pouze oranžové šťávy, odpor k dotýkání se cizích předmětů) [Gillberg, Peeters 2003: 16-38], jejichž neznalost může značně ztěžovat každodenní pobyt ve škole. Rodiče jsou však často pracovně vyčerpáni a nemohou do školy přijít hned po skončení vyučování, je tedy nutné se jednoduše domluvit. Učitelé tedy považují neochotu asistenta dojednat si schůzku s rodiči za hrubý nedostatek.

- Učitelka A: „*No to jste taky uhodila hřebíček na hlavičku, myslím, že s rodiči se ani nezná. No vlastně se jednou setkali na začátku roku a to je celé. Ne že by nechtěli, to já s nimi mám schůzky každý měsíc, ale mohou až v odpoledních hodinách a to se paní asistentce nehodí.*“

Není však jen otázkou vstřícnosti asistenta, zda na ně počká, ale musí si

uvědomit, že většina má stanovený i rozsah nepřímé pedagogické činnosti určené k přípravě na vzdělávání tohoto žáka, tudíž je to i jeho povinností, stejně jako tak činí učitel.

Diagnostika

Na úvod této nově objevené kategorie, o které jsem sice měla povědomí již dříve, ovšem nepředpokládala jsem, že ji některý aktér kromě představitele poradenského zařízení sám zmíní, je nutné upřesnit, že se daný aktér nesnaží zpochybnit diagnostiku provedenou odborným specializovaným zařízením či osobou. Učitel se pouze vyjadřuje k situacím, které každodenně zažívá, a projevům žáka, které vnímá při vyučování. Název oblasti (*nesprávná diagnostika*) tedy může být zavádějící, ovšem jedná se pouze o pohled pedagoga.

Nesprávná diagnostika

Když Učitelka B hovoří o své vlastní zkušenosti se žákyní K. a projevy popisované rodiči, spatřuji až neuvěřitelný kontrast. Bezproblémová, šikovná dívka, která je pouze citlivější na neúspěch, oproti tomu holčička s potížemi v jednoduchých sebeobslužných dovednostech. Učitelka tak odhaluje, že v tomto případě zřejmě asistent není až tak bezpodmínečně nutný, a vyjadřuje mírnou skepsi k určené diagnóze, zároveň poukazuje na možný negativní důsledek.

- Učitelka B: „*Já nevím, já jsem v rozpacích, ale myslím si, že v současné době je takový stav, že když rodič řekne, že to dítě doma dělá, tak se dál ani nepátrá, jestli to tak skutečně dělá, nebo nedělá.*“

Rodiče se snad kvůli své zkušenosti bojí nechat dceru účastnit akcí konaných mimo školu, neposílají ji do školy při suplování. Učitelka tak vidí problém v tom, že není dostatečně zapojována do sociálních interakcí mimo klasické vyučovací hodiny, které by ji mohly obohatit.

7.2.1.2 Asistent

Asistentka A působí v této funkci prvním rokem, přidělena byla z důvodu potřeby 12 letého žáka D., který má diagnostikován Aspergerův syndrom. Absolvovala asistentský kurs, který jí však neposkytl takové vědomosti, jaké si představovala. Ve velké městské škole, kde v současné době působí, každodenně zažívá nelehké situace, kdy čelí negativním útokům nejen ze strany pedagogického sboru, ale i žáků...

Asistentka B má v péči sedmiletou J., se kterou tráví čas pouze pár hodin týdně. I v této době si však přijde nevytížená, někdy až zbytečná, jelikož autistické projevy u dívky nepozoruje. Jelikož však výdělek potřebuje, je nucena kvůli čtyřem hodinám týdně nucena cestovat do vzdálené školy...

Financování

Nedostatečná hodinová dotace

Oblast financování pálí i asistenty pedagoga. Vyplývající nedostatečná hodinové dotace nepříznivě ovlivňuje jejich vztah s žákem, jeho pracovní návyky a dosažené vzdělávací úspěchy. Pokud asistent vidá autistického žáka jen na pár hodin týdně, případně ho několik dní nevidí, jedná se o velký problém. Vybudování potřebného pevného a důvěrného vztahu je totiž nezbytnou součástí kvalitního vzdělávacího procesu, to si však vyžaduje dostatečný čas. Překonání počáteční nedůvěry, ostychu a možnost poznání specifických potřeb se utváří každodenním kontaktem, což však není otázkou jedné hodiny.

Autistické děti často vyžadují při utváření pracovních návyků stereotypní chování, dodržování režimu [Gillberg, Peeters 2003: 16-38] a v tom jim je zprostředkovatelským elementem právě asistent. Postupy si musí nejprve řádně nacvičit a osvojit pod dohledem a vedením, teprve poté je schopno jejich samostatné aplikace. Několikadenní prodleva v kontaktu s asistentem tak může nenávratně smazat dosažené vzdělávací úspěchy a žák je znovu na startovací čáře. Dle asistentů je tedy nedostatečná časová dotace narušitelem edukace.

- Asistentka A: „(...) *to je obrovský problém prostě, protože čtyři hodiny týdně je fakt zbytečné. On prostě potřebuje svůj režim a tak, prostě všechno stejné. Potřebuje pomoc pořád.*“

Nízké úvazky a platy asistentů

Asistenti pedagoga jsou převážně zaměstnání pouze na částečný úvazek, což čítá řádově pouhé jednotky hodin týdně. Zároveň se zařazením do nižších platových tříd disponují jen minimálním platem. Pokud tedy nepůsobí ve školském zařízení zároveň ve více pozicích, kterými by částečný úvazek dorovnal, dostávají se tak do situace, kdy jsou nuceni se dopravit do vzdělávacího zařízení kupříkladu na pouhou hodinu denně, tudíž se jim ani nemusí pokrýt cestovní náklady.

- Asistentka A: „*Navíc za tak hrozně malé peníze, že to ani nestojí za řeč, protože jsem tady jen čtyři hodiny týdně a to je směšné.*“
- Asistentka B: „*No tak ten úvazek je hodně nízký, já sem právě myslela (...) to bude minimálně na půl úvazku nebo víc (...), že to by šlo a pak mě to docela překvapilo, když to bylo jenom 6 hodin týdně a když pak všichni říkali, že to bude tak 4 hodiny.*“

Nejistota práce

Současně je s asistenty převážně uzavírána smlouva na dobu určitou, což úzce souvisí s nutností každoročně podávat žádost o zřízení této funkce znovu, a to tedy zpravidla na dobu jednoho školního roku. Toto ochranné opatření ze strany ředitele školy však pro asistenty představuje značnou nejistotu práce. Jsou v nejistotě, zda bude funkce znovu zřízena, případně jestli je ředitel opakovaně zaměstná. Výjimkou není ani situace, kdy jsou přes období letních prázdnin vedeni v evidenci uchazečů o zaměstnání.

- Asistentka A: *„No jistě, vždy jen do června a pak jsem dva měsíce na úřadu práce, což je šílené.“*

Nejistá budoucnost tedy představuje pro asistenty značný problém a je jedním z důvodů, proč tuto funkci opouštějí kvůli jistějšímu zaměstnání.

Požadavky na výkon funkce

Nedostačující asistentský kurz

Úspěšné absolvování asistentského kurzu je jednou z možností, jak získat odbornou kvalifikaci na výkon této funkce. Asistenti však vyjadřují značnou nespokojenost, co se jeho obsahu týče. Do kurzu vstupovali s očekáváním získání konkrétních znalostí jak v oblasti samotné asistence, tak i specifických poruch, které jejich přidělený žák může vykazovat.

- Asistentka A: *„(...) protože jsme se tam spíš zabývali různými téma zákonama a nic moc nám konkrétního neřekli.“*
- Asistentka B: *„No právě, že mě to překvapilo, to bylo spíš hodně, hodně tak jakoby povrchně, tak jako ne do hloubky (...). Ale byla tam hodně legislativa, takový ty věci okolo všeho, co úplně není odborný.“*

Kurz je však dle jejich slov na výkon této funkce nepřipravil, byl pouze obecný a hlubší poznatky si museli získávat svépomocí jinde. Obsahově je tedy zcela nedostačující a neposkytuje kvalitní základ výkonu asistence. Pokud se asistent dále nevzdělává sám, je absolutně neznalý specifických postupů a metod vhodných pro práci s autistickým dítětem, cítí se nejistý obává se toho, že by mu mohl spíše uškodit.

Náplň práce

Nejasně stanovené kompetence

Jak jsem již několikrát zdůraznila, asistent pedagoga má být k ruce učiteli [Vyhláška č.

73/2005 Sb.], jelikož právě ten za průběh vyučovací hodiny odpovídá. Zde však dle asistentů vyvstává problém, co si tedy asistent smí a nesmí vůči žákům dovolit. Je přeci stále pedagogických pracovníkem, ovšem učitelé mnohdy vyjadřují značnou nevoli při jeho pokusech o udržení kázně ve třídě.

- Asistentka A: *„Vždyť já ostatní nemůžu ani napomenout. Ale zas když to neudělám, tak to je taky zle, že tam hlučí, když je pryč. Já prostě nevím, co si můžu a nemůžu dovolit.“*

Asistenti tedy postrádají jasné stanovení kompetencí, které by jim dávalo návod, jak v konkrétních situacích postupovat, kde jsou meze jejich činnosti.

Nepochopení ze strany učitele

Problém s pochopením poslání funkce asistenta pedagoga se nevyhýbá ani učitelům. Situace, kdy ho vnímají jako možnost, jak žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jednoduše někam „uklidit“, je asistenty vnímána velice negativně. Mnohdy jsou nuceni s žákem pracovat odděleně ve vzdáleném rohu třídy, případně dokonce v samostatném kabinetu.

- Asistentka A: *„Prostě jsme tam, paní učitelka nás nejradši posílá do kabinetu, kde si mám s D. sama pracovat a hlavně ať je pokoj.“*
- Asistentka A: *„Já mám sice náplň práce nějakou stanovenou od ředitele, ale prostě to nestačí, musím se domluvit i s ní. Ale to nejde. Ona mi doslova řekla, že je jí jedno, co si tam děláme, hlavně ať neotravuje.“*

Učitel tak na asistenta přenáší veškerou zodpovědnost za vzdělávání žáka, který však má být pouhým podpůrným či vyrovnávací elementem, navíc jde zcela zřejmě proti myšlence inkluze.

Interpersonální vztahy

Učitel neobhajuje roli asistenta před žáky

Pokud ve třídě působí asistent, je alespoň v prvopočátku jistým narušením daného vyučovacího stereotypu a též i školního života všech žáků ve třídě. Děti, které byly doposud zvyklé na přítomnost pouze jedné dospělé autority ve třídě, jsou najednou pozorovány z více stran, což se jim nemusí líbit.

- Asistentka A: *„Oni nemají prostě rádi, že jsem tam o přestávkách, občas na ně houknu a srovnám je.“*

Problém ovšem nastává tehdy, pokud učitel není schopen či ani nechce přítomnost tohoto dalšího pedagogického pracovníka vysvětlit a obhájit, jelikož ji sám bere jako určitý druh kontroly své činnosti.

- Asistentka A: *„Prostě se na nás dívají jako na podřadnou práci a nechtějí nás v těch třídách. Berou nás prostě jako kontrolu, že sledujeme, co dělájí špatně a pak to půjdeme hned říct vedení asi.“*
- Asistentka A: *„Tady je problém prostě v paní učitelce. Ta by měla říct dost a je to. Ale ona jednou nechala hlasovat, jestli nás ve třídě chtějí nebo ne. No řekněte mi, co je to za přístup.“*

Šikana ze strany dětí

Nastane-li situace, kdy jeho přítomnost sám učitel nerespektuje a nedá dětem jasně najevo, že je nedílnou součástí třídy a má určitá práva (což tedy samozřejmě souvisí se zmíněným vyjasněním kompetencí mezi těmito dvěma aktéry), může docházet až ke krajnostem, jako je řekněme určitý druh šikany ze strany dětí.

- Asistentka A: *„No dá se říct, že jsem si vlastně prožila na vlastní kůži šikanu, dělají mi prostě to samé, co D. Voda v tašce, rozdupaná svačina, no je toho víc.“*

Děti si jsou vědomi toho, že asistent nenalezne u učitele zastání, sám však nedisponuje takovými prostředky, aby se jejich útokům účinně bránil a potrestal je. Ocitá se tak v začarovaném kruhu bezmoci, který sice může utužit jeho vztah se svěřeným dítětem, ovšem vytváří nepříznivé pracovní prostředí jak pro něj, tak pro vzdělávání autisty.

Spory s ostatními pedagogickými pracovníky

Narušení vztahů však nemusí být pouze na úrovni asistent-učitel, případně asistent-žáci. Utrpět mohou i sítě s ostatním pedagogickým sborem, který s ním ani nemusí být v každodenním osobním kontaktu, dokonce se ani nemusí znát. Na vině může být systém financování, o kterém jsem mluvila již u předchozího aktéra, kdy je financování této funkce z jiných zdrojů školy vnímáno jako odebírání peněz jejich ostatním zaměstnancům. Negativní projevy ze strany pedagogů však samotní asistenti jako problém vidí.

- Asistentka A: *„Víte, prostě já to na jednu stranu chápu, kvůli mně jim berou peníze, ale já za to nemůžu. Nemají mě moc rádi, dávají to docela najevo.“*

Opět tak vnímají narušení interpersonálních vztahů v této oblasti jako zatěžující pro výkon své funkce.

Diagnostika

Nesprávná diagnostika

Asistentka B přes svou veškerou vnímavost a znalosti nabyté ve spolupráci s poradenským zařízením autistické projevy u své svěřenkyně nepozoruje.

- Asistentka B: *„(...) ale mě to přijde, že já tam opravdu, teď jsem byla na prvouce a oni měli samostatnou práci a já jsem tam fakt nevěděla, co tam mám dělat, já jsem měla pocit, že tam překážím já.“*

Nevytíženost asistenta

Převážně se tak cítí neužitečná, nepotřebná a práce ji nenaplňuje, jelikož v ní v tomto případě nespátřuje smysl. I pouhá potřeba čtyř hodin týdně jí přijde u holčičky J. zcela zbytečná a v ničem neprospívající. Možná sporná diagnóza, alespoň co se vzdělávání týče, je tak příčinou psychické nepohody asistentky.

7.2.1.3 Rodič

Rodič A má dceru A., která trpí vysocefunkčním autismem. Je velmi šikovná a pod vedením dokáže dělat skutečné pokroky, ačkoli občas zneužívá asistentových služeb, bez něj je zcela nesamostatná. Ten jí je však přidělen na pouhé dvě hodiny denně...

Rodič B je otcem sedmileté dcery J., která má diagnostikován Aspergerův syndrom, ačkoli je okolí k této diagnóze skeptické. Funkce asistenta je financována na šest hodin týdně, ve zbylém čase se J. snaží i nadále ovládat a nevybočovat, což ji však stojí značné úsilí. Tento neustálý tlak pak ventiluje v domácím prostředí...

Financování

Nedostatečná hodinová dotace

Z pohledu rodiče je nedostatečná hodinová dotace též potíží. Ačkoli nemusí být autistické projevy na první pohled patrné, asistent je pro tohoto žáka nejen pomocníkem při zvládnání učiva, ale zároveň též opěrným bodem, útočištěm v jinak neodhadnutelném světě.

- Rodič B: „Vím že jsme řešili s ředitelkou to, že ho doporučujou na strašně málo, my máme 6 hodin týdně a ona by ho potřebovala na každý den a oni ho doporučují na strašně málo. (...) Já si myslím, že každé dítě s poruchou autistického spektra by potřebovalo asistenta na celý den a ne, dostanou ho na čtvrtinovej úvazek. Takže my pak musíme řešit, na který předmět ho potřebuje víc.“

Je však nutné, aby tuto funkci vykonával po celou dobu vyučování, jinak jsou rodiče stavěni do situace, kdy musí rozhodovat, který předmět je pro dítě to nejmenší „zlo“ a bude ho muset zvládnout samotné. Ztráta jistoty, určité ochranné bariéry před vnějším světem znamená pro dítě neskutečnou zátěž. Autista se i ve zbývajících hodinách snaží nevybočovat, ovládat své chování na přijatelnou mez pro své okolí, ovšem jen svépomocí je to velmi obtížné. [Gillberg, Peeters 2003] Příchod do domácího prostředí, tedy známého, bezpečného světa, tak znamená uvolnění všech napětí

a ventilování prožitého tlaku.

- Rodič B: *„Ona se nám doma počůrává, nedokáže se najíst, dojít si na záchod. Prostě to všechno bouchne.“*

Jako řešení se může jevit doplácení zbývajících hodin formou osobní asistence. Tedy jedna osoba asistenta je formálně financována dvěma způsoby, ovšem stěžejní je, že je u dítěte přítomna po celou potřebnou dobu. Tato varianta má ale své velké úskalí.

- Rodič A: *„Což je směšné vzhledem k tomu, že mu pak dali peníze tak, že to vychází vlastně tak, že má placenou asistentku na dvě hodiny denně a zbytek doplácím s manželem jakože osobní asistentku. (...) Což je teda finančně dost neúnosné, i když manžel má celkem dobrý plat, ale vyjde nás to opravdu hodně, částku nechci říkat, ale je to zatěžující.“*

Rodiny, kde bývá jeden z rodičů často zaměstnán pouze na částečný úvazek, jelikož po skončení vyučování se musí o autistické dítě postarat, si tento způsob mohou finančně dovolit jen obtížně, případně vůbec, a to i přes případný příspěvek na péči. Rodiče tak stojí před nesnadnou volbou: Mají pomoci dítěti i za cenu velkých finančních problémů celé rodiny? Už tak vysoká psychická zátěž se tak ještě stupňuje.

Zřízení funkce

Překlenovací doba

Období mezi vznikem potřeby a přidělením asistenta je problematické i pro rodiče. Dítě má obavy z nezvládnání látky i samotného prostředí. Má strach a nechce do školy chodit.

- Rodič A: *„A ta doba mezitím byla teda hodně krušná. Nechtěla chodit do školy, protože si s tím vším neuměla poradit, paní učitelka na ní neměla dost času, protože se musí věnovat i jiným dětem (...).“*

Rodič A tak uvádí v návaznosti na tento problém zvýšenou nemocnost v uvedeném období, snad i zapříčiněnou psychickou nepohodou a obavami. Matka tak byla nucena zůstat doma a pečovat o dítě, přičemž opět utrpěl již tak úzký rodinný rozpočet.

Náplň práce

Zneužívání asistence žákem

V zájmu autistického dítěte i jeho okolí je nutné vést ho k postupnému osamostatňování, což je ostatně i cílem asistence. Pro úspěšnost tohoto procesu je však nezbytné každodenní snahu ze strany rodičů doplnit odpovídajícím vedením ve škole. Problém nastává tehdy, pokud jsou služby poskytované asistentem na úrovni, která již překračuje vhodnou mez a nevede k nácvičku samostatnosti.

- Rodič A: *„Taky se jí snažím vést k samostatnosti, ale když mi pak řekne, ať jí zavážu tkaničky, že to ona dělat nebude, i když to předtím v pohodě zvládala, tak se ptáte, kde na to přišla.“*

Příčina tohoto nepříznivého stavu je spatřována v nedostatečné odolnosti vůči snahám dítěte vymoci si nepřiměřené služby.

- Rodič A: *„Já chápu, že A. umí být pěkně vychytralá, ona hodí ty svoje oči a udělala byste to, ale prostě to takhle nejde.“*

Děti, a to i autistické, umí využívat dětských zbraní, jako je hezký úsměv, roztomilá žádost, v případě neúspěchu i citového vydírání (pokud to neuděláš, nemáš mě rád). Tomuto tlak však nesmí asistent podlehnout a činnost za žáka vykonat, i když se to sice může momentálně zdát jako jednání v zájmu dítěte, ovšem z dlouhodobého hlediska se jedná o krok zpět.

Uspadňování práce

Nejen samotné dítě však musí být původcem této myšlenky. Dle rodičů dochází i k případům, kdy si chce asistent jednoduše ulehčit práci.

- Rodič A: *„Já chci, aby to zvládala sama, tak prostě paní asistentka musí vědět, kde jsou ty meze. Prostě ukázat, jak se to dělá, ale pak to musí dělat sama. (...) Že za ní třeba dopisuje část v písance, to jsem si taky všimla, protože rozeznám písmo, ale tak takhle se nic nenaučí.“*

Nácvik dovedností totiž vyžaduje čas, důslednost a především trpělivost a to asistenti nechtějí investovat. Ztěžují tak bytí nejen sobě, ale rodičům, kteří tráví s dítětem nejvíce času. V neposlední řadě však zabraňují úspěšnému začlenění dítěte do společnosti, nebo alespoň jeho běžnému fungování, což rozhodně není v jeho zájmu.

Diagnostika

Nerespektování a zpochybňování diagnózy

Zcela ojedinělou oblastí zmiňovanou rodiči je zpochybňování diagnózy ze strany asistenta. Rodiče jsou tak osočováni z toho, že si poruchu u dítěte vymýšlí, projevy zveličují a problematizují. Pramení tak nedůvěra vůči jejich osobě, což může narušovat vzájemnou spolupráci s ostatními aktéry.

- Rodič B: *„To víte, já si prostě všechno vybojuju, ale koukají se na mě jak na blbce, že si to vymýšlím.“*

Skutečně se může stát, že dítě ve škole nevykazuje výrazné autistické projevy, které rodiče uvádějí na základě zkušenosti z domácího prostředí. Jak jsem ale zmínila, dítě se ve škole snaží vyhovět požadavkům okolí a za cenu velkého psychického tlaku se neprojevat vybočujícím způsobem. Na základě vlastního soudu tak asistent neuzivá specifických přístupů a pomůcek vhodných pro edukaci autistických dětí.

- Rodič A: *„Ale paní asistentka s ní nic takového nedělá, asi se jí snaží brát jako normální dítě, ale víte, ona prostě normální není (...).“*

Dítěti tak není poskytována odpovídající vzdělávací podpora a nedosahuje takových pokroků, které by v případě kvalitního vedení mohlo dosáhnout.

7.2.1.4 Ředitel

Ředitel A působí na speciální škole, kde je 25 dětí s přiděleným asistentem (z toho 3 s diagnostikovanými PAS, i když tento počet dle něj neodpovídá skutečnému stavu), ovšem škola si jich může dovolit financovat pouze šest. Spolupracuje sice s úřadem práce, který díky svému programu částečně tuto potřebu pokrývá, nýbrž převážně se jedná o lidi s nulovou zkušeností a vzděláním v oboru, kteří se po uplynutí doby čtyř měsíců střídají...

Ředitelka B působí na běžné základní škole, kde jsou vzdělávány dvě děti s PAS a to shodou okolností ve stejné třídě. Asistent je však zatím přidělen pouze jednomu z nich, jelikož i přes značnou urgenci z jeho strany i rodičů dítěte poradenské zařízení stále nedodalo podklady a přílohy k podání žádost o zřízení této funkce. Obává se tak, že žádost nestihne kompletně zaslat do požadovaného hraničního termínu...

Financování

Funkce ředitele staví tuto osobu do pozice, kdy čelí požadavkům z mnoha stran zasazujících se o co nejvyšší uspokojení potřeb autistického dítěte a stále musí být kvalitním manažerem zohledňujícím přidělené finanční prostředky.

- *Ředitel B: „Naléhají na mě rodiče a učitelé, já bych jim ráda vyšla vstříc, ale všechno je to otázka financí.“*

Nízké úvazky a platy asistentů

V případě přiděleného nízké přidělené částky od krajského úřadu, která nepostačuje na pokrytí celého potřebného úvazku pro asistenta pedagoga, je nucen hledat v jiných finančních zdrojích školy.

- Ředitel A: „Protože my samozřejmě máme v tuto chvíli nějakou potřebu asistentů, teď je to nějakých těch 6 až 7 asistentů a financování je složitý, že to vychází v podstatě že mám na těch 6 asistentů peníze zhruba tak na 1,5 asistenta, zbytek hradím jakoby z rozpočtu jiných zaměstnanců.“

To však vyvolává nevoli u ostatních zaměstnanců školy.

Nedostatečná hodinová dotace

Zároveň také i přes veškerou snahu může dítě mít asistenta jen na pár hodin týdně, na což reagují negativně rodiče. Ředitel tak čelí tlaku z více stran.

Nepříliv/odliv kvalitních asistentů

Ředitel na tomto základě může asistentovi nabídnout pouze částečný úvazek. Ve spojení se zařazením do nízké platové třídy je problém s výběrem asistentů. Musí tak spíše sledovat to, aby pracovní místo vůbec obsadil než co nejvyšší kvalitu.

Celkový špatný systém financování

Ještě horší situace je dle Ředitele B na speciálních školách. Vzhledem k nízkému počtu žáků nemají dostatečně vysoké další zdroje, kterými by asistenta financovali, musí tak hledat další způsoby.

Program úřadu práce

Jednou z možností je spolupráce s úřadem práce¹², který škole asistenta zprostředkuje a jeho funkci financuje. To však má i své stinné stránky.

¹² Úřad práce vytváří tzv. společensky účelná pracovní místa, v mém případě pro asistenta pedagoga. Jedná se o nástroj aktivní politiky zaměstnanosti, kdy poskytuje částečnou, nebo úplnou dotaci na mzdu asistenta. [MPSV 2013b: online]

- Ředitel A: „(...) problém samozřejmě s výběrem kvalitního asistenta je, protože ne každý člověk k tomu může nebo má ty předpoklady. (...) A pak je tady ta druhá věc, kdy vybírám z úřadu práce, protože na ně dostávám podporu z úřadu práce a tam musím vybírat z toho co je na seznamu uchazečů o zaměstnání, z toho co mi úřad poskytne.

Ředitel je tak nucen vybírat pouze z evidence uchazečů o zaměstnání, nemůže vyvíjet další aktivity na rozšíření výběru, jeho možnosti jsou tak značně limitované.

V takto obsazené funkci se ale také střídají různé osoby po čtyřech měsících. Ředitel tak nevyžaduje, dokonce by to i pozbývalo smyslu, aby si potřebné vzdělání doplnili alespoň formou absolvování asistentského kurzu.

- Ředitel A: „Ti, které tady přibírám s podporou úřadu práce, tak ty nenutím, protože tady se ta pozice vlastně střídá po čtyřech měsících, takže oni mnohdy za ty měsíce si ani nestačili udělat nějaký kurz.“

Funkci asistenta pedagoga tak mnohdy vykonávají osoby, které mají nedostatečné vzdělání, nulovou zkušenost v oboru a často i minimální zájem o obor. Než se stačí kvalitně zapracovat, tak už z pracovní pozice odchází.

Časté střídání asistentů je však problematické i z jiného důvodu. Jak bylo již několikrát řečeno, autistické děti vyžadují stereotyp a okruh lidí, které znají.

- Ředitel A: „Je to problém. Je. Je to problém, protože děti, obzvláště u nás, mají rády ty svoje stereotypy, to svoje, na co jsou zvyklí, samozřejmě pokud se jim tady, byť je to jen po čtyřech měsících, střídají lidi, které neznají, tak to je problém.“

Musí se tak neustále seznamovat, budovat důvěru od začátku, což může značně stěžovat jejich vzdělávání. Program úřadu práce je tak sice prostředkem, jak zařídit alespoň nějakou asistentskou pomoc, ovšem za kvalitní a dostatečně produktivní se označit nedá.

Zřízení funkce

Překlenovací doba

V případě příchodu žáka během školního roku, či zjištění potřeby asistence, řeší ředitel problém, jak zvládnout toto překlenovací období. Jelikož se snaží jednat v nejlepších zájmech dítěte, ale i vyučujícího pedagoga, hledá z této situace možná východiska.

- Ředitel A: *„Samozřejmě se snažíme, že když takhle to dítě přijde, tak že ho přidělíme do třídy, kde asistenta máme. (...) Ale může se stát, že se dostane do skupinky, kde není ten asistent nanominován, takže může se stát, že tu asistenci nemá.“*

Oficiálně tak není žákovi asistent přidělen, ale prakticky jeho služeb využívá. Problém nastává však tehdy, pokud ředitel tuto možnost nemá. To pak opět čelí nátlakům od ostatních osob, které nechtějí pochopit, že jiné řešení není. Rodiče ho tak obviňují z toho, že jde proti zájmům dítěte a nechce mu pomoci, učitelé z přetěžování a nemožnosti věnovat se všem žákům.

Podklady od poradny

Pokud chce ředitel zřídit funkci asistenta, ke zpracování potřebuje nejprve kvalitní podklady od poradny. To však dle Ředitele A není tak jednoduché.

- Ředitel A: *„Mám obrovsky špatné zkušenosti (...) a veškerá doporučení, která by měla směřovat v náš prospěch, jsou špatně. Vůči nám dělají spíše problémy, než aby nám s tou diagnostikou pomáhaly. (...) Poradny asi dostaly nějaké nařízení zařadit děti do toho proudu a nás speciální školy neberou.“*

Potýká se tak s tím, že často asistenta nedoporučí, i když je potřeba jeho služeb skutečně značná. I v případě doporučení však nemá škola vyhráno. Jelikož je nutné o zachování funkce opakovaně žádat, případně před odchodem na učiliště opětovně žáka diagnostikovat, poradna vyhotovuje podklady znovu. Ředitelé se však setkávají dle svých slov s nesmyslným obratem v diagnóze.

- Ředitel A: *„Stejně tak jim dělají problémy do budoucna, kdy jim v polovině deváté třídy diagnostikují, že jim nic není, i když byli mentálně retardovaní a zabouchnou jim tak dveře do učiliště, kam si je samozřejmě nevezmou, protože by na ně nedostali normativně zvýšené peníze.“*

Dítě dříve vykazující mentální retardaci je najednou uznáno za zdravé, nic mu není a asistenta nepotřebuje, i když se kromě drobného posunu z důvodu dospívání či kvalitního vedení od pedagoga nic nezměnilo. Ředitel tak cítí ze strany PPP jasný odmítavý postoj ke speciálním a praktickým školám, což má ale v důsledku negativní vliv především na samotného autistického žáka.

I v běžných školách ale mají dle Ředitele B s poradenskými zařízeními špatné zkušenosti.

- Ředitel B: *„Teď čekáme na doplnění podkladů od poradny, které máme zatím nekompletní a já tak žádost nemohu podat. Tedy samozřejmě mohu, ale bylo by to zbytečné.“*

Není tak ojedinělé, že se musí zdlouhavě čekat na dodání podkladů od poradny, i když má ředitel vše zpracované. Bez příloh je totiž žádost nekompletní a není možné ji kladně vyřídit.

Forma žádosti

Dokonce i samotná forma žádosti je zbytečně složitá a to především v případě, že má škole asistentů více.

- Ředitel A: „(...) není to o tom, že bych pro těch všech 7 asistentů to napsal najednou, ale musím například cíle vypsat pro každého asistenta zvlášť (...).“

Je tedy nutné ke každému asistentu zvlášť vypisovat a dodávat podklady, ale také stanovit cíle. Není tedy možné, aby ředitel komplexně uvedl, čeho chce s asistenty ve své škole dosáhnout, přestože si odpovídají.

Diagnostika

Nesprávná diagnostika

Ředitel A vyjadřuje značné obavy o to, zda jsou asistenti přidělováni skutečně dětem, které je potřebují.

- Ředitel A: „Je to postavené na hlavu i v tom, že my tu máme skutečně i děti upoutané na lůžko, na vozíku a na ty máme problém získat finanční prostředky a pak se dozvím, že asistenta má přiděleného ten, kdo má třeba jen vadu řeči.“

Jakožto vedoucí představitel speciální školy, kterou navštěvují nejen autistické děti, ale i celá řada zdravotně postižených, čelí neustálému nedostatku asistentů. Na okolních běžných základních školách se však setkává s případy, kdy má asistenta dítě, které by bylo schopné zvládnout vzdělávání bez jeho pomoci. Domnívá se tak, že v rozhodování o zřízení této funkce jsou značné mezery, které znesnadňují příliv pomoci do správných rukou, způsobené především tlakem ze strany rodičů.

- Ředitel A: „*Já v tom vidím to, že rodiče se nechtějí zbytečně zatěžovat tím, aby řešili neúspěch toho dítěte, tak tomu dítěti vymodlej doporučení na asistenta, případně to někdy i finančně podporují, jenom aby měli klid, aby se dítě nemuselo tolik snažit.*“

Obává se, že v současné době nastává tendence, kdy rodiče usilují o stanovení diagnózy, kupříkladu právě autismu, aby vysvětlili nebo omluvili vzdělávací neúspěchy svého dítěte. I za pomoci vlastních peněžních prostředků pomáhají financovat funkci asistenta, který mu má pomoci zlepšit prospěch, i když ve skutečnosti žákem se speciálními vzdělávacími potřebami není.

7.2.1.5 Představitel poradenského zařízení

Představitelka poradenského zařízení působí jako krajská koordinátorka pro oblast autismu v pedagogicko-psychologické poradně. Každodenně se tak účastní nejen osobních schůzek s autistickými dětmi a jejich rodiči, ale rovněž navštěvuje školská zařízení a pořádá pravidelná setkání s učiteli, asistenty a zákonnými zástupci. Rok od roku je příjemcem stále se zvyšujícího počtu žádostí o doporučení funkce asistenta pedagoga, ačkoli ne každá se jí zdá jako oprávněná...

Financování

Nepochopení systému ze strany ředitele

Oblast financování neopomíjí ani představitelka poradenského zařízení, ovšem nesdílí názor, že je problém jen v nedostatečném financování ze strany kraje.

- *Představitel poradenského zařízení: „(...) spíš vzhledem k velkému počtu žádostí a malému objemu peněz nižší finanční nadstandardní dotace ze strany KÚ. Nutno podotknout, že škola na postiženého žáka dostává navýšený normativ, na dítě s PAS nejvíce ze všech postižení, pokud prostředky nestačí, žádá škola KÚ o tento nadstandard.“*

Krajský úřad sice neposkytuje vysoké částky na financování funkce asistenta pedagoga, jelikož je limitován objemem prostředků, ovšem to je až druhým krokem k ekonomickému pokrytí této funkce. Školy v prvním kroku dostávají již zvýšené normativní peníze na autistické dítě, které mají být využity na pokrytí jeho potřeb, tedy i funkci asistenta pedagoga. Ředitelé jim však tuto funkci nepřipisují, využívají jich jinak – kupříkladu na zvýšení mezd pedagoga, který má autistické dítě ve třídě. Za jediné finanční prostředky na financování funkce tedy považují obdržené dotace od krajského úřadu, které tím pádem pak nemusí dostačovat. I v tomto případě však ale mají ještě další možnosti.

- Představitel poradenského zařízení: „*Ano, ale je možno využít i jiné prostředky, nadace, obecní úřady...*“

Ředitelé jich však nevyužívají, jelikož by byli nuceni o ně žádat, vyřizovat formality. Komunikační partnerka tedy spatřuje problém spíše v nepochopení systému financování, než v nedostatečných prostředcích, které však pramení již z jeho povahy.

- Představitel poradenského zařízení: „*Špatný, neprůhledný, matoucí, nejednoznačný (...)*“.

Požadavky na výkon funkce

Nedostačující asistentský kurz

Koordinátorka je prostřednictvím schůzek zaměřujících se na autistické děti v pravidelném kontaktu se samotnými asistenty, tudíž je schopna odhadnout míru jejich znalostí v oblasti.

- Představitel poradenského zařízení: „*Asistentské kurzy jsou hodně obecně zaměřené, bylo by potřeba, aby byla podrobněji věnována pozornost různým druhům postižení (...)*“.

Asistenti se často projevují jako bezradní, neznalí specifickým vzdělávacích a výchovných přístupů k autistickým dětem, často ani nevědí, v čem tato porucha spočívá. Vinu klade především na bedra asistentských kurzů, které se jí nezdají jako dostatečný základ ke kvalitnímu metodickému vedení. Asistenti sice mohou navštěvovat další kurzy pořádané organizacemi na autismus zaměřenými¹³, ovšem ty nejsou bezplatné, což ztěžuje jejich účast.

13 Kurzy nabízí kupříkladu APLA o. s. [APLA o. s.: online]

Zřízení funkce

Nevhodné důvody zřízení

Funkce asistenta pedagoga by měla být zřizována pouze z důvodu potřeby dítěte, jiné důvody nejsou akceptovatelné. Někdy tomu tak ale není.

- Představitel poradenského zařízení: *„(...) setkáváme se i s tím, že asistenta požadují i z jiných důvodů, než je prospěch dítěte, (...) - udržet místo pro paní Novákovou...“*

Nastávají tak situace, kdy se ředitel zasazuje o prodloužení funkce asistenta, i když dítě dosáhlo takových pokroků, že tato služba pozbyla smyslu. Nejedná tak v zájmu dítěte, ale z personálních důvodů, aby mohl asistenta dále zaměstnávat. Pokud pak poradenské zařízení kvůli podezření z těchto pohnutek doporučení neposkytne, je osočováno z kroků směřujících proti potřebě dítěte a znemožnění kvalitních vzdělávacích podmínek, což ho staví do značně nepříznivého světla.

Diagnostika

Nesprávná diagnostika

Poradenské zařízení, kde působí má komunikační partnerka, zaznamenává každým rokem nárůst počtu klientů. Ona se však domnívá, že ne každá diagnóza PAS odpovídá skutečnému stavu.

- Představitel poradenského zařízení: *„Ano, diagnóza někdy bývá omluvenkou pro všechno, tendence některých rodičů invalidizovat dítě (...).“*

Rodiče si někdy diagnózu doslova „vyběhají“, jelikož stačí vystřídat několik lékařů a jeden z nich nakonec autismus diagnostikuje, i když pravda může být zcela jinde. Je to možné jak z důvodu nejasných a rozličných symptomů PAS, tak zveličování příznaků projevujících se u dítěte a ze strany rodičů zcela záměrně. Ti tak činí kvůli vidině asistence pro jejich dítě a tím tedy možnému zlepšení školního prospěchu. Lékař

nakonec podlehne a rodičům vyhoví. Poradenská zařízení tak musí následně vyřizovat velké počty žádostí o doporučení, i když nejsou vůbec oprávněné, což jim znesnadňuje práci.

Také se objevuje **fenomén úzkostlivých matek**, které se domnívají, že je s jejich dětmi něco v nepořádku, mají neobvyklé chování, i když se může jednat pouze o tišší a uzavřené dítě s neobvyklými zájmy. Započnou tak vyhledávat rozličné poruchy, jednu si zvolí a napasují její příznaky na své dítě. Po poradenském zařízení pak vyžadují oficiální diagnostikování autismu, aby byly jejich obavy potvrzeny a měly jistotu, která jim zajistí, že budou moci užít specifických přístupů pro konkrétní poruchu a zažádat o zřízení asistenta. Představitelé poradny se jim pak snaží marně vysvětlit, že dítě PAS netrpí. V případě nevyhovění však úzkostlivé matky neváhají navštívit další a další zařízení, přičemž některé jim nakonec vyhoví.

Vidí tak nutnost změnit systém přidělování asistenta pedagoga a ujasnění podmínek.

- Představitel poradenského zařízení: „*Jasně stanovená pravidla týkající se toho, jaké dítě má na asistenta nárok (...).*“

Posuzování dle diagnózy se jí jeví jako problematické, přiklání se k posuzování míry či stupně postižení.

7.2.2 Problémy společné pro více aktérů a možná doporučení

7.2.2.1 Financování

Oblast financování zahrnuje konkrétní odvětví – nedostatečná hodinová dotace, nízké úvazky a platy asistentů, nepřiliv/odliv kvalitních asistentů, celkový špatný systém financování - která jsou identifikována jako problémová u více aktérů zároveň.

Pro každého z nich je jako potíží vnímáno z jiného důvodu, ovšem společným elementem je znesnadňování vzdělávání žáka z důvodu nedostatku finančních prostředků. Zde si však nelze nevěšimnout odlišného výkladu systému financování.

Ředitelé škol vidí prostředky přidělované krajem na zajištění funkce jako zcela nedostatečné, ovšem představitelka poradenského zařízení oponuje tím, že se jedná pouze o nadstandardní prostředky, ke kterým se přistupuje až při vyčerpání částky zvýšeného normativu na autistické dítě. Ty však nejsou dle ředitelů určeny pouze na financování funkce asistenta, ale užívají je na mzdové náklady učitelů, které jsou s autistickým dítětem v každodenním kontaktu. Vzhledem k jejich objemu tak není možné, aby pokryly i funkci asistenta.

Doporučuji tak ujasnit a zprůhlednit systém, který si v současné době jednotliví aktéři vykládají odlišným způsobem, a znovu promyslet vzhledem k výši přidělených financí skutečnou možnost realizace opatření z těchto zdrojů.

7.2.2.2 Požadavky na výkon funkce

Velký nedostatek je spatřován v asistentském kurzu. I když se jedná o jednu z forem získání odborné kvalifikace na funkci asistenta pedagoga. Navzdory očekávání aktérů neposkytuje kvalitní základ pro pomoc při vzdělávání žáků s PAS.

Doporučuji tak rozšířit kurz obsahově i rozsahově, což by umožnilo zaměřit se na konkrétní poruchy, které žák se speciálními vzdělávacími potřebami může vykazovat, a asistentovi vnímat a pracovat s jejich specifiky.

7.2.2.3 Zřízení funkce

Období mezi zjištěnou potřebou a oficiálním přidělením asistenta, pro potřeby mé práce nazvané jako překlenovací období, je spatřováno jako značně problematické a způsobené špatnou legislativou. Domnívám se však, že PAS se nezačnou projevovat ze dne na den, jedná se o dlouhodobější proces.

Doporučuji tak věnovat dostatečnou pozornost projevům, aby mohly být odhaleny včas, a to již ve spolupráci s mateřskými školami jako prvopočátečními zařízeními.

7.2.2.4 Náplň práce

Zneužívání asistence žákem je vnímáno jako problém především z důvodu narušení procesu osamostatňování žáka. Asistent však nesmí tuto situaci vůbec připustit, musí si být jasně vědom toho, proč byl dítěti přidělen.

Doporučuji tak opakovaně ujasňovat všem jednotlivým aktérům, co je skutečnou náplní práce asistenta pedagoga a ředitelům školy striktně vynucovat její dodržování, jinak pozbývá smyslu.

7.2.2.5 Diagnostika

Diagnostikování PAS bez důkladného zkoumání projevů dítěte ve škole i v domácím prostředí, tedy nesprávná diagnostika, může vést k přidělení asistence dítěti, které ji ve skutečnosti nepotřebuje, což vnímají kromě rodičů všichni aktéři.¹⁴

Doporučuji tak přehodnotit současný systém přidělování na základě stanovené diagnózy na hodnocení míry postižení (jeho funkčních dopadů), stejně jako se tak činí v případě jiných opatření sociální politiky.

14 I v mém výzkumu se tak setkávám s problémy v diagnostice, na které upozorňuje i Prizant (2012). Zároveň právě zde spatřuje možnou příčinu v nárůstu počtu lidí s autismem, užívá dokonce označení „epidemie autismu“. Zmiňuje zkušenosti s nátlaky rodičů při stanování diagnózy za účelem získání nároku na služby. [Prizant 2012: online] Můžeme zde tedy nalézt shodné znaky.

Závěr

V posledním desetiletí zaznamenáváme prudký nárůst počtu lidí s diagnostikovanými poruchami autistického spektra. Termín diagnostikovanými je stěžejní, jelikož se zřejmě nejedná o prudké šíření této pervazivní vývojové poruchy, nýbrž o jev z velké části způsobený zlepšujícími se diagnostickými metodami a medializací. PAS se vyznačují narušením mnohých sfér života, především komunikace, imaginace a sociální interakce.

V procesu vzdělávání se tak děti s touto poruchou považují za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, což vyžaduje zvláštní přístup. Jako podpůrný a vyrovnávací prostředek za účelem jejich kvalitního vzdělávání se užívá asistenčních služeb v podobě osobní asistence a funkce asistenta pedagoga. Osobní asistenci upravuje MPSV a poskytuje se přímo žákovi, oproti tomu asistent pedagoga spadá do rezortu MŠMT. Tento pedagogický pracovník vykonává vzdělávací činnost v součinnosti s učitelem.

V lednu 2005 nabyl účinnosti nový školský zákon, který se zřízením funkce asistenta pedagoga podrobněji zabývá a umožňuje její zřízení. Především v primárním školství tak došlo k prudkému nárůstu jejich počtu a zároveň se snížil průměrný počet připadajících žáků na jednoho asistenta.

Implementace tohoto vyrovnávacího a podpůrného opatření se však pojí s problémy, které staví překážky úspěšnému vzdělávání autistických žáků. Ty je pro další pokračování dané politiky a jejich možné nápravy nutné identifikovat, k čemuž posloužilo mé vlastní výzkumné šetření založené na prozkoumání realizace politiky jejími primárními aktéry. Ti ji totiž v každodenní praxi uskutečňují zdola.

Rodič, učitel, ředitel, asistent pedagoga a představitel poradenského zařízení tak identifikovali potíže ve financování, požadavcích na výkon funkce, zřízení funkce, náplni práce, interpersonálních vztazích a diagnostice. Identifikovány byly problémy legislativního, metodického i jiného rázu, přičemž každý aktér je interpretuje jako problémové z vlastního subjektivního pohledu.

Jako nejpalčivější problémy z oblasti financování vykristalizovaly nízká hodinová dotace, nízké platy a úvazky asistentů, nepřív/odliv kvalitních asistentů a celkově špatný systém financování. Obsahově nedostatečný asistentský kurz jako

požadavek na výkon funkce a překlenovací období způsobené předepsanými postupy při zřízení funkce jsou rovněž vnímány jako překážky vzdělávání autistických žáků. Rozpor mezi legislativně stanovenou náplní práce a její nedodržování asistentem umožňuje její zneužívání žáky, v neposlední řadě též nesprávná diagnostika způsobená nátlakem ze strany rodičů, především úzkostných matek, představuje problém.

Naplněním cílů mé bakalářské práce, tedy zjištěním vývoje asistenčních služeb, jejich legislativním ukotvením a identifikováním problémových oblastí pro jednotlivé aktéry zvláště i společně, poskytnu komplexní obraz o problematice asistenčních služeb u žáků s PAS a zároveň též první krok k jejich řešení.

Seznam zdrojů

APLA o. s. 2014. „Přednášky pro pedagogy ve školách.“ [online]. Praha: APLA o. s. [cit. 25. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/prednasky-pro-pedagogy-ve-skolach.html>.

Attwood, Tony. 2005. *Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál.

Colebatch, H. K. 2005. *Úvod do policy*. Brno: Barrister&Principal.

Čadilová, Věra, Hynek Jůn, Kateřina Thorová a kol. 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem: Zvládání problémového chování u lidí nejen v domovech sociálních služeb*. Praha: Portál.

Gillberg, Christopher, Theo Peeters. 2003. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: Výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál.

Hendl, Jan. 1997. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.

Howlett, Michael, M. Ramesh, Anthony Perl. 2009. *Studying Public Policy: Policy Cycles&Policy Subsystems*. Canada: Oxford University Press.

Jeřábek, Hynek. 1992. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum.

Kaufmann, Jean-Claude. 2010. *Chápající rozhovor*. Praha: SLON.

King, Marissa, Peter Bearman. 2009. „Diagnostic change and the increased prevalence of autism.“ *International Journal of Epidemiology* [online] 38 (5) [cit. 7. 5. 2014]. Dostupné z: <http://ije.oxfordjournals.org/content/38/5/1224.full.pdf+html>.

Krajský úřad Středočeského kraje. 2014. „Informace k žádosti o zřízení funkce asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, ve školním roce 2014/2015.“ [online]. Praha: Krajský úřad Středočeského kraje [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.kr-stredocesky.cz/portal/odbory/skolstvi/obecniskolstvims-zs-zus/informace-k-zadosti-o-zrizeni-funkce-asistenta-pedagoga-do-t-182366512.htm>.

Krajský úřad Středočeského kraje. 2014. „Metodika financování přímých výdajů.“ [online]. Praha: Krajský úřad Středočeského kraje [cit. 16. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.kr-stredocesky.cz/portal/odbory/skolstvi/skolska-ekonomika/metodika-financovani-primych-vydaju.htm?pg=1>.

Lechta, Viktor (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. 2012. „Děti s pervazivní vývojovou poruchou.“ [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 10. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/13898>.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. 2013. „Vyhlášení dotačního řízení MPSV pro rok 2014 v oblasti poskytování sociálních služeb.“ [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 20. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/16311>.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. 2013. „Společensky účelná pracovní místa.“ [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 13. 4. 2014]. Dostupné z: http://portal.mpsv.cz/upcr/kp/jhm/apz/spolecensky_ucelna_pracovni_mista.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. 2014. „Rada Evropy: Revidovaná strategie sociální soudržnosti.“ [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 6. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/1004>.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.

PPP Středočeského kraje. 2009. *Výroční zpráva o činnosti a koncepční záměr rozvoje 2008*. Kolín: PPP Středočeského kraje.

PPP Středočeského kraje. 2011. *Analýza poradenských služeb a vzdělávání dětí a žáků s poruchami autistického spektra*. Kolín: PPP Středočeského kraje.

PPP Středočeského kraje. 2014. *Výroční zpráva o činnosti a koncepční záměr rozvoje 2013*. Kolín: PPP Středočeského kraje.

Prizant, Barry M. 2012. „The cutting Age: from research to practice: On the Diagnosis and Misdiagnosis of Autism Spectrum Disorder.“ *Autism Spectrum Quarterly* [online] [cit. 7. 5. 2014]. Dostupné z: http://www.barryprizant.com/files/asq_misdiagnosis_of_asd_summer_2012.pdf.

Reichel, Jiří. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.

Richman, Shira. 2006. *Výchova dětí s autismem: Aplikované behaviorální analýza*. Praha: Portál.

Silverman, David. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.

Slowík, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.

Strauss, Anselm, Juliet Corbinová. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.

Švaříček, Roman, Klára Šedřová. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Thorová, Kateřina. 2012. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál.

Veselý, Arnošt, Martin Nekola. 2007. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha: SLON.

Vláda České republiky. 2010. „Úmluva o právech osob se zdravotním postižením.“ [online]. Praha: Vláda České republiky [cit. 20. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim—70247/>.

Vyhláška č. 317/2005 Sb.

Vyhláška č. 492/2005 Sb.

Vyhláška č. 563/2004 Sb.

Vyhláška č. 72/2005 Sb.

Vyhláška č. 73/2005 Sb.

Wing, Lorna, David Porter. 2002. „The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising?“ *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* [online] 8 (3) [cit. 7. 5. 2014]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/mrdd.10029/abstract>.

Zákon č. 108/2006 Sb.

Zákon č. 262/2006 Sb.

Zákon č. 561/2004 Sb.

Seznam obrázků, tabulek a příloh

Obrázky (v textu):

Obrázek 1: „Etapový“ nebo „cyklický“ model politického procesu

Tabulky (v textu):

Tabulka č. 1: Výzkumné cíle a otázky

Tabulka č. 2: Dílčí cíle a metody

Tabulka č. 3: Celkový počet asistentů pro klienty s PAS 2001 a 2010

Tabulka č. 4: Počet asistentů dle typů škol

Tabulka č. 5: Počet klientů s PAS k 31. 8. 2008

Tabulka č. 6: Počet klientů s PAS k 31. 8. 2013

Tabulka č. 7: Primární aktéři

Tabulka č. 8: Výskyt kategorií u jednotlivých aktérů

Přílohy:

Příloha č. 1: Návod na rozhovor

Příloha č. 2: Specifikace činností u jednotlivých platových tříd dle katalogu prací

Přílohy

Příloha č. 1: Návod na rozhovor

Návod na rozhovor

Představení výzkumu

Výzkum je realizován jako součást bakalářské práce a získaná data budou použita pouze za tímto účelem. Téma bakalářské práce je **Problematika asistenčních služeb u žáků s PAS z pohledu aktérů**. Výpovědi budou anonymní (k rozlišení výpovědí bude užito počátečních písmen abecedy a obecných charakteristik).

Souhlas s nahráváním (za účelem rychlejšího průběhu rozhovoru a přesnějšího a kvalitnějšího zpracování jejich výpovědi).

Obecné informace

Údaje o autistickém dítěti – typ postižení, ročník, věk, počet dětí ve třídě

Aktuální situace

Jak dlouho má přiděleného asistenta, kolik je ve třídě dětí s přiděleným asistentem

Oblasti zájmu

Upozornit, ať se neobává ihned říci jakékoli podněty a myšlenky, které ho v souvislosti s tématem napadnou, případně doplnit zcela novou oblast.

Obecné otázky

Spatřujete problémy v oblasti požadavků na vykonávání funkce?

Vyskytují se problémy s výběrem asistentů?

Vnímáte problémy v procesu zřízení funkce?

Spatřujete problémy týkající se financování funkce?

Vyskytují se problémy s náplní práce asistenta pedagoga?

Jsou problémy v interpersonálních vztazích?

Doplňující a shrnující otázky

Napadá Vás nějaká oblast, kterou jsem opomněla?

Chcete na závěr něco doplnit, vyzdvihnout?

Který problém týkající se asistenčních služeb považujete za nejmarkantnější?

Demografické údaje

Druh aktéra, věk, bydliště/místo pracoviště

DĚKUJI ZA ROZHOVOR!

Příloha č. 2: Specifikace činností u jednotlivých platových tříd dle katalogu prací

2.16.05 ASISTENT PEDAGOGA

4. platová třída

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

5. platová třída

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

6. platová třída

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

7. platová třída

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

8. platová třída

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

9. platová třída

1. Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.

2. Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.

Zdroj: Katalog prací 2.16.05