

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2017-2021

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Ludmila Vitoušková**

**Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem u žáků s těžkým  
mentálním postižením**

Praha 2021

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2017-2021

**BACHELOR THESIS**

**Ludmila Vitoušková**

**The cooperation of a teaching assistant and a teacher for pupils  
with severe mental disabilities**

Prague 2021

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.

### **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 15.2.2021

Ludmila Vitoušková

## **Poděkování**

Děkuji paní PhDr. Dušaně Chrzové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce.

## **Anotace**

V bakalářské práci se zabývám spoluprací asistenta pedagoga s učitelem u žáků s těžkým mentálním postižením. Teoretickou část bakalářské práce rozdělují do kapitol, které se týkají asistenta pedagoga, těžkého mentálního postižení, edukace žáků s těžkým mentálním postižením v systému speciálního školství a oblastí spolupráce asistenta pedagoga s učitelem. V praktické části uvádím kvalitativní výzkum, kterým sleduji spolupráci asistenta pedagoga s učitelem v konkrétních oblastech výchovně vzdělávacího procesu s cílem zmapovat její dosaženou úroveň a analyzovat efektivitu přínosnosti této spolupráce. Součástí výzkumu je pozorování spolupráce asistenta pedagoga s učitelem během přípravy na výuku, realizace vyučovací hodiny, hodnocení žáků, ovlivňování klimatu třídy a způsoby kooperace se zákonnými zástupci. V závěru práce výše uvedený výzkum vyhodnocuji.

## **Klíčová slova**

Asistent pedagoga, těžké mentální postižení, oblasti spolupráce, příprava výuky, realizace vyučovací hodiny, hodnocení žáka, klima třídy, výchovně vzdělávací proces, očekávané výstupy.

## **Annotation**

In my bachelor's thesis I deal with the cooperation of a teaching assistant and a teacher for pupils with severe mental disabilities. I divide the theoretical part of the bachelor thesis into chapters that relate to the teaching assistant, severe mental disabilities, education of students with severe mental disabilities in the system of special education and with areas of cooperation between the teaching assistant and the teacher. In the practical part I present qualitative research which monitors the cooperation of teaching assistants with teachers in specific areas of the educational process in order to map its level and analyze the effectiveness of this cooperation. Part of the research is the observation of the cooperation of the teaching assistant with the teacher during the preparation for teaching, the implementation of the lesson, the evaluation of students, influencing the classroom climate and ways of cooperation with legal representatives. I evaluate the above research in the final part of the thesis.

## **Key words**

Teaching assistant, severe mental disability, areas of cooperation, teaching preparation, implementation of a lesson, pupil assessment, class climate, educational process, expected educational outputs.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	9
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	10
<b>1 ASISTENT PEDAGOGA</b> .....	10
1.1 Legislativní ukotvení asistenta pedagoga.....	10
1.2 Kvalifikační předpoklady.....	10
1.3 Osobnostní předpoklady.....	11
1.4 Pracovně právní pozice asistenta pedagoga.....	12
1.4.1 Pracovní poměr .....	12
1.4.2 Náplň práce.....	12
<b>2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ</b> .....	14
2.1 Základní charakteristika mentálního postižení.....	14
2.2 Etiologie mentálního postižení.....	16
2.3 Klasifikace mentálního postižení dle stupně postižení.....	16
2.4 Charakteristika těžkého mentálního postižení.....	19
<b>3 EDUKACE ŽÁKŮ S TĚŽKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V SYSTÉMU SPECIÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ</b> .....	22
3.1 Základní škola speciální.....	22
3.1.1 Přípravný stupeň základní školy speciální.....	24
3.2 RVP ZŠS jako kurikulum na státní úrovni.....	24
3.2.1 RVP ZŠS Díl I.....	25
3.2.2 RVP ZŠS Díl II.....	25
3.3 ŠVP ZŠS jako kurikulum na školní úrovni.....	27
3.4 IVP jako individuální kurikulum žáka.....	27
<b>4 OBLASTI SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S UČITELEM</b> .....	28
4.1 Příprava na výuku.....	29
4.2 Realizace vyučovací hodiny.....	30
4.3 Hodnocení žáků.....	31
4.4 Ovlivňování klimatu třídy.....	34
4.5 Kooperace se zákonnými zástupci.....	35

<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	36
<b>5 PLÁN PROVÁDĚNÍ VÝZKUMU</b> .....	36
5.1 Cíl výzkumu a dílčí cíle výzkumu.....	36
5.2 Metodologie výzkumu.....	37
5.3 Charakteristika výzkumného prostředí.....	37
<b>6 ZÁZNAM PROVEDENÝCH POZOROVÁNÍ</b> .....	38
6.1 Případová studie A.....	38
6.2 Případová studie B.....	51
6.3 Případová studie C.....	61
<b>7 VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH POZNATKŮ</b> .....	73
<b>ZÁVĚR</b> .....	76
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	79
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	81
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK</b> .....	82



## ÚVOD

V bakalářské práci se zaměřuji na spolupráci asistenta pedagoga (dále jen AP) s učitelem u žáků s těžkým mentálním postižením. V teoretické části, která je rozdělena do čtyř kapitol, se postupně zabývám legislativním ukotvením asistenta pedagoga, kvalifikačními požadavky a osobnostními předpoklady k výkonu této profese, dále charakteristikou mentálního postižení, rozdělením mentálního postižení dle stupňů a specifiky těžkého mentálního postižení. V další kapitole se věnuji edukaci žáků s mentálním postižením ve speciálním školství a popisuji kurikulární dokumenty na státní, školní a individuální úrovni. V poslední kapitole teoretické části popisuji oblasti, ve kterých asistent pedagoga s učitelem v rámci výchovně vzdělávacího procesu u žáků s těžkým mentálním postižením spolupracuje.

V praktické části bakalářské práce se věnuji kvalitativnímu výzkumu, ve kterém uvádím tři případové studie spolupráce asistenta pedagoga s učitelem u žáků s těžkým mentálním postižením v konkrétních oblastech s cílem zmapovat dosaženou úroveň a zhodnotit efektivitu přínosnosti spolupráce. V rámci pozorování jsem zjišťovala, jak se efektivita spolupráce asistenta pedagoga s učitelem projevuje ve smyslu implementování nových metod a forem práce u žáků s těžkým mentálním postižením, zda se promítá kvalita spolupráce při naplňování očekávaných výstupů v rámci vzdělávání těchto žáků a jaké dopady má spolupráce asistenta pedagoga u žáků s těžkým mentálním postižením v jednotlivých oblastech.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga působí při výchovné a vzdělávací činnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Úzce spolupracuje především s třídním učitelem a zákonnými zástupci žáka. V rámci širší spolupráce je v kontaktu s poradenskými pracovníky školy (speciální pedagog, psycholog, výchovný poradce), pedagogickým sborem i nepedagogickými zaměstnanci školy. Na základě svých kompetencí dále spolupracuje se školským poradenským zařízením. Pozice asistenta pedagoga je legislativně vymezena v zákonech, směrnicích a vyhláškách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Funkce AP je zřízena se souhlasem krajského úřadu na základě žádosti ředitele školy, který dále určuje jeho náplň práce vzhledem k doporučení školského poradenského zařízení a individuálním potřebám žáka.

### 1.1 Legislativní ukotvení asistenta pedagoga

Kendíková (2016) uvádí, že asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec školy nebo školského zařízení, jehož činnosti a statut jsou definovány v platné legislativě. Za všechny jmenuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění.

### 1.2 Kvalifikační předpoklady

Asistent pedagoga splňuje určité předpoklady a má odpovídající vzdělání, aby mohl svou činnost vykonávat. Kvalifikační předpoklady na pracovní pozici AP jsou

uvedeny v § 3 odst.1 a v § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění.

Mezi kvalifikační předpoklady patří: plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokázaná znalost českého jazyka.

Odborná kvalifikace asistenta pedagoga je uvedena v § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů.

### **1.3 Osobnostní předpoklady**

Asistenti pedagoga by měli mít, stejně jako učitelé i poradenští pracovníci, některé základní osobnostní předpoklady k výkonu této profese. Kendíková (2016) zmiňuje následující: kladný vztah k dětem, zejména k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, schopnost empatie, komunikativnost, spolehlivost, trpělivost, schopnost spolupráce. Dále uvádí, že kladný vztah k dětem je považován za nejdůležitější předpoklad. Jde hlavně o to, aby v této pozici nepracovali lidé, kteří tuto práci vykonávají, protože nemají jiné pracovní možnosti. Kromě toho by tyto osoby neměly mít předsudky vůči postiženým, cizincům či určitým sociálním skupinám.

Klíčová je také podle Kendíkové schopnost empatie. Asistent pedagoga by měl mít možnost získat určité informace o svém svěřenci a jeho rodině. Díky nim pak může chápat mnoho situací a stavů a napomoci jejich řešení. Dotýká se dále spolupráce AP s kolegy, práce pod vedením učitele a poradenských pracovníků školy a sdílení informací s kolegy. Pro asistenta pedagoga je také velmi důležité, aby byl schopen plnit pokyny i neopakovat chyby.

Osobnostní předpoklady se prolínají do každodenní činnosti AP. Jeho přístup a orientace v pracovním prostředí jsou klíčové pro spolupráci s kolegy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zvláště pak žáků s těžkým mentálním postižením. Vzájemné kladné propojení získaného vzdělání, osobnostních předpokladů, spolu s pochopením významu pracovní pozice AP jsou přínosem, obohacením a mají vliv na celkové klima spolupráce.

## 1.4 Pracovní právní pozice asistenta pedagoga

Pracovní pozici asistenta pedagoga zřizuje, na základě žádosti o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga, ředitel školy se souhlasem příslušného krajského úřadu (§ 16 odst. 9 a odst. 10 Školského zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění).

### 1.4.1 Pracovní poměr

*„Ředitel školy uzavírá s asistentem pedagoga pracovní smlouvu. Zpravidla se jedná o pracovní poměr na dobu určitou nebo pracovní poměr vázaný na dobu školní docházky daného žáka. Při uzavírání pracovního poměru obdrží nový zaměstnanec náplň práce. Měl by se také podrobně seznámit s posudkem školského poradenského zařízení a individuálním vzdělávacím plánem (dále jen IVP) žáků, kterým poskytuje podporu.“*  
(Kendíková, 2016, s. 77).

Asistent pedagoga je zařazen na základě konkrétní náplně práce do příslušné platové třídy. Zařazení asistenta pedagoga do platové třídy je v kompetenci ředitele školy. Platové podmínky mohou být na školách odlišné. Vychází se z jednotlivých charakteristických činností, které AP vykonává.

Přehled jednotlivých platových tříd dle charakteristiky jednotlivých činností, je uvedené v nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě.

### 1.4.2 Náplň práce

Pracovní náplň asistenta pedagoga se řídí konkrétními individuálními potřebami daného žáka a určí ji ředitel školy. Ten vychází především z odborného doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) pro žáka a z platných legislativních předpisů.

Kendíková (2016, s. 75) uvádí konkrétní činnosti, které asistenti pedagoga ve své praxi vykonávají nejčastěji:

- pomoc při rozvoji sociálních dovedností
- pomoc při orientaci v prostoru a čase
- individuální práce se žákem, která má formu dohledu, verbální podpory, dovysvětlování, vizuální podpory
- nácvik a rozvoj různých forem komunikace
- pomoc při vytváření a rozvoji hygienických návyků
- zajištění relaxace ve třídě i mimo ni
- pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro žáka (pod vedením poradenského pracovníka školy či školského poradenského zařízení)
- spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu

## 2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Podle Slowíka (2016) patrně nečiní žádný druh handicapu člověka v běžné populaci tak zvláštním a odlišným jako právě mentální postižení. Stává se, že lidé, kteří nejsou mentálně postižení, nemohou někdy přijít postižením jedincům „na jméno“ a mohou o nich hovořit jako o „duševně nemocných“ či o bláznech. Stav mentálního omezení si nedokážeme představit a nemůžeme se vžít do situace osob s tímto handicapem.

*„Přestože pojem „Mentální postižení“ nemá status coby terminus technicus, je široce užíván, a to především v (speciálně)pedagogické a poradenské praxi, kde má také legislativní oporu – viz příslušné vyhlášky (č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb., č. 27/2016.) „školského zákona“ č. 561/2004 Sb., ve znění novely 82/2015 Sb., ve kterých se s termínem explicitně operuje.“ (Valenta, 2018, s. 31).*

### 2.1 Základní charakteristika mentálního postižení

Pojem mentální retardace vychází z latinských slov mens (mysl, duše) a retardare (opozdit, zpomalit), doslovný překlad by tedy zněl „opoždění (zpomalení) mysli“. Dále Slowík (2016) uvádí, že ve skutečnosti je mentální retardace podstatně složitější syndromatické postižení, které postihuje nejenom psychické (mentální schopnosti), ale celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách. Má tedy rozhodující vliv nejenom na vývoj a úroveň rozumových schopností, ale týká se rovněž emocí, komunikačních schopností, úrovně sociálních vztahů, možností společenského a pracovního uplatnění atd.

Dle Slowíka (2016) můžeme přístupy k mentálnímu postižení definovat z různých hledisek:

Tabulka č.1: Přístupy k definování mentálního postižení

Přístup	Definice
Biologický	Postižení v důsledků trvalého závažného organického nebo funkčního poškození mozku, syndrom podmíněný chorobnými procesy v mozku.
Psychologický	Primárně snížená úroveň rozumových schopností měřitelných standardizovanými IQ testy (tzn. Vzhledem k populační normě).
Sociální	Postižení charakteristické dezorientací ve světě a ve společnosti, které omezuje schopnost samostatně, bez cizí pomoci zvládat vlastní sociální existenci.
Pedagogický	Snížená schopnost učit se navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů.
Právní	Snížená schopnost k samostatnému právnímu jednání (provádění složitých právních úkonů a rozhodnutí).

Zdroj: Slowík J., Speciální pedagogika, 2016, s. 112.

Kendíková (2016) uvádí jako hlavní znaky mentální retardace nízkou úroveň rozumových schopností, projevující se zejména nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a obtížnější adaptaci na běžné životní podmínky.

*„Na základě dohody představitelů mezinárodních organizací pro pomoc osobám s mentálním postižením se nedoporučuje užívat označení „mentálně postižený/mentálně retardovaný člověk“, které považuje za neetické. Organizace Inclusion International, dříve známá jako Mezinárodní liga asociací pro osoby s mentálním handicapem (ISLMH), doporučuje užívat označení člověk (dítě, mladiství) s mentální retardací (s mentálním postižením). Tím má být vyjádřena skutečnost, že retardace není integrální součástí člověka, ale je pouze jedním z mnoho jeho osobnostních rysů.“* (Švarcová, 2006, s. 30).

## **2.2 Etiologie mentálního postižení**

Mentální opožďování může být dle Švarcové (2006) způsobeno příčinami endogenními (vnitřními), tak příčinami exogenními (vnějšími). Vnitřní příčiny jsou zakódovány již v systémech pohlavních buněk, jejichž spojením vzniká nový jedinec, jsou to příčiny genetické. Vnější činitelé, kteří mohou způsobit mentální retardaci, působí od početí, v průběhu celé gravidity, porodu, poporodním obdobím i v raném dětství.

Kendíková (2016) uvádí, že příčinou mentální retardace mohou být jakékoli okolnosti, které naruší vývoj mozku před narozením, při porodu nebo v raném dětství. Může jít o genetické dispozice, problémy během těhotenství – zejména užívání alkoholu a drog matkou, podvýživa či některá onemocnění matky během těhotenství (např. toxoplazmóza, zarděnky, syfilis). Mentálně retardovaní mohou být jedinci v důsledku nedonošení či nízké porodní váhy. Mozek mohou poškodit též choroby v raném dětství (např. černý kašel, plané neštovice, spalničky, meningitida. K poškození mozku může dojít také při úrazu hlavy či při tonutí.

## **2.3 Klasifikace mentálního postižení dle stupně postižení**

Dle Švarcové (2006) představuje mentální retardace výrazně sníženou úroveň inteligence. Při její klasifikaci se v současné době užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, která vstoupila v platnost od roku 1992. Podle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií: lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace, hluboká mentální retardace, jiná mentální retardace, nespecifikovaná mentální retardace.

Slowík (2016) uvádí Klasifikaci mentálního postižení podle Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapu, MKN-10.



### **Lehká mentální retardace F10, IQ 50-69**

Projevuje se obtížemi v učení, většina těchto osob je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy a být prospěšnými členy společnosti. Zahrnuje slabomyslnost a lehkou mentální subnormalitu.

### **Středně těžká mentální retardace F71, IQ 35-49**

Projevuje se značně opožděným vývojem v dětství, většina těchto osob je ale schopna dosáhnout určitého stupně nezávislosti a samostatnosti v sebeobsluze, získat adekvátní komunikační dovednosti a přiměřené vzdělání, v dospělosti potřebují tito jedinci různou míru podpory pro zvládnání života a práce v prostředí běžné společnosti. Zahrnuje středně těžkou mentální subnormalitu.

### **Těžká mentální retardace F72, IQ 20-34**

Projevuje se potřebou soustavné pomoci a podpory. Zahrnuje těžkou mentální subnormalitu.

### **Hluboká mentální retardace F73, IQ je nižší než 20**

Projevuje se vážnými omezeními v sebeobsluze, kontingenci, komunikaci a mobilitě. Zahrnuje hlubokou mentální subnormalitu.

### **Jiná mentální retardace F78**

Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné, a to pro přidružené senzorycké nebo somatické postižení, například u nevidomých, neslyšících, nemluvících, u jedinců s těžkými poruchami chování, osob s autismem či u těžce tělesně postižených osob.

### **Nespecifikovaná mentální retardace F79**

Tato kategorie se užívá při diagnostice případů, kdy je prokázána mentální retardace, ale není dostatek informací, aby bylo možno zařadit pacienta do jedné z výše uvedených kategorií.

Průvodní jevy mentální retardace dle stupně postižení vyjmenovává Švarcová (2006) a doplňuje, že mezi uvedenými skupinami existují plynulé přechody i poměrně výrazné interindividuální rozdíly v jednotlivých schopnostech.

### **Lehká mentální retardace IQ 50-69**

Neuropsychický vývoj – omezený, opožděný

Somatická postižení - ojedinělá

Poruchy motoriky – opoždění motorického vývoje

Poruchy psychiky – snížení aktivity psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládající konkrétní, názorné a mechanické schopnosti

Komunikace a řeč – schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost, časté poruchy formální stránky řeči

Poruchy citů a vůle – afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita

### **Středně těžká mentální retardace IQ 35 - 49**

Neuropsychický vývoj – omezený, výrazně opožděný

Somatická postižení – častá, častý výskyt epilepsie

Poruchy motoriky – výrazné opoždění, ale postižení jsou mobilní

Poruchy psychiky – celkové omezení, nízká koncentrace pozornosti, výrazně opožděný rozvoj chápání, opožděný rozvoj dovedností sebeobsluhy

Komunikace a řeč – úroveň rozvoje řeči je variabilní, někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, verbální projev často bývá chudý, agramatický a špatně artikulovaný

Poruchy citů a vůle – nestálost nálady, impulzivita, zkratkovité jednání

### **Těžká mentální retardace IQ 20-34**

Neuropsychický vývoj – celkově omezený

Somatická postižení – častá, neurologické příznaky, epilepsie

Poruchy motoriky – časté stereotypní automatické pohyby, výrazné porušení motoriky

Poruchy psychiky – výrazně omezená úroveň všech schopností

Komunikace a řeč – komunikace převážně nonverbální, neartikulované výkřiky, případně jednotlivá slova

Poruchy citů a vůle – celkové postižení afektivní sféry, časté sebepoškození

### **Hluboká mentální retardace IQ nižší než 20**

Neuropsychický vývoj – výrazně omezený

Somatická postižení – velmi častá, neurologické příznaky, kombinované vady tělesné i smyslové

Poruchy motoriky – většinou imobilní nebo výrazné omezení pohybu

Poruchy psychiky – těžké postižení všech funkcí

Komunikace a řeč – rudimentární nonverbální komunikace nebo nekomunikují vůbec

Poruchy citů a vůle – těžké poškození afektivní sféry, potřebují stálý dohled

## 2.4 Charakteristika těžkého mentálního postižení

### Psychologické zvláštnosti

Dle Švarcové (2006) je každý mentálně postižený svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. I u lidí s těžkou a hlubokou mentální retardací se projevují individuální rozdíly a charakteristické chování. Vzhledem k výraznému omezení všech jejich schopností a zejména k jejich velmi malé schopnosti komunikovat a vyjádřit vlastní pocity a potřeby je velmi těžké tyto individuální zvláštnosti obvyklými metodami diagnostikovat. Rodiče, učitelé, vychovatelé a zdravotničtí pracovníci, kteří s osobami s těžkým a hlubokým mentálním postižením žijí a pracují, často dokáží tyto rozdílnosti vnímat i výstižně charakterizovat.

*„Většina jedinců z této kategorie trpí značným stupněm poruchy motoriky nebo jinými přidruženými vadami, které prokazují přítomnost klinicky signifikantního poškození či vadného vývoje ústředního nervového systému. I když možnosti výchovy a vzdělávání těchto osob jsou značně omezené, zkušenosti ukazují, že včasná systematická a dostatečně kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, jejich samostatnosti a celkovému zlepšení kvality jejich života.“ (Švarcová, 2006, s. 35).*

### Motorika

Vývoj pohybových schopností se podle Valenty (2018) vyznačuje posloupností a propojeností hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel, motoriky očních pohybů. Jemnou motorikou většinou rozumíme pohyby ruky, uchopování předmětů a manipulaci s nimi. Již v předškolním věku je u dětí s těžkým mentálním postižením značně opožděn psychomotorický vývoj, proto je nutný dlouhodobý nácvik koordinace

pohybů. Často se u těchto jedinců vyskytují somatické vady, stereotypní automatické pohyby, výrazné porušení motoriky.

### **Sebeobsluha**

Valenta uvádí, že sebeobslužné úkony úzce souvisí s motorickými dovednostmi (jak hrubé, tak i jemné motoriky). Tyto dovednosti jsou také úzce spjaty s úrovní mentálních schopností dítěte. Mezi nejčastěji uváděné oblasti sebeobsluhy patří hygiena (dodržování čistoty, umývání, samostatné používání toalety), oblékání a obouvání, stravování (stravovací sebeobslužné úkony, stolování – jedení, pití).

Stejně jako u motorických dovedností dochází většinou s prohlubující se mentální retardací k poklesu jejich úrovně, obdobně i u sebeobsluhy se míra soběstačnosti odvíjí od stupně a charakteru postižení. Jedinci s těžkou mentální retardací jsou již z velké části odkázáni na pomoc jiné osoby (osobní asistent, rodič, vychovatel).

### **Řeč**

Vývoj řeči dětí s mentálním postižením probíhá podle Valenty ve shodě s mentálním vývojem ve zpomaleném tempu. Strop vývoje řeči u dětí s těžkým mentálním postižením je opět velmi orientační - přibližně 2-3 roky. V řečových dovednostech kulminuje na úrovni podmět a přísudek.

Řečové projevy dětí s těžkým mentálním postižením mnohdy zůstávají na pudové úrovni. V těžších případech vydávají neartikulované zvuky, které různým způsobem modulují. U některých jedinců můžeme dosáhnout reakce na zavolání. Někdy jsou schopni osvojit si pár slov (mama, tata), ale bez pochopení vztahu ke své osobě. Nežádka jsou schopni i jednoduchých posunků.

### **Emoce**

U dětí s mentální retardací se častěji projevuje emoční labilita. Dále Valenta uvádí střídání nálad, afektivní labilitu, přidružující se závažná psychická onemocnění, u osob s těžkým hlubokým mentálním postižením lze podchytit významné oslabení citů. Jedinci s mentálním postižením mají nízkou frustrační toleranci, snadněji podléhají panickým, agresivním nebo únikovým reakcím, jimiž se vyrovnávají s frustrující situací.

### **Myšlenkové operace**

Podle Valenty se u dětí s mentální retardací setkáváme s omezenou zásobou představ, malou znalostí zacházení s předměty, velmi sníženou zkušeností v oblasti

komunikace a s deficitem oblasti rozvoje řeči. Je zřejmé, že jestliže je tato základna sama zúžena, pak rozvoj myšlení, který z ní vyrůstá bude také významně omezen.

### 3 EDUKACE ŽÁKŮ S TĚŽKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V SYSTÉMU SPECIÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ

Rovné příležitosti ve školství jsou chápány širokou veřejností v tom nejširším slova smyslu, kdy hlavní myšlenkou, tedy cílem, je, aby všechny děti dostaly stejnou příležitost ke vzdělání. Jelikož ne všechny děti mají stejné možnosti ve smyslu mentálního, fyzického či duševního zdraví, je třeba v maximální možné míře vyrovnat handicap a znevýhodnění dětí tak, aby dosáhly maximálního možného vzdělání vzhledem k jejich možnostem. Mezi takto znevýhodněné děti můžeme zařadit děti z kulturně odlišného prostředí, ať už se jedná o děti z rodin s méně stimulujícím jazykovým prostředím, nízkou mírou podpory rodiny a pracovních vzorů a s nižším materiálním vybavením, patří zde i problematika vzdělávání dětí cizinců, příslušníků národnostních menšin. V tomto smyslu je ČR zapojena do Strategie boje s extremismem.

#### 3.1 Základní škola speciální

Vzdělávání žáků v základní škole speciální se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. v platném znění. Zřizovatelem těchto škol jsou převážně krajské úřady.

*„V těchto školách se vzdělávají zpravidla žáci s mentálním postižením středního až těžkého stupně. Vzdělávání žáků s tímto postižením je natolik náročnou a složitou činností, že vyžaduje nejen odborné speciálně pedagogické vzdělání učitelů a dalších pracovníků školy, ale také vhodně upravené podmínky: nízký počet žáků ve třídě, školní třídy přizpůsobené jejich potřebám, speciální učebnice a pracovní sešity, přizpůsobený časový rozvrh a především klidné, nehlukné a nestresující školní prostředí, které poskytuje žákům pocit bezpečí a jistoty a umožňuje jejich koncentraci na školní práci.“* (Švarcová, 2006, s. 79).

Zařazení žáků do tohoto typu školy a délka školní docházky jsou uvedeny v § 48 Školského zákona:

- žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem se mohou vzdělávat v základní škole speciální, a to na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.
- vzdělávání v základní škole speciální má deset ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem, druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem.

Pro základní školy speciální (dále jen ZŠS) je na státní úrovni vypracováno a schváleno MŠMT ČR kurikulum s názvem Rámcový vzdělávací program základní školy speciální (dále jen RVP ZŠS) Díl I. a RVP ZŠS Díl II., který je závazný a pro všechny školy stejný. Na školní úrovni mají školy zákonnou povinnost vypracovávat školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který vychází z příslušného rámcově vzdělávacího programu. Za ŠVP odpovídá ředitel školy, tento dokument je nezbytný a povinný k fungování školy ve smyslu naplnění činnosti školy uvedené ve zřizovací listině.

Zařazení žáka do systému vzdělávání základní školy speciální je vždy podmíněno doporučením školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, které vychází ze zprávy školského poradenského zařízení.

Odborníkem je stanoven v následném doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole nejen stupeň podpůrného opatření, ale také jeho forma. Personální podpůrné opatření má podobu přidělení asistenta pedagoga, včetně rozsahu hodin týdně jeho práce.

Mezi nepersonální podpůrná opatření, které upřesňují konkrétní postupy v kategoriích podpůrných opatření, které mají být aplikovány, patří: metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání, forma vzdělávání, úprava očekávaných výstupů vzdělávání, organizace výuky, hodnocení žáka, pomůcky, zařazení žáka do školy, třídy, oddělení apod., kompenzační pomůcky.

Nedílnou součástí specifikace podpůrných opatření je také stanovení, zda bude vzdělávání žáka probíhat dle IVP. Na vypracování IVP se podílí celé pedagogické kolegium ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka. Evaluace IVP se provádí zpravidla ve frekvenci jednou za čtvrtletí či pololetí. Žák je hodnocen v oblastech (předmětech) vzdělávání. U žáků s těžkým mentálním postižením, tedy těch, kteří jsou vzděláváni dle RVP-ZŠS II.díl, hodnotíme Rozumovou výchovu, Řečovou výchovu, Smyslovou výchovu, Hudební, Výtvarnou, Pohybovou, Zdravotní tělesnou výchovu a Pracovní výchovu. Na pravidelné evaluaci IVP se podílí v pravidelných intervalech pedagogické kolegium, které s žákem pracuje. Zákonný zástupce je pravidelně informován o závěrech tohoto hodnocení.

### **3.1.1 Přípravný stupeň základní školy speciální**

Dle § 48 odst. a školského zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění může zřizovatel základní školy speciální zřídit i třídy přípravného stupně základní školy speciální (dále jen PS ZŠS). Tyto třídy poskytují žákům přípravu na vzdělávání se v základní škole speciální. Třída PS ZŠS je určena dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s poruchami autistického spektra.

Dítě lze zařadit do přípravného stupně ZŠS od školního roku, v němž dosáhne pěti let věku, do zahájení povinné školní docházky, a to i v průběhu školního roku. Pro třídu PS ZŠS platí, že má nejvýše šest žáků a nejméně čtyři žáky. Vzdělávání v tomto stupni základní školy speciální může trvat nejdéle tři školní roky.

### **3.2 Rámcově vzdělávací program základní školy speciální jako kurikulum na státní úrovni**

Vzdělávání v základní škole speciální se uskutečňuje podle platných vzdělávacích programů v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. tzv. školským zákonem. Na státní úrovni



je pro základní školy speciální vydán rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, který je rozdělen na dva díly:

Díl I.: Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Díl II.: Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

### **3.2.1 RVP ZŠS Díl I.**

V RVP ZŠS Díl I. je uveden vzdělávací obsah vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením v základní škole speciální, který je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

Jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce

Tyto obory se dále rozpracovávají ve schématu učebního plánu pro první a druhý stupeň, a zatímco některé oblasti se vyskytují pouze na první stupni, jiné se vyskytují pouze na druhém stupni, některé jsou společné a mají různou časovou dotaci vyučovacích hodin, které se liší počtem hodin v jednotlivých ročnících. O konkrétní časové dotaci jednotlivých vyučovacích předmětů v jednotlivých ročnících rozhoduje ředitel školy. Minimální počet hodin pro předmět je dodržen stanoveným rozmezím týdenní časové dotace povinných předmětů pro jednotlivé ročníky tak, aby se vyučovalo vzdělávacímu obsahu všech předmětů učebního plánu daného ročníku.

Týdenní časová dotace pro jednotlivé žáky může být upravena podle individuálních potřeb ve smyslu zohlednění zdravotního stavu žáka.

### **3.2.2 RVP ZŠS Díl II.**

Podle rámcového vzdělávacího programu základní školy speciální díl II. se vzdělávají žáci s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Vzdělávací program pro žáky s těžkými formami mentálního postižení je plně prostupný se vzdělávacím programem pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a v případě akcelerace vývoje rozumových schopností žáka je nejen možné, ale i vhodné jeho převedení do jiného vzdělávacího programu.

Vzdělávací oblasti pro první a druhý stupeň:

Oblast - Člověk a komunikace

- Rozumová výchova
- Řečová výchova

Oblast – Člověk a jeho svět

- Smyslová výchova

Oblast – umění a kultura

- Hudební výchova
- Výtvarná výchova

Oblast - člověk a zdraví

- Pohybová výchova
- Zdravotní tělesná výchova

Oblast Člověk a svět práce

- Pracovní výchova

Disponibilní hodiny – v rámci disponibilních hodin je posílena časová dotace některých předmětů nebo jsou zde zařazeny předměty speciálně pedagogické péče (např. alternativní a augmentativní komunikace, zraková cvičení apod.). Jejich konkretizace je uvedena v IVP s ohledem na individuální potřeby žáků.

O konkrétní časové dotaci jednotlivých vyučovacích předmětů v jednotlivých ročnících rozhoduje ředitel školy.

Výuka může probíhat formou vyučovacích bloků, ve kterých je sdruženo více předmětů v poměru, který odpovídá časové dotaci předmětů pro jednotlivé ročníky. Režim dne obsahuje pravidelné střídání výuky a odpočinku. Některé činnosti probíhají ve skupině, jiné formou individuální výuky.

### **3.3 ŠVP ZŠS jako kurikulum na školní úrovni**

Školní vzdělávací program schvaluje a vydává ředitel školy, jeho platnost a případné změny jsou řešeny dodatkem, musí ho schválit pedagogická rada a školská rada.

Je to povinný dokument školy, ve kterém je podrobně rozpracovaný rámcově vzdělávací program. Uvnitř ŠVP jsou vyspecifikovány vyučovací předměty.

Dále jsou v ŠVP podrobně rozpracovány jednotlivé oblasti do očekávaných výstupů, je specifikováno učivo v jednotlivých předmětech a mezipředmětové vztahy.

### **3.4 IVP jako individuální kurikulum žáka**

Individuální vzdělávací plán je dokument vycházející z doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako jedno z podpůrných opatření upravující očekávané výstupy vzdělání a je pravidelně evaluováno.

Kendíková (2016) uvádí, že tvorba a obsah individuálního vzdělávacího plánu mají svá pevná pravidla. Školy sestavují IVP před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Za zpracování dokumentu odpovídá ředitel školy a vypracovávají ho příslušní zaměstnanci školy, většinou třídní učitel a pedagogové, včetně asistenta, kteří působí v příslušné třídě, ve spolupráci se školským poradenským zařízením a rodinou žáka.

Dále Kendíková zmiňuje, že klíčovým článkem v realizaci IVP je asistent pedagoga, a to zejména proto, že je s žákem v každodenním úzkém kontaktu. Může posoudit, zda jsou jednotlivá opatření, která jsou uvedena v IVP, funkční, zda se v praxi skutečně realizují či zda je možné některá z nich omezit, změnit či zcela zrušit.

## 4 OBLASTI SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S UČITELEM

Na práci a činnosti asistenta pedagoga se můžeme, dle Kendíkové (2016), dívat z mnoha úhlů pohledu. Velmi často se přitom některé z nejrůznějších důvodů opomíjejí. Asistent pedagoga se řídí různými zásadami, z nichž, kromě pracovně právních, považuje Kendíková za nejdůležitější, právě ty etické, založené zejména na demokratických hodnotách a lidských právech.

Ve vztahu ke svým kolegům uvádí Kendíková následující pravidla etického chování AP:

- asistent pedagoga respektuje všechny pedagogy, s nimiž spolupracuje, jako kompetentní osoby, jež jsou především zodpovědné za průběh a výsledky výchovy a vzdělávání žáků,
- týmovou výchovně vzdělávací práci chápe jako přirozený rámec svého působení,
- asistent pedagoga respektuje znalosti a zkušenosti svých kolegů, pedagogů, vychovatelů a ostatních odborných pracovníků. Spolupracuje s nimi a tím zvyšuje kvalitu lidské práce,
- asistent pedagoga respektuje rozdíly v názorech a praktické činnosti kolegů, pedagogů, vedení školy a ostatních odborných pracovníků. Kritické připomínky k nim vyjadřuje na vhodném místě a vhodným způsobem, zásadně nekritizuje ani žádným způsobem nezlehčuje práci pedagogů či dalších pedagogických pracovníků před žáky, jejich zákonnými zástupci a nepedagogickým personálem.

Fungující spolupráce je základním stavebním kamenem pro všechny oblasti, ve kterých se AP s učitelem setkávají. Respektování etických zásad umožňuje efektivní zapojení AP do spolupráce s učitelem, žáky a pozitivně ovlivňuje klima třídy.

Nastavení spolupráce asistenta pedagoga s učitelem v konkrétních oblastech vychází z individuálních potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a řídí se individuálním vzdělávacím plánem, na jehož vytvoření se podílí, pedagogické kolegium včetně asistenta pedagoga.

## 4.1 Příprava na výuku

Každý učitel má své výukové metody, se kterými v rámci přípravy seznamuje AP a tím zvyšuje efektivitu jejich vzájemné spolupráce.

Kyriacou (2012) uvádí, že plánování a příprava vyučovací hodiny obsahují čtyři hlavní prvky:

- výběr výukových cílů, kterým bude vyučovací hodina věnována,
- výběr činností a rozvržení hodiny – výběr typu a charakteru činností, které budou použity, pořadí a časové rozvržení jednotlivých činností a výběr všech pomůcek, které budou při výuce použity,
- příprava všech pomůcek, které učitel hodlá využít,
- rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků.

Kendíková (2016) zmiňuje pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro žáka, jako jednu z vykonávaných činností asistenta pedagoga. Tato činnost většinou probíhá pod vedením učitele a při vzájemné spolupráci AP s učitelem v rámci této oblasti. Pomůcky a vhodné materiály, které jsou použity při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, vycházejí z individuálních potřeb konkrétního žáka.

Spolupráce mezi AP a učitelem v rámci přípravy na výuky a výstupy z ní vycházejí z platných kurikulárních dokumentů na úrovni státní - RVP, školní – ŠVP a individuální – IVP a řídí se pedagogickými zásadami:

- přiměřenosti – přistupovat k žákům dle věkových a individuálních zvláštností,
- systematičnosti – postupovat od jednoduchého ke složitému, zachovat posloupnost,
- cílevědomosti – mít určité cíle (krátkodobé, dlouhodobé),
- jednotným působením – působení se orientuje jedním směrem (v zájmu dítěte),
- soustavností a důsledností – stabilní a jasná pravidla, dodržování pravidel a
- aktivitou dítěte – přizpůsobení aktuálním potřebám žáka.

Vyučovací hodina se převážně odehrává ve třídě. Podle Kendíkové (2016) je třída, při práci AP a v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, velmi

důležitým místem. Je tedy podstatné, aby toto prostředí co nejvíce vyhovovalo jak žákům, tak pedagogickým pracovníkům. AP si během příprav na výuku s učitelem také vyjasňuje, kde se bude v rámci třídy pohybovat.

Dle Švarcové (2006) musíme při vzdělávání žáků s mentální retardací počítat s tím, že se budeme setkávat s velkou škálou nejrůznějších osobnostních zvláštností a problémů, k jejichž řešení budeme potřebovat spíše hluboké poznatkové zázemí a praktické zkušenosti než jednoduše použitelný recept. Dále Švarcová (2006) zmiňuje, že pedagogická teorie představuje zobecněnou zkušenost mnoha generací pedagogů, po léta uplatňovanou a prověřovanou v praxi a stále obohacovanou novými poznatky z praxe. Z náročných požadavků na pedagoga vzdělávajícího žáky s mentálním postižením vyplývá potřeba dobře se orientovat v didaktice. Didaktika se zabývá nejen hledisky obsahovými (obsah učiva, jeho modernizace, strukturace), ale také hledisky procesuálními (jakými metodami učit, jaké formy vzdělávání jsou nejvhodnější vzhledem k určitým vzdělávacím obsahům a určitému složení žáků, jakých pomůcek ve vzdělávacím procesu využívat apod.). Také při vyučování ve speciálních školách se dodržují didaktické zásady, jako je zásada názornosti, zásada aktivity žáků ve vyučování, zásada soustavnosti a vytrvalosti, zásada přiměřenosti učiva.

## **4.2 Realizace vyučovací hodiny**

Kyriacou (2012) uvádí, že při realizaci vyučovací hodiny jde o navození takových učebních zkušeností, při nichž žáci získávají požadované dovednosti a vědomosti. Dále uvádí, že bylo vyvinuto mnoho různých typů vyučovacích metod, a proto existuje dnes široká škála dostupných učebních postupů, které mohou učitelé s úspěchem používat.

Černá (2008) zmiňuje jako velikou podporu v oblasti vzdělávání pro žáky s mentálním postižením nejen úpravy školního prostředí, ale především přístup pedagoga k dítěti. Důležitost klade na konkrétnost ze strany učitele v průběhu procesu vzdělávání. Ideální podle Černé je, aby se kombinovaly verbální pokyny s praktickou ukázkou či obrázkem. Velikou pomocí pro žáka také je, když učitel rozloží úkol na menší kroky, které mu postupně ukazuje. Neopomíná ani okamžitou zpětnou vazbu vzhledem ke krátkodobé paměti žáka. Samotný obsah vzdělávání by měl být zaměřen na praktické

dovednosti potřebné pro život. U žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením není obsahem vzdělávání trivium, ale např. „pouze“ nároky na sebeobsluhu, jde také o vzdělávání, které nesmí být odepíráno nikomu.

*„Je třeba zdůraznit, že být učitelem žáků s mentálním postižením, a zvláště žáků s těžkým mentálním postižením a s více vadami, je velmi namáhavá a psychicky náročná práce. Učitel těchto dětí si ani jedinou hodinu z denního rozvrhu nemůže prostě „odučit“ a zpravidla si nemůže odpočinout ani během přestávky. Neustále musí dávat žákům kus „sebe sama“, dělit se s nimi o poznatky, pocity i problémy, reflektovat jejich nálady a být jim neustále nablízku, a to nejen fyzicky, ale i psychicky.“ (Švarcová, 2008, s. 114).*

### 4.3 Hodnocení žáků

Pro potřeby plánování a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu využíváme diagnostické tabulky a vstupní speciálně pedagogickou diagnostiku. Podle diagnostických tabulek je určen směr žákova vývoje v jednotlivých oblastech a je sledován a písemně zaznamenáván pokrok, kterého žák dosahuje.

Podle úrovně vývoje je žákovi vytvořen IVP. Hodnocení žáků je individuální a nejvhodnější formou je širší slovní hodnocení. Při klasifikaci žáků pedagogičtí pracovníci zdůrazňují motivační složku hodnocení, hodnotí jevy, které žák zvládl.

V pololetí a na konci školního roku je žákům vydáno vysvědčení. V celém průběhu školního roku je žák hodnocen převážně slovně a dohodnutými motivačními symboly.

Příkladem stručného slovního hodnocení, které se používá při hodnocení úrovně vzdělání žáka, který se vzdělává dle Dílu II. je např. tato stupnice:

- 1 – zvládá spolehlivě, bezpečně
- 2 - přetrvávají občasné či dílčí problémy
- 3 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí
- 4 – má vážnější obtíže, dosud nezvládá
- N – není hodnoceno, neboť nelze říci, neprojevuje se

Hlavní zásadou pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení je převoditelnost do známkové škály klasifikace 1-5 a naopak, tzn. klasifikace do slovního hodnocení pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení. Při hodnocení žáka sledujeme naplňování klíčových kompetencí.

Podklady pro hodnocení a klasifikaci výchovně vzdělávacích výsledků a chování žáka získává učitel zejména těmito metodami, formami a prostředky:

- soustavným diagnostickým pozorováním žáka
- soustavným sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti na vzdělávání
- analýzou různých činností žáka
- konzultacemi s ostatními učiteli a podle potřeby s dalšími odborníky (ŠPZ)
- rozhovory se zákonnými zástupci žáka.

Diagnostické tabulky, které slouží k zaznamenání celkového rozvoje dítěte vyhodnocují pedagogičtí pracovníci čtvrtletně.

Případné zhoršení či výrazné zlepšení žáka konzultují pedagog a AP na pravidelné čtvrtletní pedagogické radě, kde tyto poznatky o žákovi konzultují s pedagogickým sborem.

Diagnostické tabulky sledují několik oblastí a určují v nich úrovně, jichž žák aktuálně dosahuje. Níže uvádím dvě oblasti:

### **1) socializace, pracovní možnosti**

Při dosažení úrovně 1 – již žák dosahuje, je specifikována schopností sociálního úsměvu, tzn. reakce na spatření obličeje. V této úrovni upřednostňuje žák kontakt s lidmi před věcmi, je vázán na nejbližší osoby. Směje se na vlastní obraz v zrcadle.

Při dosažení úrovně 2 – žák odlišuje cizí osoby, je vázán na nejbližší, zapojuje se do hry s dospělým, přičemž se objevují počátky separační úzkosti z odloučení, strach z cizích lidí.

Při dosažení úrovně 3 - prosazuje svá přání a záměry, občas se jeví jako negativistický, tzn. odmítá splnit pokyny. Vyjadřuje přání dělat věci samo. Při využívání formy společenského styku (pozdrav, prosba, poděkování) se dožaduje pozornosti dospělých. Poznává a pojmenuje vlastní obraz v zrcadle a dobře snáší kratší separaci od rodičů.



Při dosažení úrovně 4 – dokáže dítě navazovat přátelské vztahy s vrstevníky, problémy s nimi se pokouší řešit s dopomocí učitele. Učí se respektovat svoji intimitu i intimitu ostatních, snaží se respektovat základy společenské normy, přičemž si ne vždy uvědomuje důsledky svého chování. Žák je schopen pod dohledem a vedením vykonávat a plnit jednoduché pracovní činnosti. Při společenském styku používá základní komunikační dovednosti – žádost, pozdrav, prosba, poděkování.

Při dosažení úrovně 5 - dokáže žák udržet vztahy s vrstevníky, problémy s nimi řeší samo. Respektuje společenské normy a pravidla, plně si uvědomuje důsledky vhodného i nevhodného chování. Zvládne pobyt mimo domov bez rodinných příslušníků po delší dobu. Formy společenského styku jsou zautomatizované. Samostatně vykonává a plní jednoduché pracovní činnosti

## **2) pohybové schopnosti**

Pohybové schopnosti lze také rozdělit do pěti úrovní.

V bazální úrovni 1 je žák imobilní, tedy ležící. Grafomotoriku nezvládá, pasivně procvičuje jemnou motoriku (masáže, míčkování, zdravotní tělesná výchova).

Úroveň 2 – žák je částečně mobilní (např. vozíčkář), zvládá plazení, lezení. Při grafomotorických cvičeních pozorujeme dlaňový úchop, úchop s pomůckou (držáky na tužky, štětce, křídly). Žák manipuluje s tužkou, přičemž ji drží sice účelně, ale nikoli zcela správně. Žák napodobuje psaní, tedy čmárá bez obsahu.

Úroveň 3 – je žák částečně mobilní, tedy schopen chůze s plnou dopomocí či podporou či se speciálními pomůckami (chodítka). Grafomotorika - správný úchop tužky nezvládá, ale udrží ji. Zvládá částečný úchop do špetky s dopomocí, sám ji nepoužívá. Dokáže podle vzoru kreslit vodorovné a svislé čáry, obkresluje čáry a vybarvuje obrázky.

Úroveň 4 – žák je mobilní, tedy schopen samostatné chůze s částečnou dopomocí či podporou (za ruku druhé osoby, zábradlí, podél zdi apod.). Grafomotorika - tužku po upozornění drží správně, zvládá špetkový úchop a používá jej. Kreslí vodorovné a svislé čáry, obkresluje kruh a vybarvuje obrázky.

Úroveň 5 – žák je zcela mobilní, zvládá samostatnou chůzi po rovině, v terénu, do a ze schodů, běh. Grafomotorika – tužku drží správně, zvládá všechny úchopy. Maluje dle předlohy i dle fantazie. Zvládá úpravu psaného textu.

Žáci s těžkým mentálním postižením mohou dosahovat různých úrovní v různých oblastech nerovnoměrně dle jejich typu a stupně postižení.

I přes odborné pedagogické vzdělání je nutné myslet v rámci hodnocení žáka na fakt, že se jedná o subjektivní pohled pedagoga na dítě. Je tedy žádoucí, aby se na provádění hodnocení a diagnostiky podíleli všichni pedagogičtí pracovníci, jež s dětmi pracují v rámci každodenního vzdělávání. Aby hodnocení žáka dosáhlo co nejvyšší míry objektivity, je nutná participace učitele i AP, případně vychovatele.

#### 4.4 Ovlivňování klimatu třídy

Vzájemné vztahy ve třídě mezi učitelem a žáky, učitelem a asistentem pedagoga, asistentem pedagoga a žáky ovlivňují její celkové klima. Vřelé, laskavé a podporující prostředí, smysl pro pořádek a dodržování pravidel, srozumitelná a přehledná komunikace jsou pilíři při vzájemné spolupráci AP s učitelem a pozitivně ovlivňují tuto oblast.

*„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“* (Čapek, 2010, s. 13).

Významnou měrou ovlivňují klima třídy, dle Kyriacoua (2012), dva důležité rysy výuky, ačkoliv nejsou součástí jí samotné. První se týká celkového vzhledu učebny, včetně uspořádání zařízení. Druhý se týká složení kolektivu třídy, tedy toho, zda jsou v ní žáci se stejnými nebo různými schopnostmi, stejného nebo různého věku.

*„Uspořádání učebny by mělo být zaměřeno na funkci, jakou bude učebna plnit.“* (Kyriacou, 2012, s. 91).

Nejen vzhled a uspořádání učebny, ale především učitelé, asistenti pedagoga, žáci a jejich vzájemná spolupráce, jsou hlavními tvůrci klimatu třídy. Obzvláště u žáků s mentálním postižením je třeba o klima třídy ze strany pedagogických pracovníků zodpovědně pečovat, aby vzdělávání probíhalo v klidné atmosféře, v rámci které mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami dosahovat, vzhledem k jejich postižení, maximálního možného vzdělání.

## 4.5 Kooperace se zákonnými zástupci

Spolupráce v této oblasti je postavena na kvalitní a otevřené komunikaci mezi všemi stranami. Účastníky této komunikace jsou podle Kendíkové (2016) především žáci a jejich zákonní zástupci a zaměstnanci školy – učitelé, asistenti pedagoga a poradenští pracovníci. Dále poukazuje na to, že funkční, pravdivá a pravidelná komunikace mezi asistentem pedagoga, který rodičům předává informace s vědomím třídního učitele či dalších pedagogických pracovníků školy, a zákonnými zástupci, je velmi důležitým momentem ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „*V komunikaci mezi školou a rodinou, respektive mezi učitelem a rodinou mohou dobře posloužit tzv. komunikační sešity či informátory (samostatný list, do něhož se zaznamenává vše podstatné).*“ Kendíková (2016, s. 51).

Asistenti pedagoga se mohou se zákonnými zástupci setkávat také v rámci třídních schůzek či konzultací. Některé školy pořádají také pravidelná setkávání rodičů a pracovníků podílejících se na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně asistentů pedagoga. (Kendíková, 2016).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 PLÁN PROVÁDĚNÍ VÝZKUMU

### 5.1 Cíl výzkumu a dílčí cíle výzkumu

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je zmapovat dosaženou úroveň spolupráce asistenta pedagoga s učitelem a následně analyzovat efektivitu přínosnosti této spolupráce v oblastech, které jsou uvedeny v teoretické části při realizaci vyučovacího procesu u žáků s těžkým mentálním postižením.

Při tomto výzkumném šetření jsem si stanovila tyto dílčí cíle:

Analyzovat míru spolupráce AP s učitelem v jednotlivých oblastech ve vyučovacím procesu u žáků s těžkým mentálním postižením.

Analyzovat přínosnost spolupráce AP s učitelem z hlediska zvyšování efektivity vyučovacího procesu.

Analyzovat kvalitu spolupráce AP s učitelem vzhledem k efektivnímu naplňování očekávaných výstupů jednotlivých žáků s těžkým mentálním postižením.

Vzhledem k naplnění mnou výše uvedených cílů výzkumu jsem si stanovila následující tři výzkumné otázky.

Jaké dopady při vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením ve vyučovacím procesu má spolupráce AP s učitelem v jednotlivých oblastech?

Jak se projevuje z hlediska efektivity přínosnost spolupráce AP s učitelem ve smyslu implementování nových metod a forem práce se žákem s těžkým mentálním postižením?

Promítá se kvalita spolupráce AP s učitelem při naplňování očekávaných výstupů u žáků s těžkým mentálním postižením?

## 5.2 Metodologie výzkumu

Při svém výzkumném šetření jsem používala kvalitativní metodu výzkumu, konkrétně participatní pozorování a kazuistiku. V průběhu prvního pololetí školního roku 2018/2019 jsem provedla pro výzkumné šetření sběr dat s jejich následným zpracováním.

Zatímco sběr podkladů a následná analýza dat probíhala během prvního pololetí školního roku, přímé intenzivní zúčastněné pozorování jsem prováděla během měsíce ledna 2019. Záznamy dat a informace o žácích jsem prováděla s ohledem na GDPR přímo na místě, průběžně jej doplňovala.

Účastníky participatního pozorování byli tři učitelé, tři asistenti pedagoga a tři žáci s těžkým mentálním postižením jako pozorovaní.

Veškeré záznamy o žácích, pedagozích a základní škole prezentuji v bakalářské práci v souladu s obecným nařízením o ochraně osobních údajů.

## 5.3 Charakteristika výzkumného prostředí

Výzkumným prostředím jsou tři speciální třídy, jejímž zřizovatelem je Krajský úřad Středočeského kraje. Ve speciálních třídách, v nichž jsem prováděla výzkumné šetření, se ve školním roce 2018/2019 aktuálně vzdělávalo celkem 18 žáků dle RVP ZŠS, ŠVP dané školy a individuálních vzdělávacích plánů.

Ve všech třídách kromě učitelek působí také asistenti pedagoga, přičemž v každé třídě je počet žáků šest a jedna učitelka s jedním asistentem pedagoga. Do těchto tříd je možné umístit také vychovatele, popřípadě také školního či osobního asistenta. V těchto třídách bylo dosaženo maximálního počtu žáků ve speciální třídě, což považuji za obtížnější podmínky pro vzdělávání.

Všichni žáci jsou v současné době v ústavní péči, do základní školy jsou dopravováni formou svozu z místa bydliště. Třídy jsou dostatečně materiálně vybaveny a splňují bezpečnostní požadavky na provoz při vzdělávání. Popis vybavení jednotlivých tříd uvádím v jednotlivých případových studiích níže.

## 6 Záznam provedených pozorování

### 6.1 Případová studie A

Účastníky případové studie A jsou: učitelka, asistentka pedagoga a žákyně Monika.

#### Personální podmínky:

Pracovní pozice	Maximální dosažené vzdělání	Praxe ve školství
učitelka	vysokoškolské bakalářské speciální pedagogika-vychovatelství t.č.studující navazující magisterský obor	35 let
asistentka pedagoga	výuční obor bez maturity kurz „Asistent pedagoga“	2 roky

#### Materiální podmínky:

Třída je světlá, dostatečně prostorná. V přední části je umístěna katedra a bílá nepohyblivá tabule. Pod okny jsou umístěny otevřené police v bílé barvě, ve kterých jsou uloženy pomůcky, tímto je dětem umožněn nejen do jisté míry samostatný výběr pomůcky, ale také nácvik sebeobslužných činností, tedy samostatný úklid učebního materiálu. Velkou výhodou je, že každé dítě má svou libovolně výškově nastavitelnou lavici a židli dle jeho individuálních dispozic. Zadní část třídy slouží k odpočinku a ke hře. Je vybavena dostatečně prostorným kobercem, na němž jsou umístěny odpočinkové vaky. V této třídě se také vzdělává žákyně z kazuistiky níže, která vykazuje vysokou míru agresivity a sebepoškození (náhlé a prudké bouchání hlavou o zed'). Tato dívka má své relaxační místo (obrázek 1 – Monika sedí na odpočinkovém vaku a obrázek 2 – Monika leží na odpočinkovém vaku), na němž tráví převážnou většinu dne, umístěno v přední části třídy poblíž katedry tak, aby si nemohla ublížit a pedagogové jí mohli poskytnout rychlou pomoc.

Obrázek 1: Monika sedí  
na odpočinkovém vaku



Zdroj: autorka práce, 2019

Obrázek 2: Monika leží  
na odpočinkovém vaku



Zdroj: autorka práce, 2019

Velkým pozitivem v této třídě je kreativita pedagogů, kteří ve vzájemné spolupráci vytvořili soubor soustavy pomůcek, zejména k výuce smyslové a rozumové výchovy. Tato aktivita je podporována vedením školy nákupem příslušného materiálu a je inspirací a námětem pro práci ostatním kolegům.

### **Psychosociální podmínky**

Ve třídě se vzdělávají žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, kombinovanými vadami a autismem. Všichni žáci se znají, bydlí spolu ve stejném domově. Toto považuji za výhodu, neboť jsou na projevy svého chování zvyklí a respektují je.

Režim dne je rozdělen na pravidelné střídání výuky, odpočinku a hry. K relaxaci, odpočinku a hře slouží hrací koutek. Učitel ve spolupráci s AP volí převážně individuální formu vzdělávání, tedy jeden na jednoho, které se jeví jako nejefektivnější z hlediska polarit pozornosti žáka a okamžité reakce učitele na vzdělávací situace. Skupinové vzdělávání jako kooperace je možná maximálně v počtu dva žáci na jednoho pedagoga. Frontální výuka je zařazována ve výrazně menším poměru než individuální. Frontální

metoda je využívána zejména při prezentaci tématu. Vzhledem ke středně těžkému a těžkému mentálnímu postižení všech žáků je kladen důraz na osvojení si hygienických návyků, na zvládnutí jednoduchých pracovních úkonů sebeobsluhy, orientaci ve vztazích k okolí a dosažení nejvyšší možné míry samostatnosti žáka. Důležitým aspektem je klidné, předvídatelné a důsledné prostředí, které pedagogové v součinnosti předkládají dětem a ty na ně reagují adekvátním způsobem.

### **Kazuistika: Monika, 8.ročník, 14 let**

#### **Informace o žákyni z podkladů z vyšetření v ŠPZ**

Diagnóza: těžká mentální retardace, atypický autismus, porucha chování, oční vada

Převažující stupeň podpůrného opatření: 4 – ve formě personální podpory (asistent pedagoga), který je nápomocen při individuální výuce a při osvojování sebeobslužných dovedností. Individuální vzdělávací plán dle RVP ZŠS II. díl, který je pravidelně několikrát ročně pedagogem evaluován ve spolupráci s ŠPZ, konkrétně SPC (dále jen speciálně pedagogické centrum). Konkrétními podpůrnými opatřeními jsou metody výuky, kdy učitel využívá především individuální výuku, slovní metody a metody dovednostně praktické - napodobování, učení v životních situacích. Při organizaci výuky je ŠPZ doporučováno monitorovat a korigovat chování dívky a zaměřovat se na osvojování sebeobslužných dovedností.

Z vyšetření žáka v ŠPZ vyplývá, že je nutná asistence dospělého při všech sebeobslužných činnostech, neboť Monika je celodenně na plenách, jí zpravidla rukama, má tendenci strkat vše do úst. Při afektivních výbuších sebou mlátí, křičí a kouše. Stále není vytvořen komunikační kanál.

Způsob hodnocení žákyně: slovní

Jiné: celoroční ústavní výchova

#### **Informace o žákyni vycházející z pedagogické diagnostiky a vlastního pozorování.**

**Chování:** Monika je vedená v psychiatrické péči. Ve škole se sama neorientuje, je potřebný stálý dohled. V šatně křičí, bouchá hlavou o zeď. Ve třídě občas pracuje



v lavici, odpočívá na relaxačním vaku. Má přehled o dění ve třídě zejména o umístění pití a jídla. Jídlo je hlavní motivací dívky, jeho nedostatek v dívce vyvolává projevy agresivity vůči ostatním i sobě. V rámci afektu hlasitě křičí, okusuje předměty, bouchá hlavou o zem či o zeď, shazuje nábytek, škrábe zeď, olupuje podlahu. Má zájem o své ruce, které si prohlíží a vkládá hluboko do krku, tleská s nimi. Do úst vkládá také nejrůznější pomůcky a hračky, uklidňuje ji cucání ledu. Zabaví se svlékáním bačkor, ponožek, sebeuspokojováním. Pociťuje diskomfort při enurezi a defekaci (sahá si do pleny). Pedagogové vybavili dítě speciálním overalem. Nemá tedy možnost sahat si do pleny. Reaguje na jednoslovné jednoduché pokyny vstaň, pojd', sedni si, vezmi, dej. Má ráda hlazení, škrábání, zpívání písniček, poslech hudby. Libost vyjadřuje úsměvem a absencí křiku. Pedagogové hodnotí dívku jako obtížně zvladatelnou, v souladu se závěry ŠPZ upravili prostředí třídy tak, aby byla pod stálým dohledem.

**Sebeobsluha:** Dívka je celodenně na plenách. Při přebalování ve stoje je převážně klidná, občas zakřičí. Hygienické návyky nejsou upevněny ani pochopeny, na slovní upozornění nereaguje. Při nácviku mytí rukou nerozumí pokynům, pije vodu. S výraznou dopomocí pedagoga si zuje a obuje boty, ty však nezapne ani nezašněruje. S vynaložením velkého úsilí si svlékne bundu a pověsí ji na háček, zip, suchý zip, knoflíky ani patentky nezapne a nerozepne. Při opakování úkonů, které se jí nedaří, pozorují zvyšující se tenzi, která bez zásahu pedagoga vyústí vždy do afektivního stavu, který má za následek fyzický útok na sebe a okolí. Motivací dívky je jakékoli jídlo. Při této činnosti je ochotná respektovat pedagogem nastavená pravidla a rituály a dodržovat je. V současné době probíhá nácvik používání plastové lžice. Pedagogové se snaží o odbourávání jedení rukama. Při jídle však dívka musí být pod neustálým dohledem, neboť jeví tendence ke kumulování neúměrně velkého množství jídla v ústech. Dovednost pití z hrnku je již upevněna, dívka pije nečistě, je třeba dovednost tříbit.

**Hrubá motorika:** Monika je celkově dyspraktická. Chůze je kolébavá, i přes vhodnou obuv nestabilní, klátivá. Asistentka poskytuje při chůzi Monice oporu tak, aby nenarážela do věcí a osob. Chůzi ze schodů a do schodů zvládá s vynaložením maximálního úsilí za asistence. Při vzdoru si zprudka lehá na zem. Preferuje turecký sed. O pohybové aktivity nejeví zájem.

**Jemná motorika:** natahuje ruce po podávaných předmětech, ty buď hned vkládá do úst, nebo je pozoruje a otáčí v prstech blízko očí.

**Zrakové vnímání:** dívka má diagnostikovaný strabismus. Vzhledem k poruchám autistického spektra nemá zájem, neudrží oční kontakt, tento bývá spíše náhodný a nekonzistentní. Má tendenci sledovat dění ve třídě, také sleduje zrakem např. přípravu svačiny.

**Sluchové vnímání:** reaguje na své jméno, na jednoduché pokyny. Ráda poslouchá hudbu.

**Řeč:** nekomunikuje verbálním způsobem, ani nevyužívá alternativní a augmentativní formy komunikace. Pokud se jí něco líbí (usměje se), nebo nelíbí (křičí, bouchá s sebou). Je to její vlastní způsob vyjadřování. Vyluzuje neartikulované zvuky, hraje si se svým hlasem, prská, tleská.

**Rozumové schopnosti:** zadanou práci vykonává dle aktuální nálady. Do práce je většinou motivována, pobízena. Sama si přistrčí židli k lavici. Oblíbenou práci dokončí rychle. U neoblíbené a nové činnosti křičí, vkládá prsty do úst, okusuje židli, odstrkuje lavici, odhazuje pomůcky. V současné době ovládá dovednosti navlékání kroužků na trn, vhazování předmětů různými otvory. Pedagogům se osvědčila práce v blocích, kdy se činnost střídá s odpočinkem. S touto dívkou pracují individuální metodou vzdělávání tzn. jeden na jednoho. Z rozhovoru s pedagogy a vlastního pozorování vyplývá, že s ohledem k náročnosti práce s dívkou se v pedagogických intervencích pravidelně střídají. Dívka není skupinové ani frontální výuky schopná.

**Informace o vyučovacím předmětu smyslová výchova a zdravotní tělesná výchova, ve kterých byly pozorovány interakce mezi pedagogy navzájem a pedagogy a dítětem.**

**Smyslová výchova** je vyučovací předmět definovaný v RVP ŽSS II. díl, který má časovou dotaci dle ŠVP příslušné základní školy 5 hodin týdně. Tuto hodinovou dotaci je možné dle ŠVP navýšit ještě o jednu hodinu týdně v rámci disponibilní hodiny.

Předmět smyslová výchova obsahuje: rozvíjení zrakového, sluchového, hmatového, čichového a chuťového vnímání a rozvíjení prostorové a směrové orientace.

Očekávanými výstupy zpracovanými v individuálním vzdělávacím plánu dívky

pro školní rok 2018/2019 v oblasti rozvoje zrakového vnímání jsou schopnosti a dovednosti, které by žákyně měla dosáhnout na základě svých možností. Žákyně by měla na základě svých možností uchopovat předměty a manipulovat s nimi, poznávat osoby ze svého okolí a své spolužáky vizuálně, navazovat oční kontakt s osobou a předmětem.

Očekávané výstupy lze dosáhnout prostřednictvím učiva. Učivem k rozvoji zrakového vnímání je vnímání prostoru oběma očima, předmětů a osob v zorném poli žáka, pohybujících se předmětů a osob a vyhledávání předmětů a osob mimo zorné pole. Nemalým přínosem je zařazení učiva, pomocí něhož si dítě tříbí schopnost rozlišovat činnosti pomocí zástupných předmětů. Toto shledávám jako velice užitečné vzhledem k dosud nenastavené alternativní a augmentativní komunikaci.

Očekávanými výstupy při rozvoji sluchového vnímání jsou reakce na své jméno, oslovení, zavolání, hlasité zvuky, rozlišování příjemných a nepříjemných zvuků, zvuků spojených s denním životem včetně trénování rezistence vůči nepříjemným, vnímání zdroje zvuku a uvědomění si možnosti zvuky vytvářet.

Učivem, předávaným žákyni ve spolupráci učitele a asistenta pedagoga je nejen rozlišení libých a nelibých zvuků, hlasitých a tichých zvuků, ale také patřičné reakce na ně. Žákyně by si měla osvojit rozlišování zvuků hudebních nástrojů a vnímání zvuků v domácnosti a ve škole.

Očekávanými výstupy při rozvoji hmatového vnímání jsou zvládnuté sebeobslužné dovednosti a uchopování předmětů z různých materiálů na základě možností žákyně. Učivem je pak ohmatávání různých povrchů, předmětů různých tvarů, uchopování podaných a položených předmětů, podávání předmětů podle pokynů, natahování rukou směrem k předmětu.

Při rozvíjení prostorové a směrové orientace by žákyně měla na základě svých možností splnit tyto očekávané výstupy: vnímat prostor, orientovat se ve třídě a škole a podle pokynů umístit, řadit a skládat předměty na určené místo.

Pro rozvoj prostorové orientace slouží učivo orientace ve třídě, škole a nejbližším okolí, umístování předmětů podle pokynů s pojmy dole, nahoře, pod nad, pohyb po třídě dle pokynů.

Při rozvíjení čichového a chuťového vnímání žáky dle svých možností naplňuje tento očekávaný výstup. Žákyně by měla rozlišit jednotlivé chutě.

Učivem je rozvoj čichové percepce, rozlišování základních chutí, vůní a pachů a reakce na ně.

Předmět smyslová výchova se prolíná v rámci mezipředmětových vztahů s pracovní, hudební, rozumovou, pohybovou a zdravotní tělesnou výchovou.

**Zdravotní tělesná výchova** je vyučovací předmět dle RVP ZŠS II. díl v časové dotaci dle ŠVP příslušné základní školy 4 hodiny týdně. Také tato výchova může mít zvýšenou časovou dotaci o jednu disponibilní hodinu týdně.

Při zdravotní tělesné výchově by měla žákyně dle svých možností dosáhnout očekávaného výstupu, a to uvědomění si polohy těla a jeho částí, přičemž učivem jsou relaxační a rovnovážná cvičení zaměřená na koordinaci chůze. Zdravotní tělesná výchova je provázána s výchovou smyslovou a hudební

**Vlastní pozorování spolupráce asistenta pedagoga s učitelem u žáka s těžkým mentálním postižením (viz kazuistika Monika) ve vybraných oblastech.**

#### **Příprava na vyučovací hodinu**

Asistentka pedagoga spolupracuje v rámci své nepřímé pedagogické činnosti, tedy přípravy na vyučování, s učitelkou, přičemž akceptuje její plán, vzdělávací cíl, učivo a přejímá její náměty. Vzhledem k tomu, že má pedagožka mnohaletou praxi, čerpají především z jejích zkušeností a materiálů, které má k dispozici ve třídě. Náměty na činnosti čerpají především z uplynulých let a knih, informační komunikační technologie využívají pouze zřídka. Při sestavování vyučovacích hodin využívají vzhledem k stupni mentálního postižení žákyně metodické materiály pro rehabilitační třídy, které má učitelka k dispozici z dřívější praxe. Při výrobě vlastních didaktických pomůcek obě pedagožky skvěle spolupracují, je efektivně propojena kreativita jedné se zručností druhé. Díky této spolupráci vznikl ucelený soubor pomůckového materiálu (obrázek 3: Ukázka pomůcek případová studie A), o kterém se také zmiňuji výše v materiálních podmínkách této případové studie, a který obsahuje různé stupně obtížnosti k procvičování dané dovednosti. Tento pomůckový materiál je pravidelně prezentován na pedagogické radě jako inspirace pro ostatní kolegy.

Obrázek 3: Ukázka pomůcek případová studie A



Zdroj: archiv školy, 2019

Před zahájením samotné výuky pravidelně asistentka pedagoga kontroluje a upravuje relaxační koutek svěřené žákyně. Vzhledem k postižení dívky je důležité, aby věci měly své dané neměnné místo. Orientace v prostoru je tak pro všechny zúčastněné jednodušší, předvídatelná a přehledná. Dále zajišťuje a doplňuje AP ze školního skladu do třídy hygienické potřeby jako kapesníčky, vlhčené ubrousky a rukavice pro personál. V této práci se střídá s učitelkou, záleží na jejich domluvě, jsou si vzájemně partnery.

Ve dnech školního vyučování přebírá dvacet minut před výukou učitelka spolu s AP žákyni od sociálních pracovníků, které dívku přivázejí z domova spolu s ostatními žáky. Rozpoložení žákyně je různé. Většinou křičí a prudce vchází do šatny. Asistentka pedagoga odvádí dívku na její místo. Pomáhá jí se svlékáním bundy, zouváním bot a obouváním bačkor. Před opuštěním šatny vyzývá AP žákyni jednoduchým slovním pokynem, aby si vzala školní tašku: „Moniko taška“. Pozoruji časové prodlení mezi vydaným pokynem a reakcí na oslovení a pokyn. Zpožděnou reakcí na tento pokyn bývá zpravidla negativní chování ve formě prudkého posazení se na zem. Zatímco učitel pracuje s ostatními dětmi, AP umožňuje žákyni zpracovat situaci, svůj pokyn laskavým, vlídným hlasem opakuje. Tento přístup se jeví jako strategicky správný, neboť se dívka po delší době sama postaví, uchopí do ruky tašku a za doprovodu AP odchází do třídy. Asistentka se snaží mít dívku neustále pod dohledem vzhledem k jejímu nevyzpytatelnému a agresivnímu chování, jelikož jsou v šatně také ostatní žáci, kteří přijíždějí do školy. Učitelka s asistentkou operativně řeší vzniklé problémové situace v šatně, případně se u dětí vystřídají. Toto střídání jsem pozorovala po celou dobu mého

pobytu. Myslím si, že tento způsob je efektivní, zabraňuje vyhoření personálu a represivním postupům vůči žákyni. Pokud má však Monika záchvaty vzteku přecházející do afektu – sebepoškozuje se, příp. ohrožuje sebe i ostatní – křičí, bouchá hlavou o stěnu šatny, kouše si agresivně ruce, kooperují na zvládnutí agresivního chování obě dvě, přičemž u ostatních dětí, které mají na starosti je jiný pedagogický personál.

Ve třídě kontroluje AP suchost pleny Moniky a převléká ji do speciálního overalu. Vzhledem k tomu, že si dívka často sahá rukama do pleny, ušila jí učitelka tento speciální overal, který tomu nežádoucímu chování zabraňuje.

Před zahájením vyučovacího bloku odvádí AP dívku na relaxační vak. Učitelka s asistentkou stručně proberou dění v šatně, emoční naladění dívky a ostatních žáků po příchodu do školy a nastaví si priority dne ve smyslu vhodně zvolených metod a forem práce a poměru střídání relaxace a učení jednotlivých žáků. Asistentka se s dítětem vítá, posadí k dívce, která pozoruje světla ve třídě a ruce dává stereotypně do úst. AP většinou upozorňuje Moniku na dávání rukou do úst jednoduchým slovním spojením: „Moniko, ruce.“ Dívka se zarazí, položí ruce na vak a po chvíli se opět ke stereotypní činnosti vrací, ačkoli si sama touto činností vyvolává zvracení. V tuto dobu většinou nekřičí, leží a dívá se kolem sebe.

### **Realizace vyučovací hodiny**

#### **Předmět: Smyslová výchova**

Cíl učiva: Upevňování dvoufázového postupu při vkládání kroužků na trn s cílem tříbit zručnost a jemnou motoriku žákyně.

Úkolem učitele bylo určit co bude žák dělat, jak to bude dělat, kde, za jakých podmínek a s jakým výchovně vzdělávacím cílem. Učitelka sleduje nejen cíl uvedený výše, tedy procvičování jemné motoriky, ale také dlouhodobý cíl týkající se samostatnosti dítěte a zvyšování doby polarity jeho pozornosti na práci. Asistentka pedagoga dle tohoto návodu připravuje a upravuje prostředí tak, aby bylo možné tuto činnosti s žákyní realizovat. Stejným způsobem realizují vzdělávání žákyně v ostatních vyučovacích hodinách smyslové výchovy. Učitel se věnuje skupinovému vzdělávání ostatních žáků, zatímco AP pracuje metodou jeden na jednoho se žákyní Monikou. Tyto role si vzájemně dle potřeby vyměňují. V průběhu dlouhodobého pozorování došlo u žákyně k pokrokům

nejen v dílčím cíli, ale také v dlouhodobém. Na konci sledovaného období již žákyně sedí u stolu sama, polarita pozornosti je plně zaměřena na činnost, asistent pedagoga pozoruje provedení zadaného úkolu zpovzdálí, tak, aby byl dívce v případě potřeby nápomocen, ale aby byla žákyni dopřána a umožněna co nejvyšší možná míra samostatnosti. (obrázek 4: Navlékání kroužků na trn). Po dokončení úkolu vysledovala AP také prodlužující se ochotu žákyně čekat na zpětnou vazbu v řádu desítek sekund. Z tohoto dlouhodobého pozorování usuzuji, že se frustrační tolerance žákyně tímto tréninkem zvyšuje, čímž se minimalizují afektivní stavy dítěte při okamžitém nevyhovění. Tento způsob pedagogické intervence a spolupráce považuji za velice přínosný.

Obrázek 4: Navlékání kroužků na trn



Zdroj: autorka práce, 2019

### **Předmět: Zdravotní tělesná výchova**

Cíl učiva: Uvědomovat si polohu těla a jeho částí prostřednictvím relaxačního cvičení.

Zdravotní tělesná výchova se realizuje ve sportovní hale, která je součástí budovy školy. Učitelka si připravuje nářadí a náčiní, jež bude ke své práci potřebovat, zatímco AP dohlíží na přezouvání dětí do vhodné cvičební obuvi. Tělocvična je rozdělena učitelkou pohledově na dvě části, z nichž jedna je určena pro hry se sportovním náčiním a druhá pro rehabilitační, rovnovážná a relaxační cvičení s jednotlivými žáky

(obrázek 5: Relaxační cvičení s Monikou). V průběhu mého pozorování učitelka obměňovala formy a metody práce, zařazovala masážní prvky, které načerpala v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, prováděla s dětmi různé formy a obměny relaxačního cvičení. Na tato cvičení děti reagují velmi pozitivně, dotek posiluje prosociální chování a prohlubuje vztah mezi učitelem a žákem.

Obrázek 5: Relaxační cvičení s Monikou



Zdroj: autorka práce, 2019

### **Hodnocení žáků**

Průběžné každodenní hodnocení žákyně probíhá slovní formou, učitelka si s asistentem vyměňuje vlastní postřehy, hodnotí úspěšnost a efektivitu své práce a reakce dítěte na výchovu a vzdělávání. Toto průběžné hodnocení vnímám jako velice přínosné, neboť pedagogové využívají nejen sebereflexi, ale také zpětnou vazbu od kolegyně.

V průběhu výuky je žákyně slovně motivována a pobízena k činnosti. Ve slovní motivaci v rámci hodiny se střídá AP s učitelkou. Pozitivní motivace má na dívku vliv a práci se snaží dokončovat. Záleží vždy na aktuálním rozpoložení. Styly a způsoby motivace určuje učitelka, AP je přebírá a používá stejné. Jednotná komunikace a jasné slovní ohodnocení je důležité, žákyně si zvykne na konkrétní slova a reaguje na ně. Většinou je hodnocena: „Dobrá práce, Moniko“. „Pokračuj“. „Práce není hotova“.

Čtvrtletní hodnocení ve vzdělávání dětí probíhá na pravidelných pedagogických radách, kterých se účastní všichni pedagogičtí pracovníci.

Pravidla hodnocení vzdělávání jsou uvedeny v ŠVP školy. Žákyně je hodnocena slovně. Slovní hodnocení je také uvedeno na vysvědčení v pololetí a na konci školního roku. Hodnocení na vysvědčení vypracovává výhradně učitelka bez spolupráce s AP.



Učitelka dále vyplňuje Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a výuky žákyně. Záznamový arch slouží ke zjištění toho, na jaké úrovni rozvoje a učení se žák v průběhu školního roku nachází. Do archu se zapisuje k jednotlivým dovednostem na jaké úrovni je dítě zvládá. Hodnocení probíhá dle stupnice 1 – 4. Pokud není dostatek podnětů k tomu, aby byla určitá dovednost hodnocena, zapisuje učitelka N – není hodnoceno. Monika je v záznamovém archu převážně hodnocena úrovní N – není hodnoceno. Nelze přesně určit nebo se v hodnotící dovednosti neprojevuje.

Součástí hodnocení je také evaluace individuálního vzdělávacího plánu. Učitelka hodnotí v rámci prvního pololetí tyto předměty: rozumovou výchovu, řečovou výchovu, smyslovou výchovu, ostatní předměty. Evaluaci individuálního vzdělávacího plánu vypracovává výhradně učitelka, bez spolupráce s AP.

U Moniky proběhla evaluace následovně:

Rozumová výchova: reaguje na své jméno, na jednoduché pokyny. Ničí pomůcky (vkládá je do úst, okusuje). Došlo k celkovému zhoršení v přístupu k zadané činnosti a úkolům.

Řečová výchova: neovládá sílu hlasu – křičí. Ruší spolužáky.

Smyslová výchova: ovládá uchopování podaných předmětů. Koncentrace krátkodobá. Neovládá sebeobslužné činnosti.

Ostatní předměty: Výrazné zhoršení.

### **Ovlivňování klimatu třídy**

Klima třídy ovlivňují všechny přítomné osoby. Je tedy velmi proměnlivé a záleží většinou na aktuálním rozpoložení žáků v rámci třídy. Monika je velmi rušivý element ve třídě a záleží tedy na spolupráci učitele s AP jak za daných, většinou náhle vzniklých situacích, reagují. V případě záchvatu vzteku komunikuje s žákyní učitelka. Slovně ji uklidňuje, případně ji doprovází na odpočinkový vak. AP se stará o ostatní děti ve třídě. Je potřeba zajistit jejich bezpečí. Vzhledem k tomu, že Monika hází lavicí, židlí i pomůckami, je potřeba, aby byla pod neustálým dohledem a aby k těmto situacím docházelo v rámci budování pozitivního klimatu třídy co nejméně. Spolupráce pedagogů v této oblasti probíhá na velmi dobré úrovni, učitelka s AP volí vhodné metody a postupy, jak krizové situace zvládnout.

### **Kooperace se zákonnými zástupci**

Dívka je dlouhodobě v ústavní péči. Má přiděleného klíčového pracovníka, který se o ni stará. Pedagožka komunikuje s ústavem formou komunikačního sešitu. Tato komunikace je dostačující. Jednou za půl roku se konají třídní schůzky, kterých se účastní – klíčový pracovník a pedagožka. Účast AP na schůzkách není povinná, v této třídě se asistent pedagoga třídních schůzek neúčastní. Komunikaci s klíčovým pracovníkem dívky zajišťuje převážně učitelka.

## 6.2 Případová studie B

Účastníky případové studie A jsou: učitelka, asistentka pedagoga a žák Adam

### Personální podmínky:

Pracovní pozice	Maximální dosažené vzdělání	Praxe ve školství
učitelka	střední zdravotní školy t.č. studium speciální pedagogiky vychovatelství – bakalářský program	2 roky
asistentka pedagoga	střední škola s maturitou kurz „Asistent pedagoga“	2 roky

### Materiální podmínky:

Třída je prostorná, rozdělená na pracovní prostor s výškově nastavitelnými lavicemi a židlemi. Lavice a židle jsou umístěny uprostřed třídy, aby na sebe žáci vzájemně viděli. Nikdo nesedí zády ke spolužákům. Toto uspořádání lavic vyhovuje dětem i pedagogům, žáci mají přehled o tom, kde se nacházejí jejich spolužáci. Součástí třídy je dále odpočinkový prostor s kobercem a relaxačními vaky pro žáky. Do vybavení třídy patří také katedra a tabule. V zadní části třídy jsou umístěny otevřené police s pomůckami. Asistentka pedagoga ve spolupráci s učitelkou rozdělují didaktické materiály a učební pomůcky do polic podle jejich využití v konkrétních předmětech: rozumová, řečová, smyslová, pracovní, hudební a pracovní výchova. Toto rozdělení je přehledné a vnímám ho jako velmi přínosné.

### Psychosociální podmínky:

Ve třídě se vzdělávají žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami, kteří dojíždění do školy ze stejného domova. Všichni se tedy znají a vědí, co mohou jeden od druhého očekávat. Výuka zde probíhá dle individuálních schopností a možností každého žáka a jsou při ní uplatňovány následující didaktické zásady: zásada názornosti, přiměřenosti, trvalosti, soustavnosti a individuálního přístupu. Denní režim je strukturován do dvou bloků oddělených přestávkou. Učitel ve spolupráci s asistentem pedagoga volí většinou formu vzdělávání jeden na jednoho a princip strukturovaného vzdělávání. Žáci mají jasnou představu o množství práce, kterou mají udělat a mohou tedy lépe porozumět tomu, co se od nich očekává. V této třídě se vzdělává žák Adam, kterého uvádím v kazuistice níže.

**Kazuistika: Adam, 5.ročník, 13 let**

### **Informace o žákovi z podkladů z vyšetření v ŠPZ**

Diagnóza: těžká mentální retardace, Downův syndrom, hyperkinetický, srdeční vada

Převažující stupeň podpůrného opatření: 5 – ve formě personální podpory ve škole (asistent pedagoga), který bude monitorovat a korigovat chlapcovo chování a pomáhat se sebeobslužnými činnostmi. Individuální vzdělávací plán dle RVP ZŠS II. díl. Konkrétními podpůrnými opatřeními jsou metody výuky-rozvoj funkční komunikace a porozumění, individualizace, rozvoj jemné a hrubé motoriky, nastavování hranic a jejich dodržování, metoda přirozeného učení. V rámci požadavků na organizaci výuky, které vyplývají z vyšetření ŠPZ je doporučeno využívat prvky alternativní a augmentativní komunikace pro stěžejní okamžiky výuky, uzpůsobení forem komunikace.

Způsob hodnocení: Motivační hodnocení, které bude srozumitelné a bude oceňovat i dílčí úspěchy a zohledňovat individuální možnosti. Dle doporučení ŠPZ má být žák hodnocen bezprostředně po činnosti. Na vysvědčení bude žák hodnocen slovně.

Jiné: celoroční pobyt v ústavu (nepravidelné návštěvy matky, otec o chlapce nejeví zájem)

### **Informace o žákovi vycházející z pedagogické diagnostiky a vlastního pozorování**

**Chování:** Adam je pozitivní, usměvavé, hyperkinetické dítě. Neustále pobíhá po třídě a pozoruje dění kolem sebe. Má tendenci shazovat židle, stoly, rozhazovat hračky a školní pomůcky. Na pokyn je dokáže uklidit, ale po chvíli se k rozhazování opět vrací. Na relaxačním místě zůstává jen s velkými obtížemi. Neustále z něj vybíhá a ruší ve třídě. Na opakovaný pokyn se dokáže vrátit zpět na své místo, ale vydrží sedět jen chvíli. Ve třídě je spokojený, se spolužáky si nehraje a nekomunikuje s nimi, bere jim jejich věci, jídlo. Má rád zvukové plyšové hračky, šňůrky, provázky, polštářky, které neustále vyžaduje a při manipulaci s nimi točí a dává je do úst. Zouvá si bačkory a sundává ponožky, které vkládá do úst. Rád poslouchá písničky. Nedokáže pracovat samostatně.

Výuka probíhá tzv. jeden na jednoho. Při činnosti musí být pod neustálým dohledem. Předměty, se kterými pracuje, rozhazuje, olizuje a vkládá do úst nebo s nimi ťuká o lavici. Jednoduchým pokynům při činnosti rozumí, reaguje na ně se zpožděním, příp. po několikatém zopakování. Při práci i mimo ni vkládá, v různě dlouhých intervalech, hranu levého palce na ruce do úst, olizuje ji a kouše.

**Sebeobsluha:** základní hygienické návyky zvládá pouze s pomocí. Je celodenně na plenách. Při oblékání a obouvání je nesamostatný, potřebuje pomoc. Na slovní pokyny reaguje a snaží se spolupracovat. Tkaničky nezaváže, zip ani knoflíky si nezapne. Pije sám z hrnku, jídlo je potřeba mixovat – špatně kouše, dusí se. Jí velmi nečistě a při jídle je neklidný.

**Hrubá motorika:** Adam chodí, běhá, leze, poskakuje. Je neustále v pohybu. Chůzi ze schodů a do schodů zvládá sám, přidržuje se zábradlí.

**Jemná motorika:** dominantní je pravá ruka, při práci používá obě ruce. Manipuluje s předměty různých velikostí. Pod vedením zvládá navlékání kroužků na trn, vhazování a vkládání předmětů. Při práci sleduje okolí, nesoustředí se.

**Zrakové vnímání:** Adam neustále pozoruje okolí. Vyhledává své oblíbené hračky, svou práci sleduje zrakem velmi málo. Barvy a odstíny nerozezná.

**Sluchové vnímání:** reaguje na své jméno, rád poslouchá písničky a pohybuje se do jejich rytmu.

**Řeč:** verbálním způsobem nekomunikuje, vydává pouze neartikulované zvuky a skřeky, které se mění dle jeho libosti či nelibosti. Ke komunikaci používá gesta (např. ruce zvednuté nad hlavu = prosím). Jednoduchým slovním pokynům rozumí. Reaguje na ně se zpožděním, je nutné je opakovat.

**Rozumové schopnosti:** při práci je neklidný a neustále od ní odbíhá. Do činnosti je výrazně motivován. Nemá potřebu zadanou práci dokončit. Pracuje s vhazovačkami a vkládačkami. Navléká dřevěné kroužky na trn. Předměty vkládá do úst a neustále je olizuje. Z vlastního pozorování vyplývá, že s chlapcem pracuje asistentka pedagoga a učitelka převážně formou jeden na jednoho a pravidelně se u něj střídají. Za vykonanou práci je chválen, motivací jsou jeho oblíbené hračky.

**Informace o vyučovacím předmětu smyslová výchova a zdravotní tělesná výchova, ve kterých byly pozorovány interakce mezi pedagogy navzájem a pedagogy a dítětem.**

**Smyslová výchova** má časovou dotaci dle ŠVP příslušné ZŠ 5 hodin týdně a jako předmět je definovaný v RVP ŽSS II. díl.

Předmět smyslová výchova obsahuje: rozvíjení zrakového, sluchového, hmatového, čichového a chuťového vnímání a rozvíjení prostorové orientace.

Očekávanými výstupy zpracovanými v individuálním vzdělávacím plánu chlapce pro školní rok 2018/2019 v oblasti zrakového vnímání jsou schopnosti a dovednosti, kterých by měl žák dosáhnout dle svých schopností a možností. Adam by měl na základě svých možností uchopovat předměty a manipulovat s nimi, poznávat osoby ze svého okolí a své spolužáky vizuálně, navazovat oční kontakt s osobou i předmětem.

Očekávané výstupy lze dosáhnout prostřednictvím učiva. Učivem k rozvoji zrakového vnímání je vnímání předmětů a osob v zorném poli žáka, vnímání prostoru oběma očima, pohybujících se předmětů a osob, hledání předmětů a osob mimo zorné pole

Očekávanými výstupy při rozvoji sluchového vnímání jsou reakce na své jméno, na oslovení, na zavolání, reakce na hlasité zvuky, rozlišování příjemných a nepříjemných zvuků, poznávání osob ze svého nejbližšího okolí podle hlasu, vnímat zdroje zvuku.

Na základě předávaného učiva by měl žák dle svých možností reagovat na hlasitý a tichý zvuk, rozlišit libé a nelibé zvuky, vnímat zvuky v domácnosti a ve škole, osvojit si zvuky hudebních nástrojů a poznávat osoby podle hlasu.

Očekávanými výstupy při rozvíjení hmatového vnímání je uchopování předmětů z různých materiálů a zvládnutí základních sebeobslužných dovedností dle možností žáka.

Pedagogičtí pracovníci učí žáka uchopování podaných a položených předmětů, natahování rukou směrem k předmětu a podávání předmětů podle pokynů. Dalším učivem je ohmatávání povrchů různých tvarů a povrchů, pomoc při svlékání, oblékání, krmení dle individuálních možností žáka.

V rámci rozvíjení prostorové orientace a směrové orientace by měl žák na základě svých možností splnit tyto očekávané výstupy: vnímat prostor, orientovat se ve třídě a škole. Dále řadit a skládat předměty na určité místo podle pokynů.

Učivem, prostřednictvím kterého chtějí asistent pedagoga s učitelem v rámci své spolupráce

u žáka dosáhnout dle jeho možností naplňování požadovaných očekávaných výstupů, je nejen orientace ve třídě a ve škole, ale také v nejbližším okolí školy. Vzhledem k měsíci lednu, ve kterém jsem pozorování realizovala, nebylo možné zařazovat do výuky pravidelné procházky do okolí. Učitelka s asistentkou pedagoga se tedy více zaměřily na pohyb žáka dle pokynů po třídě, dále také na umístování předmětů podle pokynů. Tímto nastavují žákovi pravidla a hranice, jejichž nastavování a dodržování doporučuje ŠPZ.

Očekávaným výstupem při rozvíjení čichového a chuťového vnímání je rozlišování vůní a pachů dle možností žáka. Učivem je čichová percepce, dýchání a poznávání podle čichu.

V rámci mezipředmětových vztahů se smyslová výchova prolíná s pracovní, hudební, rozumovou, pohybovou a zdravotní tělesnou výchovou. Prolínání mezipředmětových vztahů je ve spolupráci asistenta pedagoga s učitelem zdařilé a přínosné k naplňování očekávaných výstupů u žáka s těžkým mentálním postižením.

**Zdravotní tělesná výchova** je vyučovací předmět dle RVP ZŠ II. díl. Časová dotace dle příslušného ŠVP základní školy je 4 hodiny týdně.

Žák by měl při zdravotní tělesné výchově dle svých možností dosáhnout očekávaných výstupů, a to uvědomění si polohy těla a jeho částí. Učivem jsou relaxační, uvolňovací a rovnovážná cvičení.

**Vlastní pozorování spolupráce asistenta pedagoga s učitelem u žáka s těžkým mentálním postižením (viz kazuistika Adam) ve vybraných oblastech.**

### **Příprava na vyučovací hodinu**

Asistentka pedagoga i učitelka pracují ve speciálním školství dva roky. Jejich pracovní portfolio pro práci se žáky si tedy teprve tvoří a postupem času ho průběžně dle potřeb doplňují. Jak se zmiňuji již výše, didaktické materiály a učební pomůcky mají rozdělené dle konkrétních předmětů. Asistentka pedagoga i učitelka mají tedy přehled o tom, zda je nabídka pomůcek a množství materiálů pro žáky v jejich třídě dostačující. Při přípravě pomůcek pro žáka s těžkým mentálním postižením kombinují vlastnoručně vyrobené i nakoupené pomůcky. (obrázek 6: Pomůcka pro Adama varianta 1. a obrázek 7: Pomůcka pro Adama varianta 2.). Výrobě vlastních pomůcek se věnují průběžně a tím obohacují a obměňují nabídku pomůcek, se kterými mohou žáci pracovat. V rámci

přípravy na hodinu spolupracují, diskutují o vhodných pomůckách a námětech, které získávají především prostřednictvím internetu a poté je realizují, případně vhodně upravují a přizpůsobují Adamovi.

Obrázek 6: Pomůcka pro Adama varianta 1.



Zdroj: autorka práce, 2019

Obrázek 7: Pomůcka pro Adama varianta 2.



Zdroj: autorka práce, 2019

Každé ráno v půl osmé přebírá učitelka spolu s AP žákyní od sociálních pracovníků, které chlapce přivázejí z ústavu. Chlapec je většinou optimisticky naladěný, usmívá se a těší se do školy. Asistentka pedagoga, která má chlapce v šatně na starosti, má na ruku hygienické rukavice. Chlapec si dává ruce neustále do úst, sahá si po celém obličejí. Jeho oblečení – především rukávy jsou mokré a pokud má chlapec rýmu (velmi často), je tedy také silně znečištěné. Asistentka několikrát vybízí Adama ke svléknutí bundy a zutí bot. Chlapec nereaguje, neustále se otáčí, chce vyběhat ze šatny, ťuká si hranou palce ruky do úst a vydává mručivé zvuky. Asistentka pedagoga mu nakonec sama svléká bundu, zouvá boty a obouvá bačkory. Učitelka asistentku upozorňuje, ať chlapci pouze dopomáhá a nedělá vše za něj. Tato situace se během mého pozorování několikrát opakovala.

Do třídy odchází Adam s asistentkou, učitelka doprovází a kontroluje ostatní děti. Adam nosí školní tašku v ruce sám, po příchodu do třídy ho asistentka vyzývá, aby si pověsil tašku na háček své lavici. Žákovi opět dlouho trvá, než zareaguje, stereotypně



se kývá ze strany na stranu a snaží se odběhnout. Asistentka je ve třídě trpělivá a trvá na dokončení úkolu, který Adamovi dala. Drží ho celou dobu za ruku, aby chlapec neutekl. Chlapec tašku pověsí na háček v lavici a opět se snaží utéct. Asistentka pedagoga Adama poté doprovází na toaletu a kontroluje plenu. V případě potřeby ho ve stoje přebaluje a pokud má špinavý obličej, umyje ho. Ranní hygienu u chlapce s těžkým mentálním postižením v této třídě zajišťuje výhradně asistentka pedagoga, učitelka vítá ve třídě ostatní děti a věnuje se jim. Na tomto postupu se společně domluvily a vyhovuje jim. Po návratu z toalety doprovází asistentka Adama do relaxačního prostoru, kde společně zůstávají do zahájení vyučovacího bloku.

### **Realizace vyučovací hodiny**

**Předmět: Smyslová výchova**

**Cíl učiva:** Uchopení a vkládání podávaného předmětu na požadované místo s cílem udržení pozornosti žáka u dané činnosti.

Učitelka seznamuje asistentku pedagoga s výchovně vzdělávacím cílem u žáka s těžkým mentálním postižením. Domlouvají se na vhodných pomůckách, které budou používat. Z nabídky pomůcek vybírá asistentka pedagoga pomůcky na vhazování tvarů a připravuje chlapci pracovní prostředí. Učitelka se věnuje většinou ostatním žákům a asistentka pedagoga pracuje s Adamem formou jeden na jednoho, jen občas se u Adama střídají. Asistentka pedagoga sedí naproti chlapci u jeho lavice. Tato pozice jí vyhovuje, má o chlapci přehled, co dělá a může mu dopomáhat. Na začátku sledovaného období Adama seznamuje se zadaným úkolem a postupným nácvikem. V průběhu mého pozorování nacvičují uchopení a vkládání podávaných předmětů. Chlapec je u činnosti velmi neklidný, neustále si ťuká hranou palce ruky o ústa, mručí, ale snaží se úkoly za motivace asistentky pedagoga dokončovat a od práce neodbíhá. Na konci sledovaného období zvládá uchopit podávané předměty různých tvarů (obrázek 8: Uchopení předmětu a na pokyn je vkládat na požadované místo (obrázek 9: Vkládání předmětu). Podařilo se také částečně naplnit požadovaný cíl udržení pozornosti u dané činnosti, zatím tedy s dopomocí asistentky pedagoga příp. učitelky, samostatně Adam nepracuje.

Obrázek 8: Uchopení předmětu



Zdroj: autorka práce, 2019

Obrázek 9: Vkládání předmětu



Zdroj: autorka práce, 2019

**Předmět: Zdravotní tělesná výchova**

Cíl učiva: Uvědomovat si polohu těla a jeho části prostřednictvím relaxačních cvičení.

Celá třída se přesunuje v rámci zdravotní tělesné výchovy do tělocvičny. Děti se za dopomoci asistentky prezouvají do vhodné obuvi a učitelka připravuje podložky a žíněnky vhodné k relaxaci. Adam na začátku hodiny pobíhá po tělocvičně a je znát, že je při volném pohybu spokojený a šťastný. Učitelka s asistentkou mu tuto radost dopřejí a nechávají ho, aby se volně pohyboval. V rámci svého pozorování jsem zjistila, že se Adam relaxačních cvičení účastní velmi málo. Ostatní děti ze třídy se do relaxačních cvičení zapojují, pedagožky je masírují, případně používají uvolňovací cviky ramenního a loketního kloubu či zápěstí. Relaxace v rámci hodin je zaměřena na konkrétní části těla, zde jsou patrné znalosti učitelky, která studovala střední zdravotnickou školu a také její záliba v józe. Asistentka pedagoga přejímá metody cvičení a druhy relaxace od učitelky.

## Hodnocení žáka

Adam je hodnocen slovní formou. Na základě doporučení ŠPZ probíhá hodnocení jeho činnosti ze stran pedagožek okamžitě po dokončení úkolu. Asistentka a učitelka hodnotí při práci Adama pozitivně, často ho chválí a motivují. K průběžnému hodnocení používají konkrétní slova: Adame, výborně nebo dobrá práce, Adame. Na chlapci je vidět, že je mu volba způsobu pochvaly příjemná a často se usmívá.

Čtvrtletní hodnocení probíhá také na pedagogických radách, kterých se účastní všichni pedagogičtí pracovníci.

V ŠVP školy jsou uvedena pravidla hodnocení vzdělávání. Žák je tedy hodnocen slovně a slovní hodnocení je uvedeno také na vysvědčení, které žák dostává v pololetí a na konci školního roku. Hodnocení na vysvědčení vypracovává výhradně učitelka bez spolupráce s AP.

Učitelka dále vyplňuje záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a výuky žáka. Záznamový arch slouží ke zjištění toho, na jaké úrovni rozvoje a učení se žák v průběhu školního roku nachází. Do archu se zapisuje k jednotlivým dovednostem, na jaké úrovni je dítě zvládá. Hodnocení probíhá dle stupnice 1 – 4. Adam je na stupnici v záznamovém archu převážně hodnocen úrovní 3 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí, úrovní 4 – dosud nezvládá (má vážnější obtíže), případně úrovní N – není hodnoceno (nelze říci, neprojevuje se).

Součástí hodnocení žáka je také evaluace individuálního vzdělávacího plánu. Učitelka hodnotí v rámci prvního pololetí tyto předměty: rozumovou výchovu, řečovou výchovu, smyslovou výchovu, ostatní předměty. Evaluaci individuálního vzdělávacího plánu vypracovává výhradně učitelka bez spolupráce s AP.

U Adama proběhla evaluace následovně:

Rozumová výchova: ovládá navlékání kroužků na trn. S předměty tluče o lavici.

Řečová výchova: neovládá vyjádření souhlasu a nesouhlasu

Smyslová výchova: vnímá prostor oběma očima. Ovládá vnímání osob a předmětů v zorném poli.

Ostatní předměty: s pomocí dovede soustředit pozornost na potřebnou dobu, neodbíhá od činnosti.

### **Ovlivňování klimatu třídy**

Chlapec je velmi neklidný. Neustále se snaží pobíhat po třídě, shazovat židle, brát dětem pomůcky, případně svačinu. Jeho chování narušuje klima třídy a AP s učitelkou na danou situaci adekvátně reagují. Nastavují chlapci hranice a vyžadují jejich dodržování, snaží se zajistit jeho pohyb pouze v lavici při práci či v relaxačním koutku. Ostatní děti mají tedy přehled o tom, kde se Adam pohybuje. Organizace ve třídě je velmi náročná, ale kolegyním se daří vhodným a klidným přístupem pozitivně ovlivňovat klima třídy. Na chlapce mluví tiše a pod dohledem ho má většinou asistentka pedagoga. Také rozvržení lavic, které zmiňují v materiálních podmínkách této případové studie, pozitivně působí na klima třídy a zajišťuje její přehlednost.

### **Kooperace se zákonnými zástupci**

Adam je v celoroční péči domova. Třídní učitelka spolupracuje v rámci potřeb s klíčovou pracovnící chlapce, přímo se zákonnými zástupci chlapce pedagožky nespolupracují. S klíčovou pracovnící se setkávají na pravidelných třídních schůzkách, kterých se účastní také asistentka pedagoga. V průběhu školního roku využívají ke sdílení informací o chlapci komunikační sešit. Komunikace neprobíhá vždy pozitivně a otevřeně. Zdravotní stav chlapce není občas řešen odpovídajícím způsobem a jeho problémy jsou spíše přehlíženy. Kolegyně to řeší následovně: pravidelně zapisují informace o chlapci do komunikačního sešitu a v případě závažnějších situací také do katalogového listu. Komunikační sešit využívá učitelka i AP. Do katalogového listu zapisuje informace výhradně učitelka.

### 6.3 Případová studie C

Účastníky případové studie C jsou: učitelka, asistentka pedagoga a žákyně Dominika

#### Personální podmínky:

Pracovní pozice	Maximální dosažené vzdělání	Praxe ve školství
učitelka	střední škola pedagogická t.č.studium speciální pedagogiky vychovatelství – bakalářský program	20 let
asistentka pedagoga	střední škola s maturitou Akreditovaný kurz „Asistent pedagoga“	1 rok

#### Materiální podmínky:

Třída je velká a světlá. Je rozdělena na prostor s lavicemi a na prostor s kobercem, na kterém jsou umístěny polohovací vaky určené k relaxaci a bazének s míčky. Dále je třída vybavena skřínkami a policemi, ve kterých jsou pomůcky a didaktický materiál. V přední části třídy je umístěna katedra a tabule. Uprostřed místnosti jsou žákům k dispozici výškově nastavitelné židle i lavice. Pod okny jsou umístěny otevřené police především s pomůckami Montessori (obrázek 10: Pomůcky Montessori varianta 1 a obrázek 11: Pomůcky Montessori 2), které asistentka ve spolupráci s učitelkou při vzdělávání žákyně Dominiky (viz kazuistika níže) používají.

Obrázek 10: Pomůcky Montessori varianta 1.



Zdroj: autorka práce, 2019

Obrázek 11: Pomůcky Montessori varianta 2.



zdroj: autorka práce, 2019

### **Psychosociální podmínky:**

Tato třída je třídou speciální. Vzdělávají se v ní žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, kombinovanými vadami a poruchami autistického spektra. V této třídě se vzdělává žákyně Dominika, informace o žákyni uvádím již ve zmíněné kazuistice. Režim dne je koncipován do výukových bloků prokládaných relaxací a odpočinkovými činnostmi. V této třídě se využívají formy a metody Montessori pedagogiky. Do výuky jsou pravidelně zařazovány prvky Montessori, k práci je využíván Montessori pomůckový materiál a řídí se zde jejími principy:

- partnerský přístup – žáci jsou vedeni ke vzájemnému respektu a úctě k sobě i druhým,  
připravené prostředí – prostor je organizovaný s nabídkou konkrétních činností pro konkrétní dítě,
- řád – skrze vnější řád a jasnou organizaci jsou děti vedeny k vnitřnímu řádu, pocitu jistoty a bezpečí,
- ticho, klid a mír – směřuje se k polaritě pozornosti při práci, k vzájemné úctě a respektu v mezilidských vztazích.

### **Kazuistika: Dominika, 7.ročník, 13 let**

#### **Informace o žákyni z podkladů z vyšetření v ŠPZ**

Diagnóza: těžká mentální retardace

Převažující stupeň podpůrného opatření: 4 – ve formě personální podpory ve škole (asistent pedagoga), který je dívce nápomocen při zprostředkování učiva a při sebeobslužných činnostech. Individuální vzdělávací plán dle RVP ZŠS II. díl. Konkrétními podpůrnými opatřeními jsou metody výuky, především individuální výuka, učení v životních situacích, metody dovednostně praktické - vytváření dovedností, napodobování, metody slovní – rozvoj řečových dovedností a již výše zmíněný asistent pedagoga.

Z vyšetření ŠPZ vyplývá, že ke komunikaci žákyně využívá řeč, spolupracuje a je radostně laděna, dále je u ní nutná kontrola při sebeobsluze.

Způsob hodnocení: slovní

Jiné: celoroční ústavní výchova

## **Informace o žákyni vycházející z pedagogické diagnostiky a vlastního pozorování**

**Chování:** Dominika je veselá, usměvavá a vstřícná. Ráda se zapojuje do hovoru. Stereotypně opakuje otázky, které jí pokládá dospělá osoba, pozorují echolálii. Odpovídá na ně s prodlením. Hlasitě mluví a směje se, často nekontrolovaně zakřičí. Je potřeba ji tišit a usměřňovat. Slovním instrukcím rozumí a zadanou práci se snaží v rámci svých možností, co nejlépe splnit. Pracuje s dopomocí a s dohledem asistentky nebo učitelky. Na vykonávanou práci se nedokáže soustředit a odvrací od ní zrak. Je potřeba neustále vracet její pohled k činnosti. Od dospělé osoby vyžaduje, aby ji při práci pozorovala. Do nabízených pohybových činností se zapojuje s opatrností. Často při nich vyžaduje držení za ruku. Je bázlivá, plačtivá, bojí se výšek. Ráda zpívá, poslouchá písničky a tancuje. Se zaujetím se učí nová říkadla a básničky a dokáže je propojit s pohybem. Je rychle unavitelná, je tedy nutné střídání různých pracovních činností a činností s odpočinkem. Při relaxaci je nutné držet s Dominikou slovní linku, jinak upadá do stereotypního pláče a špatné nálady. Vyžaduje neustálou pozornost.

**Sebeobsluha:** základní hygienické úkony zvládá se slovním vedením dospělé osoby. Sama si umyje a utře ruce. Na toaletu chodí pouze s doprovodem. Při oblékání a obouvání je ve velké míře samostatná. Dopomoc je nutná při zapínání zipu, knoflíků a vázání tkaniček. Tyto činnosti sama nezvládá. Při stolování si sama připraví prostírání, hrnek, talíř. Sama si vybalí svačinu. Jí čistě. Po svačině vše potřebné uklidí. Ráda utírá ve cvičné kuchyni nádobí.

**Hrubá motorika:** Dominika chodí, běhá, leze. Při pohybových činnostech často vyžaduje držení za ruku. Chůzi ze schodů a do schodů zvládá po mírném váhání sama. Přidrží se zábradlí.

**Jemná motorika:** dominantní je pravá ruka, při práci používá obě ruce. Manipuluje s předměty různých velikostí. Zvládá navlékání korálků, vhažování a vkládání předmětů.

**Grafomotorika:** tužku drží v pravé ruce, ale její držení není zcela adekvátní, úchop je značně křečovitý. Většinou pouze čárá po papíře. Dle předlohy vybarví čáráním jednoduchý obrázek. Přetahuje, má tendenci vybarvovat na jednom místě.

**Zrakové vnímání:** Dominika neudrží stálý oční kontakt se zadanou prací. Předměty, se kterými pracuje, sleduje velmi krátce. Mluví o nich a popisuje je, aniž by se na ně dívala. Tvary nerozlišuje. Určování barev je většinou náhodné.

**Sluchové vnímání:** reaguje na své jméno, ráda poslouchá písničky a hýbe se do jejich rytmu. Má ráda sluchové pexeso.

**Řeč:** Dominika si ráda povídá s asistentkou. Dokáže s dopomocí jednoduše popsat, co se kolem ní děje a jak se cítí. Jednoduchými větami sama komentuje dění ve třídě. Na otázky reaguje se zpožděním a stereotypně je opakuje. Mluví hlasitě, je nutné ji tišit.

**Rozumové schopnosti:** zadanou práci vykonává pečlivě a snaží se jí s dopomocí dokončit. S novou činností se seznamuje bez obtíží. Pracuje dle pokynů a dle nápodoby učitelky či asistentky pedagoga. Nápodoba je jednou z doporučených metod výuky, které doporučuje ŠPZ. V rámci této metody se asistence pedagoga ve spolupráci s učitelkou osvědčilo zapojení prvků a pomůcek Montessori, se kterými dívka převážně pracuje. Na motivaci Dominika reaguje dobře.

### **Informace o vyučovacím předmětu smyslová výchova a zdravotní tělesná výchova, ve kterých byly pozorovány interakce mezi pedagogy navzájem a pedagogy a dítětem**

**Smyslová výchova** má stejnou časovou dotaci dle ŠVP školy jako v případových studiích A a B praktické části mé bakalářské práce – tzn. 5 hodin týdně, je definována jako vyučovací předmět v RVP ZŠ II.díl a obsahuje rozvíjení zrakového, sluchového, hmatového, čichového a chuťového vnímání a rozvíjení prostorové a směrové orientace.

V individuálním plánu žákyně pro školní rok 2018/2019 jsou uvedeny očekávané výstupy v rámci rozvíjení zrakového vnímání v předmětu smyslová výchova, které by měla žákyně na základě svých možností dosáhnout. Jedná se o uchopování předmětů a manipulování s nimi, skládání a třídění předmětů podle barevné a tvarové odlišnosti, rozlišování barev, třídění a přiřazování obrázků ke konkrétním předmětům. Poznávání osob ze svého okolí a své spolužáky, rozpoznat denní dobu podle činností, obrázků, piktogramů a zástupných předmětů, napodobovat předvedené pohyby, navazovat oční kontakt s osobou i předmětem, rozlišovat světlo a tmu. S očekávanými výstupy



je seznámena také asistentka pedagoga, která se zapojuje ve spolupráci s učitelkou do tvoření IVP.

Očekávané výstupy lze dosáhnout prostřednictvím učiva. Učivem k rozvoji zrakového vnímání u této žákyně je vnímání prostoru oběma očima i jedním okem, rozlišování světla a tmy, vnímání předmětů a osob v zorném poli, pohybujících se předmětů a osob, hledání předmětů mimo zorné pole, vnímání barev, tvarů předmětů a jejich třídění, napodobování pohybů, vnímání jednoduchých obrázků

Očekávanými výstupy při sluchovém vnímání jsou reakce na své jméno, oslovení, zavolání, reakce na hlasité zvuky, rozlišování příjemných a nepříjemných zvuků, napodobování různých zvuků, poznání osob z nejbližšího okolí podle hlasu, poznat a rozlišit zvuky a hlasy zvířat podle zvukové nahrávky, vnímat a určit zdroj zvuku.

Naplnění očekávaných výstupů dle možností žákyně dosahuje asistentka pedagoga ve spolupráci s učitelkou předávaným učivem: rozlišením libých a nelibých zvuků, nácvikem soustředěného sluchového vnímání využitím zraku i bez využití zraku, cvičením sluchové paměti, poznáváním a rozlišováním zvuků, vnímáním zvuků ve škole, rozlišování zvuku podle směru, délky a intenzity, vnímání zvuků v přírodě, sluchově motorická cvičení, zvuky hudebních nástrojů, poznávání osob podle hlasu, vytváření zvuku, orientační zvuková cvičení, zvuky dopravních prostředků.

Do očekávaných výstupů v rámci rozvíjení hmatového vnímání patří a žákyně by měla dle svých možností zvládat základní sebeobslužné dovednosti, dle hmatu poznat velikost předmětů, třídít předměty a poznat známé předměty. Učivem je ohmatávání různých povrchů a předmětů různých tvarů, uchopování podaných a položených předmětů, natahování rukou směrem k předmětu, ohmatávání přírodních materiálů, podávání předmětů podle pokynů, pomoc při svlékání, oblékání.

V rámci rozvíjení prostorové a směrové orientace, by žákyně měla naplnit, dle svých možností tyto očekávané výstupy: vnímání prostoru, orientovat se ve třídě, škole i ve svém nejbližším okolí, rozlišit nahore a dole, řadit, skládat a umístit předměty na určené místo podle pokynu, rozeznat roční období podle základních znaků.

Učivem předávaným žákyni ve spolupráci asistenta pedagoga s učitelem je orientace ve třídě, škole, v nejbližším okolí a v prostoru, směrová orientace v řadě, na ploše, v prostoru, umístění předmětů a pohyb po třídě podle pokynů, příroda v ročních obdobích.

Při rozvíjení čichového a chuťového vnímání naplňuje žákyně dle svých možností

očekávaný výstup, který je uveden v IVP: rozlišit vůně a pachy, rozlišit jednotlivé chutě, poznat předměty čichem, poznat zkažené potraviny. Učivem je rozvoj čichové percepce, poznávání podle čichu, vůně, specifické vůně potravin, zápach, nelibé pachy, rozlišování základních chutí, rozlišování chutí potravin, ovoce, zeleniny, nápojů.

Předmět smyslová výchova se prolíná v rámci mezipředmětových vztahů s pracovní, hudební, rozumovou, pohybovou a zdravotní tělesnou výchovou.

**Zdravotní tělesná výchova** je vyučovací předmět s časovou dotací 4 hodiny týdně vycházející z ŠVP příslušné základní školy.

Žákyně by měla na základě svých možností dosáhnout těchto očekávaných výstupů: uvědomit si polohu těla a jeho částí, osvojit si správné držení těla v různých polohách, s pomocí zaujímat správné cvičební polohy, pod vedením zvládat jednoduchá vyrovnávací a kompenzační cvičení.

Učivem jsou relaxační cvičení, vnímání pocitů při cvičení, dechová, uvolňovací, rovnovážná, protahovací a posilovací cvičení.

Zdravotní tělesná výchova je také provázána s hudební a smyslovou výchovou v rámci mezipředmětových vztahů

### **Vlastní pozorování spolupráce asistenta pedagoga s učitelem u žáka s těžkým mentálním postižením (viz kazuistika Dominika) ve vybraných oblastech**

#### **Příprava na vyučovací hodinu**

Asistentka pedagoga se zapojuje do přípravy na vyučovací hodinu v rámci své nepřímé pedagogické činnosti. Vzhledem k tomu, že působí ve školství první rok, nemá zatím vytvořeno portfolio, ze kterého by mohla případně čerpat náměty pro spolupráci s kolegyňi, má v plánu si ho vytvořit. Přejímá tedy doporučení, návrhy a náměty učitelky, která má mnohaletou praxi ve školství. Do výuky v této třídě zapojuje učitelka prvky Montessori pedagogiky, tento způsob vzdělávání přejímá ve spolupráci s učitelkou také asistentka pedagoga. Příprava na vyučovací hodinu tedy vychází z tohoto pedagogického stylu. Připravené prostředí a odpovídající nabídka pomůcek pro žáky jsou prioritou obou kolegyň. Pomůcky mají své dané místo a jsou rozděleny do těchto oblastí: praktický život (materiály pro seznámení žáků s běžným životem) a smyslová výchova (pomůcky rozvíjející smysly). Vybrané Montessori pomůcky jsou umístěny tak, aby k nim měli žáci přístup. Toto hodnotím jako velmi přínosné obzvláště pro Dominiku v rámci nácviku

orientace ve třídě a zvyšování míry její samostatnosti. Nabídka pomůcek je před zahájením samotné výuky kontrolována a v případě potřeby obměňována. Kontrolu pomůcek zajišťuje asistentka pedagoga, jejich případnou obměnu dle individuálních potřeb Dominiky doporučuje a navrhuje učitelka a své návrhy konzultuje s asistentkou pedagoga.

Dominika přijíždí do školy společně s ostatními dětmi z domova, ve kterém žijí. Kolem půl osmé ji přebírá asistentka pedagoga od sociálních pracovníků. Do školy se dívka těší a již mezi dveřmi hlasitě zdraví a ptá se: „Tak co, jak se máš?“. Tato situace se opakuje každé ráno. V šatně si sama sundává čepici, bundu pověsí na háček, zouvá si boty a obouvá bačkory. Tempo její práce je pomalé a je nervozní z ostatních dětí, které jsou společně s ní v šatně. Neustále se otáčí, pozoruje děti a chce, aby šly pryč. V šatně zůstává poslední s asistentkou pedagoga, která ji uklidňuje a trpělivě čeká, až bude Dominika připravena odcházet do třídy. Učitelka mezitím zajišťuje péči o ostatní děti a doprovází je do třídy. Na tomto způsobu přebírání dětí a čekání v šatně na Dominiku jsou kolegyně domluvené.

Asistentka pedagoga doprovází dívku do třídy, Dominika pověsí tašku na háček u své lavice, po třídě se orientuje a tento úkol jí nedělá problémy. Asistentka ji po té doprovází na toaletu, kde je třeba dívku kontrolovat a ujistit, že je vše v pořádku, je velmi bázlivá a nejistá. Učitelka ve třídě čeká na příchod Dominky a po té se společně s asistentkou přivítají se všemi dětmi ve třídě podáním ruky. Tento každodenní ranní rituál vnímán jako velmi přínosný k upevnování pozitivního vztahu mezi pedagožkami a žáky. Po přivítání Dominiky, dívka odchází do hracího koutku a zůstává v něm do zahájení vyučovacího bloku.

## **Realizace vyučovací hodiny**

**Předmět: Smyslová výchova**

**Cíl učiva: Návčik a upevnování úchopu při manipulaci s Montessori válečky.**

Učitelka určila úkol, který bude žákyně dělat, s jakými pomůckami bude pracovat a za jakých podmínek. Učitelka v rámci návčiku a upevnování úchopu při manipulaci s Montessori válečky sleduje také samostatnost dívky při přípravě pomůcky k zadanému úkolu. Vzhledem k tomu, že se asistentka pedagoga teprve seznamuje se vzdělávací

metodou Montessori, která je, jak uvádím v psychosociálních podmínkách této případové studie, používána při vzdělávání žáků v této třídě, domluvily se s kolegyní, že úvodní lekce s Montessori pomůckami bude dětem poskytovat výhradně učitelka, která má s touto metodou již bohaté zkušenosti. Na začátku mého pozorování tedy pracuje dívka pod vedením učitelky, ta ji v úvodních lekcích postupně seznamuje s pomůckou Montessori válečky, ukazuje Dominice, kde jsou válečky ve třídě umístěny, jakým způsobem je má přenášet. Dále dívce ukazuje správný úchop válečků a jejich umístění. Dívka pracuje v lavici na koberečku, který si sama před zahájením činnosti přináší. Na tento styl přípravy pracovního prostředí je Dominika zvyklá, stejný postup přípravy realizují pedagožky po domluvě také v ostatních hodinách smyslové výchovy. Učitelka při práci s žákyní uplatňuje formu práce jeden na jednoho a metodu individuální výuky, která je doporučena ŠPZ. Po úvodních lekcích s pomůckou, které žákyni poskytla učitelka, se postupně do přímé práce s Dominikou zapojuje také asistentka pedagoga. Volí stejné metody výuky a stejné postupy, které nastavila její kolegyně. Asistentka pedagoga dále motivuje Dominiku k činnosti a kontroluje správnost provedení úkolu. V průběhu pozorování došlo u dívky k pokroku při práci s pomůckou. Je schopna pracovat v rámci zadaného úkolu určitou dobu samostatně (obrázek 12: Práce s Montessori válečky). Dívka si potřebuje u pedagožek slovně ověřovat, že zadaný úkol vykonává dobře a vyžaduje po nich odpověď. Rozdělení přímé práce asistentky pedagoga a učitelky v jednotlivých fázích výuky považují v rámci jejich spolupráce u této žákyně jako velmi přínosné a přehledné.

Obrázek 12: Práce s Montessori válečky



Zdroj: autorka práce, 2019

## Předmět: **Zdravotní tělesná výchova**

Cíl učiva: Uvědomit si části těla se zaměřením na chodidla prostřednictvím techniky míčkování a taktilního chodníku.

Zdravotní tělesná výchova se v této třídě koná většinou ve sportovní hale, která je součástí budovy školy nebo pedagožky zůstávají s dětmi ve třídě a využívají pomůcky, které mají k dispozici.

Do sportovní haly odcházejí žáci i pedagožky společně. Během cesty je nutné jít po schodech, což činí Dominice problémy. Nechává opět, stejně jako v šatně při ranních příjezdech, spolužáky s učitelkou odejít a sama za motivace a dopomoci asistentky postupně schody překonává. Asistentka je domluvená na tomto postupu s učitelkou a zůstává u Dominiky, nenutí ji, je vstřícná, trpělivá a dívku povzbuzuje. Po příchodu do haly zvládá dívka přezutí z bačkor do vhodné cvičební obuvi bez dopomoci. Učitelka vede rozcvičku – protažení a asistentka připravuje vhodné pomůcky – cvičební podložky a míčky. Pomocí metody míčkování chce asistentka pedagoga ve spolupráci s učitelkou, aby si Dominika uvědomila část těla – konkrétně chodidla. Asistentka pedagoga opakuje Dominice, jakým způsobem bude masáž probíhat. Tuto techniku zařazují do zdravotní tělesné výchovy pravidelně, ale dívka potřebuje a vyžaduje na začátku činnosti vše zopakovat. Dominika metodu míčkování přijímá a je spokojená. (obrázek 13: Metoda míčkování). V průběhu masáže se neustále asistentky ptá, co dělá, a hlasitě se směje, že ji to lechtá. Učitelka v druhé části sportovní haly hraje s dětmi pohybovou hru. Všechny děti se postupně zúčastní masáže chodidel a u asistentky se vystřídají. V rámci zdravotní tělesné výchovy pracuje asistentka spíše formou konkrétní přímé činnosti s jedním žákem a učitelka se věnuje skupinovému cvičení.

V průběhu mého pozorování zůstávají pedagožky s dětmi v rámci zdravotní tělesné výchovy také ve třídě a cvičení se zaměřením na uvědomování si částí těla obměňují. Při práci s žákyní využívají speciální didaktickou pomůcku – taktilní chodník, který mají k dispozici. Tuto pomůcku používají kolegyně v různých formách a obměnách, čtverce s odlišným povrchem používají rozložené či složené, staví z nich chodníky různých tvarů. Na začátku každé hodiny zdravotní tělesné výchovy seznamuje učitelka děti s činnostmi, které jsou v nabídce. Teprve poté se žáci zapojují do připravených činností. Asistentka pedagoga ukazuje dívce taktilní chodník jeho tvar, a ujišťuje ji,

že vše zvládne. Asistentka se několikrát po chodníku prochází a znovu se snaží dívku motivovat k činnosti. Trvá vždy několik minut, než se dívka odhodlá a na chodník vstoupí. Tuto didaktickou pomůcku používají kolegyně v rámci mého pozorování opakovaně a žákyně pokaždé vyžaduje ujištění, že je vše v pořádku. Asistentka pedagoga dívce ujištění vždy dopřává, slovně ji motivuje a v průběhu činnosti doprovází (obrázek 14: Pomůcka taktilní chodník).

Obrázek 13: Metoda míčkování



Zdroj: autorka práce, 2019

Obrázek 14: Pomůcka taktilní chodník



Zdroj: autorka práce, 2019

### **Hodnocení žákyně**

Motivační hodnocení a pobízení probíhá ze strany asistentky a pedagožky během činností i bezprostředně po jejich dokončení. Jsou domluveny na slovním hodnocení a motivování žákyně. Jednotný přístup obou kolegyně je vhodný a v rámci hodnocení Dominiky během výuky účinný. Na pedagogických radách probíhá čtvrtletní hodnocení žákyně.

Žákyně je tedy hodnocena výhradně slovně. Slovní hodnocení je uvedeno na vysvědčení žákyně. Na slovním hodnocení na vysvědčení se asistentka pedagoga nepodílí, vypracovává ho pouze učitelka.

Také v této třídě se vyplňuje záznamový arch o sledování a hodnocení rozvoje a výuky žákyně. V rámci jeho vyplňování spolupracuje asistentka pedagoga s učitelkou a společně konzultují dívčiny pokroky. Využívají hodnotící stupnici od 1 – 4. Přičemž 1 – žákyně zvládá spolehlivě a bezpečně danou dovednost, 2 – u žákyně přetrvávají problémy (občasné, dílčí), 3 – žákyně zvládá dovednost s vynaložením maximálního úsilí, 4 – žákyně dosud nezvládá, má vážnější obtíže, N – u žákyně nelze dovednost hodnotit, neprojevuje se. Žákyni hodnotí většinou úrovní 2, 3 a 4 záleží na dovednostech, kterých se hodnocení týká.

Na evaluaci individuálního vzdělávacího plánu spolupracuje učitelka s asistentkou pedagoga. Při vzájemné kooperaci hodnotí za první pololetí Dominiku takto:

Rozumová výchova: ovládá pojmenovat části svého těla a ukázat na ně. Dokáže postupovat podle pokynů asistenta pedagoga.

Řečová výchova: v podstatě ovládá cviky rtů a jazyka, cvičení mluvidel. Vyjádří souhlas i nesouhlas.

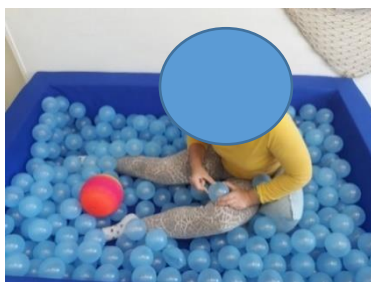
Smyslová výchova: ovládá hledání předmětů a osob mimo zorné pole. Rozlišuje libé a nelibé zvuky.

Ostatní předměty: reaguje na pokyny k dané pohybové činnosti.

### **Ovlivňování klimatu třídy**

Klima této třídy klidné a bezpečné. Pedagožky ho ovlivňují svým přátelským přístupem k žákům a ti na ně adekvátně reagují. Třída je také vhodně vybavena, ráda bych zmínila bazének s míčky (obrázek 15: Bazének s míčky), který je součástí relaxačního prostoru třídy. Tento prvek hodnotím velice kladně, žákům přináší potřebné uvolnění a působí pozitivně na celou atmosféru třídy.

Obrázek 15: Bazének s míčky



Zdroj: autorka práce, 2019

### **Kooperace se zákonnými zástupci**

Učitelka ve spolupráci s asistentkou nemohou spolupracovat přímo se zákonnými zástupci Dominiky, protože dívka je v celoroční ústavní péči. Má tedy přiděleného svého klíčového pracovníka, na kterého se mohou pedagožky obracet. Učitelka, asistentka pedagoga a klíčový pracovník se setkávají pravidelně na třídních schůzkách, které jsou pořádány školou jednou za půl roku v přesném termínu. Možnost účastnit se třídních schůzek tedy využívá také asistentka pedagoga, i když to není v rámci nastavených pravidel školy nutné. Toto považuji za přínosné, asistentka pedagoga má možnost sdílet své postřehy o žákyni s klíčovým pracovníkem.

Učitelka dále využívá ke komunikaci s klíčovou pracovnící tzv. komunikační sešit. Formu této komunikace přebírá také asistentka pedagoga a v případě potřeby do něj zapisuje informace týkající se Dominiky.



## 7 VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH POZNATKŮ

V rámci výzkumu jsem používala metodu kvalitativního výzkumu – formu přímého pozorování a kazuistiky. Dále jsem čerpala informace z dokumentů školy, které jsem měla během výzkumu k dispozici. Spolupráci asistenta pedagoga s učitelem jsem pozorovala ve vybraných oblastech výchovně vzdělávacího procesu u žáků s těžkým mentálním postižením. Výhodu této metody a její aplikace vidím v mé osobní přítomnosti na pracovišti, nevýhodou mohou být mé osobní pracovní zkušenosti s pozorovanými jedinci.

K hlavnímu výzkumnému cíli, kterým bylo zmapování dosažené úrovně spolupráce AP s učitelem v konkrétních oblastech při výchovně vzdělávacím procesu u žáků s těžkým mentálním postižením s následnou analýzou efektivity přínosnosti této spolupráce, jsem v rámci výzkumu došla prostřednictvím daných dílčích cílů a odpověďmi na konkrétní výzkumné otázky v tomto souhrnu.

Míra spolupráce AP s učitelem v jednotlivých oblastech vyučovacího procesu u žáků s těžkým mentálním postižením v rámci případové studie A byla při pozorování přípravy hodinu na vysoké úrovni, asistentka pedagoga přejímá náměty a návrhy učitelky, vlastní náměty nepřináší, ale vzájemně spolupracují při výrobě pomůcek. Dále mají kolegyně v rámci přípravy na hodinu stanovená jasná pravidla při péči o žákyni s těžkým mentálním postižením před zahájením vyučování, obzvláště v situaci afektivního chování žákyně. Míra spolupráce při realizaci vyučovací bloku je také na vysoké úrovni, pedagožka stanovuje cíl a podmínky, za jakých bude výuka realizovaná, asistentka připravuje pomůcky na hodinu a upravuje pracovní prostředí, s žákyní pracuje metodou jeden na jednoho. Vzhledem k náročnosti práce s žákyní se u ní kolegyně pravidelně střídají. V rámci zdravotní tělesné výchovy zařazují kolegyně do výuky masážní prvky a relaxační cvičení vhodně obměňují. Míra spolupráce při hodnocení žákyně je dostačující. Kolegyně mají domluvená přesná slovní spojení, která používají pro motivaci žákyně. Do slovního hodnocení na vysvědčení, vyplňování záznamového archu pro sledování a hodnocení rozvoje a výuky žákyně a evaluačního hodnocení IVP se asistentka pedagoga nezapojuje. Tento fakt nemá negativní dopad na jejich spolupráci. Míra spolupráce při ovlivňování klimatu třídy je vysoká, i přes nevyzpytatelné chování žákyně, se daří kolegyním zajistit ve třídě klidnou atmosféru. Do oblasti kooperace

se zákonnými zástupci se po vzájemné domluvě asistent pedagoga nezapojuje, se zákonnými zástupci (klíčovým pracovníkem) jedná prostřednictvím komunikačního sešitu a na třídních schůzkách pouze učitel. Míra spolupráce v této oblasti se tedy nedá hodnotit, AP se do kooperace se zákonnými zástupci nezapojuje.

Míra spolupráce u sledování případové studie B v rámci přípravy na výuku je dostačující, kolegyně o námětech diskutují a čerpají je po vzájemné domluvě především z internetových zdrojů, didaktický materiál a učební pomůcky pro žáka s těžkým mentálním postižením mají logicky řazené dle předmětů, ve kterých je používají a nabídku doplňují dle individuálních potřeb žáka. Před zahájením vyučovací hodiny pečuje o žáka výhradně asistentka pedagoga, která je občas pedagožkou upozorněna na míru péče o žáka s cílem podporovat jeho větší samostatnost, obzvláště při převlékání v šatně. Míra spolupráce při realizování vyučovací hodiny je dostačující. Pedagožka sděluje AP vzdělávací cíl a pomůcky, která budou v rámci hodiny použity, do práce se žákem se učitelka zapojuje jen občas. Asistentka pedagoga pracuje formou jeden na jednoho se žákem a snaží se ho, vzhledem k jeho hyperkinetickému chování, usměrňovat. Pedagožka se většinou věnuje skupinové práci s ostatními žáky. V rámci tělesné výchovy přebírá AP metody relaxace a uvolňování od pedagožky. V oblasti hodnocení žáka mají obě kolegyně nastavena stejná pravidla, žáka pozitivně slovně motivují během činnosti a chválí ho po bezprostředním ukončení úkolu. Míra spolupráce je dostačující. Do ostatního hodnocení žáka, které se týká vysvědčení, vyplňování záznamového archu pro sledování a hodnocení rozvoje a výuky žáka a evaluace IVP se asistentka pedagoga nezapojuje. Míra spolupráce v oblasti ovlivňování klimatu třídy je vysoká. Kolegyně nastavují jasná pravidla pohybu žáka po třídě a vyžadují, z důvodu udržení přehledné situace a klidné atmosféry ve třídě, jejich dodržování. Rozložení lavic, které pedagožky zvolily, přispívá také k přehlednosti o pohybu žáka nejen pro ně, ale také pro ostatní děti. I když má žáka většinou na starosti asistentka pedagoga, tento fakt nemá negativní dopad na jejich spolupráci a atmosféra ve třídě je přátelská. Do oblasti kooperace s klíčovou pracovnící se zapojují obě pedagožky aktivně prostřednictvím komunikačního sešitu a třídních schůzek, kterých se účastní učitelka ve spolupráci s asistentkou pedagoga. Výjimečné situace, které se týkají chlapcova zdraví, zapisuje učitelka do katalogového listu. Míra spolupráce je v této oblasti tedy na vysoké úrovni.

Míra spolupráce v oblasti přípravy na výuku je u případové studie C dostačující. Asistentka pedagoga spolupracuje s učitelkou, přebírá její náměty a do budoucna má v plánu vytvořit si vlastní portfolio materiálů. V šatně se o dívku stará asistentka pedagoga a ve třídě se obě kolegyně vítají s dětmi milým rituálem – podávají si ruce. V oblasti spolupráce při realizaci vyučovací hodiny mají kolegyně nastavena srozumitelná pravidla. Učitelka, která zapojuje do výuky prvky Montessori pedagogiky, dává žákyni úvodní lekce s pomůckami a dohlíží na správný nácvik. Asistentka pedagoga poté v nácviku pokračuje, přičemž užívá stejné metody a formy výuky, které nastavila učitelka. V rámci hodin zdravotní tělesné výchovy používá asistentka pedagoga u masáží metodu míčkování. Dále využívají kolegyně ve spolupráci u žákyně s těžkým mentálním postižením taktilní chodník. Míra spolupráce je v této oblasti na vysoké úrovni. Kolegyně zapojují do výchovně vzdělávacího procesu zajímavé pedagogické prvky a metody a žákyně za jejich podpory dosahuje, dle svých možností očekávaných výstupů. V oblasti hodnocení žákyně používají kolegyně výhradně slovní hodnocení, které je doporučeno ŠPZ a dívku vhodně slovně motivují k činnosti. Dále se asistentka pedagoga ve spolupráci s učitelkou zapojuje do vyplňování záznamového archu pro sledování a hodnocení rozvoje a výuky žákyně a společně kooperují při evaluaci IVP dívky. Slovní hodnocení na vysvědčení je v plné kompetenci učitelky a asistentka se do něj nezapojuje. Míra spolupráce je v rámci této oblasti na vysoké úrovni a stejně také míra spolupráce při ovlivňování klimatu třídy. Nastavená pravidla, klidný přístup pedagožek a využívání bazénku s míčky pro žáky v rámci relaxačního prostoru pozitivně ovlivňují atmosféru třídy. Do oblasti kooperace s klíčovou pracovnící se zapojují obě kolegyně aktivně, setkávají se společně na třídních schůzkách a potřebné informace si předávají prostřednictvím komunikačního sešitu. Míra spolupráce v této oblasti je tedy dostačující a vyhovující.

## ZÁVĚR

V rámci kvalitativního výzkumu, který jsem realizovala formou participantního pozorování, a vzhledem ke stanoveným cílům výzkumu, jsem došla k závěru, že míra spolupráce v oblasti přípravy na výuku je na dostačující úrovni u případové studie B a na vysoké úrovni u případových studií A a C. V rámci pozorování spolupráce při realizování vyučovací hodiny jsem došla ke stejným závěrům. Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem u žáků s těžkým mentálním postižením týkající se oblasti hodnocení žáků je na dostačující úrovni u případové studie A a B a na vysoké úrovni u případové studie C. Oblast spolupráce týkající se ovlivňování klimatu třídy je u všech pozorovaných na vysoké úrovni. Kooperace se zákonnými zástupci probíhá u případových studií A a C na dostačující úrovni a u případové studie B na vysoké úrovni.

Asistentky pedagoga ve spolupráci s učitelkami dosahovaly u žáků s těžkým mentálním postižením, vzhledem k jejich individuálním možnostem, očekávaných výstupů a do výchovně vzdělávacího procesu implementovaly nové prvky a pedagogické metody. V rámci příprav na výuku vycházely asistentky pedagoga ve spolupráci s učitelkami z doporučení školského poradenského zařízení a náměty na činnost volily z odpovídajících zdrojů. Učební pomůcky přizpůsobovaly žákům s těžkým mentálním postižením a nabídku pomůcek vhodně obměňovaly a doplňovaly. Ve všech oblastech spolupráce dodržovaly kolegyně etické zásady, vzájemně se respektovaly a v rámci vyučovacích hodin u žáků s těžkým mentálním postižením dodržovaly pedagogické zásady názornosti, přiměřenosti, trvalosti, soustavnosti a individuálního přístupu.

Při hodnocení vycházely asistentky pedagoga ve spolupráci s učitelkami z individuálních vzdělávacích plánů žáků, které pravidelně evaulovaly a ze školního vzdělávacího programu. Dále vyplňovaly záznamové archy pro sledování a hodnocení rozvoje a výuky, prostřednictvím kterých mohou zjistit, na jaké úrovni rozvoje a učení se žák v průběhu školního roku nachází. Atmosféra ve třídách byla přátelská a bezpečná. Pedagožky svým empatickým přístupem pozitivně ovlivňovaly klima třídy. Všechny pozorované měly tedy osobnostní předpoklady k výkonu svých profesí v podobě kladného přístupu k dětem, schopnosti empatie, komunikativnosti, trpělivosti a přispívaly tak ke klidné a laskavé atmosféře během vyučování.

Nastavená komunikace prostřednictvím komunikačních sešitů s klíčovými pracovníky žáků doplňována pravidelnými třídními schůzkami zajišťovala přehledné předávání informací o žácích mezi oběma institucemi. Spolupráce všech pozorovaných probíhala v rámci otevřené komunikace, za srozumitelných pravidel a s ohledem na individuální vzdělávací potřeby žáků s těžkým mentálním postižením s cílem dosáhnout jejich maximálního možného vzdělání v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

V rámci hodin smyslové výchovy mohou pedagožky obohatit výuku např. pomůckami, které se používají v multisenzorické místnosti (snoezelen): bublinkový válec, optická vlákna, světelné kamínky či světelné nebe. Dále mohou popřemýšlet o vybudování snoezelen relaxační místnosti přímo ve škole. Speciální třídy navštěvují žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a kombinovaným postižením více vadami, pro které je tato místnost vhodná a mohou ji tedy pravidelně navštěvovat v hodinách smyslové výchovy či zdravotní tělesné výchovy. Dětem s mentálním postižením umožňuje pobyt ve snoezelenu prostřednictvím zvukových, čichových a zrakových podnětů stimulovat smysly a klidná atmosféra přispívá k navození pocitu bezpečí a následného uvolnění. Pedagožkám bych doporučila v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků akreditovaný kurz „Snoezelen v teorii a v praxi“, díky kterému by získaly potřebné znalosti forem a metod práce v této oblasti. K financování snoezelen místnosti by mohla škola částečně využít vhodné granty, které jsou v rámci šablon Evropské unie pravidelně vyhlašovány nebo je mohou získat v rámci vyhlášení regionálních grantů např.: Škoda auto Mladá Boleslav.

Spolupráce kolegyně ve třídách je na dobré úrovni, i přesto bych doporučila vzhledem k psychicky náročné práci se žáky s těžkým mentálním postižením pravidelné zařazení supervizí ve škole (např. Český institut pro supervizi) nebo mezi školami navzájem. Zařazením pravidelných supervizí se může předcházet pracovnímu vyhoření, které bývá v této profesi velmi časté a je důvodem k případné změně zaměstnání.

Ve školství všeobecně mohou být vztahy na pracovišti mezi kolegyněmi občas velmi náročné, ale také vztahy mezi pedagogem a žákem, příp. pedagogem a rodiči. Z tohoto úhlu pohledu bych doporučila psychoterapii v rámci balintovské skupiny. V této skupině dostanou účastníci možnost podívat se na určitou problematickou situaci z nové perspektivy. Cílem není odcházet přímo s konkrétním řešením, ale případná změna

osobního postoje, důkladná reflexe a sebereflexe přispějí ke zbavení se emocionálního zatížení a nastavených stereotypů, které mohou bránit novému pohledu na daný problém a komplikovat řešení situace. O kvalitní pedagogické týmy je potřeba pečovat zvláště ve speciálním školství v rámci výchovně vzdělávacího procesu žáků s postižením.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1.vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČERNÁ, Marie a kolektiv. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1.vydání. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. 1.vydání Praha : PASPARTA Publishing, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-88163-12-1

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. 1.vydání Praha : Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. 4.vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

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

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. 3., přepracované vydání Praha : Portál, s.r.o., 2006. ISBN 80-7367-060-7

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

### Seznam použitých internetových zdrojů

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 110 s. [cit. 2020-06-06]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-25-0.

## **Seznam ostatních zdrojů**

Interní dokument školy – Doporučení školského poradenského zařízení.

Interní dokument školy – Individuální vzdělávací plán.

Interní dokument školy – Školní vzdělávací program.

Zákon č. 561/2004 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*.

Zákon č. 563/2004 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.



## SEZNAM ZKRATEK

AP	asistent pedagoga
IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZŠS	rámcový vzdělávací program základní školy speciální
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program

## SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek 1: Monika sedí na odpočinkovém vaku.....	39
Obrázek 2: Monika leží na odpočinkovém vaku.....	39
Obrázek 3: Ukázka pomůcek případová studie A.....	45
Obrázek 4: Navlékání kroužků na trn.....	47
Obrázek 5: Relaxační cvičení s Monikou.....	48
Obrázek 6: Pomůcka pro Adama varianta 1.....	56
Obrázek 7: Pomůcka pro Adama varianta 2.....	56
Obrázek 8: Uchopení předmětu.....	58
Obrázek 9: Vkládání předmětu.....	58
Obrázek 10: Pomůcky Montessori varianta 1.....	61
Obrázek 11: Pomůcky Montessori varianta 2.....	61
Obrázek 12: Práce s Montessori válečky.....	68
Obrázek 13: Metoda míčkování.....	70
Obrázek 14: Pomůcka taktilní chodník.....	70
Obrázek 15: Bazének s míčky.....	71
Tabulka 1: Přístupy k definování mentálního postižení.....	15

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Ludmila Vitoušková**

**Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství**

**Forma studia: kombinovaná**

**Název práce: Spolupráce asistenta pedagoga u žáků s těžkým mentálním postižením**

**Rok: 2021**

**Počet stran textu bez příloh: 70**

**Celkový počet příloh: 0**

**Počet titulů českým použitých zdrojů: 8**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 1**

**Vedoucí práce: PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.**