

Role asistenta pedagoga při primárním vzdělávání žáků s tělesným postižením

Zuzana Vrágová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Zuzana Vrágová**
Osobní číslo: **H220023**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Role asistenta pedagoga při primárním vzdělávání žáků s tělesným postižením**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti tělesného postižení, primárního vzdělávání a role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

ČADOVÁ, Eva, 2023. Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-627-3.

LORENZOVÁ, Jitka, 2023. Sociální pedagogika. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická. ISBN 978-80-7592-167-3.

SLOWÍK, Josef, 2016. Speciální pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9426-1.

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

ZIKL, Pavel, 2011. Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-7668-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Magdalena Hanková, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 23. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na roli asistenta pedagoga v primárním vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením. Hlavním cílem bakalářské práce je na základě odborné literatury a vlastního kvalitativního výzkumu popsat roli asistenta pedagoga při vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením na prvním stupni základních škol. Práce je rozdělena do teoretické a praktické části. První kapitola definuje vrozená tělesná postižení a jejich příčiny, klasifikuje možné rehabilitace a kompenzační pomůcky. Druhá kapitola se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením na prvním stupni základních škol, včetně právního rámce a podpůrných opatření. Třetí kapitola se věnuje roli asistenta pedagoga, historickému kontextu, legislativním ukotvení, kompetencím a činností asistenta pedagoga. Praktická část je realizována kvalitativním výzkumem formou polostrukturovaných rozhovorů se šesti asistenty pedagoga působícími na prvním stupni základních škol ve Zlínském kraji. Získaná data byla zpracována pomocí designu Zakotvené teorie. Výsledky výzkumu doplňují teoretická východiska a přinášejí konkrétní poznatky o praxi asistentů pedagoga při inkluzivním vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením.

Klíčová slova: asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání, žáci s vrozeným tělesným postižením, primární vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, podpora ve vzdělávání

ABSTRACT

The bachelor's thesis focuses on the role of a teaching assistant in the primary education of pupils with congenital physical disabilities. The main aim of the thesis is, based on professional literature and the author's own qualitative research, to describe the role of the teaching assistant in the education of pupils with congenital physical disabilities at the primary school level. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The first chapter defines congenital physical disabilities and their causes, and classifies types of rehabilitation and compensatory aids. The second chapter focuses on inclusive education of pupils with physical disabilities at the primary school level, including the legal framework and support measures. The third chapter is dedicated to the role of the teaching assistant, covering the historical context, legislative anchoring, competencies, and activities of teaching assistants. The practical part is carried out through qualitative research using semi-structured interviews with six teaching assistants working in primary schools in the Zlín Region. The collected data were processed using the Grounded Theory design. The research findings complement the theoretical background and provide concrete insights into the practice of teaching assistants in inclusive education of pupils with congenital physical disabilities.

Keywords: teaching assistant, inclusive education, pupils with congenital physical disabilities, primary education, special educational needs, educational support

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat paní Mgr. Magdaleně Hankové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné podněty, trpělivost a lidský přístup při psaní této práce. Velmi si vážím její ochoty vždy mi vyjít vstříc a poskytnout podporu, když jsem ji potřebovala.

Velké díky patří také mé rodině, která mě po celou dobu studia povzbuzovala a měla se mnou trpělivost.

Dále bych ráda poděkovala všem, kteří se zúčastnili výzkumu, za jejich čas, otevřenost a ochotu podělit se o své zkušenosti.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 JEDINCI S VROZENÝM TĚLESNÝM POSTIŽENÍM.....	15
1.1 DEFINICE A VZNIK TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ	16
1.2 KLASIFIKACE VROZENÝCH TĚLESNÝCH POSTIŽENÍ	18
1.2.1 Dětská mozková obrna (DMO)	18
1.2.2 Myopatie.....	20
1.2.3 Vrozená malformace	21
1.2.4 Malformace končetin.....	21
1.3 REHABILITACE A KOMPENZAČNÍ POMŮCKY PRO JEDINCE S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	23
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
2.1 PRÁVNÍ ŘÁD VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM V ČR.....	26
2.2 POJEM PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	27
2.3 PŘEHLED PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PRO TĚLESNĚ POSTIŽENÉ ŽÁKY	28
3 ASISTENTA PEDAGOGA V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM.....	33
3.1 HISTORIE A LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA	33
3.2 PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA	35
3.3 KOMPETENCE A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	42
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	42
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL	42
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	43
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE A TECHNIKA SBĚRU DAT	43
4.5 VOLBA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	44
4.6 REALIZACE VÝZKUMU	45
5 ANALÝZA DAT	47
5.1 KATEGORIE Č. 1: KLÍČOVÉ OBLASTI PODPORY ŽÁKA S VROZENÝM TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	47
5.2 KATEGORIE Č. 2: SPOLUPRÁCE S AKTÉRY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	51
5.3 KATEGORIE Č. 3: KOMUNIKACE ŽÁKA S VROZENÝM TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	54
6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE.....	57
6.1 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	57
6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	60

6.3	APLIKAČNÍ ROZMĚR PRÁCE	61
ZÁVĚR		63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		65
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		68
SEZNAM TABULEK		69
SEZNAM PŘÍLOH		70

ÚVOD

Činnost asistentů pedagoga je ovlivňována řadou okolností, které mohou značně postihnout nejen jejich pracovní úspěšnost, ale také způsob, jakým jsou vnímáni v kontextu inkluzivního vzdělávání. Různorodost a specifická potřeba žáků s vrozeným tělesným postižením, se kterými pracují, a kvalita podpůrných služeb a zdrojů jsou okolnosti, které mohou výrazně ovlivnit efektivitu práce asistentů pedagoga a jejich schopnost pomáhat začleňování žáků s tělesným postižením do běžného vzdělávacího procesu. Téma je považováno za klíčové, protože práce asistentů pedagoga s žáky s tělesným postižením zahrnuje specifické výzvy. Tyto výzvy, obzvláště u žáků s vrozeným tělesným postižením, jsou často spojeny s omezenou hybností a mobilitou.

Cílem této bakalářské práce je na základě poznatků z odborné literatury a kvalitativního výzkumu zmapovat roli asistenta pedagoga při primárním vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením. Práce je členěna na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části nejprve charakterizujeme vrozené tělesné postižení, uvedeme příčiny a klasifikaci jednotlivých typů postižení a přiblížíme možnosti rehabilitace a kompenzačních pomůcek. Ve druhé kapitole se zaměříme na inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením v primárním vzdělávání, vymezíme pojem primární vzdělávání, představíme právní rámec a podpůrná opatření, včetně individuálního vzdělávacího plánu a úrovně podpory. Třetí kapitola pak přiblíží specifika práce asistenta pedagoga: jeho historii a legislativní ukotvení, předpoklady, kompetence a etický kodex.

V praktické části předkládáme empirický výzkum, jehož hlavním cílem je zjistit a popsat, jak asistenti pedagoga vnímají svou roli, jaké zkušenosti mají ve spolupráci s učiteli a v jakých oblastech podporují žáky s vrozeným tělesným postižením. Výzkumný soubor tvoří šest asistentů pedagoga působících na prvním stupni základních škol ve Zlínském kraji. Zvolili jsme kvalitativní strategii a data sbírali polostrukturovanými rozhovory, která umožnila klást doplňující otázky a zachytit hloubku jejich zkušeností. Seznam otázek vychází z jádra rozhovoru definovaného dle Švaříčka a Šed'ové (2014) a Miovského (2006). Data získaná při výzkumu zpracováváme metodou Zakotvené teorie, konkrétně využíváme fázi otevřeného kódování k identifikaci základních konceptů přímo z nasbíraných informací.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 JEDINCI S VROZENÝM TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

V úvodní kapitole teoretické části se budeme zabývat charakteristikou jedinců s vrozeným tělesným postižením. Tito jedinci společně s asistenty pedagoga tvoří hlavní cílovou skupinu naší bakalářské práce. Cílem je přiblížit problematiku vrozeného tělesného postižení a všechny s tím související aspekty. Vrozené tělesné postižení je realita, která ovlivňuje životy mnoha jedinců již od narození. Tito jedinci se setkávají s různými výzvami, které zasahují jejich fyzické schopnosti, ale také jejich psychické a sociální fungování. Každý z nás má své jedinečné sny, talenty a cíle a stejně tak to platí i pro osoby s tělesným postižením. Je důležité mluvit o bariérách, kterým čelí, ale také o možnostech a metodách, které jim umožňují plnohodnotně se zapojit do všech aspektů života. Podpora inkluze a rovného přístupu ke vzdělání, zaměstnání a společenským aktivitám je klíčem k tomu, aby jedinci s vrozeným tělesným postižením mohli naplno rozvinout svůj potenciál a žít šťastný a plnohodnotný život.

Vědní obor zaměřený na výchovu a vzdělávání jedinců s tělesným a zdravotním postižením se nazývá somatopedie. Tento název pochází z řeckých slov "soma" (tělo) a "paidea" (výchova) zavedl ho v roce 1956 František Kábele. Průcha (1999) uvádí, že somatopedie představuje specializovanou oblast speciální pedagogiky zaměřenou na problematiku fyzického postižení. Věnuje se zákonitostem výchovy a vzdělávání jedinců s tělesným postižením, zdravotním oslabením, nemocí či omezenou pohyblivostí. Součástí její činnosti je také rehabilitace a terapeutická podpora těchto osob.

Termín somatopedie je charakteristický pro českou a slovenskou speciální pedagogiku, zatímco ve většině zahraničních zemí nejsou pro jednotlivé disciplíny speciální pedagogiky používány specifické názvy. (Kantor, 2023)

Dále Kantor (2023) uvádí, že somatopedie se vyvinula jako specifická oblast speciální pedagogiky a specializuje se na vzdělávání a podporu jedinců s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním. Kromě vzdělávacích cílů se somatopedie věnuje také péči směřující k socializaci a resocializaci dětí, mládeže i dospělých. Oba obory usilují o optimalizaci vzdělávacího procesu a dosažení co nejlepší kvality života pro jedince se speciálními potřebami.

Jednou z nejvýznamnějších osobností, která usilovala o optimalizaci vzdělávacího procesu pro tělesně postižené jedince v Česku je například prof. MUDr. Rudolf Jedlička (1869–1926), který v roce 1913 založil první ústav pro tělesně postižené děti v Praze na Vyšehradě, dnes známý jako Jedličkův ústav. František Bakule (1877–1957) byl novátorský učitel, který se pokusil v Jedličkově ústavu realizovat netradiční výukový a výchovný přístup. Augustin Bartoš (1888–1969) byl následovníkem Františka Bakuleho, kladl důraz zejména na tělesnou výchovu a fyzickou práci u žáků s tělesným postižením. Rovněž se snažil o odstranění termínu „mrzák“ a jeho nahrazení termíny „člověk s tělesným defektem“ či vadou“ nebo „člověk tělesně vadný.“ (Kantor, 2023)

1.1 Definice a vznik tělesného postižení

Tělesné postižení je široký termín, který zahrnuje různé druhy fyzických omezení a může mít vliv na pohyblivost, senzorické vnímání nebo jiné tělesné funkce. Tato postižení mohou být vrozená nebo získaná během života v důsledku úrazu či onemocnění. (Michalík, 2011) Veřejnost často vidí tělesně postiženého člověka jako osobu s výrazným symptomem tělesného postižení, hlavním znakem tedy je porušení motoriky. U tělesně postižených osob je postižení dolních nebo horních končetin obvykle dobře patrné.

Novosad (2011) definuje tělesné postižení jako omezení pohybových schopností, případně úplné znemožnění pohybu, doprovázené poruchami motorické koordinace, které jsou způsobeny poškozením, vrozenou vadou nebo funkčním narušením opěrné a pohybové soustavy. Dále uvádí, že tyto vady či poruchy jsou obvykle zřetelné na první pohled a projevují se trvalým snížením pohybové výkonnosti a ztrátou schopností v jedné či více oblastech pohybu.

Dle Vítkové (2006) je osoba s tělesným postižením definována jako člověk, který má omezené pohybové schopnosti v důsledku poškození podpůrného nebo pohybového aparátu, případně jiného organického poškození. Toto poškození je dlouhodobé nebo trvalé. Autorka dále specifikuje poruchu hybnosti jako defekt pohybového a nosného systému, který zahrnuje klouby, kosti, šlachy, svaly a cévní zásobení, stejně jako poškození nebo poruchu nervového systému.

Novosad (2011) dále rozděluje tělesná postižení do dvou hlavních, ale často překrývajících se kategorií:

Chronická postižení, které definuje jako nevyléčitelná onemocnění nebo dlouhodobě nepříznivé zdravotní stavy vyžadující specifický životní styl, dodržování léčebného režimu a významně omezujících kvalitu života pacienta i jeho blízkých. Tyto stavy nejsou často viditelné na první pohled a jsou proto méně stigmatizované společností.

Lokomoční (pohybová) postižení, definuje jako omezení nebo neschopnost pohybu, poruchy motoriky nebo koordinace pohybů v důsledku poškození, vývojových vad či funkčních poruch pohybového aparátu, centrálního nebo periferního nervového systému, amputací nebo deformací částí motorického systému. Tato postižení jsou obvykle viditelná na první pohled a vedou k trvalému snížení funkční výkonnosti a ztrátě schopností v jedné či více oblastech pohybu.

Vrozené tělesné postižení lze popsat jako pohybovou vadu, která se vyvinula během těhotenství v důsledku genetických vad, škodlivých vnějších faktorů (jako je užívání alkoholu, kouření nebo prodělání infekční nemoci, které mohou výrazně ovlivnit zdravý vývoj plodu). (Vágnerová, 2008) Někdy může být příčinou i komplikovaný a dlouhý porod dítěte. Příčiny vzniku tělesného postižení lze rozdělit do tří období: prenatální, perinatální a postnatální. Začneme **prenatálním** obdobím, které je klíčové pro zdravý vývoj plodu a tím ovlivňuje celý život narozeného jedince. Jako příklad můžeme uvést zarděnky (rubeola) – infekční nemoc, která je mimořádně nebezpečná pro vývoj dítěte v embryonálním období (do 9. týdne těhotenství). Zarděnky mohou způsobit závažné srdeční vady, postižení sluchu a další komplikace. V období fetálním (od 9. týdne těhotenství do porodu) je podobně rizikovým onemocněním například cukrovka (diabetes mellitus), která může způsobit malformace páteře a další ortopedické vady. (Machová, cit. podle Slowík, 2016) Podle Slowíka (2016) je **perinatální** období z hlediska porodu velmi významné, samotný porod a čas těsně před a po něm – obzvláště rizikové. Autor uvádí, že nejčastějšími příčinami vzniku postižení v tomto ontogenetickém období jsou vážnější poškození mozku dítěte (například mechanické pohmoždění hlavičky či omezený přístup kyslíku), novorozenecké infekce a vážné porodní komplikace. Příkladem vážných onemocnění, která mohou vzniknout v

postnatálním období s vysokým rizikem trvalých následků jsou například klíšťová encefalitida, lymská borelióza, meningitida nebo cévní mozkové příhody (CMP).

Renotírová (2006) stejně jako Slowík (2016) uvádí, že častou příčinou vrozených tělesných vad je prodělání různých infekčních onemocnění matkou během těhotenství (např. zarděnky), nedostatek vitamínů, minerálních látek a stopových prvků ve stravě, negativní vliv léků užívaných matkou v počátečních fázích těhotenství, rentgenové záření a nepříznivé vlivy prostředí, včetně klimatických a sociálních podmínek. Nicméně nejčastější příčinou je podle ní dědičnost.

1.2 Klasifikace vrozených tělesných postižení

Do této kategorie patří například vrozené vady lebky, rozštěpy lebky, rtů, čelisti, páteře, nevyvinuté končetiny nebo jejich části, dětská mozková obrna. Tato postižení mohou mít různé stupně a závažnost. Vzhledem k námi vybranému vzorku informantů (AP), kteří pracují s žáky s vrozeným tělesným postižením, konkrétně s dětskou mozkovou obrnou (DMO), rozštěpy a ostatními formami vrozeného tělesného postižení se nyní blíže zaměříme na popis těchto postižení.

1.2.1 Dětská mozková obrna (DMO)

Je jedním z nejčastějších vývojových postižení nervového systému. Aktualizací Mezinárodní klasifikace nemocí došlo ke změně názvu DMO na Mozkovou obrnu. (Čadová, 2023) Odborná literatura stále uvádí tento původní termín DMO, proto jej budeme uvádět i v této práci. Dětská mozková obrna (DMO) se vyznačuje dle Pipekové (2006) pohybovým postižením, tělesnou neobratností, zejména v oblasti jemné motoriky, zvýšenou pohyblivostí a neklidem, nesoustředěností, těkavostí, nerovnoměrným vývojem, nedokonalým vnímáním a nedostatečnou představivostí. Dále jsou typické překotné a impulzivní reakce, střídání nálad a výkyvy v duševní výkonnosti, opožděný vývoj řeči a její vady. (Pipeková, 2006) Příznaky dětské mozkové obrny (DMO) se postupně vyvíjejí s dozráváním mozkových struktur, které jsou nezbytné pro rozvoj specifických motorických schopností. V prvních měsících života se DMO může projevat jako hypotonie (svalová ochablost) nebo hypertonie (zvýšené svalové napětí) a opožděním v motorickém vývoji. Kraus (cit. podle Slowík, 2016, s. 102) uvádí, že medicína DMO definuje jako neprogresivní neurologický syndrom vyvolaný lézí nezralého mozku. Slowík (2016) dále uvádí, že ve dvou třetinách případů se u jedinců s DMO vyskytuje také mentální handicap a někdy i další komplikace a

onemocnění jako je epilepsie, smyslové vady atd. Různé typy motorických poruch umožňují rozlišit různé formy dětské mozkové obrny (DMO). V praxi se nejčastěji používá základní členění podle Renotiérové (2006) na spastické a nespastické formy.

Spastická forma, která je považována za nejběžnější variantu, se vyznačuje trvalým zvýšením svalového napětí. Podle lokalizace pohybového postižení se tato forma dále rozděluje do tří následujících kategorií.

Diparetická forma vzniká v důsledku poškození mozkového kmene, což je často spojeno s předčasným porodem. Tato forma dětské mozkové obrny se projevuje symetrickým postižením obou dolních končetin. Charakteristický je také nepoměr mezi vzrůstem trupu a dolních končetin, které jsou kratší. Zvýšené svalové napětí vede k předklonu pánve a trupu. Chůze bývá často po špičkách, případně po špičkách s ohnutými koleny a trupem kývajícím se do stran. Horní končetiny zůstávají beze změn. Mentální schopnosti obvykle nejsou ovlivněny.

Hemiparetická forma je nejčastější typ dětské mozkové obrny. Charakterizuje se spastickou obrnou horních a dolních končetin na jedné straně těla. Hybnost je omezena v upažení, rotaci předloktí, napřimení v lokti, pohybech palce a rozevření prstů. Dolní končetina bývá slabší a kratší, což způsobuje, že postižený chodí po špičce.

Kvadruparetická forma je považována za těžší typ spastických obrn. Tato forma je kombinací předchozích forem, kdy jsou postiženy všechny čtyři končetiny. Pokud dojde ke zdvojení diparetické formy, dominuje postižení dolních končetin. Naopak při zdvojení hemiparetické formy převažuje postižení horních končetin. U této formy je možné, že se objeví epilepsie a snížené kognitivní funkce.

Nespastická forma je charakteristická tím, že u této formy není přítomno zvýšené svalové napětí, ale typický je snížený svalový tonus. Do nespastické skupiny DMO patří dvě kategorie:

Hypotonická forma je charakteristická svalovou ochablostí a nepřírozeným rozsahem pohybu v hlavních kloubech. Tento typ nespastické DMO je často spojen s mentální retardací. Obvykle se kolem třetího roku života dítěte tato forma mění na spastickou nebo dyskinetickou (nespastickou) formu.

Dyskinetická forma DMO není klasickou poruchou hybnosti, ale je charakterizována vůlí nepotlačitelnými pohyby. Typickým znakem je atetóza, což jsou pomalé, hadovité pohyby končetin a trupu spojené se stáčením hlavy a grimasováním. Nechtěné pohyby jsou

obvykle nesymetrické a různě intenzivní, přičemž někteří pacienti nejsou schopni ani chůze. Tyto pohyby mohou také zasahovat svalstvo obličeje, žvýkáci, polykáci a svalstvo zodpovědné za tvorbu hlasu a řeči. Častým problémem bývá nesrozumitelná a pomalá řeč. Intelligence u této formy DMO zůstává většinou nedotčena. (Renotírová, 2006)

Vítková (2006) zdůrazňuje důležitost včasné a multidisciplinární léčby pro děti s abnormalitami. Podle ní je zásadní spolupráce mezi rodinou, odbornými lékaři, psychology, fyzioterapeuty a speciálními pedagogy. V kojeneckém věku je důležitá včasná léčba při prvních projevech abnormit.

1.2.2 Myopatie

Myopatie je poškození svalových vláken a mohou být rovněž příčinou poruch pohyblivosti. Tyto poškození mohou mít genetický původ, nebo mohou být způsobena záněty, úrazy, intoxikacemi či působením endokrinních a metabolických faktorů (např. poruchy funkce štítné žlázy nebo nadledvin). Více než 50 % osob postižených myopatií trpí některou z forem progresivní svalové dystrofie. Tato onemocnění vedou k degeneraci svalových vláken příčně pruhovaného svalstva, která jsou nahrazována neplnohodnotnou až nefunkční vazivovou a tukovou tkání. (Fischer, 2008)

Duchenneova svalová dystrofie (DMD) (Duchenne Muscular Dystrophy) Jedná se o onemocnění, které je způsobeno mutacemi různých proteinů dystrofii nového glykoproteinového komplexu. Příčinou vzniku této choroby je delece (typ genové mutace) určité části řetězce DNA lokalizovaná na chromozomu X. Poškozený úsek chromozomu X produkuje při transkripci defektní mRNA, podle které se při translaci vytvářejí chybné či nefunkční proteiny. Ty pak neumožňují správnou funkci svalového vlákna. DMD je onemocnění, které postihuje téměř výhradně chlapce. U dívek jsou totiž funkční bílkoviny syntetizovány podle nepoškozené DNA lokalizované na druhém chromozomu X. U chlapců se sadou pohlavních chromozomů XY však není druhý chromozom X s nepoškozeným úsekem DNA k dispozici. Většina dětí ztrácí schopnost chůze mezi 7. a 12. rokem a stává se osobou závislou na invalidním vozíku. Kolem 19. roku bývají postiženy dýchací svaly a srdeční svalovina. Mezi 20. a 25. rokem většina postižených umírá na respirační selhání, přičemž si jsou plně vědomi svého stavu. Tento stav může být ještě komplikován jejich intelektem, přičemž pouze jedna třetina postižených DMD má intelekt v pásmu lehké mentální retardace. Ostatní mají intelekt v normě a může být i nadprůměrný. Toto onemocnění je nevyléčitelné. (Kočárek, Maříková, Novotná, 2004, cit. podle Fischer, 2008)

Beckerova svalová dystrofie (BMD) (Becker Muscular Dystrophy) se vyznačuje podobným průběhem a příčinami jako Duchenneova svalová dystrofie (DMD). Její nástup je však pozdější a progresse výrazně pomalejší. První příznaky se obvykle objevují mezi 5. a 15. rokem života, ale mohou se vyskytnout i později, dokonce až ve třetí nebo čtvrté dekádě života. I když mají osoby s BMD snížený věk přežití ve srovnání se zdravou populací, je běžné dožití 4. a 5. dekády.

1.2.3 Vrozená malformace

Vrozený rozštěp páteře (*Spina bifida*) je jedna z nejčastějších vrozených vad a vyskytuje se u 0,2–0,25 % novorozenců. Patří mezi defekty vývoje neurální trubice (NTD – Neural Tube Defect). Nervová soustava se u člověka vyvíjí velmi brzy; neurální trubice se formuje během prvních 25 dnů těhotenství a z ní se následně vyvíjí mozek a mícha. Vzniká důsledkem nesprávného vývoje této trubice. Jedná se o nedokonalé uzavření páteřního kanálu, konkrétně obratlových oblouků, nejčastěji v oblasti bederní páteře. Existují tři formy spiny bifidy podle závažnosti postižení:

Spina bifida occulta („utajená“ spina bifida), při tomto postižení se páteřní kanál neuzavírá, ale mícha a míšní pleny zůstávají neporušené. Postižení není na první pohled zřejmé.

Meningokéla představuje vážnější formu *spiny bifidy*. Kvůli neuzavřeným obratlům dochází k výhřezu míšních obalů mimo páteř. Na povrchu těla, nejčastěji v bederní oblasti, se objeví viditelný vak naplněný mozkomíšním mokem. Mícha není poškozena.

Meningomyelokéla je nejzávažnější formou *spiny bifidy* z důvodu vyhřeznutí páteřního kanálu a míšních obalů, tak i samotné míchy. Přibližně u 20 % postižených je defekt malý a může být překryt kůží nebo tenkou vrstvou tkáně.

1.2.4 Malformace končetin

Jedná se o postižení v některých případech pouze kosmetické, zatímco v jiných případech vede k vážným poruchám a omezením hybnosti. Vrozené vady končetin představují odchylky od normálního stavu končetiny přítomné již při narození. V odborné literatuře se někdy označují souborným názvem dysmelie, které se následně dělí na:

- *Amelie* – vrozená absence celé končetiny
- *Peromelie* – vrozená absence části končetiny např. předloktí
- *Mikromelie* – celkové zmenšení končetiny
- *Fokomelie* – končetiny ve tvaru ploutve, které nasedají přímo na ramena

Nejčastější vady na ruce jsou:

- *Polydaktylie* – končetina obsahuje více než 5 prstů
- *Oligodaktylie* – končetina obsahuje méně než 5 prstů
- *Syndaktylie* je srůst dvou a více prstů. (Fischer, 2008)

1.3 Rehabilitace a kompenzační pomůcky pro jedince s tělesným postižením

Rehabilitace je definována jako koordinované využívání lékařských, sociálních, vzdělávacích a pracovních zdrojů k obnově nebo zlepšení funkčních schopností. Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje rehabilitaci jako soubor intervencí, které mají za cíl optimalizovat fungování a snížit disabilitu u jedinců se zdravotními stavy v interakci s jejich prostředím. Rehabilitace se snaží umožnit lidem dosáhnout a udržet optimální fungování v interakci s jejich prostředím. Termín "rehabilitace" se ve speciální pedagogice začal více objevovat až po roce 1989, kdy se začal prosazovat komplexní přístup. Kábele (1986) popisuje komplexní rehabilitační péči ve své příručce pro výchovné poradce. V současné literatuře je ucelená rehabilitace prezentována jako nutný předpoklad pro uspokojování speciálních potřeb žáků/klientů. Uvádí se čtyři základní složky ucelené rehabilitace podle většiny autorů jako je Votava a Jesenský:

Pedagogická rehabilitace

Sociální rehabilitace

Léčebná rehabilitace

Pracovní rehabilitace

Pedagogická rehabilitace je hlavní složkou komplexní rehabilitace ve školách a tvoří základní náplň práce pedagogů. Vzdělávací cíle pro žáky s tělesným postižením jsou v podstatě stejné jako pro zdravé děti, je však třeba klást zvláštní důraz na rozvoj motorických schopností, samostatnosti, sebeobsluhy, komunikačních dovedností, předprofesní přípravu a vhodné volnočasové aktivity. Konkrétní úkoly závisí na zdravotním, psychickém a sociálním stavu jednotlivých žáků.

Na sociální rehabilitaci se podílí rodina, škola, různá pracoviště obce, kraje a státu a případně i nestátní neziskové organizace. Zde je hlavním úkolem pedagoga sociální začlenění do vrstevnické skupiny, ale i celé komunity.

Léčebnou rehabilitaci, kterou realizují zejména zdravotničtí pracovníci, ale také učitelé a pracovníci v sociálních službách popisuje Zíkl (2011) jako nutnost polohování imobilních dětí, řešení problémů s příjmem potravy, sebeobsluhou a hygienou, stimulaci motorického vývoje a facilitaci motorických činností. Pedagogové by měli být schopni realizovat celodenní handling, což zahrnuje aplikaci různých rehabilitačních technik

zaměřených na stimulaci hybnosti a podporu vývoje motorických projevů. Technický aspekt rehabilitace, který zahrnuje odstranění architektonických bariér ve škole, používání technických pomůcek, jako jsou vozíky, speciální židle, pomůcky pro hygienu atd. Využívání kompenzačních pomůcek by mělo být ve školách běžné a je často nezbytnou podmínkou pro pobyt dítěte ve škole. (Zikl, 2011)

Léčebná rehabilitace se zaměřuje na zlepšení funkčního stavu a zmírnění nebo odstranění poruch spojených s tělesným postižením. Tato rehabilitace je zajišťována zdravotnickými zařízeními a na jejím provádění se podílejí odborníci jako lékaři, zdravotní sestry, fyzioterapeuti, ergoterapeuti, protetikové a další specialisté. Pro udržení funkční zdatnosti se používají různé léčebné postupy, například fyzikální terapie (masáže, elektroléčba, magnetoterapie, termoterapie, balneoterapie), fyzioterapie, ergoterapie, animoterapie (hipoterapie, canisterapie) a další expresivní terapie (muzikoterapie, arteterapie). (Votava, 2003)

Kompenzační pomůcky Votava (2003) popisuje následovně: jedná se o zdravotnické technologie, které kompenzují disabilitu člověka při konkrétních činnostech. Tyto technologie jsou zásadní pro mnoho lidí s tělesným postižením, kteří nedokážou samostatně vykonávat běžné denní úkony nebo je provádí pomaleji či neobvyklým způsobem. V oblasti materiálně-technického vybavení hraje klíčovou roli obor zvaný protetika, konkrétně ortopedická protetika. Tento obor zahrnuje výrobu končetinových protéz, dlah, podpůrných aparátů, kosmetických náhrad ztracených částí těla, ortopedické obuvi a dalších pomůcek. (Votava, 2003)

Podle Michalíka (2011) je invalidní vozík nejznámější a nejtypičtější kompenzační pomůckou pro tělesně postižené. Existuje však mnoho dalších pomůcek, které usnadňují každodenní život těchto lidí. Opory, jako jsou hole, berle a chodítka, usnadňují chůzi a pomáhají udržovat stabilitu. Mechanické a motorové vozíky poskytují mobilitu. Ortézy a korzety z termoplastu, kovu, neoprenu, kůže nebo textilu zpevňují postiženou končetinu, napravují její funkci, podporují správné fungování končetin nebo korigují vadné držení těla. Protézy nahrazují chybějící končetiny, které lze rozdělit na pasivní a aktivní.

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V současné době školský systém plně podporuje inkluzi žáků s tělesným postižením do běžných základních škol. Tito žáci absolvují klasický výchovně-vzdělávací proces a jsou tak plně začleněni mezi žáky bez zdravotního omezení. Tím se nabízejí rovné příležitosti pro všechny žáky v primárním vzdělávání i na dalších stupních výchovně-vzdělávacího procesu. Vymezením základních pojmů a termínů v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením se zabývá tato kapitola.

Termín **inkluze** pochází z původního názvu inclusion. Dle Kroupové (2016) se jedná o proces, který reaguje na různé potřeby všech jedinců. Inkluze zvyšuje participaci v oblasti učení v různých kulturách a společnostech. Současně snižuje vyloučení osob v oblasti edukace. V rámci inkluze dochází ke změnám a úpravě obsahu a přístupů. Dále jsou upravovány struktury a strategie. Inkluze je založena na jednotné vizi, kterou je společná edukace všech dětí bez rozdílů. Dnes je považována za povinnost a zodpovědnost celého systému vzdělávání. Heterogenita je v souvislosti s inkluzí chápána jako normalita. V nejobecnějším pojetí je možné inkluzi chápat jako vylepšenou neboli optimalizovanou integraci. Toto sdělení Zilcher (2019) rozšiřuje a uvádí, že z didaktického pohledu se inkluzivní vzdělávání považuje za vrchol individualizace v oblasti vzdělávání. Z pohledu školní kultury je pak možné inkluzivní vzdělávání považovat za vizi, která je plně v souladu komunitní školy. A z pohledu školní politiky je pak možné se domnívat, že inkluzivní vzdělávání poskytuje takové prostředí, které podporuje rovnost všech, současně respektuje veškeré zvláštnosti, a to všechno probíhá ve veškerých různých situacích.

Slowík (2022) doplňuje, že inkluzi je možné považovat za velice prospěšný vzdělávací model, tedy pouze v případě, že je realizován správně. To znamená, že nelze setrvávat pouze u fyzické inkluze, kterou se rozumí prosté zařazování všech žáků do běžných tříd. Skutečnou inkluzí, tedy inkluzivní edukací, se naopak rozumí smysluplná účast každého jedince na aktivitách a životě vrstevnické skupiny. Pokud by tento požadavek nebyl naplněn, dalo by se dle autora hovořit pouze o společném vzdělávání, nikoliv o inkluzivním. (Slowík, 2022)

Náš osobní postoj je, že inkluze ve vzdělávání je nesmírně důležitá. Rovnost příležitostí, kterou inkluze poskytuje, umožňuje každému žákovi dosáhnout svého plného potenciálu, bez ohledu na fyzická či mentální omezení. V inkluzivním prostředí se děti učí

respektovat a akceptovat rozdíly mezi sebou, což vede k rozvoji empatie a lepšímu porozumění. Bohužel jsou i jedinci, kteří stále nerozlišují rozdíly mezi pojmy inkluze a integrace, a proto si níže vysvětlíme, co znamená pojem integrace.

Bendl (2015) uvádí, že pojem integrace je v současné době hojně užívaný, má mnoho podob a významů a netýká se pouze oblasti školství. Naopak má tento pojem souvislost s řadou lidských činností. Autor chápe integraci následujícím způsobem: „Lze ji definovat jako včlenění jednotlivce nebo skupiny do nového prostředí nebo nových poměrů, a to bez proměny vlastní identity nebo ztráty specifičnosti“ (Bendl, 2015, s. 286).

Objevují se však i jiné významy pojmu integrace: Slowík (2007) uvádí, že sociální integrace znamená rovnocenné začleňování jednotlivců do společnosti. Pro některé menšiny se jejich výrazná odlišnost stává překážkou, která jim brání v plné socializaci. To se týká především osob s postižením a etnických menšin. Obdobné stanovisko zastává také Potměšil a Kocurová (2010, 2002, in Potměšilová, 2018), uvádějí, že integraci je možné chápat jako proces, který respektuje odlišnosti dvou skupin žáků, tedy žáků s postižením a bez postižení. Současně se integrace snaží o začlenění žáků s postižením do skupiny žáků bez postižení. Zmínění autoři zcela jasně oddělují pojem integrace a inkluze, když doplňují, že samotný pojem inkluze je pak definován jako práce se žáky, kteří se již nečlení do skupin na žáky postižené a bez postižení. Všichni žáci se stávají součástí jedné skupiny a se začleněnými žáky se pracuje na základě jejich individuálních schopností a možností.

Je patrné, že pojem integrace je dnes v pedagogické praxi zcela běžně využíván. Proto lze hovořit také o integračním vzdělávacím systému. Ten lze chápat jako společnou školu, která je společná „běžným“ žákům, ale také těm žákům, kteří se významně diferencují nebo jsou separováni. Přitom se učitel nadále specializuje na výuku majoritní skupiny žáků. Dochází tedy k tomu, že se diferencovaný žák přizpůsobuje. (Zilcher, 2019)

2.1 Právní řád vzdělávání žáků se zdravotním postižením v ČR

Listina základních práv a svobod je prvním dokumentem, který zaručuje právo dítěte na vzdělání bez ohledu na typ nebo stupeň postižení. Dalším významným dokumentem je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, známý také jako Bílá kniha. Tento dokument slouží jako systémový projekt, který formuluje základní myšlenky, obecné cíle a rozvojové programy, které mají řídit vývoj vzdělávacího systému. (Francová, 2013)

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením je v České republice řešeno v rámci školského zákona a také se tímto tématem zabírá aktuálně platná vyhláška. Aktuální školský zákon chápe žáky se zdravotním postižením jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby bylo možné naplnit jejich vzdělávací možnosti a uplatnit jejich práva, jsou těmto žákům nabídnuta různá podpůrná opatření. (Školský zákon, § 16, odstavec 9)

Podle nového školského zákona č. 561/2004 Sb., který se týká předškolního, základního, středního, vyššího odborného a jiného vzdělávání, je v § 16 definováno dítě se zdravotním postižením pro účely vzdělávání následujícím způsobem: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové či sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.“ (Školský zákon, § 16, odstavec 9)

Zásadní význam má novela školského zákona č. 82/2015 Sb., známá jako tzv. inkluzivní novela, která přináší důležité změny do českého vzdělávacího systému. Jejím cílem je přizpůsobit školní prostředí tak, aby vyhovovalo potřebám všech žáků bez rozdílu. Tato novela zakotvuje principy inkluzivního vzdělávání, včetně zajištění přístupu ke kompenzačním pomůckám, úprav výukových metod a přítomnosti podpůrného personálu.

2.2 Pojem primární vzdělávání

Primární vzdělávání je první stupeň formálního vzdělávání, který se většinou poskytuje na základní škole. Cílem je poskytnout základní vzdělání, které zahrnuje čtení, psaní a základní matematiku. Tento stupeň vzdělávání je obvykle povinný, bezplatný a poskytuje základ pro další vzdělávací stupně.

International Standard Classification of Education (ISCED) je globální klasifikace vzdělávacích systémů, kterou spravuje UNESCO. ISCED poskytuje standardizovaný rámec pro organizaci vzdělávacích programů a kvalifikací, což usnadňuje srovnání vzdělávacích systémů mezi různými zeměmi. Klasifikace ISCED je důležitá pro sběr a analýzu statistik, které jsou srovnatelné napříč národy. Podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED (1997) se primární vzdělávání (primary education) považuje za úvodní fázi systematického vzdělávání, tedy povinné školní docházky úroveň ISCED 1. V zemích, kde

je primární vzdělávání součástí „základního vzdělávání“, spadá do této úrovně pouze první stupeň (first stage of basic education). Některé státy mají na této úrovni uzavřené primární vzdělávání (například Nizozemsko, Německo, USA), někdy označované jako „elementární škola“, zatímco jiné země zahrnují jen několik úvodních ročníků základních škol (např. Švédsko, Finsko, Dánsko a bývalé socialistické země). Primární vzdělávání je tedy úvodní fází povinné školní docházky, začíná mezi 5-7 rokem dítěte a zaměřuje se na základní gramotnost a dovednosti jako čtení, psaní a počítání. V různých zemích má primární vzdělávání různé délky a struktury, například v USA se označuje jako "elementární škola" (1.- 6. ročník), v Německu jako "Grundschule" (1.- 4. ročník). Česká republika realizuje primární vzdělávání v jednotné školské instituci nazývané "základní škola". Základní vzdělávání zahrnuje primární vzdělávání a nižší sekundární vzdělávání, což odpovídá úrovni ISCED 2. (Průcha, 1999)

2.3 Přehled podpůrných opatření pro tělesně postižené žáky

V rámci zvláštního ustanovení o některých podpůrných opatřeních je uvedeno, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou v rámci podpůrných opatření využívat individuální vzdělávací plán, dále pedagogickou intervenci, někdy je vhodná přítomnost asistenta pedagoga a je možné využívat jiný komunikační systém, než je mluvená řeč. V některých případech je možné využít působení dalších osob, které mohou nabídnout potřebnou pomoc a podporu. (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, § 3 - § 9)

Individuální vzdělávací plán (IVP) zpracovává škola. Plán je zpracováván na základě doporučení školského poradenského zařízení. Jedná se o závazný dokument, který vychází ze školního vzdělávacího programu. Zmíněný plán obsahuje informace o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření. Taktéž obsahuje identifikační údaje žáka a informace o pedagogických pracovnících, kteří se na vzdělávání žáka s postižením podílejí. Ve zmíněném plánu jsou vedeny především informace o úpravách obsahu vzdělávání, dále jsou uvedeny údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání. Taktéž jsou zmíněny informace o úpravách metod a forem výuky. Nechybí ani informace o hodnocení žáka. Součástí individuálního vzdělávacího plánu může být také pedagogická intervence. Ta slouží především k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v určitých vyučovacích předmětech. Konkrétně v takových, kde je třeba posílit motivaci žáka

ke vzdělávání případně je třeba kompenzovat jeho domácí přípravu. Tuto intervenci poskytuje základní škola, školní družina, školní klub nebo střední škola. (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, § 4)

Vzdělávání žáků s tělesným postižením může zjednodušit také přítomnost asistenta pedagoga. Dle aktuální legislativy asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi. Asistent pedagoga zajišťuje přímou pedagogickou činnost, dále podporuje žáka při dosahování vzdělávacích cílů, a tím vede žáka k co největší samostatnosti. Též zabezpečuje výchovné práce, které jsou zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, § 5) Popisu práce asistenta pedagoga bude věnováno více pozornosti ve 3. kapitole teoretické části.

V současné době existuje celkem pět stupňů podpory. Čadová (2023) uvádí, že první stupeň podpory může realizovat školské zařízení. Další stupně již vyžadují spolupráci se školským poradenským zařízením, které je známé pod zkratkou ŠPZ. Tím je pracoviště pedagogicko-psychologické podpory nebo speciální pedagogické centrum. Konkrétní poskytnutý stupeň podpory se odvíjí od odborného posouzení a navrhuje jej právě ŠPZ. Autorka navíc podotýká, že samotné tělesné postižení nebo onemocnění nevypovídá nic o tom, jaký stupeň podpůrného opatření bude žák využívat. (Čadová, 2023) Teď podrobněji objasníme, co tyto stupně podpory znamenají, a uvedeme příklad založený na žákovi s tělesným postižením.

První stupeň podpory, jak již bylo zmíněno, je realizován přímo školou a pedagogickými pracovníky v rámci běžné činnosti bez dalšího zvyšování finančního rozpočtu. Škola o navrhovaných postupech informuje zákonné zástupce a tím se zahajuje společná spolupráce. Podpůrné opatření prvního stupně zahrnuje úpravu zasedacího pořádku, lze upravit délku vyučovací hodiny a přestávek a je lépe organizován čas strávený ve škole a mimo ni. Žákům s tělesným postižením jsou stanoveny odlišné časové limity. Dále je kladen důraz na individuální práci, upřednostňují se metody aktivního učení a metody zaměřené na prevenci únavy a podporu motivace. (Čadová, 2023)

Do druhého stupně podpory může být žák zařazen na základě podnětů pedagogických pracovníků nebo na základě pedagogické diagnostiky. Vždy je však třeba využít také diagnostiku ze strany školského poradenského pracoviště. Podpora spočívá především v individuálním přístupu, dále v zajištění speciálně upravených pomůcek a aplikací

aktivizujících metod do výchovně-vzdělávacího procesu. Též se využívá zapojení žáka s tělesným postižením do společné výuky, je kladen důraz na kooperativní učení a je kladen důraz na využívání kontaktního stylu výuky. Je možné využívat rozšířené formy hodnocení, které dokážou reflektovat požadavky na individuální přístup směrem k žákům s tělesným postižením. Tento stupeň podpory umožňuje využívání plánu pedagogické podpory nebo individuálního vzdělávacího plánu. Do druhého stupně tak může patřit např.: Žák s lehkým případně středně těžkým tělesným postižením, které má mírný dopad na hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku nebo motoriku mluvidel, tento žák potřebuje podporu pedagoga, toleranci tempa, je vybaven potřebnými pomůckami a zvládá obsah učiva. (Čadová, 2023)

Přidělení třetího stupně podpory vyžaduje provedení komplexní diagnostiky ze strany školského poradenského zařízení. Následně jsou stanoveny úpravy v organizaci a také v průběhu vzdělávacího procesu. Na tomto stupni podpory je možné zpracovat individuální vzdělávací plán. Dochází k úpravám podmínek vzdělávání a je možné upravit postupy režimu ve výchovně-vzdělávacím procesu a v oblasti domácí přípravy. Současně může být vyžadována odborná sociálně-pedagogická a psychologická intervence. Podpora je poskytována ze strany školy, ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Čadová (2023) dále uvádí, že se dají využít speciální učebnice, rehabilitační, kompenzační a didaktické pomůcky. V mnoha případech je zapotřebí upravit pracovní prostředí a lavici, stanovit místo pro pomůcky a často je zapotřebí rozšířit pracovní místo a pracovní prostor. Možné je i snížení počtu žáků ve třídě a využití pomoci asistenta pedagoga ve všech předmětech nebo pouze v některých. Jako příklad můžeme uvést žáka s těžkým tělesným postižením, které se dá dobře kompenzovat, zvládá obsah učiva bez obtíží, ale při vzdělávání potřebuje finančně náročnější pomůcky, úpravu pracovního místa, speciální klávesnici, počítač, k němu odpovídající programy a podporu asistenta pedagoga. (Čadová, 2023)

K přidělení čtvrtého stupně podpory je třeba učinit podrobnou a komplexní diagnostiku ze strany školského poradenského zařízení. Dle potřeb je pak možné provádět úpravy v organizaci a průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Základem je stanovení individuálního vzdělávacího plánu, průběžná prevence a monitoring žáka s tělesným postižením. Žákům jsou dle potřeb přizpůsobeny formy, metody a obsah ve vzdělávacím procesu. Současně je možné modifikovat či eliminovat vyučovaný obsah. Dále Čadová (2023) zmiňuje, že významnou součástí podpory se stávají také speciální učebnice a speciální didaktické pomůcky. Současně se běžně využívají kompenzační a rehabilitační pomůcky, které jsou finančně náročnější. Ve většině případů je také nutná rozsáhlejší úprava

prostředí ve třídě. Výuka je zajišťována pedagogem, který disponuje potřebnou kvalifikací. V rámci podpůrné péče mohou být využívány terapeutické modely, alternativní formy komunikace a speciálně upravené klávesnice, myši a počítače. Podporu často tvoří také přítomný asistent pedagoga, jenž disponuje odbornou kvalifikací a pomáhá žákům s tělesným postižením při pohybu po třídě i mimo ni a je nápomocen při sebeobsluze žáka. Vhodným podpůrným opatřením může být snížení počtu žáků ve třídě. Příkladem této čtvrté kategorie je žák s těžkým případně středně těžkým tělesným postižením, které může být i kombinované s dalším postižením a u kterého jsou patrné obtíže se zvládáním učiva v důsledku neurologického postižení, které ovlivňuje motoriku, další funkce nebo deficity dílčích funkcí a často má i podprůměrný intelekt. (Čadová, 2023)

Žáci využívající pátý stupeň podpory obvykle trpí nejtěžšími formami tělesného postižení. Často se jedná o žáky s kombinovaným postižením. V tomto případě je zcela povinné absolvování komplexní diagnostiky, které provádí školské poradenské zařízení. V praxi dochází k přizpůsobení organizace, ale také obsahu, metod a forem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Obsah výuky může být změněn nebo omezen, využívají se speciální učebnice, alternativní výukové materiály a často finančně náročné speciální didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Výuka předmětů v oblasti speciálněpedagogické péče je obvykle zajišťována prostřednictvím terapeutických metod. Dále je možné využívat alternativní formy komunikace. Za podpůrné opatření je dále možné považovat přítomnost individuální pedagogické péče nebo využití speciálněpedagogické péče v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, ale také mimo něj. Podporou je také asistent pedagoga s potřebnou kvalifikací. Dle stavu žáka s tělesným postižením lze využívat také individuální výuku, která probíhá v domácím prostředí a zajišťuje ji pedagog školy. Do této nejzávažnější kategorie patří žák s nejtěžším stupněm tělesného postižení, které je často progresivním, ovlivňuje motoriku horních i dolních končetin, motoriku mluvidel a vizuomotoriku. Případně žák s těžkým tělesným postižením kombinovaným s dalšími postiženími. (Čadová, 2023)

Na základě předchozích informací můžeme shrnout, že pro žáky s tělesným postižením existují jednotlivé oblasti podpůrných opatření. První oblast se týká **organizace výuky**, při které je kladen důraz na časovou nebo místní úpravu výuky. Dalším důležitým opatřením je zajištění dalšího pracovního místa pro žáka. V rámci organizace výuky je možné využít také jiné prostorové uspořádání třídy. Dále je možné upravit zasedací pořádek, snížit počet žáků ve třídě nebo nabídnout vzdělávání v jiném prostředí. (Čadová, 2023).

Druhá oblast se týká **modifikace vyučovacích metod a forem**. V první řadě je třeba se zaměřit na způsoby výuky, které jsou zcela adekvátní pedagogické situaci, dále je možné poskytovat individuální práci se žákem v průběhu výuky, strukturalizovat výuku nebo zahájit kooperativní učení či metody aktivního učení. Vhodné je též uplatňování výuky respektující styly učení. Dále lze využívat formy vedoucí k motivaci žáka. Též se využívají opatření reagující na prevenci únavy a podpory koncentrace pozornosti. Samozřejmě by měla být kontrola pochopení osvojovaného učiva. (Čadová, 2023)

Komunikací a spoluprací mezi všemi účastníky inkluzivního vzdělávání se zaobírá **intervence**, což je další oblast podpůrných opatření. Zde je řešena spolupráce školy a rodiny, dále do této kategorie spadá problematika rozvoje jazykových kompetencí, jsou rozvíjeny intervenční techniky a je řešena intervence nad rámec běžného výchovně-vzdělávacího procesu. Dále se tato oblast orientuje na rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí u žáků s různým tělesným postižením. Dochází k nácviku sebeobslužných dovedností a sociálního chování. Je zaměřena pozornost na zvládání náročného chování a výuku prostřednictvím alternativní komunikace. (Čadová, 2023)

Čtvrtá oblast se zaměřuje na **pomůcky**. Konkrétně jsou zde řešeny didaktické pomůcky a speciální didaktické pomůcky, pomůcky k alternativní a augmentativní komunikaci, pomůcky k získávání informací a pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností. Jsou zde řešeny též kompenzační a reedukační pomůcky a pomůcky sloužící k vybavení třídy. Též jsou řešeny pomůcky, které usnadňují sebeobsluhu. (Čadová, 2023)

Úpravě obsahu vzdělávání by měla být věnována také velká pozornost. Respektování specifík žáka, obsahu a rozsahu učiva a jeho možnému rozložení či obohacování. Též je možné modifikovat podávané informace. (Čadová, 2023)

Významná oblast pro žáky je šestá oblast, která se věnuje **hodnocení**. Konkrétně je třeba, aby učitel zaměřil pozornost na individualizaci hodnocení. Dále se oblast orientuje na podmínky a metody dlouhodobého sledování žáka, též je třeba znát a uplatňovat rozšířené formy hodnocení a posílení motivační funkce hodnocení. Sedmá oblast podpory se zaměřuje na přípravu na vyučování. Hovoří především o jiných formách přípravy na vyučování. Osmá oblast podpory se věnuje problematice sociální a zdravotní podpory. Konkrétně se týká léčebných a režimových opatření, odlišného stravování, spolupráce s externími poskytovateli služeb, podávání medikace a reedukačních a socializačních pobytů. (Čadová, 2023)

3 ASISTENTA PEDAGOGA V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Role asistenta pedagoga je v inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením nezbytná a má zásadní význam. Asistent pedagoga poskytuje nejen podporu při každodenních školních činnostech, ale také pomáhá žákům s tělesným postižením překonávat různé překážky spojené s jejich postižením. Asistent se zapojuje do procesu plánování a realizace individuálních vzdělávacích plánů, což umožňuje žákům s tělesným postižením plně využívat svého potenciálu a dosáhnout ve vzdělávání úspěchu. Jeho hlavním úkolem je poskytnout individuální podporu a přizpůsobit výukové materiály potřebám žáka s tělesným postižením. Tato individualizovaná podpora zahrnuje pomoc při osvojování základních dovedností, asistenci při tělesných aktivitách a zajištění vhodného přístupu k výukovým pomůckám a potřebám.

Další role asistent pedagoga spočívá ve spolupráci s různými odborníky, jako jsou speciální pedagogové, kteří poskytují odborné rady a strategie, jak nejlépe přizpůsobit výuku specifickým potřebám žáka. Psychologové pomáhají s identifikací a řešením emocionálních a behaviorálních problémů, které mohou ovlivňovat vzdělávání. Učitelé a administrativní pracovníci ve škole, kteří plánují a řídí každodenní aktivity, aby efektivně začlenili žáky s tělesným postižením do standardního výukového procesu. Kromě toho, asistent pedagoga hraje důležitou roli v komunikaci mezi učiteli, rodiči a ostatními odborníky, jako jsou speciální pedagogové a fyzioterapeuti. Rodiče a rodinní příslušníci pravidelně komunikují o pokrocích a problémech žáka. Společně plánují a upravují vzdělávací plány tak, aby co nejlépe odpovídaly jeho potřebám. Sociální pracovníci se pak zaměřují na řešení sociálních a rodinných problémů, které mohou mít dopad na školní výkon a celkový vývoj žáka. Tímto způsobem se zajišťuje ucelená a koordinovaná podpora žáků, což usnadňuje jejich začlenění do školního kolektivu a zvyšuje jejich šance na úspěch ve vzdělávacím procesu. (Morávková, 2015)

3.1 Historie a legislativní ukotvení pozice asistenta pedagoga

Historicky vzato, pozice asistenta pedagoga existuje od roku 1990, kdy byla v Československu zavedena civilní služba jako alternativa k vojenské službě. Pracovníci civilní služby často působili jako asistenti pedagoga ve školách. Často se ale jednalo o osoby, které neměly potřebné zkušenosti a kvalifikaci. S rostoucím počtem žáků se speciálními potřebami se zvyšovala také potřeba asistentů pedagoga. V devadesátých letech některé

školy testovaly roli později pojmenovanou jako "romský asistent". Tito asistenti se zaměřovali na pomoc romským sociálně znevýhodněným žákům. Ve školním roce 2000/2001 byla tato profese přejmenována na profesi „vychovatel – asistent učitele“. (Němec, 2016)

V roce 2005 došlo ke sloučení pozice s funkcí asistentů určených pro žáky se zdravotním postižením, což vedlo k novému označení „asistent pedagoga“. Poprvé se o této profesi můžeme dočíst ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Čadilová, Žampachová, 2021) V důsledku zavádění inkluzivního vzdělávání, které se primárně opírá o práci asistentů pedagoga, dochází v mnoha zemích za posledních dvacet let k výraznému nárůstu jejich počtu.

Vzdělávání žáků, kteří potřebují podpůrná opatření, bylo zahájeno vyhláškou č. 27/2016 Sb., která se týká vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků. Podpůrná opatření zahrnují nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají kulturnímu prostředí, zdravotnímu stavu nebo životním podmínkám žáka. Mezi tato podpůrná opatření patří i využití služeb asistenta pedagoga v předškolním, základním a středním vzdělávání. (Staněk, 2022) Aktuální legislativa specifikuje roli asistenta pedagoga v následujících dokumentech:

- Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů.
- Odborná kvalifikace asistenta pedagoga je podle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., novelizovaný zákonem č. 183/2023 Sb.
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., které stanovuje rozsah přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Toto nařízení, novelizované nařízením vlády č. 125/2022 Sb., rozděluje činnost asistenta pedagoga na přímou a nepřímou.
- Vyhláška č. 27/2016 sb. O vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů-novelizovaná Vyhláškou č. 248/ 2019 Sb.

3.2 Předpoklady asistenta pedagoga

Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga zahrnují reálná očekávání v tomto povolání a způsobilost pro danou profesi. „Aby mohl vykonávat svou činnost, musí asistent pedagoga, stejně jako všichni pracovníci ve školství, splňovat určité předpoklady. Ty můžeme rozdělit do dvou základních skupin. V prvním případě máme na mysli předpoklady kvalifikační, ve druhém předpoklady osobnostní.“ (Kendíková, 2020, s. 77)

Mezi osobnostní předpoklady patří zejména občanská bezúhonnost, aktivní přístup k práci, sociální citění, přirozený a kladný vztah k životu a lidem, a také velmi důležitá je ochota pomáhat ostatním. Kendíková (2020) považuje empatii a pozitivní vztah k žákům za nejdůležitější vlastnosti asistenta pedagoga. Rovněž zdůrazňuje důležitost absence předsudků vůči různým národnostním skupinám a lidem s postižením.

Kvalifikační předpoklady se dělí na dvě úrovně:

Vyšší úroveň vyžaduje středoškolské vzdělání s maturitou, vyšší odborné vzdělání, vysokoškolské vzdělání nebo absolvovaný kurz asistenta pedagoga. Asistenti na této úrovni mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost s žáky. O přímé pedagogické činnosti se více dozvíme v následující podkapitole.

Nižší úroveň vyžaduje středoškolské vzdělání s výučním listem nebo základní vzdělání, doplněné kurzem asistenta pedagoga. Asistenti na této úrovni se zaměřují na pomocné výchovné práce. (Horáčková, 2015)

Asistent pedagoga získává potřebné vzdělání studiem pro asistenty pedagoga bez předchozího pedagogického vzdělání, které trvá nejméně 120 vyučovacích hodin a končí závěrečnou zkouškou před akreditovanou komisí. Úspěšný absolvent získává osvědčení akreditovaného studia MŠMT ČR. Vzhledem k tomu, že se většina asistentů věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), případně s individuálním vzdělávacím plánem (IVP), musí mít znalosti z oblasti didaktiky, metodiky a forem vzdělávání žáků s různými druhy postižení. Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, je asistentem pedagoga osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímo na vzdělávaného. Tímto způsobem naplňuje výchovně-vzdělávací úkoly podle příslušného právního předpisu. (Čadová, 2012)

Od osobnosti asistenta pedagoga se očekávají specifické výsledky, které dávají jeho práci smysl a význam. Tyto výsledky se projevují ve dvou rovinách: vnitřní a vnější. Vnitřní charakteristika zahrnuje motivaci a zájem o práci asistenta pedagoga, stejně jako úměrnost a příznivost kladených požadavků. Vnější charakteristika se zaměřuje na vhodné vystupování a chování asistenta pedagoga, založené na spoluúčasti, komunikaci a interakci. Důležitá je také spolupráce s rodiči, učiteli, speciálními pedagogy a dalšími odborníky, a to zejména při poskytování pomoci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Asistent pedagoga by měl mít nenásilné a přirozené chování, které navozuje pocit bezpečí a přátelskou atmosféru. Schopnost uplatňovat prvky asertivity, adekvátní komunikaci, vcítit se do různých situací, umět naslouchat, vhodně poradit a dělat kompromisy je rovněž důležité. Jeho zaujetí pro práci se projevuje radostí z ní a aktivní a tvůrčí pomocí při vytváření vhodného prostředí pro výuku. Pomoc a podpora soběstačnosti žáků s individuálním přístupem je klíčová. Schopnost spolupracovat pod vedením učitele a týmová práce je důležitá, což zahrnuje respekt, doplňování, přebírání iniciativy a otevřenost vůči novým způsobům. Samostatnost, tvůrčí přístup a odbornost jsou rovněž nezbytné, včetně rozvíjení vlastních dovedností a sebevzdělávání. Dále by měl mít organizační schopnosti, aby mohl rychle rozhodovat, zvládat náročné situace a najít alternativní řešení. (Morávková, 2015)

3.3 Kompetence a činnost asistenta pedagoga

Kompetence asistenta pedagoga lze rozdělit do dvou hlavních kategorií: přímá a nepřímá pedagogická činnost. Tuto klasifikaci najdeme v Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., které stanovuje rozsah přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (ve znění novely nařízení vlády č. 125/2022 Sb.).

Přímá pedagogická činnost:

- Podpora při organizaci vzdělávání.
- Rozvoj sociálně-komunikačních dovedností.
- Pomoc při zvládnutí procesu vzdělávání ve výuce.
- Podpora účelného využití volného času.
- Pomoc při účasti na mimoškolních akcích.

Nepřímá pedagogická činnost:

- Spolupráce na zpracování dokumentace žáka.
- Příprava pomůcek ke vzdělávání.
- Komunikace s poradenským pracovištěm a se zákonnými zástupci žáka.
- Účast na dalším vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání. (Němec, 2016)

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., která se týká vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků, asistenti pedagoga podle § 5 vykonávají následující činnosti: Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrných opatření. Rovněž podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáků do všech školních aktivit souvisejících s vzděláváním, včetně poskytování školských služeb. Asistent pedagoga pracuje s žáky třídy, možno i odděleně nebo studijní skupiny dle pokynů a ve spolupráci s jiným pedagogickým pracovníkem, přizpůsobuje svou činnost aktuálním potřebám. Hájková (2018) uvádí, že asistent pedagoga, který má alespoň středoškolské vzdělání zakončené maturitou, vykonává vyšší úroveň této profese, jenž zahrnuje následující činnosti:

Provádí přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově, dodržujíc přesně stanovené postupy a pokyny učitele nebo vychovatele. Tato činnost se zaměřuje na individuální podporu žáků a zahrnuje práce související s touto přímou pedagogickou činností.

Asistent pedagoga podporuje žáka v dosahování vzdělávacích cílů jak během výuky, tak i při přípravě na ni, s důrazem na rozvoj co největší možné míry jeho samostatnosti.

Vykonává výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a dalších návyků. Dále se věnuje činnostem spojeným s nácvikem sociálních kompetencí.

Morávková (2015) dále uvádí, že asistent pedagoga by měl zajistit výukové pomůcky, případně je vyrobit, a pomáhat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při plnění úkolů ve vyučování. Tento proces zahrnuje dovysvětlení látky, individuální nebo skupinové

doučování a vedení žáků při skupinových úkolech zadaných učitelem. Důležitá je i komunikace s kolegy ze školního poradenského pracoviště a zařízení. Asistent pedagoga by měl reagovat na vzdělávací potřeby žáků a pomáhat učiteli s přípravou materiálů, aniž by nahrazoval učitele při práci s žáky se speciálními potřebami. Podle Kendíkové (2020) jsou nejdůležitější činnosti asistenta pedagoga tyto: poskytování podpory učitelům i žákům během výchovně-vzdělávacího procesu, pomoc těžce zdravotně postiženým žákům při sebeobsluze a komunikace s rodiči žáků či členy komunity.

Aby asistent pedagoga úspěšně vykonával svou práci, je nezbytná metodická podpora, kterou má škola povinnost poskytovat. Metodická podpora je přizpůsobena úrovni vzdělání jednotlivých asistentů. Hlavním cílem je objasnění obsahu vyučovaných předmětů, vzdělávacího systému školy a vzdělávacích potřeb žáků se specifickými poruchami učení. Důležitou roli hrají zkušenosti déle působících asistentů a učitelů, stejně jako motivující hodnocení práce asistenta a pravidelná psychická podpora. Podpora je poskytována konkrétními učiteli, dlouhodobě působícími asistenty nebo pracovníky školního poradenského pracoviště, přičemž mimoškolní metodická podpora je možná ze ŠPZ. (Němec, 2014)

Metodická podpora by měla poskytovat informace o efektivní komunikaci s rodiči žáků, doporučení ověřených výukových materiálů a způsoby motivace žáků. Tato podpora pomáhá asistentům zvládat jejich povinnosti při práci s žáky, rodiči a kolegy pedagogy, upevňuje jejich profesní jistotu a předchází syndromu vyhoření. (Kendíková, 2016) Náplň práce asistenta pedagoga se odvíjí podle diagnózy svěřeného žáka. Pokud asistent pracuje se žákem s těžkou formou tělesného postižení nebo s více žáky s různými vadami, může být tato práce psychicky náročná. Navíc pokroky žáků nejsou vždy okamžitě viditelné a mohou se projevit až po delší době. (Čadová, 2012)

Čadová (2012) dále uvádí následující činnosti asistenta:

- *Spolupráce s ostatními účastníky vzdělávání:*

Asistent pedagoga spolupracuje s pedagogem, rodiči a pracovníkem ŠPZ, a má přístup k výsledkům vyšetření speciálních vzdělávacích potřeb žáka. V případě nejasností v doporučeních ŠPZ konzultuje s pracovníky SPC a kolegy. Pokud škola má školní poradenské pracoviště, asistent obdrží konkrétní instrukce ohledně rozvoje žáka a kompenzace postižených oblastí.

- *Nácvik specifických dovedností:*

Asistent pedagoga si musí být vědom zvýšené zátěže pro žáka a nezatěžovat ho nadměrným množstvím cvičení. Práce by měla být individuální, pod vedením třídního učitele, zábavná a tvořivá a probíhat v atmosféře humoru a kreativity.

- *Inspirace a konzultace:*

Krátkodobé stáže ve speciálních zařízeních jsou přínosné, protože asistent pedagoga může čerpat inspiraci z metodik pro handicapované. Konzultace na odborných pracovištích, jako jsou ergoterapie, zdravotníci, psychologové a speciální pedagogové, jsou důležité.

- *Speciální pomůcky a programy:*

Využívají se speciální pomůcky a programy na rozvoj kognitivních funkcí.

Zásady práce:

Je důležité vytvořit vhodné podmínky pro spolupráci žáka, zajistit jeho fyzickou pohodu a uspokojení fyziologických potřeb. Navázání dobrého kontaktu se žákem je klíčové, aby se cítil bezpečně a byl motivován. Úkoly by měly být důkladně vysvětleny a je potřeba ověřit, zda jim žák rozumí. Míra obtížnosti úkolů by měla být přizpůsobena individuálním potřebám žáka. Je důležité respektovat pracovní tempo žáka a přizpůsobit se jeho potřebám. (Čadová, 2012)

Pro činnost asistenta pedagoga jsou důležitá i **etická pravidla**, protože zajišťují, že jeho činnost je v souladu s nejlepšími zájmy žáků, jejich rodičů, učitelů i celé školy.

Důležité body etického kodexu asistenta pedagoga:

Respekt k jedinečnosti: Asistent musí respektovat jedinečnost každého žáka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu, barvu pleti, mateřský jazyk, věk, pohlaví, zdravotní stav, náboženské a politické přesvědčení.

Zájmy žáka: Jednání asistenta musí být v souladu se zájmy dítěte, zákonných zástupců, pedagogů, institucí a společnosti.

Seberealizace: Asistent respektuje právo každého jedince na seberealizaci, aniž by omezoval práva ostatních.

Profesní odpovědnost: Před osobními zájmy asistent upřednostňuje svou profesní odpovědnost.

Neustálý rozvoj: Asistent se zavazuje k neustálému rozvoji své osobnosti a odbornosti nad rámec pracovních povinností. (Kendíková, 2017)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsme se zabývali charakteristikou jedinců s vrozeným tělesným postižením, inkluzivním vzděláváním těchto žáků v primárním sektoru a rolí asistenta pedagoga v tomto kontextu. V této části se nejprve budeme věnovat definování a objasnění výzkumného problému a na jeho základě formulovat výzkumný cíl a otázky. Dále představíme výzkumnou strategii a metody sběru dat, stejně jako postup výběru výzkumného vzorku.

4.1 Výzkumný problém

Definování výzkumného problému zahrnuje jasné pojmenování a formulaci toho, na co se výzkum zaměří. Tato formulace vychází z konkrétních výzkumných cílů. Výzkumný problém odráží současnou společenskou realitu a představuje určitou výzvu či nejasnost, kterou je třeba prozkoumat. Výzkumný problém je obecně širšího rázu a často se přibližuje k tématu výzkumu. Je vždy zaměřen na konkrétní skupinu lidí v určitých podmínkách. (Švaříček, Šedřová, 2014)

Výzkumným problémem této bakalářské práce je role asistenta pedagoga v procesu primárního vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením.

4.2 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je zjistit a popsat, jak asistenti pedagoga vnímají svou roli v procesu primárního vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením.

Na základě hlavního výzkumného cíle byly vymezeny následující **dílčí cíle**:

- Zjistit a popsat, v jakých oblastech asistenti pedagoga podporují žáky s vrozeným tělesným postižením při jeho primárním vzdělávání.
- Zjistit a popsat, s kterými aktéry inkluzivního vzdělávání asistenti pedagoga spolupracují v rámci primárního vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením.
- Zjistit a popsat, jak probíhá komunikace asistentů pedagoga s žáky s vrozeným tělesným postižením v procesu primárního vzdělávání.

4.3 Výzkumné otázky

Švaříček a Šed'ová (2014) uvádí, že každý výzkumný projekt vychází z výzkumných otázek, které určují jeho směr. Tyto otázky musí být v souladu s cílem a problémem.

Výzkumné otázky jsme rozdělili na hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak asistent pedagoga vnímá svou roli v procesu primárního vzdělávání žáka s vrozeným tělesným postižením?

Od hlavní výzkumné otázky se odvíjejí otázky dílčí:

- V jakých oblastech asistenti pedagoga podporují žáky s vrozeným tělesným postižením při jeho primárním vzdělávání?
- S kterými aktéry inkluzivního vzdělávání asistenti pedagoga spolupracují v rámci primárního vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením?
- Jak probíhá komunikace asistentů pedagoga s žáky s vrozeným tělesným postižením v procesu primárního vzdělávání?

4.4 Volba výzkumné strategie a technika sběru dat

S ohledem na stanovený cíl byl náš výzkum zvolen jako kvalitativní studie, která využívá techniku polostrukturovaných rozhovorů. Tento přístup nám umožnil dodržet předem stanovenou strukturu otázek, zároveň jsme ale měli prostor pro kladení doplňujících otázek. Švaříček a Šed'ová (2014) uvádí, že tento přístup umožňuje hlubší porozumění zkoumaného tématu skrze otevřenou komunikaci, kde participant má možnost vyjádřit své myšlenky a názory bez omezení pevně danými otázkami. Miovský (2006) dále uvádí, že polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, známého jako schéma, které je pro tazatele závazné. Stanovili jsme si tzv. jádro rozhovoru, které zahrnuje minimální počet témat a otázek, jež je nutné projít. Tím jsme zajistili, že všechna předem připravená témata budou projednána. Pro náš výzkum jsme si určili následující rámcový scénář rozhovoru:

- Můžete mi popsat, v jakých oblastech podporujete žáka s vrozeným tělesným postižením v primárním vzdělávání?

- Mohla byste mi říct, s kterými aktéry inkluzivního vzdělávání spolupracujete v rámci primárního vzdělávání žáka s vrozeným tělesným postižením?
- Jak probíhá komunikace s žákem s vrozeným tělesným postižením v procesu primárního vzdělávání?

4.5 Volba výzkumného souboru

Miovský (2006) charakterizuje výzkumný soubor jako cílené vyhledávání vycházející z určitých společných vlastností. Výzkumný soubor pro danou studii byl vybírán na základě specifických kritérií:

- Asistenti pedagoga působící na prvním stupni základních škol.
- Asistenti pedagoga poskytující podporu žákovi s vrozeným tělesným postižením.
- Asistenti pedagoga s potřebnou kvalifikací pro vykonávání této profese.

Sběr dat proběhl na základě našich vymezených kritérií, částečně za pomoci techniky sněhové koule. Podle Miovského (2006) představuje řetězový způsob sběru dat, kdy se výzkumník nejprve obrátí na několik klíčových respondentů. Tito respondenti poté doporučují další potenciální účastníky, kteří splňují daná kritéria. Postupným propojením osob se tak vzorek rozšiřuje, což umožňuje získat přístup k těžko dosažitelným či skrytým skupinám. My jsme oslovili první získanou asistentku pedagoga a požádali ji o doporučení na další kolegyni, která by mohla splňovat naše kritéria. Tímto způsobem přes známosti a doporučení jsme oslovili další asistentky pedagoga v okrese Uherské Hradiště a podařilo se nám domluvit 4 rozhovory. Později přes emailovou komunikaci jsme oslovili 15 základních škol ve Zlínském kraji, kde se podařilo domluvit k rozhovoru 2 asistentky pedagoga z okolí města Zlín, které souhlasily s rozhovorem po telefonu. Abychom respektovali etické principy kvalitativního výzkumu – zejména zásadu důvěrnosti, která zaručuje, že nebudou publikována žádná data umožňující identifikaci osob (Švaříček a Šedřová, 2014) – neuvedli jsme v textu žádná jména ani konkrétní školy. Před každým rozhovorem byli účastníci informováni o cíli studie, o tom, že hovor bude nahráván, a o způsobu zpracování získaných dat. Každý účastník podepsal informovaný souhlas, který je uložen jako příloha č. 2 této práce.

4.6 Realizace výzkumu

Rozhovory se uskutečnily na osobním setkání u čtyř účastníků a 2 účastníci preferovali telefonní rozhovor. Místa setkání, ať už ve školním, domácím nebo veřejném prostředí, byla volena dle osobních preferencí účastníků, aby vyhověla jejich komfortu. Telefonní rozhovory proběhly v předem domluveném termínu a čase. Délka rozhovorů se pohybovala od 24 do 34 minut, což záviselo na míře jejich komunikativnosti.

Asistent pedagoga č. 1 - **AP1** (43 let, praxe 10 let, pracuje se 12letým žákem 5. třídy)
Rozhovor proběhl odpoledne, participantka byla v zaměstnání, ale měla na nás dostatek času i soukromí. Hovor trval 34 minut, proběhl bez přerušení a celkový dojem z něj byl velmi pozitivní.

Asistent pedagoga č. 2 – **AP2** (26 let, praxe 2 roky, pracuje s 11letým žákem 5. třídy)
Ačkoli byla participantka velmi vstřícná, hovor byl zpočátku stručnější – s žákem s vrozeným tělesným postižením pracuje necelých 8 měsíců. Rozhovor probíhal v předem domluveném čase v klidném prostředí domova a trval 24 minut.

Asistent pedagoga č. 3 – **AP3** (45 let, praxe 12 let, pracuje se 12letým žákem 5. třídy)
V klidném prostředí domova proběhl i 31minutový rozhovor, během něhož respondentka hovořila laskavě a velmi precizně. Sama od sebe rozvedla témata spojená s náročností práce.

Asistent pedagoga č. 4 – **AP4** (49 let, praxe 5 let, pracuje se 12letým žákem 5. třídy)
Rozhovor vychází především z pocitů a intuice. Její výpověď byla nejvíce spontánní, avšak stejně přínosná jako u ostatních. Rozhovor probíhal telefonicky a trval 33 minut.

Asistent pedagoga č. 5 – **AP5** (40 let, praxe 8 let, pracuje s 10letým žákem 4. třídy)
Telefonický rozhovor byl velmi plynulý bez rušivých elementů a během 30 minut byla udržena pozornost respondenta.

Asistent pedagoga č. 6 – **AP6** (42 let, praxe 6 let, pracuje se 12letým žákem 5. třídy)
V předem dohodnutém čase proběhl tento rozhovor v klidném prostředí školy, hovor trval 31 minut. Respondentka zpočátku působila mírně nejistě, ale nervozita ustála a rozhovor byl plynulý.

Tabulka č. 1 Základní údaje o informantech (Vlastní výzkum, 2025)

Asistent pedagoga	Věk	Praxe (roky)	Věk žáka	Třída ZŠ	Vrozené tělesné postižení
AP1	43	10	12	5. třída	Duchenneova svalová dystrofie (DMD)
AP2	26	2	11	5. třída	Peromelie vrozená absence části končetiny
AP3	45	12	12	5. třída	Duchenneova svalová dystrofie (DMD)
AP4	49	5	12	5. třída	Dětská mozková obrna (DMO)
AP5	40	8	10	4. třída	Dětská mozková obrna (DMO)
AP6	42	6	12	5. třída	Dětská mozková obrna (DMO)

5 ANALÝZA DAT

Tato kapitola se zabývá analýzou dat získaných metodou otevřeného kódování. Interpretace dat je obohacena o přímé citace od účastníků, které jsou uvedeny přesně v původním znění, čímž se zachovává jejich autentické vyjádření. Během otevřeného kódování jsme identifikovali klíčové úseky dat a přiřadili jim specifické kódy, které jsme následně analyzovali, porovnávali a organizovali do jednotlivých tematických skupin a následně do kategorií. Vznikly nám celkem 3 kategorie, kterým jsme poté přiřadili název, který nejlépe vystihuje obsah všech obsažených kódů. Ke kódu je připojeno identifikační číslo, které označuje konkrétního respondenta, a zároveň informace o umístění daného kódu v textu přepsaného rozhovoru. Identifikační číslo je tvořeno trojčíslím odděleným pomlčkami. První číslice označuje konkrétní asistentku pedagoga, druhá číslice udává stranu přepsaného rozhovoru a třetí číslice specifikuje odstavec. Například identifikační číslo 3-1-2 označuje kód, který pochází z přepisu rozhovoru s asistentkou pedagoga číslo 3 (AP3). Tento kód se nachází na první straně ve druhém odstavci.

V nadcházejících podkapitolách rozebíráme podrobněji jednotlivé kategorie a jim přiřazené kódy.

5.1 Kategorie č. 1: Klíčové oblasti podpory žáka s vrozeným tělesným postižením

Následující tabulka zobrazuje společné kódy této kategorie a jejich umístění.

Tabulka č. 2 „Klíčové oblasti podpory žáka s vrozeným tělesným postižením“

Kódy	Identifikační čísla
Podpora při pohybu po škole / přesunech	1-1-1, 3-1-1, 4-1-1, 5-1-2, 6-2-3
Podpora při stravování	1-2-3, 1-3-1, 2-1-1, 3-1-2, 4-1-1, 5-1-3, 6-2-1
Dopomoc na toaletě / osobní hygiena	1-1-1, 3-1-2, 3-1-2, 5-1-1, 6-1-1
Pomoc při psaní / přepisování	1-1-2, 2-1-1, 3-1-1, 5-1-1, 6-1-1
Podpora v hodinách pracovních činností a výtvarné výchovy	2-1-1, 3-1-1, 4-1-1, 5-1-1, 6-1-1
Zajištění odpočinku / relaxace	1-2-1, 3-2-1, 4-2-1
Úprava podmínek v tělesné výchově	1-1-2, 2-1-1, 3-2-1, 4-1-1, 5-1-1, 6-1-1
Zapojení do kolektivu	1-2-2, 3-1-1, 4-1-1, 5-1-1, 6-1-1
Pomalé pracovní tempo	2-1-1, 5-3-2, 6-1-2

(Vlastní výzkum, 2025)

Podpora při pohybu po škole a přesuny po škole, do schodů a chůze po schodech představuje pro některé žáky značnou výzvu, zejména pokud škola není bezbariérová. Dva ze žáků využívají schodolez, který umožňuje překonávání schodů, což činí přesuny velmi náročnými, jak uvádí AP, který pečuje o žáka na invalidním vozíku. 1-1-1: „popojíždíme schodolezem... škola není bezbariérová... velmi náročné.“ Další žák je také na invalidním vozíku, což klade zvýšené nároky na zajištění mobility, přičemž schodolez naštěstí poskytuje potřebnou pomoc. 3-1-1: „je na invalidním vozíku... škola má naštěstí schodolez.“ Další AP, zejména ti, kteří podporují žáky s vrozeným tělesným DMO, popisují chůzi po schodech následovně: 4-1-1: „přesuny do jiných specializovaných tříd... chůze po schodech – musím jít za ním.“ 5-1-2: „...on sám nesmí chodit po schodech, já chodím s ním, nebo spíš za ním.“ „...přesuny mezi třídami, do tělocvičny a do jídelny... nesmí nosit těžké věci.“ K přesunům mezi třídami, do tělocvičny nebo do jídelny je nutné žákovi asistovat, jelikož nesmí nosit těžké věci, což by mohlo ohrozit jeho stabilitu. 6-2-3: „...on sám má zakázané chodit po schodech... naše škola má 4 patra a všude jsou schody.“

Podpora při stravování zahrnuje širokou škálu činností, které mají zajistit, aby děti s individuálními potřebami dostaly potřebnou péči během jídla – ať už jde o přinášení, krájení, podávání nebo dozor během oběda a svačiny. AP1 uvedl, že jeho úkolem je zajistit, aby dítě mělo připravený oběd: 1-2-3 „musím mu přinést oběd, nakrájet... 1-3-1: ...chystat svačinky, rozbalit...občas i do pusy podávat.“ AP2 uvádí: 2-1-1: „...musím jí přinést jídlo na tácku a pak odnést.“ AP3 ke stravování uvádí: 3-1-2 „...když mu nachystám svačinu, tak si ji sním sám... jí strašně maličko.“ AP4 během oběda sedává se žákem, který je popisován jako: „...opravdu hodně hubený...má zhoršený příjem potravy“ (4-1-1). Další asistenti uvádí ke stravování: 5-1-3: „přinést a odnést oběd, nakrájet mu maso...už se mi stalo, že se právě i dusil... sedím raději s ním“, 6-2-1: „není schopný si přinést jídlo... všechno mu to nachystám“

Dopomoc na toaletě a při osobní hygieně představuje specifickou oblast podpory, kdy asistent zajišťuje, že žák splní veškeré hygienické náležitosti a zároveň si udrží důstojnost a bezpečí. AP1 uvádí, že u žáka musí provést zásah jako zvednutí z vozíku, posazení a úpravu oblečení tak, aby byly správně 1-1-1: „na záchodě mu pomáhám, musíš ho zvednout z vozíku... posadit, natáhnout gatě“ AP3 uvádí: 3-1-1: „na toaletě potřebuje pomoc s hygienou“ 3-1-2 „...pokud potřebuje na záchod nebo někam, tak ho tam přenáším...“, jedná se také o žáka na invalidním vozíku. Dalším aspektem je asistence při oblékání a nazouvání bot atd., což pomáhá žákovi připravit se na další aktivity bez zbytečných komplikací a časové

tísň. 5-1-3: „...pomoc na záchodě...spíš jenom dohled... oblékání, nazouvání bot, tam se snažím, aby to zvládal sám.“ 6-1-1: „...doprovázím na toalety... převlékání do tělocviku.“

Pomoc při psaní, přepisování a práci se sešity představuje velmi důležitou oblast podpory, která umožňuje žákům efektivně se zapojit do vyučování. U některých žáků je podpora tak zásadní, že asistent doslova píše za něho do všech sešitů, neboť žák sám zápisy nezvládá. AP1 uvádí: 1-1-2: „píšu za něho do všech sešitů... vůbec nepíše zápisy“ AP2 taktéž uvádí že pomáhá se zápisy, a navíc uvádí pomalé tempo u žáka: 2-1-1: „pomáhám psát zápisy, když nestíhá... trošku pomalejší ve všem“ AP3 přepisuje učivo – dopisuje zbytek zápisků, aby byly zápisy kompletní. 3-1-1: „...přepisování učiva... dopisuji zbytek zápisků...“ U některých žáků se pak potýkáme, jak uvádí AP5 a AP6 s nepravidelným písmem, které se nevejde do vyznačených políček, což rovněž vyžaduje asistenci při psaní, aby výsledný text byl čitelný a přehledný. 5-1-1: „podporuji ho při psaní...písmo je nepravidelné...píše velkými písmeny... když máme pracovní sešit, tak on se do těch políček nevejde.“ 6-1-1: „...píše malinko sám, ale písmo je neúhledné... většinou píšu já.“

V hodinách **pracovních činností a výtvarné výchovy** je zásadní zajistit individuální podporu, která umožní studentům plně se zapojit do praktických aktivit. Například jeden asistent AP2 se stará o stříhání, tvoření a držení papíru. 2-1-1: „...stříhání, tvoření, přidržení papíru... vše dělám já.“ Další asistent AP3 se věnuje vychystávání potřebných věcí, podávání pera a poskytování podpory při samotné výuce, což pomáhá studentům lépe se orientovat a aktivně se účastnit. 3-1-1: „...vychystávání věcí... podávání pera... pomoc s výukou.“ 4-1-1: „...pomoc v pracovních činnostech, výtvarce, tělesné výchově.“ 5-1-1: „...potřebuje pomoc v pracovních činnostech...během výtvarky...“ AP6 dodává, že stříhání žák nezvládá vůbec. 6-1-1: „...pomáhám ve výtvarce... stříhat nezvládne vůbec.“

Zajištění odpočinku, relaxace a správného polohování je u žáků s vrozeným tělesným postižením důležité pro celkovou pohodu a regeneraci těla během školního dne. AP1 uvádí, že v kabinetu je například k dispozici pohodlná sedačka, na které si žák může lehce odpočinout, pokud se cítí unavený. 1-2-1: „...v kabinetu je sedačka... může si lehnout... když je unavený.“ I AP3 a AP4 udávají, že mají místo ve škole, kde si může žák odpočinout. 3-2-1: „...odcházíme na lůžko, kde si odpočine, ... polohování je důležité.“ 4-2-1: „...odpočinek na chodbě... sedací vaky... boho koutek pro celou třídu.“

Úprava podmínek v hodinách tělesné výchovy vychází z individuálního přístupu a respektu k potřebám žáka s vrozeným tělesným postižením. AP1 uvádí, že žák je ze zdravotních důvodů uvolněn z hodin tělesné výchovy. 1-1-2: „...je z tělocviku uvolněný.“

AP2 uvádí, že žák některé aktivity není schopen vzhledem ke svému postižení vykonávat. 2-1-1: „...míčové hry vynechává.“ AP3 stejně jako AP1 uvádí, že žák hodiny tělesné výchovy nenavštěvuje a využívá je k odpočinku. 3-2-1: „...je osvobozený z tělocviku, ... dávám ho na lůžko kde si odpočine.“ U ostatních asistentů žáci navštěvují hodiny tělesné výchovy a asistent s nimi vykonává lehčí aktivity, které vzhledem ke svému postižení zvládají: 4-1-1: „...učitel ho hodnotí jinak...vymyslela jsem mu aktivitu... skáče do kruhů.“ 5-1-1: „...jen rozcvička, protahujeme nohy, ruce....já mu hážu míč... tak aby procvičil ruky.“ 6-1-1: „...nemá rád pohyb...děláme nějaké protahování, rozcvičky.“

Zapojení do kolektivu a podpora při socializaci představují velmi důležité oblasti, které pomáhají žákům rozvíjet jejich sociální dovednosti a cítit se součástí kolektivu. AP1 například uvádí hezké chování spolužáků k žákovi s vrozeným tělesným postižením: 1-2-2: „...děti se k němu chovají hezky... pomáhají.“ AP3 uvádí, že žák je plachý a potřebuje pomoc v oblasti socializace: 3-1-1: „...pomáhám mu se socializací... je plachý.“ AP4 hodnotí velmi kladně socializaci žáka. 4-1-2: „...velmi šikovný... kolektiv je báječný...“ AP5 se snaží zapojit žáka do kolektivu, avšak jeho občasný vztek má opačný efekt a odrazuje ostatní, což zdůrazňuje potřebu citlivého přístupu: 5-1-3: „...snažím se zapojit Dana do kolektivu, aby byl součástí kolektivu...pomůžu vysvětlit ostatním co a jak mají dělat...vymýšlíme, jak se zapojit do hry.“ Další žák, jak uvádí AP6 má problematické chování: 6-1-1: „chce být viděn...snažím se ho zapojit... občas hádky s ostatními.“

Pomalé pracovní tempo u žáka s vrozeným tělesným postižením vyžaduje citlivý přístup, který respektující jeho individuální potřeby. 2-1-1: „...je trošku pomalejší ve všem“ AP5 uvádí: „Jeho pracovní tempo je hodně pomalé i pomalu chápe souvislosti...“ AP6 také uvádí: „Jeho pracovní tempo je pomalé... Dlouho mu trvá, než něco vlastně pochopí.“

5.2 Kategorie č. 2: Spolupráce s aktéry inkluzivního vzdělávání

Následující tabulka zobrazuje společné kódy této kategorie a jejich umístění.

Tabulka č. 3 „Spolupráce s aktéry inkluzivního vzdělávání“

Kódy	Identifikační čísla
Spolupráce s třídní učitelkou	1-3-2, 2-3-2, 3-3-2, 4-3-2, 5-3-2, 6-3-2
Spolupráce s rodiči	1-3-2, 3-3-1, 4-4-3, 5-3-3
Spolupráce s jinými učiteli (např. výtvarka, tělocvik, angličtina)	2-3-2, 6-3-2, 5-3-4
Spolupráce s SPC (speciálně pedagogickým centrem)	1-3-2, 3-2-3, 4-3-2, 5-3-2, 6-3-2
Spolupráce s výchovným poradcem	1-3-2, 3-3-2, 5-3-2, 6-3-2
Absence školního psychologa / potřeba školního psychologa	1-3-2, 3-4-1, 5-3-2
Připravenost na žáka s vrozeným tělesným postižením	2-4-2, 1-3-3

(Vlastní výzkum, 2025)

Spolupráce s třídní učitelkou je vnímána velmi pozitivně a jednotlivé zkušenosti jsou ukázkou vzájemné podpory a efektivní komunikace. AP1 1-3-2 uvádí, že paní učitelka je skutečně „spolupráce je stoprocentní...vždycky mi řekne udělej tohle a tohle...“, což podtrhuje dobře vybudovaný vztah. "Paní učitelka je skvělá, myslím si, že jsme si i sedly." AP2 zdůrazňuje, že právě s třídní učitelkou probíhá nejvíce spolupráce: 2-3-2: "Nejvíce spolupracuji s třídní učitelkou." Obecně se spolupráce s třídní učitelkou hodnotí jako velmi dobrá, což přispívá k hladkému průběhu výuky a podpory žáků s tělesným postižením. 3-3-2: "Spolupráce s třídní učitelkou je opravdu velmi dobrá." 4-3-2: "Paní učitelka je teda bezvadná." 5-3-2: "Paní učitelka je skvělá, vždy se domlouváme..." 6-3-2: "Nejvíce spolupracuji s paní učitelkou třídní." Celkově můžeme říct, že spolupráce s třídní učitelkou je pro asistenty velmi cenná, protože vytváří prostředí, kde se daří komunikovat, domlouvat a společně řešit potřeby žáků s vrozeným tělesným postižením.

Dobrá **spolupráce s rodiči** je zásadní pro úspěšnou podporu žáka. Z rozhovorů vyplývá, že komunikace převážně probíhá s matkou žáka. AP1 uvádí: 1-3-2: "Na prvním místě je matka, takže ta pomoc od té matky. " AP2 uvádí, že rodiče vůbec nezná: „Abych řekla pravdu, s rodiči jsem nebyla ani seznámena“ ...“nikdy jsem se s matkou neviděla...ne, nekomunikuji ani přes deníček, ne, zkrátka vůbec“ AP3 3-3-1:“ ... nevím, jak to chceš popsat, ...maminka už je opravdu ze všeho unavená, ...psychicky vyčerpaná a ta spolupráce

je hrozně těžká.“ „Několikrát už mi řekla, že oni mají právo na pomoc, mají právo jezdit podle sebe a vlastně už nevím na co všechno mají právo ... s maminkou to je někdy hodně složité.“ „Maminka očekává, že my budeme ve škole dělat všechno a oni nebudou doma dělat prostě nic.“ AP4 uvádí, že komunikuje s maminkou i s otčímem žáka: 4-4-3: "S maminkou i otčímem komunikujeme přes telefon." „Já hodnotím spolupráci za velmi dobrou“ AP5: uvádí nespokojenost. 5-3-3 „No není to úplně podle mých představ.“ Dále uvádí, jakými způsoby spolu komunikují: 5-3-3: "Komunikujeme přes deníček, občas voláme, posíláme zprávy." „...nemá třeba splněný domácí úkol, ...nepřinesl co měl, ...ne každý den si maminka deníček čte...“ dále AP5 uvádí: „Upozorňovala jsem na špatné známky z jazyka českého a ona mi sama řekla, že vlastně ty známky vůbec nesleduje, ...mám pocit, že se snaží veškerou zodpovědnost hodit na mě jako na asistenta.“

Spolupráce s učiteli z různých předmětů, například hudební výchovy, tělocviku nebo angličtiny, je hodnocena velmi pozitivně. 2-3-2 "S učiteli pracovky, hudebky a angličtiny je spolupráce v pořádku." 6-3-2: "Spolupráce s ostatními učiteli je také dobrá." AP5 uvádí, že spolupracuje s vychovatelkou v družině: 5-3-4: „...spolupracuji s paní vychovatelkou v družině, to si vždycky rozdělíme, kdo co bude dělat...“

Spolupráce se speciálně pedagogickým centrem (SPC) sehrává důležitou roli při podpoře žáků s individuálními potřebami. AP1 uvádí, že ve škole funguje spolupráce se speciální poradnou bezchybně, což poukazuje na profesionální a fungující komunikaci mezi školou a SPC. 1-3-2: "Spolupráce se speciální poradnou funguje bezchybně." I ostatní asistenti pedagoga uvádí fungující komunikaci se SCP: 3-2-3: "SPC navštěvuje školu jednou za čas...u nás komunikuje se SPC náš výchovný poradce, já osobně ne." AP4 navíc dodává: 4-3-2: "Paní z SPC chodí pravidelně navštěvovat žáka." 5-3-2: "Spolupráce se SPC, přichází jednou až dvakrát ročně." AP6 uvádí že paní ze SPC kontrolu absolvuje jen jednou za rok. 6-3-2: "Paní z SPC přijede jednou za rok na kontrolu." Výjimkou je AP2, která uvádí, že „...výchovný poradce, myslím že spolupracuje se SPC...nebyla jsem ještě ani u jednoho setkání s nima...takže žádný rozhovor takto.“

Spolupráce s výchovným poradcem hraje zásadní roli při řešení chování žáků a celkové podpoře jejich vzdělávání. Například AP1 zdůrazňuje, že výchovný poradce komunikuje i se speciálně pedagogickou poradnou, což poukazuje na komplexní přístup ke spolupráci mezi školními specialisty. 1-3-2: "Výchovný poradce komunikuje i se SPC." Z rozhoru s AP3 vyplývá, že problémy s chováním žáka jsou řešeny společně, což dokládá efektivitu týmové práce mezi výchovným poradcem a asistentem. 3-3-2: "Řešili jsme spolu

chování žáka." AP5 se v situacích, kdy dochází k výbuchům vzteku obrací na výchovného poradce pro pomoc. 5-3-2: "Občas řešíme výbuchy vzteku s výchovným poradcem." Stejně se zmiňuje v rozhovoru i AP6. 6-3-2: "...chování jsem řešila s výchovným poradcem."

Problematika absence školního psychologa se vyskytuje jako významné téma podpory žáků. AP1 uvádí: 1-3-2: "Psychologa nemáme... škola je malá." AP3 poukazuje na to, že i když by školní psycholog byl určitě potřebný, nedaří se ho sehnat, což naznačuje nedostatek dostupných odborníků v tomto oboru. 3-4-1: "...ale toho prostě neseženete." Nakonec AP5 potvrzuje, že i přes vypsaný inzerát dosud nemají školního psychologa, což potvrzuje potřebu této podpory ve škole. 5-3-2: "Psychologa zatím nemáme, měli jsme vypsaný inzerát, že hledáme...velice těžké někoho najít "

Připravenost na žáka s vrozeným tělesným postižením: informovanost o zdravotním stavu, potřebách jsou zásadní pro správné nastavení funkční spolupráce. Klíčovým zdrojem je školní dokumentace, která zahrnuje individuální vzdělávací plán (IVP), zprávy ze školního poradenského týmu a hodnocení učitelů. Důležitou roli hraje také úzká spolupráce s rodiči, kteří poskytují cenné informace o zdravotním stavu a osobních potřebách žáka. AP2 uvádí, že s rodiči nebyla ani seznámena, na otázku, kdo a co jí řekl, než dostala tuto holčičku na starost, odpověděla: 2-4-2: „Mně řekli, že má to logické myšlení takové pomalejší, že je pomalejší v učení, pomaleji píše a že má ochrnutou tu pravou ručičku. To je všechno a že jí mám prostě pomáhat.“ Na otázku, kdo jí to řekl? Odpověděla:“ pan zástupce ředitele“. AP1 který má s maminkou žáka velmi dobré vztahy a zdrojem informací byla maminka, tak k tématu uvedl následující: 1-3-3: „Člověk, asi když začíná úplně jakoby v roli tohoto asistenta sám s takhle postiženým děckem, tak se učíš jakoby za běhu. Jo, protože já z vlastní zkušenosti vím, že ti nikdo neřekne jako přesně udělej to takhle a takhle by to mělo být. A děláš to prostě tak jako intuitivně že, protože tam vždycky nějakým způsobem pomáháš a vytváříš mu to dobré prostředí jakoby pro to, aby se v té škole žákovi líbilo, protože to tě naplňuje.

5.3 Kategorie č. 3: Komunikace žáka s vrozeným tělesným postižením

Následující tabulka zobrazuje společné kódy této kategorie a jejich umístění.

Tabulka č. 4 „Komunikace žáka s vrozeným tělesným postižením“

Kódy	Identifikační čísla
Komunikace v kolektivu	1-2-3, 3-1-1, 5-4-2, 5-2-1, 6-4-3, 6-4-4
Neverbální komunikace	4-1-2, 4-3-5, 5-1-1, 6-1-1
Jak komunikuje žák s asistentem pedagoga	1-1-2, 1-3-3, 1-4-2, 2-1-1, 3-3-3, 4-6-6, 6-1-1
Problematika udržení pozornosti	2-1-1, 3-3-1, 5-1-1, 6-1-1,

(Vlastní výzkum, 2025)

Z analýzy **komunikace v kolektivu** spolužáků se objevují výrazné rozdíly v interakcích, které lze rozdělit do dvou hlavních kategorií: pozitivní a negativní. Na pozitivní straně se nacházejí projevy podpory. Například spolužáci, kteří pomáhají Tomovi a chovají se k němu hezky, ukazují na přátelský kolektiv. 1-2-3: "...spolužáci pomáhají Tomovi, chovají se k němu hezky..." což značí pozitivní vztah a podporu od spolužáků. Podobnou podporu zprostředkovává také asistent, jenž nadhazuje témata pro společné rozhovory. 3-1-1: "...nadhazuji témata, aby se s ním děti bavily..." dále asistent uvádí: 3-1-1: "...je plachý, sám nenavazuje kontakty..." Naopak asistent pedagoga AP5 musí u žáka řešit ambivalentní vztahy: otevřenost × konfliktnost což značí následující kódy: 5-4-2: "...je velmi společenský, zapojuje se a kolektiv ho bere ... 5-2-1: „... prosazuje si svoje pravdy... odradí ostatní..." Podobnou zkušenost má i asistent AP6, 6-4-3: „Nemá problém komunikovat se spolužáky, i když ne všichni ho jako berou mezi sebe“, „...občas bývá urážlivý...pokud není něco podle něho, tak se vzteká“ a pokračuje 6-4-4: „...neumí přiznat vinu a stále si i vymýšlí..."

Neverbální komunikace představuje jazyk, který vyjadřuje naše myšlenky a emoce bez použití slov. Projevy našeho těla, výrazy obličeje, gesta, postoj či oční kontakt – dokážou často předat mnohem silnější a autentičtější sdělení než jakákoli slova. Asistent AP4 uvedl v rozhovoru: 4-1-2: „...občas na mě mrkne, že něco nepochopil..." dále uvádí i výraz očí jako prostředek neverbální žádosti o pomoc: 4-3-5: „...vyvalí oči, že je něco špatně..." AP5 uvádí neverbální projev frustrace: 5-1-1: „...občas se začne vztekat, když mu něco nejde.“ I asistent AP6 se setkává s projevy frustrace a agresivity: 6-1-1: „...má výbuchy vzteku... hází věci kolem sebe.“

Jak komunikuje žák s asistentem pedagoga. Komunikace vyžaduje citlivý, flexibilní přístup, který umí číst jak verbální, tak neverbální signály žáka. Komunikace vyžaduje klidný a rozvážený přístup ze strany asistenta pedagoga a velkou míru trpělivosti. Toto potvrzuje i asistent AP1, když uvádí, jak žák dokáže měnit rozhodnutí v rámci několika minut. 1-1-2: „...zeptám se ho jestli nechce jít na záchod a on si prostě zmyslí: *‘nechci jít’*, a za minutu třeba řekne, že se mu chce na záchod.“ Asistent také musí respektovat rozhodnutí, pokud žák cítí, že nemá hlad, tak ho nenutit: 1-3-3: „řekne že prostě nechce, tak nesní skoro nic“ 1-4-2: „ztuhne mu obličej...musíš se hodně soustředit na to abys mu rozuměla...nikdo mu nerozumí jako já...1-4-2: ...někdy prostě řekne, „já nebudu mluvit“, tak nemluví.“ Trpělivost je potřebná i u asistenta AP2 2-1-1: „...pořád se otáčí a nedává pozor na toho učitele, takže ji musím furt upozorňovat, ať dává pozor.“ Komunikace u AP3 je funkční, žák rozumí, ale občas předstírá, že ne: 3-3-3: „...nemá žádné mentální postižení, takže v podstatě chápe všechno...“ 3-3-3: „...že dělá, jako že teda neví, co se po něm chce...“ Žák u AP4 ví, kde hledat pomoc, když si neví rady: 4-6-6: „...jinak ví, že může kdykoliv vstát, přijít za mnou nebo zvednout ruku...“ AP5 uvádí: „...on ten Dan komunikuje vcelku normálně...nemá vadu řeči...řekne mi vlastně všechno...když mluví, tak trochu jako zpomaleně...trvá mu delej než se jako vymáčkne.“ AP6 upozorňuje na to, že žák je malinko manipulativní sklony: 6-1-1: „...tvrdí že to nezvládá, že ho bolí ruka a raději nechává psát mě.“ Dále uvádí i používání nevhodných slov: 6-1-1: „...vykřikuje, říká neslušná slova, nebo se stává, že má potřebu se dohadovat s ostatními...“

Problematika udržení pozornosti ve vzdělávání je komplikovaná a může být z různých příčin. Žáci se snadno rozptýlí okolními podněty, což ovlivňuje jejich schopnost vnímat učitele a zadání. Pro práci s těmito žáky je důležité vytvořit klidné a strukturované prostředí, využívat jasné a stručné pokyny, pravidelně motivovat a chválit za pokroky. AP2 uvádí u žáka, že nedává pozor na učitele a rozptýlí se při jakémkoliv podnětu. 2-1-1 „...stačí že se někde něco šustne a hned se soustředí na něco jináčího.“ Asistentka musí žačku upozorňovat, aby dávala pozor. 2-1-1: „...takže ji musím furt upozorňovat, ať dává pozor.“ Dále asistentka uvádí, že se žačka ztrácí v zadání práce. 2-1-1: „...sem tam ani neví to co má dělat, jak kdyby co má počítat, dělat...“ AP5 uvádí, že pracovní tempo žáka je pomalé a má potíže se soustředěním. 5-1-1: „...jeho pracovní tempo je hodně pomalé i pomalu chápe souvislosti a když k tomu ještě nedává pozor...“ Zajímavou zkušenost má AP6, který uvedl, že žák má i výbuchy vzteku, když je upozorněn, že má dávat pozor. 6-1-1: „...a když ho třeba na něco upozorním, aby dával pozor, nebo aby dělal to co ostatní, tak mívá i výbuchy vzteku.“ Dále

tento asistent uvádí: „...často zneužívá mé přítomnosti a tvrdí že to nezvládá...“ Zhoršené vnímání udává i AP3, nepamatuje si učivo. 3-3-1: „...postupem času se zhoršuje to jeho vnímání... obzvlášť třeba krátkodobá paměť je jako celkem dobrá, dlouhodobá mu dobře neslouží...“ Zde je to s největší pravděpodobností způsobeno zhoršujícím se zdravotním stavem.

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

Tato kapitola se věnuje shrnutí výsledků provedeného výzkumu, jejich porovnání s odbornou literaturou a zhodnocení celého výzkumného postupu. Jejím cílem je nejen přispět k hlubšímu pochopení dané problematiky, ale také nabídnout konkrétní doporučení pro asistenty pedagoga a jejich roli v procesu primárního vzdělávání žáka s vrozeným tělesným postižením. Závěrečná podkapitola se zaměřuje na sebereflexi samotného přínosu této bakalářské práce a naznačuje možné směry dalšího výzkumu v dané oblasti.

6.1 Shrnutí výsledků výzkumu

V této části se postupně zaměříme na zodpovězení stanovených výzkumných otázek, které vycházejí z formulovaných výzkumných cílů, a zároveň shrneme klíčové poznatky získané během výzkumu. Hlavní výzkumná otázka zní: **Jak asistent pedagoga vnímá svou roli v procesu primárního vzdělávání žáka s vrozeným tělesným postižením?** Z výzkumných dat vyplynulo, že asistent pedagoga vnímá svou roli v procesu primárního vzdělávání žáka s vrozeným tělesným postižením jako velmi rozmanitou, náročnou a zároveň smysluplnou. Jeho práce přesahuje rámec běžné výukové podpory – zahrnuje fyzickou asistenci při pohybu po škole, pomoc při stravování, hygieně, oblékání i odpočinku. Nedílnou součástí jeho činnosti je pomoc při psaní, přepisování, a také individuální podpora v hodinách výtvarné, pracovní i tělesné výchovy. Zároveň však asistent má roli prostředníka mezi žákem a školním kolektivem. Podporuje žákovu socializaci, posiluje jeho začlenění mezi spolužáky a přispívá ke zlepšení komunikace. Vztah mezi žákem a asistentem bývá založen na důvěře, trpělivosti a empatii. Významná je také spolupráce s třídními učiteli, která je většinou hodnocena jako velmi kvalitní a přínosná. Dále se asistent podílí na komunikaci s rodiči, školním poradenským pracovištěm a dalšími pedagogy, přičemž úroveň této spolupráce se může lišit. Velkým tématem zůstává absence školního psychologa, která je asistenty často pocítována jako nedostatek celkově ve školství.

Celkově lze říct, že asistent pedagoga vnímá svou roli jako klíčovou pro zajištění plnohodnotného, důstojného a individuálně přizpůsobeného vzdělávání žáka s vrozeným tělesným postižením. Svým každodenním působením významně přispívá k naplňování principů inkluze ve školním prostředí.

První dílčí výzkumná otázka řeší: **V jakých oblastech asistenti pedagoga podporují žáky s vrozeným tělesným postižením při jeho primárním vzdělávání?** Z výzkumných rozhovorů vyplynulo, že asistenti pedagoga podporují žáky s vrozeným tělesným postižením v celé řadě každodenních situací, které jsou pro tyto děti náročné vzhledem k jejich omezením. Jednou z hlavních oblastí je pomoc při pohybu po škole – asistenti doprovází žáky při přesunech mezi třídami, do jídelny nebo tělocvičny, pomáhají jim při chůzi po schodech nebo manipulují se schodolezem, vzhledem k tomu, že většina škol není bezbariérová. Důležitá je také podpora při stravování, která může zahrnovat přinášení jídla, jeho krájení nebo i samotné podávání. Podobně důležitá je i dopomoc na toaletě a při osobní hygieně, kdy asistenti pomáhají s přesunem z vozíku, oblékáním nebo nazouváním bot. V oblasti výuky asistenti často pomáhají s psaním a přepisováním učiva, protože žáci kvůli postižení často nezvládají zápisy vlastní rukou. V hodinách pracovních činností nebo výtvarné výchovy pomáhají se střiháním, podáváním pomůcek nebo samotnou realizací úkolů. Některé děti se kvůli vrozenému tělesnému postižení nemohou plnohodnotně zapojit do tělesné výchovy, a tak jim asistenti pomáhají s individuálně přizpůsobeným programem nebo zajišťují odpočinek nebo přípravu do dalších hodin. Další významnou oblastí je podpora při socializaci a začleňování do kolektivu. Z výzkumu také vyplynulo, že asistenti pomáhají navazovat kontakt s vrstevníky, tlumí konfliktní situace a podporují pozitivní vztahy v třídním kolektivu. Velmi důležité je také to, že asistenti respektují individuální pracovní tempo žáků a motivují je k plnění úkolů bez nadměrného tlaku.

Druhá dílčí výzkumná otázka zní: **S kterými aktéry inkluzivního vzdělávání asistenti pedagoga spolupracují v rámci podpory a vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením?** Asistenti pedagoga v rámci inkluzivního vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením spolupracují s celou řadou klíčových aktérů, jejichž role je nezbytná pro vytvoření podpůrného, funkčního a bezpečného vzdělávacího prostředí. Tato spolupráce je mnohohrstevnatá a reflektuje komplexnost potřeb těchto žáků. Nejvýznamnějším partnerem v každodenní praxi asistenta pedagoga je třídní učitel. Spolupráce s třídní učitelkou je v rámci výzkumu hodnocena jako velmi pozitivní, efektivní a postavená na vzájemné důvěře, pružné komunikaci a operativním řešení vzdělávacích i výchovných potřeb žáka. Asistenti uvádějí, že právě třídní učitelky často koordinují celkovou podporu, zadávají konkrétní úkoly asistentovi a jsou hlavním styčným bodem při nastavování vhodných podmínek ve výuce. Tyto informace se shodují s Kendíkovou (2020), která taktéž uvádí, že nejdůležitější

činnosti asistenta pedagoga patří poskytování podpory učitelům i žákům během výchovně-vzdělávacího procesu.

Dalším důležitým subjektem jsou rodiče žáků. Úroveň spolupráce s nimi je však velmi rozdílná – od úzké a intenzivní komunikace, která přispívá k jednotnému přístupu mezi školou a rodinou, až po situace, kdy rodiče s asistentem vůbec nekomunikují. Kendíková (2016) uvádí, že metodická podpora by měla poskytovat informace o efektivní komunikaci s rodiči žáků. V našem výzkumu jsme zjistili, že jeden z participantů nebyl s rodiči žáka vůbec seznámen a neprobíhá mezi nimi ani žádná komunikace. Což může žáka s vrozeným tělesným postižením stavět do méně příznivých vzdělávacích podmínek. Rodiče jsou klíčovým zdrojem informací o zdravotním stavu, denním režimu a individuálních potřebách dítěte, a jejich zapojení je zásadní pro kontinuitu podpory mezi školou a domácím prostředím.

Asistenti dále spolupracují s ostatními vyučujícími, především učiteli odborných a praktických předmětů (např. výtvarná výchova, tělesná výchova, anglický jazyk) a v některých případech také s vychovateli ve školních družinách. Tato spolupráce umožňuje přizpůsobit výuku konkrétním fyzickým možnostem žáka a zajistit mu bezpečné a smysluplné zapojení do všech částí školního dne. Čadová uvádí, že významnou roli hraje také spolupráce se školním výchovným poradcem, především při řešení problémového chování, adaptace žáka v kolektivu a nastavování podpůrných opatření. Asistenti rovněž uvádějí spolupráci se speciálně pedagogickým centrem (SPC), které do škol pravidelně dochází, poskytuje konzultace, metodické vedení a aktualizuje doporučení k podpoře vzdělávání konkrétního žáka. Také bychom doporučili načerpat inspiraci dle Čadové (2012) a navštívit stáže ve speciálních zařízeních, které jsou přínosné, protože asistent pedagoga může čerpat inspiraci z metodik pro handicapované. Využít může i konzultace na odborných pracovištích, jako jsou ergoterapie, zdravotníci, psychologové a speciální pedagogové.

Naopak jako slabé místo systému bývá zmiňována absence školního psychologa, jehož podpora by byla v mnoha případech přínosná, avšak školy často čelí personálním a kapacitním omezením při jeho zajištění.

Třetí dílčí výzkumná otázka zní: **Jak probíhá komunikace asistentů pedagoga s žáky s vrozeným tělesným postižením v procesu primárního vzdělávání?** Z výzkumného šetření vyplynulo, že komunikace mezi asistenty pedagoga a žáky je velmi rozmanitá a vyžaduje citlivý, trpělivý a individualizovaný přístup. Morávková (2015) uvádí, že asistent pedagoga by měl mít nenásilné a přirozené chování, které navozuje pocit bezpečí a

přátelskou atmosféru. Schopnost uplatňovat prvky asertivity, adekvátní komunikaci, vcítit se do různých situací, umět naslouchat, vhodně poradit a dělat kompromisy. Což se nám v našem výzkumu potvrdilo, asistent pedagoga zde neplní pouze roli pomocníka při fyzických činnostech, ale stává se důvěrníkem, průvodcem a často i prostředníkem mezi žákem, učitelem a kolektivem. Komunikace, probíhá jak verbálně, tak neverbálně. Mnozí žáci využívají neverbální signály k vyjádření svých potřeb – například mrknutí, výrazy obličeje nebo gesta, jak uvádí AP4: „občas na mě mrkne, že něco nepochopil... vyvalí oči, že je něco špatně“. Verbální komunikace je často komplikována proměnlivostí nálad a schopností soustředit se. Jak uvádí AP1: „zeptám se ho, jestli nechce jít na záchod a on si prostě zmyslí: ‘nechci jít’, a za minutu třeba řekne, že se mu chce na záchod.“ V tomto ohledu je klíčová trpělivost, flexibilita a schopnost asistenta přizpůsobit se změnám nálad i fyzickému rozpoložení žáka. Někteří žáci také odmítají verbální kontakt zcela – AP1 uvádí: „někdy prostě řekne: ‘já nebudu mluvit’, tak nemluví“. Asistenti rovněž podporují komunikaci žáka s ostatními dětmi. V některých případech aktivně vytvářejí příležitosti ke komunikaci a integraci do kolektivu, jak popisuje AP3: „nadhazuji témata, aby se s ním děti bavily.“ To pomáhá odbourávat bariéry a přispívá k pocitu sounáležitosti dítěte se třídou.

6.2 Doporučení pro praxi

Na základě zjištění z výzkumu doporučujeme zavést komplexní a systematický přístup k podpoře žáků s tělesným postižením, který by měl zahrnovat každodenní asistenci, ale i podporu profesního rozvoje pedagogického personálu a posílení spolupráce mezi všemi aktéry inkluzivního vzdělávání. Navrhujeme vytvořit praktický metodický manuál zaměřený na podporu práce asistentů pedagoga při vzdělávání žáků s tělesným postižením. Tento manuál by mohl obsahovat přehled činností dle klíčových oblastí podpory, návody pro individuální přizpůsobení výuky, tipy pro řešení problémových situací (např. výbuchy vzteku, problémy s pozorností). Součástí by měly být i kazuistiky z praxe, které by vycházely z autentických zkušeností asistentů.

Z výzkumu také vyplynulo, že úroveň komunikace s rodiči je velmi rozdílná. Doporučujeme proto, zavést standardizované komunikační kanály (např. pravidelný deníček, e-mailové konzultace), vytvářet individuální komunikační plány s rodiči hned na začátku školního roku, pořádat setkání typu „škola–rodina–SPC“, kde se společně plánují konkrétní podpůrná opatření.

Kromě metodické podpory považujeme za zásadní věnovat pozornost také problémovým oblastem, které byly odhaleny v rámci výzkumu. Podpora zapojení žáků do kolektivu a sociální začlenění žáků s tělesným postižením není samozřejmostí. Doporučujeme, cílenou práci s třídním kolektivem (např. projektové dny zaměřené na spolupráci), zavádění rolí žákovských „partáků“ pro podporu přirozené integrace. Podporu asistentů při zprostředkování kontaktu a komunikace mezi žákem a spolužáky. Vzhledem k tomu, že většina škol není bezbariérová, doporučujeme pravidelné hodnocení přístupnosti celé školy. Vytváření individuálních plánů přesunů po škole pro žáky s omezenou mobilitou.

Absence školního psychologa byla ve výzkumu označena jako významný deficit, a proto doporučujeme zajištění školního psychologa (např. alespoň externí formou). Dále doporučujeme intenzivnější spolupráci se SPC – včetně pravidelné metodické podpory pro asistenty a posílení role výchovného poradce v rámci řešení problematického chování žáků.

6.3 Aplikační rozměr práce

Výsledky této bakalářské studie přinášejí poznatky, které mohou obohatit praxi asistentů pedagoga a dalších pedagogických pracovníků a odborníků zapojených do inkluzivního vzdělávání, zejména na prvním stupni základních školách. V kontextu sociální pedagogiky se hlavní přínos studie projevuje v posílení role sociálního pedagoga, který aktivně napomáhá vytvářet podpůrné a inkluzivní školní prostředí a zajišťuje včasnou identifikaci specifických potřeb žáků s vrozeným tělesným postižením. Identifikované oblasti podpory a navržená opatření lze aplikovat v několika úrovních školního prostředí.

Zjištění mohou asistenty pedagoga inspirovat k efektivnějšímu plánování a realizaci podpůrných činností. Na základě identifikovaných oblastí podpory (např. pomoc při pohybu, psaní, hygieně či v komunikaci) mohou asistenti lépe reflektovat individuální potřeby žáků a přizpůsobit své působení konkrétním situacím. Praktické využití najde i doporučení týkající se zprostředkování sociálních interakcí a podpory zapojení žáka do třídního kolektivu.

Výsledky práce mohou posloužit jako podklad pro tvorbu metodického materiálu určeného asistentům pedagoga. Tento manuál by měl poskytovat konkrétní doporučení, pracovní strategie a ukázky z praxe, a mohl by být využíván při zaškolování nových asistentů nebo v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zjištění poukazují na potřebu systematické supervize a profesní podpory asistentů pedagoga, zejména v oblasti zvládání

náročných situací (např. práce s afektivním chováním žáků, udržení pozornosti, práce s frustrací).

Návrhy na zavedení standardizovaných komunikačních kanálů a plánování společných setkání mezi školou, rodinou a speciálně pedagogickým centrem (SPC) mohou přispět k vytvoření jednotného přístupu v podpoře dítěte. Aplikační rozměr se zde týká především koordinátorů inkluze, třídních učitelů a vedení školy.

Zjištění týkající se absence školního psychologa nebo nepravidelné spolupráce se SPC mohou být využita při návrhu změn na úrovni školy, zřizovatele či krajského úřadu. Práce tak může sloužit jako argumentační podklad pro zajištění personálních a odborných kapacit ve škole.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala rolí asistenta pedagoga v primárním vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením. Práce spojila teoretický rozbor odborné literatury a platné legislativy s vlastním kvalitativním výzkumem (polostrukurovanými rozhovory), aby popsala konkrétní činnosti asistenta a způsoby podpory žáků. V literatuře je role asistenta definována jako poskytování podpory pedagogovi při vzdělávání žáků se speciálními potřebami a současně podporování co největší míry jejich autonomie a aktivního zapojení do výuky. Tato studie objasnila, že v praxi asistenti skutečně plní velmi různorodé úkoly přizpůsobené potřebám žáků s tělesným postižením.

Mezi klíčové oblasti podpory patří pomoc při každodenních školních činnostech. Asistenti doprovázejí žáky při přesunech po škole, například při chůzi po schodech či manipulaci se schodolezem, pomáhají jim při stravování, oblékání, hygieně či odpočinku. Dále poskytují individuální podporu během vyučování, například dopomáhají se zápisem úkolů, psaním a přepisováním poznámek, pomáhají s realizací úkolů v pracovních činnostech či výtvarné výchově. Součástí jejich činnosti je rovněž spolupráce na úpravě výukových materiálů a plnění individuálních vzdělávacích plánů, která umožňuje žákům s postižením plně využívat svůj potenciál, toto potvrzují i odborné zdroje. Práce dále ukázala, jak zásadní je spolupráce a komunikace asistenta s ostatními aktéry inkluzivního vzdělávání. Výsledky výzkumu potvrdily, že asistenti úzce spolupracují s třídními učiteli, speciálními pedagogy, či dalšími odborníky a také s rodiči žáků. Tato týmová součinnost je nezbytná pro efektivní plánování podpůrných opatření a úpravu výuky na míru žákovým potřebám. Spolupráce s psychology je tématem aktuálního školství, školní psycholog nebyl ani na jedné ze škol, na které naši participantů působí, přestože zájem ze strany základních škol trvá.

Z rozhovorů vyplynulo, že asistenti často fungují jako prostředníci mezi žákem a školním kolektivem – podporují socializaci dítěte, navazování kontaktů s vrstevníky a řešení případných konfliktů ve třídě. Při tom vždy dbají na důvěrný a empatický přístup k žákovi. Výzkum kladl rovněž důraz na vztah mezi asistentem a žákem, na inkluzivní principy a na využití kompenzačních a rehabilitačních prostředků. Zjistili jsme, že vztah mezi asistentem a žákem je obvykle založen na vzájemné důvěře, trpělivosti a empatii. Asistenti kladli důraz na pozitivní motivaci a respektování individuálního tempa dítěte, což žákům vytváří pocit bezpečí. Současně výzkum potvrdil, že asistenti významně přispívají k inkluzi. Pomáhají dětem zapojit se do běžné výuky a postupně zvyšovat jejich samostatnost. Zároveň práce

dokumentovala praktické využití podpůrných prostředků: podobně jako Čadová (2023) uvádí, asistenti pracují s kompenzačními a rehabilitačními pomůckami. Práce tak obohacuje naše poznání o praktických aspektech role asistenta pedagoga. Detailní popisy z výzkumu přinesly konkrétní příklady z každodenní praxe – asistenti popsali například doprovázení žáků mezi vyučovacími hodinami, manipulaci s pomůckami či asistenci při tělesné výchově a ukázali, jak v těchto situacích respektují individuální možnosti dítěte. Důležité je i to, že asistenti podporují u žáků rozvoj jejich dovedností, sebeobsluhy a samostatnosti. Díky zmínce o motivaci bez tlaku a přizpůsobení tempa byl z výzkumu patrný důraz na to, aby žáci mohli pracovat ve svém tempu.

Tyto nové empirické poznatky doplňují teoretické zdroje a přispívají k lepšímu pochopení potřeb žáků s tělesným postižením i k rozvoji doporučení pro praxi (např. efektivní metodické podpory asistentů). Závěrem práce musíme zdůraznit, že role asistenta pedagoga je ve vzdělávacím procesu žáků s tělesným postižením naprosto klíčová. Asistenti poskytují žákům nejen odbornou podpůrnou výuku, ale i nezastupitelnou emocionální oporu, vytváří s nimi citově bezpečný vztah, který zvyšuje jejich sebevědomí a motivaci.

Z výzkumu jasně vyplývá, že asistenti zajišťují komunikaci mezi žákem a třídou, usnadňují interakci s učiteli a spolužáky a tím významně podporují zařazení dítěte do kolektivu. Přítomnost asistenta přitom napomáhá žákům získávat větší míru samostatnosti a aktivity, což je v souladu s legislativním důrazem na rozvoj samostatných dovedností a soběstačnosti dětí s postižením. Celkově potvrzuje naše zjištění, že asistenti pedagoga nesou zásadní podíl na úspěšném inkluzivním vzdělávání. Jejich práce umožňuje žákům s tělesným postižením plněji se zapojit do školního života a dosáhnout tak lepších výsledků i osobního rozvoje.

Dalším významným tématem, které si zasluhuje pozornost, je fáze přechodu mezi základním a středním vzděláváním u žáků s vrozeným tělesným postižením. Jaké mají tito žáci možnosti na vzdělávání na středních školách? V tomto období se mění jak školní prostředí, tak i kladené požadavky, což jsou nové výzvy, jež vyžadují zajištění plynulé a kontinuální podpory. Naše práce může sloužit jako podnět k rozšířenému odbornému dialogu o inkluzivním vzdělávání, rovnosti příležitostí a současných podmínkách pro vzdělávání žáků s vrozeným tělesným postižením.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAUEROVÁ FIALOVÁ, 2022. *Asistent pedagoga: praktický rádce*. Praha: V lavici s.r.o. - vzdělávací portál pro pedagogy, žáky a jejich rodiče. ISBN 978-80-88466-04-8.

BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.

ČADOVÁ, Eva, 2012. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3308-0.

ČADOVÁ, Eva, 2023. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění*. 3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-627-3.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRANCLOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4463-6.

HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4502-1.

KANTOR, Jiří, 2023. *Speciální pedagogika osob s omezením pohyblivosti a koncept praxe založené na důkazech*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-6274-5.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2020. *Vademecum asistenta pedagoga*. 2. vydání. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-50-6.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*, 2017. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-349-0.

KROUPOVÁ, Kateřina, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.

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

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4722-3.

Nařízení vlády č. 125/2022 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ze dne 27. dubna 2022.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*, 2016. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-895-0.

NOVOSAD, Libor. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: Diskursivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*, 2011. Portál. ISBN 978-80-262-0265-3. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/telesne-postizeni-jako-fenomen-i-zivotni-realita-3260/>

PIPEKOVÁ, Jarmila, 2006. ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

POTMĚŠIL, Miloň, 2018. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5295-1.

POTMĚŠILOVÁ, Petra, ÖBRINK HOBZOVÁ, Milena, 2018. *Mládež a hodnoty 2018: Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 978-80-244-5408-5.

PRŮCHA, Jan, 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/vzdelavani-a-skolstvi-ve-svete-3284/>

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ, 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Učebnice. ISBN 80-244-1475-9.

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

SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

STANĚK, Martin, Jana OKROUHLÁ, Martina KNESLOVÁ, Šárka SMITKOVÁ a Lenka ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÍTKOVÁ, Marie, 2006. *Somatopedické aspekty*. 2. rozš. a přeprac.vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-134-0.

VOTAVA, Jiří, 2003. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Univerzita Karlova. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0708-5.

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

Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, ze dne 10. září 2019.

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 248/2019 Sb., o změně některých zákonů v oblasti školství, ze dne 28. června 2019.

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

ZIKL, Pavel, 2011. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Grada. ISBN 978-80-247-7668-2. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/deti-s-telesnym-a-kombinovanym-postizenim-ve-skole-2014/>

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada Publishing. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP	Asistent pedagoga
BMD	Beckerova muskulární dystrofie
CMP	Cévní mozková příhoda
DMD	Duchenneova muskulární dystrofie
DMO	Dětská mozková obrna
ISCED	International Standard Classification of Education
IVP	Individuální vzdělávací plán
NTD	Neurální trubcové defekty
Sb.	Sbírky zákonů
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠPZ	Školská poradenská zařízení
WHO	World Health Organization
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Základní údaje o informantech

Tabulka č. 2 „Klíčové oblasti podpory žáka s vrozeným tělesným postižením“

Tabulka č. 3 „Spolupráce s aktéry inkluzivního vzdělávání“

Tabulka č. 4 „Komunikace žáka s vrozeným tělesným postižením“

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Přepis rozhovoru

Příloha P II: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU

Přepis rozhovoru s AP5

1. Můžete mi popsat, v jakých oblastech podporujete žáka s vrozeným tělesným postižením?

Podporuju ho hlavně při psaní, protože má problém s jemnou motorikou, a to písmo je nepravidelné, píše velkými písmeny a i když máme pracovní sešity, tak on se do těch políček prostě s tím písmem nevejde. Dál potřebuje pomoc v pracovních činnostech – během výtvarky, v tělocviku, a hlavně u přesunů mezi třídama, do tělocvičny a do jídelny.

Daneček má vlastně postižené, nebo jinak, má kvadruparezu, takže má postižené i nohy i ruce, je tam narušena právě i stabilita, takže vlastně nesmí nosit žádné těžší věci, což znamená ani aktovku, proto má učebnice doma i ve škole.

Jak zvládá chůzi? Zvládá, chodí sám, má takovou houpavou chůzi, ale zvládá to...Občas se musí něčeho chytit, nebo při delší chůzi si odpočinou, nevydrží ale stát na místě. Jinak on je schopný zakopnout a spadnout i na rovné podlaze.

A schody? Jo to je další věc, on sám nesmí chodit po schodech, já chodím s ním, nebo spíš za ním, jo, musí se držet zábradlí, ale kdyby se nějak zamotal a padal, tak ať ho zezadu zachytím.

Jo, jinak, ještě mu pomáhám přinést a odnést oběd, nakrájet mu maso, nebo třeba knedlík, protože to taky nezvládá, že, a už se mi stalo že se právě i dusil, tak na obědě sedím raději s ním.

No, a ještě jsem zapomněla na pomoc na záchodě, a to spíš jenom dohled a klasika, pomoc při oblékání, nazouvání bot, tam se ale snažím, aby to zvládal sám až když to prostě nejde, tak mu v tom pomůžu. On se občas začne i vztekat, když mu něco nejde.

A co třeba skupinové aktivity? Jo, to je taky hodně důležité. Když děláme ve třídě skupinové aktivity, nebo při přestávkách, snažím se zapojit Dana tak, aby byl součástí kolektivu. Občas pomůžu vysvětlit ostatním, jako co mají dělat, nebo s ním společně vymýšlíme, jak se zapojit do hry. Err.. On je velmi společenský, zapojuje se a kolektiv ho jako bere, ale občas se projeví ta jeho trochu jako vzteklost a tím právě i trochu odradí ostatní, protože si neustále prosazuje svoje pravdy a chce být hodně jakoby viděn a stále usiluje o pozornost, tak třeba křičí, jako že je až moc hlasitý a to se všem taky nelíbí.

A aktivity v tělesné výchově? On zvládá jakoby jenom takovou rozcvičku, takže třeba leží na matraci, protahujeme nohy, ruce, zvedáme je. Nebo já mu hážu míč, tak aby ho chytil,

tak aby procvičil i ruky. Jinak on se zapojit nemůže do nějakých her, on by si mohl ublížit, protože i ostatní děcka moc nehledí a sejmuly by ho raz, dva. **A třeba procházky a výlety?** Občas je i nějaká procházka, ale musíme se přizpůsobit Danovi, jo, že třeba ujde třeba 200, nebo 300 metrů a musí si odpočinout, takže na dlouhé vycházky nechodíme. A když se jede na výlet, tak já teda s Danem jedu, ale nemůžeme se účastnit třeba všeho, takže se třeba odpojíme od třídy a jdeme si tak nějak vlastním tempem, podle toho, jak to Dan zvládá.

Chcete ještě něco dodat k oblasti podpory? Možná by se nám sešel i invalidní vozík, jo, že třeba by nebyl právě na těch akcích, které jsou delší, nebyl by tak vytěsněný z kolektivu děcek, ale on asi zatím nemá na vozíček nárok a ono to taky není levná záležitost.

2. Mohla byste mi říct, s kterými aktéry inkluzivního vzdělávání spolupracujete v rámci primárního vzdělávání žáka s vrozeným tělesným postižením?

Takže nejvíc spolupracuji s rodiči Daníka. Asi teda s maminkou víc, ale i s tatínkem se znám a občas teda chodí ho vyzvedávat i babička. Err. S třídní učitelkou, teda nejvíc ze všech učitelů ale jsou tam i jiní učitelé a ti jsou taky vstřícní a snaží se i ulehčit co jde, tomu Danovi. Paní, třídní učitelka je teda bezvadná. Vždycky se domluvíme na tom, co je potřeba, co se bude dělat, řekne mi co budu dělat já, tak nějak si tu hodinu rozvrhneme a já pomáhám i ostatním dětem. A potom ještě spolupracujeme se speciálním pedagogickým centrem. Kdy teda přijede jedenkrát za rok, někdy dvakrát do roka. Přijede paní, která, se na nás přijde podívat, jde i do hodiny, jde se podívat, jak vlastně se s Danečkem pracuje, jak se zapojuje ve výuce. Co zvládá, jestli třeba nepotřebujeme nějaké pomůcky a celkově, jak se Danovi daří ve škole. Potom spolupracuji ještě s výchovným poradcem, občas řešíme ty výbuchy vzteku, které má, ale řeší se i chování jiných dětí ve třídě.

Co vnímáte že by Vám pomohlo? Err ..školní psycholog. Určitě ano, ale zatím na škole není i když jsme měli zájem, měli jsme vypsany inzerát, že hledáme. Ale je velice těžké někoho najít. On Daneček navštěvuje s maminkou dětského psychologa, ale úplně nevím jak často. On je celkově ten Dan takový možná i trochu pohodlný a nechce se mu namáhat, možná má i poruchu se soustředit a myslím si, že má i malinko snížený intelekt. Jeho pracovní tempo je hodně pomalé i pomalu chápe souvislosti a když k tomu ještě nedává pozor, tak oproti ostatním potom hodně zaostává, a to jsme ve čtvrté třídě a on měl vlastně ještě rok odklad. Jinak máme spolu i doučování, nebo někdy využijeme odpolední volno v družince, tak se mu snažím třeba vysvětlit, něco, co je zrovna třeba, nebo pomoc, aby pochopil nějaké věci.

Když se ještě vrátíme ke spolupráci s maminkou. Jak byste popsala tuto spolupráci?

No spolupráce je vcelku dobrá. Komunikujeme přes kontaktní deníček, kde si teda píšeme, co je potřeba, jaké má domácí úkoly, co mu nejde, co by měli procvičit a případně i nějaké organizační věci. Jako že třeba se pojedete někam na výlet, nebo budou mít přednášku. A tak. A jinak máme teda s maminkou máme na sebe i telefonní čísla. Err, takže pokud třeba nastane nějaký problém, nebo něco akutního, tak mamince zavolám. Občas si i posíláme SMS zprávy, třeba když je nemocný, kde teda napíšu, co jsme v ten den dělali. No a když je třeba nemocný, tak mu dělám zápisky, posílám materiály, co jsme měli ve výuce, a to posílám přes aplikaci školní Edupage.

Ještě něco ke spolupráci Vás napadne? No ještě jsem si vzpomněla, ještě spolupracuji s paní vychovatelkou v družině, to se vždycky domluvíme, kdo co bude dělat a nějak si rozdělíme děti do skupinek, kdy teda má každá skupinka si možnost vybrat co budou chtít dělat, tvořit a tak.

3. Jak probíhá komunikace s žákem s vrozeným tělesným postižením v procesu primárního vzdělávání?

Myslíte jako komunikace mezi náma? **Ano.** Tak on ten Dan komunikuje vcelku normálně. Nemá žádnou vadu řeči, řekne mi vlastně všechno. Možná jenom když mluví, tak trochu jako zpomaleně, že ty myšlenkové pochody mu naskakují, jakože pomaleji. Trvá mu delej, než se vlastně vymáčkne, co chce říct. Ale jinak nemá problém vůbec jako komunikovat. Jo i v tom kolektivu dětí. Jako zapojuje se, je rád, když může s někým mluvit o tématech, které ho zajímají, třeba fotbal, protože on je velký fotbalový fanda. Chodí s tatínkem na fotbal a pak mi to všechno vykládá, jak to dopadlo a má z toho velký zážitek.

Jinak s paní učitelkou taky nemá problém říct to co si myslí, nebo to, co chce vlastně?

Ještě jsem zapomněla, že má vadu i očí, takže nosí dioptrické brýle, občas se stává, že třeba když má číst, tak přeskakuje řádky, nebo vynechává písmena. Celkově ta orientace v textu je špatná.

Ještě něco ke komunikaci? Já si myslím, že máme mezi sebou kamarádský vztah, a tak mi občas řekne i věci, které se stydí nebo bojí říct doma. Třeba když je smutný a neví proč, nebo má nějaký špatný den, nebo má z něčeho strach. Což si na něm velmi cením, že se mi svěřuje a já jeho důvěru nezklam. Snažím se ho podporovat, hodně chválit, když se mu něco povede, ale i když se to nepovede. Ale samozřejmě jsou i chvíle, kdy se na něho zlobím, že třeba nesplnil, co slíbil, protože on je takový lenoch a všechno má na háku. No ti kluci už jsou takoví darebáci a je jedno, jestli má postižení, nebo nemá. Občas se hašteří, občas se předhánějí, kdo co jak má...když nemá ty svoje výbušné chvíle, tak je docela fajn.

ŘÍLOHA II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro bakalářskou práci

Název práce: Role asistenta pedagoga při primárním vzdělávání žáků s tělesným postižením

Účel výzkumu: Byl/a jsem řádně informován/a, že účelem tohoto rozhovoru je shromáždění dat pro bakalářskou práci, kterou připravuje Zuzana Vrágová v rámci studia oboru Sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně.

Zachování anonymity: Bylo mi vysvětleno, že veškeré informace, které během rozhovoru poskytnu, budou zpracovány anonymně. Mé osobní údaje nebudou v žádném okamžiku zveřejněny ani zpřístupněny třetím stranám.

Průběh rozhovoru: Jsem seznámen/a s průběhem rozhovoru. Mám právo kdykoli odmítnout odpověď na konkrétní otázku nebo rozhovor zcela ukončit, aniž by to mělo jakékoli negativní důsledky.

Nahrávání a zpracování dat: Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním v rámci bakalářské práce. Je mi známo, že po přepsání a analýze bude nahrávka ihned smazána.

Možnost přímé citace: Souhlasím s tím, aby některé části rozhovoru mohly být citovány přímo v bakalářské práci. Tato možnost citace mi byla předem vysvětlena a uvedeno, že citace mohou být zpřístupněny v elektronické či tištěné verzi práce.

Ano / Ne

Potvrzuji, že jsem byl/a podrobně seznámen/a s účelem, průběhem a následným využitím mých údajů a rozhovoru, a dobrovolně dávám souhlas s účastí na výzkumu.

Datum: _____

Podpis účastníka výzkumu: _____

Podpis výzkumníka: _____