

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2021

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Iveta Kutálková

**Asistent pedagoga u dětí s mentálním postižením
v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem**

Praha 2021

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Milan Fleischmann

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2018-2021

BACHELOR THESIS

Iveta Kutálková

**Teaching assistant for children with mental disabilities in
the Practical School and Primary School in Lysá nad Labem**

Prague 2021

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Milan Fleischmann

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Iveta Kutálková

Poděkování

Děkuji především vedoucímu své práce Mgr. Milanovi Fleischmannovi za velké pochopení, vstřícnost a vedení bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na asistenta pedagoga u dětí s mentálním postižením v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem. Teoretická část seznamuje s legislativou a definuje pojmy týkající se pozice asistenta pedagoga, podpůrných opatření, financování, náplň práce a popisuje syndrom vyhoření. Objasňuje mentální postižení, jeho rozdělení a nastiňuje edukaci žáků s mentálním postižením. Empirická část má kvalitativní charakter. Výzkum byl realizován prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Cílem bakalářské práce je prozkoumat pozici asistenta pedagoga v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem, jak v současné době vnímají svou roli asistenti pedagoga.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, edukace, individuální vzdělávací plán, mentální postižení, podpůrná opatření, rozhovor, syndrom vyhoření, školské poradenské zařízení, školský zákoník.

Annotation

The bachelor thesis is focused on the assistant teacher for children with mental disabilities in the Practical School and Primary School in Lysá nad Labem. The theoretical part introduces the legislation and defines the terms related to the position of teaching assistant, support measures, funding, job description and describes the burnout syndrome. It clarifies the mental disability, its division and outlines the education of pupils with mental disabilities. The empirical part has a qualitative character. The research was carried out through a semi-structured interview. The aim of the bachelor thesis is to examine the position of a teaching assistant in the Practical School and the Primary School in Lysá nad Labem, as teaching assistants currently perceive their role.

Keywords

Assistant teacher, education, individual educational plan, mental disability, support measures, interview, burnout syndrome, school counseling facility, school code.

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ASISTENT PEDAGOGA	9
1.1 Vymezení pojmů.....	9
1.2 Náplň práce asistenta pedagoga.....	13
1.3 Syndrom vyhoření u asistenta pedagoga	15
2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	17
2.1 Vymezení pojmů.....	17
2.2 Charakteristika osob s mentálním postižením	19
2.3 Specifika v oblasti komunikace u osob s mentálním postižením	21
2.4 Etiologie mentálního postižení	24
2.5 Prevence vzniku mentálního postižení	26
3 EDUKACE DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	27
3.1 Speciální vzdělávací potřeby	27
3.2 Individuální vzdělávací plán	29
3.3 Edukační zařízení v rámci školské soustavy.....	30
3.4 Terapeutické metody při edukaci dětí s mentálním postižením	32
PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 POPIS VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ	36
4.1 Výzkumné otázky	37
4.2 Metody získávání dat	39
4.3 Charakteristika respondentů	40
4.4 Analýza rozhovorů.....	41
4.5 Vyhodnocení výzkumné části	51
ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	55
SEZNAM ZKRATEK	58
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	59
SEZNAM PŘÍLOH	60

ÚVOD

Pracovní pozice asistenta pedagoga je v poslední době hodně projednávané téma. S pedagogickým asistentem se setkáváme v různých typech školního zařízení a jeho počet rok od roku stoupá. Efektivní edukace u žáků s mentálním postižením je velice náročná a osobu vykonávající tuhle pozici to stojí nemalé úsilí. Trpělivost, obětavost a tolerance jsou každodenním chlebem.

První kapitola vymezuje pojmy spojené s asistentem pedagoga a opírá se o školský zákoník. Přibližuje zařazení jednotlivých podpůrných opatření a objasňuje školská poradenská zařízení. Dále se snaží přiblížit náplň práce pedagogického pracovníka, poukazuje na kvalifikační a osobnostní předpoklady pro vykonávání dané profese. Konec první části nastiňuje syndrom vyhoření a možnou prevenci.

Druhá kapitola popisuje pojem inteligence, mentální postižení a oslabení kognitivního výkonu. Poskytuje informace k jednotlivým druhům postižení, dále uvádí etiologii a předkládá specifika osob s mentálním postižením.

Třetí část bakalářské práce se věnuje popisu edukačního prostředí v České republice, přibližuje terapeutické metody, které se při edukaci používají. Dále poskytuje informace týkající se nejběžnějších metod, které pomáhají při rozvoji žáků. Nastiňuje možnosti edukace a přibližuje specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s mentálním postižením.

Ve čtvrté části bakalářské práce je použita metoda sběru dat, kterou představuje kvalitativní rozhovor. Cílem praktické části je zjistit od asistentů pedagoga v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem, jak v současnosti vnímají profesi asistenta pedagoga. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru je zjišťována kvalita kurzu pro asistenta pedagoga, míra psychické únavy, spokojenost s finančním ohodnocením za práci asistenta pedagoga a motivace k vykonávání dané pozice.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ASISTENT PEDAGOGA

Hlavním cílem asistenta pedagoga je podpora žáka se speciálně vzdělávacími potřebami v oblasti edukace a taky socializace. V edukačním prostředí se pedagogický asistent snaží správně „uchopit“ jedince a pomáhat mu k maximálnímu a celkovému rozvoji ve spolupráci s učitelem a rodinou. Každé dítě je jedinečné, a proto potřebuje individuální podporu vázanou na jeho specifika. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami vnímá okolí jinak a některé situace jsou pro něj překážkou. Zde nastupuje asistent pedagoga, aby dítěti pomohl vytvořit podmínky pro seberealizaci a nasměroval ho k efektivnímu překonávání překážek. Největším úspěchem asistenta pedagoga je, když se žák osamostatní, zapojí se do všech činností a dál nepotřebuje pomoc asistenta pedagoga.

1.1 VYMEZENÍ POJMŮ

Podle § 2 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK *„je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Přímou pedagogickou činnost vykonává: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník.“* zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb.

Právo zřídit pozici asistenta pedagoga má ředitel na základě doporučení ze školského poradenského zařízení. Se souhlasem zřizovatele školy je asistent pedagoga zařazen do

třídy, ve které se vzdělává student, žák nebo dítě se speciálními vzdělávacími potřebami dle školského zákona 561/2004 Sb., § 16.

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která potřebuje poskytnout podpůrné opatření k plnohodnotnému naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními. Podpůrným opatřením se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající kulturnímu prostředí, zdravotnímu stavu nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením, které jsou bezplatné.

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů dle finanční, organizační a pedagogické náročnosti:

Podpůrná opatření prvního stupně – zde zařazujeme žáka, který má mírné obtíže ve vzdělání, dlouhodobě podává podprůměrný výkon, jeho tempo je pomalejší, má potíže s udržení pozornosti. Tyto obtíže jsou následkem dočasně oslabeného kognitivního výkonu (do šesti měsíců) a jsou dopadem na nepříznivé vnitřní nebo enviromentální faktory (změna bydliště, rozvod rodičů, úmrtí atd). Jako podpůrný nástroj je vytvořen plán pedagogické podpory, který vytváří škola, kde se žák vzdělává. Plán pedagogické podpory navrhuje nejvhodnější edukační metody pro vykompenzování a odstranění obtíží. Pokud se nepodaří po dobu tří měsíců zlepšit výkon žáka, je dobré navrhnout návštěvu školského poradenského zařízení.

Podpůrná opatření druhého stupně – tato opatření se realizují na základě doporučení školského poradenského zařízení. Jsou především určeny pro žáky s oslabením kognitivního výkonu, s mírným oslabením zrakových a sluchových funkcí, mírnými logopedickými vadami či s poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi. Cílem je zařadit takové speciálně-pedagogické metody edukace, které je učitel schopen realizovat. Jsou respektována doporučení školského poradenského zařízení týkající se organizace vyučování. Od druhého stupně je možné využívat jako nástroj individuální vzdělávací plán a zajistit speciálně-pedagogickou péči.

Podpůrná opatření třetího stupně – slouží pro žáky a děti s lehkým mentálním postižením, žáky se závažnými specifickými poruchami učení, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, s vadou řeči, s poruchou autistického spektra, s těžkým postižením aj. Žáci mají upravené výstupy ve vzdělání. Kromě běžných edukačních metod a materiálů jsou využívány i speciální učebnice, rehabilitační a kompenzační pomůcky. Od tohoto stupně lze využívat asistenta pedagoga.

Podpůrná opatření čtvrtého stupně – jsou určena žákům se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Podpůrná opatření náleží žákům s těžkým tělesným či percepčním postižením, žákům se závažnými poruchami chování, s poruchou autistického spektra, s vážnými poruchami řeči. V některých případech může být využívána náhradní forma komunikace. Běžně ve třídě se nachází i druhý pedagogický pracovník. Vzhledem k postižení může být činnost asistenta pedagoga rozšířena o poskytování pomoci při sebeobsluze nebo pohybu.

Podpůrná opatření pátého stupně – využívají se u žáků s nejtěžšími stupni mentálního postižení včetně nejtěžších forem zdravotního postižení a souběžným postižením více vadami. Respektuje potřeby a možnosti žáka. Učivo je výrazně redukováno na základě individuálního vzdělávacího programu zpracovaného dle RVP ZŠS, případně dle jeho části určené pro rehabilitační vzdělávací program. Žáci vyžadují vysokou míru podpory a jsou zpravidla vzděláváni s oporou u speciálního pedagoga, asistenta pedagoga a druhého pedagogického pracovníka.

Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Poradenská činnosti se realizuje ve speciálně pedagogických centrech SPC, v pedagogicko-psychologických poradnách PPP a ve školách přes metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Speciálně pedagogické centrum poskytuje služby jedincům se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Žáci se vzdělávají buď formou inkluze v běžné škole nebo se vzdělávají v základních školách speciálních. Služby poskytuje centrum ambulantně a jsou bezplatné. Jednotlivá centra jsou zaměřena na konkrétní postižení. Speciálně pedagogické centrum vykonává diagnostiku a poskytuje poradenské

služby pro jedince se zdravotním postižením. Zajišťuje podklady pro školní docházku, poskytuje poradenské služby rodičům i učitelům. Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje služby zaměřené na pomoc pro jedince se specifickými vývojovými poruchami chování, učení nebo s výchovnými problémy. Pomáhá v oblasti kariérní orientace.

Potřebu zřídit pozici asistenta pedagoga jako podpůrné opatření určuje doporučení, která vydává školské poradenské zařízení. Finanční prostředky na plat asistenta pedagoga zajišťuje škola. Z důvodu nedostatečného finančního ohodnocení a náročnosti práce není o tuhle pozici zájem. Pedagogický asistent je zaměstnancem školy, a tudíž má ředitel školy plnou pravomoc rozhodnout se, koho na tuhle pozici přijme.

Dle Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, pozice pedagogického asistenta je zařazena od 4. platové třídy až po 9. platovou třídu. Zařazení do konkrétní platové třídy je v kompetenci ředitele školy.

4. platová třída – přímá pedagogická činnost orientující se na pomoc při výchově a zlepšování společenského chování dětí a žáků nebo studentů. Přímá pedagogická činnost zakládající se na podpoře a pomoci při základních hygienických, sebeobslužných, pracovních a jiných návyků.

5. platová třída – realizování rutinních prací při edukaci žáků, studentů nebo dětí, utužování jejich společenského chování, hygienických, sebeobslužných, pracovních a jiných návyků, pomoc a péče při pohybové aktivizaci dětí, žáků a studentů.

6. platová třída – výchovné práce orientované na zdokonalení společenského chování dětí a žáků nebo studentů. Činnost zaměřená na zdokonalování hygienických, sebeobslužných, pracovních a jiných návyků.

7. platová třída – vysvětlení učební látky nebo textu. Individuální činnost s dětmi a žáky nebo studenty podle vymezených vzdělávacích pokynů a programů.

8. platová třída – edukační činnost podle vymezených pokynu a postupu učitele nebo vychovatele směřující na speciální vzdělávání, specifické výchovné potřeby dítěte nebo individuální vzdělávání dítěte, žáka, studenta nebo skupiny.

9. platová třída – samostatná edukační činnost orientovaná na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta dle pokynu speciálního pedagoga nebo rámcových pokynů učitele. Samostatná edukační činnost zaměřená na individuální vzdělávací plán dítěte, žáka nebo studenta dle rámcových pokynů učitele a speciálního pedagoga školského poradenského zařízení.

Tab. č. 1. Platová tabulka pedagogických pracovníků od 1. 1. 2020

Platový stupeň	Praxe	platová třída pedagogických pracovníků - k 1.1.2020										
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	do 2 let	14640	15880	17180	18610	23590	29490	29740	30270	30930	31670	32850
2	do 6 let	15180	16450	17890	19370	24270	29750	30010	30800	31570	32630	34390
3	do 12 let	16130	17540	19030	20730	24910	30090	30470	31200	32840	34000	36240
4	do 19 let	17250	18730	20350	22030	26050	30720	31410	32360	34210	36500	39250
5	do 27 let	18340	19950	21670	23570	27210	31670	32400	33720	36340	39300	43120
6	do 32 let	19910	21650	23460	25490	29140	33290	34200	35590	39380	42540	46610
7	nad 32 let	20470	22220	24110	26210	29970	34050	34930	36550	40320	43600	47720

Zdroj: PEDAGOGICKÁ KOMORA: Tarifní tabulky pro pedagogické a nepedagogické pracovníky

1.2 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

Náplň práce asistenta pedagoga se dá rozdělit na tzv. přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. stanovuje rozsah hodin přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti ve znění novelizace Nařízením vlády č. 195/2019 Sb. Asistent pedagoga na běžné základní škole má jiný poměr přímé pedagogické činnosti než asistent pedagoga ve speciální škole. Přímou pedagogickou činností se rozumí přímé působení na vzdělávaného, pokud se uskutečňuje výchova a vzdělávání na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Do nepřímé pedagogické činnosti patří příprava pomůcek k edukaci žáků, vyhledávání nebo výroba kompenzačních pomůcek, komunikace s učitelem a zákonnými zástupci aj.

Činnost asistenta pedagoga může být vykonávána ve škole nebo ve školském poradenském zařízení.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. rozděluje v současné době dvě úrovně náplně práce dle dosaženého vzdělání asistenta pedagoga.

Vyšší úroveň – kurz asistenta pedagoga + střední vzdělání s maturitou (SŠ, VOŠ nebo VŠ) asistent pedagoga zajišťuje přímou pedagogickou činnost při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole s integrovanými žáky dle stanovených postupu a pokynu učitele nebo vychovatele. Žák je přitom podněcován k samostatnosti.

Nižší úroveň – kurz asistenta pedagoga + střední vzdělání s výučním listem nebo základní vzdělání asistent pedagoga zajišťuje hlavně pomocné výchovné práce při edukaci žáku se speciálními vzdělávacími potřebami dle stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Můžeme tedy říct, že asistent pedagoga poskytuje podporu učiteli při edukaci dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá při realizaci a organizaci vzdělávání, podporuje aktivní zapojení dětí, žáku nebo studentů do všech činností. Pracuje individuálně s žákem nebo s ostatními žáky třídy ve spolupráci s učitelem.

Mezi předpoklady asistenta pedagoga by neměla chybět empatie, ochota učit se novým věcem, kladný vztah k dětem, odborná kvalifikace, schopnost pracovat pod vedením učitele, umět komunikovat se žáky i jejich rodiči, trpělivost, důslednost a odolnost. Dále by měl mít smysl pro humor a dokázat motivovat k nejlepším výsledkům. Nejlépe se hodí citát:

„Vlastností toho, jenž se školnímu stavu oddati chce:

Ze strany rozumu: Mládenec, an se školnímu úřadu oddati chce, nevyhnutelně zdravý rozum a dobrou paměť a nějaký podíl přirozeného vtipu míti musí. On se musí dobře naučiti: čtení a počtům, ale nejen tak prostředně, nýbrž tak, aby pěkně a zběhle čísti a také psáti uměl... Ze strany srdce: Sem obzvláště přináleží: Poctivost v smejšlení a jednání, rozumná láska k dítkám, spokojenost s málem... Lidi rozumnými a dobrými, světu a vlasti užitečnými učiniti, což může vážnějšího býti.“

(Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císařských královských zemích. V Brně a v Holomaucy vytištěný u Jana Jiřího Kastla, knihtiskaře a prodavače, 1814)

1.3 SYNDROM VYHOŘENÍ U ASISTENTA PEDAGOGA

Pedagogický asistent se řadí do odvětví pomáhajících profesí, kde se často vyskytuje celá řada problémů, obtíží, nebo dokonce zklamání. Výkon práce asistenta pedagoga můžeme popsat jako službu druhým, která mnohdy vyžaduje i ochotu přinášet oběti. Ne všichni pedagogičtí asistenti mají dispozice k tomu, aby se dokázali dívat individuálně na každé dítě a věnovat mu dostatečný prostor pro optimální rozvoj jeho osobnosti. Malá prestiž (v poslední době spíš žádná prestiž) povolání asistenta pedagoga má vazbu na degradaci tohoto povolání, která souvisí, jak s nízkým finančním odhodnocením této profese, tak s názorem, že asistent pedagoga je pouze „do počtu“.

Syndrom vyhoření představuje komplex příznaků korespondující se ztrátou radosti ze života, ztrátou elánu a taky nadšení, které jsou potřebné pro výkon dané profese. Časem se dostavuje rezignace a stagnace. Osoba reaguje podrážděně, vyskytuje se apatie, nedůvěřivost a celková vyčerpanost. Jednou z příčin syndromu vyhoření může být dlouhotrvající až vleklá zátěž v oblasti psychické, fyzické nebo emocionální. Poměrně typickým projevem vyčerpání je, že u osoby trvale převládají negativní pohledy nad pozitivními. Jedinec se dále může cítit zbytečným a nedoceněným. Syndrom vyhoření se ukazuje také emocionálním, mentálním a fyzickým vyčerpáním. Je to důsledek chronické zátěže propojené s dlouhodobým vynaložením sil pro druhé lidi. Syndrom vyhoření se projevuje v tělesné, emocionální a mentální oblasti. (Jankovský, 2003)

Tělesné vyčerpání se může projevovat celkovou slabostí a chronickou ochablostí. Dotyční mohou častěji trpět bolestmi zad, hlavy, poruchami spánku a pociťují celkovou zátěž. Nemohou v dostatečné míře spát, jelikož jsou přetíženi. Přidružuje se nechutenství a mívají narušené stravovací návyky.

Prožívají emocionální vyčerpání, ve kterém dominuje beznaděj i bezmoc. Nemohou najít východisko a vše se zdá být neřešitelný problém. Převažuje negativní naladění i vůči druhým lidem. Někdy emocionální vyčerpání může mít sklony k agresivitě a mohou si

„pohrávat“ i s myšlenkou na sebevraždu. Nezbyvá jim energie na nic jiného a jsou celkově labilní.

Duševní vyčerpání se demonstruje v negativním postoji k práci a taky k okolí. Často se u lidí vytrácí lidský přístup a uzavírají se více do sebe.

Nemalou roli u syndromu vyhoření hraje délka zaměstnání. Čím delší dobu je asistent pedagoga zaměstnán na namáhavém místě v starostlivosti o žáky, tím menší je jeho uspokojení z práce. Syndrom vyhoření má svůj proces charakteristický dynamikou a svými fázemi. Na počátku kariery asistenta pedagoga bývá nerealistický pohled a má nerealistické očekávání. Angažování do nové pracovní pozice je enormní a asistent pedagoga může pociťovat značné uspokojení. Následně nastupuje stagnace, zanícení ustupuje a práce již není tak atraktivní. Do popředí vystupují mimopracovní zájmy. Následně přichází frustrace, začínají se objevovat obtíže v soukromém, ale i pracovním životě. Frustrace se transformuje do apatie, která nemá nic shodného se počátečním nadšením. V tomhle bodě asistent pedagoga dělá pouze to, co má v náplni práce. Cestou k úlevě může být intervence, která má spoustu podob a může vést až ke změně zaměstnání.

Jako prevence vyhoření může být změna pracoviště, kterou uskutečníme v rámci své odbornosti. Asistent pedagoga se řadí do souboru pomáhajících profesí, proto bychom neměli podceňovat svou psychohygienu. Každý pozná nejlépe sám sebe a ví co mu maximálně vyhovuje. Oblíbeným způsobem je cestování, příroda, sport, vlastní koníčky aj.

Velký význam má uvědomění si svých možností, pokora a ukázněnost. Při výkonu práce asistenta pedagoga je žádoucí, aby dlouhotrvající zátěž nespočívala pouze na jedné osobě, která je pak více ohrožená syndromem vyhoření, ale aby kolovala mezi dalšími zaměstnanci a tím dosáhneme rozložení zátěže. Důležité je uvědomit si, že pro zmírnění nástupu vyhoření mohou učitel a asistent pedagoga podniknout společné kroky. Především vytvořením dobrého klimatu ve třídě a vzájemnou pomocí obou pedagogických pracovníků. Mohou si požadavky, které jsou na ně kladeny, zorganizovat tak, aby se předešlo stresové situaci. (Jankovský, 2003)

2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

2.1 VYMEZENÍ POJMŮ

Definice mentální retardace dle MKN 10 je stav neúplného nebo zastaveného duševního vývoje, který se vyznačuje hlavně porušením dovedností, projevující se v průběhu období vývoje a postihuje všechny složky inteligence. Zasahuje zejména řečové, poznávací a motorické schopnosti. K mentální retardaci se může přidružit i jiná duševní nebo somatická porucha. Standardizovanými testy se obvykle měří stupeň mentální retardace. Diagnóza je závislá na všeobecných intelektových funkcích. V podpůrném a motivačním prostředí se intelektuální schopnosti a sociální adaptace může zlepšit prostřednictvím rehabilitace a nácviku.

Ačkoliv pojem mentální retardace je odborné názvosloví, ve společnosti se upřednostňuje slovní spojení mentální postižení. V České republice má i svoji legislativní oporu a můžeme se s ní setkat například ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Z odborné terminologie z důvodu humanizace byly vynechány stupně mentální retardace: debilita, imbecilita, idiocie, idioimbecilita, dále také termín nevychovatelnost a nevzdělavatelnost. Z literatury se taktéž vytrácí pojem mentální defekt. Mentální postižení lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností projevující se hlavně snížením kognitivních, pohybových, řečových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií. (Černá, 2008)

Mentální postižení je v Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů MKN-10, definována jako F70-F79 MENTÁLNÍ RETARDACE. Na základě posouzení inteligence a posouzení schopností adaptability, mírou zvládnání běžných sociálně-kulturních nároků na jedince, orientačně taktéž inteligenčního kvocientu, se mentální retardace dělí na stupně:

- F70 Lehká mentální retardace IQ 69-50,
- F71 Středně těžká mentální retardace IQ 49-35,
- F72 Těžká mentální retardace IQ 34-20,
- F73 Hluboká mentální retardace IQ do 19,

- F78 Jiná mentální retardace,
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace.

Intelligenční kvocient je nejpoužívanějším a nejznámějším vyjádřením úrovně inteligence zavedený W. Sternem. Vyjadřuje poměr mezi chronologickým věkem a mentálním věkem:
$$IQ = \frac{\text{mentální věk}}{\text{chronologický věk}} \times 100$$

F70 Lehká mentální retardace – jedinec s touto diagnózou je schopen užívat účelně řeč, je schopen komunikovat, udržovat konverzaci a začlenit se do společnosti bez vážnějších obtíží i když je vývoj oproti normě pomalejší. Větší procento jedinců dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči, tj. oblékání, mytí, přípravě jídla, hygienických návyků. Tempo je pomalejší v porovnání proti normě. Potíže se obvykle odhalují při teoretické práci ve škole. Edukace by se proto měla zaměřit na rozvoj schopností a kompenzací nedostatků. Vzdělávání těchto žáků může být ještě komplikováno citovou nezralostí a nízkou sebekontrolou. Většina dětí s lehkou mentální retardací absolvuje odborné učiliště, popřípadě dvouleté praktické školy. Lze je zaměstnat prací, která vyžaduje spíše praktické dovednosti. Individuálně se mohou přidružovat chorobné stavy jako epilepsie, poruchy chování, poruchy autistického spektra nebo tělesná postižení.

F71 Středně těžká mentální retardace – z vývojového hlediska jedinec se středně těžkou mentální retardací výrazně zaostává v porozumění obsahu řeči. Jejich konverzační schopnosti jsou limitovány po celý život. Najdou se i jedinci, kteří jsou schopni prostého dialogu. Na druhé straně je velké procento jedinců, kteří se mluvit nikdy nenaučí a také nikdy neporozumí alternativní komunikaci. Pokud se najde kvalifikovaný pedagog, který umí dítě s těžkou mentální retardací vést, žák se může naučit základům čtení, počítání nebo psaní. Při odborném dohledu jsou tyto lidé schopni v dospělosti vykonávat snadnou manuální práci. Často se vyskytují přidružená tělesná postižení, epilepsie, psychiatrická onemocnění nebo jiné pervazivní vývojové poruchy. V důsledku středně těžké mentální retardace jsou značně omezení a nejsou schopni žít samostatný život.

F72 Těžká mentální retardace – větší procento jedinců trpí poruchou motoriky, řeč se vůbec nevytvoří nebo zůstává na základním stupni, tj. pudové hlasové projevy. Mohou se vyskytnout i echolalické napodobovací reflexy, ale bez pochopení jejich smyslu. I když

se může zdát, že vzdělávání a výchova jsou hodně omezeny, zkušenost je jiná. Včasná odborná rehabilitační a výchovná péče může zásadně přispět k rozvoji motoriky, komunikačních dovedností, rozumových schopností a celkového zlepšení jejich života. Jedinci s těžkou mentální retardací bývají celoživotně závislí na péči druhých osob.

F73 Hluboká mentální retardace – jedinci s touto diagnózou bývají obvykle inkontinentní, jsou imobilní nebo výrazně omezení v pohybu. O své základní potřeby se nedokážou postarat, proto potřebují stálý dohled a pravidelnou pomoc. Možností jejich vzdělávání a výchovy jsou značně omezené. IQ nelze přesně změřit a je odhadováno, že je nižší než 20. Jedinci s touto diagnózou se projevují formou neartikulovaných zvuků. Optimálním vedením lze docílit nejzákladnějších zrakově prostorových orientačních dovedností. I když jsou jejich schopnosti značně omezené, je potřeba jejich vývoj neustále stimulovat, například bazální stimulací. Často se vyskytuje epilepsie, poškození sluchového a zrakového vnímání a taky sebepoškozování.

F78 Jiná mentální retardace – zařazení do této kategorie se používá, když stanovení intelektového stupně je obzvláště nelehké nebo nemožné pro přidružené somatické a sensorické poškození, například u neslyšících, nevidomých, nemluvících, u jedinců s těžkými poruchami chování, autismem či těžce tělesně postižených osob.

F79 Nespecifikovaná mentální retardace – do této kategorie zařazujeme jedince s prokázanou mentální retardací, ale chybí dostatek informací pro zařazení do jedné ze shora uvedených kategorií. (Švarcová, 2006)

2.2 CHARAKTERISTIKA OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Mentální postižení se vyznačuje nápadným omezením v oblasti adaptivního chování a v intelektových funkcích. V některých publikacích autoři rozlišují pojem inteligence a pojem intelekt. *„Intelligence je schopnost náležitě uplatňovat nashromážděné znalosti i poznatky a pojem intelekt, který určuje množství nashromážděných znalostí. Stupeň inteligence je dán: dědičností, vnějším působením výchovou, povoláním, školou, zálibami. Je svázaná s myšlením, pamětí a volnými schopnostmi.“* (Zvolský, Raboch, 2001, str. 109)

Při realizaci edukačního procesu u žáků s mentálním postižením je nutné zohlednit určitá specifika hlavně v oblasti vnímání, myšlení, paměti, řeči, pozornosti, komunikace a v emoční oblasti.

Vnímání – žáci s mentálním postižením se učí díky smyslům, které jsou zajištěny soustavou analyzátorů. Zrakové i sluchové vnímání je vždy výběrové, což je podmíněno, jak atraktivitou podnětu, tak zkušeností, která je u každého jedince individuální. Pro vnímání je příznačná inaktivita vnímání. Žák s mentálním postižením není schopen vnímat určitý předmět se všemi detaily. Tato skutečnost nepříznivě ovlivňuje edukaci například psaní a čtení. V oblasti vnímání se objevují další deficity v časovém i v prostorovém vnímání.

Myšlení – jedinci s mentálním postižením nejsou schopni vyšší abstrakce. Myšlení je nedůsledné, stereotypní, rigidní pojmy se tvoří těžkopádně a je zatíženo chybami v myšlenkové syntéze a analýze. Pro myšlení je charakteristická značná nekritičnost.

Paměť – v oblasti paměti je charakteristické pro žáky s mentálním postižením pomalé tempo zapamatování si nových poznatků, ale to pouze s podporou mnohačetného opakování. Již naučené věci rychle zapomínají. Při edukaci je potřeba věnovat podstatný prostor pro fixaci nového učiva. Žáci s mentálním postižením mají spíše mechanickou paměť a ne logickou.

Řeč – bývá často nedokonalá z hlediska obsahového i formálního. U žáků s mentálním postižením je charakteristická omezená slovní zásoba, mají problém porozumět i běžné verbální informaci. Často nepochopí ironii, žert, slovní obraty a celkový kontext. Při edukaci je nejvhodnější stručná a jednoduše formulovaná informace.

Pozornost – je důležitá hlavně při vzdělávání. V oblasti pozornosti žáci s mentálním postižením se vzrůstající kvantitou výkonu, narůstá i kvantita chyb. Žáci nejsou schopni věnovat se více činnostem najednou. Záměrná pozornost vykazuje značnou nestálost. Charakteristickým znakem je větší unavitelnost. Při edukaci musíme tuto skutečnost reflektovat a v průběhu poskytnout dostatečný prostor pro odpočinek. Koncentraci pozornosti snižuje i výskyt epilepsie.

Komunikace – je jednou z hlavních životních potřeb člověka. Hraje nemalou roli při vývoji osobnosti. Za nejdokonalejší formu komunikace se pokládá používání slov. U dětí s mentální postihem je schopnost komunikace často narušena. Komunikace je prostředek, který značně ovlivňuje kvalitu a průběh edukace. Často se při narušené komunikaci používá v edukaci multisenzorický přístup a je potřeba najít schůdnou cestu k oboustranné komunikaci, která může mít verbální nebo neverbální formu. V dnešní době se na podporu alternativní nebo augmentativní komunikace používá nepřeberné množství pomůcek.

Emoce – jedinci s mentálním postižením mají zvýšenou citlivost na emoční podněty, vyskytuje se větší pravděpodobnost rozvoje úzkostné reakce, které mají často charakter fobií. Charakteristická je netlumená intenzita emocí, emoční labilita a střídání nálad. Emoční projevy jsou neadekvátní svojí intenzitou a dynamikou. U dětí s mentálním postižením se objevuje afektivní chování a někdy mohou přecházet až do agrese. (Bendová, Zíkl 2011)

2.3 SPECIFIKA V OBLASTI KOMUNIKACE U OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

V současnosti se ustupuje od termínu poruchy řeči nebo vady řeči a začíná se aplikovat termín narušená komunikační schopnost. Nesnadným úkolem je definovat narušenou komunikační schopnost a vymezení normality. Jedinec s narušenou komunikační schopností si handicap může, ale taky nemusí uvědomovat.

„Nejprve musí dítě rozumět, teprve potom může mluvit s porozuměním. Práce na rozvoji pasivní slovní zásoby je předstupněm rozvoje řeči.“ (Straussova, Hradská, 2012, str. 9)

Komunikace probíhá na dvou rovinách: verbální a neverbální. Verbální rovina, která je slovním vyjadřováním: řeč mluvená nebo psaná, smích, zvuky a další zvukové prostředky. Narušená komunikační schopnost může být ve verbální i neverbální složce

a může se projevit jako získaná porucha řeči nebo vrozená chyba. Za nonverbální komunikaci považujeme komunikaci bez slov, různá gesta, mimika, využívání postury, haptiky, ale taky čichové vjemy, používání artefaktů jako oděv nebo kosmetika, aj. (Valenta, 2009)

Jestli chceme komunikovat funkčně je zapotřebí, aby všechny zúčastněné strany znaly výrazové prostředky. Zde narážíme na problém v komunikaci s jedinci s mentálním postižením. Častá příčina problémového chování tkví právě v nepochopení. Zde není podstatné tvoření slov, ale schopnost vyjádřit své požadavky, potřeby a přání. Důležitou úlohu zde sehrává i věk dítěte a také intelektový potenciál. Komunikace jako efektivní a funkční komplex z hlediska osob s mentálním postižením je v jistém pohledu i speciálně pedagogický cíl intervence. Všeobecně lze říct, že u jedinců s mentálním postižením je vývoj řeči vždy omezen nebo opožděn. Poruchy komunikace lze indikovat jako symptom mentálního postižení.

K rozvoji komunikace patří hlavně motivace. Při ovládní řeči rozlišujeme dvě formy aktivní a pasivní slovní zásoby. Aktivní slovní zásoba je balíček slov, který jsme schopni používat ve své komunikaci. Pasivní slovní zásoba je větší než aktivní slovní zásoba. Rozumíme většímu množství slov, než jsme schopni činně používat. U jedinců s mentálním postižením je charakteristické pro aktivní slovní zásobu používání konkrétních pojmů a lze jednoznačně spatřit absenci abstraktních pojmů. Shledáváme nepřítomnost plnovýznamových sloves, zájmen, příslovcí a přídavných jmen. V gramatické rovině jazyka vidíme typický výskyt slovních dysgramatismů. V komunikaci převažují nerozvítené věty a slovosled je mnohdy narušen. U osob s mentálním postižením mohou být diagnostikovány dysartie, afázie, mutismus, patolalie, dyslalie, breptavost aj.

Děti s lehkou mentální retardací udržují konverzaci a řídí rozhovor. Bez větších obtíží se začleňují do společnosti. Vývoj řeči je oproti vývojové normě opožděný. Částečně užívají abstraktní pojmy. Hodně často se vyskytují specifické problémy v oblasti psaní, čtení a počítání. Obtíže jim dělá čtení s porozuměním a jsou schopny používat jak jednoduché věty, tak souvětí.

Děti se středně těžkou mentální retardací mají výrazně ovlivněn rozvoj myšlení, ale taky užívání řeči. Zde se často setkáváme i s výskytem poruch autistického spektra, jenž podstatně působí na komunikační potenciál jedince. Někteří komunikují jednoslovně nebo tvoří jednoduché věty. U jednotlivců existují v komunikaci citelné rozdíly. Obvykle jsou schopni rozumět a vést jednoduchou konverzaci, ať již verbální formou nebo ve formě alternativní a augmentativní. Jsou i jedinci, kteří se středně těžkou mentální retardací zvládají vyjadřování v písemné formě. Obvykle platí, že v edukačním procesu je nutné zvolit pomalé pracovní tempo. Jedinci vyžadují systematické vedení v průběhu celého života.

Děti s těžkou mentální retardací jsou výrazně limitovány. Řeč zůstává v úrovni základních projevů, tj. pudové projevy nebo se řeč nevytvoří vůbec. V téhle skupině se setkáváme s výrazně omezeným vývojem v oblasti sensoriky, motoriky, komunikace a sociální adaptace. U některých jedinců se můžou vyskytovat echolalické napodobovací reflexy, ale bez pochopení smyslu. Při podpoře rozvoje komunikace lze použít podpůrné komunikační systémy. Osoby s těžkou mentální retardací bývají závislé na péči jiné osoby i celý život. Pokud poskytneme nepřetržitou výchovnou péči jsou jedinci schopni vykonávat jednoduché úkony.

Děti s hlubokou mentální retardací převážně nezvládnou upozornit na své pocity a potřeby. Většinou se projevují v základní formě neartikulovaných zvuků. Jedinec s hlubokou mentální retardací je odkázán na péči druhé osoby. Motorika, komunikace, sensorika a sebeobsluha jsou na základní úrovni a je důležité je neustále stimulovat. Současně mají jedinci s hlubokou mentální retardací základní potřebu pohybu a komunikace. (Bendová, Zíkl 2011)

Každé chování má komunikativní charakter a uspokojování základních lidských potřeb je podstatné pro každého jedince. Neuspokojování základních potřeb může vést k nepříznivému vlivu na motivaci i na rozvoj jedince. Komunikace patří k nejdůležitějším prostředkům socializace jedince a pokud je narušená komunikační schopnost, hledáme

nejvhodnější kompenzační prostředky pro komunikaci. Mezi alternativní a augmentativní komunikaci patří: piktogramy, systém Bliss, komunikační systém Makaton, výměnný obrázkový komunikační systém VOKS aj. V poslední době se pro podporu a rozvoj komunikace u dětí a žáků s mentálním postižením využívají tablety. Díky aplikacím, kterých je na trhu nepřeberné množství, se jedinci s mentálním postižením hravou formou učí funkčně komunikovat. Při využívání tabletu se žáci zábavnou formou rozvíjí. Tablet se může používat ke komunikaci, která je základní formou při edukaci a socializaci. Výběr vhodného komunikačního systému je úměrně závislý na diagnostice postižení a intelektu.

2.4 ETIOLOGIE MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

Etiologie mentálního postižení je velmi rozmanitá a komplikovaná. Přibližně u třetiny osob s mentálním postižením věda ještě není schopná objasnit příčiny. V odborné literatuře se popisují vnější (exogenní) faktory a vnitřní (endogenní) faktory. „*Mezi jedinci s mentálním postižením se vyskytuje velká variabilita související s příčinami vzniku mentální retardace a jejich eventuálních kombinací. Nelze jednoznačně stanovit, zda jeho mentální postižení byla zapříčiněna pouze biologickými jevy a do jaké míry se podílejí sociální vlivy. Důležitou úlohu hraje i časové okolnosti, kdy a v jaké spojitosti k mentálnímu postižení došlo.*“ (Černá, 2008, str. 84)

Dle současné klasifikace z roku 2002 podle AAMR je mentální retardace dělena podle doby vzniku na příčiny prenatální, perinatální a postnatální.

Období prenatální – před porodem, je to období působení hereditárních (dědičných) faktorů. Řadíme zde geneticky podmíněné poruchy a specifické genetické poruchy. Mezi specifické genetické poruchy patří zejména syndromy způsobené změnou počtu chromozomů, narušení struktury chromozomů a genová mutace. K nejznámějším chromozomovým aberacím patří trizomie 21. chromozomu. Jedná se o existenci tří chromozomů namísto běžného páru známé jako Downův syndrom, který patří k nejčastějším vrozeným syndromům a jedinec s tímto syndromem je specifickým fenotypem.

Zarděnky jako infekční onemocnění matky mohou výrazně ovlivnit narození dítěte s mentální retardací. Chřipka, syfilis, toxoplazmóza to jsou typické exogenní faktory. K patogenním činitelům patří i drogy, alkohol, nevhodné léky, diabetes, onemocnění štítné žlázy, rentgenové záření aj. Na vznik postižení může mít vliv i nedostatek plodové vody v době těhotenství. V poslední době se v literatuře objevují názory, že se může u nenarozeného dítěte projevit na duševním zdraví prenatální deprivace, pokud se jedná o silně nechtěné dítě.

Období perinatální – během porodu a krátkou dobu po něm, je období, kdy nezvyklá zátěž může poškodit vývoj centrální nervové soustavy, jako nedostatek kyslíku, nízká porodní váha, nedonošenost, mechanické poškození mozku (např. klešťový porod) a také těžká nefyziologická novorozenecká žloutenka.

Období postnatální – období po porodu a v průběhu života. Z hlediska etiologie mentální retardace lze pojmut tuto etapu jako etapu možného vlivu více negativních faktorů. Řadíme tady především zevní události, které vedou k narušení celistvosti a neporušenosti organismu: podvýživa, krvácení do mozku, nádorové onemocnění, specifické infekce a záněty mozku. Nemalou roli zde hrají i sociální faktory jako je zanedbání dítěte, špatné zacházení s dítětem a také deprivace. Ke snížení intelektu může přispět nepodnětné rodinné nebo institucionální prostředí. Ke kumulaci patologických faktorů může přispívat i nižší intelektový potenciál rodičů a následně dětí trpících sociokulturní deprivací. V pozdějším období se mohou vyskytnout onemocnění vedoucí k poškození inteligence: Parkinsonova choroba, Alzheimerova choroba, alkoholová demence, epileptická demence, schizofrenie apod. (Valenta, 2018)

2.5 PREVENCE VZNIKU MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

Prevence je aktivita, která je nasměrovaná na zamezení vzniku intelektové, psychické, fyzické či smyslové vady. Prevenci můžeme rozdělit na primární, sekundární, terciární a může se také zaměřit na osvětu.

- *„Žena, která plánuje otěhotnět, by měla nejméně tři měsíce před plánovaným otěhotněním projít preventivní zdravotní prohlídkou.*
- *Budoucí matka by měla upravit stravu. Jídelníček by měl být pestrý, protože je důležitý jak pro matku, tak pro dítě.*
- *V těhotenství by se žena měla vyvarovat pití alkoholických nápojů a požívání drog.*
- *Velice důležité je včasné očkování proti hepatitidě typu B, zarděnkám, popřípadě přeočkování proti spalničkám.*
- *Během těhotenství nekouřit.*
- *Navštívit genetickou poradnu, hlavně když nastávající matce je více než 35, pokud se v rodině vyskytla genetická zátěž nebo pokud matka prodělala potrat nebo se jí narodilo mrtvé dítě.*
- *Neužívat žádné léky bez lékařského předpisu, nebo bez konzultace s lékařem.*
- *Vyhýbat se RTG záření.*
- *Vyvarovat se infekčním nemocem.*
- *Lékařskou péči nelze podceňovat, a proto je důležité pravidelně navštěvovat svého lékaře.“ (Švarcová, 2006, str. 63-64)*

3 EDUKACE DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

„Násilí se tedy činí duchu mládeže, když 1. je nucena k tomu, k čemu ještě nedospěl věk a chápavost, 2. bez dostatečného předchozího výkladu, vysvětlení a poučení o nějaké věci se musí učit něčeho nazpaměť nebo dělat úkoly. Proto tedy a) nic nebudiž s mládeží podnikáno, leč co věk a schopnost nejen dopouští, ale i žádá; b) nic jim nebudiž ukládáno zapamatovat si, leč čemu náležitě porozuměli, a zase nic nebudiž žádáno na paměti, leč co hoch podle určitých známek jistě ovládá; c) nic ať se jim neporoučí konat, leč od čeho bude dostatečně ukázán vzor i pravidlo napodobování.“ (Komenský, 1948, str. 122)

3.1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

Právo na vzdělávání je ukotveno v Listině základních práv a svobod. V České republice probíhá vzdělávání v souladu se školským zákoníkem č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Školský zákon je založen na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a také na zásadách zohlednění vzdělávacích potřeb jedince. Klíčovým paragrafem, ve vztahu k cílovým skupinám speciální pedagogiky je § 16 školského zákona: *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.* Podle prvního odstavce je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním znevýhodněním, zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním.

Za zdravotní postižení je považováno: tělesné, mentální, sluchové nebo zrakové postižení, souběžné postižení více vadami, vady řeči, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování.

Za zdravotní znevýhodnění je považováno: dlouhodobá nemoc, zdravotní oslabení, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám chování a učení, které potřebují zohlednění při edukaci.

Za sociální znevýhodnění je považováno: dítě nebo jedinec, kterému není diagnostikováno zdravotní postižení, zdravotní znevýhodněné a není mu diagnostikována specifická porucha učení či chování. Obvykle se jedná o rodiny, kde je rodinné klima s nedostačujícím sociokulturním postavením. Často se vyskytují sociálně patologické jevy. Dále jestli je uložena ochranná výchova nebo nařízená ústavní výchova nebo postavení azylanta, účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky.

Na základě pedagogicko-psychologického, speciálně-pedagogického vyšetření může být určeno dle závažnosti a speciálních vzdělávacích potřeb zařazení jedince do režimu speciálního vzdělávání, které má různé formy. V současnosti rozlišuje legislativa tři základní formy speciálního vzdělávání. Může mít formu individuální integrace do běžné základní školy, která zajišťuje adekvátní podmínky pro vzdělávání. Je to jedna s preferovaných forem edukace. Při výběru vzdělávací cesty je vždy rozhodující prohlášení zákonných zástupců. Dále může mít formu skupinové integrace, které se odehrává ve speciálních třídách. Jsou zřizovány pro děti se zdravotním postižením v běžné základní škole. Některé vyučovací předměty se vzdělávají společně s ostatními žáky školy. Mimo vyučování jsou pak zapojeni dle svých možností do všech aktivit. Poslední formou je vzdělávání, které probíhá na půdě speciální školy. Žáci zde mají upravený vzdělávací program, který se specializuje na různé druhy postižení (těžké sluchové nebo zrakové postižení, poruchy autistického spektra, těžká forma dorozumívacích schopností, těžké nebo hluboké mentální postižení).

Vzdělávání dětí s mentálním postižením má svá specifika, která jsou individuální a nejsou neměnná. Edukace nemá žádné hranice a je to dlouhodobý proces, který se přizpůsobuje každému jednotlivci „na míru“ podle pokynu ŠPZ. Výchovou a vzděláváním se snažíme kladně působit na žáka, díky tomu ovlivňujeme kvalitu jeho života. Učení má různý obsah, intenzitu, podobu a specifika. Vzdělávání dětí s mentálním postižením je nutné chápat jako celoživotní proces. Díky edukačnímu procesu získávají děti potřebné sociální zkušenosti, stávají se samostatnějšími. Značnou podporou v edukační oblasti je úprava školního prostředí. Podstatný je přístup pedagoga k dítěti. Obsah vzdělávání by měl být zacílený na praktické dovednosti nutné pro život.

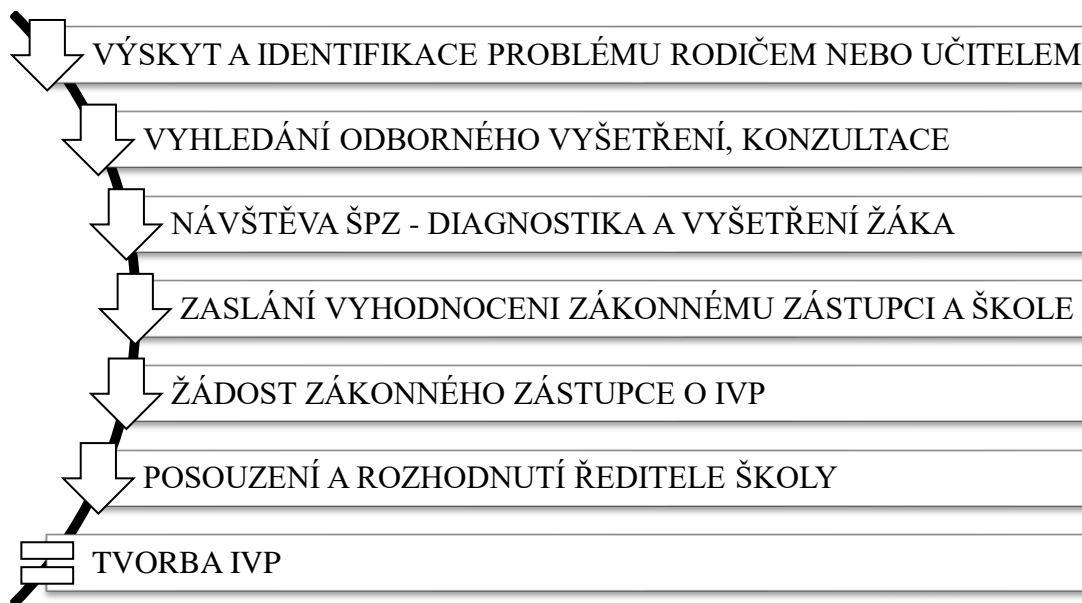
3.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Podpůrné opatření a stupeň podpory určuje ŠPZ. Mezi podpůrná opatření patří mimo jiné i individuální vzdělávací plán, podle kterého mají právo být vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami „*Doporučení pro vzdělávání s individuálním plánem vydává pouze PPP a SPC. Doporučení logopeda nebo psychologa, který nepracuje v školském poradenském zařízení, není dostačující.*“ (Bendová, Zikl 2011, str. 61)

Individuální vzdělávací plán vychází z komplexní speciálně pedagogické, psychologické a pedagogické diagnostiky. Zákonný zástupce musí požádat o vzdělávání podle IVP. Žádost podává zákonný zástupce ve škole, kde se žák vzdělává. Tvorbu IVP povoluje ředitel školy a patří mezi nejdůležitější podpůrné opatření. Na základě školního vzdělávacího programu školy, kterou žák navštěvuje, se vypracuje IVP. Obsah a formy se řídí doporučením ze školského poradenského zařízení a vzor individuálního vzdělávacího plánu je uveden v příloze č. 2 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. IVP je závazný dokument a je součástí dokumentace ve školní matrice. Má svá specifika, jedním z nich je to, že je podpůrným opatřením a současně vymezuje další podpůrná opatření pro žáka s SVP. Obsahuje informace o cílech edukace, seznam předmětů, jejichž výuka je dle něj uskutečňována, obsah a časové rozvržení učiva. Dále zahrnuje úpravu výstupů a obsahů vzdělávání, pedagogické postupy. Nesmí chybět popis hodnocení žáka a popis při ověřování dovednosti a vědomosti. Nezbytnou součástí IVP je seznam učebních materiálů, pomůcek a taky kompenzačních nebo rehabilitačních pomůcek. Ředitel odpovídá za vypracování IVP a je taky povinen seznámit zákonné zástupce žáka s plánem IVP, který má stanovenou strukturu. Legislativa stanovuje náležitosti v IVP. V průběhu roku může být individuální plán upravován podle aktuální potřeby. Někdy je mezi pedagogy nazýván „živým dokumentem“ a všichni učitelé, kteří vzdělávají žáka, musí IVP respektovat. Dle doporučení ze ŠPZ může IVP být realizován pouze v některých předmětech. Smyslem je respektování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, a tak

zpřístupnit vzdělávání i jedinci s mentálním postižením. Poradenská instituce je povinna sledovat a vyhodnocovat postupy a opatření v IVP, a to minimálně dvakrát ročně.

Obr. 1.: Znázornění postupu při tvorbě IVP



Zdroj: autor práce, 2020, (vlastní šetření)

3.3 EDUKAČNÍ ZAŘÍZENÍ V RÁMCI ŠKOLSKÉ SOUSTAVY

V současné době náš výchovně vzdělávací systém pro děti s mentálním postižením realizuje v rámci školské soustavy: předškolní výchovu a vzdělávání, přípravný stupeň, základní vzdělávání a vzdělávání na střední škole. Předškolní výchova a vzdělávání dětí s mentálním postižením, děti mohou navštěvovat běžnou mateřskou školu nebo speciální třídu pro mentálně postižené děti při běžné mateřské škole. Koncepce školské soustavy dovoluje dále vzdělávání dětí ve speciální mateřské škole denního nebo internátního typu. Mateřská škola se stará o soustavnou péči v kolektivu i mimo něj. Péče probíhá v úzké spolupráci s rodinou. Důraz je kladen v oblasti rozvoje sebeobsluhy, motoriky, řeči,

myšlení, citovém a sociálním vývoji. Mateřská škola má také funkci respitní, reedukační, rehabilitační a často i terapeutickou.

Přípravný stupeň pomocné školy, umožňuje školní vzdělávání všem, kteří by vzhledem k těžké formě mentálního postižení nebyli schopni prospívat na nižším stupni pomocné školy. Přípravný stupeň je rozvržený jako tříletý. Do přípravného stupně lze zařadit dítě od školního roku, v kterém dosáhne pět let věku, do zahájení povinné školní docházky, a to i během školního roku. Třída má nejméně 4 a nejvíce 6 žáků.

Ve škole zřízené dle § 16 školského zákona se můžeme setkat i s žáky s autismem, s mentálním postižením, s psychickými poruchami, s projevy specifických poruch učení či chování a také s kombinovaným postižením. Vzdělávání žáků probíhá na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání (RZV ZV). Škola se dělí na první stupeň 1. – 5. ročník a na druhý stupeň 6. – 9. ročník. Povinná školní docházka žáků do základní školy je devítiletá, může však nejvýše trvat do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmáct let. Vzdělávání probíhá podle školního vzdělávacího programu (ŠVP), který je zpracovaný podle RVP ZV. Od běžné základní školy se liší především využíváním speciálně-pedagogických prostředků, terapeuticko-formativních metod, začleněním předmětů speciálně-pedagogické péče např. logopedie, zdravotní tělesná výchova, rehabilitační tělesná výchova, dále sníženým počtem žáků ve třídě a aplikací individuálního přístupu k žákům. Základní škola speciální se značně odlišuje od běžné základní školy. Využívá se především speciálně-pedagogická podpora a individuální přístup. Vyučovací hodina je tvořena pestrou škálou vyučovacích forem a kompenzačních pomůcek. Dále se mohou žáci vzdělávat podle Rámcového vzdělávacího programu pro vzdělávání žáků v základní škole speciální RVP ZŠS. Žáci speciální školy získávají pouze základy vzdělání, a ne základní vzdělání. Tento vzdělávací program se dále dělí na: Díl I.: Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a Díl II.: Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Činnost práce ve speciální škole je zaměřená na trivium (číst, psát a počítat). (Valenta,2019)

V současnosti mají žáci možnost pokračovat ve vzdělání v praktické škole. Praktické školy podle právních předpisů spadají do kategorie středních škol. Vzdělávání v praktické škole může být jednoleté i dvouleté. Studenti jsou vzděláváni podle RVP PRŠ. Praktickou školu dvouletou navštěvují hlavně absolventi základní školy pro žáky

s lehkým nebo středně těžkým mentálním postižením. Dále je určena pro žáky základní školy, kteří ukončili školní docházku v nižším než devátém ročníku. Studenti se zde učí praktickým dovednostem a prohlubují si vzdělání. Vzdělávání je zaměřeno na nácvik pracovních postupů potřebných pro každodenní život. Edukace poskytuje základy odborného vzdělávání. Praktická škola jednoletá je určena především pro žáky s těžkým mentálním postižením, autismem, souběžným postižením více vadami. Zde se studenti připravují na pomocné práce nebo na práci v chráněných dílnách a pracovištích.

Ke vzdělávání na učilišti, může být přijat úspěšný absolvent školy zřízené pro žáky s lehkým mentálním postižením. Odborné učiliště může být zaměřené dle postižení, například odborné učiliště pro mládež se zrakovým postižením. Vzdělávání probíhá podle RVP SOV. Obory mohou být dvouleté nebo tříleté. Po získání výučního listu je absolvent učiliště plně kvalifikován na práci ve svém oboru.

3.4 TERAPEUTICKÉ METODY PŘI EDUKACI DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

V současné době je v oblasti edukace žáků s mentálním postižením poskytována celá řada metod, které mají podpurný nebo terapeutický charakter. Terapie prosazované ve speciálněpedagogické péči u jedinců s mentálním postižením jsou významnou a taky nenahraditelnou součástí komplexní rehabilitační péče. Terapeutický přístup je cílené a odborné jednání s člověkem, které se orientuje na zmírnění nebo odstranění příčin i potíží. Za účelem pomoci lidem přetvořit jejich myšlení, emoce a chování se aplikují různé metody, formy a techniky. Terapie použitelné u jedinců s mentálním postižením mají činnostní charakter. Do základních kategorií terapie můžeme zařadit: arteterapii, taneční a pohybová terapie, muzikoterapie, pracovní a činnostní terapie, terapie hrou, psychomotorické terapie a terapie s účastí zvířete – zooterapie. (Bendová, Zikl 2011)

Arteterapie – ve speciální pedagogice je nejvíce rozšířená. Je bezpečná a má umělecký nádech. Schované různé psychické dojmy, pocity, stavy a nálady mohou být u téhle terapie odhalené. Balancuje na rozhraní psychoterapie, výchovy a výtvarným uměním. Má různé metody a mezi nejznámější patří: volný výtvarný projev, skupinová

výtvarná činnost, řízený výtvarný projev nebo zapojení hudby do výtvarného projevu. Při práci s mentálně postiženými zohledňujeme určité omezení, které vyplývají z postižení. Lze použít nejrůznější výtvarné pomůcky jako jsou pastelky, štětce, progressa, dřívka, křídly, temperové, vodové barvy, látky, modelínu, keramickou hlínu, nejrůznější přírodní látky a další. Cíle arteterapie lze přizpůsobit potřebám dětí s mentálním postižením: odblokování komunikačního kanálu, redukce psychické tenze, uvolnění a relaxace, socializace osobnosti, nácvik sebeovládání a sebereflexe. Na závěr je typické vysvětlení, diskuse a zpětná vazba od dětí. Jako účelná motivace při vytváření výrobků je účast na různých výtvarných soutěžích. (Valenta, 2019)

Taneční a pohybová terapie je pohybová terapie definována Evropskou asociací taneční terapie jako aktivita pomáhající jedincům opětovně nalézat radost z funkční činnosti těla, tvořivost nebo obnovu pozitivního sebepřijetí. Za cíl si klade získat vědomí hranice těla a prostoru, fyzické a emoční integrace jedince, možnost identifikovat své pocity bezpečným a přijatelným způsobem, ovládnutí napětí v těle, odbourání stresu aj.

Muzikoterapie slouží jako nástroj pro odbourání negativního chování, myšlení a navození pozitivní emoce. Při aplikaci terapie se používá práce s rytmem, zvukovou barvou, tempem, melodií, dynamikou aj. Muzikoterapie se koncentruje na zpěv, hru na hudební nástroje nebo na tělo, projev pohybový, řečový a dramatický. Ke stěžejným metodám patří: zpěv písní, hudební improvizace, hudební vystoupení, hudební interpretace apod. Cílem terapie je odbourání stresu, kladný prožitek z hudby, uvolnění emocí, budování vztahů, relaxace aj. Aplikace prvků muzikoterapie do edukace žáků s mentálním postižením vede k rozvoji schopností a získání nejlepšího rozvoje osobnosti jedinců s mentálním postižením.

Pracovní a činnostní terapie jsou dvě činnosti, které se vzájemně překrývají. Jde o manipulaci s materiálem. Terapie si klade za cíl pomoci lidem změnit emoce, chování a myšlení. Jako motivace může sloužit směřování k jistému výrobku. Cíle se dosahuje prostřednictvím rukodělných činností. Při terapii u žáků s mentálním postižením musíme brát zřetel na nedostatky v oblasti psychomotoriky. Nejznámější formy terapie v oblasti edukace jsou pracovní činnosti kluků v dílnách, u dívek manuální práce s textílem, přírodninami, papírem aj. V některých školách ještě stále probíhají pěstitelské práce.

Terapie hrou je terapie na jejímž základě stojí hra. Cílem terapie je kladně ovlivnit myšlení, chování a emoce. Při edukačním procesu žáků s mentálním postižením terapie probíhá za aktivního vedení žáka. Je nutné zohlednit specifika postižení, a to hlavně v oblasti vnímání a psychomotoriky. Hra, která má fiktivní nebo konstruktivní charakter je pro žáky s mentálním postižením velice náročná. Terapie hrou příznivě působí na celou osobnost jedince.

Psychomotorické terapie základem je ovlivňování osobnosti člověka za pomoci jeho motoriky. Vychází z vlastní tělesné aktivity, používá specifické metody a techniky za účelem pomoci jedinci s mentálním postižením kladně ovlivnit jeho myšlení, chování a další rozvoj osobnosti. Psychomotorická terapie aplikovaná u žáků s mentálním postižením musí být vedena s ohledem na postižení, psychomotoriku a další zvláštnosti. Mezi metody psychomotorické terapie patří pohybové hry, tanec, psychogymnastiku aj.

Zooterapie je terapie s účastí zvířete. Ve speciálněpedagogické oblasti zaujímá svým způsobem zvláštní postavení. Výjimečnost lze přisuzovat přítomnosti jiného živého tvora. Nejčastěji se setkáváme s té, že zprostředkovatelem k dosažení cílů bývají koně (hipoterapie), psi (canisterapie), kočky (felinoterapie), papoušci (orniterapie) aj. Hipoterapie používá pozitivní vliv koně na jedince s mentálním postižením. Součástí terapie jsou různé aktivity s uplatněním koně. Terapie funguje na základě psychoterapie a fyzioterapie. Neodmyslitelnou úlohu má postura a cílem je zachování polohy těla. Děti s mentálním postižením poznávají vlastnosti a specifika koně. Děti dostávají přímou zpětnou vazbu. Při této terapii mozek rychleji zpracuje a uloží poznatky o aktivitě, má emocionální podbarvení.

Canisterapie může mít formu jak psychoterapie, tak i fyzioterapie. Pes může být často jediný partner v nemoci nebo samotě. Canisterapie kladně působí na změny v oblasti navazování vztahů, prožívání, učení se novým věcem, motorických funkcí, a tak v oblasti verbální nebo nonverbální komunikaci. Nejčastější forma canisterapie u mentálně postižených osob se řadí mazlení se psem a různorodé hry se psem. Canisterapie se může konat buď jako skupinová nebo individuální. Je zpravidla členěná do čtyř částí: úvod, relaxace, aktivní část a závěr. Osobě s mentálním postižením by se měl dopřát dostatek času a prostoru si psa „užít“. Při úspěšné stimulaci a polohování často sledujeme viditelné změny: delší oční kontakt, uvolnění spasticity, pozitivní naladění,

odbourání stresu aj. Při hodině canisterapie je u dětí s mentálním postižením vyžadována aktivita, která se realizuje se psem. Činnosti vedou k rozvoji koordinace pohybu, motoriky, orientace v prostoru, sluchového a zrakového vnímání, fantazie, paměti a zmírnění negativismu. Pes představuje v canisterapii zásadní motivační prvek. Děti prostřednictvím odměňování psa dobrotami ho motivují k příští hodině canisterapie. (Bendová, Zikl 2011)

V poslední době je hodně zaváděná metoda snoezelen. Mezinárodní asociace ISNA (International Snoezelen Association) organizuje kvalifikační kurzy pro práci ve snoezelenu. Snoezelen je místnost, v níž je stimulace základem podpory rozvoje v různých oblastech. Je to multisenzorická místnost sloužící k aktivizaci psychomotorických funkcí u dětí s mentálním postižením. Základním principem snoezelenu je vytvoření prostředí nabízející osobám s mentálním postižením pestrou škálu smyslových podnětů. Snoezelen je finančně nákladný na vybavení a je využíván v dětských rehabilitačních stacionářích, základních školách speciálních nebo v domovech sociální péče. Je to podpůrná terapie ke aktivizaci nebo stimulaci zrakového, sluchového a taktního vnímání. Samozřejmě snoezelen je také prostředkem pro odbourání stresu, neklidu a navození relaxace. Do klimatu snoezelen je vhodné zapojit práci s konceptem bazální stimulace.

Bazální (základní) stimulace je koncept, který podporuje vývoj interakční a komunikační. Cílem je pomoc při uvědomění si vlastní identity. Bazální stimulace má největší přínos, pokud ji zahrneme do vzdělávací a výchovné činnosti. Prostřednictvím vibračních, somatických, čichových, chuťových, akustických, taktilněhaptických, sluchových nebo zrakových podnětů se snažíme o rozvoj osobnosti jedince s postižením. Opírá se o skutečnost, že každá osoba má schopnost se rozvíjet a pokud mu nabídneme určitou škálu stimulů a podnětů, můžeme z toho profitovat. (Hájková, 2009)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 POPIS VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ

Praktická škola a Základní škola v Lysé nad Labem je zřízená podle § 16 odstavce 9 školského zákona. Škola 1. až 9. ročník, zahrnuje několik součástí: Základní škola (dříve praktická), speciální škola – má 3 třídy v kmenové škole a 3 třídy na detašovaném pracovišti v Domově Mladá v Milovicích (domov sociálních služeb) a praktická škola dvouletá. V základní škole se vzdělávají žáci, kteří se nemůžou úspěšně vzdělávat v běžné základní škole. Edukace je realizována za pomoci podpůrných opatření podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání "KROK ZA KROKEM", který je zhotovený podle RVP ZV část D, oddíl č. 8.

V Základní škole speciální se vzdělávají žáci s takovou mírou rozumových schopností, která jim nedovoluje prospívat na běžné základní škole. Edukace žáků probíhá podle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání "KROK ZA KROKEM", zpracovaného podle RVP-ZŠS.

Praktická škola dvouletá je zařazena do středoškolského vzdělání a byla zřízena 1. 9. 2018. Nabízí možnost získat střední vzdělání studentům se středně těžkým stupněm mentálního postižení, eventuálně s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším zdravotním postižením, které jim znemožňuje edukaci na jiném typu střední školy. Studenti se zde vzdělávají podle ŠVP "JDU S KŮŽÍ NA TRH PRÁCE", který je zhotovený podle RVP pro obor vzdělání praktická škola dvouletá.

Škola je v ekonomickém pronájmu v areálu Základní školy J. A. Komenského v Lysé nad Labem. Kromě 5 kabinetů užívá škola 8 učeben, k dispozici má cvičnou školní kuchyni. Pro výuku pracovního vyučování využívá škola také dílny. K výuce tělesné výchovy využívá dvě tělocvičny a škola používá i víceúčelové hřiště s umělým povrchem. Škola má zdarma pronajatý pozemek Městského úřadu Lysá nad Labem v zahradě zámeckého parku. V areálu školy se nachází jídelna pro školní stravování.

Speciální škola poskytuje výchovu a vzdělávání žákům mentálně, tělesně nebo smyslově postiženým, s vadami řeči, žákům s autismem, s kombinovaným postižením,

žákům obtížně vychovatelným a žákům oslabeným nebo nemocným, a to pomocí speciálně pedagogických prostředků a metod. Škola se maximálně snaží o začlenění žáků do společenského a pracovního života.

V Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem se vzdělávají žáci s takovou úrovní rozvoje rozumových schopností, jenž jim nedovoluje prospívat na běžné základní škole. Na základě upravených podmínek a při speciálně pedagogickém vedení si osvojují žáci základní dovednosti a návyky potřebné k orientaci v okolním světě. Pomocí odborné péče se snaží o dosažení maximální možné míry nezávislosti, samostatnosti a zapojení do společenského života. Těžištěm práce školy je výchova, vzdělávání a rozvoj duševních schopností žáků. Prostřednictvím respektování jednotlivých specifík a individuálního přístupu se snaží správně „uchopit“ každého žáka.

4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavním cílem bakalářské práce je prozkoumat, jak v současnosti vnímají profesi asistenta pedagoga respondenti, kteří tuto pozici vykonávají. Předpokládá se, že pozice asistenta pedagoga ve speciální škole je hodně psychicky náročná a očekává se, že domněnka se ve výzkumu potvrdí. Dále se očekává, že kurz asistenta pedagoga nebude dostačující jako kvalitní příprava pro výkon práce asistenta pedagoga.

Pomocí rozhovoru, kterého se zúčastnilo 7 asistentů pedagoga z Praktické školy a Základní školy v Lysé nad Labem byly zjišťovány potřebné informace. Veškeré informace, na které respondenti odpověděli, jsou anonymní. Účastníci rozhovoru souhlasili s publikováním svých odpovědí a písemné souhlasy těchto osob nebyly v bakalářské práci uveřejněny na základě zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Veškeré výzkumné otázky byly zaslány účastníkům rozhovoru v předstihu, aby se na rozhovor mohli lépe připravit.

1. Výzkumná otázka

Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga na Praktické škole a Základní škole Lysá nad Labem?

2. Výzkumná otázka

Byl pro Vás kurz asistenta pedagoga dostačující jako příprava pro výkon práce?

3. Výzkumná otázka

Máte zkušenosti se vzděláváním dětí, žáků nebo studentů s mentálním postižením?

4. Výzkumná otázka

Jste spokojená s finančním ohodnocením za práci asistenta pedagoga?

5. Výzkumná otázka

Je pro Vás práce asistenta pedagoga psychicky náročná?

6. Výzkumná otázka

Proč jste si vybrala práci asistent pedagoga na speciální škole?

7. Výzkumná otázka

Vidíte nějakou výhodu v tom, že pracujete jako asistent pedagoga ve speciální škole?

8. Výzkumná otázka

Pokud byste dostala nabídku práce asistenta pedagoga na běžné základní škole, přijala byste ji?

9. Výzkumná otázka

Pocit'ovala jste někdy v roli asistenta pedagoga, že děláte práci „nad rámec“ Vaší kompetence?

10. Výzkumná otázka

Co je pro Vás největší motivace jako pro asistenta pedagoga?

4.2 METODY ZÍSKAVÁNÍ DAT

V empirickém výzkumu existuje velké množství metod. Pro praktickou část bakalářské práce byla použita metoda kvalitativního rozhovoru. Metodou je polostrukturovaný rozhovor pro sběr dat, tazatel pokládá otázky účastníkům výzkumu. Při rozhovoru může tazatel klást doplňující otázky pro upřesnění odpovědi.

Rozhovor

„Je často používaná technika, která se aplikuje na půdě různých oborů, antropologie, psychologie, etnografie, pedagogika, sociální psychologie, sociologie aj. Uplatňuje se jak při kvantitativních, tak při kvalitativních přístupech.“ (Reichel, 2009, str. 110)

„Rozhovor je běžným prostředkem v lidské komunikaci. Je to technika zjišťující názory nebo stav vědomí. Při rozhovoru je základem sdělování informací mezi dvěma nebo více osobami. Rozhovor je specifická interakční aktivita, která je vědeckou technikou. Systematickým řízením nenuceného rozhovoru získává stanovení diagnózy nebo materiál pro výzkum.“ (Veselá, 2006, str. 41)

Strukturovaný rozhovor

„Jde o rozhovor, v kterém jsou určeny jak otázky, tak jejich pořadí. Obsahuje otázky volné a v závazné formulaci. Výhodou je lepší vyhodnocení dat, jelikož mají navzájem srovnatelný obsah a strukturu. Rozhovor standardizovaný se nejčastěji používá v kvantitativních přístupech. Především je tvoří plně standardizované – uzavřené otázky. Respondent je předem informován o časovém rozsahu. Komunikace má formalizovanou formu, někdy se respondent vyjádří v rámci polouzavřených nebo volných otázek.“ (Reichel, 2009, str. 112-113)

4.3 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ

Tabulka 2: Přehled respondentů

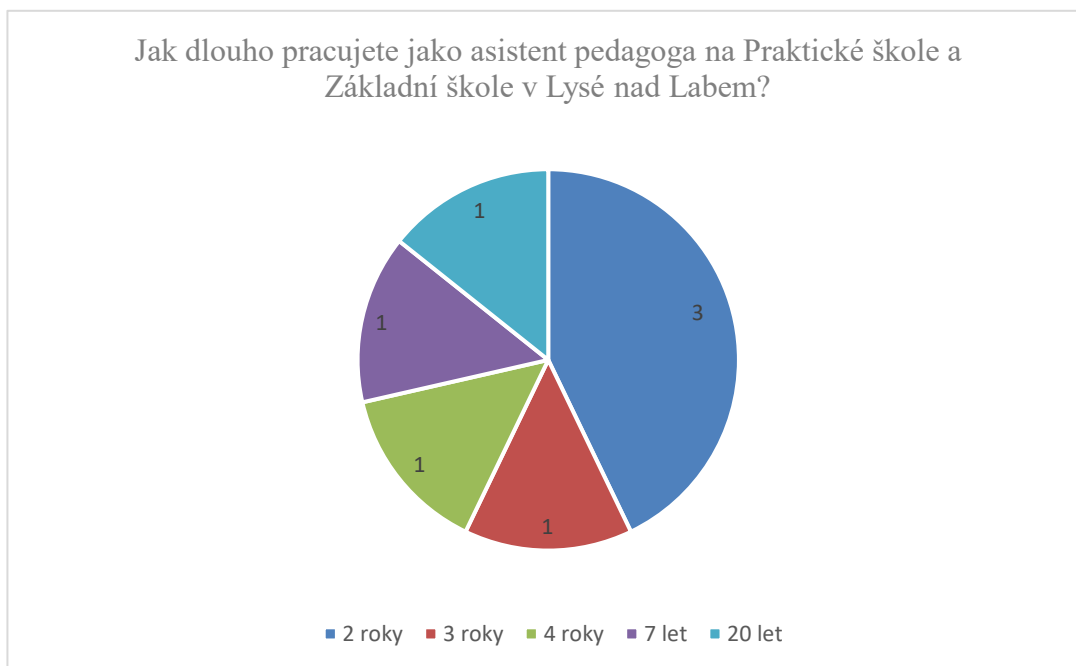
Respondenti	Dosažené vzdělání	Délka praxe
A1	SŠ – maturita	2 roky
A2	SOU	4 roky
A3	SŠ – maturita	7 let
A4	SŠ – maturita	20 let
A5	SŠ – maturita	3 roky
A6	SŠ – maturita	2 roky
A7	SŠ – maturita	2 roky

Zdroj: autor práce, 2020, (vlastní šetření)

4.4 ANALÝZA ROZHovorŮ

Výzkumná otázka č. 1

Graf č. 1

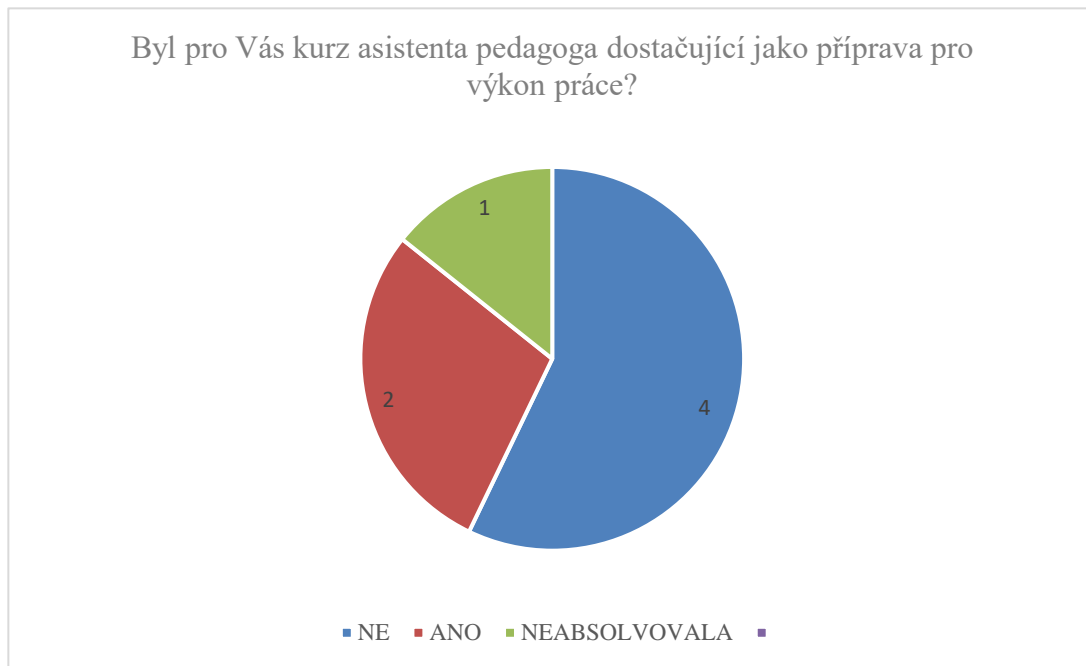


Zdroj: autor práce, 2020, vlastní šetření

Tato výzkumná otázka je orientována na délku praxe na pozici asistenta pedagoga. Z rozhovorů vyplývá, že 3 respondenti mají praxi na pozici pedagogického asistenta dva roky. Další 2 respondenti odpověděli, že mají praxi tři roky a čtyři roky. Druhou nejdelší praxi má respondent, který pracuje na škole v roli asistenta pedagoga sedm let. Ze všech dotázaných respondentů má nejdelší zkušenosti na této pozici asistent, který pracuje ve škole dvacet let.

Výzkumná otázka č. 2

Graf č. 2



Zdroj: autor práce, 2020, vlastní šetření

Z rozhovorů vyplynulo, že pro většinu respondentů nebyl kurz asistenta pedagoga jako příprava plně dostačující pro výkon práce. Pouze 2 respondenti odpověděli, že je kurz připravil teoreticky i prakticky, ale dále by uvítali další vzdělávání. Další 4 odpověděli, že je kurz připravil pouze teoreticky, ale nebyl dostačující. 1 respondent kurz pro získání rekvalifikace neabsolvoval z důvodu jiného pedagogického vzdělání. Z výzkumné otázky vyplynulo, že mají respondenti spíše negativní zkušenosti s obsahem a formou kurzu pro asistenty pedagoga. Jeden respondent dokonce uvedl, že nedostal žádné informace, které by mu mohly pomoci být lepším asistentem.

Výzkumná otázka č. 3

Graf č. 3

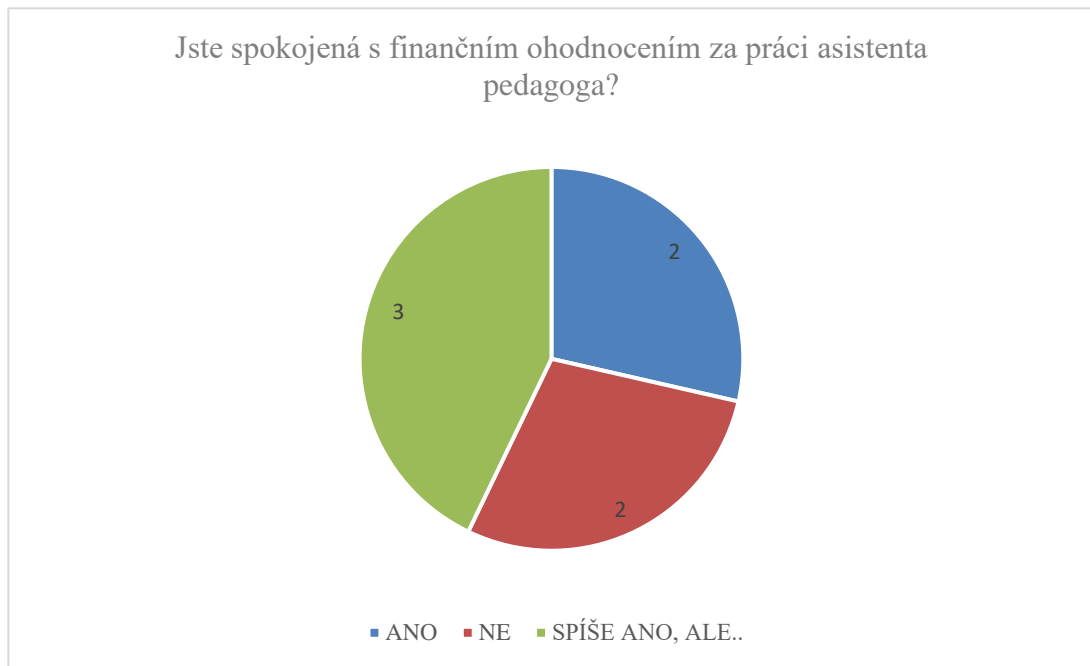


Zdroj: autor práce, 2020, vlastní šetření

U této třetí výzkumné otázky vyplynulo, že 6 ze 7 mají zkušenosti při vzdělávání žáků s mentální postižením. Tři z těchto šesti také uvádí, že mají osobní zkušenost s daným typem postižení i v rodinném prostředí. Pouze 1 respondent uvedl, že nemá žádné zkušenosti.

Výzkumná otázka č. 4

Graf č. 4

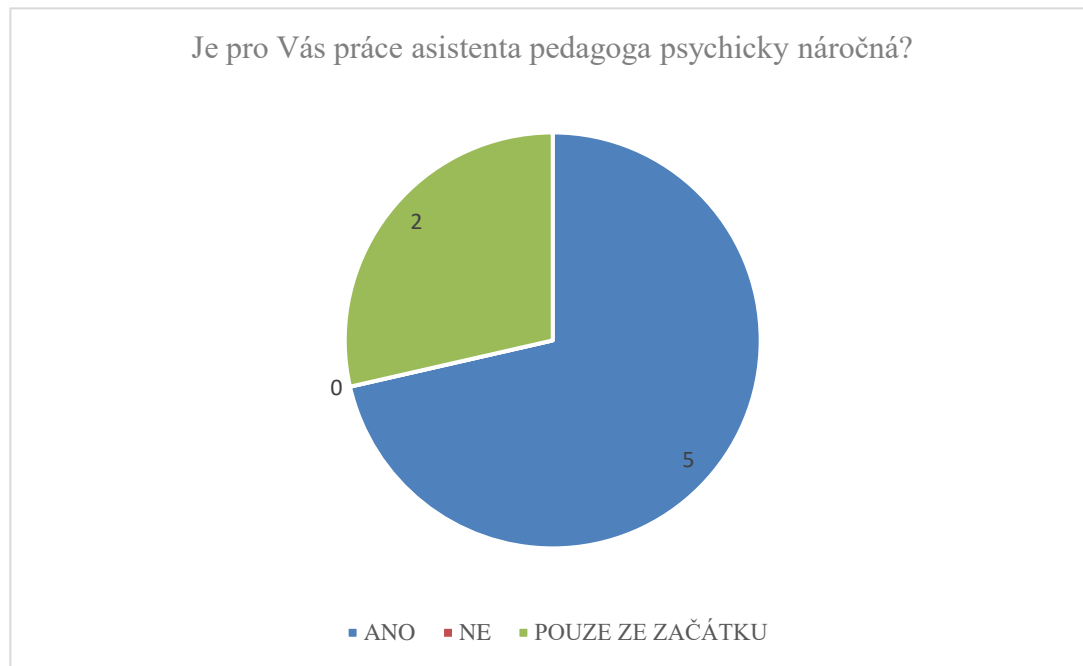


Zdroj: autor práce, 2020, vlastní šetření

Z rozhovoru vyplynulo, že 3 respondenti jsou spokojeni s finančním ohodnocením za práci asistent pedagoga. Další 2 uvádějí, že spíše ano, ale dodávají, že by se nebránili navýšení platu z důvodu, že se jedná o fyzicky i psychicky náročnou práci. 2 respondenti odpověděli, že nejsou spokojeni s finančním ohodnocením a 1 z nich dokonce odpověděl, že je to horší a horší, jelikož jim stát přidává počet přímé pedagogické činnosti, ale peníze zůstaly stejné.

Výzkumná otázka č. 5

Graf č. 5

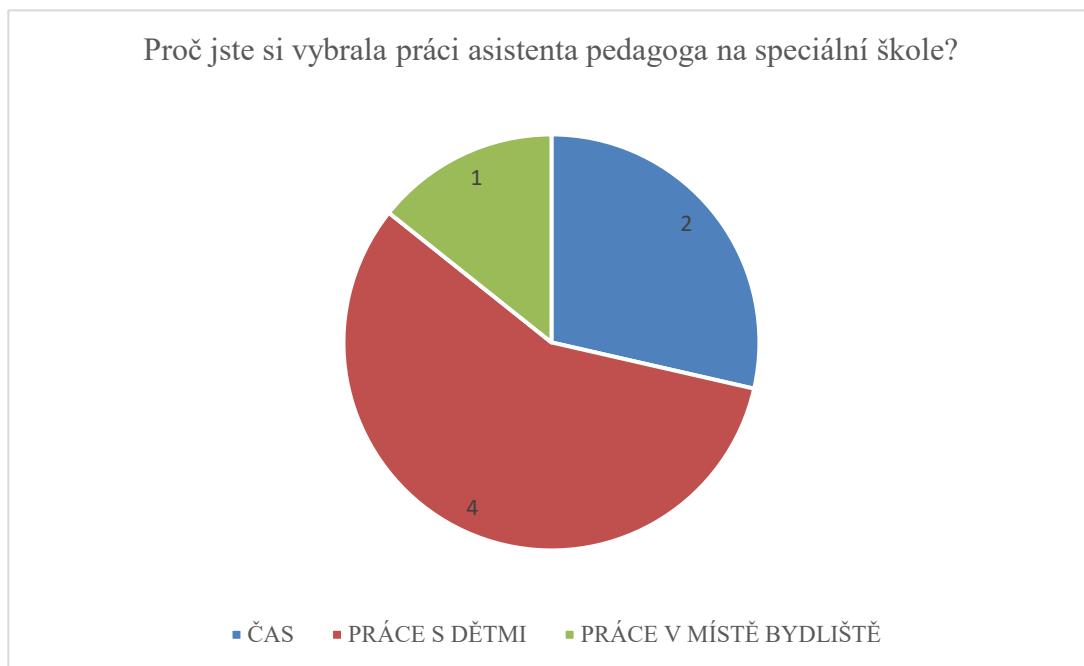


Zdroj: autor práce, 2020, vlastní šetření

Pátá výzkumná otázka se zaměřuje na psychickou náročnost práce asistenta pedagoga. 5 ze 7 odpověděli jednoznačně ano. Jeden z těch pěti odpověděl, že 36 hodin je opravdu hodně pro člověka, který je v neustálém kontaktu s dítětem s poruchou autistického spektra nebo dalším těžkým postižením. 2 respondenti odpověděli, že pro ně byla psychicky náročná práce hlavně ze začátku, než si zvykli na různé podněty a zvuky. Jeden z těch dvou odpověděl, že ho psychicky vyčerpávalo, když si práci „nosil“ domů a chtěl pomoci všem žákům ve škole.

Výzkumná otázka č. 6

Graf č. 6

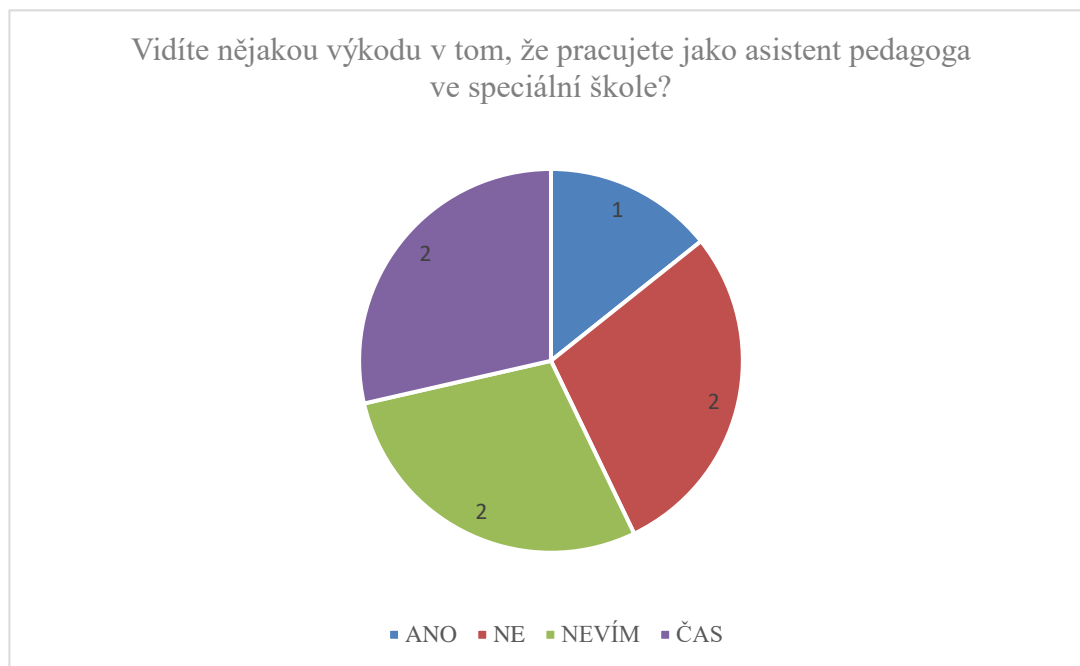


Zdroj: autor práce, 2020, vlastní šetření

Tato výzkumná otázka zkoumala, proč si respondenti vybrali práci asistenta pedagoga ve speciální škole. 4 ze 7 si práci ve speciální škole vybrali, protože jim je práce s dětmi blízká. Další 2 odpověděli, že pracují jako asistenti pedagoga z časového důvodu a o prázdninách mají volno, zároveň ale uvádějí, že časová dotace přímé pedagogické činnosti nebyla v takovém rozsahu jako je tomu v současné době. 1 respondent odpověděl, že chtěl pracovat jako asistent pedagoga v mateřské škole, ale když se uvolnila pracovní pozice v místě bydliště, tak nabídku přijal.

Výzkumná otázka č. 7

Graf č. 7

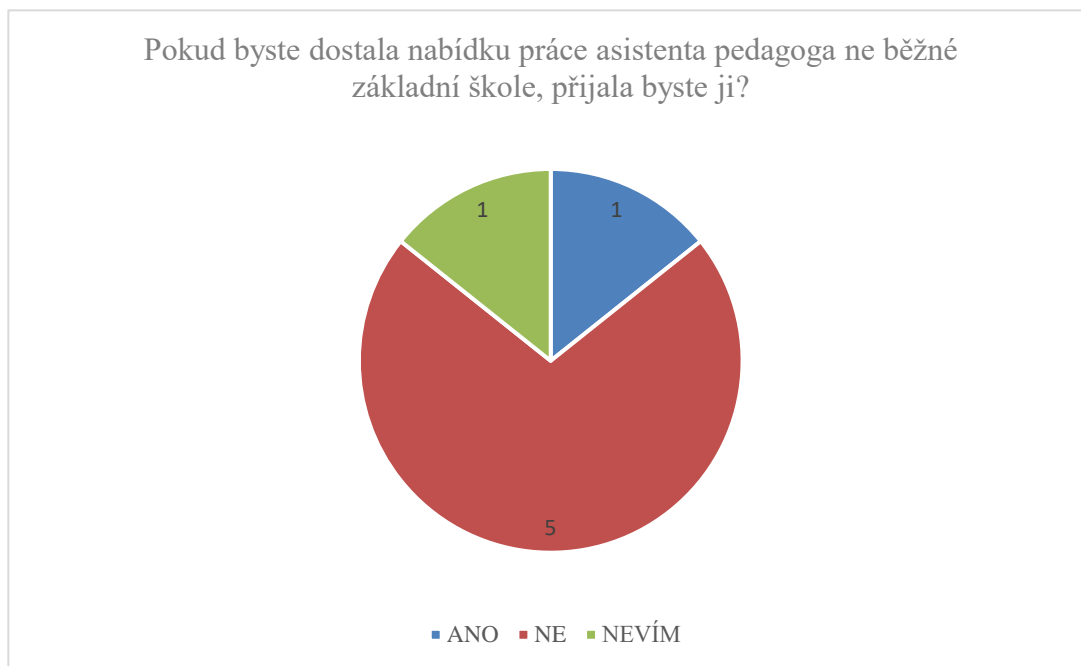


Zdroj: autor práce, 2020, vlastní šetření

Z rozhovoru vyplynulo, že pouze 1 respondent vidí výhodu v tom, že pracuje jako asistent pedagoga ve speciální škole, výhodu vidí hlavně v individuálním přístupu a bližšímu kontaktu. Dále uvádí, že se ve speciální škole nepracuje na výkon, ale pro osobní rozvoj každého žáka. Další 2 respondenti odpověděli, že vidí výhodu v čase, který mohou věnovat svým koníčkům nebo dětem. 2 respondenti nevidí žádnou výhodu, právě naopak, myslí si, že je práce asistenta pedagoga ještě náročnější oproti běžné základní škole. Poslední 2 respondenti uvedli, že nemohou posoudit.

Výzkumná otázka č. 8

Graf č. 8

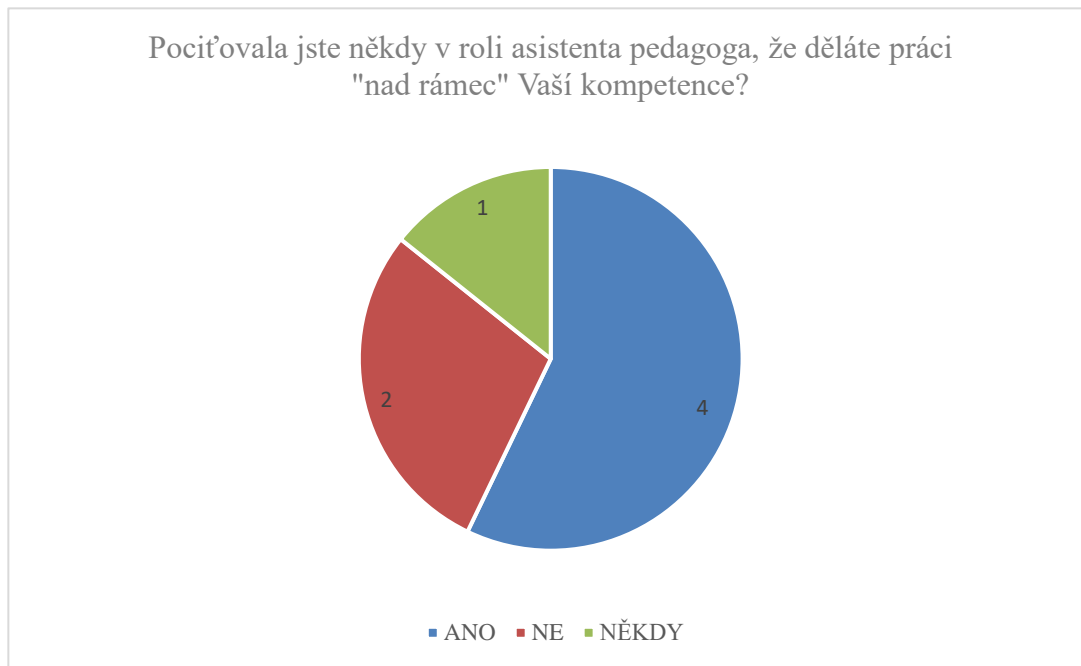


Zdroj: autor práce, 2020, vlastní šetření

Tato výzkumná otázka se zaměřuje na nabídku práce asistenta pedagoga na běžné základní škole. 5 respondentů odpovědělo, že by nabídku práce nepřijalo. Jeden respondent odpověděl, že neví. Poslední respondent odpověděl, že by nabídku práce asistenta pedagoga na běžné základní škole přijal.

Výzkumná otázka č. 9

Graf č. 9

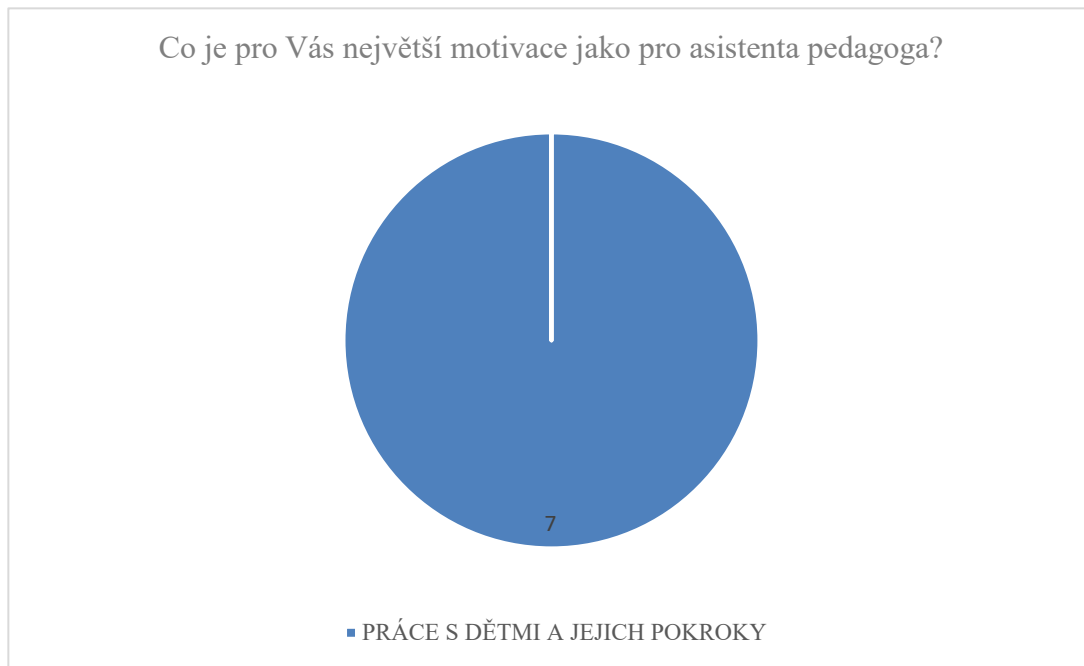


Zdroj: autor práce, 2020, vlastní šetření

Devátá výzkumná otázka zkoumala, jestli respondenti někdy v roli asistenta pedagoga pocit'ovali, že dělají práci nad rámec svých kompetencí. Pouze 2 respondenti odpověděli ne, pouze z vlastní vůle, 4 odpověděli ano, dva z těch čtyř dodávají, že se často neřeší suplování a někdy se asistent pedagoga=pedagog za asistentský plat. Poslední respondent odpověděl někdy.

Výzkumná otázka č. 10

Graf č. 10



Zdroj: autor práce, 2020, vlastní šetření

Desátá výzkumná otázka se týká tématu motivace. Otázka zkoumala, co je pro respondenty největší motivace jako pro asistent pedagoga. Všech 7 respondentů se shodlo, že největší motivací je samotná činnost s dětmi, jejich pokroky a drobné úspěchy. Jeden z těch pěti dále uvádí, že je pro něj motivací, když mají děti k němu důvěru a baví je chodit do školy a po škole se jim stýská. Další respondent uvádí, že ho motivují dětské úsměvy.

4.5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Po vyhodnocení odpovědí získaných od asistentů pedagoga ve speciální škole prostřednictvím rozhovoru byly získané informace použity k dosažení výzkumného cíle. Cílem praktické části bylo zjistit a prozkoumat, jak zúčastnění respondenti, kteří vykonávají funkci asistenta pedagoga v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem, v současné době vnímají svou profesi.

Dále bylo předpokládáno, že pozice asistenta pedagoga ve speciální škole je hodně psychicky náročná. Tento předpoklad se se potvrdil, jelikož 5 ze 7 respondentů odpovědělo, že práce asistenta pedagoga je opravdu psychicky náročná. Pouze 2 respondenti odpověděli, že to bylo hodně náročné na začátku, než si zvykli na nové prostředí, nové zvuky a než si uvědomili, jak nejlépe vykonávat tuto pozici.

Druhá hypotéza se také potvrdila, jelikož bylo předpokládáno, že kurz asistenta pedagoga nebude dostačující přípravou pro výkon práce asistenta pedagoga. Z rozhovoru se prokázalo, že kurz nebyl pro 4 respondenty dostačující přípravou. Pouze 2 respondenti odpověděli, že je kurz připravil teoreticky i prakticky, ale dále by uvítali další vzdělávání. Z výzkumné otázky vyplynulo, že mají respondenti spíše negativní zkušenosti s obsahem a formou kurzu pro asistenty pedagoga. Jeden respondent dokonce uvedl, že nedostal žádné informace, které by mu mohly pomoci být lepším asistentem. Poslední respondent kurz asistenta pedagoga neabsolvoval z důvodu jiného pedagogického vzdělání.

Pomocí polostrukturovaného rozhovoru byla zjišťována délka praxe, jestli byl kurz pro asistenty pedagoga dostačující přípravou, zkušenosti se vzdáváním dětí s mentálním postižením, míra psychické únavy, práce nad rámec kompetence asistenta pedagoga, motivace pro výkon práce a spokojenost s finančním ohodnocením za práci asistenta pedagoga. Výzkum prokázal, že největší motivací pro výkon této pozice, je práce s dětmi. Motivuje je radost dětí a pokroky, které žáci dělají. Dále respondenti z větší části uvedli, že finanční ohodnocení je adekvátní k dané pozici asistenta pedagoga. Někteří respondenti uvádějí, že je často asistent pedagoga postavený do pozice učitele, má

zodpovědnost, musí komunikovat s rodiči a spadají na něj další povinnosti, které jsou nad rámec jeho kompetence, a tudíž jeho finanční ohodnocení není až tak adekvátní.

Všichni respondenti byli velice ochotní najít si pro můj výzkum čas a odpovídat na položené otázky. Poskytli dostatečné informace, díky kterým bylo možné vyhodnotit stanovený cíl praktické části.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo prozkoumat pozici asistenta pedagoga v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem, jak v současné době vnímají svou roli asistenti pedagoga.

Teoretická část je postavena zejména z informací získaných studiem odborných publikací a právního ukotvení v legislativě. Bakalářská práce je rozdělena do čtyř částí. První kapitola vymezuje pojem asistent pedagoga, nastiňuje legislativní ukotvení v České republice a poukazuje na propojení asistenta pedagoga s podpůrným opatřením. Přibližuje náplň práce pedagogického asistenta, zařazení do platové tabulky pedagogických pracovníků a popisuje osobnostní a kvalifikační předpoklady pro výkon práce. Dále poukazuje na náročnost práce asistenta pedagoga a popisuje syndrom vyhoření.

Druhá část bakalářské práce se věnuje mentálnímu postižení, vymezuje pojmy a přibližuje stupně mentálního postižení dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených problémů MKN-10. Popisuje charakteristiku osob s mentálním postižením, objasňuje problematiku komunikace a charakterizuje možnou etiologii mentálního postižení.

Poslední kapitola teoretické části orientuje na edukaci žáků s mentálním postižením, popisuje speciální vzdělávací potřeby, vysvětluje edukační systém školské soustavy v České republice a předkládá osvědčené terapeutické metody při vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Ve čtvrtém oddílu bakalářské práce, která je praktickou částí, úkolem bylo získat informace k prozkoumání a zjištění, jak vnímají svou profesi asistenti pedagoga v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem. Pomocí rozhovoru bylo prozkoumání splněno. Při výzkumné činnosti byla použita metoda kvalitativního rozhovoru a výzkumné otázky sloužily k získání potřebných údajů a k zhodnocení

hlavního výzkumného cíle bakalářské práce. Předpokládalo se, že míra psychické únavy při výkonu práce asistenta pedagoga je značná, to se díky výzkumu potvrdilo.

Bakalářská práce může být využita na základní škole speciální během zaučování nových asistentů pedagoga, kteří hledají informace v oblasti edukace žáků s mentálním postižením. Práce může být dále použita pro jiné studenty v průběhu jejich studia a může také nabídnout studentům informace k načerpání možné inspirace pro psaní vlastních práce. Bakalářská práce poskytuje informace rodičům a širší veřejnosti, kteří hledají potřebné informace ohledně pozice asistenta pedagoga, legislativní propojenost s mentálním postižením a možnosti edukace dětí s mentálním postižením.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3

ČADILOVÁ, Věra, Hynek JŮN a Kateřina THOROVÁ. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3

FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7

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

HÁJKOVÁ, Vanda. *Bazální stimulace, aktivace a komunikace v edukaci žáků s kombinovaným postižením: monografie*. Praha: Somatopedická společnost, 2009. ISBN 978-80-904464-0-3

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. V Praze: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-0-4

KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-38-9

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7

RABOCH, Jiří a Petr ZVOLSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Galén, c2001. ISBN 8072621408. *Rádce pro školní čekance, pomocníky a učitele v císařských královských zemích*. V Brně a v Holomaucy vytištěný u Jana Jiřího Kastla, knihtiskaře a prodáváče, 1814

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6

STRAUSSOVÁ, Romana a Miroslava HRADSKÁ. *Obrázkový slovník: pro nácvik porozumění řeči a rozvoj pasivní slovní zásoby: jídlo*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, c2012. ISBN 978-80-87690-02-4.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1

VESELÁ, Jana. *Sociologický výzkum a jeho metody*. Vyd. 2. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-847-0

Seznam použitých internetových zdrojů

Náplň práce | Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. *Aktuality | Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online], [cit. 16.11.2020]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>

Novela zákona o pedagogických pracovnících, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 16.11.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

PEDAGOGICKÁ KOMORA: Tarifní tabulky pro pedagogické a nepedagogické pracovníky (2020). PEDAGOGICKÁ KOMORA [online]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2019/11/tarifni-tabulky-pro-pedagogicke.html>

Prohlížeč | MKN-10 klasifikace. Prohlížeč | MKN-10 klasifikace [online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/?term=ment%C3%A1ln%C3%AD%20retardace&limit=10&page=1&sort=2>

Příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. [cit. 16.11.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/138>

VYMEZENÍ MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ - Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 16.11.2020]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/mentalni-postizeni-nebo-oslabeni-kognitivniho-vykonu/1-vymezeni-pojmu-oslabeni-kognitivniho-vykonu-a-mentalni-postizeni/1-2-vymezeni-mentalniho-postizeni/>

Zákony pro lidi - Sbíрка zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>

Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast2>

SEZNAM ZKRATEK

- IVP - Individuální vzdělávací plán
- MKN - Mezinárodní klasifikace nemocí
- PPP - Pedagogicko-psychologická poradna
- RVP PRŠ - Rámcový vzdělávací program pro praktickou školu
- RVP ZŠS - Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální
- RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- RVP - Rámcový vzdělávací program
- SPC - Speciálně pedagogické centrum
- ŠPZ - Školské poradenské zařízení
- VOKS - Výměnný obrázkový komunikační slovník

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Platová tabulka.....	14
Tabulka 2: Přehled respondentů.....	41

Seznam grafů

Graf č. 1 Délka praxe na pozici asistenta pedagoga.....	41
Graf č. 2 Kurz jako příprava pro výkon práce.....	42
Graf č. 3 Zkušenosti se vzděláváním dětí.....	43
Graf č. 4 Spokojenost s finančním ohodnocením.....	44
Graf č. 5 Psychicky náročná práce	45
Graf č. 6 Důvod výběru práce.....	46
Graf č. 7 Výhody práce ve speciální škole.....	47
Graf č. 8 Nabídka práce na základní škole.....	48
Graf č. 9 Práce nad rámec kompetence.....	49
Graf č. 10 Největší motivace.....	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Doslovné odpovědi při rozhovoru	I
--	----------

Příloha A – Výzkumné otázky asistentů pedagoga jsou doslovně zaznamenány v této části bakalářské práce.

VO č. 1.: Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga na Praktické a Základní škole v Lysé nad Labem?

Asistent pedagoga číslo 1.: „Nastoupila jsem v září 2018.“

Asistent pedagoga číslo 2.: „Na této škole pracuji 4 roky.“

Asistent pedagoga číslo 3.: „Jako asistent pedagoga pracuji 7 let.“

Asistent pedagoga číslo 4.: „Asistovat jsem začala v roce 2000.“

Asistent pedagoga číslo 5.: „Na pozici asistent pedagoga pracuji 3 roky.“

Asistent pedagoga číslo 6.: „V Praktické a Základní škole Lysá nad Labem pracuji jako asistent pedagoga dva roky, tento školní rok 2020/2021 bude mým třetím.“

Asistent pedagoga číslo 7.: „U nás ve škole pracuji dva roky na pozici asistent pedagoga.“

VO č. 2.: Byl pro Vás kurz asistenta pedagoga dostačující jako příprava pro výkon práce?

Asistent pedagoga číslo 1.: „Řekla bych, že určitě dostačující nebyl. V podstatě jsem se nic nového, co by mi mohlo pomoci při práci výkonu asistentky pedagoga tak mi to nic nepřineslo. Myslím si, že ten kurz (nebo všechny kurzy pro asistenty) byl řešen špatně, nejsou na dostačující úrovni, kterou jsem očekávala. Nedostala jsem žádné informace, které by mi mohly pomoci, jak být lepším asistentem, naopak to bylo hodně teoreticky zaměřené a žádná praxe. Očekávala jsem, že se dozvím věci z praxe a ne teorii, kterou při výkonu práce nemůžu ani použít.“

Asistent pedagoga číslo 2.: „Ne, kurz asistenta pedagoga mi nabídl určitou míru teorie, leč v praxi některé situace vypadají jinak. Vše je individuální.“

Asistent pedagoga číslo 3.: Vůbec ne, pořád chtěli propagovat pouze jejich organizaci. Nic nového jsem se tam nedozvěděla. Je to těžké, jelikož systém není jednotný a každá organizace

si to dělá, jak nejlíp dovede. Mělo by to být pro celou Česko republiku stejné, myslím stejné osnovy a stejné výstupy. Každý požaduje za kurz asistenta pedagoga různou finanční odměnu a požaduje různé výstupy. Jak říkám, pro mě kurz nebyl žádnou přípravou.“

Asistent pedagoga číslo 4.: „Dá se říct, ano. Mé znalosti o této práci byly z vlastní životní zkušenosti a kurz byl rozšířením informací pro jiná zdravotní postižení.“

Asistent pedagoga číslo 5.: „Kurz asistenta pedagoga jsem neabsolvovala, jelikož mám jiné pedagogické vzdělání.“

Asistent pedagoga číslo 6.: „Kurz asistenta pedagoga pro mě bohužel, rozhodně nebyl dostačující přípravou pro výkon práce. Před nástupem do ZŠ Lysá jsem byla na dvoutýdenní stáži ve Speciální mateřské školce (stáž byla při studiu na VOŠ, ne při kurzu AP), která mi dala možná více zkušeností než samotný půlroční kurz. Nechci tím kvalifikaci nijak snižovat, ale dle mého názoru byl celý kurz přílišně teoreticky zaměřený. Díky mému předešlému studiu jsem více než základy předmětů jako jsou psychologie, pedagogika atd. potřebovala praxi z "terénu". To ale může být pouze má zkušenost. Právě díky němu mohu dělat práci, která mě baví.“

Asistent pedagoga číslo 7.: „Kurz mě určitě dobře připravil, získala jsem zde jak praktické, tak i teoretické znalosti k výkonu práce asistenta pedagoga, takže se dá říct, že ano. Určitě bych ráda však uvítala další možnosti vzdělávání se, popřípadě podporu pro asistenty pedagoga ze strany ministerstva školství. Zároveň bych také uvítala více dostupné literatury určené pro asistenta pedagoga.“

VO č. 3.: Máte zkušenosti se vzděláváním dětí, žáků nebo studentů s mentálním postižením?

Asistent pedagoga číslo 1.: „V podstatě žádné zkušenosti nemám, jelikož pracuji s dětmi, které nejsou mentálně postižené. Mají různé postižení, nebo jsou nemocné. Takže žádné zkušenosti nemám.“

Asistent pedagoga číslo 2.: „Ano zkušenosti s dětmi s mentálním postižením mám řadu let. Nejprve ve výchově (pracovala jsem v ústavu sociální péče) a poslední 4 roky ve vzdělání tady u nás na škole.“

Asistent pedagoga číslo 3.: „Ano, mám již 7 let pracuji u žáků s mentálním postižením různého druhu, ale předtím jsem žádné zkušenosti neměla.“

Asistent pedagoga číslo 4.: „Na tuhle otázku je těžká odpověď. Ano mám, ale i když asistuješ už delší dobu a myslíš si, že máš nějaké zkušenosti, tak ani s nimi se ti vždy nedaří a zkoušíš.“

Asistent pedagoga číslo 5.: „Ano, ze sociálních služeb. Pracovala jsem jako pracovník v sociálních službách. Také v rodině je člověk s postižením, se kterým jsem pracovala v přípravě do školy.“

Asistent pedagoga číslo 6.: „Mou zkušeností se vzděláváním dětí, žáků nebo studentů s mentálním postižením je právě práce AP na Praktické a Základní škole v Lysé, tedy mohu říct, že mám. Mou další zkušeností jsou praxe a stáže v různých institucích díky studiu a neposledně i rodinný příslušník, který již není mezi námi, ale díky kterému jsem již v dětství byla seznámena s pojmem mentální postižení. I když jsem já nebyla ta, která by ho vzdělávala, učila jsem se spíš od něj. Jak osoby s mentálním postižením vnímat, jak na ně mluvit a jakým způsobem jim dělat život hezčí.“

Asistent pedagoga číslo 7.: „Zkušenosti mám pouze u nás ve škole, jinak ne.“

VO č. 4.: Jste spokojená s finančním ohodnocením za práci asistenta pedagoga?

Asistent pedagoga č. 1.: „Ach, samozřejmě bych chtěla za svoji práci větší finanční ohodnocení, ale zase vím, že když to vezmu z minulosti své kariéry, tak za výkon práce a hlavně za ten čas, který ve škole strávím je finanční ohodnocení adekvátní.“

Asistent pedagoga číslo 2.: „Myslím, že by tato práce měla být ohodnocena lépe. Asistent je žákům s mentálním postižením plně k dispozici po všech stránkách.“

Asistent pedagoga číslo 3.: „Ne nejsem, je to horší a horší. Od roku 2020 nám přidali přímou pedagogickou činnost a peníze zůstaly stejné. Nechápu to a docela mi to vzalo vítr z plachet.“

Asistent pedagoga číslo 4.: „Tam jsem taky specifická, jako zkušená holka jsem nikdy tolik peněz na výplatnici neměla. Takže za mě ano.“

Asistent pedagoga číslo 5.: „Za práci asistenta pedagoga ano, ale často je asistent v pozici učitele, zodpovědnost i komunikace a další povinnosti, které na nespádají do kompetence asistenta pedagoga.“

Asistent pedagoga číslo 6.: „Vím, že ve školství není finanční ohodnocení nikdy příliš vysoké a do toho s tím člověk jde, ale kdyby to bylo možné, rozhodně bych ráda dostávala víc.“

Asistent pedagoga číslo 7.: „S finančním ohodnocením za práci asistenta pedagoga jsem spokojená, ale vzhledem k tomu, že práce asistenta ve speciální škole je někdy jak fyzicky, tak i psychicky náročná, nebránila bych se vyššímu ohodnocení.“

VO č. 5.: Je pro Vás práce asistenta pedagoga psychicky náročná?

Asistent pedagoga č. 1.: „Tak s psychicky náročnou prací jsem se možná setkala tak prvních 14 dní, tři týdny, co jsem nastoupila na pozici asistenta pedagoga do školy v Lysé nad Labem. Kdy jsem vlastně chtěla pomoci všem dětem, které do té školy chodí, myslela jsem si, že jim chci změnit život, že jsem si je chtěla vzít domů. Nasytit ty děti a obléknou je, nakoupit jim věci, které by mohly potřebovat do školy. Samozřejmě jsem zjistila, že to není možné. Nosila jsem si práci „v hlavě domů“ pořád jsem přemýšlela, proč ty děti žijí tímto způsobem a proč nemají nárok na lepší život nebo komfort, když to srovnám s dětmi, které jsou moje. Takže ty tři týdny jsem si nosila práci domů, to bylo určitě špatně, občas jsem i plakala, protože mi bylo líto v jakém světě se pohybují. Zjistila jsem, že práci nemůžu „tahať“ domů a musela jsem se naučit přistupovat k téhle práci tak, jak je a k těm dětem přistupovat tak jak oni žijí a v jaké společnosti se vyskytují.“

Asistent pedagoga číslo 2.: „Tuto práci jsem si vybrala, protože se v této skupině dětí s mentálním postižením pohybují již 11 let a způsob i kvalita jejich života mi není lhostejná. Ano myslím si, že je práce psychicky náročná.“

Asistent pedagoga číslo 3.: „Určitě ano, i když se to někdy nezdá opak je pravdou. Je potřeba se umět odreagovat a „vypnout“. Někdy se setkávám s názorem: no jo vy máte prázdniny a pořád se stěžujete, ale vždy odpovím, ať si to dotýčný jde zkusit sám.“

Asistent pedagoga číslo 4.: „Myslím si, že tuhle práci psychicky zvládám, i když připouštím, že některé pracovní dny jsou náročnější.“

Asistent pedagoga číslo 5.: „36 hodin v týdnu je opravdu hodně, pokud je člověk v neustálém kontaktu s dítětem s PAS či dalším těžkým postižením. V pedagogickém sboru se na to vůbec neberou ohledy. Ani se nebere v potaz, jak to asistent zvládá... Buď je dobrý nebo ničemný, že mu třeba nesedí určitá skupina dětí nikdo neřeší. Ano, práce je velmi psychicky náročná.“

Asistent pedagoga číslo 6.: „Myslím, že práce AP je náročná nejvíc na začátku, než si člověk zvykne na různé podněty a zvuky. I když už mám pocit, že jsem s prací tak nějak sladěná, stále jsou dny, kdy je pro mě práce asistenta pedagoga náročná a většinou je to kvůli smutným dětským osudům či přílišnému křiku, a nebo různým záchvatům žáků, které člověkem mohou "zamávat" i po větší praxi než mám právě já.“

Asistent pedagoga číslo 7.: „Tato práce je určitě psychicky náročná. Žáci/studenti s mentálním postižením mají i přidružené psychiatrické onemocnění, proto trpí častými výkyvy nálad a někdy i zvýšenou agresí vůči sobě nebo okolí.“

VO č. 6: Proč jste si vybrala práci asistent pedagoga na speciální škole?

Asistent pedagoga č. 1.: „Prostě jsem si řekla, že to zkusím pracovat jako asistent pedagoga na speciální škole. Tuhle práci jsem nikdy nedělala, a že z časového důvodu i z důvodu, že mám malé děti, by mi mohla tahle práce vyhovovat. Říkala jsem si, že budu mít čas na rodinu i na domácnost.“

Asistent pedagoga číslo 2.: „Tuto práci jsem si vybrala, jelikož mi je činnost s dětmi, které jsou mentálně postižené, blízka.“

Asistent pedagoga číslo 3.: „Bylo to místo v mém bydlišti, a hlavně kvůli tomu, že počet hodin přímé pedagogické činnosti nebyl v takovém rozsahu jako nyní.“

Asistent pedagoga číslo 4.: „K téhle pozici mě přivedla dcera.“

Asistent pedagoga číslo 5.: „Práce se skupinou dětí, kterou jsem znala. Obor mě velice známý. Kariérní „růst“ – možnost dál studovat, časový prostor ve všední dny (to bývalo, teď nám přidali hodiny navíc), prázdniny.“

Asistent pedagoga číslo 6.: „Chtěla jsem začít pracovat jako asistent pedagoga. Ještě před nástupem do práce jsem se přihlásila na kurz AP a tak jsem si tuto dráhu vybrala. Původně

jsem spíše mířila na MŠ, ale když se uvolnilo místo ve speciální škole ve městě, ve kterém bydlím, tak jsem neváhala.“

Asistent pedagoga číslo 7.: „Tuto pozici jsem si vybrala proto, že mám ráda lidi, ráda s nimi pracuji a ráda se cítím užitečná. Myslím, že jsem empatická a mám vyvinuté sociální citění.“

VO č. 7: Vidíte nějakou výhodu v tom, že pracujete jako asistent pedagoga ve speciální škole?

Asistent pedagoga č. 1.: „Určitou výhodu vidím v porovnání z minulého zaměstnání, jde o výhodu z časového hlediska, kdy mám čas i na své koníčky. To je asi jediná výhoda, že pracuji jako asistent pedagoga ve speciální škole.“

Asistent pedagoga číslo 2.: „Nemůžu říct, že vidím v tomto nějakou výhodu. Ale práce mě baví.“

Asistent pedagoga číslo 3.: „Ne nevidím, právě naopak, na běžné základní škole mají asistenti pedagoga menší počet přímé pedagogické činnosti než u nás ve speciální škole.“

Asistent pedagoga číslo 4.: Práci asistentky pedagoga jsem vykonávala pouze ve speciální škole, takže nemám srovnání.“

Asistent pedagoga číslo 5.: „Ano individuální přístup a práce se mi moc líbí, na každého je prostor, dá se dobře pracovat i s rodinou – poměrně častý osobní kontakt. Nepracujeme na výkony, ale pro osobní rozvoj každého žáka, najít si k němu cestu a způsob.“

Asistent pedagoga číslo 6.: „Výhodou je určitě to, že se obvykle vracím domů v dobrý čas. Pro maminky s dětmi je určitě výhodou pracovat ve školství kvůli letním prázdninám.“

Asistent pedagoga číslo 7.: „Práce asistenta pedagoga ve speciální škole je určitě náročnější oproti běžné škole, žádnou výhodu tedy nevidím.“

VO č. 8.: Pokud byste dostala nabídku práce asistenta pedagoga na běžné základní škole přijala byste ji?

Asistent pedagoga č. 1.: „To není pro mě lehká otázka. V momentální situaci bych zůstala na škole, kde pracuji, a nabídku práce asistenta pedagoga na běžné základní bych nepřijala.“

Asistent pedagoga číslo 2.: „Jinou nabídku bych zatím neměla důvod přijmout.“

Asistent pedagoga číslo 3.: „Asi ne, zatím jsem spokojena, ale ráda bych v budoucnu pracovala jako učitelka.“

Asistent pedagoga číslo 4.: „Nevím.“

Asistent pedagoga číslo 5.: „Ne.“

Asistent pedagoga číslo 6.: „Ne, jsem spokojená ve speciální škole.“

Asistent pedagoga číslo 7.: „Práci na běžné základní škole bych přijala.“

VO č. 9.: Pociťovala jste někdy v roli asistenta pedagoga, že děláte práci „nad rámec“ vaší kompetence?

Asistent pedagoga č. 1.: „Já bych v tomhle směru řekla, že ne. Všechno, co jsem měla dělat, tak jsem dělala. Pokud přišla nějaké práce navíc, udělala jsem jí z vlastní vůle.“

Asistent pedagoga číslo 2.: „Ano. U těchto dětí se vždy pracuje nad rámec. Jinak nelze vše technicky zvládnout.“

Asistent pedagoga číslo 3.: „Hodně často.“

Asistent pedagoga číslo 4.: „Ano, asistent pedagoga=pedagog za asistentský plat.“

Asistent pedagoga číslo 5.: „Ano, neřeší se suplování a jiné věci, které jsem již řekla.“

Asistent pedagoga číslo 6.: „Zatím si myslím, že ne. Práci zvládám, jak jen sama nejlépe můžu. Jediné, co mě možná překvapilo, byla asistence při hodinách anglického jazyka u chlapce z 9.ročníku, aniž by se mě kdokoliv zeptal, zdali anglicky umím :D. Každopádně i to jsem nakonec nějak zvládla s malou pomocí internetového překladače a zašmátráním v paměti :D.“

Asistent pedagoga číslo 7.: „Určitě jsou někdy chvíle, kdy pociťuji, že dělám práci, která je již nad rámec mých kompetencí.“

VO č. 10.: Co je pro Vás největší motivace jako pro asistenta pedagoga?

Asistent pedagoga č. 1.: „Největší motivací pro mě je to, že pracuji s dětmi. Ve třídě mám kluka, který udělal během dvou let neskutečný pokrok. Naučil se číst, psát a matematiku nadále procvičujeme. Pro mě je to obrovská motivace, proto chci nadále pokračovat při vzdělávání dětí. Ráda bych jim i nadále pomáhala v začleňování do společnosti. Motivace je pro mě, když vidím i malé pokroky. Nelituji toho, že jsem začala pracovat ve speciální škole, kde vidím, že to má smysl.“

Asistent pedagoga číslo 2.: „U těchto dětí je mou motivací jednoznačně jejich neskrývaná radost a potěšení z činností, které je baví, naplňují a obohacují. Každý krůček úspěchu je obrovský posun vpřed.“

Asistent pedagoga číslo 3.: „Největší motivace? Asi bezprostřednost dětí, jejich vděčnost za každou maličkost. Každý pokrok je pro mě motorem.“

Asistent pedagoga číslo 4.: „Mám radost z každého drobného úspěchu dětí, protože vím, jak je to pro ně náročné, v porovnání se zdravými dětmi.“

Asistent pedagoga číslo 5.: „To, že mají děti ke mně důvěru, že je baví chodit do školy, že se jim po „škole“ stýská. Že mají radost z nově nabytých znalostí, že společně tvoříme dobrou a přátelskou atmosféru.“

Asistent pedagoga číslo 6.: „Již druhým školním rokem dělám asistentku pedagoga v přípravném ročníku. Mou největší motivací při této práci je být pomocnou rukou a plachtou pro děti, které se teprve začleňují do společnosti, teprve zkoušejí, jaké to bude v té "opravdové" škole. Motivují mě jejich úsměvy a když vidím, že je to ve škole baví, že krom třídního učitele i ve mě vidí nějaký vzor a podporu, to je jistě ta největší motivace pokračovat dobře ve své práci.“

Asistent pedagoga číslo 7.: „Největší motivací je činnost s dětmi, že jim můžu být nápomocná a užitečná.“

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Iveta Kutálková

Obor: Speciální pedagogika-vychovatelství

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Asistent pedagoga u dětí s mentálním postižením v Praktické škole a Základní škole v Lysé nad Labem

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 47

Celkový počet stran příloh: 8

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 8

Vedoucí práce: Mgr. Milan Fleischmann