

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Monika Kuchařová

Postoj k povolání a profesní připravenost asistentů pedagoga u žáků
s mentálním postižením na blanenských základních školách

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Postoj k povolání a profesní připravenost asistentů pedagoga u žáků s mentálním postižením na blanenských základních školách vypracovala samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje.

V Olomouci dne 22. 4. 2015

.....

Děkuji Mgr. Lucii Pastierikové, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování rad a pomoc při zpracování práce.

OBSAH

Úvod	6
------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. Mentální postižení	8
1.1. Terminologie	8
1.1.1. Mentální postižení × mentální retardace	9
1.1.2. Vrozená a získaná mentální retardace, sociálně podmíněná mentální retardace ..	9
1.2. Charakteristika mentálního postižení	10
1.3. Etiologie mentálního postižení	11
1.4. Klasifikace mentálního postižení	12
2. Dítě s mentálním postižením ve školním věku a jeho specifika poznávacích procesů a vlastností	14
2.1. Myšlení	14
2.2. Paměť	15
2.3. Vnímání	15
2.4. Pozornost	16
2.5. Řeč	16
2.6. Aspirace a vůle	17
2.7. Emoce	18
3. Vzdělávání žáků s mentálním postižením na základních školách	20
3.1. Vzdělávání formou integrace	21
3.2. Faktory úspěšné integrace žáka s mentálním postižením	23
3.2.1. Poradenská zařízení	24
3.2.2. Individuální vzdělávací plán pro žáka s mentálním postižením	25
3.2.3. Další faktory ovlivňující úspěšnou integraci	26
4. Asistent pedagoga	27

4.1.	Definice pojmu asistent pedagoga	27
4.1.1.	Osobní asistent × asistent pedagoga.....	28
4.2.	Legislativní rámec profese asistenta pedagoga.....	30
4.3.	Zřízení funkce asistenta pedagoga.....	31
4.4.	Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga	32
4.4.1.	Schopnosti a předpoklady asistenta pedagoga	35
4.5.	Činnosti asistenta pedagoga.....	37

PRAKTICKÁ ČÁST

5.	Průzkumné šetření zaměřené na postoj k povolání a profesní připravenost asistentů pedagoga u dětí s mentálním postižením na blanenských základních školách.	40
5.1.	Vymezení cílů průzkumného šetření	41
5.2.	Metody průzkumného šetření	42
5.3.	Výběr vzorku	43
5.4.	Harmonogram průzkumného šetření.....	44
5.5.	Analýza a interpretace získaných výsledků	46
5.5.1.	Základní údaje o respondentovi	46
5.5.2.	Vzdělání a příprava na povolání asistenta pedagoga	49
5.5.3.	Konkrétní práce s žákem s mentálním postižením.....	53
5.6.	Zhodnocení výsledků šetření	59
5.7.	Shrnutí.....	61
	Závěr	63
	Seznam bibliografických citací.....	64
	Seznam zkratk.....	68
	Seznam grafů	69
	Seznam tabulek.....	70
	Seznam příloh	71

ÚVOD

Bakalářská práce nese název **Postoj k povolání a profesní připravenost asistentů pedagoga u žáků s mentálním postižením na blanenských základních školách.**

Problematiku asistenta pedagoga jsem si vybrala proto, jelikož jsem se s touto pracovní pozicí poslední dobou hodně setkávala, ať už na praxích či v osobním životě. Setkala jsem se rovněž i s různými názory na vzdělanost a odbornost těchto pedagogů. Začala jsem se tedy o pozici asistenta pedagoga více zajímat, a právě proto jsem si tuto problematiku zvolila jako téma bakalářské práce.

Konkrétně se zaměřím na asistenty pedagoga pracující u žáků s mentálním postižením, kteří se vzdělávají formou integrace na běžných základních školách na Blanensku. Dané zaměření jsem si vybrala, jelikož mě problematika psychopedie vždy velmi zajímala a také se domnívám, i z vlastní zkušenosti můžu potvrdit, jak náročná může být práce s těmito žáky. O to více mě zajímá pohled samotných asistentů pedagoga na jejich připravenost k výkonu této profese.

Prací, zabývajících se tímto povoláním, bylo napsáno již mnoho. Věnují se úloze, přínosu asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu. Některé práce píší o spolupráci asistenta pedagoga s učitelem, jiné o vztahu mezi asistentem a dítětem apod. Mezi odbornou literaturou můžeme také najít aktuální díla, věnující se pozici asistenta pedagoga. Například nově vznikající metodiky pro AP u žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, jež vznikají v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Je samozřejmostí, že většina z děl uvádí informace o potřebném vzdělání a předpokladech pro výkon této pozice. Ani v předložené práci tyto informace nebudou chybět, nicméně se na problematiku vzdělání asistentů pedagoga podívám z jiného pohledu.

Vzhledem k různým názorům, o nichž jsem hovořila v úvodní části, bych chtěla zjistit postoj samotných asistentů pedagoga k této funkci. Ráda bych zjistila, zda se cítí profesně připraveni na plnění profese asistenta pedagoga a na práci s žákem s postižením, jaký přístup k práci zaujímají, co považují za negativa a pozitiva své práce apod. Otázek je opravdu mnoho. Pokud bych měla formulovat jen jednu, zněla by: **Považují se asistenti pedagoga na Blanensku za profesně připravené pro výkon tohoto povolání, a jaký postoj k němu zaujímají?** Touto otázkou jsem formulovala **hlavní cíl práce**, k němuž bych ráda dospěla

pomocí pedagogického průzkumu, kterému se budu věnovat v praktické části. Jako východisko k průzkumnému šetření mi budou informace zpracované v části teoretické.

První kapitola se bude zabývat mentálním postižením, jeho terminologickým vymezením, vznikem a klasifikací. Jelikož se práce soustředí na oblast vzdělávání, druhá kapitola bude pojednávat o specifikách poznávacích procesů těchto žáků, které by měl každý pedagog znát a zohlednit je v individuálním přístupu k jednotlivým žákům. Třetí kapitola se bude věnovat samotnému vzdělávání žáků s mentálním postižením, zejména integraci, a faktorům, potřebným k její úspěšné realizaci. Hlavními oblastmi tu budou poradenská zařízení a individuální vzdělávací plán. Poslední kapitola teoretické části bude pro práci stěžejní. Bude pojednávat právě o pozici asistenta pedagoga. Zaměřím se například na základní vymezení či ukotvení pozice asistenta pedagoga v zákoně. Neméně důležité, a pro praktickou část základním východiskem, budou podkapitoly věnující se kvalifikačním předpokladům a činností asistenta pedagoga.

Jako přínos bakalářské práce očekávám zmapování názorů blanenských asistentů pedagoga na toto povolání ve smyslu potřebného vzdělání a jejich vlastní připravenosti a odbornosti. Podle mého názoru to může dopomoci k větší orientaci na kvalifikační předpoklady k pozici asistenta pedagoga. Na druhé straně může výzkumné šetření poukázat na profesionální a kvalitní přístup asistentů pedagoga na blanenských základních školách. Dále bych byla ráda, kdyby se práce stala užitečným zdrojem informací pro učitele, začínající asistenty pedagoga, či pro jakéhokoli čtenáře, který by se chtěl dozvědět základní informace o profesi asistenta pedagoga, který pracuje s integrovaným žákem s mentálním postižením

TEORETICKÁ ČÁST

1. Mentální postižení

V první kapitole se budeme zabývat odbornou terminologií, charakteristikou, klasifikací a vznikem mentálního postižení.

1.1. Terminologie

Psychopedie, pedagogika osob s mentálním postižením, představuje dílčí obor speciální pedagogiky, jehož předmětem je člověk s mentálním postižením nebo jinou duševní poruchou. Zabývá se edukací, podporou a poskytováním služeb těmto osobám v jednotlivých fázích života (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Müller a Valenta (2009) upozorňují na možnost nahlížet na psychopedii v užším a širším pojetí. V užším kontextu jako na speciálněpedagogickou disciplínu, která se zabývá zejména edukací a sledováním výchovných a vzdělávacích vlivů na tyto osoby. V širším pojetí poukazují na psychopedii jako na interdisciplinární obor, který se mimo vzdělávání zabývá také prevencí, prognostikou, reedukací, rehabilitací, ale i kompenzací, integrací, socializací či resocializací klienta s mentálním či jiným duševním postižením.

Nutno podotknout, že v psychopedické teorii i praxi panuje značná terminologická nejednotnost (Kozáková, 2005). Souvisí to i s tím, že se jedná o obor, který má s terminologií, jako jeden z mála, problémy etického rázu. Psychopedie je tedy nucena hledat novou terminologii z důvodu, že většina jejich pojmů se po určité době stává společensky nepřijatelnými, protože nabývá hanlivého zabarvení (Müller, Valenta, 2009). V historické odborné literatuře se můžeme setkat s pojmy jako slabomyslnost, mentální či duševní zaostalost, mentální defektnost, rozumová či duševní vada (Černá a kol., 2008).

V současné době se také, z důvodu humanizace oboru, klade důrazu na osobnost individua, a proto se doporučuje používat místo pojmu mentálně retardovaný (mentálně postižený) označení **osoba s mentálním postižením**. Vychází to ze všeobecného trendu oborů speciální pedagogiky, kdy hlavně při styku se širší veřejností se používají odvozeniny označení osoba se zdravotním postižením (dítě s dyslexií, nikoli dyslektik, ...) (Müller, Valenta, 2009).

1.1.1. Mentální postižení × mentální retardace

Mnoho speciálněpedagogických diskuzí bylo věnováno problematice vztahu mezi termíny mentální postižení a mentální retardace (Kozáková, 2005). Například v publikaci od Černé a kol. (2008) je psáno, že termíny jedinec s mentální retardací a jedinec s mentálním postižením se v psychopedii používají jako synonyma. Nicméně Vašek (in Kozáková, 2005) definuje mentální postižení jako střešní pojem užívaný v pedagogické dokumentaci zahrnující a orientačně označující všechny jedince s IQ pod 85 (v současnosti tzv. hraniční pásmo mentální retardace). Toto vymezení uvádí taktéž terminologický a výkladový slovník speciální pedagogiky. Z uvedeného vyplývá, že mentální postižení používáme jako zastřešující termín pro snížení inteligence na rozličném etiologickém podkladě. Danou definici uvádí i Valenta (2011) a v současné době je užívána nejvíce.

1.1.2. Vrozená a získaná mentální retardace, sociálně podmíněná mentální retardace

Definici vrozené mentální retardace uvádí publikace od Bartoňové, Bazalové, Pipekové (2007, s. 14): „*Vrozená mentální retardace je spojená s určitým poškozením, odchylnou strukturou nebo odchylným vývojem centrálního nervového systému (CNS) v období prenatalním, perinatálním nebo časně postnatálním, nejdéle do dvou let života dítěte*“.

„*Získaná mentální retardace neboli demence je důsledek poškození mozku různého druhu již v průběhu života jedince, zpravidla po dovršení druhého roku věku*“ (Švarcová, 2011, s. 28). Jedná se tedy o snížení již nabytých mentálních schopností jedince (Slowík, 2007).

O sociálně podmíněné mentální retardaci hovoříme v případě, kdy nedošlo k poškození CNS, ale jedná se o důsledek nepodnětného sociálního prostředí. Zejména hovoříme o nedostatečné stimulaci dítěte. Zajištěním vhodného výchovného prostředí lze deficit do jisté míry upravit, záleží však na věku dítěte, jeho dispozicích a zdravotním stavu. Důležité je také omezit negativní sociální vliv na dítě (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

1.2. Charakteristika mentálního postižení

Velice zajímavě píše o mentálním postižením Slowík . Hovoří o tom, že patrně žádný jiný druh handicapu neomezuje člověka v běžné populaci tak zvláštním a odlišným způsobem jako právě mentální postižení. Zajímavé je také, jak poukazuje na to, že si nikdo nedokáže představit stav mentálního omezení natolik dobře a nedokáže se ani vžít do situace osoby s tímto handicapem, jak tomu může být u jiných postižení. Lze si zavázat oči a zkusit se projít po místnosti jako člověk se zrakovým postižením, stejně tak, jako si lze zacpat uši, či se posadit na ortopedický vozík a pokusit se zdolat určitý úsek jako člověk s tělesným postižením. Nelze ovšem jakkoli stimulovat situaci člověka s mentálním postižením (Slowík, 2007).

Mentální postižení, lze definovat z různých pohledů, např. z biologického, psychologického, pedagogického, apod. (Slowík, 2007). O této problematice hovoří také Kozáková (2005), která dělí možné kritéria definování mentální retardace na inteligenční kvocient, biologické faktory a sociální faktory. V současné době je však nejvíce používaný termín mentální retardace (volně přeloženo jako zpoždění duševního vývoje) vymežován definicemi, jež mají víceméně společné zaměření na snížení intelektových schopností, popřípadě schopnosti adaptace na prostředí (Valenta, Müller, 2009). Valenta (2011, s. 115) dodává: „*Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí, demonstrující se především snížením kognitivních (tj. poznávacích), řečových, pohybových a sociálních schopností.*“

S přihlédnutím na výše uvedené Valenta dále upozorňuje na to, že k tomu, abychom mohli diagnostikovat syndrom mentální retardace (a její hloubky) musíme dbát na zhodnocení celé řady aspektů, týkající se osobnosti klienta. Musíme zohlednit, co klient zvládá či nezvládá v sociálním prostředí, nestačí tedy pouze stanovení inteligenčního kvocientu (IQ pod 70) (tamtéž).

Na závěr této části bychom rádi uvedli základní specifika a projevy mentálního postižení, jež si musí každý pedagog při práci s žáky s mentálním postižením uvědomit, aby bylo pedagogické působení co nejvíce efektivní:

- zvýšená závislost na rodičích a druhých lidech;
- infantilní osobnost – žák se projevuje jako dítě mladšího věku v závislosti na hloubce postižení;

- sugestibilita a rigidita chování;
- nerovnováha aspirací a výkonů;
- porucha v meziosobních vztazích a komunikaci;
- snížená přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům, potřeba vizualizace a velké motivace;
- impulzivnost, hyperaktivita nebo celková zpomalenost v chování;
- citová vzrušivost a labilita nálad;
- porucha poznávacích procesů, primitivnost a konkrétnost úsudků, ulpívání na detailech, snížená mechanická paměť a logická paměť;
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace;
- s mentálním deficitem se často pojí i jiné druhy zdravotního postižení – smyslové, PAS (poruchy autistického spektra), ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), NKS (narušený komunikační systém); (Švarcová, 2011)

1.3. Etiologie mentálního postižení

Následující kapitola pojednává o etiologii, tedy vzniku mentálního postižení.

Jak poukazuje Švarcová, každý rodič, kterému se narodí dítě s mentálním postižením, se zabývá otázkami, jak a proč k tomuto poškození došlo. Žádají od lékařů přesné vysvětlení příčin. Důvod tohoto pátrání je víceméně jednoduchý, rodiče se snaží najít „viníka“ této situace, na druhou stranu je hledání příčiny zdůvodněno obavou opakování postižení u dalšího dítěte (Švarcová, 2011). Nicméně u mentální retardace jsou příčiny velice různorodé a dochází také k jejich kombinaci - příčiny se navzájem ovlivňují, prolínají a spolupůsobí (Černá a kol., 2008; Švarcová, 2011). Důležité je také podotknout, že mnoho příčin mentálního postižení zůstává dosud neznámých (Černá a kol., 2008). Švarcová (2011) hovoří až o 80% případech mentální retardace, převážně v pásmu mírného poškození, jež má neznámý, resp. neurčený původ.

Příčiny mentálního postižení se také dělí do různých kategorií. Dle časového období, při kterém k poškození došlo, na příčiny prenatální (působící před porodem), perinatální (během porodu a krátký čas po něm) a postnatální (vlivy v průběhu života). Dále na příčiny vnitřní – endogenní (zakódovaný již v systémech pohlavních buněk, jejichž spojením vzniká nový

jedinec = příčiny genetické) a vnější – exogenní (anorganické a biologické příčiny). Známe je také rozdělení na příčiny vrozené a získané (Valenta, Müller, 2009; Kozáková, 2005).

Mezi nejčastější příčiny mentálního postižení patří:

- následky infekcí a intoxikací: toxoplazmóza, zarděnky, kongenitální sifilis, zánět mozku, toxemie matky, otrava olovem;
- následky úrazů nebo fyzikálních vlivů: mechanické poškození mozku při porodu, hypoxie či postnatální poranění mozku (např. krvácení do mozku);
- poruchy výměny látek, růstu, výživy: mozková lipoidóza, metabolické poruchy, nedostatečný přísun všech složek potravy;
- makroskopické léze mozku;
- nemoci a stavy způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy: vrozený hydrocefalus, mikrocefalie;
- nezralost novorozence;
- anomálie chromozomů: trizomie (existence tři chromozomů namísto dvou), dizomie (jeden chromozom získáváme od otce a jeden od matky) – jedná se o největší skupinu příčin mentálního postižení; (Švarcová, 2011; Valenta, Müller, 2009)

Samozřejmě nesmíme zapomenout na vlivy nepodnětného sociálního prostředí, jak už jsem uvedla výše, jedná se o tzv. pseudooligofrenii. Sensorická, citová a sociokulturní deprivace dětí vyrůstající v nepodnětném či nepřátelském rodinném prostředí, či v institucionální péči může zapříčinit snížení intelektuálních schopností (uvádí se pokles IQ až o 20 bodů) (Valenta, Müller, 2009).

1.4. Klasifikace mentálního postižení

Vzhledem ke značné variabilitě příčin mentálního postižení se jednoznačná klasifikační kritéria hledají velmi obtížně (Černá a kol., 1995). Mentální postižení můžeme klasifikovat podle nejrůznějších kritérií. Můžeme uvést klasifikaci dle etiologie, klasifikaci, jež vychází z jednotlivých vývojových období osob s mentální retardací. Známa je také symptomatologická klasifikace, která se zabývá typickými příznaky somatického, motorického a psychického vybavení lidí s mentální retardací. Dále se využívá klasifikace dle míry podpory, jež měří podporu, kterou člověk potřebuje, aby mohl žít, co nejběžnějším způsobem života.

Pro současnou speciálněpedagogickou praxi je nejpoužívanější klasifikace dle stupně mentálního postižení (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Orientačně se tyto jednotlivé stupně označují inteligenčním koeficientem IQ, který vyjadřuje vztah mezi dosaženým výsledkem ve standardizovaných testech inteligence odpovídajících určitému vývojovému stupni (mentální věk) a mezi věkem chronologickým (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007; Švarcová, 2011). „*Hranice mentální retardace jakožto duševní poruchy je 70 bodů IQ*“ (Valenta, 2011, s. 116). Jak už jsme podotýkali, vymezení stupňů mentální retardace není jednoduchou záležitostí. K určení diagnózy je nutné brát v úvahu například i úroveň sociální adaptace, socializace i praktickou zručnost (Kozáková, 2005). Slowík (2007, s. 114) k tomu dále uvádí: „*Jedná se pouze o klasifikaci orientační, protože přesně stanovená jednotná kritéria pro posouzení mentální úrovně a jasné hranice oddělující klasifikační stupně prakticky neexistují.*“

V současnosti se pro dané členění využívá MKN -10 (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí). Jedná se o dokument, který byl schválen Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě a platí od roku 1992, v České republice od roku 1993 (Švarcová, 2011).

Mezinárodní klasifikace nemocí dělí mentální retardaci na 6 základních kategorií¹:

- Lehká mentální retardace, IQ 50-69 (F70)
- Středně těžká mentální retardace, IQ 35-49 (F71)
- Těžká mentální retardace, IQ 34-20 (F72)
- Hluboká mentální retardace, IQ nižší než 20 (F73)
- Jiná mentální retardace (F78)
- Nespecifikovaná mentální retardace (F79) (tamtéž)

Na závěr této kapitoly podotkneme, že intelektové schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou v průběhu života měnit a snížené hodnoty se mohou postupem času zlepšovat vhodnou rehabilitací a cvičením (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

¹ V MKN – 10 je každý obor označen jednotlivým písmenem. Duševní poruchy, mezi něž mentální retardace spadá, nesou písmeno F. Následující číslice zpřesňuje diagnózu, další číslice stupeň a číslice za tečkou určuje, zdali je přidružena porucha chování. Např. F70. 1 = F-duševní porucha, 7-mentální retardace, 0- lehká mentální retardace, 1-výrazná porucha chování vyžadující pozornost či léčbu (Michalík, 2011)

2. Dítě s mentálním postižením ve školním věku a jeho specifika poznávacích procesů a vlastností

Stejně jako ostatní děti se vyvíjí i děti s mentálním postižením (Švarcová, 2011). Nutné je ale upozornit, že ve vývoji jedince s mentálním postižením se nejedná jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Dítě s postižením nelze automaticky přirovnávat k mladšímu dítěti bez postižení, neboť v jeho vývoji dochází mimo kvantitativních změn také ke změnám kvalitativním (Müller, Valenta, 2009). Müller (2001) dále upozorňuje, že na děti se sníženou inteligencí musíme nahlížet jako na různorodou skupinu, mezi níž jsou žáci, kteří jsou schopni navštěvovat běžnou základní školu.

Pro dítě i pro rodiče je nástup do školy velkou událostí i změnou současně. Děti si musí na novou situaci zvyknout. Učí se zvládat odloučení od rodičů, přijímat autoritu učitele, integrovat se do skupiny spolužáků a soustředit na výuku. Vzdělávání žáků s mentálním postižením by mělo co nejvíce navázat na rodinnou výchovu a předškolní vzdělávání a proces přechodu do školy by měl být postupný a pozvolný (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

V období školního věku se u dětí s lehkou a středně těžkou mentální retardací setkáváme s různými zvláštnostmi v poznávacích procesech. Zejména se jedná o oblast kognitivní, především pak myšlení a paměť (Černá a kol., 2008).

2.1. Myšlení

Myšlení dětí s mentálním postižením je zatíženo přílišnou konkrétností, s omezenou schopností zobecňování. Myšlení je nedůsledné, pojmy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné. Nedostatečná abstrakce a generalizace, nepřesnosti v analýze a syntéze jsou také charakteristickými rysy myšlení těchto dětí (Valenta, Müller, 2009). Mezi další zvláštnosti patří slabá řídicí úloha myšlení – děti s mentálním postižením nepromýšlí své jednání a nepředpovídají jeho výsledek, nejsou schopni použít to, co už znají. Další zvláštností je nesoustavnost myšlení, tento rys se zejména projevuje u žáků trpící rychlou unavitelností. U dítěte s mentálním postižením se v neposlední řadě také projevuje omezení tzv. sekvenčním myšlením. Dítě nechápe sled věcí a jevů, jejich logickou souvislost a časovou návaznost (Švarcová, 2011; Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

V rámci vzdělávání bychom se měli také zaměřit na zvýšenou sugestibilitu a sníženou kritičnost žáků s mentálním postižením (Černá a kol., 2008).

2.2. Paměť

Paměť žáků s mentálním postižením je mechanická a její kvalitu snižuje pomalé vytváření a nepevnost vybavování a logických vazeb (Černá a kol., 2008). Děti s mentálním postižením si vše nové osvojují velmi pomalu a to po častém opakování. Poznatky a dovednosti, které si děti osvojí, rychle zapomenou, či si je vybaví nepřesně. Také nedovedou získané poznatky včas a vhodně využít v praxi (Švarcová, 2011). Švarcová (2011, s. 55) dále uvádí: „*Příčina pomalého a nekvalitního osvojování nových vědomostí, dovedností a návyků spočívá především ve vlastnostech nervových procesů mentálně retardovaných dětí. Slabost osvojovací funkce mozkové kůry podmiňuje malý rozsah a pomalé tempo vytváření nových podmíněných spojů a také jejich nepevnost. Kvalitu paměti dětí s mentální retardací výrazně snižuje i nízká úroveň myšlení, jež jim v materiálu, který si mají zapamatovat, ztěžuje spojit mezi sebou podstatné a oddělit náhodné vedlejší asociace*“

Druh paměti, kterou žák s mentálním postižením nejvíce využívá je paměť obrazová-názorná, nicméně bez významu není ani podpora sluchové či hmatové paměti (Černá, 2008). Žáci si zpravidla lépe pamatují náhodné vnější znaky předmětů a jevů, problém tvoří vnitřní logické souvislosti, které často ani nevnímají (Švarcová, 2011).

2.3. Vnímání

Vnímání dětí s mentálním postižením je opožděné a značně omezené, což má velký vliv na celý další průběh psychického vnímání. Vnímání se u těchto dětí projevuje značnou zpomaleností a zúžením rozsahu vnímaného (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Mezi další specifika percepce u dětí s mentálním postižením řadíme například nedostatečné prostorové vnímání, nedokonalé vnímání času či sníženou citlivost hmatových vjemů (Krejčířová, Valenta, 1997).

Výraznou zvláštností vnímání u dětí s mentálním postižením je jeho inaktivita, což je neschopnost vnímat předmět se všemi jeho detaily. Dítě se nezajímá aktivně o podstatu či funkci předmětu (Švarcová, 2011). O neaktivním charakteru vnímání svědčí i to, že se dítě

nedovede pozorně dívat, nedovede si výběrově prohlížet nějakou část okolního světa a zaměřuje se na nepodstatné, byť velmi výrazné stránky objektu (Rubinštějnová, 1973). Tato skutečnost v rámci výuky značně ovlivňuje zejména oblast výuky čtení a psaní, ale má vliv i na možnosti využití jakéhokoli obrazového materiálu v procesu edukace (Krejčířová, Valenta, 1997).

Mezi další znak vnímání dětí s mentálním postižením patří nediferencovanost počitků a vjemů. To se například projevuje při rozpoznávání barev - žáci spojují do stejné skupiny barvy méně podobných odstínů (Rubinštějnová, 1973). Švarcová (2011, s. 51) k této problematice uvádí: „*Nedokonalé počítky a vjemy jsou právě těmi základními příčinami, které u těchto dětí brzdí a zpomalují rozvoj vyšších psychických procesů, zejména myšlení.*“ Tyto nedostatky ve vnímání se mohou vyrovnávat speciálními metodami a přístupy. Důležité je žákovi zprostředkovávat nové informace a znalosti, rozšiřovat jejich životní zkušenosti, které vedou k zlepšování kvality vjemů a počitků (Švarcová, 2011).

2.4. Pozornost

S bezprostředním vnímáním a poznáním souvisí pozornost. Kysučan (1982, s. 22) uvádí tyto vlastnosti pozornosti u dětí s mentálním postižením: „*1. rozsah pozornosti je úzký, 2. pozornost není stálá, je snadněji unavitelná, 3. s růstem kvantity výkonu vzrůstá i počet chyb a naopak, 4. je snížená schopnost rozdělování pozornosti.*“

Žák s mentálním postižením je schopen udržet pozornost cca od 15 – 20 minut. V edukačním procesu musíme tedy počítat s relaxací. Také je nutné mít na paměti, že schopnost udržet pozornost se mění dle stupně postižení a časové křivky dne (Krejčířová, Valenta, 1997).

2.5. Řeč

Důležitým faktorem v oblasti vzdělávání žáků s mentálním postižením je také řeč. Děti s mentálním postižením mají nedostatky v rozvoji fonemického sluchu, to znamená, že nedostatečně rozlišují hlásky (Krejčířová, Valenta, 1997). Nedostatečné sluchové vnímání brzdí zdokonalování výslovnosti, tudíž i v této oblasti mají děti značné problémy. Tyto

problémy jsou mimo nedostatečný fonemický sluch také zapříčiněny ve slabých spojích center jemné motoriky (Krejčířová, Valenta, 1997; Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

„Z podstaty mentálního postižení samozřejmě plyne defekt obsahu sdělení, tj. nedostatečná schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči v integrátoru fatických funkcí“ (Krejčířová, Valenta, 1997, s. 30).

Nutné je podotknout také na omezenou slovní zásobu těchto dětí. U žáků v mladším školním věku je slovní zásoba menší, než u intaktních spolužáků. Rozdíl najdeme i mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. Žáci s mentálním postižením velmi málo používají přídavných jmen, sloves a spojek, hojně používají zájmena. Omezení najdeme i v gramatických shodách ve větách (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Co se týče konkrétně **řeči dětí s lehkou mentální retardací**, její vývoj je obvykle o rok i více opožděn. Nicméně postupně se tyto děti dostávají na úroveň druhé signální soustavy, jsou schopni zevšeobecňování a částečného používání abstraktních pojmů. Řeč nemusí být nijak zvláště nápadná. Tyto děti komunikují s využitím jednoduchých vět i souvětí, tudíž jejich komunikační schopnosti jsou v každodenních situacích dostačující. V oblasti edukace mají specifické problémy ve čtení, psaní a počítání. Obtíže jim dělá orientace v delším textu a čtení s porozuměním (Lechta, 2002; Švarcová, 2011).

2.6. Aspirace a vůle

Kognitivní funkce jsou z hlediska vyučovacího procesu zcela zásadní. Důležitou roli však hrají i specifika osobnosti žáků, zejména **aspirace a vůle**.

U žáků s mentálním postižením se velmi často setkáváme s nižší nebo naopak vyšší úrovní aspirace. (Krejčířová, Valenta, 1997). Dolejší uvádí (1973, s. 101): *„Chování duševně opožděného dítěte na jedné straně je motivováno snahou vyhnout se úkolům, obavami z nezdaru, ze selhání a z těchto pocitů a postojů pak vyplývá nízká aspirace, která je v rozporu s jeho skutečnými schopnostmi, na druhé straně tam, kde jde o plánované jednání, o úvahu o svých možnostech a o podmínkách, které jsou dány určitou situací, tam se dítě nerealisticky hodnotí a uplatňuje nerealisticky vysoké aspirace.“*

Jeden z předpokladů úspěšného učení a výchovného působení je i úroveň rozvinutosti **volných vlastností** (Švarcová, 2011). *„Děti s mentální retardací vykazují nedostatek iniciativy*

a nejsou schopny řídit své jednání v souladu se vzdálenějšími cíli. Vůle a volní vlastnosti velmi úzce souvisí s rozmanitými projevy nezralé osobnosti“ (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 25). Krejčířová, Valenta (1997, s. 35) k této problematice dále uvádí: „Ve volních projevech mentálně retardovaných je tedy patrná zvýšená sugestibilita, citová a volní labilita, impulsivnost, agresivita, ale i úzkost a pasivita. Tyto projevy jsou specifické pro každého jedince.“

Dalšími specifickými znaky, týkající se vůle dětí s mentálním postižením, je abulie a hypobulie. O abulii hovoříme jako o nedostatku, ztrátě či snížení volních vlastností. Tento stav je samozřejmě možné sledovat i u intaktních dětí, nicméně u dětí s mentálním postižením se projevuje mnohem častěji a výrazněji. Hypobulii, pokles volních činností, pak můžeme pozorovat u dětí s mentálním postižením víceméně kdykoli a při veškerých činnostech. Typická situace je ta, kdy dítě ví, co má dělat, nepocituje však potřebu jednat (Krejčířová, Valenta, 1997; Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Krejčířová, Valenta (1997, s. 35) dodávají: „Rozvoj volních vlastností mentálně retardovaných dětí a podřízenost jejich jednání vzdáleným a rozumovým motivům bezprostředně závisí na úrovni rozvoje jejich potřeb.“

U žáků s mentálním postižením můžeme pozorovat i sníženou **motivaci** učit se novým věcem, které jsou pro ně ještě mnohdy nezajímavé (Kozáková, 2008).

Kozáková (2008, s. 152-153) dále upozorňuje: „Děti s mentálním postižením často potřebují podporu v oblasti **adaptivních dovedností**, z nichž nejdůležitější pro toto věkové období jsou:

- *komunikace s ostatními*
- *sebeobsluha (oblékání, koupaní atd.)*
- *zdraví a bezpečnost*
- *sociální dovednosti (znalost společenských pravidel, vycházení se skupinou vrstevníků, hra).“*

2.7. Emoce

Emoce regulují chování osob s mentálním postižením, stejně jako u osob intaktních a determinují spolu s percepčními a kognitivními schopnostmi jejich výkony intelektové i motorické (Dolejší, 1973). Citový vývoj má samozřejmě také úzkou souvislost s vývojem osobnosti jedince. Dotýká se povahy, temperamentu, sociální přizpůsobivosti a procesu učení.

U dítěte s mentálním postižením můžeme pozorovat nezralost osobnosti, jež je způsobena odlišnostmi v rozvoji potřeb těchto dětí i jejich intelektu, projevující se v četných zvláštностech emocionální sféry (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Dítě s mentálním postižením je tedy vlivem nízké řídicí funkce mozku vybaveno menší schopností citové prožitky přehodnocovat či tlumit (Krejčířová, Valenta, 1997).

Emoce dítěte s mentálním postižením mohou být neadekvátní z hlediska intenzity i dynamiky, dítě snáz podléhá afektu, na druhé straně může být mnohdy až apatické. City jsou nedostatečně diferencovány, prožitky primitivnější, často protikladné. Objevují se obtíže při utváření tzv. vyšších citů (svědomí apod.). Emocionální sféra dítěte s mentálním postižením může také vykazovat známky egocentrismu (Rubinšteinová, 1973). Mentálního postižení se rovněž velmi úzce dotýká problém emoční deprivace² (Dolejší, 1973).

Nutno podotknout, že opakem mohou být děti s mentálním postižením, jež jsou velice emotivní, mají rádi své blízké, dovedou být empatictí a druhému pomoci.

² Emoční deprivace velmi úzce souvisí se senzoricou deprivací, se sociální a kulturní deprivací, se zanedbaností, se zhoršením sociální, kulturní a ekonomické úrovně rodiny apod. Velmi často se objevuje v ústavní výchově či v disfunkční rodině (Dolejší, 1973)

3. Vzdělávání žáků s mentálním postižením na základních školách

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, základní vzdělávání žáků s mentálním postižením navazuje na rodinnou výchovu a předškolní vzdělávání. Tento přechod by měl probíhat jako pozvolný a postupný proces (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Žák s mentálním postižením se může vzdělávat:

- **Na základní škole formou:**
 - **individuální integrace**
 - individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě základní školy či školy určené pro žáky s jiným typem postižení.
 - **skupinové integrace**
 - vzdělávání ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením při běžné škole nebo třídě pro žáky s jiným druhem postižení (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).
- **Na školách samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením**
 - **ZŠ praktická**

V základní škole praktické se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami³, vyplývající z lehké mentální retardace, případně jiné úrovně snížení rozumových schopností (Švarcová, 2011). „*Základní školy praktické v současné době vyučují podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*“. (Švarcová 2011, s. 87). Základní škola praktická se svou strukturou, organizací a učebním plánem výrazně neodlišuje od běžné

³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů uvádí v § 16:

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu

základní školy. Rozdíly jsou spíše kvalitativní povahy a ve využití speciálně pedagogických prostředků, neboli tzv. podpůrných opatření⁴ (Valenta, 2011).

➤ ZŠ speciální

V těchto školách se zpravidla vzdělávají žáci se středně těžkou až těžkou mentální retardací (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Absolvováním základní školy speciální nezískávají žáci základní vzdělání, ale pouze základy vzdělání (Valenta, 2011). „*V současné době základní školy speciální vyučují v intencích Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální*“ (Švarcová, 2011, s. 90). Základní škola speciální se již značně odlišuje od běžné školy a to zejména mírou speciálněpedagogických prostředků, organizačními formami a strukturou vzdělávání. Důraz se klade na rozvoj sebeobsluhy, využívání předmětů denní potřeby, komunikaci a pracovní kompetence (Valenta, 2011; Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

- **Poslední možností vzdělávání žáků s mentálním postižením je kombinace předchozích forem.**

Jelikož je práce zaměřená na profesní připravenost asistentů pedagoga na běžných základních školách, blíže se budeme věnovat pouze integrované formě vzdělávání.

3.1. Vzdělávání formou integrace

Jak jsme již uvedli, vzdělávání žáků s mentálním postižením může probíhat také formou integrovaného vzdělávání, které se u nás rozvíjí od počátku 90. let (Valenta in Ludíková, 2010).

Pro bližší vysvětlení této formy vzdělávání můžeme použít pedagogický slovník, který uvádí: „*Integrované vzdělávání jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

⁴ Mez podpůrné opatřeními řadíme např. kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciálních učebnice, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění pedagogicko-psychologických služeb, služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka (Ludíková a kol., 2010).

Termín integrace a integrované vzdělávání samozřejmě nalezneme i v právních normách a předpisech⁵ upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto zákonné ukotvení odlišuje termín integrace od termínu inkluze, se kterým se dnes také hojně pracuje, ale nenalezneme jej ukotvený v zákoně. Mnohdy je pojem inkluze brán jako synonym k integraci. Častěji se ale setkáváme s pojetím inkluze jako vyššího stupně integrace (Uzlová, 2010). „Z inkluzivního pohledu na problematiku školství se tedy nejedná o pouhé zařazení, začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního edukačního proudu a zajištění jejich speciálních vzdělávacích potřeb, ale o změnu, eventuálně úpravu podmínek pro vzdělávání. Z pohledu pedagogiky se tak mění její paradigma – dítě se už nepřizpůsobuje vzdělávacímu systému, ale vzdělávací systém se přizpůsobuje dítěti“ (Valenta, Petráš a kol., 2012b, s. 43). Ludíková (2010) k tomu dodává, že společná docházka by měla být chápána více jako způsob prevence sociálního vyloučení než jako pouhé organizačně – pedagogické opatření.

Nicméně, je důležité upozornit na fakt, že při procesu integrace je více než žádoucí striktní dodržování individuálního přístupu se zřetelem na potřeby žáka. Ne pro všechny děti je integrace vhodnou formou vzdělávání a u dětí s mentálním postižením to platí dvojnásob (Valenta, Petráš a kol., 2012a). Rodičům je třeba nastínit, čím může být vzdělávání v ZŠ či ZŠ speciální pro žáka s mentálním postižením přínosné, ale také je třeba upozornit na rizika, která může ta která volba přinést (Grofková in Valenta a kol., 2003).

Integrace žáků s mentálním postižením bývá označována jako nejproblémovější či nejkontroverznější. Vyplývá to již z charakteru postižení. U ostatních postižení je při integraci největší kompenzačním činitelem zachovaný intelekt, což u mentálně postiženého představuje handicap hlavní. Tento fakt souvisí i s opatřením, které jsou pro integraci důležité. Zatímco u jiných postižení lze handicap úplně či částečně eliminovat architektonickými či kompenzačními činiteli, u postižení mentálního jsou speciální prostředky omezenější (Valenta, Müller in Valenta, Petráš a kol., 2012b).

O základních faktorech a prostředcích úspěšné integrace žáka s mentálním postižením budeme hovořit v následující podkapitole.

⁵ Zejména se jedná o Vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů a č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských pracovištích ve znění pozdějších předpisů.

3.2. Faktory úspěšné integrace žáka s mentálním postižením

Jak jsme již avizovali v předchozí kapitole, k tomu, aby mohlo naše školství umožňovat kvalitní integrovanou výchovu a vzdělávání žáků s mentálním postižením, je třeba si vymezit základní předpoklady, které musí splňovat.

V odborné literatuře můžeme najít různá seskupení podmínek, které mají rozhodující význam pro úspěšnou integraci (Grofková in Valenta a kol., 2003). Například Michalík (2000, s. 105) uvádí: „*Mezi základní faktory patří zejména: rodiče a rodina, škola, učitelé, poradenství a diagnostika, forma integrace, prostředky speciálně pedagogické podpory (kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek) a další faktory (architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy apod.)*.“ Tyto uvedené podmínky však můžeme doplnit a upravit a uvažujeme-li o žácích s mentálním postižením i přehodnotit (Grofková in Valenta a kol., 2003).

Pro úspěšnou integraci dítěte s mentálním postižením je vhodné předem kontaktovat školu a sjednat si schůzku s budoucí učitelkou či učitelem, jež působí ve třídě, do které by měl být žák integrován. Schůzka by měla probíhat za přítomnosti ředitele a pokud možno i asistenta pedagoga. Zpočátku je také důležité seznámit vyučující o specifickém vývoji žáka s mentálním postižením, o odolnosti vůči zátěži, o způsobu myšlení apod. Doporučuje se také informovat rodiče ostatních dětí o integraci a od počátku docházky vhodně otevřeně hovořit i s třídním kolektivem. Velmi se osvědčuje vést děti ve třídě k iniciativě v sociálním kontaktu s integrovaným dítětem, důležité je také pozitivní naladění pedagogů (Jucovičová a kol., 2009).

Integrace dítěte s mentálním postižením přináší zejména rizika na druhém stupni, a to z důvodu střídání učitelů, složitější učební látky i terminologie, ale i přijetí odlišnosti je vzhledem ke zvýrazňujícím se rozdílům mezi jednotlivými dětmi komplikovanější. V případě, že se integrace na druhém stupni realizuje, je nutné seznámit všechny vyučující se specifiky vzdělávání konkrétního žáka s mentálním postižením a naladit je na přijetí žáka ve třídě (tamtéž).

K úspěšné integraci žáka s mentálním postižením je dále nezbytné zajistit podpurné opatření a prostředky speciálněpedagogické podpory, o nichž si více řekneme v následujícím textu.

3.2.1. Poradenská zařízení

Mezi kompetence pedagogicko-psychologických poraden (primárně určených pro vývojové poruchy učení a chování, případně lehčí postižení), i středisek výchovné péče (pro žáky s poruchami chování) a zejména speciálněpedagogických center (dále jen SPC), je na základě odborných vyšetření doporučit či nedoporučit integraci dítěte. Rovněž by tato zařízení, opět zejména speciálněpedagogické centrum, mělo specifikovat podmínky, které musí být splněny, aby začlenění žáka s mentálním postižením mohlo být úspěšné a přínosné pro rozvoj dítěte (Grofková in Valenta a kol., 2003).

V procesu integrace hrají velmi významnou roli **SPC**. Ty posuzují vzdělávací potřeby žáka se zdravotním postižením a svými činnostmi se zaměřují na podporu klientů integrovaných do škol, zajišťují jejich speciálněpedagogickou péči a vzdělávání. SPC rovněž poskytují učitelům běžných škol odbornou metodickou pomoc, pomáhají zajišťovat speciální pomůcky, přístroje i zařízení potřebné pro výuku. Poradenství a podporu poskytují i rodičům integrovaných dětí. Spolupráce rodičů, pedagogů a pracovníků SPC je pro integraci velmi důležitá. (Michalík, 2013).

Bezprostřední význam pro školskou integraci mají samozřejmě i **školní poradenská pracoviště**. **Výchovný poradce** ve škole zabezpečuje především administrativní a metodickou část oblasti výchovy a vzdělávání integrovaných žáků. Zprostředkovává diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb, eviduje zprávy z vyšetření žáků ve školských poradenských pracovištích. Výchovný poradce také spolupracuje na IVP (individuální vzdělávací plán). Jeho úkolem je zajistit, aby byl včas vytvořen a obsahoval všechny náležitosti (Knotová a kol., 2014).

Významnou roli v procesu integrace hraje i **školní speciální pedagog**. Ten má na starosti depistážní a diagnostické činnosti u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podílí se na tvorbě IVP a spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními. Dále poskytuje poradenství a metodickou podporu učitelům i rodičům. Do činností školního speciálního pedagoga můžeme zařadit individuální práci s integrovanými dětmi, provádění či zajištění kompenzační, reedukační a stimulační činnosti apod. (Knotová a kol., 2014).

Péči o integrované žáky poskytuje rovněž **školní psycholog**, a to v oblasti konzultační, poradenské i intervenční činnosti (tamtéž).

3.2.2. Individuální vzdělávací plán pro žáka s mentálním postižením

Při integraci žáka s mentálním postižením je nezbytné vypracování IVP. IVP je závazný dokument pro zajištění speciálních potřeb žáka a je součástí jeho dokumentace (Jucovičová a kol., 2009).

O vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu musí požádat ředitele školy zákonný zástupce. Ředitel tvorbu IVP povoluje s písemným doporučením školského poradenského zařízení, v našem případě se jedná o SPC pro žáky s mentálním postižením či pedagogicko - psychologickou poradnu. Ředitel školy rovněž za realizaci IVP zodpovídá. IVP se vytváří ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem nebo zletilým žákem, rovněž se na jeho tvorbě mohou podílet pedagogové, kteří s dítětem pracují, nejlépe asistent pedagoga. IVP je zpracován pro oblasti, které jsou negativně ovlivněny zdravotním postižením, netýká se jen jednotlivých předmětů ale i jiných oblastí, jako například chování, začlenění do kolektivu apod. IVP je vypracován před nástupem či nejpozději měsíc po nástupu dítěte do školy a může se v průběhu roku měnit. Zda jsou plněny podmínky vzdělávání stanovené v IVP vyhodnocuje dvakrát ročně speciálně pedagogické centrum (Jucovičová a kol., 2009; MŠMT, 2013-2015).

„Individuální vzdělávací plán je stěžejním materiálem pro vzdělávání integrovaného dítěte. Jako podklad IVP integrovaného dítěte s mentálním postižením lze využít osnovy základní školy (Vzdělávací program Obecná škola, Základní škola, Začít spolu, ...) a osnovy ZŠ praktické a ZŠ speciální. Velmi se osvědčuje kombinace těchto forem podle možností konkrétního dítěte“ (Jucovičová a kol., 2009, s. 90). Při sestavování IVP lze také využít přílohu 1 pro děti s lehkým mentálním postižením, jež je součástí RVP (rámcový vzdělávací program) (tamtéž).

Již v období přípravy a tvorby IVP je nutno znát, alespoň v základních rysech, osobnost dítěte. Měli bychom vycházet z toho, co dítě zvládlo, co o dítěti víme, jaké jsou jeho specifické projevy, na jaké úrovni se pohybují jeho schopnosti apod. (Michalík, 2000). Do obsahu IVP zařazujeme také konkrétní cíle vzdělávání a postupy práce s dítětem. Stěžejní částí IVP je obsah vzdělávání a konkrétní náplň vyučování (Jucovičová a kol., 2009).

3.2.3. Další faktory ovlivňující úspěšnou integraci

Mezi další prostředky speciálněpedagogické podpory, potřebné k úspěšné integraci žáka s mentálním postižením, patří **bezesporu rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky**, ale i **úprava vzdělávacích podmínek**. Vhodná je aplikace netradičních způsobů výuky, například při osvojování čtení můžeme využít metodu globálního čtení, v matematice tzv. sociální počty apod. (Valenta a kol., 2003). Alternativní výuky nabízí také pomůcka, která je založena na metodice psaní hůlkovým písmem. Použití tohoto druhu písma pro čtení i psaní může vyučovací proces značně zjednodušit. Rovněž můžeme využít úpravu učebních textů. Alternativní obsah a zpracování výukových materiálů spočívá často například v jiném rozdělení učiva, uspořádání do tematických bloků, v doplnění o zjednodušenou barevnou ilustraci, či netradiční knižní zpracování (Hájková, Strnadová, 2010).

Vše zmiňované se váže na **individuální přístup ze strany učitele**, s nímž souvisí příprava vyučujících na výuku, jež je ve třídě s integrovaným žákem do jisté míry odlišná. Důležitý je také odpovídající způsob rozložení žáků, úprava pracovních míst, vytvoření prostoru pro odpočinek a další (Valenta a kol., 2003).

Michalík (2000) dále hovoří i o sociálně **psychologickém aspektu**, tj. postoje, soudy, stanoviska, ale i opatření a řešení, doprovázející školskou integraci. Zásadní roli pak hrají stanoviska a postoje osob, které přímo ovlivňují a vytvářejí atmosféru ve škole, v níž je dítě integrováno.

Velmi významnou roli v procesu integrace hraje i sám učitel. Jak už jsme zmiňovali, přijetí dítěte s mentálním postižením do třídy znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky jako celku i jednotlivých hodin. Samozřejmostí je participace na individuálním vzdělávacím plánu. Učitel musí mimo jiné i zvládnout rozdělení svého zájmu mezi intaktní žáky a žáka s mentálním postižením (Michalík, 2000). V tomto ohledu však nese zásadní význam další podpůrné opatření, a to **zřízení funkce asistenta pedagoga**.

Pozicí asistenta pedagoga se budeme věnovat v následující kapitole.

4. Asistent pedagoga

4.1. Definice pojmu asistent pedagoga

Termín asistent pedagoga je v České republice relativně nový⁶. Ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami působil až do roku 1997 pouze jeden pedagog. Až vyhláška 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách umožnila dva souběžně pracující pedagogy v jedné třídě. Nicméně, dříve tuto pracovní pozici vykonávali spíše pedagogičtí pracovníci z internátu či družiny. Tito asistenti byli také nazýváni jako osobní asistenti, třídní asistenti či asistenti učitele a na školách spolupracovali především při integraci žáků z romské menšiny. Později se začali uplatňovat i asistenti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, především však u žáků s postižením tělesným (Valenta, Petráš a kol., 2012a).

Nyní asistent pedagoga představuje novou podpůrnou službu v resortu MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) a je tedy zaměstnancem školy. Působí ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami (tamtéž).

Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu a na základě vyjádření školského poradenského zařízení. Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost společně s učiteli, vychovateli, speciálními pedagogy a dalšími pedagogickými pracovníky (Teplá, Šmejkalová, 2010).

„Hlavním smyslem institutu asistenta pedagoga je zajištění pomoci žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami při jeho zařazení do výuky i do školního prostředí jako takového“ (Michalík, 2013, s. 43). Asistent pedagoga by měl žákovi pomoci zejména při vzdělávacím procesu, vytvářet podmínky, které vedou k podpoře žáka a to vždy s přihlédnutím na jeho individuální potřeby, jež plynou z druhu a hloubky postižení (tamtéž). *„Pozice asistenta pedagoga umožňuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce i významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení“* (Valenta, Petráš a kol., 2012a, s. 6).

⁶ V zahraničí se můžeme setkat s pojmy jako teaching assistant (asistent pedagoga), classroom assistant (třídní asistent) či learning support assistant (asistent na podporu učení) (A service of the Skills Funding Agency on behalf of the Department for Business, Innovation and Skills, 2012)

Asistent pedagoga může působit v běžných mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách, kde jsou integrováni žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním a vyžadují-li to jejich speciální vzdělávací potřeby. Své uplatnění naleznou i při vzdělávání žáků s těžkým zdravotním postižením ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením (Valenta, Petráš a kol., 2012a).

Zásadní otázkou ale zůstává „čí je to asistent“, dle názvu se jedná o asistenci pedagogovi. Nicméně, asistenta pedagoga je možné zařadit pouze do třídy, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žák, u něhož potřebu asistence vyslovilo školské poradenské zařízení (Valenta, Petráš a kol., 2012a). Metodika od Valenty, Petráše a kol. (2012a, s. 7) k této problematice dále uvádí: „*V optimálním případě je asistent pedagoga pracovníkem, jenž je ve třídě „k ruce“ všem aktérům vzdělávacího procesu: žákovi se zdravotním postižením, učitelce či učiteli, ale také ve vybraných situacích celé třídy. Neboť ta tvoří více či méně jednotlivou sociální jednotku s vlastním klimatem*“. Bohužel se ale v našich školách setkáváme spíše se situací, kdy asistent pedagoga pracuje pouze s integrovaným dítětem, mnohdy odděleně od třídy. Žák se tímto způsobem výuky dostává do kontaktu s učitelem jen při zkoušení a přichází také o kooperaci s ostatními spolužáky. V takovém případě není asistent pedagoga přínosem pro učitele ani pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a už vůbec nelze mluvit o jeho úspěšné integraci (tamtéž).

4.1.1. Osobní asistent × asistent pedagoga

„*Až do roku 2011 docházelo často k rozporům ve vymezení role a kompetencí asistenta pedagoga a osobního asistenta právě ve vzdělávání*“ (Valenta, Petráš a kol., 2012a, s. 7).

První rozdíl však najdeme již ve **zřízení této pozice a v jejím financování**. Osobní asistent může být na jedné straně zaměstnancem poskytovatele sociálních služeb, který je registrován pro poskytování služby osobní asistence dle zákona 108/2006 Sb. o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Na straně druhé, se jedná o fyzickou osobu, která poskytuje klientovi péči dobrovolně či na základě dohodnuté finanční odměny, ta je pak hrazena z příspěvku na péči (Hrdá in Uzlová, 2010). Služba osobní asistence je u nás zařazena pod resort MPSV. Oproti tomu asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a působí ve třídě, kde zajišťuje speciálněpedagogickou činnost především u integrovaného žáka

v běžné škole, či u žáka s těžkým zdravotním postižením ve škole speciální. Asistent pedagoga je tedy zaměstnancem školy a tuto pozici upravují právní předpisy MŠMT (Hanák a kol., 2014).

Z výše uvedeného vyplývá další rozdíl mezi těmito pracovními pozicemi a to **náplň práce**. Osobní asistent poskytuje služby danému klientovi v přirozeném prostředí, jako například v domácnosti, ve volném čase apod. Oproti tomu asistent pedagoga, jakožto pedagogický pracovník, působí ve vzdělávacím procesu (Valenta, Petráš a kol., 2012a).

V případě, že rodiče chtějí, aby byl u dítěte osobní asistent přítomen i ve škole, lze tento požadavek splnit po rozhodnutí ředitele na základě možnosti dané § 8 odst. 7 vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů (tamtéž). Zmíněná vyhláška doslovně uvádí: „*Ve třídách, odděleních konzervatoře a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy*“.

„*Zákon č. 108/2006 Sb. doplňuje provádějící vyhláška č. 505/2006 Sb., kde funkci osobního asistenta řeší § 5 písm. e) a f). V oblasti vzdělávání je osobní asistent využíván rodiči především k doзору a dopomoci při dopravě žáka do školy a ze školy včetně jeho převlékání, oblékání a přezouvání před zahájením a po ukončení výuky*“ (Teplá, Šmejkalová, 2010, s. 24).

Rozdíl nalezneme i v **kvalifikačních předpokladech**. Pozici osobního asistenta může vykonávat prakticky každý člověk. Na vzdělání se tolik nenahlíží, důležité je, aby osobní asistent splňoval požadavky konkrétního klienta a jeho rodiny, či poskytovatele sociálních služeb (Valenta, Petráš a kol., 2012a). Požadavky na kvalifikaci asistenta pedagoga jsou stanovené zákonem (viz. kapitola 4.4.).

Práce asistenta pedagoga a osobního asistenta se také v něčem shodují. V obou případech se jedná o práci s klienty se speciálními potřebami, je tedy více než žádoucí, aby tyto pozice vykonávali lidé, kteří jsou správně motivováni, jsou spolehliví, schopni týmové práce a zejména by to měli být lidé empatičtí, vstřícní a trpěliví (Valenta, Petráš a kol., 2012a).

4.2. Legislativní rámec profese asistenta pedagoga

„Postavení asistenta pedagoga je upraveno mnohými zákonnými i podzákonnými právními předpisy, které jsou právně závazné a také některými koncepčními dokumenty bez právní závaznosti“ (Michalík, 2013, s. 43).

Jedná se zejména o:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů;
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů;
- Vyhlášku MŠMT č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů definuje v § 2 odst. 2 pracovníky, jež vykonávají přímou pedagogickou činnost, **asistenta pedagoga** zde nalezneme pod písmenem **f**).

V ustanovení § 16 odst. 9 školského zákona je pak výslovně uvedeno:

*„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, **zřídit funkci asistenta pedagoga**. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“*

Ustanovení § 7 vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů:

v odst. 1 uvádí **hlavní činnosti asistenta pedagoga**:

- „a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;*
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí;*
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku;*
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“*

v odst. 2:

„Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.“

4.3. Zřízení funkce asistenta pedagoga

Dříve byl v § 16 školského zákona uveden nutný předpoklad pro zřízení asistenta pedagoga, a to souhlas krajského úřadu. Důvodem této právní úpravy byla zejména zvyšující se finanční náročnost tohoto opatření. Nicméně, tento postup zákon vyžadoval i v případě škol zřizovaných MŠMT a registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, a to přesto, že v případě těchto škol rozepisování a poskytování finančních prostředků ze státního rozpočtu není v kompetenci krajského úřadu, ale MŠMT. Tyto skutečnosti tedy vedly ke změně § 16 školského zákona (vypuštění slov „se souhlasem krajského úřadu“ v odst. 8 a 9 a přidání odst. 10). V souladu s touto právní úpravou je tedy souhlas krajského úřadu ke zřízení funkce asistenta pedagoga nutný v případě škol, jejichž zřizovatelem je kraj, obec či svazek obcí, kterým jsou finanční prostředky na jejich činnost rozepisovány a poskytovány ze státního rozpočtu. V případě škol zřizovaných MŠMT a registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi je nutný souhlas ministerstva (Michalík, 2013; Teplá, Šmejkalová, 2010).

„Ředitel školy zasílá žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga na odbor školství mládeže a tělovýchovy příslušného krajského úřadu“ (Michalík, 2013). Žádost je většinou podávána na konci školního roku předcházejícího roku, ve kterém by měl asistent pedagoga působit (Teplá, Šmejkalová, 2010). Ředitel při své žádosti vychází z doporučení školského poradenského zařízení, jež doporučí zřízení funkce asistenta pedagoga na základě diagnózy. Kopii tohoto doporučení bez osobních údajů žáka ředitel zasílá spolu s žádostí. V žádosti se také uvádí výše pracovního úvazku a doporučená doba – většinou na jeden rok (Valenta, Petráš a kol., 2012a; Michalík, 2013). „Ředitel školy současně žádá kraj o navýšení finančních prostředků pro pozici asistenta pedagoga“ (Uzlová, 2010, s. 27).

Žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga musí obsahovat také náplň práce asistenta pedagoga, která může být samozřejmě upravena podle konkrétních potřeb školy, vzdělání asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce dosáhnout apod. (Valenta, 2013). Konkrétně jsou požadavky na obsah žádosti uvedené v § 7 odst. 2 vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů (viz výše).

„Uvedené požadavky, které jsou zdánlivě velmi obsáhlé, přinášejí jistou záruku účelně vynaložených finančních prostředků na danou službu v konkrétní škole. Posouzení žádosti, které provádí buď stanovená komise odborníků nominovaných OŠ KÚ nebo pracovníci příslušných odborů MŠMT, probíhá profesionálně s přihlédnutím nejen k ekonomickým možnostem resortu školství, ale především zájmu dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Teplá, Šmejkalová, 2010, s. 18).

O výsledku řízení obdrží ředitel písemné vyrozumění. V případě, že je vydán souhlas na dobu neurčitou, nejsou ředitelé povinni žádat o zřízení funkce asistenta pedagoga každý rok. V opačném případě je nutné požádat o zřízení této funkce opět za rok (Teplá, Šmejkalová, 2010; Valenta 2013).

„Schválené funkce, resp. asistenty pedagoga lze financovat pouze v rámci normativu na daný výkon dle statistického výkonového výkazu. Veškeré náležitosti rozpočtu projednává ředitel školy v dohodovacím řízení s příslušným OŠ KÚ“ (Teplá, Šmejkalová, 2010, s. 18).

Ředitel je také povinen písemně ohlásit zrušení funkce asistenta pedagoga i změnu podmínek, na jejichž základě byl vydán souhlas se zřízením této funkce (Valenta, Petráš a kol., 2012a).

4.4. Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Asistent pedagoga musí v první řadě splňovat předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, ty jsou ustanoveny v § 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů:

„Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům;*
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává;*
- c) je bezúhonnost;*

d) je zdravotně způsobilý a

e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“

Konkrétní kvalifikační předpoklady pro výkon činnosti a odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga upravuje ustanovení § 20 zmíněného zákona a vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků ve znění pozdějších předpisů.

„Přijetím zákona č. 198/2012, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, došlo k 1. 9. 2012 v § 20 ke změně ohledně získávání odborné kvalifikace asistentů pedagoga. Na rozdíl od předcházející právní úpravy dochází v tomto zákoně všeobecně k zjednodušení vzdělávacích cest vedoucích k získání předpokladu odborné kvalifikace těm pedagogickým pracovníkům, kteří již získali odbornou kvalifikaci pro určitou pedagogickou profesní pozici, ale vykonávají nebo chtějí vykonávat přímou pedagogickou činnost v pozici jiné. V řadě případů pak dochází také k zjednodušení přístupu k získání předpokladu odborné kvalifikace i těm fyzickým osobám, které dosud žádnou pedagogickou způsobilost nemají“⁷ (Valenta, Petráš a kol., 2012a, s. 11).

Zásadní změnou v současnosti je také rozlišení dvou úrovní odbornosti asistentů pedagoga, podle nich je odlišeno i požadované vzdělání⁸:

1. vyšší úroveň – pro přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole, která zajišťuje vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace.

Pro výkon této pozice je nejnižší kvalifikační předpoklad **střední vzdělání s maturitní zkouškou**, což je na rozdíl od předcházející právní úpravy přísnější. Nicméně nynější právní úprava však podstatně rozšiřuje možnost získání kvalifikace i pro absolventy nepedagogických oborů, a to jak vysokoškolských (magisterských i bakalářských programů), všech oborů vyššího odborného vzdělávání i maturitních oborů. Tito absolventi nepedagogických oborů mohou získat kvalifikaci za stanovených

⁷ Celé znění § 20 zákona č. 198/2012, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících uvádíme v příloze č. 1

⁸ Podobné rozdělení nalezneme i ve Spojeném království, kde jsou kvalifikační požadavky pro funkci asistenta pedagoga rozděleny na 3 úrovně. Studium na pozici asistenta pedagoga je zde možné i na vysokých školách. S nárůstem zkušeností se mohou pedagogičtí asistenti dostat až na vyšší úroveň pedagogického asistenta - v originální zkratce HLAT -Higher Level Teaching Assistant. K tomuto kroku je však potřeba podpora ze strany vedení školy (A service of the Skills Funding Agency on behalf of the Department for Business, Innovation and Skills, 2012).

podmínek⁹. Absolventům oborů pedagogického zaměření se kvalifikační předpoklady pro výkon asistenta pedagoga přiznávají. (Valenta, Petráš a kol., 2012a; Nová škola, 2013)

2. nižší úroveň – pro přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole, nově pak ve vyjmenovaných školských zařízeních poskytující vzdělávání (např. školní družiny a školní kluby).

Zde postačí asistentovi pedagoga střední vzdělání s výučním listem, musí však absolvovat studium pedagogiky. Dokonce stačí i **vzdělání základní**, které je však nutné doplnit o absolutorium vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga v zařízení dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky (tamtéž).

§ 22 odst. 1 zmíněného zákona uvádí, že za studium pedagogiky se považuje:

„Vzdělání získané studiem ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a uskutečňovaném vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.“

Pro asistenty pedagoga je stanoven minimální rozsah studia na 80 hodin, studium je zaměřeno na pedagogiku a psychologii. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, definuje ukončení studia pedagogiky formou obhajoby závěrečné písemné práce a závěrečné zkoušky před komisí. Absolventi pak získávají osvědčení. Studium pedagogiky umožňují různá soukromá i veřejnoprávní zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Valenta, Petráš a kol., 2012a).

V případě vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga¹⁰), se dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. jedná o 120 vyučovací hodiny. Ukončení a získání osvědčení je opět na základě úspěšného absolvování závěrečné zkoušky před komisí. Dostupnost těchto vzdělávacích programů je mnohem lepší než v případě studia pedagogiky (tamtéž).

⁹ Stanovené podmínky pro získání kvalifikace nepedagogických oborů jsou uvedeny v § 20 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, jedná se o:

*„1. vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku
2. studiem pedagogiky,*

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků („studium pro asistenty pedagoga“).“

¹⁰ Jako ukázkou kvalifikačního kurzu uvádíme Studium pro asistenty pedagoga, jedná se o program celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci – viz příloha č. 2

Z uvedeného vyplývá, že způsobů k získání odborné kvalifikace asistenta pedagoga je velmi mnoho, tento rozptyl možných stupňů vzdělání nenajdeme u žádného jiného pedagogického pracovníka. V současné době se také čím dál více setkáváme se vznikem nových studijních oborů zaměřených na přípravu asistentů pedagoga na středních i vyšších odborných školách. Dokonce vzniká i tříletý bakalářský obor s názvem Asistent pedagoga na vysokých školách, což se hodnotí jako pozitivní jev z hlediska možné lepší odborné profilace i zlepšení celkového sociálního statusu ve společnosti těchto pedagogických pracovníků. Otázkou však zůstává, jak velký zájem bude o tyto obory, jelikož absolventi nemohou očekávat nijak zvlášť příznivé platové podmínky. Současná legislativa umožňuje zařazení asistenta od 4. platové třídy (cca 9 a půl tisíce korun při celém úvazku) výše. Maximální platová úroveň je okolo 8. až 9. platové třídy (při rozsáhlé praxi v oboru cca 18 až 20 tisíc korun), k čemuž ale dosáhne jen málokterý pedagogický asistent¹¹. Navíc profese asistenta neposkytuje ani přílišnou perspektivu trvalého pracovního poměru (Valenta, Petráš a kol., 2012a; Nová škola, 2013).

4.4.1. Schopnosti a předpoklady asistenta pedagoga

„Na osobnost asistenta pedagoga jsou kladena stejně přísná kritéria jako na osobnost pedagoga. Tento výrok vyplývá ze skutečnosti, že je pedagogickým pracovníkem a vykonává tak přímou vyučovací činnost. Protože je navíc zaměstnán také činnostmi, které se blíží spíše pozici osobního asistenta, jsou požadavky na kvalitu jeho osobnosti mnohdy vyšší. Specifičností jeho práce je také to, že pracuje pod neustálým dohledem, supervizí svého učitele“ (Valenta, Petráš a kol., 2012a, s. 39).

Vedle zákonem stanovených požadavků na kvalifikaci, vyžaduje tedy profese asistenta pedagoga i další osobnostní předpoklady, schopnosti a dovednosti.

Můžeme uvést příklady osobnostních předpokladů, jež lze považovat z hlediska úspěšného začlenění asistenta pedagoga do edukačního procesu s žákem s mentálním postižením za velmi důležité:

¹¹ Například ve Spojeném království se plat asistenta pedagoga pohybuje od 10000 – 15000 liber ročně při celém úvazku, což je v přepočtu kolem 40 000 Kč měsíčně. Ale i tady většina asistentů pedagoga pracuje na poloviční úvazek (Skill: National Bureau for Students with Disabilities, 2007).

- Prvním a nejdůležitějším požadavkem je, aby asistent pedagoga měl **k žákovi s mentálním postižením kladný vztah** a aby se snažil být pozitivně naladěný za všech okolností. V momentě, kdy asistent pedagoga není schopen empatie, nemá dostatečnou míru tolerance a není ani dostatečně motivovaný pro výkon této profese, nemůže ji nikdy vykonávat na dobré úrovni. Kladný vztah k žákovi s mentálním postižením se mimo jiné projevuje ve vzájemné úctě a pochopení;
- **Trpělivost, vytrvalost a důslednost** - práce s žákem s mentálním postižením může být na základě jeho specifík v poznávacích procesech mnohdy zdlouhavá a málokdy přináší výsledky ihned, proto je nutné, aby byl asistent pedagoga trpělivý a vytrvalý při hledání dalších cest k zvládnutí vytyčených cílů;
- **Duševní odolnost a celková citová vyrovnanost** - asistent pedagoga se může, na základě neustálé interakce s žákem s i okolím, dostat do psychického a emočního tlaku. Je tedy nutné, aby byl odolný a citově vyrovnaný a uměl odpočívat;
- **Organizační schopnosti a plánovitost** - schopnost naplánovat a zorganizovat činnosti, které budou směřovat k co největšímu rozvoji vědomostí, dovedností a návyků žáka s mentálním postižením.
- **Schopnost srozumitelné písemné a ústní komunikace** - žák s mentálním postižením je vybaven menší úrovní percepce a rozumových schopností. Důležité tedy je, aby byl asistent pedagoga schopen formulace jasných a srozumitelných sdělení a sám byl správným řečovým vzorem. (Valenta, Petráš a kol., 2012a).

Důležité je také zmínit, že asistent pedagoga, jakožto účastník každodenní interakce s okolím by měl být vybaven vlastnostmi, které podporují schopnost spolupráce. Důležitá je tedy dovednost udržet harmonické mezilidské vztahy, nekonfliktnost, vstřícnost, ochota k poskytnutí pomoci, schopnost přijímat, ale i udělovat příkazy. Asistent pedagoga by měl být ve svém vystupování kultivovaný a pečovat o svůj vzhled (Valenta, Petráš a kol., 2012a).

Na závěr kapitoly ještě podotkneme, že u asistenta pedagoga se také předpokládá znalost a dovednost metodiky čtení, psaní a počítání¹², respekt metody výuky zvolené pedagogem a znalost RVP a z něj vyplývajícím ŠVP (školní vzdělávací program) (tamtéž).

¹² Například ve Spojeném království se někteří asistenti pedagoga přímo specializují na výuku čtení, psaní, cizí jazyky či výtvarné umění (Skill: National Bureau for Students with Disabilities, 2007).

4.5. Činnosti asistenta pedagoga

„Hlavním posláním asistenta pedagoga je podpořit integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu“ (Hanák, 2014, s. 6).

Každý asistent pedagoga by měl být při nástupu do zaměstnání seznámen s náplní práce, kterou je možné přiložit v tištěné podobě k pracovní smlouvě. S náplní práce asistenta pedagoga by měli být seznámeni i ostatní učitelé. Toto opatření usnadní v budoucnu spolupráci a rozdělení kompetencí ve třídě (Uzlová, 2010).

Asistentovi pedagoga stanoví náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností ředitel školy, při čemž vychází z podkladů a doporučení SPC či PPP, jež asistenci doporučilo, dále z podmínek školy, situací ve třídě a skutečných potřeb žáka. Při vytváření náplně práce spolupracuje ředitel také s třídním učitelem. Ředitel školy taktéž určí pravomoci a odpovědnost všem pedagogickým pracovníkům, podílejícím se na výchovně-vzdělávací činnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík, 2013). Ředitel školy určuje rovněž zařazení asistenta pedagoga do příslušné platové třídy a to na základě nejnáročnějších požadovaných činností a jeho odborné kvalifikace (Valenta, Petráš a kol., 2012a).

Práce asistenta pedagoga je tvořena především přímou pedagogickou činností v rozsahu 20 – 40 hodin týdně a nepřímou pracovní činností, jako například přípravou pomůcek, pracovních listů, kooperací s učitelem apod. (Hanák a kol., 2014).

Asistent pedagoga pracuje **podle instrukcí třídního učitele** nebo učitele odborných předmětů a náplň jeho práce je zejména zprostředkovat vhodným způsobem výchovnou a vzdělávací činnost integrovaným žákům, podporovat jejich motivaci a pozornost (Michalík, 2013).

Při vyučování musí asistent pedagoga **přistupovat k žákovi individuálním způsobem** odpovídajícím jeho potřebám, které vyplývají z hloubky a druhu jeho postižení (Hanák a kol., 2010). Důležité je, aby asistent pedagoga spolupracoval s učitelem, aktivně se připravoval na hodinu, znal individuální vzdělávací plán. Poskytoval žákovi pomoc, ale nedělal úkoly za něj, podporoval žáka v samostatnosti, podněcoval jej ke komunikaci s ostatními spolužáky. Zejména by měl být asistent pedagoga vzorem v chování k integrovanému dítěti, měl by vědět, proč je žák vzděláván v běžné třídě a být schopen to sdělit spolužákům, případně i rodičům ostatních dětí (Rytmus o.s. in Uzlová, 2010).

Asistent pedagoga se také podílí na hodnocení žáka a jeho pokrocích v rámci vzdělávacího procesu (Michalík, 2013). Mezi další úkoly asistenta pedagoga může patřit i kontrola plnění úkolů, opakování a procvičování již probrané látky apod. (Nová škola, 2013). Důležitou činností asistenta pedagoga je rovněž pozorování žáků, na které mnohdy učitelé nezbývá čas. Toto pozorování je zdrojem poznatků, na jejichž základě lze po dohodě s pedagogem volit vhodné metody a formy práce (Hanák a kol., 2014).

„Důležité je také zmínit fakt, že individuální i skupinová práce asistenta pedagoga s žákem/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučování by měla vždy probíhat přednostně ve třídě, kde jsou současně vzděláváni ostatní žáci. Práce asistenta pedagoga s žáky v oddělené učebně by měla být realizována pouze v odůvodněných případech (např. když je žákův vzdělávací plán zcela odlišný od výuky ostatních spolužáků a lze odůvodněně předpokládat, že paralelní výuka podle dvou vzdělávacích plánů by působila velmi rušivě)“ (Nová škola, 2013).

Jak již bylo avizováno, asistent pedagoga by **neměl pracovat pouze s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**, v našem případě s žákem s mentálním postižením. Ve vybraných aktivitách by měl být schopen zastoupit učitele v práci s intaktními žáky, aby učitel získal více prostoru pro vlastní práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (tamtéž).

V souladu s pokyny vyučujícího působí asistent pedagoga **nejen ve výuce**, ale poskytuje žákovi podporu i o přestávkách, v rámci volnočasových aktivit organizovaných školou. Podílí se na vytváření pracovních materiálů, pomůcek k edukační činnosti i na úpravách individuálního vzdělávacího plánu (Hanák a kol., 2014).

Jak už jsme zmiňovali, základem práce asistenta pedagoga je také **spolupráce s pedagogem**. Asistent pedagoga mimo jiné poskytuje zpětnou vazbu učiteli, například o potřebách či problémech žáka. Dobrá spolupráce s pedagogem je nezbytnou součástí výchovně – vzdělávacího procesu, vede ke zvýšení jeho efektivnosti a vytváření dobrého klimatu ve třídě. Z tohoto důvodu se doporučuje, aby si učitel a asistent pedagoga na počátku určili zásady a postupy vzájemné spolupráce a vytyčili cíle, kterých by měl daný žák dosáhnout během určitého časového úseku.

Nesmíme opomenout ani důležitost spolupráce a **komunikace asistenta pedagoga s rodiči** žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Michalík, 2013; Valenta, Petráš a kol., 2012a).

Efektivní asistent pedagoga taktéž působí jako součást sítě vztahů školy s dalšími institucemi. Těmito vztahy máme například na mysli spolupráci se školním psychologem, speciálním pedagogem či komunitou (Michalík, 2013).

Asistent pedagoga se rovněž účastní pedagogických poraden a třídních schůzek a také vzdělávacích aktivit určených pro asistenty pedagoga (Valenta, Petráš a kol., 2012a).

Pro přehled uvedeme **souhrn hlavních činností asistenta pedagoga** u žáků s mentálním postižením na základní škole, jak je uvádí metodika od Valenty, Petráše a kol. (2012a):

- individuální pomoc žákům při začleňování se do školního prostředí;
- spolupráce s pedagogickými pracovníky školy při realizaci výchovné a vzdělávací činnosti;
- individuální pomoc žákům v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky;
- individuální práce s žáky podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů učitele, se zřetelem na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby žáka;
- pomoc a zprostředkování při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou, včetně užití alternativních komunikačních systémů;
- pomoc při upevňování sociálních, pracovních a hygienických návyků žáků;
- pomoc při vytváření pomůcek a zaškolení práce s pomůckou, kterou žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů;
- pomoc s přípravou na výuku i mimo vyučovací hodiny;
- kontrolování a zajištění materiálního vybavení dítěte;
- pomoc při zajišťování spolupráce se zákonnými zástupci žáka;
- účast na pedagogických poradách a třídních schůzkách a vzdělávacích aktivitách určených pro asistenty pedagoga“.

Závěrem je třeba zmínit, že úspěšná práce asistenta pedagoga záleží i na metodické podpoře, která se váže ke všem hlavním funkcím asistenta pedagoga a je poskytována zkušenými pedagogy školy a pracovníky SPC (Michalík, 2013).

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Průzkumné šetření zaměřené na postoj k povolání a profesní připravenost asistentů pedagoga u dětí s mentálním postižením na blanenských základních školách

V praktické části bakalářské práce vycházíme z průzkumného šetření, jehož předmětem byly **názory blanenských asistentů pedagoga na profesi a jejich vlastní postoj a připravenost k jejímu výkonu**. Metodou dotazníku jsme se mimo základních informací o věku, výši úvazku apod. zaměřili na oblasti vzdělání a přípravy na povolání asistenta a na jejich konkrétní práci s žákem s mentálním postižením.

Pro průzkumné šetření jsme se rozhodli na základě rozdílných postojů k této pozici ze strany okolí a celkového nízkého sociálního statusu profese. Zajímá nás tedy názor a postoj lidí, jež danou funkci vykonávají. Další z faktorů vedoucí k šetření byl zvyšující se počet asistentů na běžných základních školách a změny v kvalifikaci, jež vyžaduje tato profese. Jak jsme uvedli v teoretické části, způsobů k získání odborné kvalifikace asistenta pedagoga je velmi mnoho, od základního vzdělání, ke kterému je zapotřebí absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenta pedagoga, až po nově vznikající bakalářské obory na vysokých školách. A tak nás zajímalo, jaké vzdělání se u asistentů pedagoga na Blanensku vyskytuje nejčastěji a zdali jim dané vzdělání k této nelehké profesi z jejich pohledu stačí.

Profesní připravenost a přístup k práci jsme také zkoumali prostřednictvím otázek v oblasti konkrétní práce s žákem, a to na základě informací zjištěných v části teoretické. Pro vysvětlení uvedeme příklad. V kapitole věnující se činnosti asistenta pedagoga jsme uvedli, že by asistenti měli s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat mimo prostory, kde se vzdělávají ostatní žáci, jen v krajních případech a také, že by měli pracovat i s ostatními žáky ve třídě. Zajímalo nás tedy, zdali je tomu tak i v praxi a jestli tyto informace asistenti znají a řídí se podle nich. Zvolené otázky dopomůžou nastínit jejich odbornost a profesionální přístup, stejně jako otázky věnující se oblasti dalšího vzdělávání či samostudia.

Danou problematiku jsme se rozhodli zkoumat také na základě informací o šetření, jež probíhalo v letech 2005/2006 a 2007/2008 v Anglii a Walesu na více než 8000 základních a středních školách. Výzkum zadal Odbor pro děti, školy a rodiny (v originále Department for

Children, Schools and Families -DCSF) institutu vzdělávání. Jednalo se o dotazování zaměstnanců škol a pozorování hodin, ve kterých působili asistenti pedagoga. Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že žáci, kterým byla poskytována podpora ze strany pedagogického asistenta, dosáhli menších pokroků, než ti žáci s podobnými schopnostmi a dovednostmi bez asistence. Jako důvod daného zjištění byl ze strany vědců uveden problém, jakým je funkce asistenta pedagoga používána a způsob, jakým jsou tyto asistenti vedeni ze strany učitelů (přesněji jen čtvrtina učitelů byla vyškolená pro práci s asistentem pedagoga). Další z důvodů byl fakt, že se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dostává mnohem méně pozornosti ze stran kvalifikovaných učitelů. Naopak, jak bylo rovněž uvedeno, asistenti pedagoga, kteří se dítěti věnují, jsou méně vyškolení a mají nižší úroveň vzdělání (zhruba dvě třetiny asistentů pedagoga nejsou vzděláni nad úroveň maturity), což podle průzkumu s sebou nese i menší pedagogickou účinnost na žáky. Na základě výzkumu vědci avizovali, že by školy měly klást důraz na účinné nasazení pedagogů a dětem se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnout více podpory kvalifikovaných učitelů.

Všechny tyto uvedené aspekty i fakt, že u nás podobný výzkum neprobíhal, nás dovedly k tomuto průzkumnému šetření. Rádi bychom tedy zjistili, jak je to se vzděláním a přístupem asistentů pedagoga u nás, tedy alespoň v oblasti Blanenska. Konkrétnější cíle uvádíme v následující podkapitole.

5.1. Vymezení cílů průzkumného šetření

Ve snaze splnit cíle průzkumného šetření jsme si definovali průzkumný problém jako oblast postojů blanenských asistentů pedagoga k povolání a jejich vlastní připravenost k výkonu této funkce, což posuzujeme na základě dotazníkového šetření.

Průzkumný problém můžeme formulovat ve formě otázky:

Považují se asistenti pedagoga na Blanensku za profesně připravené pro výkon tohoto povolání, a jaký postoj k němu zaujímají?

Hlavní cíl:

Zjistit profesní připravenost a celkový postoj asistentů pedagoga ke svému povolání.

Dílčí cíle:

- Zjistit, jaké mají asistenti pedagoga vzdělání, kolik z nich má kvalifikační kurz a zdali jim jejich vzdělání k výkonu asistenta pedagoga stačí.
- Zjistit jejich přístup a odpovědnost k výkonu profese.
- Zjistit, jak vypadá konkrétní činnost asistenta pedagoga s žákem s mentálním postižením.
- Zjistit, zdali mají asistenti pedagoga dostatečnou metodickou podporu k výkonu své práce a jestli se vyskytl v průběhu jejich práce nějaký problém.

5.2. Metody průzkumného šetření

Jak již bylo zmíněno, k průzkumnému šetření jsme zvolili metodu **dotazníku**.

Dotazník představuje velmi frekventovanou metodu získávání dat v pedagogickém výzkumu (Chráška, 2007). Gavora (in Chráška, 2007, s. 163) uvádí definici dotazníku: „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou logicky seřazeny a na něž respondent odpovídá písemně. Nevýhodou dotazníkové metody je bezesporu její nízká důvěryhodnost, jelikož nezjišťuje, jaká osoba skutečně je, ale jak se vidí. Další úskalí dotazníku je v konstrukci otázek, ty mohou být nevhodně formulované, či nejednoznačné či neodborně sestavené. Tyto nešťastně sestavené dotazníky mají velmi malou výpovědní hodnotu. Nespornou výhodou dotazníku je jeho poměrně rychlá administrace a vyhodnocování a také možnost získání dat od velkého počtu respondentů (Chráška, 2007).

V dotazníku můžeme použít celou řadu otázek, které můžeme rozdělit dle několika kategorií. Jako příklad si uvedeme dělení, které se zakládá na formě požadované odpovědi. Dle této kategorie máme otázky otevřené neboli nestrukturované a otázky uzavřené neboli strukturované. Otázky otevřené nenavrhují respondentovi žádné možné odpovědi, což zároveň představuje jednu z nevýhod, jelikož takto vzniklé odpovědi mohou působit potíže při vyhodnocování. Na druhou stranu otevřené otázky umožňují hlubší proniknutí k sledovaným jevům. U uzavřených typů otázek se respondentovi předkládá určitý počet předem připravených odpovědí (např. ano - ne - nevím). Výhodou tohoto typu otázek je snadné

vyhodnocování a také sami respondenti jsou u dotazníku více ochotní. Nevýhodou se sledává kvalita odpovědí, jež jsou vtěsnávány do schématu (Chráska, 2007).

Pro naše průzkumné šetření jsme zvolili **kombinaci otevřených i uzavřených otázek**. Otevřené otázky jsme použili u sběru základních údajů, např. u věku, doby ve funkci asistenta pedagoga, výše pracovního úvazku, ale také v případě zjišťování informací týkajících se pozitiv a negativ této profese a v uvedení možného problému, který se v praxi respondentů vyskytl. Nicméně, k většině otázek měl dotazovaný možnost výběru z předem připravených odpovědí *ano – ne - nevím*. Tuto formu jsme zvolili z důvodu kratší doby potřebné pro vyplnění, tudíž i z předpokládané větší spolupráce respondentů.

5.3. Výběr vzorku

Výběr vzorku pro naše průzkumné šetření byl záměrný a jednalo se o asistenty pedagoga u dětí s mentálním postižením působící na běžných základních školách v oblasti Blanenska.

Šetření předcházelo mapování škol, ve kterých pracují asistenti pedagoga u dětí s mentálním postižením. Tyto informace jsme zjišťovali pomocí emailů a telefonátů paní referentce Krajského úřadu Jihomoravského kraje (dále jen KÚ JMK) - odbor školství, oddělení vzdělávání. Zjištěné informace byly:

V oblasti Blanenska byl pro školní rok 2014/2015 udělen souhlas KÚ JMK se zřízením funkce asistenta pedagoga celkem 27 základním školám. Udělený souhlas však nemusí ještě znamenat, že funkce byla na škole opravdu zřízena. Celkový počet asistentů pedagoga na blanenských základních školách je tedy odhadem 77.

Bohužel se nám nepodařilo zjistit konkrétní školy, kde jsou integrováni žáci s mentálním postižením. KÚ JMK, stejně jako SPC v Blansku, nám údaje nemohly sdělit, jelikož by tyto informace o diagnóze mohly být propojitelné s konkrétním dítětem dané školy, což bez souhlasu rodičů nelze. Jediné, co jsme zjistili, bylo, že mezi diagnózami integrovaných dětí v Jihomoravském kraji je nejpočetněji zastoupeno ADHD, PAS a mentální postižení.

Z tohoto důvodu jsme se rozhodli odeslat dotazník všem blanenským základním školám, kterým byl souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga udělen, a poprosit o vyplnění ty pedagogické asistenty, jež pracují u dítěte s mentálním postižením.

Seznam základních škol, které se průzkumného šetření zúčastnily, uvádíme v následující tabulce:

název školy	adresa
Základní škola a Mateřská škola Benešov, okres Blansko, příspěvková organizace	Benešov 155
Základní škola a Mateřská škola Blansko, Dvorská 26	Dvorská 26
Základní škola a Mateřská škola Blansko, Salmova 17	Salmova 17
Základní škola Tomáše Garrigua Masaryka Blansko	Rodkovského 2
Základní škola Boskovice, okres Blansko	Nám. 9. května 8
Základní škola Cetkovice, okres Blansko, příspěvková organizace	Náves 91
Základní škola a Mateřská škola Drnovice, okres Blansko	Drnovice 60
Základní škola Jedovnice, okres Blansko	Nad Rybníkem 401
Základní škola a Mateřská škola Knínice u Boskovic, příspěvková organizace	Knínice u Boskovic 210
Základní škola a Mateřská škola Křtiny	Křtiny 240
Základní škola a Mateřská škola Kunštát, příspěvková organizace	Brněnská 32
Základní škola Letovice, okres Blansko	Komenského 5
Základní škola Lipůvka, příspěvková organizace	Lipůvka 283
Základní škola Edvarda Beneše Lysice	Zákostelí 360
Základní škola a mateřská škola Ráječko	Dlouhá 279
Základní škola Sloup, okres Blansko	Sloup 200
Základní škola Svitávka, okres Blansko	Komenského 157
Základní škola a mateřská škola Úsobrno, okres Blansko, příspěvková organizace	Úsobrno 33
Základní škola Vysočany, okres Blansko	Vysočany 42
Základní škola a Mateřská škola Žďárná, okres Blansko, příspěvková organizace	Žďárná 217

Tabulka č. 1 *Seznam škol, které se účastnily průzkumného šetření*

5.4. Harmonogram průzkumného šetření

První fází průzkumného šetření bylo **navázání kontaktu s KÚ JMK**, konkrétně s paní magistrou Jitkou Nečasovou, referentkou odboru školství – oddělení vzdělávání. Tato komunikace byla za účelem zjištění počtu asistentů pedagoga na Blanensku a proběhla v září 2014. Tento krok jsme uskutečnili s časovým předstihem, abychom měli přehled

o počtech a rozmístění asistentů pedagoga ještě před zahájením tvorby práce. Zjištěné informace jsme uvedli v kapitole věnující se výběru vzorku.

V průběhu podzimu jsme se pak **zabývali celkovou strukturou a obsahem průzkumného šetření**. Zejména jsme se soustředili na výběr metody, kterou pro průzkumné šetření použijeme, až jsme nakonec rozhodli pro dotazník.

Během zimy jsme **vyhledali a načtli různé zdroje a informace** potřebné k vytvoření dotazníku. Jednalo se hlavně o literaturu vztahující se k funkci asistenta pedagoga, což jsme zpracovali do jedné z kapitol teoretické části práce, ale také o metodické informace k tvorbě výzkumu pomocí dotazníku.

Na počátku ledna 2015 jsme **dotazník vytvořili a rozeslali** pomocí emailu všem základním školám na Blanensku, kterým byl dán souhlas o zřízení funkce asistenta pedagoga. Konkrétně jsme dotazníky s prosbou o pomoc poslali ředitelům škol a prosili je o poskytnutí kontaktu na asistenta/asistenty pedagoga (na některých školách působí současně více asistentů) nebo o přeposlání emailu přímo pedagogickým asistentům působícím u žáků s mentálním postižením.

Bohužel však většina škol na email nereagovala a elektronickou poštou se nám vrátilo pouze 7 dotazníků. Proběhla tedy druhá distribuce dotazníků s prosbou o vyplnění. Po nulové zpětné reakci jsme učinili další krok a ředitele základních škol na Blanensku kontaktovali přes telefon a zdvořile je ještě jednou poprosili o spolupráci. Nutno podotknout, že jsme se v několika případech setkali i s velice nepříjemnými reakcemi. Naštěstí většina z řad vedení měla přístup kladný, slíbili přeposlání emailu či poskytli kontakty na asistenty. Bohužel se však ani v příštích dnech spolupráce nekonala, a tak jsme se rozhodli pro řešení jiné. Některé školy jsme po předchozí domluvě navštívili a osobně požádali o vyplnění dotazníku.

Nutno podotknout, že jsme ještě asistenty, zejména ty, u kterých nám předání dotazníku přislíbili ředitelé, kontaktovali znovu přes email a naposledy prosili o vyplnění dotazníku. Nakonec se nám tedy elektronickou poštou vrátilo celkem 17 dotazníků a 25 jsme získali osobní návštěvou škol.

Vyhodnocování získaných dat a jejich interpretace pak probíhala v průběhu března 2015.

5.5. Analýza a interpretace získaných výsledků

Než přistoupíme k analýze a interpretaci získaných výsledků, rádi bychom podotkli, že se nám vrátily i některé dotazníky s poznámkou upozorňující na práci asistenta s dítětem s poruchou autistického spektra (v některých případech spojené s lehkou mentální retardací) a ADHD. Rozhodli jsme se, že dotazníky, které vyplnili asistenti pedagoga působící u dětí s ADHD (celkem 8), ze šetření vyloučíme a zahrneme do vyhodnocení jen ty s PAS, jelikož se tato porucha ve $\frac{3}{4}$ spojuje s mentálním postižením a rovněž spadá do psychopedické problematiky. Na náš průzkumný cíl to tedy zásadní vliv nemá.

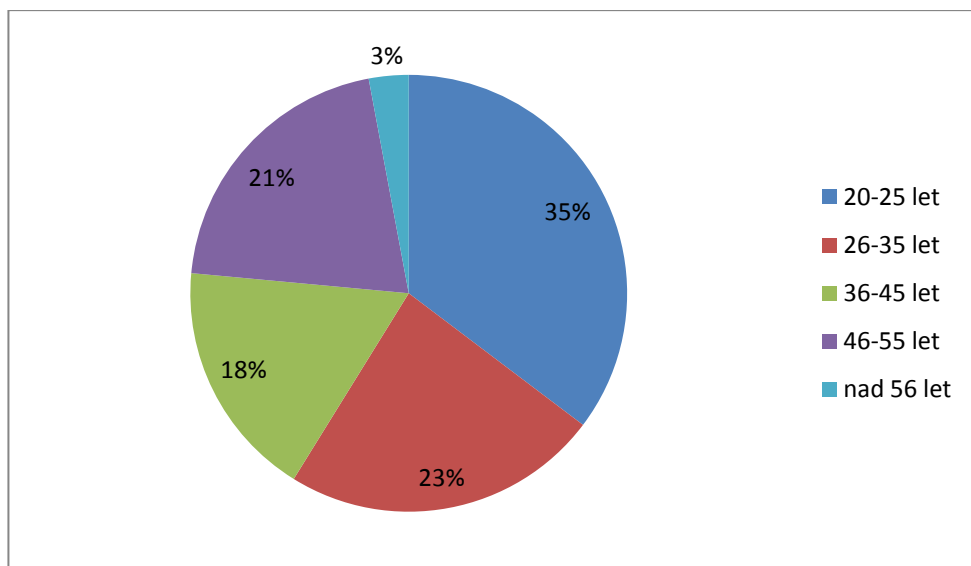
V následující části uvedeme celé znění otázek a vyhodnocení výsledků dotazníku. Výsledky interpretujeme v relativních četnostech (v %). Všechny oddíly dotazníku, kromě otázky č. 8, se otevřely všem respondentům, proto pro její vyhodnocení považujeme za 100 % počet 34.

5.5.1. Základní údaje o respondentovi

Základní údaje o respondentovi byly zjišťovány v první části dotazníku pomocí otázek 1-5. Cílem této části je získat přehled informací o respondentech a případně některé výsledky porovnat například dle věku, pohlaví apod.

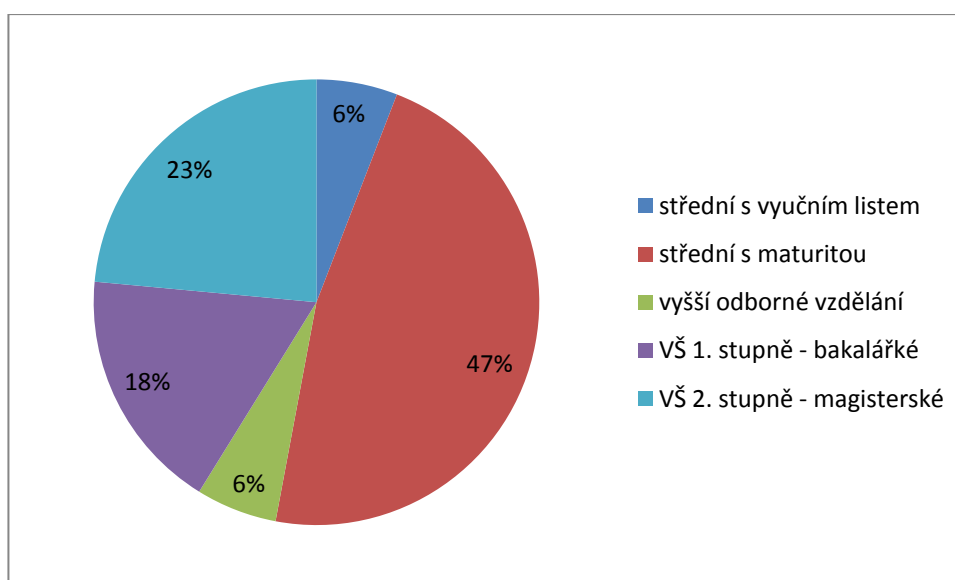
V první otázce nás zajímalo **pohlaví** dotazovaných. Výsledkem je zjištění, že všichni pedagogičtí asistenti, kterých jsme se dotazovali, jsou **ženy**.

V druhé otázce jsme se ptali na **věk asistentů**. Z celkového počtu 34 respondentů je 12 (35%) dotazovaných ve věku od 20-25, 8 (23%) ve věku od 26 -35 let, od 36-45 6 (18 %) dotazovaných, ve věku od 46-55 pak 7 (21%) a nad 56 let 1 (3%) respondent.



Graf č. 1 Kolik je vám let?

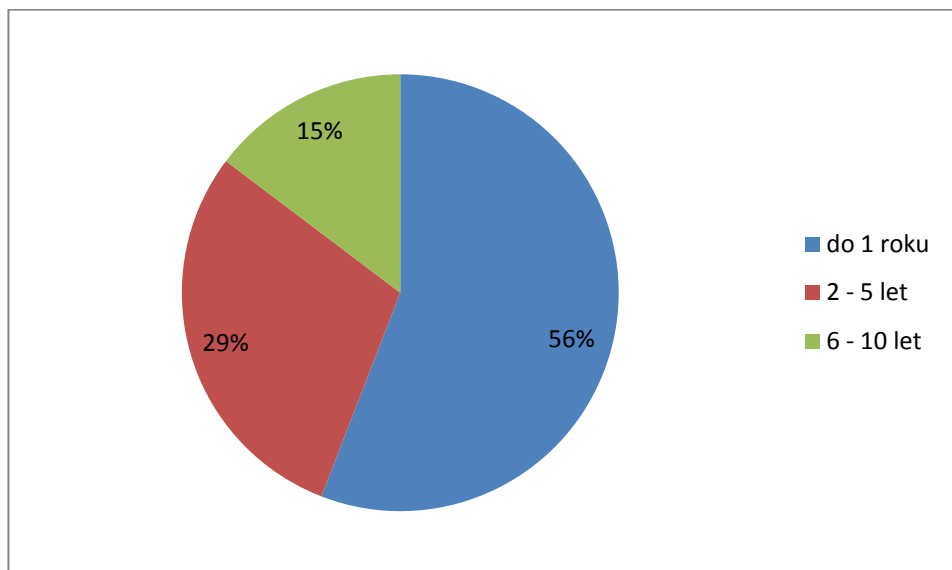
Třetí otázka nám zjišťovala **vzdělání**, jehož zmapování je jeden z dílčích cílů naší práce. Nejvíce zastoupení tu mělo střední vzdělání s maturitou - celkem 16 (47%) asistentů, dále vzdělání vysokoškolské 2. stupně magisterské – 8 (23 %), vysokoškolské vzdělání 1. stupně bakalářské má 6 (18 %) asistentů, 2 (6 %) jsou absolventi vyšší odborné školy a 2 (6 %) asistenti vystudovali střední školu s výučním listem.



Graf č. 2 Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

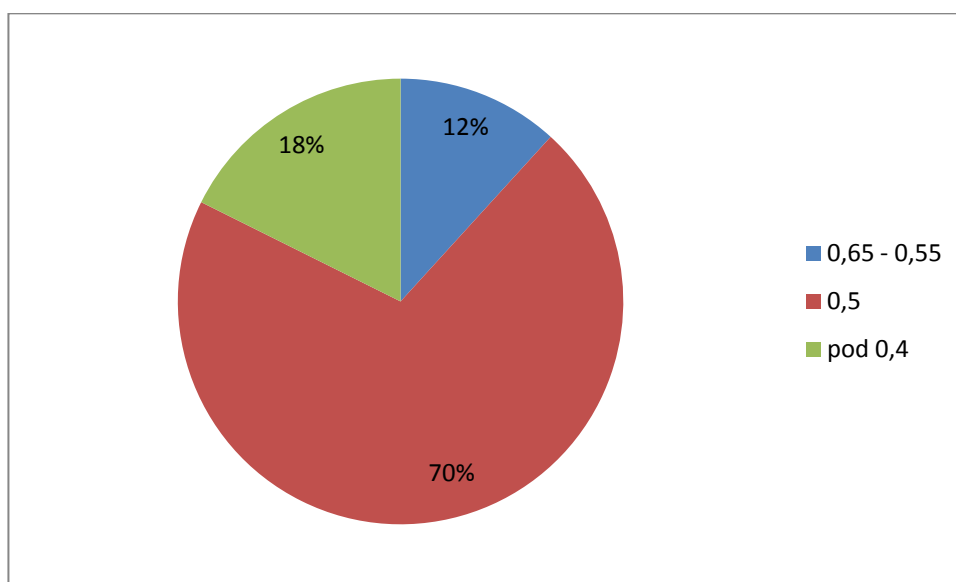
Čtvrtou otázkou jsme se ptali na **dobu působení ve funkci** asistenta pedagoga. Prvním rokem pracuje na pozici asistenta pedagoga 19 (56%) respondentů, od 2 – 5 let profesi

vykonává 10 (29%) dotazovaných a 5 (15%) pedagogických asistentů je ve funkci mezi 6-10 lety.



Graf č. 3 *Jak dlouho pracujete v pozici asistenta pedagoga?*

Poslední otázka první části nám zjišťovala **výši pracovního úvazku**. Z odpovědí asistentů jsme se dozvěděli, že v rozmezí od 0,65 – 0,55 pracují 4 (12%) asistenti pedagoga, většina, přesně 24 (70%) asistentů, pracuje na poloviční úvazek a 6 (18%) pracuje na úvazek nižší jak 0,4.



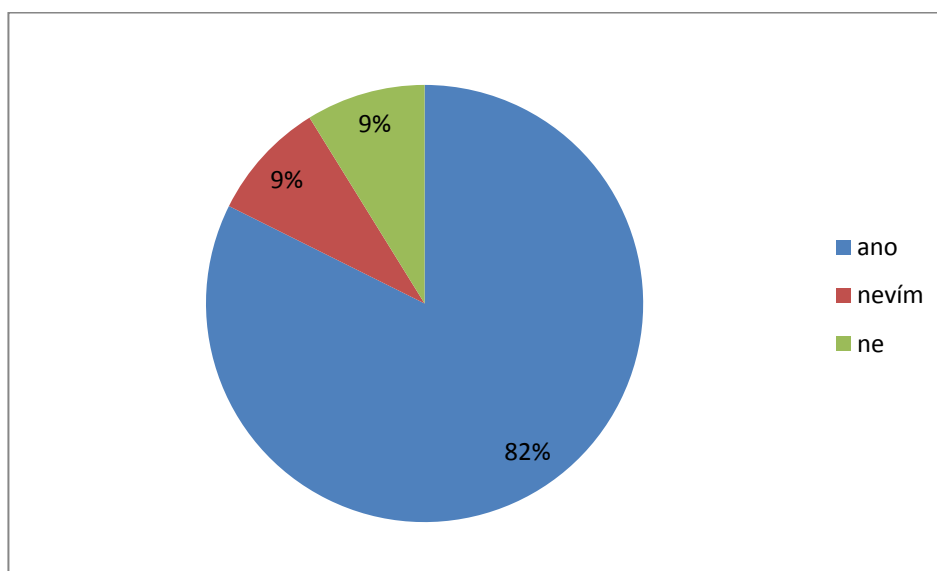
Graf č. 4 *Jaká je výše vašeho pracovního úvazku (jako asistenta pedagoga)?*

V první části šetření jsme se zaměřili na základní informace o asistencích a jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Zjistili jsme, že všichni dotazovaní asistenti pedagoga jsou ženy, z nichž většina je ve věku do 35 let. Další získané údaje se týkaly délky trvání funkce asistenta pedagoga a výše pracovního úvazku. Přes půlku dotazovaných pracuje jako asistent pedagoga prvním rokem, což je samozřejmě způsobené nárůstem počtu asistentů pedagoga na blanenských základních školách, který se od loňského roku zvýšil o 30. Rovněž více jak polovina pracuje na poloviční úvazek. Co nás ale překvapilo, byl vysoký počet pracovních úvazků pod 0,5, což bylo také uvedeno jako jedno z nejčastějších negativ práce.

5.5.2. Vzdělání a příprava na povolání asistenta pedagoga

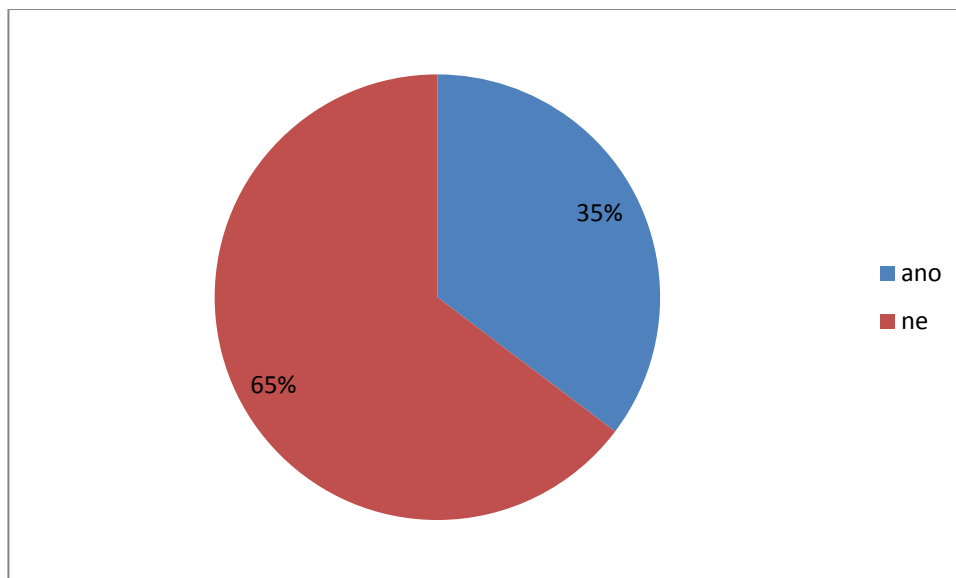
V druhé části dotazníku jsme zjišťovali informace o absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga, názory na potřebu pedagogického vzdělání, dále jsme se zaměřili na oblast samostudia a dalšího vzdělávání asistentů apod. Tyto informace nám poslouží jako obraz názorů asistentů na předpoklady pro výkon profese asistenta pedagoga a jejich vlastního přístupu k povolání.

V první otázce druhého bloku jsme položili pro náš výzkumný cíl velmi důležitý dotaz. Zjišťovali jsme, **zdali se asistenti pedagoga cítí profesně připraveni** na výkon tohoto povolání. Téměř většina 28 (82%) odpověděla kladně, se zápornou odpovědí jsme se setkali pouze ve 3 (9%) případech a možnost nevím zvolili taktéž 3 (9%) respondenti.

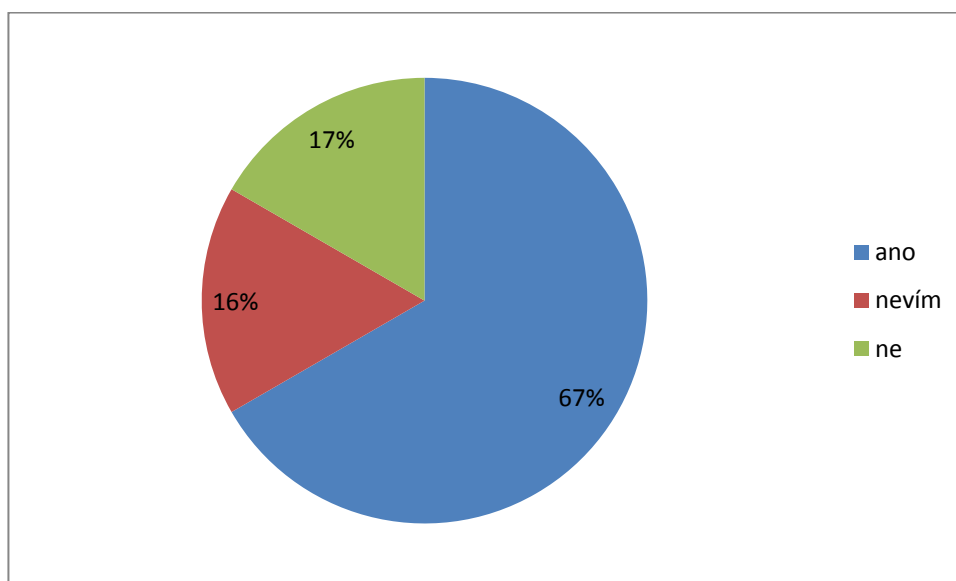


Graf č. 5 *Cítíte se profesně připraveni na práci asistenta pedagoga s žákem s mentálním postižením?*

V rámci sedmé a osmé otázky jsme se ptali na **absolvování kvalifikačního kurzu**. Zajímavé bylo zjištění, že kurz pro asistenty pedagoga absolvovalo 12 (35%) z 34 asistentů. Z těchto 12 pak 8 respondentů považují kurz za dostačující pro výkon profese, 2 zvolili možnost nevím a 2 pedagogičtí asistenti odpověděli záporně.

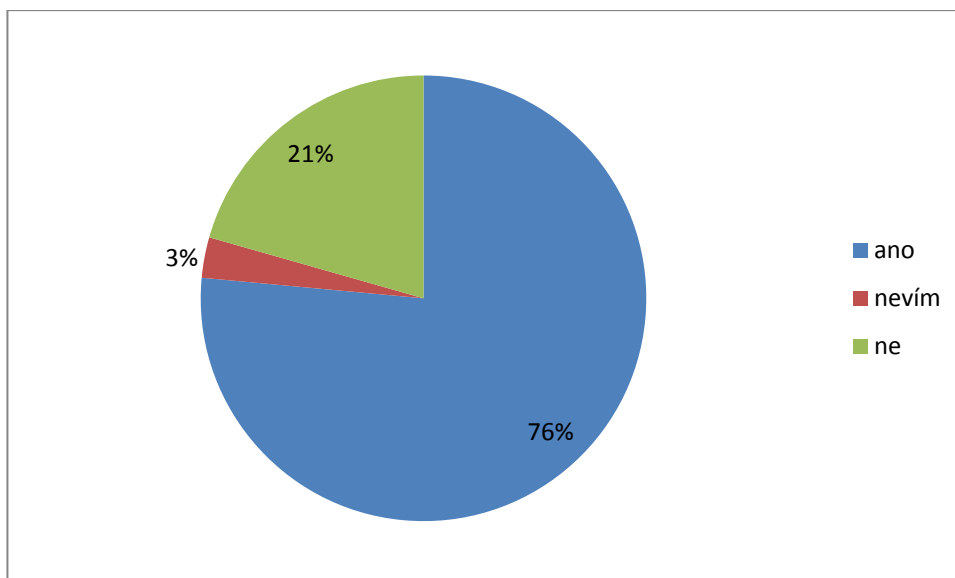


Graf č. 6 *Absolvoval (a) jste kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga?*



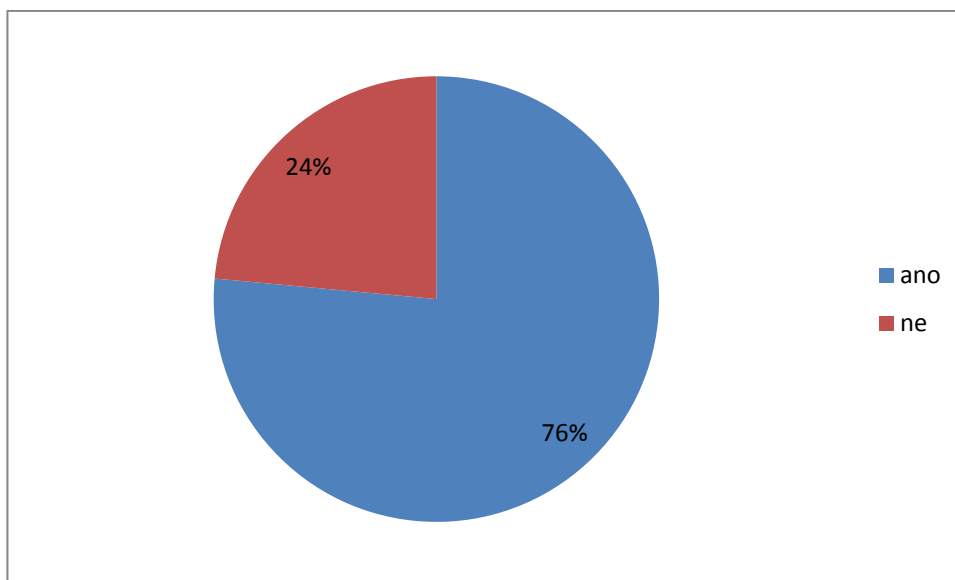
Graf č. 7 *Pokládáte kurz za dostačující pro výkon této profese?*

Devátá otázka nám mapovala názory na **pedagogické vzdělání** asistentů. Většina, konkrétně 26 (76%) respondentů, si myslí, že by asistenti pedagoga měli mít pedagogické vzdělání. Naopak záporně odpovědělo 7 (21%) asistentů a jeden (3%) označil možnost nevím.



Graf č. 8 *Myslíte si, že by asistenti pedagoga měli mít vzdělání v pedagogickém oboru (ať už střední, vyšší odborné či vysokoškolské)?*

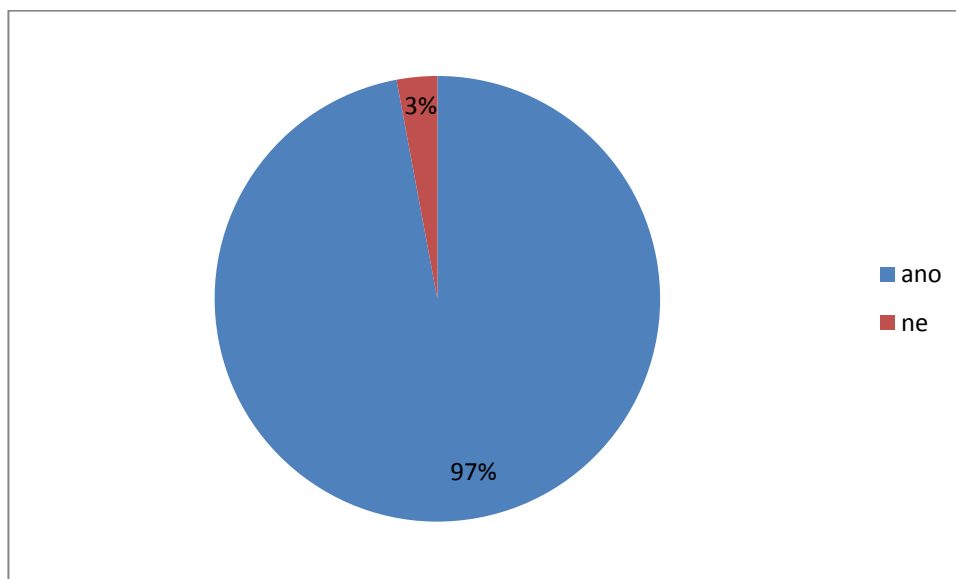
Desátá otázka se zajímala o to, jestli se asistenti pedagoga **věnují problematice vzdělávání žáků s mentálním postižením i ve formě samostudia**. Získali jsme 8 (24%) záporných odpovědí a 26 (76%) kladných.



Graf č. 9 *Věnujete se problematice vzdělávání žáků s mentálním postižením ve formě samostudia? (literatura, filmy apod.)*

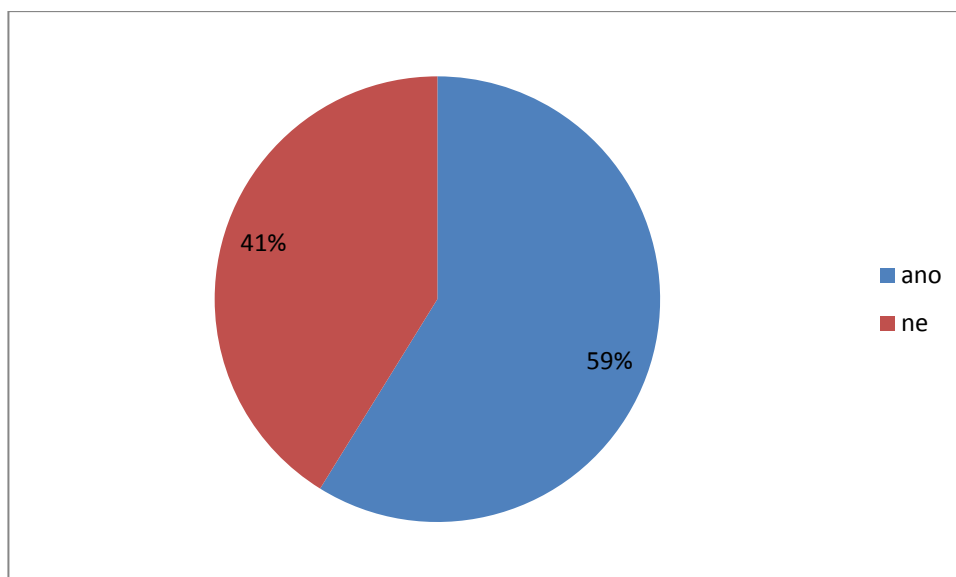
Velmi pozitivních výsledků se nám dostalo také v otázce číslo 11, jež zjišťovala, zdali se pedagogičtí asistenti někdy **zajímali o informace týkající se hlavní náplně činnosti**

asistenta pedagoga. 33 (97%) respondentů odpovědělo kladně, tudíž pouze jeden (3%) záporně.



Graf č. 10 Zjišťoval(a) jste někdy informace týkající se hlavní náplně činnosti asistenta pedagoga? (v zákoně, odborné literatuře apod.)

Na otázku, zda se asistenti pedagoga **účastní vzdělávacích aktivit**, odpovědělo 20 (59 %) respondentů kladně a 14 (41%) záporně.



Graf č. 11 Účastníte se vzdělávacích aktivit pro asistenty pedagoga? (kurzy, semináře apod.)

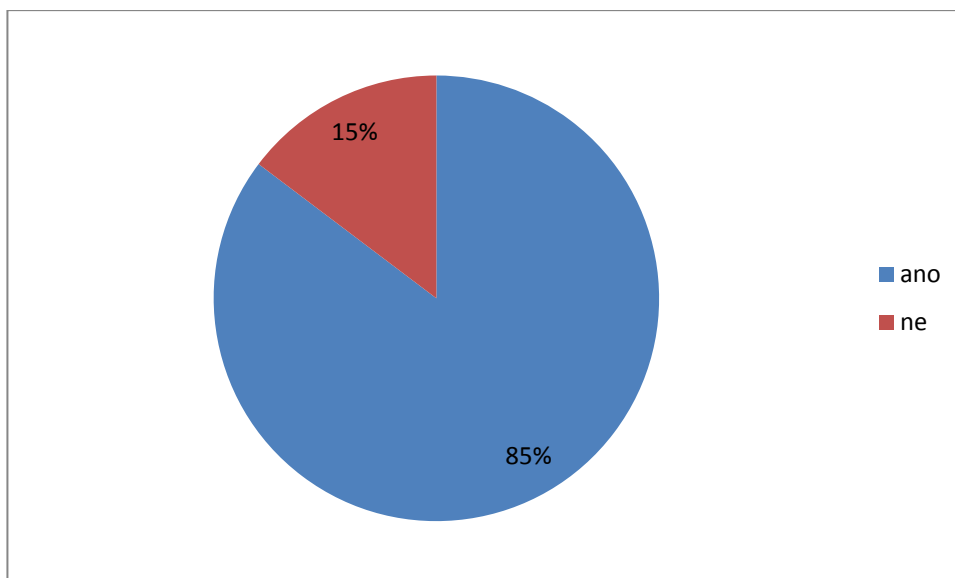
Dvě položky z další části dotazníku nám odpověděly na otázku, kolik asistentů absolvovalo kvalifikační kurz, a zdali jej považují jako dostačující pro výkon povolání. Náš odhad počtu absolventů kurzu byl před průzkumným šetřením daleko vyšší. Dozvěděli jsme se, že kurz pro asistenty pedagoga má pouze 12 z oslovených a většina z nich jej považují pro výkon povolání za dostačující, což je také v rozporu s očekávaným zjištěním.

Další čtyři otázky nám měly nastínit postoj a přístup asistentů pedagoga a opovědět na otázku, zdali se asistenti cítí profesně připraveni na výkon své profese. Většina respondentů se domnívá, že by asistenti pedagoga měli mít pedagogické vzdělání. Můžeme ještě podotknout, že se zápornou odpovědí jsme se setkali u absolventů středoškolských oborů s maturitou a výučním listem, ti pedagogické vzdělání za nutnost u profese asistenta pedagoga nepovažují. Jako profesně připravení se cítí 82 % dotazovaných. Vysoká procenta kladných odpovědí se vyskytla i u dalších položek, které nám pomocí otázek týkajících se samostudia, dalšího vzdělávání a zájmu o náplň práce, pomohly nastínit přístup asistentů.

5.5.3. Konkrétní práce s žákem s mentálním postižením

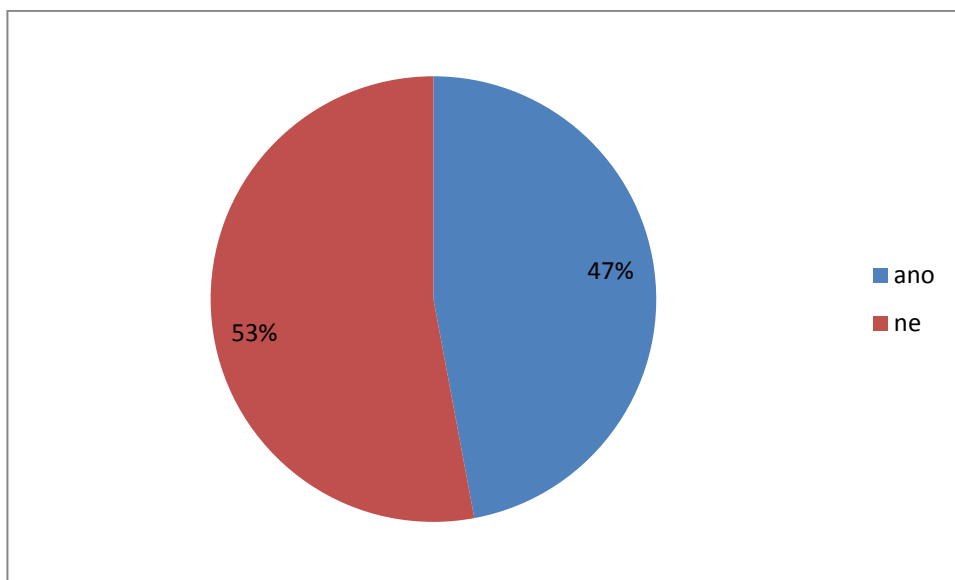
V závěrečné fázi dotazníku jsme se ptali na oblast konkrétní práce s žáky, což nám opět vytvoří obraz o profesionálním přístupu asistentů. Dále nás zajímala metodická podpora, jakožto velice důležitý aspekt této nelehké profese. Jako poslední bod jsme zjišťovali pozitiva a negativa funkce asistenta pedagoga z pohledu lidí, jež tuto pozici vykonávají.

Otázka první v poslední části dotazníků zněla: **Pracujete s žákem s mentálním postižením ve třídě, kde jsou současně vzděláváni ostatní žáci?** Získali jsme velmi kladné výsledky, 29 (85%) oslovených odpovědělo ano a 5 (15%) označilo možnost druhou – ne.



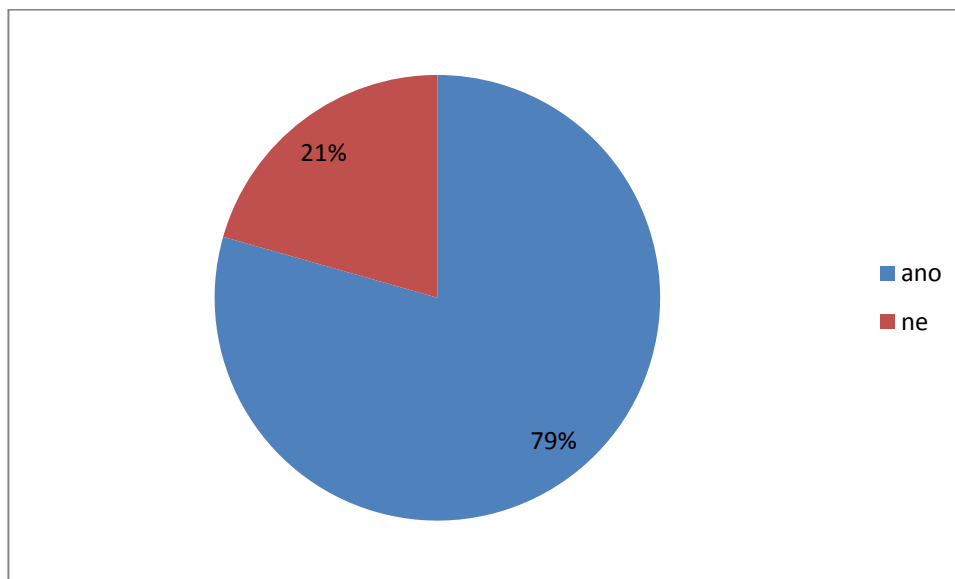
Graf č. 12 *Pracujete s žákem s mentálním postižením ve třídě, kde jsou současně vzděláváni ostatní žáci?*

Ve čtrnácté otázce nás zajímala **spolupráce asistenta na individuálním vzdělávacím plánu žáka**. Na jehož tvorbě se dle výsledků podílela necelá polovina, tedy 16 z 34 (47%) pedagogických asistentů.



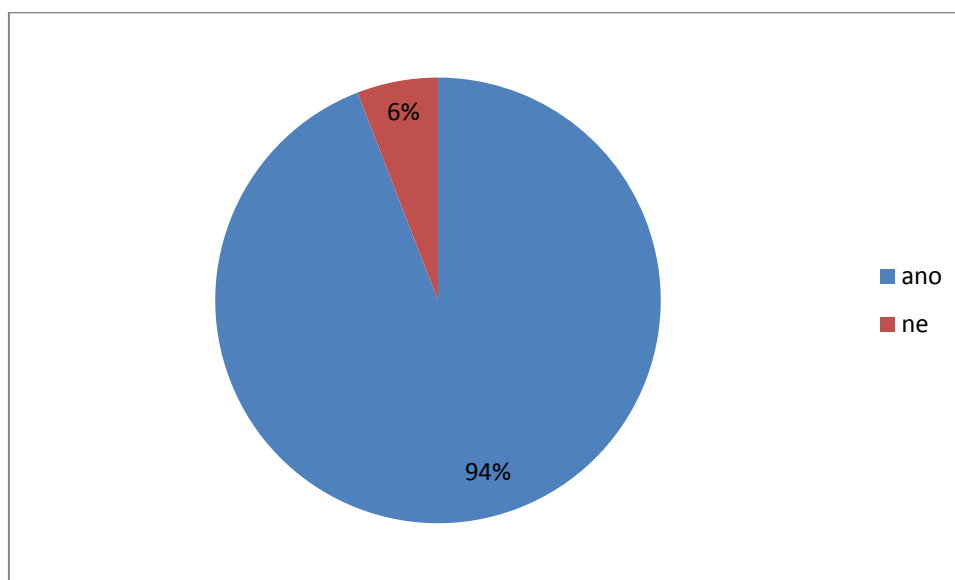
Graf č. 13 *Podílel(a) jste se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP)?*

Patnáctá otázka se týkala oblasti **komunikace pedagogických asistentů s rodiči**. Dle odpovědí dotazovaných s rodiči komunikuje 27 (79 %) asistentů.



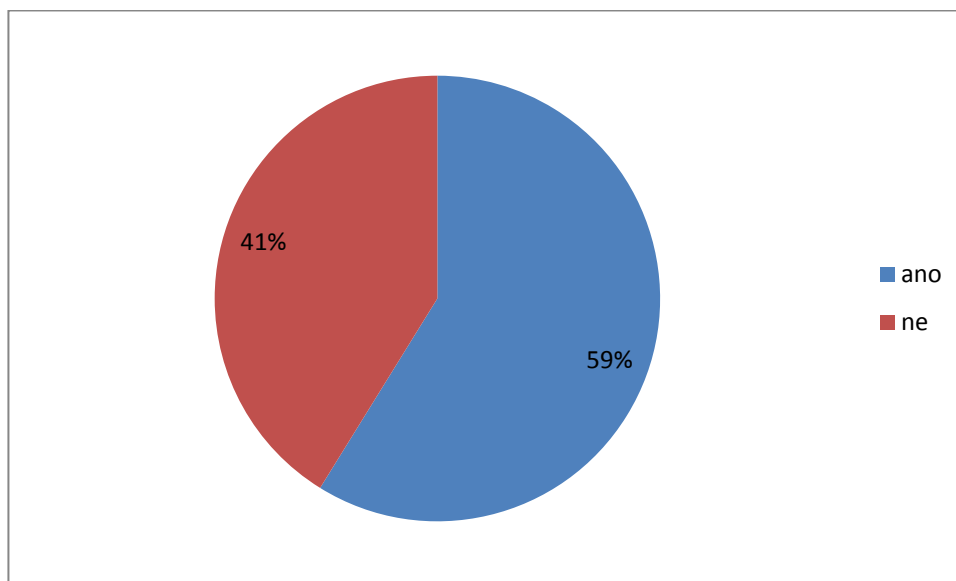
Graf č. 14 *Spolupracujete/komunikujete s rodiči dítěte s mentálním postižením?*

V rámci šestnácté otázky jsme zjišťovali, **kolik asistentů pedagoga pracuje i s ostatními žáky ve třídě**. Dostalo se nám velice příznivých výsledků. A tedy: 32 (94%) asistentů pedagoga pracovalo či pracuje i s ostatními žáky ve třídě. Se zápornou odpovědí jsme se tedy setkali pouze ve dvou případech (6%).

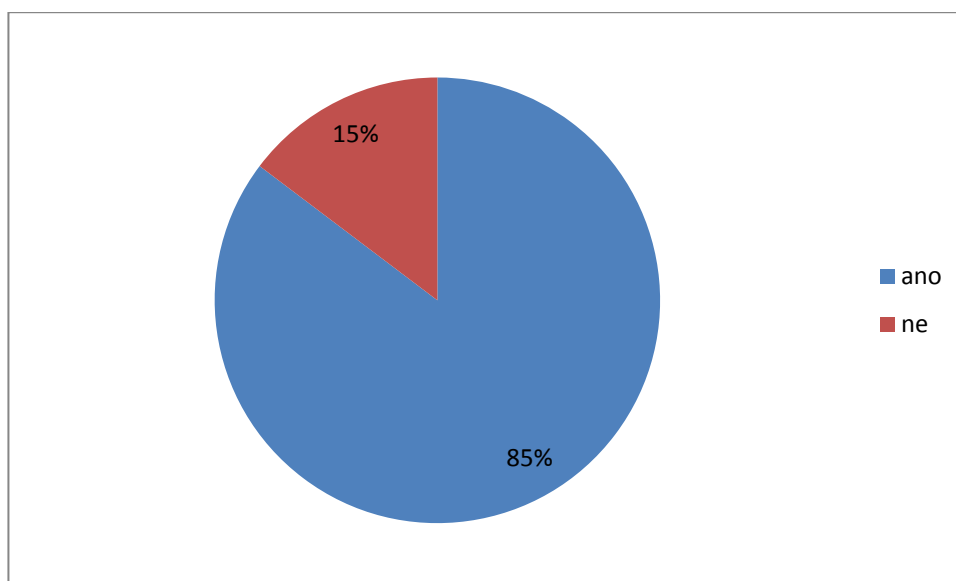


Graf č. 15 *Pracoval(a) jste/pracujete i s ostatními žáky ve třídě?*

Sedmnáctou a osmnáctou otázkou jsme se ptali, jestli je asistentům pedagoga poskytována **dostatečná podpora ze strany poradenského zařízení a ze strany ostatních učitelů**. Podporu ze strany poradenského zařízení pocítuje 20 (59%) asistentů, tudíž 14 (41%) označilo odpověď zápornou. V případě podpory ze strany ostatních učitelů jsme získali o něco více kladných odpovědí, přesněji podporu ze stran ostatních pedagogů uvedlo 29 (85%) oslovených.

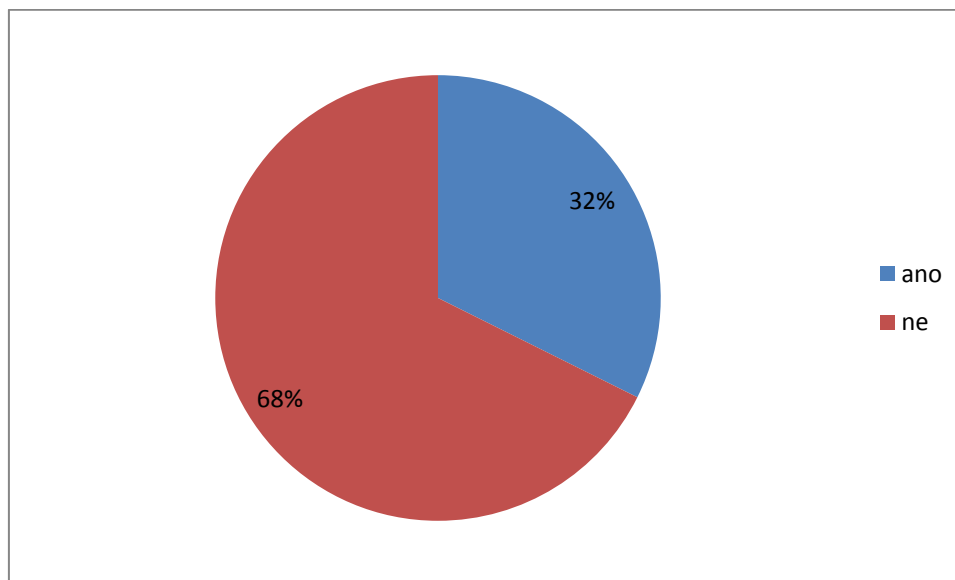


Graf č. 16 *Je vám poskytována dostatečná metodická podpora ze strany poradenského zařízení (speciálně pedagogické centra, pedagogicko-psychologické poradny)?*



Graf č. 17 *Je vám poskytována dostatečná metodická podpora ze strany učitelů?*

V devatenácté otázce nás zajímalo, **zdali se v průběhu práce vyskytl u asistentů pedagoga nějaký problém**. Ve 23 (68%) případech své praxe se asistenti s problémem neselekali. U 11 (32%) asistentů se problém vyskytl.



Graf č. 18 *Vyskytl se v průběhu vaší práce nějaký problém?*

Na podotázku, **o jaký problém se jednalo**, odpovídali jen asistenti, kteří v první části otázky odpověděli kladně. Výsledky z této podotázky uvádíme v následující tabulce:

problém se vyskytl ze strany	uvedeno	o jaký problém se konkrétně jednalo
vedení	2 ×	zadávání jiné, než asistenční práce; v době nemoci žáka - neplacené volno
ostatních pedagogických pracovníků	4 ×	ignorace; učitelé nevědí, jak s asistentem pedagoga ve třídě pracovat; agresivita vůči asistentovi
rodičů	5 ×	nezájem o spolupráci; problémy v komunikaci; zanedbávají rozvoj dítěte; nepracují s dítětem
žáka	6 ×	nechuť k práci; lhaní; vzdor; agresivita; využívání asistenta

Tabulka č. 2 *Problémy, které se vyskytly v průběhu práce asistentů pedagoga*

V této části byla velmi důležitá i poslední otázka, jež nám mapovala **postoj asistentů pedagoga ke své profesi**. Konkrétně jsme prosili o vypsání **3 pozitiv a 3 negativ** na práci asistenta pedagoga. Můžeme říci, že ve většině případů bylo jako negativum uvedeno nízké platové ohodnocení, psychická náročnost práce, nízký úvazek, malý posun v rozvoji dítěte a špatná komunikace s rodiči. Za pozitivní aspekt práce asistenti nejvíce považují individuální práci se žákem, práci v kolektivu dětí, pomoc dítěti při integraci a v jeho rozvoji, také radost z pokroku žáka apod.

Konkrétnější vyhodnocení nejčastějších odpovědí uvádíme opět v tabulce:

pozitiva	negativa
individuální práce s žákem	nízký plat
práce v kolektivu dětí	psychicky náročná práce
pomoc při zařazení dítěte do kolektivu	nejisté zaměstnání
pomoc žákovi v jeho rozvoji	práce na poloviční úvazek, nemožnost kariérního růstu
zjištění více informací o postižení, nové zkušenosti, osobnostní rozvoj	špatná spolupráce a komunikace s rodiči
pedagogická praxe	zadávání práce, která nesouvisí s náplní činností asistenta pedagoga
pokrok žáka, radost z úspěchu	malý posun žáka v jeho rozvoji, beznaděj
upřímnost dětí	pohled pedagogických pracovníků na asistenty- opovrhování, špatná spolupráce
ulehčení práce učitelům	nedocenená práce

Tabulka č. 3 *Můžete uvést 3 pozitiva a 3 negativa na práci asistenta pedagoga s žákem s mentálním postižením?*

Závěrečná část dotazníku se věnovala oblasti práce asistenta pedagoga s žákem s mentálním postižením. Zjistili jsme, že většina z dotazovaných asistentů (85%) pracuje s integrovaným žákem ve třídě, kde jsou současně vzděláváni i ostatní žáci a rovněž s ostatními žáky pracují (94%). Ceníme si i kladných odpovědí (79%) na otázku, zdali asistenti spolupracují či komunikují s rodiči. Méně uspokojivé byly výsledky z položky týkající se spolupráce při tvorbě IVP. Ukázalo se, že na vytváření IVP se podílela jen bez mála polovina (47%) respondentů. Překvapil nás i docela vysoký počet záporných odpovědí na otázku, zdali je asistentům poskytována dostatečná metodická podpora ze strany poradenského zařízení, tu uvedlo jen 20 (59%) dotazovaných. Oproti tomu metodickou podporu ze strany učitelů uvedli téměř všichni asistenti (85%).

Poslední dvě otázky dotazníku byly otevřené a zaměřily se na průzkum problémů, jež se vyskytly v průběhu práce dotazovaných asistentů a také na negativa a pozitiva práce asistenta pedagoga. Problém uvedlo 8 respondentů a většinou jej konkretizovali jako potíže s žákem, s rodiči či pedagogy. Problémy se v mnoha případech shodovaly s uvedenými negativy na práci asistenta pedagoga.

5.6. Zhodnocení výsledků šetření

V následující části si shrneme získané výsledky průzkumného šetření společně s danými cíli práce a pokusíme se zformulovat i některá doporučení vyplývající ze získaných poznatků tak, aby mělo naše šetření význam pro praxi.

Nejdůležitější položkou úvodního celku byla informace o vzdělání asistentů a počtu asistentů, jež absolvovali kvalifikační kurz. Necelá polovina blanenských asistentů jsou absolventi střední školy s maturitou. Jako druhé a třetí nejčastější vzdělání bylo uvedeno magisterské a bakalářské. Kvalifikační kurz má jen malá část asistentů a většina z nich jej považují jako dostatečný předpoklad pro danou pozici. Již tohle neočekávané zjištění nám začalo uvádět průzkumné šetření jistým směrem a naplnilo jeden z dílčích cílů práce.

Výsledky z druhé sekce dotazníku hodnotíme velmi cenně. Zjistili jsme, že většina **asistentů pedagoga se cítí bez ohledu na vzdělání dostatečně kompetentní a vybavena na výkon profese.** Stejně tak většina z blanenských asistentů jeví zájem o profesní i osobnostní růst, sami se vzdělávají a obohacují si své znalosti týkající se práce s dětmi s mentálním postižením. Což nám poukazuje na **zodpovědný a profesionální přístup**

asistentů. Důležitý je i fakt, že většina z dotazovaných zná náplň práce asistentů pedagoga, což je z hlediska kvalitního přístupu k práci další důležitý faktor. Otázkou však zůstává, nakolik je náplň práce daná zákonem shodná s realitou. Některé z asistentek při předávání dotazníků podotkli, že se potýkají s využíváním funkce asistenta pedagoga ve smyslu zadávání činností, jež nesouvisí s náplní práce asistenta pedagoga (časté suplování hodin, záskok ve školní družině apod.) S tímto přístupem se setkávají ze strany vedení, pedagogů i rodičů. Dokonce mi jedna z asistentek uvedla, že byla svědkem situace, kdy matka řekla svému dítěti, že asistent je tu od toho, aby mu sloužil. Na tento problémový přístup poukazují i uvedená negativa v dotazníku.

Jako výsledek z této části šetření považujeme doporučení, že náplň práce asistenta pedagoga by neměli znát pouze samotní asistenti, ale i všichni pedagogičtí pracovníci a také rodiče.

Třetí část dotazníku se zabývala prací asistenta pedagoga s žákem s mentálním postižením. Získané údaje nám doplnily informace z předešlé části a dopomohly nám tak k naplnění dalších cílů práce - zjistit přístup blanenských asistentů pedagoga ke své práci a náplň činnosti asistenta pedagoga s žákem s mentálním postižením.

Jak jsme již hovořili, dané otázky jsme volili na základě teoretického vymezení pozice asistenta pedagoga, konkrétně jeho činností. Nicméně jsme v dotazníku nemohli obsáhnout všechny důležité faktory týkající se činností asistentů a vybrali jsme tedy ty, které nám nepřišly tak úplně samozřejmé. Získané výsledky nám dopomohly nastínit přístup k práci blanenských asistentů, jež po analýze získaných údajů hodnotíme velmi kladně, jelikož se ve většině případů odpovědi **shodovaly s metodickým doporučením.**

Jediné, na co si dovolíme upozornit, je potřeba větší účasti asistentů při spolupráci na tvorbě IVP. Nejedná se sice o zákonem danou podmínku, ale minimálně znalost, ale i participaci asistentů na vzniku IVP hodnotíme pro praxi jako účinné a přínosné zaopatření. Domníváme se, že přítomnost asistenta pedagoga při tvorbě IVP může fungovat jako cenný zdroj informací potřebných k poskytování individuální speciálněpedagogické péče, zejména v případech, kdy asistent u žáka působí delší dobu a zná jeho individuální potřeby, schopnosti a specifika práce s žákem.

Poslední z dílčích cílů práce bylo zjistit, zdali mají asistenti pedagoga dostatečnou metodickou podporu k výkonu své práce a jestli se vyskytl v průběhu jejich práce nějaký

problém. **Metodickou podporu pedagogičtí asistenti vnímají spíše ze strany učitelů než z poradenského centra.** Co se týče problému, jak jsme již uvedli při analýze získaných dat, u asistentů pedagoga se nejčastěji vyskytl problém se samotným žákem, s rodiči a pedagogy. V mnoha případech se jednalo o špatnou komunikaci ze strany rodičů a zadávání úkolů, jež nesouvisí s náplní činností asistenta. Nutno však podotknout, že ve většině případů **nebyl problém uveden**, a pevně věříme, že se v práci asistentů ani nevyskytl.

5.7. Shrnutí

Na počátku tvorby bakalářské práce a průzkumného šetření jsme vycházeli ze zvyšujícího se počtu asistentů pedagoga a jejich potřebné kvalifikace. Jako důležitou dispozici pro výkon této profese jsme považovali absolvování studia speciální pedagogiky, ať už na středním či jiném stupni vzdělávání či minimálně pedagogické vzdělání jako takové. Jak už jsme v úvodu podotkli, svou roli při výběru oblasti průzkumného šetření hrál i rozdílný postoj k asistentům, se kterým jsme se setkali.

A proto se naše praktická část bakalářské práce zabývala průzkumem názorů samotných asistentů pedagoga na jejich povolání. Jejím cílem bylo zjistit, zdali se asistenti pedagoga považují za dostatečně kvalifikované pro výkon profese a jaký postoj k povolání zaujímají. V rámci šetření byla použita metoda dotazníku, v níž měli respondenti k dispozici otevřené i uzavřené otázky. Šetření probíhalo necelé dva měsíce.

Jako výsledek průzkumného šetření je tedy náhled názorů asistentů na profesi a jejich vlastní přístup k výkonu pozice, jež můžeme shrnout do následujících bodů:

- Za negativa považují pedagogičtí asistenti psychickou náročnost práce a nízké finanční ohodnocení. V některých případech pocítují povrchní postoj ze strany ostatních pedagogů a využívání jejich osoby. Rovněž se velmi často potýkají se špatnou spoluprací a přístupem ze strany rodičů.
- Jako pozitivum práce je pro asistenty práce v kolektivu dětí a individuální práce s žákem, kterému poskytují podporu při jeho integraci.
- Za důležitý předpoklad k práci považují pedagogické vzdělání.
- Dotazovaní asistenti pedagoga se cítí na práci dostatečně vybaveni.

- Přístup asistentů pedagoga na Blanensku se nám po průzkumné šetření jeví jako velmi profesionální a zodpovědný. Důležitá je však metodická podpora ze strany učitelů i poradenského zařízení.

Na závěr praktické části bychom rádi uvedli, že získané výsledky průzkumného šetření by mohly zafungovat jako varovný signál k postojům některých pedagogů i rodičů nejen k pozici asistenta pedagoga, ale hlavně k lidem, jež danou funkci vykonávají. Nebo také jako informační zdroj pro ty, co se s touto pozicí setkají poprvé a chtěli by se o ní dozvědět i něco více, než co se mohou dočíst v literatuře a metodikách.

V rámci dalšího šetření by se na práci mohlo navázat průzkumem postojů k pozici asistenta pedagoga ze strany pedagogů (jejich vzájemné spolupráce apod.), či pokračovat kvantitativním výzkumem pomocí metody pozorování ve třídách, ve kterých asistenti pedagoga působí. A zhodnotit tak spolupráci a komunikaci mezi asistentem a učitelem, ale také metody a přístup k práci s žákem s mentálním postižením.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá problematikou profese asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je velmi důležitou součástí každého edukačního procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávající se formou integrace v běžné škole.

Oblast zájmu jsme v práci specifikovali na pedagogické asistenty působící u žáků s mentálním postižením. V první části bakalářské práce, jejímž úkolem byl základní vstup do problematiky, jsme se věnovali základnímu vymezení mentálního postižení, a to v kapitole číslo jedna. V druhé kapitole jsme pak definovali specifika poznávacích procesů žáků s mentálním postižením, následující část se zabývala integrovaným vzděláváním těchto žáků. Čtvrtá kapitola pojednávala o profesi asistenta pedagoga. Touto předběžnou teoretickou analýzou jsme se snažili získat informace o současném stavu poznání v oblasti, jež jsme se rozhodli zkoumat v části praktické. V páté kapitole jsme se tedy zabývali průzkumným šetřením zaměřeným na postoj k profesi samotných asistentů pedagoga pracujících se žáky s mentálním postižením v oblasti Blanenska. Po uvedení do problematiky, stanovení dílčích cílů a harmonogramu práce jsme shrnuli získané výsledky, jež jsme pro lepší interpretaci znázornili také v grafech a tabulkách.

Jak už jsme uvedli, cílem bakalářské práce, bylo zjistit názory na vlastní profesní připravenost asistentů pedagoga a jejich postoj k povolání. Daný cíl jsme se snažili naplnit na základě dotazníkového šetření, ve kterém jsme se věnovali oblastem potřebné kvalifikace asistentů, přístupu k práci, konkrétní práce s žákem, metodické podpoře apod.

Po průzkumném šetření jsme došli k závěrům, že téměř většina blanenských asistentů pedagoga, jež působí u žáků s mentálním postižením, se na práci cítí dostatečně kompetentní a připravená, jejich postoj k práci můžeme zhodnotit jako velmi zodpovědný a odborný. Z odpovědí, poznámek v dotazníku i z osobních setkání jsme také nabyli dojmu, že k profesi asistenta pedagoga nejsou kvalifikační předpoklady to stěžejní, naopak praxe, vztah k dítěti a trpělivost při pomalejším nástupu výsledků práce, stejně tak vlastní iniciativa a pracovní motivace tu hrají nezastupitelnou roli.

Pevně věříme, že vypracování této práce dopomůže v praxi k větší orientaci na schopnosti konkrétních asistentů pedagoga při práci s žákem s mentálním postižením a bez ohledu na nižší sociální status profese budeme obezřetnější v přístupu k těm, co tuto nelehkou a velmi důležitou práci vykonávají.

Seznam bibliografických citací

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.

Becoming a teaching assistant. Skill: National Bureau for Students with Disabilities [online]. © 2007 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.skill.org.uk/page.aspx?c=359&p=485>

ČERNÁ, Marie. Kapitoly z psychopedie: skripta. Přepřac. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 82 s. ISBN 80-7066-899-7.

ČERNÁ, Marie., a kol., Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

DOLEJŠÍ, Mojmír. K otázkám psychologie mentálně retardovaných. Praha: Avicenum, 1973. 08-051-73.

GROFKOVÁ, Iveta. Specifika integrace žáků s mentálním postižením v základní škole. In VALENTA, Milan., a kol., Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 322 s. ISBN 80-244-0698-5.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HANÁK, Petr., a kol., Metodika pro práce asistenta pedagoga žáka s mentálním postižením a žáka s oslabením kognitivních funkcí. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. Pracovní verze.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra., a kol., Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka. Psychopedie. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 74 s. ISBN 80-244-0991-7.

KNOTOVÁ, Dana., a kol., Školní poradenství. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.

KYSUČAN, Jaroslav. Úvod do psychopedie. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1986, 135 s.

LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 191 s. ISBN 80-7178-572-5.

LUDÍKOVÁ, Libuše. Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 168 s. ISBN 978-80-244-2655-6.

MICHALÍK, Jan. Školská integrace dětí s postižením. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000, 135 s. ISBN 80-244-0077-4.

MICHALÍK, Jan. Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole: speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků se vzácnými onemocněními. Vyd. 1. Čáslav: Studio Press pro Společnost pro MPS, 2013, 150 s. ISBN 978-80-86532-29-5.

MÜLLER, Oldřich. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

National Careers Service: Helping you take the next stop. Job profiles: Teaching assistant [online]. ©2012 [cit.2015-04-04]. Dostupné z: <https://nationalcareersservice.direct.gov.uk/advice/planning/jobprofiles/Pages/teachingassistant.aspx>

NOVÁ ŠKOLA, o.p.s. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů [online]. 2013 [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://asistentpedagoga.cz/>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

Pupils Using Teaching Assistants Make Less Progress. Teaching times [online]. © 2008-2015 [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.teachingtimes.com/articles/teaching-assistants-less-progress.htm>

RUBINŠTEJN, Susanna Jakovlevna. Psychologie mentálně zaostalého žáka: příručka pro vys. školy. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, 206 s.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0.

Teaching assistants don't boost pupils' progress, report finds. Theguardian [online]. ©2015 [cit.2015-04-04]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/education/2009/sep/04/teaching-assistants-classroom-improvements>

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením. Vyd. 2. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2010, 46 s. ISBN 978-80-86856-66-7.

UZLOVÁ, Iva. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VALENTA, Milan. Lidé s mentálním postižením a jinou duševní poruchou. In MICHALÍK, Jan. Zdravotní postižení a pomáhající profese. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 511 s. ISBN 978-80-7367-859-3.

VALENTA, Milan a Olga KREJČÍŘOVÁ. Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných. Vyd. 1. Olomouc: Netopejr, 1997, 193 s. ISBN 80-902057-9-8.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. Psychopedie: teoretické základy a metodika. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009, 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ., a kol., Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012a, 108 s. ISBN 978-80-244-3380-6.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ., a kol., Metodika práce se žákem s mentálním postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b, 149 s. ISBN 978-80-244-3311-0.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online] [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online] [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online] [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Seznam zkratk

ADHD	<i>Attention Deficit Hyperactivity Disorder - Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou</i>
ČR	<i>Česká republika</i>
IVP	<i>Individuální vzdělávací plán</i>
KÚ JMK	<i>Krajský úřad Jihomoravského kraje</i>
MKN – 10	<i>Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených problémů – desátá revize</i>
MPSV ČR	<i>Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky</i>
MŠMT ČR	<i>Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky</i>
OŠ KÚ	<i>Odbor školství krajského úřadu</i>
PAS	<i>Poruchy autistického spektra</i>
RVP	<i>Rámcový vzdělávací program</i>
SPC	<i>Speciálně pedagogické centrum</i>
ŠVP	<i>Školní vzdělávací program</i>
ZŠ	<i>Základní škola</i>

Seznam grafů

- Graf č. 1 *Kolik je vám let?*
- Graf č. 2 *Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*
- Graf č. 3 *Jak dlouho pracujete v pozici asistenta pedagoga?*
- Graf č. 4 *Jaká je výše vašeho pracovního úvazku (jako asistenta pedagoga)?*
- Graf č. 5 *Cítíte se profesně připraveni na práci asistenta pedagoga s žákem s mentálním postižením?*
- Graf č. 6 *Absolvoval (a) jste kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga?*
- Graf č. 7 *Pokládáte kurz za dostačující pro výkon této profese?*
- Graf č. 8 *Myslíte si, že by asistenti pedagoga měli mít vzdělání v pedagogickém oboru (ať už střední, vyšší odborné či vysokoškolské)?*
- Graf č. 9 *Věnujete se problematice vzdělávání žáků s mentálním postižením ve formě samostudia? (literatura, filmy apod.)*
- Graf č. 10 *Zjišťoval(a) jste někdy informace týkající se hlavní náplně činnosti asistenta pedagoga? (v zákoně, odborné literatuře apod.)*
- Graf č. 11 *Účastníte se vzdělávacích aktivit pro asistenty pedagoga? (kurzy, semináře apod.)*
- Graf č. 12 *Pracujete s žákem s mentálním postižením ve třídě, kde jsou současně vzděláváni ostatní žáci?*
- Graf č. 13 *Podílel(a) jste se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP)?*
- Graf č. 14 *Spolupracujete/komunikujete s rodiči dítěte s mentálním postižením?*
- Graf č. 15 *Pracoval(a) jste/pracujete i s ostatními žáky ve třídě?*
- Graf č. 16 *Je vám poskytována dostatečná metodická podpora ze strany poradenského zařízení (speciálně pedagogické centra, pedagogicko-psychologické poradny)?*
- Graf č. 17 *Je vám poskytována dostatečná metodická podpora ze strany učitelů?*
- Graf č. 18 *Vyskytl se v průběhu vaší práce nějaký problém?*

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 *Seznam škol, které se účastnily průzkumného šetření*

Tabulka č. 2 *Problémy, které se vyskytly v průběhu práce asistentů pedagoga*

Tabulka č. 3 *Můžete uvést 3 pozitiva a 3 negativa na práci asistenta pedagoga s žákem s mentálním postižením?*

Seznam příloh

Příloha č. 1 *§ 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 198/2012 Sb., nabývající účinnosti k 1. 9. 2012*

Příloha č. 2 *Studium pro asistenty pedagoga – program celoživotního vzdělávání
Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*

Příloha č. 3 *Dotazník*

Příloha č. 1: § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 198/2012 Sb., nabývající účinnosti k 1. 9. 2012

(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a
 - 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
 - 2. studiem pedagogiky, nebo
 - 3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a
 - 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
 - 2. studiem pedagogiky, nebo
 - 3. studiem pro asistenty pedagoga,
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a
 - 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
 - 2. studiem pedagogiky, nebo
 - 3. studiem pro asistenty pedagoga.

(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci

- a) vzděláním podle odstavce 1,
- b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a
 - 1. studiem pedagogiky, nebo
 - 2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo
- e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

**Příloha č. 2: Studium pro asistenty pedagoga – program celoživotního vzdělávání
Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci**

<p>ASISTENT PEDAGOGA</p> <p>studium podle § 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb.</p> <p>studium pro asistenty pedagoga</p>	
Pracoviště garantující progr. CŽV odborně	Ústav speciálněpedagogických studií PdF UP v Olomouci
Odborný garant	Doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D. – ředitelka ústavu
Manager	Doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
Akreditace	10710/2014-1-399
Program určen pro	Pro zájemce s ukončením základním vzděláním.
Požadavky k přijetí	<ul style="list-style-type: none"> - správně vyplněná a podaná elektronická nebo písemná interní přihláška ke vzdělávání v programu CŽV (viz web CCV – http://www.ccv.upol.cz/ – oddíl „Přihlášky“) - ověřená kopie dokladů o nejvyšším dosaženém vzdělání - strukturovaný životopis - příjem uchazečů bude probíhat podle data z elektronické přihlášky - zajištěná instituce / zařízení pro výkon praxe
Délka / frekv. setkání	1 rok / přibližně 2krát za měsíc (výuka bude probíhat v letním semestru, zimní semestr je určen pro konzultace k závěrečné práci; dokončení závěrečné písemné; opakované zápisy nesplněných studijních povinností; příprava na závěrečnou zkoušku s obhajobou závěrečné písemné práce).
Uplatnění absolventa	<ul style="list-style-type: none"> - absolvent se základním vzděláním získá kvalifikaci k výkonu přímé pedagogické činnosti spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, - absolvent se středním vzděláním získá kvalifikaci k výkonu přímé pedagogické činnosti ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace.
Počet účastníků	min. 6, max. 25
Použité formy práce	Prezenční studium.

Způsob ukončení	závěrečná zkouška z předmětů: <ul style="list-style-type: none"> - speciální pedagogika - podpora žáka - základy didaktiky a výchovné činnosti obhajoba závěrečné písemné práce
Doklad o absolvování	Osvědčení o absolvování studia podle § 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.
Poznámka	Ve výši poplatku za účast v tomto programu CŽV je zahrnut mimo nákladů souvisejících s výukou i přístup do e-learningového prostředí Unifor, ve kterém může probíhat administrace programu CŽV (včetně přihlašování ke zkouškám, odevzdávání úkolů a samostatných prací), komunikace s vyučujícími (tutory) a v němž mohou být účastníkům programů CŽV zpřístupňovány materiály v elektronické podobě. Ve výši poplatku za účast v programu CŽV nejsou zahrnuty případné náklady na nadstandardní činnosti a služby (opakované konzultace; kurzy a soustředění, které nejsou v učebním plánu; exkurze; praxe; materiální pomůcky; opravné závěrečné zkoušky; opravné obhajoby závěrečné písemné práce apod.).

VZDĚLÁVACÍ PLÁN

	Studijní předmět	Kredity	Zkratky předmětů	Počet hodin						Ukonče- ní	
				Z			L			Z	L
				pv	ola	px	pv	ola	px		
1. ročník	Základy didaktiky a výchovné činnosti	2	USS/WIADI	0	0	0	6	0	0	-	Zp
	Základy speciální pedagogiky mentální postižení 7 hod. sociální znevýhodnění 9 hod. zrakové postižení 6 hod. sluchové postižení 6 hod. tělesné postižení 6 hod. poruchy autistického spektra 6 hod. teoretická východiska speciální pedagogiky 6 hod.	20	USS/WIASP	0	0	0	46	0	0	-	Zk
	Psychohygiena učení	2	USS/WIAPH	0	0	0	4	0	0	-	Zp
	Legislativa osob se zdravotním postižením	3	USS/WIALG	0	0	0	4	0	0	-	Ko
	Osobnostní a sociální výchova	2	USS/WIAOS	0	0	0	4	0	0	-	Zp
	Sociální patologie	3	USS/WIASO	0	0	0	4	0	0	-	Ko
	Systém vzdělávacích programů	3	USS/WIAVP	0	0	0	4	0	0	-	Ko
	Podpora žáka	3	USS/WIATM	0	0	0	8	0	0	-	Zp
	Odborná praxe	20	USS/WIAXP	40	0	0	0	0	0	Zp	-
	Úvod do studia a seminář k závěrečné práci	2	USS/WIAZP	0	0	0	2	0	0	-	Zp
	CELKEM	60	122	40	0	0	82	0	0	1Zp	Ko, 1Z

ANOTACE VZDĚLÁVACÍCH PŘEDMĚTŮ

Základy didaktiky a výchovné činnosti

Základní pedagogické pojmy. Základy didaktické a výchovné činnosti. Škola jako systém (včetně organizace školního roku). Formy a metody podpory žáka při výuce a přípravě na vyučování.

- Vědní obor pedagogika.
- Výchova jako předmět pedagogické vědy.
- Faktory rozvoje lidského jedince.
- Cíl a obsah výchovy.
- Prostředky výchovy.
- Výchovný proces.
- Osobnost učitele a žáka střední školy.
- Rodina a její funkce.
- Volný čas a jeho pedagogické využití.
- Klima školy.
- Školské soustavy, výchovné a vzdělávací instituce.

Základy speciální pedagogiky

Základní speciálně pedagogické pojmy, speciální vzdělávací potřeby. Základní principy integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Specifika práce se žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Specifika práce se žáky se zdravotním postižením.

- Teoretické východiska speciální pedagogiky.
- Jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami, etiologie, výskyt, prevence postižení.
- Norma a abnormalita, pojetí normality a abnormality.
- Socializace a její stupně, resocializace a sociabilita postižených osob.
- Problematice integrace, výchovná problematika postižených dětí, mládeže a dospělých.
- Nejčastější typy postižení v jednotlivých skupinách jedinců se specifickými potřebami.
- Pedagogické, psychologické a sociální aspekty výchovy.
- Základy problematiky mentálního, zrakového, sluchového, tělesného postižení, poruch autistického spektra a sociálního znevýhodnění.

Psychohygienu učení

Základy psychohygieny učení. Podpora kooperace mezi žáky a vytváření inkluzivního prostředí třídy. Úvod do systému hodnocení žákovské práce a chování žáka.

- Psychologie pedagogická a sociální.
- Základní poruchy, druhy učení, zákony a teorie učení.
- Dovednost a individuální zvláštnosti učení (leváctví a vývojové poruchy učení).
- Utváření a poznávání sociálního klimatu školní třídy a osobnost učitele.

Legislativa osob se zdravotním postižením

Základní právní předpisy (zákony, vyhlášky, metodické pokyny atd., které ovlivňují činnost asistenta pedagoga). Spolupráce škol a školských poradenských zařízení s pracovníky pomáhajících profesí a s Policií ČR. Práva a povinnosti asistenta pedagoga, jeho odpovědnost, spolupráce s pedagogem a pedagogickým sborem.

- Průřez právní úpravou postavení občanů se zdravotním postižením v ČR.
- Historicko – právní postavení občanů ČR, vybrané oblasti sociálního zabezpečení, školské legislativy, oblasti podpory zaměstnanosti vázané na postavení občana se zdravotním postižením či obdobným znevýhodněním.

Osobnostní a sociální výchova

Možnosti pomoci při upevňování hygienických a pracovních návyků, prosociálního chování žáků. Komunikační dovednosti asistenta pedagoga (strategie vedení rozhovoru, komunikační techniky, struktura rozhovoru atd.). Systém péče o žáka (působení a možnosti školy, školských poradenských zařízení, léčebné péče, sociálních služeb, krizové intervence, nestátních neziskových organizací).

- Osobnost a její dimenze v psychologii.
- Východiska, zdroje a metody poznávání osobnosti jedince.
- Vztahový a obsahový rozbor osobnosti, jednotlivé stránky osobnosti, projevy a přístupy k jejich utváření.
- Teoretická pojetí osobnosti, srovnání a vymezení, uplatnění v praktickém životě, především v práci s osobami s postižením či znevýhodněním.
- Problematika subjektivního prožívání smysluplnosti života.
- Praktické ukázky metod ke zkoumání osobnosti, příklady z výzkumů a praxe.

Sociální patologie

Problematika zohledňování kulturních odlišností v práci se žáky z odlišného kulturního prostředí a její odraz ve vzdělávání. Základní znalosti řešení výchovných problémů.

- Historická periodizace vývoje sociologie a sociální patologie, základní paradigmaty, terminologie.
- Sociální skupiny a kritéria jejich klasifikace.
- Malá sociální skupina a její zvláštnosti.
- Problémy současné rodiny.
- Sociální deviace – klasifikace, týmová kooperace se speciální pedagogikou.
- Základní rozdělení sociologického výzkumu: kvantitativní a kvalitativní.

Systém vzdělávacích programů

Základní orientace ve struktuře vzdělávacích programů.

- Rámcový vzdělávací program, klíčové kompetence RVP (orientace v požadavcích školy na žáka (MŠ, ZŠ, SŠ)).
- Školní vzdělávací programy, učební plány, vzdělávací oblasti, průřezová témata.
- Školní vzdělávací programy ZŠ praktické a ZŠ speciální.
- Alternativní programy.
- Individuální práce.
- Práce s IVP.

Podpora žáka

Základní techniky cíleného pozorování zaměřeného na potřeby žáka a základní techniky pedagogické diagnostiky. Možnosti mediace mezi školou, rodinou a žáky.

- Teoretická východiska, terminologie a metodologie přístupů využitelných v oblasti speciální pedagogiky.
- Možnosti praktického využití základních technik při práci s dětmi, mládeží a osobami se specifickými vzdělávacími potřebami.

Odborná praxe

Seznámení se speciálně pedagogickou institucí v celém spektru nabídky péče a (re)habilitace osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Sledována je obsahová i organizační struktura, aplikace aktuálních metod a postupů v rámci pedagogického procesu, materiálně technická vybavenost, pedagogická dokumentace. Týmová spolupráce v oblasti ucelené (re)habilitace. Aplikace teoretických poznatků studia speciálně pedagogické problematiky v praxi zařízení pro osoby se speciálními potřebami.

Úvod do studia a seminář k závěrečné práci

Předmět seznamuje s metodikou a formální úpravou podoby závěrečné práce, cílem je vytvoření teoretického i organizačního zázemí pro práci studenta především na teoretické části závěrečné práce. Formy odborných textů. Volba tématu, vytyčení problému. Konzultant práce. Sběr informací. Strategie psaní práce. Struktura práce. Formální úprava textu. Administrativní zadání práce. Oponentský posudek. Příprava na obhajobu.

Příloha č. 3: Dotazník

Postoj k povolání a profesní připravenost asistentů pedagoga u žáků s mentálním postižením na blanenských základních školách

Vážená paní, vážený pane,

jsem studentkou Pedagogické fakulty univerzity Palackého v Olomouci, kde píši bakalářskou práci, ve které se věnuji problematice povolání asistenta pedagoga. Ráda bych Vás touto formou poprosila o pomoc při výzkumu názorů asistentů pedagoga blanenských základních škol na jejich vlastní připravenost k výkonu této pozice a práce s žáky s mentálním postižením.

Dotazník obsahuje 20 otázek a v jeho vyhodnocení nebudou použity žádné osobní údaje.

Mnohokrát děkuji za pomoc.

Monika Kuchařová

Prosím o zvýraznění vámi zvolené odpovědi či doplnění informace.

Příklad: **Jaké je vaše pohlaví?**

- a) MUŽ b) **ŽENA**

Základní informace

1) Jaké je vaše pohlaví?

- MUŽ ŽENA

2) Kolik je vám let?

3) Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) základní
b) střední s výučním listem
c) střední s maturitou
d) vyšší odborné vzdělání
e) VŠ 1. stupně - bakalářské
f) VŠ 2. stupně magisterské
g) doktorské
h) jiné (uveďte):

4) Jak dlouho pracujete v pozici asistenta pedagoga?

5) Jaká je výše vašeho pracovního úvazku (jako asistenta pedagoga)?

Vzdělání a příprava na povolání asistenta pedagoga

6) Cítíte se profesně připraveni na práci asistenta pedagoga s žákem s mentálním postižením?

ANO

NE

NEVÍM

7) Absolvoval (a) jste kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga?

NE

ANO (doplňte prosím informaci o časové dotaci):

8) Pokud ano, pokládáte tento kurz za dostačující pro výkon této profese?

ANO

NE

NEVÍM

9) Myslíte si, že by asistenti pedagoga měli mít vzdělání v pedagogickém oboru (ať už střední, vyšší odborné či vysokoškolské)?

ANO

NE

NEVÍM

10) Věnujete se problematice vzdělávání žáků s mentálním postižením ve formě samostudia? (literatura, filmy apod.)

ANO

NE

11) Zjišťoval(a) jste někdy informace týkající se hlavní náplně činnosti asistenta pedagoga? (v zákoně, odborné literatuře apod.)

ANO

NE

12) Účastníte se vzdělávacích aktivit pro asistenty pedagoga? (kurzy, semináře apod.)

ANO (jaké)

NE

Konkrétní práce s žákem s mentálním postižením

13) Pracujete s žákem s mentálním postižením ve třídě, kde jsou současně vzděláváni ostatní žáci?

ANO NE

14) Podílel(a) jste se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP)?

ANO NE

15) Spolupracujete/komunikujete s rodiči dítěte s mentálním postižením?

ANO NE

16) Pracoval(a) jste)/pracujete i s ostatními žáky ve třídě?

ANO NE

17) Je vám poskytována dostatečná metodická podpora ze strany poradenského zařízení (speciálně pedagogické centra, pedagogicko-psychologické poradny)?

ANO NE

18) Je vám poskytována dostatečná metodická podpora ze strany učitelů?

ANO NE

19) Vyskytl se v průběhu vaší práce nějaký problém?

NE

ANO

Pokud ano, jednalo se o problém:

a) ze strany vedení (můžete konkretizovat)

b) ze strany rodičů (můžete konkretizovat)

c) ze strany žáka s MP (můžete konkretizovat).....

d) ze strany ostatních pedagogických pracovníků (můžete konkretizovat)

.....

e) jiný

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Monika Kuchařová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Postoj k povolání a profesní připravenost asistentů pedagoga u žáků s mentálním postižením na blanenských základních školách
Název v angličtině:	Attitude towards the profession and professional readiness of teaching assistant of children with mental disability in a primary schools (Blanensko)
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá postojem k povolání a profesní připraveností asistentů pedagoga působících u dětí s mentálním postižením na blanenských základních školách. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část shrnuje poznatky o mentálním postižení, vzdělávání žáků s mentálním postižením formou integrace a funkci asistenta pedagoga. V praktické části jsou prezentovány výsledky průzkumného šetření. Data byla získána v rámci dotazníkového šetření mezi blanenskými asistenty pedagoga.
Klíčová slova:	žák s mentálním postižením, integrované vzdělávání, asistent pedagoga, Blanensko, dotazník
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with attitude towards the profession and professional readiness of teaching assistants of children with mental disability in a primary schools in district of Blansko. It is divided into theoretical and practical part. The theoretical part summarizes findings about intellectual disability, integrated education these pupils and vocation teaching assistant. In the practical part are presented results of survey. The survey was implemented among teaching assistants in district of Blansko with the aid of questionnaire.
Klíčová slova v angličtině:	mentally disabled pupil, integrated education, teaching assistant, district of Blansko, questionnaire
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 198/2012 Sb. nabývající účinnosti k 1. 9. 2012 Příloha č. 2 Studium pro asistenty pedagoga – program celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci Příloha č. 3 Dotazník
Rozsah práce:	71 s.
Jazyk práce:	CZ