

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Lenka Kalousková

**Vzdělávání žáků s mentálním postižením na základní škole
pohledem asistenta pedagoga**

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....
Lenka Kalousková

Poděkování

Děkuji Mgr. Zdeňce Kozákové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích během vypracování diplomové práce. Děkuji také všem respondentům, kteří byli ochotni podílet se na výzkumném šetření.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	7
1.1 KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE.....	8
1.2 OSOBNOST DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	12
1.3 KOGNITIVNÍ PROCESY U DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	14
2 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	19
2.1 VYMEZENÍ POJMU INTEGRACE A INKLUZE.....	19
2.2 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	19
3 ASISTENT PEDAGOGA	23
3.1 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ ASISTENTA PEDAGOGA.....	23
3.2 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA.....	24
PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	27
4.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	27
4.2 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY	28
5 PREZENTACE VÝZKUMU	31
5.1 ROZHOVOR S ASISTENTKOU PEDAGOGA.....	31
5.2 POZOROVÁNÍ ŽÁKA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	33
5.3 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	38
6 SHRNUTÍ VÝSLEDKU VÝZKUMU A CÍLŮ DIPLOMOVÉ PRÁCE	55
7 DISKUZE	58
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
SEZNAM ZKRATEK	65
SEZNAM GRAFŮ	66
SEZNAM PŘÍLOH	67

Úvod

Pro tuto diplomovou práci jsem zvolila téma týkající se dětí s mentálním postižením, které plní povinnou školní docházku na základních školách běžného typu. Děti, kterým není nejbližší jejich spolužák ze společné lavice, ale asistent pedagoga, který jim pomáhá čelit každodenním překážkám v povinné školní docházce.

K tomuto tématu mě inspirovala vlastní zkušenost z praxe na základní škole, kde byl integrovaný žák s lehkým mentálním postižením. Tomuto zážitku bezprostředně předcházela jiná zkušenost, a to praxe na základní škole speciální, kde jsem se seznámila s dětmi, které měly ve tváři radost a jejich učitelky, speciální pedagožky, věděly, jak děti motivovat. Donutilo mě to tedy k zamyšlení, jak moc je prostředí základní školy pro děti s mentálním postižením podnětné, zda jsou v kontaktu se svými intaktními spolužáky. Jestli asistenti pedagoga, kteří jim jsou „pravou rukou“, dokážou poskytnout takovou oporu, aby při vzdělávání docházelo k maximálnímu možnému rozvoji dílčích funkcí. Také jsem byla překvapena neinformovaností nejen asistentů pedagoga, ale samotných učitelů o možnostech vzdělávání žáků s mentálním postižením. Proto jsem se rozhodla realizovat výzkum mezi asistenty pedagoga a zjistit nejen jejich názor na vzdělávání žáků s mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu, ale také celkový pohled na zmíněnou problematiku.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, a to teoretické a praktické. Teoretická část diplomové práce vymezuje stěžejní teoretické oblasti, především pojmy mentální postižení / mentální retardace, systém vzdělávání žáků s mentálním postižením, náplň práce asistenta pedagoga. V následující praktické části budou zmíněné pojmy využity a interpretovány výsledky z realizovaného výzkumu.

Teoretická část

Teoretická část diplomové práce je rozdělena na tři hlavní kapitoly. Každá kapitola vymezuje základní odborné názvosloví tematicky vázané k diplomové práci.

1 Mentální postižení

Termín pro deficity sociální přizpůsobivosti a snížení intelektuálního vývoje se od dob, kdy se touto problematikou autoři odborné literatury zabývají, velice různí. V odborné historické literatuře se lze setkat s termíny jako defektnost, mentální či duševní zaostalost, slabomyslnost, rozumová či duševní vada (Černá, 2008). Po konferenci Světové zdravotnické organizace¹ v Miláně roku 1959 se zavedl termín mentální retardace (Valenta a kol., 2012).

Valenta (2018, str. 34) vymezuje mentální retardaci jako: „*Vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*“

Pojem mentální retardace pochází z latinského slova mens – mysl a retardare – opozdit, doslovně tento termín lze přeložit jako „opoždění myslí“ (Slowík, 2016). V současné české psychopedii se termíny jedinec s mentální retardací a jedinec s mentálním postižením používají synonymně. Samotný syndrom je nazýván mentální retardace (Černá, 2008). Někteří autoři považují termín mentální postižení za širší pojem než pojem mentální retardace, protože do něj zařazují osoby s IQ 85, což má své uplatnění v české školní praxi na rozdíl od mentální retardace s IQ pod 70 (Vašek a kol., 1994 in Černá, 2008). Bazalová (2014) doporučuje termín mentální retardace používat pouze pokud se hovoří o onemocnění podle MKN-10 Světové zdravotnické organizace. Důvodem je, že termín retardace v naší společnosti nese poněkud hanlivý nádech.

Ať se autor rozhodne pro kterýkoliv termín z výše uvedeného, měl by vždy pamatovat (jak uvádí

¹ Dále jen WHO+

Švarcová, 2011), že se nedoporučuje používat označení „mentálně postižený / mentálně retardovaný člověk“, které se považuje za neetické. Organizace Inclusion International doporučuje používat označení člověk (dítě, mladistvý) s mentální retardací / mentálním postižením. Vyjadřuje se tím fakt, že na prvním místě je člověk a retardace je jen jedním z mnoha osobnostních rysů.

1.1 Klasifikace mentální retardace

„Mentální retardace je podle Světové zdravotnické organizace (WHO,2011) definována jako stav zastaveného nebo neúplného vývoje, který je charakterizován narušením dovedností projevujících se během vývojového období, přispívající k povšední úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností.“ (Bendová, 2015, str. 78)

Pro klasifikaci mentální retardace využívá WHO 10. revize Mezinárodní klasifikaci nemocí². Avšak na 72. Světovém zdravotnickém zasedání v květnu 2019 byla přijata 11. revize MKN, která vstoupí v platnost 1. ledna 2022. V očekávané 11. revizi MKN došlo k různým změnám a doposud zažité termíny jsou nahrazeny novými. Mentální retardace je zařazena v kategorii 6A – Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders (Duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy). Aktuální označení mentální retardace F70-F79 je přejmenováno na 6A.00 Disorders of intellectual development (Poruchy vývojového intelektu) (ICD-11, WHO, online).

Aktuální členění podle 10. revize MKN:

- F70 lehká mentální retardace IQ 69–50;
- F71 střední mentální retardace IQ 49–35;
- F72 těžká mentální retardace IQ 34–20;
- F73 hluboká mentální retardace IQ nejvýše 20;

² Dále jen MKN

- F78 jiná mentální retardace;
- F79 neurčená mentální retardace.

Kromě uvedeného rozdělení mentální retardace členěného dle výše IQ využívá MKN-10 doplňkových kódů, uvedených za hlavním kódem oddělené tečkou, což je označení pro případné přidružené poruchy chování.

Označení přidružených poruch chování doplňkovým kódem je následující:

- 0 – žádné či minimálně postižené chování;
- 1 – výrazně postižené chování vyžadující pozornost nebo léčbu;
- 8 – jiné poruchy chování;
- 9 – bez zmínky o poruchách chování.

Inteligenci je třeba vymezovat za pomoci specifických dovedností, které se u osob s mentální retardací mohou vyvíjet nesouměrně, tudíž je nesnadné osoby s mentálním postižením zařadit do příslušných skupin. Při stanovení intelektuální úrovně jedince musí být brán zřetel na všechny dostupné informace, včetně klinických nálezů a adaptačního chování, a to s ohledem na kulturní zázemí jedince a nálezů psychomotorických testů (Valenta, 2018).

Lehká mentální retardace

Kategorie lehké mentální retardace³ je mezi osobami s mentální retardací procentuálně nejvíce zastoupena, je diagnostikována u 80-85 % postižených. Osoby s LMR jsou většinou schopny užívat řeč v každodenním životě, verbálně komunikovat a udržovat komunikaci, ačkoliv vývoj řeči bývá v dětském věku opožděný. I když osvojení schopností pro sebeobsluhu bývá oproti normě pomalejší, většina těchto osob dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči a praktických domácích dovednostech. Dětem s LMR činí největší potíže teoretická část vzdělávání, nejsou schopny plně zvládnout vzdělávací program základní školy (Švarcová, 2011).

Proces vzdělávání u těchto žáků může být komplikovaný tím, že se v jejich emocionální

³ Dále LMR

oblasti objevuje značná citová nezralost a neadekvátnost citů vzhledem k podnětům, nízká kontrola a výrazná sugestibilita. U mnohých se objevují specifické problémy se čtením a psaním. Žákům s LMR prospívá výchova a vzdělávání zaměřená na rozvoj jejich dovedností a kompenzování nedostatků (Bendová, Zikl, 2011).

Jedinci s lehkou mentální retardací respektují základní pravidla logiky, ale v jejich verbálním projevu chybí většina abstraktních pojmů. Řeč a myšlení je konkrétní, jejich verbální projev je jednodušší, používají kratší věty. Při komunikaci se objevují občasné nepřesnosti syntaktického a sémantického charakteru. V dospělosti jsou schopni určité samostatnosti, pracovně jsou začlenitelní, ale potřebují dohled a oporu (Vágnerová, 2012).

Jedinci s lehkou mentální retardací se naučí mluvit a psát na nejjednodušší úrovni. Pokud jsou zařazeni do speciálních vzdělávacích tříd, ve kterých se bere ohled na jejich specifické potřeby mohou dosáhnout i středoškolského vzdělání a být soběstační. V zaměstnání mohou vykonávat nekvalifikované nebo částečně kvalifikované práce. Umějí se dobře pohybovat pro ně ve známém prostředí, ale mimo něj se neobejdou bez pomoci. V dospělosti si umějí nakoupit základní potřeby a uvařit jednoduché pokrmy (Nolen-Hoeksema, 2012).

Střední mentální retardace

Postižení jedinci tvoří přibližně 10 % osob s mentální retardací. Mentální věk osob se střední mentální retardací se pohybuje v pásmu 4-8 let. Rozvoj chápání a užívání řeči je výrazně opožděn. Stejně tak je omezená schopnost soběstačnosti a zručnosti. Ačkoliv jsou pokroky ve škole limitované, většina žáků se středně těžkou mentální retardací si dovede osvojit základy trivia (Švarcová, 2011).

Výchova směřuje k rozvoji motorických dovedností, pod odborným dohledem jsou schopni vykonávat jednoduchou manuální práci. Pro samostatný život v dospělosti je zapotřebí vyšší míra podpory (Kozáková, 2005).

U dětí se střední mentální retardací jsou interindividuální rozdíly v oblasti komunikace. Někteří jedinci s tímto stupněm postižení jsou schopni jednoduché konverzace verbální nebo na

bázi alternativní a augmentativní komunikace⁴, zatímco druzí dokážou stěží vyjádřit své potřeby. Jsou mezi nimi i tací jedinci, kteří se nenaučí mluvit nikdy, ale jsou schopni porozumět verbálním instrukcím a funkčně využít gestikulaci a další nonverbální komunikační prostředky (Bendová, Zikl, 2011).

Jedinci se střední mentální retardací mají výrazně zpomalený vývoj řeči. Ve třech letech používají čtyři až deset slov. Bývají neobratní, mají potíže se sami najíst a obléct. Jejich studijní předpoklady jsou omezeny, ale pokud se jim dostane speciálního vzdělávání, jsou schopni se naučit jednoduchým manuálními činnostem. V dospělosti se povětšinou neobejdou bez pomoci druhé osoby v oblasti nakupování, cestování a sebeobsluhy (Nolen-Hoeksema, 2012).

Těžká mentální retardace

Těžká mentální retardace je diagnostikována u 5 % postižených. Snížená úroveň schopností je mnohem výraznější než u osob se středně těžkou mentální retardací. Osvojit si čtení, psaní a počítání žáci s těžkou mentální retardací obvykle nezvládnou (Švarcová, 2011).

Řeč se u osob s těžkou mentální retardací buď vůbec nevytvoří nebo zůstane na úrovni pudových hlasových projevů, které jsou obměňovány podle aktuálního emočního rozpoložení. K rozvoji komunikačních schopností a jako náhrada verbálního projevu se využívá podpůrných dorozumívacích prostředků jako tradiční systém AAK nebo sociální čtení (Bendová, Zikl, 2011).

Jedinci s těžkou mentální retardací mají velice omezenou slovní zásobu, hovoří ve větách skládajících se ze dvou až tří slov. Vykazují značné deficity motorického vývoje, v dětství užívají hračky nevhodným způsobem (např. boucháním panenkami o sobe). V dospělosti jsou schopni najíst se lžící a obléct si jednoduchý oděv bez knoflíků a zipů. Nejsou schopni sami cestovat, nakupovat ani si připravit jídlo (Nolen-Hoeksema, 2012).

Hluboká mentální retardace

Tato kategorie je tvořena necelým 1 % mentálně retardované populace. Jsou velice těžce omezení ve schopnosti rozumět řeči, instrukcím či požadavkům. V nejlepším případě jsou schopni rudimentární neverbální komunikace. Osoby s hlubokou mentální retardací jsou většinou imobilní

⁴ Dále jen AAK

nebo výrazně omezení v pohybu. Vyžadují stálou pomoc a dohled. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou u osob v této kategorii postižení velice omezené, přesto u nich lze za pomoci metodických postupů rozvíjet motoriku, komunikační dovednosti a projevy (Švarcová, 2011).

Děti a dospělí s hlubokou mentální retardací vyžadují celodenní opatrovnickou péči. Nezvládají sociální interakci s druhými lidmi, ale umějí reagovat na jednoduché povely. Mnozí takto postižení jedinci bývají často nemocní a dožívají se nižšího věku (Nolen-Hoeksema, 2012).

Jiná mentální retardace

Tohle označení by mělo být použito pouze tehdy, pokud nelze stanovit stupeň retardace za použití klasických metod, a to z důvodu přidruženého sensorického či somatického poškození jako je například u neslyšících, nevidomých, či u osob s těžkým tělesným postižením nebo osob s autismem (Švarcová, 2011).

Neurčená mentální retardace

Termín užívaný v případě, kdy je mentální retardace prokázána, ale není dostatek informací, aby bylo možné pacienta zařadit do jedné z výše uvedených kategorií (Švarcová, 2011).

1.2 Osobnost dětí s mentálním postižením

Psychologové zabývající se problematikou osob s mentální retardací vycházejí z hlediska inteligence a rozsah jejich osobnosti zůstává na okraji jejich zájmu. Je tu však celá řada různých činitelů přispívajících k začlenění člověka s mentálním postižením⁵ do společnosti, jedná se například o emocionalitu a úroveň volných vlastností. Ty jsou nejen předpokladem k učení, ale i podmínkou regulace chování člověka a výchovného působení. Pro integraci osob s MP má velký význam úroveň jejich adaptačních schopností, některé povahové vlastnosti, postoje, schopnost komunikovat a navazovat vztahy s ostatními lidmi (Švarcová, 2011).

Při rozvoji osobnosti dítěte s MP je důležité zohledňovat jejich potřebu zažít úspěch stejně jako intaktní děti, potřebují pocítit, že jsou v něčem dobré a mohou se prosadit. Platí to především

⁵ Dále jen MP

pro děti s LMP, jelikož tyto děti si své znevýhodnění většinou uvědomují. Mnozí z nich pochvalu nebo úspěch běžně nezažívají. Požadavky kladené na děti s MP musí odpovídat mentální úrovni, úkoly je třeba často opakovat a nesmí se zapomínat na zvýšenou unavitelnost. Velký důraz by měl být kladen na vytváření sociálních návyků, posilování adaptace a samostatnosti dětí (Bazalová, 2014).

Emocionální vývoj dětí s mentálním postižením

Emocionalita je jednou s nejvýznamnějších oblastí osobnosti, ovlivňující výrazným způsobem prožívání a chování. Děti s MP jsou většinou emočně nevyspělé a chovají se jako děti nižší věkové úrovně. Proto adekvátně reagují pouze na takové přístupy, které tento fakt respektují. Strach a intenzivní reakce až panického rázu s třesem a vegetativním doprovodem může způsobit cizí prostředí, neznámé osoby nebo neúměrně náročné úkoly. Navazování kontaktu musí vycházet ze správného odhadu emoční zralosti a znalosti mechanismů, kterým se řídí chování dítěte (Švarcová, 2011).

Celkové emoční reagování může být v závislosti na etiologii mentálního postižení změněno. Obvykle se jedná o zvýšenou dráždivost, afektivní jednání a mrzutou náladu. Emoční prožívání je základním mechanismem autoregulace. Problémy v oblasti sebeovládání a nedostatečné racionální hodnocení omezuje účelný rozvoj autoregulace. Nepostačující kontrola a ovládání vlastních emocí zaměřena na přítomnost vede k upřednostnění jednání, které přináší okamžité uspokojení. Ona neschopnost regulování vlastních emocí způsobuje nepřiměřené chování a reagování na vyvolávající podnět (Vágnerová, 2012).

Emoce lze charakterizovat jako vnější projev libosti či nelibosti na určitý podnět. Mezi vývojem osobnosti jedince a citovým vývojem je úzká souvislost, která se dotýká povahy, temperamentu, sociální přizpůsobivosti, schopností a procesu učení. Nezralost osobnosti dítěte s MP je zapříčiněna zvláštnostmi jejich potřeb a intelektu, což se odráží v emocionální sféře. City dětí s mentální retardací jsou opožděné a obtížně se utvářejí tzv. vyšší city jako svědomí, odpovědnost, pocit povinnosti. Dále se častěji vyskytují chorobné citové projevy, euforie, apatie, popudlivost, poruchy nálad (Bartoňová, 2007).

Volní vlastnosti dětí s mentálním postižením

Mnoho autorů zabývajících se problematikou mentální retardace upozorňuje na nesamostatnost, nedostatek iniciativy, neschopnost řídit vlastní jednání a překonávat překážky, což jsou typické projevy nedostatku vůle u dětí s mentálním postižením. Tento jev se nazývá abulie. Slabá vůle se u dětí s MP neprojevuje ve všem, pokud po něčem touží, umí vynaložit značné úsilí k získání cíle. Jsou neobyčejně imunní k požadavkům lidí kolem sebe a dovedou dlouho vzdorovat rozumným důvodům, jen aby mohly udělat něco jiného, než oč jsou žádané. Tyto kontrasty volných projevů jsou projevem nezralé osobnosti. Tato nezralost pramení z nedostatečného rozvoje a hierarchizace duchovních potřeb, kdy dítě nechápe smysl požadavku, pokud se neslučuje s jeho momentálními potřebami. Jednání dítěte s MP se řídí nejbližšími a nejjednoduššími motivy, protože vzdálenější a složitější motivy nechápe. Utváření vůle je vždy dlouhodobý a složitý proces. U dětí s mentální retardací, je s přihlédnutím k jejich postižení, tento proces ještě obtížnější a náročnější. Vyžaduje mnoho trpělivosti, zkušeností a dovedností pedagoga. Bez volního úsilí nemůže dítě splnit ten nejjednodušší úkol, tudíž se dále rozvíjet (Švarcová, 2011).

U dětí s mentálním postižením pozorujeme velké odlišnosti v oblasti vůle. Slabá vůle se neprojevuje vždy a ve všem, klíčové jsou motivy a cíle pro sílu vůle. Vzdálenější cíle jsou pro děti s mentální retardací důvodem pro nedostatek iniciativy a neschopnosti řídit své jednání. Nedostatečná vůle a volní vlastnosti úzce souvisí s projevy nezralé osobnosti. Objevuje se sugestibilita, podřízenost dítěte okolním vlivům, neovladatelnost a tvrdohlavost (Bartoňová, 2007).

1.3 Kognitivní procesy u dětí s mentálním postižením

Dolejší a Rubinštejnová (1973), jak uvádí Lečbých (2008) nahlízejí na osobnost člověka s mentální retardací především z hlediska jeho kognitivních funkcí. A to z toho důvodu, jelikož právě postižení kognitivních funkcí je primárním specifikem mentální retardace. Od toho se dále rozvíjí řetězec souvislostí, které vedou k jedinečné adaptaci jedince na postižení a vytvoření jedinečné osobnostní struktury.

Vnímání

Proces vnímání je u dětí s mentálním postižením pomalý a probíhá s určitými odchylkami. Jedním ze specifíků percepce je snížený rozsah zrakového vnímání (například při vnímání obrazu neschopnost rozlišit kontury, polostíny či pochopit perspektivu). Silně je porušena schopnost rozlišovat pozadí a figuru, dále se vyskytuje neschopnost odlišovat barvy, tvary, předměty. Narušená je také schopnost podrobného vnímání detailu, koordinace pohybu, nedostatečné prostorové vnímání a snížená orientace v čase (Kozáková, 2005).

Důležitou úlohu v psychickém vývoji má sluchové vnímání, které velice úzce souvisí s rozvojem řeči. Pokud se diferenciací podmíněné spoje v oblasti sluchového analyzátoru vytváří pomalu, vede to k opožděnému vývoji řeči, a tudíž k opožděnému psychickému vývoji. Je zcela běžné, že se u dětí s porušenou nervovou soustavou vytváří schopnost rozlišování a utváření hlásek se zpožděním. Uvedené nedostatky lze kompenzovat systematickou výchovou a speciálním vzděláváním. Nedostatek podnětů brzdí rozvoj vnímání (Švarcová, 2006).

Vnímání je značně podmíněno úrovní rozumových schopností. Typické problémy při vnímání pro děti s mentální retardací jsou: zpomalené tempo vnímání, zúžení rozsahu vnímání, výrazná nediferencovanost počitků a vjemů, nedostatečné vnímání prostoru a času a inaktivita vnímání. Inaktivita vnímání bývá uváděna jako nejzávažnější problém u osob s mentální retardací. Jedná se o neschopnost prohlédnout si předkládaný předmět podrobně, vnímat detaily, vyznat se v jeho vlastnostech. Pokud dítěti dáme prohlédnout totožný obrázek z jiné perspektivy, již ho nepoznává. Dalo se by říct, že věci pozorují povrchně.

Zrakové vnímání má význam pro rozvoj psychických funkcí a orientaci v prostředí. V oblasti vizuální diferenciaci dětem s mentální retardací činí obtíže rozeznat od sebe dva podobné obrázky, tím vzniká problém také v odlišování podobných písmen, jejich tvaru, směru či počtu. Sluchové vnímání souvisí s rozvojem řeči, což je také jedním z důvodů opožděného rozvoje řeči u dětí s mentálním postižením. Sluchová analýza a syntéza se tříbí ve škole u těchto dětí je komplikovaná nezralostí. Jedním z faktorů ovlivňující sluchové vnímání je čas, protože zvukové podněty mají omezené trvání. Zde hraje roli i kvalita pozornosti, kterou děti s mentálním postižením zpravidla mají oslabenou (Petráš in Valenta 2018).

Myšlení

Myšlení jedince s mentálním postižením je neschopno vyšší abstrakce a zevšeobecnění, jelikož je zatíženo přílišnou konkrétností. Myšlení je nedůsledné, vyznačuje se značnou nekritičností a slabou řídicí funkcí, pojmy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné (Valenta, 2009).

Pro myšlení u osob s mentální retardací je charakteristická konkrétnost a schopnost logicky operovat pouze s konkrétním a známým materiálem. Myšlení nedosahuje abstraktnosti, také se objevují chyby v analýze a syntéze. Je narušena schopnost zevšeobecnování a třídění podstatného obsahu sdělení od nepodstatného (Lečbých, 2008).

U dětí předškolního věku s mentálním postižením lze pozorovat nízkou úroveň myšlení. Příčinou je typicky opožděný vývoj řeči, která je základním nástrojem pro myšlení. Lze pozorovat neschopnost abstrakce a generalizace. K abstraktnosti se od konkrétnosti dostanou děti s horní, maximálně střední hranicí lehké mentální retardace. Problém zobecňování se odráží i při výuce, dítě si špatně osvojuje pravidla a pojmy. Pokud dojde k mechanickému naučení, dítě neumí poučku vhodně použít a nerozumí jejímu obsahu (Procházka in Valenta 2018).

Řeč

Řečové projevy osob s mentálním postižením se již od začátku vývoje řeči, které se zpravidla objevují opožděně, odlišují od běžné normy. Všechny jazykové roviny jsou nepříznivě poznamenány, vliv na řeč má i stupeň a forma mentální retardace. S poruchou řeči se u osob s mentálním postižením setkáme mnohem častěji než u intaktní populace. Nejčastější je výskyt dyslálie, huhňavosti a breptavosti (Peutelschmiedová, 2001).

U dětí s mentální retardací nastupuje řeč mnohem později, začátek vývoje závisí na stupni mentální retardace. Řeč u dětí s hlubokou mentální retardací se nevyvíjí, nedokážou projevovat své city ani potřeby, dokážou vydávat pouze neartikulované zvuky. U dětí s těžkou mentální retardací se řeč buď nevytvoří vůbec, nebo zůstává na stupni hlasových pudových projevů. Ty se obměňují podle toho, zda jde o výraz odporu, přání nebo zlosti. Někdy se objevují senzomotorické reflexy napodobovací, dítě opakuje slyšené zvuky jako ozvěnu bez pochopení smyslu. Zde hovoříme o echolálii.

Hranici mezi těžkou a střední mentální retardací vymezují poměrně jednoznačně rozdíly

v řečových výkonech. Řeč u osob se střední mentální retardací začíná se zpožděním, a to mezi třetím až šestým rokem života. Tyto osoby jsou schopné mechanicky zopakovat delší řečové celky, avšak bez porozumění obsahu. Také jsou schopny zvládnout základy čtení, psaní, počítání.

U lehké mentální retardace je vývoj řeči také opožděn, většinou o jeden až dva roky vzhledem k normě. Řeč dětí dospívá ke schopnosti zobecňování a abstrahování. Abstraktní myšlení však nedosáhne úrovně dětí intaktních. Artikulace se může vyvinout správně, avšak porozumění obsahu sdělení, které je závislé na inteligenci je narušené. Řeč nemusí být nápadná, ale verbálně může dojít k selhání v nepředvídaných komunikačních situacích, kde nemohou použít zafixované řečové stereotypy (Vítková, 2004).

Paměť

Jedinci s mentálním postižením si vše nové osvojují pomaleji. Je nutné mnohočetné opakování činnosti, aby došlo k jejímu zafixování. Zároveň však dochází k rychlému zapomínání a při vzpomínání k nepřesnému vybavování. Nabyté vědomosti neumějí uplatnit v praxi a z vnímaného neumějí vyčlenit podstatné informace (Valenta, 2009).

U dětí s mentální retardací je typickým znakem v oblasti paměti pomalé tempo v osvojování si nových poznatků a nestálost jejich uchování spojená s nepřesností vybavování, což se někdy označuje jako „zapomnětlivost“. Kvalitu paměti také ovlivňuje nízká úroveň myšlení. Pro tyto děti je snazší si zapamatovat vnější znaky předmětu a jevů než logické souvislosti, které většinou ani nereflektují (Švarcová, 2006).

Paměť člověka s mentálním postižením se zpravidla vyznačuje pomalým a komplikovaným osvojováním si abstraktních pojmů oproti snadnějšímu vštípení konkrétních a atraktivních podnětů. Tato paměť je většinou mechanická, jedinec se naučí obsahům mechanicky a bez porozumění, takže informace nemůže reálně použít. Lidé s mentálním postižením potřebují pro hlubší zapamatování vícero opakování, dochází k častému zapomínání. Nedokážou oddělit podstatný obsah od nepodstatného. Jejich paměť je silně ovlivněna infantilní úrovní myšlení (Vágnerová, 2004 in Valenta, 2018).

Pozornost

Souvisí s bezprostředním vnímáním poznáním. Lze ji rozdělit na bezděčnou, ta se zaměřuje na silné podněty (např. intenzivní zvuk) a je mimovolní a záměrnou, ta je vázána na vůli a z hlediska vyučovacího procesu je nejdůležitější. Záměrná pozornost u osob s mentálním postižením je charakteristická nestálostí, rychlou unavitelností, nízkou schopností zaměřit se na více činností. Jedinec s mentálním postižením je schopný udržet pozornost mnohem kratší dobu než jeho intaktní vrstevníci. Následně je nutná relaxace, na což je nutné brát zřetel při sestavování vyučovací hodiny (Valenta, 2009).

Rozvoj pozornosti je vývojově podmíněn, je tedy zřejmé, že děti s mentální retardací, vykazují v oblasti pozornosti deficit. Dochází k prudké změně nálad, snadné unavitelnosti, nízkému rozsahu a nestálosti pozornosti. Oproti předškolnímu období dochází ke snížení schopnosti dělit pozornost na více činností. S narůstající zátěží úroveň pozornosti klesá a vyskytuje se více chyb (Procházka in Valenta, 2018).

2 Systém vzdělávání v České republice

Výchova a vzdělávání je celoživotním procesem všech osob bez rozdílu. U osob s mentálním postižením je to navíc jeden z předpokladů úspěšné integrace do společnosti (Švarcová, 2011).

2.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze

Integrace je výraz, který pochází z latiny a znamená sjednocovat, scelovat. Integraci lze vnímat v širším a užším slova smyslu. V širším smyslu je integrace chápána jako začlenění osob s postižením nebo znevýhodněním do společnosti. V užším smyslu se jedná o tzv. „školskou integraci“, tedy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na základních školách.

Opakem pojmu integrace je segregace, což je proces, při kterém dochází k vyčleňování jedince ze společnosti. Jako vyčleňování může někdy působit i vzdělávání jedinců na speciálních školách, ale opak je pravdou. Cílem speciálních škol je maximální rozvoj potencionálu dítěte a následná integrace do společnosti. Integrace žáka do školy je proces, nikoliv stav, který se stále vyvíjí a mění. Zařazení dítěte do běžné třídy je jen začátkem a předpokladem pro integraci funkční, sociální a společenskou.

Vedle pojmu integrace se týčí pojem inkluze. Inkluze by se dala vysvětlit jako vrchol integrace. Jedná se o včlenění jedince do společnosti bez předchozího vyčlenění. Což znamená, že zatímco integrujeme osobu, která je nějak vyčleněná, u inkluze k vyčlenění nikdy nedošlo a osoba je po celý život přirozenou součástí společnosti (Bendová, Zikl, 2011).

2.2 Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením

Předškolní vzdělávání

Vzdělávací proces je v České republice ukotven v zákoně č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*⁶. Vzdělávání je umožněno dětem od dvou let v podobě mateřské školy, zahrnuje školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, přípravný stupeň základní školy speciální a přípravné třídy základní školy. Předškolní vzdělávání je povinné pro děti od pěti let a poskytuje se bezúplatně.

Jedním z úkolů předškolního vzdělávání je vytváření předpokladu pro další vzdělávání tím, že za všech okolností budou respektovány individuální rozvojové možnosti dětí. To znamená, že v období předškolního vzdělávání jsou osobnostní a výkonnostní rozdíly přirozené a v předškolním čase se neusiluje o jejich vyrovnávání. Mateřská škola však přispívá k vyrovnání vzdělávacích šancí. Tato skutečnost usnadňuje integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývající ze snížené úrovně jejich rozumových schopností (Švarcová, 2011).

Děti s LMR většinou navštěvují běžnou mateřskou školu, protože v době nástupu se u většiny z nich o postižení ještě neví. Zatímco u dětí se střední a těžkou mentální retardací již proběhla diagnostika a mají na výběr mezi MŠ speciální či integrací do běžné mateřské školy (Bendová, Zíkl, 2011).

Mateřská škola speciální je organizována jako běžné předškolní zařízení, které kromě informativní a formativní funkce plní navíc funkci diagnostickou, reedukační a kompenzační, rehabilitační i terapeuticko-formativní (Valenta, 2012).

Základní vzdělávání

Účastí v základním vzdělávání plní žáci povinnou školní docházku. Základní škola má dva stupně, první stupeň tvoří 1.-5. ročník a druhý stupeň 6.-9. ročník. Žáci jsou rozděleni ve třídách podle věkového hlediska, maximální počet žáků na třídu je třicet dětí. Při integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se počet žáků snižuje o dva žáky. Nejvýše se však ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, může vzdělávat pět žáků se SVP a přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně. Zároveň tito žáci nesmějí přesáhnout jednu třetinu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině (MŠMT, 2021, online).

Obsah vzdělávání je zakotveno v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. Pro základní vzdělávání jsou podle RVP ZV klíčové tyto kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a digitální. Všechny tyto

⁶ Dále Školský zákon

klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit každého žáka takovým souborem klíčových kompetencí, který je pro něj dosažitelný a připravit ho na další cestu životem. Vzdělávací obsah je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více sobě blízkými vzdělávacími obory. Tyto vzdělávací obory jsou tvořeny očekávanými výstupy a učivem, které vymezují předpokládanou způsobilost žáka využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku. Pro žáky s SVP se uplatňuje tzv. minimální doporučená úroveň očekávaných výstupů, která se využívá při podpůrných opatřeních od třetího stupně u žáků s lehkým mentálním postižením. Tato minimální doporučená úroveň v rámci podpůrných opatření je na vyšší úrovni než očekávané výstupy stanovené v Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělávání základních škol speciálních (RVP ZŠS) (RVP ZV, 2021, online).

Žáci s mentálním postižením se účastní všech aktivit školy jako plnohodnotní členové kolektivu, a to dle svých individuálních možností s potřebnou podporou. Během edukace je nutné, aby učitel podával instrukce jasné a systematické. Při vzdělávání žáka s mentálním postižením jsou rozvíjeny intelektové schopnosti, vědomosti, dovednosti a návyky. Jedinec je součástí skupiny a osvojuje si danou sociální roli. Pro dosažení efektivní edukace žáka s postižením je nutné zajistit odpovídající metodické přístupy a podpůrná opatření. Vzdělávací prostředky, formy a metody je nutné přizpůsobit osobnostním specifikům, potřebám a možnostem těchto žáků (Bartoňová, 2016).

Základní školy podle § 16 odst. 9

Podle § 16 odst. 9 školského zákona je umožněno zřizování škol, tříd oddělení nebo studijních skupin pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka z výše zmiňované skupiny jsou poskytována podpůrná opatření nepostačující k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělání, mohou být tito žáci zařazeni do základní školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené dle § 16 odst. 9. K tomuto zařazení žáka je zapotřebí

doporučení školského poradenského pracoviště a písemné žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka (Školský zákon, 561/2004 Sb.).

Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb. v platném znění v § 19 uvádí, že pokud je tato škola, třída, oddělení či skupina zřízena pro žáky s mentálním postižením, smí ji navštěvovat pouze žáci s mentálním postižením. Zatímco škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona má nejméně deset žáků, tak třídy, oddělení a skupiny mají nejméně šest a nejvíce čtrnáct žáků. Pokud školské poradenské zařízení nedoporučí jinak z důvodu nepostačujícího naplnění vzdělávacích možností a uplatnění práva na vzdělání žáků, pak je počet žáků omezen na nejméně čtyři a nejvíce šest. Tento typ vzdělávání se nejčastěji týká žáků s lehkým mentálním postižením. Vzdělávání žáků se středím, těžkým a hlubokým mentálním postižením nejčastěji probíhá ve vzdělávacím programu základní školy speciální.

Základní škola speciální

Je určena žákům v pásmu střední, těžké a hluboké mentální retardace, žákům se souběžným postižením více vadami a autismem. Je rozdělena na první stupeň 1.-6. ročník a na stupeň druhý 7.-10.ročník. Koncipována je tedy na 10 let a vzdělávání probíhá podle *Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS)*, který má dva díly dělené podle obtížnosti. Důraz je kladen na osvojení psaní, čtení, počtů, osobní hygienu, sebeobsluhu, pracovní dovednosti. Působí zde speciální pedagogové, podle závažnosti postižení je jejich počet ve třídách navýšen, počet žáků snížen a při práci se využívají speciálněpedagogické postupy (AAK, bazální stimulace, terapie, snoezelen, rehabilitace) Bývá zde místnost pro individuální práci se žáky ke cvičení a relaxaci. Hodnocení žáků je prováděno formou slovního hodnocení. Po ukončení školy žáci získají základy vzdělání, nikoliv základní vzdělání (Bazalová, 2014).

Základní škola speciální poskytuje vzdělávání žákům s takovým rozvojem rozumových schopností, který jim nedovoluje prospívat na základní škole. Při poskytnutí odborné speciálněpedagogické péče a s vhodně upravenými podmínkami je umožněno osvojení základních dovedností, vědomostí a návyků, potřebných k orientaci v okolním světě a maximální možné míře samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob (Pipeková, 2010).

3 Asistent pedagoga

V České republice se můžeme s profesí asistenta pedagoga⁷ setkat déle než dvě dekády. Během této doby se měnila nejen jejich pojmenování, ale i náplň jejich práce. Sjednocené pojetí asistenta pedagoga bylo zavedeno novou školskou legislativou v roce 2004–2005 a s několika dílčími úpravami platí dodnes (Němec a kol. 2014).

Asistent pedagoga je definován jako pedagogický pracovník. Je zaměstnancem mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné školy. Působí ve třídě, v níž je vzděláváno dítě/děti, žák/žáci nebo student/studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Představuje nový způsob podpůrné služby, kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a zlepšení kvality života pro výše jmenované osoby (Teplá a kol., 2016).

3.1 Legislativní vymezení asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je jedním z podpůrných opatření, jeho služba je upravována právními předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zejména školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V § 5 této vyhlášky je asistent pedagoga popsán následovně⁸:

(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

⁷ Dále AP

⁸ Celé znění § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. v příloze č.1

(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,

b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

3.2 Náplň práce asistenta pedagoga

Z výše uvedeného bychom práci asistenta pedagoga mohli zkonkretizovat do tří kategorií. První oblast se týká kooperace mezi asistentem pedagoga a pedagogem.

- Poskytuje podporu pedagogům, připravuje pomůcky nezbytné pro výuku, kopíruje, tiskne a skenuje pracovní materiál.
- S ostatními pedagogy sdílí důležité informace o žácích a jejich vzdělávacích potřebách, sdílené informace chrání mlčenlivostí.
- Spolupracuje s pracovníky školního poradenského zařízení a pracovníky školského poradenského zařízení.
- Aktivně se účastní školních i mimoškolních akcí, podílí se na třídních i individuálních schůzkách se zákonnými zástupci žáka.
- Při komunikaci s pedagogy či zákonnými zástupci využívá dostupných technologických prostředků (email, Skype, chat).

Druhá oblast pracovní náplně asistenta pedagoga je zaměřena na žáka s SVP a další žáky.

- Komunikuje se žáky přátelsky a zdvořile bez použití ironie, bere ohled na jejich věkové zvláštnosti, oslovuje žáky křestním jménem, reaguje na otázky žáků, ptá se a naslouchá.
- Pomáhá žákům při sebeobslužných činnostech a při vytváření základních pracovních a hygienických návyků.
- Pomáhá žákům připravit pracovní místo a uzpůsobit ho specifickým potřebám žáka.
- Zajímá se o rodinné zázemí žáka, jeho zájmy a postavení v kolektivu.
- Je schopný žákům poradit, na koho se obrátit s problémy, orientuje se v pedagogických pracovnících, ví o přítomnosti školního psychologa, výchovného poradce atd.
- Poskytuje žákovi pomoc při výchovně-vzdělávací činnosti. V žádném případě nevykonává práci za žáka on, ale trpělivě a s vhodnou motivací vede žáka k dosažení cíle.
- U žáků rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci k sociokulturní rozmanitosti.
- Při výchovně-vzdělávacím procesu pracuje individuálně se žákem či malou skupinou.
- Orientuje se v tom, jaké pomůcky jsou požadovány při výuce konkrétního předmětu a pomáhá žákovi s přípravou těchto pomůcek na výuku.
- Při komunikaci se žáky je schopný využít alternativní a augmentativní komunikace, (např. VOKS, Makaton, Bliss).
- Pomáhá se začleněním žáků do kolektivu, umí navodit pocit partnerství.
- Pro spolupráci všech žáků a obohacení kolektivu nabízí společné aktivity a činnosti.
- Sleduje a předchází sociálně patologickým jevům v žakovském kolektivu.

Třetí oblast je zaměřena na samotný rozvoj asistenta pedagoga za cílem efektivně splňovat pracovní náplň povolání.

- Ve výchovně-vzdělávacím procesu využívá základní dovednosti s informačními technologiemi (práce s tiskárnou, kopírovacím a skenovacím zařízením, výukovými programy, emaile a webovým vyhledávačem).
- Získává nové poznatky prostřednictvím literatury a informačních zdrojů, zvládne formulovat myšlenky ústně i písemně.
- Osvojuje si praktické dovednosti formou hospitací, učí se od zkušenějších kolegů, učí se správné manipulaci s kompenzačními pomůckami pro žáka s SVP.

- Samostatně vyhledává informace vztahující se ke speciálním vzdělávacím potřebám žáků.
- Vyhledává zpětnou vazbu ke své práci a vyhodnocuje kvalitu své práce.
- Zdokonaluje své schopnosti a dovednosti při používání tabletu, PC, interaktivních tabulek tak, aby byl nápomocný při rozvoji kognitivních funkcí žáka (Jiroutová, Vedralová, online).

Náplň práce by měla především vycházet z charakteru speciálně vzdělávacích potřeb konkrétního žáka, jeho aktuálního stavu a individuality, proto je činnost asistenta pedagoga podrobně popsána v individuálním vzdělávacím plánu žáka, který bere v úvahu míru poskytovaných podpůrných opatření (Kendíková, 2017).

Praktická část

Praktická část této diplomové práce se zabývá vzděláváním žáků s mentálním postižením na základních školách pohledem asistenta pedagoga. Interpretuje cíle šetření, kterých jsme chtěli dosáhnout, a vymezuje jeho předpokládané výsledky. V rámci výzkumného šetření mapujeme postoje, zkušenosti a názory asistentů pedagoga pracujících s žáky s mentálním postižením.

4 Metodika výzkumného šetření

První kapitola praktické části definuje hlavní cíl a několik dílčích cílů průzkumného šetření. Pro výzkumné šetření diplomové práce jsme využili tzv. smíšeného výzkumu. Jedná se o obecný přístup, v němž se míchají kvalitativní a kvantitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie (Hendl, 2016).

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření realizovaného v rámci praktické části diplomové práce je zjistit, zda je z pohledu asistenta pedagoga vzdělávání žáků s mentálním postižením na základní škole pro žáka prospěšné a obohacující.

Výzkumné otázky

V rámci kvalitativního výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jaký je názor AP na inkludování žáka s MP do ZŠ?

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jak často opouští žák s MP kmenovou třídu za účelem individuálního vzdělávání?

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jaká je náplň práce AP?

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jakým způsobem získávají AP vzdělávací materiál pro výuku žáka s MP?

Dílčí otázka č. 4: Jak AP pozná, zda je žák s MP přetěžovaný?

4.2 Použité výzkumné metody

Těžištěm tohoto výzkumu byla kvalitativní metoda, doplňkově byla využita metoda kvantitativní. Nástrojem kvalitativního výzkumu je metoda rozhovoru a pozorování a nástrojem kvantitativního výzkumu dotazník.

Použité metody a techniky získávání informací:

- Rozhovor
- Dotazník
- Pozorování

Rozhovor

Pro získání informací o názorech, postojích, přáních a záměrech bude rozhovor nejúčinnější metodou, ke které sáhne celá řada odborníků od psychologů, přes sociology až po pedagogy. Významným rozdílem mezi pozorováním a rozhovorem je v tom, že rozhovor představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat. Interaktivnost spočívá především v tom, že rozhovor, na rozdíl od pozorování, probíhá tváří v tvář (Ferjenčík, 2010).

Rozhovor / interview lze dělit na strukturovaný, zde se využívá předem přípravných otázek a alternativy odpovědí. V podstatě se jedná o dotazník podaný ústní formou, z časového hlediska je nejméně náročný na realizaci a jeho vyhodnocení je v porovnání s ostatními typy rozhovoru jednodušší. Protipólem je rozhovor nestrukturovaný, nebo též volný. Tato metoda se podobá běžnému rozhovoru, který přináší nepředpokládané informace. Pro tento typ rozhovoru je důležitá zkušenost a pohotovost výzkumníka. Nevýhodou je náročnost vyhodnocení. Třetím typem, který byl rovněž použit pro tento výzkum, je metoda polostrukturovaného rozhovoru, jedná se o kompromis dvou výše zmíněných druhů interview. A taktéž se jedná o nejvyužívanější metodu při

využití rozhovoru. Tazatel se drží připravených otázek, zároveň však reaguje na podněty ze strany respondenta (Skutil, 2011).

Rozhovor byl uskutečněn s AP. Forma rozhovoru byla polostrukturovaná. Při interview jsme se držely otázek (Příloha č. 2), jejichž znění bylo využito i při dalším šetření. V průběhu AP celkem zodpověděla 18 otázek a během rozhovoru došlo k jejich rozšíření. Celková doba rozhovoru trvala půl druhé hodiny a výpověď byla zaznamenávána do archu. Polostrukturovaný rozhovor byl následně zpracován metodou kódování a následně kategorizován.

Dotazník

Jedná se o nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou techniku. Podstatou dotazníku je nejen získání dat o respondentovi, ale také jeho názorů a postojů k problematice, o kterou se dotazující zajímá (Skutil, 2011).

„Dotazník je psaný soubor otázek. V rámci vyplňování dotazníku respondent čte otázky, interpretuje jejich význam a následně na ně odpovídá.“ (Kumar, 2005 in Skutil, 2011, str. 80).

Dotazník, tak jako jiné výzkumné metody, má své výhody a nevýhody. Ty jsou následující (Pelikán, 1998; Svoboda, 2001; Kumar, 2005 in Skutil 2011):

Výhody:

- jednoduchá a rychlá administrace;
- možnost oslovení většího počtu respondentů, získání většího počtu odpovědí;
- údaje lze plně kvantifikovat;
- lze získat informace, které nejde získat použitím jiné metody;
- anonymita respondentů.

Nevýhody:

- musí být brán zřetel na subjektivitu odpovědí;

- respondent se otázce může záměrně vyhnout;
- respondentovi nemusí vyhovovat forma dotazování;
- varianty odpovědí omezují prostor pro odpověď respondenta;
- otázky lze zkreslit žádoucím směrem.

Výzkumný dotazník obsahuje devatenáct otázek, ze kterých je patnáct otázek uzavřených a čtyři otevřeného typu. Vyplněné dotazníky byly vyhodnoceny pomocí dat vygenerovaných na Survio.com, kde byl dotazník vytvořen. Získaná data byla přenesena do Microsoft Excel, kde byly vytvořeny grafy. U dotazníkového šetření byla analyzována četnost odpovědí respondentů a výsledky znázorněny pomocí grafů.

Pozorování

„Vědecké pozorování je definováno jako technika sběru informací založená na zaměřeném, systematickém a organizovaném sledování smyslově vnímatelných projevů aktuálního stavu prvků, aspektů, fenoménů atd., které jsou objektem zkoumané.“ (Reichel, 2009, str. 94).

Techniku pozorování lze dělit na dva základní druhy. V prvním případě se jedná o pozorování standardizované a ve druhém případě o pozorování nestandardizované. (Pro charakter této práce nám bude stačit, když si uvedeme podobu nestandardizovaného pozorování.) Typickým rysem nestandardizovaného pozorování je nízký, až nulový stupeň formalizace. V praxi to znamená, že je určen pouze cíl nebo předmět pozorování a o dalším stanovisku jeho provedení má pozorovatel možnost rozhodovat průběžně a samostatně. Lze tedy podle potřeby určovat jeho podobu, rytmus (čas, místo), korigovat a konkretizovat škálu pozorovaných projevů, popřípadě pozorovaných objektů (osob, institucí). Nestandardizované pozorování nachází využití v kvalitativních přístupech (Reichel, 2009).

Výsledky pozorování byly zpracovány metodou kódování a následnou kategorizací.

5 Presentace výzkumu

Vlastní výzkum probíhal realizací dvou výzkumných metod, a to metodou rozhovoru, konkrétně se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, který byl blíže charakterizován v podkapitole 4.2. a metodou pozorování. Rozhovor byl uskutečněn s asistentkou pedagoga působící u žáka s lehkou mentální retardací. Pozorování proběhlo u téhož žáka.

5.1 Rozhovor s asistentkou pedagoga

Při interview jsme se držely otázek (Příloha č. 2), jejichž znění bylo využito i při dalším šetření. V průběhu AP celkem zodpověděla 18 otázek a v průběhu rozhovoru došlo k jejich rozšíření. Celková doba rozhovoru trvala půl druhé hodiny a výpověď byla zaznamenávána do archu. Deskripcí zachytím pohled asistentky pedagoga na vzdělávání žáků s mentálním postižením na základní škole.

Věk a doba praxe

AP spadá do věkové kategorie 51+ (konkrétně tento rok oslavila 54.narozeniny). Na pozici AP je již 13.rokem, tj. od roku 2008. Dle jejich slov AP musí být především ženy, jelikož muž by s finančním ohodnocením nezajistil rodinu.

Hlavní úkol asistenta pedagoga

Za hlavní úkol AP považuje vést děti k samostatnosti a zvýšit jejich sebevědomí. *„Každý potřebuje vědět, že je v něčem nejlepší a ty děti to potřebují slyšet.“ „...nevadí, že se ti něco nepovedlo, ale zvládl si sníst celý oběd, jsi skvělý.“*

Zkušenost s prvním a druhým stupněm ZŠ

AP působí aktuálně na prvním stupni ZŠ, během své praxe asistovala i u žáků druhostupňových. Myslí si, že na prvním stupni asistentka pocítuje větší záručení a pocit užitečnosti. Asistenci u žáků na druhém stupni označila spíše za dozor před šikanou během přestávek a vhodné pro AP, kteří rádi studují, jelikož je nutné být v probírané látce vždy krok před žáky.

Žáci s SVP a integrace

Paní asistentka během své praxe pracovala u dvou žáků s MP, celkově po dobu tří let. Další zkušenosti má se žáky s ADHD, ADD, PAS⁹. Na otázku, zda považuje integraci žáků s MP do běžných ZŠ za úspěšnou odpověděla „Ne“ a má za to, že pro žáky s MP je vhodnější ZŠ speciální, jelikož na ZŠ běžného typu dochází k vyčlenění z kolektivu. Základní škola zřízená podle § 16 odstavce 9 školského zákona byla pro AP novinkou a určitě ji shledává za nejlepší možné vzdělávání pro žáky s LMR. Její názor o neúspěšnosti integrace pramení z toho, že na výuku základních předmětů (český jazyk, cizí jazyk, matematika) odcházela se žákem do jiné místnosti, kde docházelo ke vzdělávání podle IVP, aby nedocházelo k rušení intaktních žáků. I když během přestávek docházela se žákem zpět do třídy, aby byl v kolektivu, nedocházelo mezi žáky k interakci. Ačkoliv byl mezi své intaktní spolužáky přijat. *„Děti jsou hodné a vstřícné, kamarádství je jejich vlastnost, pak jim dojde, že je jinde. Následně ho chrání. Na druhém stupni jsou ovlivněni pubertou.“*

Paní asistentka rozhodně neshledává ZŠ hlavního vzdělávacího proudu pro žáky s mentálním postižením za prospěšnou a obohacující. Z jejího pohledu jsou žáci vystavováni stresujícím situacím, a to kvůli velkým prostorám školy, bariérovosti a příliš velkému kolektivu, což ztěžuje žákovu orientaci. Obecně však asistentka neshledává asistenci u žáků s mentálním postižením za náročnější než u žáků s jiným postižením. Prý je zde větší možnost přizpůsobování se, díky individuálním hodinám.

Informační a materiální zdroje

S tím také souvisí zajištěnost vhodných pracovních materiálů. V tomto případě škola objednává, co je pro žáka potřeba, ne vždy je to však vyhovující. Důležité podle asistentky je, aby si materiál vyhledávala i sama, prohlédla si ho a následně si požádala, co je zapotřebí pořídit. Taktéž je podle jejích slov nezbytné, aby se ve svém volném čase sebevzdělávala, v oblastech didaktických přístupů. Protože na rozdíl od jiných postižení tráví se žákem s mentálním postižením nejvíce času samostatně a doplňuje tak více roli učitele.

Unavitelnost a přetěžování žáka

⁹ Viz seznam zkratk

Paní asistentka je názoru, že je potřeba přirozený cit a zkušenost odhadnout, kdy dochází k unavitelnosti žáka a s tím spojené přetěžování. Podle asistentky je žák každý den jiný, záleží na nejrůznějších faktorech, jako je kvalita spánku, strava, zážitky z rodinného prostředí, fyzická aktivita atd. Proto se špatně určuje hranice přetěžování, ale žák vysílá signály a ze strany AP je nutná flexibilita a neustálá srozumitelná komunikace.

Slovo závěrem

Na závěr asistentka zdůrazňuje, že za klíčový považuje vztah s učitelem, především třídním učitelem. Podle ní je nezbytné, aby si asistent pedagoga porozuměl s učitelem po lidské stránce, aby mezi nimi nevázla komunikace a každý den byl asistentovi sdělován plán učitele. Asistent by ovšem měl být také samostatný, neočekávat instrukce, účastnit se plánování IVP a hodnocení.

5.2 Pozorování žáka s mentálním postižením

Druhou použitou metodou, jejíž výsledky prezentuje následující podkapitola, byla metoda pozorování. Pozorování bylo zaměřeno na projevy žákova chování, schopnost spolupráce a projevy jeho kognitivních, emocionálních a sociálních schopností a dovedností.

Charakteristika a průběh pozorování

Pozorování probíhalo u devítiletého chlapce, který je inkludovaným žákem třetího ročníku základní školy a jeho rozumová úroveň se nachází na spodní hranici pásma lehké mentální retardace. Pozorování trvalo po dobu jednoho pracovního týdne a probíhalo v přirozeném prostředí žáka, tedy ve třetí třídě základní školy, kterou žák navštěvuje, a to během vyučovacích hodin i v čase přestávek mezi jednotlivými vyučovacími hodinami. Pro metodu pozorování bylo využito následujících postupů: pozorování přímé, zúčastněné, krátkodobé, skryté, nestrukturované a nstandardizované. Získávané informace byly zaznamenávány do deníku. Následně byl záznam analyzován a metodou kódování kategorizován podle příslušnosti k pozorovanému jevu.

Základní rodinná anamnéza pozorovaného žáka

Chlapec pochází z úplné rodiny. Je druhým narozeným dítětem ze tří dětí. Oba jeho sourozenci jsou chlapci. Starší bratr je o dva roky starší a navštěvuje stejnou ZŠ jako chlapec. Mladší bratr navštěvuje MŠ. Matka chlapce nedávno ukončila vysokoškolské vzdělání, jeho otec je podnikatel.

Výsledky pozorování

Následující text prezentuje výsledky pozorování, které jsou kategorizovány podle předem stanovených jevů, na které bylo pozorování zaměřeno.

Spolupráce s AP

V průběhu pozorování jsem byla přizvána do chlapcovi blízkosti. Nejdříve z mé strany docházelo k pozorování spolupráce mezi chlapcem a asistentkou pedagoga. AP s chlapcem sedává v poslední lavici u okna. Má zde k dispozici všechny potřebné pomůcky, šanon se založenými pracovními listy, ke kterým se často pro osvěžení informací vrací. Kartičky se slabikami pro skládání slov, procvičovací sešity aj. Před začátkem výuky si chystá pomůcky na hodinu a uklízí již nepotřebné věci do aktovky. Asistentka chlapce nechává připravovat samostatně, následně mu věci překontroluje a pokud něco chybí, snaží se AP, aby na to díky nápovědě přišel sám a dochystal se. Tato příprava je užitečná pro chlapcovu samostatnost, bohužel často během přestávky nestihne více než si nachystat věci a dojít si na toaletu. Během hlavních předmětů, jako je český jazyk, cizí jazyk a matematika, AP nachystané věci sbírá a před zazvoněním se s chlapcem přesouvá do volných učeben, většinou se jedná o školní družinu. Důvodem je, aby při výuce nevyrušovali ostatní žáky, jelikož chlapec probírá jiné učivo a musí mu být často opakováno. Zároveň by se chlapec nemohl soustředit na vlastní práci. AP je chlapci k dispozici ve všech vyučovacích předmětech. Její podpora a pomoc je častá. Nejvíce využíval chlapec pomoc AP při pracovním vyučování, protože není schopný sám něco obkreslit a vystříhnout. Tuto činnost spíše vykonává asistentka, chlapec se snaží například lepit, vybere si barevný papír, který se mu líbí, vybarvuje s velkými přetahy přes okraje.

Porozumění textu a instrukcím

Technika čtení je u chlapce na poměrně dobré úrovni. Při čtení chlapec slabikuje poměrně bez chyb, ale při ověřování porozumění textu chlapec neví, co četl. Asistent pedagoga se snaží za

pomoci doplňujících otázek ověřit porozumění přečteného textu. Chlapec má možnost pokusit se informace v textu vyhledat. Orientace v textu je však pro chlapce velmi obtížná a při ověřování porozumění chlapec neví, co četl. Stejně tak často nerozumí významu slov, i když se s nimi setkává opakovaně. Zadané instrukce chlapci AP často opakuje. Stejně tak AP opakuje i zadané instrukce, někdy i třikrát, jejich pochopení následně ověřuje za pomoci zpětné vazby. Chlapec působí velmi často zmateně, všechny pokyny učitele musí být AP zopakovány, případně přeformulovány nebo je musí učitelka zadat znovu adresně přímo žákovi. Pro zlepšení porozumění pomáhá asistent pedagoga žákovi s prvním krokem v každé úloze, aby měl žák předlohu, jakým způsobem úkol vyplnit. Potíže v oblasti porozumění se však neprojevují pouze při práci v hlavních předmětech, ale i ve výchovách. Během hodin tělesné výchovy žák nechápal pravidla sportovních her, a to ani po opakovaném vysvětlení AP. Pravidla sportovní hry byla příliš komplikovaná a žák měl tedy velmi malou naději na úspěch.

Paměť

U sledovaného žáka převažuje především mechanická paměť. Žák poměrně přesně reprodukuje naučené učivo, ovšem nedokáže jej uplatnit v praxi. Zároveň i dříve osvojené učivo rychle zapomíná. AP s žákem často opakuje, aby dřívější učivo připomněla a žák na něj mohl navázat. Při předložení textu, který chlapec četl před několika dny, si chlapec text už nepamatuje, pokud není doprovázen ilustrací. AP se snaží o časté používání názorných pomůcek. Učivo doplňuje obrázky, aby byla paměť podpořena.

Osvojování vědomostí a dovedností v jednotlivých vyučovacích předmětech

V českém jazyce je chlapec na úrovni žáka první třídy. Čtení mu jde podstatně lépe než psaní. Při psaní často zapomíná tvary písmen, které nemá ještě dostatečně zafixované a opakovaně se vrací k nácvičku. Při nácvičku psaní volí AP pomalé tempo a věnuje dostatek času každému písmenu, aby došlo k co největší fixaci jednotlivých tvarů. Zároveň jsou patrné obtíže v jemné motorice. Žák nemá správný špetkový úchop, pero drží křečovitě a tlačí na něj. Písmo je čitelné, ale málo úhledné. AP občas zařazuje grafomotorické úkoly a cviky na uvolnění paže. Křečovitě psaní žáka vyčerpává. Z důvodu rychlé únavy chlapce střídá asistentka během vyučovací hodiny různé činnosti, takže nácviček jednoho písmene trvá i několik týdnů. V matematice se chlapec během

online výuky zhoršil. AP uvádí, že před započítáním distanční výuky chlapec ovládal sčítání a odčítání s přechodem přes desítku, ale po návratu do lavic mu činí problém i sčítání a odčítání bez přechodu desítky. Sčítání a odčítání v číselném oboru do pěti ovládá chlapec poměrně jistě a bez chyby. K výpočtům často využívá jako pomůcku prsty, asistentka uvádí, že chlapec potřebuje pomůcku, kterou má vždy po ruce. Umí znázornit počet i pomocí nejrůznějších předmětů, kupříkladu pomocí pastelek, ale i v tomto případě je chybovost častější. Největší problém chlapci činí slovní úlohy.

Na výuku anglického jazyka chodí chlapec za speciální pedagožkou, která působí na škole. Během anglického jazyka není chlapec doprovázen asistentkou pedagoga. Na začátku výuky dochází k rituálům, které má chlapec osvojené. Jedná se o krátkou básničku nebo písničku. Chlapec ovládá anglické pozdravy, různé barvy, zvířata a čísla. Která si s oblibou procvičuje na schodišti chodby. Pedagožka řekne anglické číslo a chlapec vyjde na tolikátý schod. Chlapec má slovíčka mechanicky naučená, takže je umí pěkně odříkat. Pokud se však setká se slovíčkem ve větě, neumí si jeho význam přeložit. Asistentka uvádí, že chlapec často anglická slova vykřikuje v nevhodných chvílích, například při cestování MHD. Při výtvarné výchově měly děti nakreslit kočku. Chlapec zakreslil něco, co se podobá tělu a hlavě, ale znaky jako oči, uši, čumák, vousy, ocas zcela vynechal. Až po kladení naváděcích otázek (např. Čím se kočka dívá? Co má špinavé od mléka?) vždy zareagoval a chybějící část těla zakreslil.

Při hudební výchově chlapec působí šťastně, vykazuje hudební cit, ačkoliv rytmus dost kolísá. Rád využívá Orffových nástrojů. Do zpěvu se příliš nezapojuje, protože si nepamatuje texty písní.

Schopnost soustředění, udržení pozornosti a unavitelnost

Chlapec dokáže udržet pozornost pouze krátkodobě, již po pár minutách vyučování je znatelný pokles pozornosti. AP často střídá činnosti, aby se chlapec aktivizoval. Při předmětech jako je přírodověda či vlastivěda, které jsou zařazené ke konci vyučování, chlapec poslouchá výklad učitelky, ale na otázky buď nereaguje, nebo reaguje chybně. Na chlapci je znatelná celodenní únava. Opakovaně se také stalo, že chlapec vykřikl správnou odpověď nebo výsledek, ale neuměl vysvětlit, jak k nim došel. Každý den dochází k častým přesunům do jiných místností. Také z tohoto důvodu u chlapce dochází k vyšší unavitelnosti a ztrátě pozornosti.

Organizace práce a pracovní tempo

Během přestávky chlapec nestihne více než nachystat si pomůcky na následující hodinu, odejít na toaletu či se nasvačit. Chlapec má často hlad, ale jí poměrně pomalu, takže svačení mu zabere velkou část přestávky. Pomalé pracovní tempo se projevuje i při práci během vyučování. Žákovi dlouho trvá, než najde správnou pomůcku, otevře správný sešit a začne pracovat na zadaném úkolu. Pracovní tempo je nejen pomalé, ale zároveň s častými prodlevami, kdy AP žáka povzbuzuje k dokončení činnosti a zaměřuje jeho pozornost zpět k práci.

Socializace žáka ve třídě

Na výuku hlavních vyučovacích předmětů přechází chlapec s AP do vedlejší místnosti, kde pracuje na individuálně připraveném učivu, odlišném od učiva ostatních spolužáků. Z mého pohledu dochází k příliš časté separaci mezi ním a jeho spolužáky. V kmenové třídě zůstává chlapec s ostatními pouze na vyučovací předměty pracovní činnosti, výtvarnou výchovu, přírodovědu a vlastivědu, společně je pak chlapec s ostatními i při tělesné a hudební výchově. Mezi jednotlivými vyučovacími hodinami se AP s chlapcem vrací zpět do třídy, aby mohl trávit čas se svými spolužáky. Ačkoliv je chlapec takto záměrně voděn mezi své spolužáky, nedochází mezi ním a ostatními žáky k žádné interakci. Chlapec spíše pozoruje dění ve třídě. Přestávky tedy tráví převážně sám. Často a rád se věnuje skládání puzzle mapy České republiky o rozměrech 60 x 40 cm, určené pro děti od 4 let. Při tělesné výchově se chlapec drží spíše vzadu, i když je dětmi respektován, začíná si podle slov asistentky uvědomovat svou jinakost a nechce dětem kazit hru. Ostatními dětmi ve třídě je však zcela respektován a ochraňován, ale žádného blízkého kamaráda zde nemá. Takto klidná situace už není platná v prostorách školy, kdy dochází, především od žáků vyšších ročníků k posměchu. Proto je chlapec všude doprovázen AP.

Chlapec si své postižení začíná uvědomovat i díky svému staršímu bratrovi, který mu dělá každý den doprovod do školy a ze školy při cestě autobusem. Bratr na chlapce čekává na zastávce, ale když se setkají, jakkoliv se k němu nehlásí a věnuje se svým kamarádům. Chlapec je v ústraní, aby bratra „neztrapňoval“.

Domácí příprava a participace rodičů na výuce

Od asistentky pedagoga jsem se dozvěděla, že během covidové situace došlo k obrovskému zhoršení kognitivních funkcí chlapce. I přes snahu o online výuku nedocházelo ze strany rodičů k dostatečnému zapojení do výuky žáka. AP uvedl, že žákovi rodiče více upřednostňují jeho zdravé sourozence. Toto tvrzení se mi během pozorování několikrát opakovaně potvrdilo. I když chlapec do školy chodí čistý, s potřebným vybavením, je znatelné, že je ze strany rodiny odsouván. Jak říká jeho AP: „*Jak ho v pátek odloží, tak ho v pondělí seberou a pošlou do školy.*“ Rodiče nechtějí chlapce umístit na jinou školu, protože nežijí ve městě a vyhovuje jim, že starší syn se stará o dopravu sourozence.

Spolupráce AP s třídní učitelkou

Třídní učitelka chlapce je velice mladá, ještě dokončuje studium, ale s asistentkou je v neustálém kontaktu. Vzájemně se radí a snaží se společně chlapci poskytnout co nejprospěšnější prostředí. Obě se shodují na tom, že by chlapci bylo lépe v prostředí školy určené pro žáky s MP. Důvodů je hned několik. A těmi jsou: nedostatečná erudovanost v odvětví psychopedie na straně učitelky i asistentky pedagoga; nedostatečné nebo nevyhovující pracovní materiály vhodné pro práci se žákem s mentálním postižením; přílišná separace od ostatních spolužáků ve snaze naučit chlapce co nejvíce a zároveň nerušit zbytek třídy; nepříjemné pocity z uvědomování si jinakosti.

5.3 Dotazníkové šetření

Dotazník je určen pro všechny asistenty pedagoga bez rozdílu na to, zda již mají osobní zkušenost s asistencí u žáka s mentálním postižením či nikoliv. Důvodem je, že i názor AP doposud nepůsobících u žáků s MP je relevantní pro náš výzkum. Osloveni jsou AP působící na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, ale také AP pracující na ZŠ zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dotazník je sestaven tak, aby co nejvíce refletoval aktuální situaci k dané problematice. Dotazník tvoří devatenáct otázek, ze kterých je patnáct otázek uzavřených a čtyři jsou otevřeného typu. Celkově se, zcela anonymního, dotazníkového šetření zúčastnilo šedesát tři respondentů.

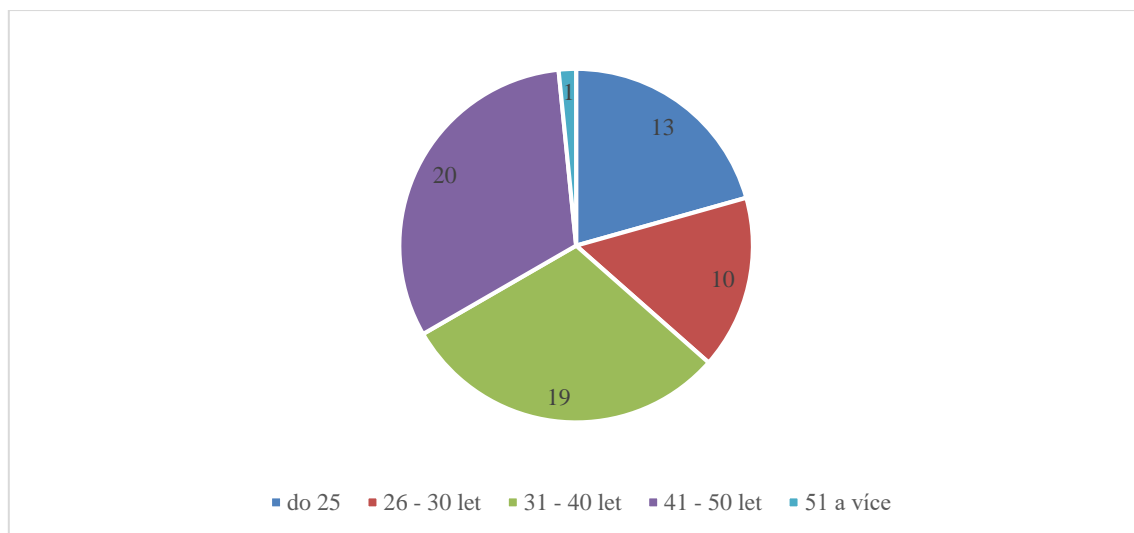
Otázky se týkají jak časové délky na pracovní pozici AP, tak jejich dosavadních zkušeností u žáků s mentálním postižením. Dotazník dále zkoumá názor na integraci žáků s MP a prospěšnost jednotlivých typů škol. Dvě otázky se týkají společného pobytu žáka s MP při výuce hlavních předmětů spolu se zbytkem třídy a zařazení do kolektivu mezi intaktní spolužáky. Otázky také zjišťují míru poskytnutých materiálů pro vzdělávání žáků s mentálním postižením od školy a samostatnost asistentů při domácí přípravě. V otevřených otázkách jsou asistenti dotazováni na hlavní pracovní náplň svého povolání a na jejich schopnost rozpoznat přetěžovaného žáka.

Na první otázku v dotazníku týkající se pohlaví odpovědělo šedesát tři osob, ze 100 % se jednalo o ženy. Důvodem je pravděpodobně fakt, že ve školství se častěji setkáváme s učitelem ženou. Dalším faktorem by mohla být finanční neatraktivnost a nedostatečnost této pracovní pozice pro muže.

Rozložení účastníků dotazníkového šetření z hlediska věku

Věk je bezpochyby jedním z důležitých faktorů pedagogického pracovníka. Zatímco nízký věk může asociovat elán a odhodlání, věk vyšší je zajisté spojen s životními zkušenostmi. Také právě onen věk může měnit životní postoje a pohledy, například i na problematiku této práce. Ať už se člověk nachází v kterékoliv části života, jistě má vždy co nabídnout. Respondenti se měli možnost zařadit do pěti věkových kategorií. První skupinu tvoří AP ve věku do 25 let, přihlásilo se k ní 13 žen¹⁰, což činí 21 % všech dotazovaných. Další dělení bylo v rozpětí pěti let, tedy 26–30 let, do tohoto rozmezí se zařadilo 10 účastnic tj. 16 %. Následující dvě kategorie byly rozděleny desítiletou hranicí, k věku 31–40 let se hlásilo 19 AP to znamená 30 % a ve věku 41–50 bylo 20 osob šetření, takže 32 %. Pouze 1 žena byla ve věku 51 a více.

¹⁰ Z 1. otázky je patrné, že se šetření účastnily pouze ženy

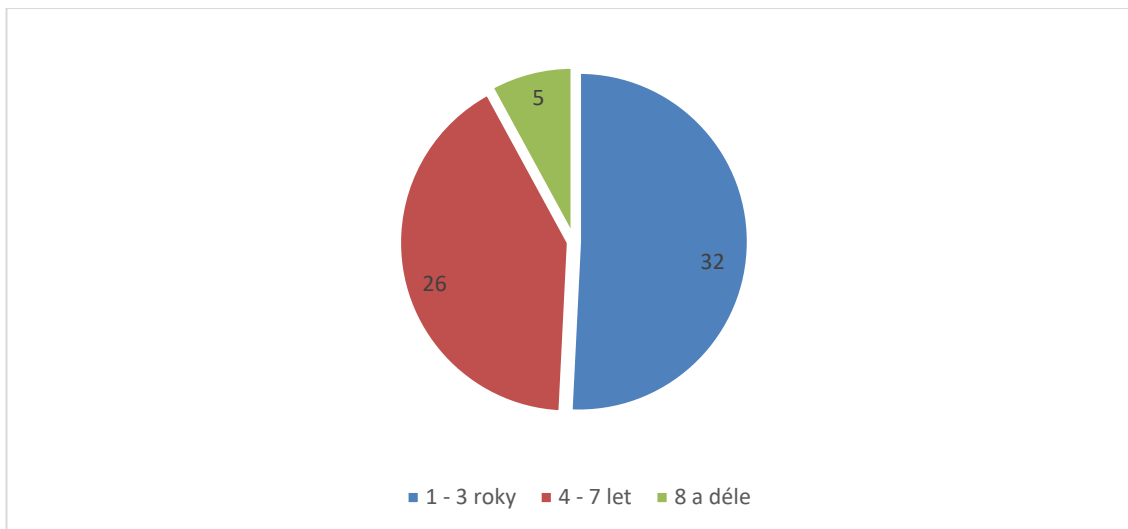


Graf č. 1: Rozložení účastníků dotazníkové šetření z hlediska věku

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Délka praxe na pozici asistenta pedagoga

S přihlédnutím k faktu, že pozice asistenta pedagoga je poměrně mladá pracovní funkce, jak již bylo řečeno v kapitole třetí, byla možnost odpovědi na otázku „*Jak dlouho vykonáváte pozici asistenta pedagoga*“, zastoupena třemi možnostmi odpovědi. První možnost a zároveň nejkratší dobu 1–3 roky pracovní zkušenosti v pozici asistenta pedagoga vybralo nejvíce respondentů tj. 32 odpovědí, které činí 51 %. O něco delší zkušenost 4–7 let má o to méně dotazovaných 26 osob tvoří 41 % všech účastníků. 5 dotazovaných, tudíž 8 % má praxi v oboru 8 let a déle.



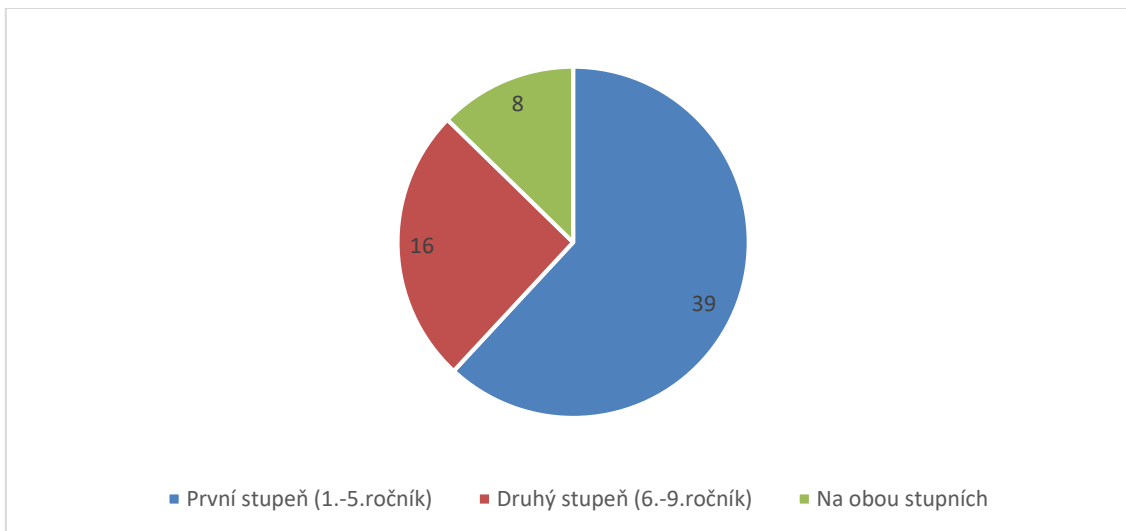
Graf č. 2: Délka praxe na pozici asistenta pedagoga

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Zastoupení AP na prvním a druhém stupni ZŠ

Se žáky, kteří využívají podpory asistenta pedagoga, se setkáváme po celou dobu školní docházky, proto je také nezbytné, aby asistenti pedagoga byli pokryti na prvním i druhém stupni ZŠ. Jak jsme se mohli dozvědět z interview s AP¹¹ (na prvním stupni se považuje za užitečnější a druhý stupeň je náročnější na přípravu materiálu a udržení tempa s probíraným učivem). Je zřejmé, že každému vyhovuje něco jiného nebo je nutný někde jinde. Konkrétně naši respondenti zastupují v 39 osobách, tedy 62 % pouze první stupeň. Na druhém stupni se můžeme setkat se 16 dotazovanými tj. 25 %. A 8 asistentek pedagoga, zbývajících 13 % působí na obou stupních.

¹¹ V první části výzkumu

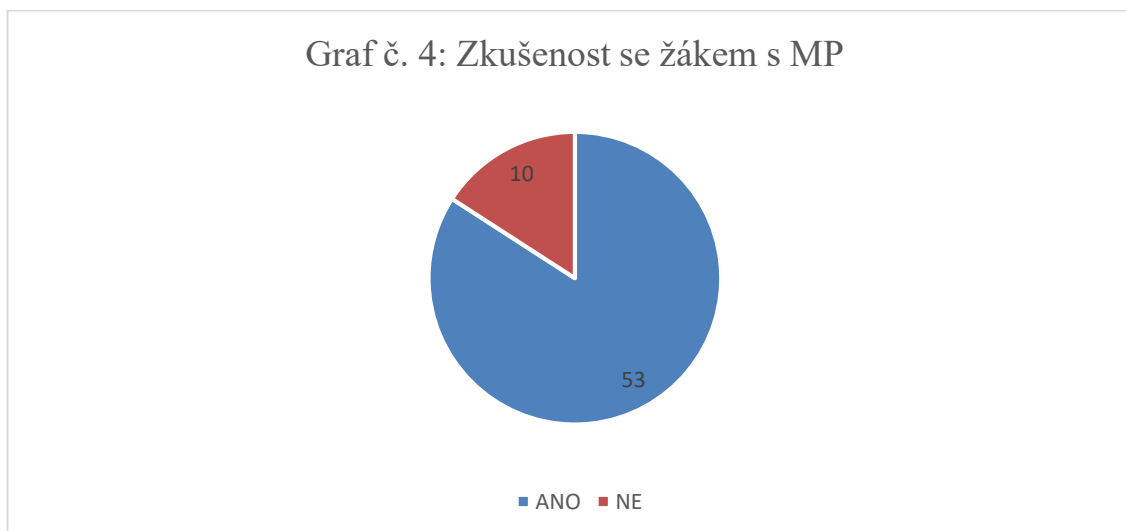


Graf č. 3: Zastoupení AP na prvním a druhém stupni ZŠ

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Zkušenost asistence u žáka s MP

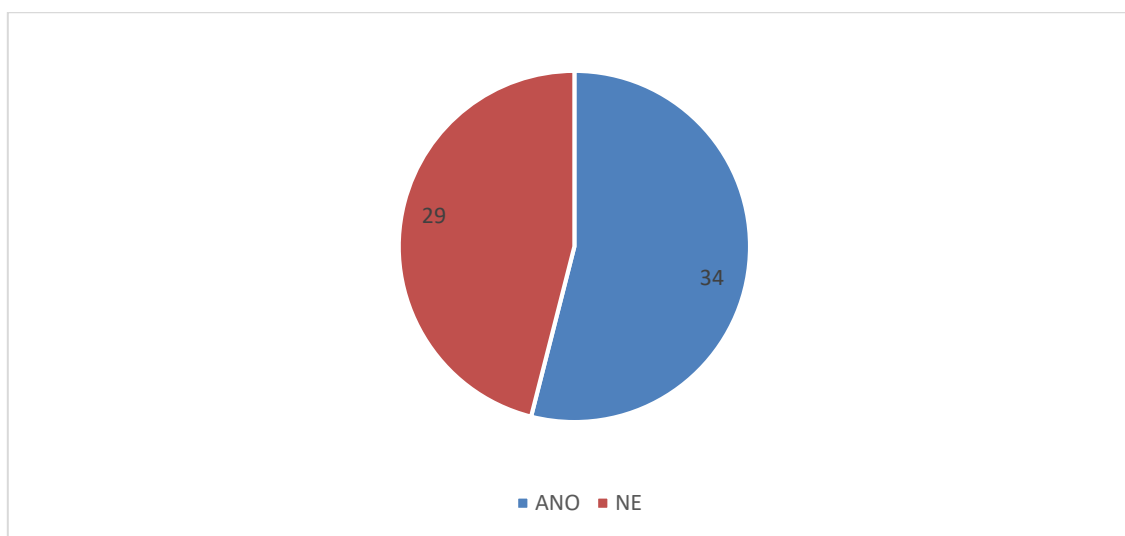
Jelikož mentální postižení je jedno z mnoha postižení, které si vyžaduje podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga, ne každý asistent má doposud zkušenost u žáka s mentálním postižením. Avšak 53 účastnic 84 % výzkumu tuto zkušenost má, zbývajících 16 %, tedy 10 asistentek u žáka s MP nebylo.



Graf č. 4: Zkušenost asistence u žáka s MP

Aktuální asistence AP u žáka s MP

Výsledky z tohoto grafu nám ukazují, že aktuálně 34 AP pracuje u žáka s mentálním postižením, což je 54 % všech dotazovaných. Zbylých 29 respondentů, z nichž, jak víme z předešlého grafu 5, 10 AP ani nikdy u žáka s MP neasistovalo. Procentuálně se jedná o 46 % AP, kteří svou činnost věnují žákovi s jiným postižením.



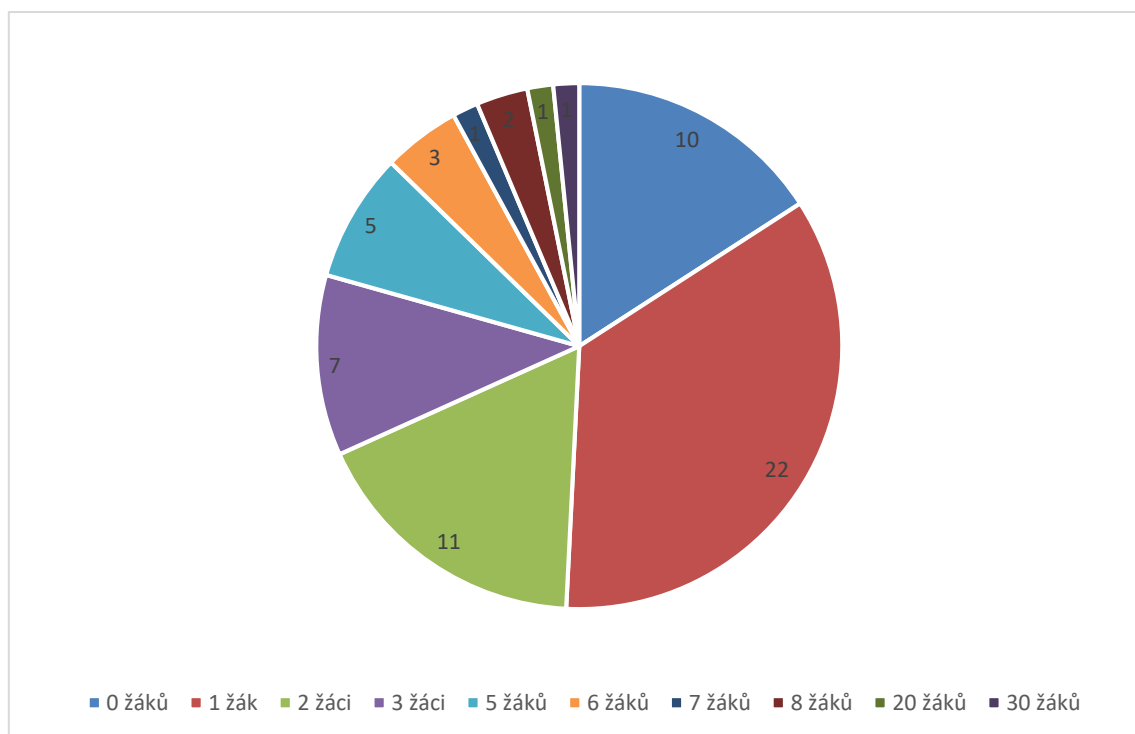
Graf č. 5: Aktuální asistence AP u žáka s MP

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Počet žáků s MP, u kterých AP asistovala

Tato otázka, oproti ostatním, které byly svými možnostmi odpovědi rozdělené do kategorií, zůstala pro účastnice dotazníkového výzkumu otevřená. Asistentky pedagoga zde odpovídaly na základě vlastní zkušenosti. Po sběru a analýze odpovědí jsme získali následující výsledky. Deset účastnic tvořících 16 % všech zúčastněných vybraly možnost 0 žáků. Jak si můžeme všimnout, množství odpovědi této možnosti nám koresponduje s předchozími výsledky. Nejčastější odpovědí byl 1 žák, u kterého asistovalo 22 AP, což činí 35 %. O polovinu méně asistentek, než v předchozí skupině má zkušenost u 2 žáků, což je 11 AP a 17 % z celkového počtu oslovených. U 3 různých žáků s MP asistovalo během své praxe 7 asistentek tedy 11 %. S 5 žáky tohoto postižení má zkušenost 5 asistentek, tudíž 8 %. 3 asistentky neboli 5 % napsaly, že asistovaly u 6 žáků s MP.

Jedna asistentka zastupující 2 % celku pracovala se 7 žáky. O jednoho žáka víc, tedy 8 žáků ve své praxi zažily 2 respondentky, což jsou 3 % a poslední dvě účastnice zaznamenaly počet 20 žáků a 30 žáků s mentálním postižením. Zde je nutné podotknout, že se jednalo o asistentky pedagoga působící na ZŠ dle paragrafu 16, odst. 9 (pro žáky se SVP s lehkým mentálním postižením).



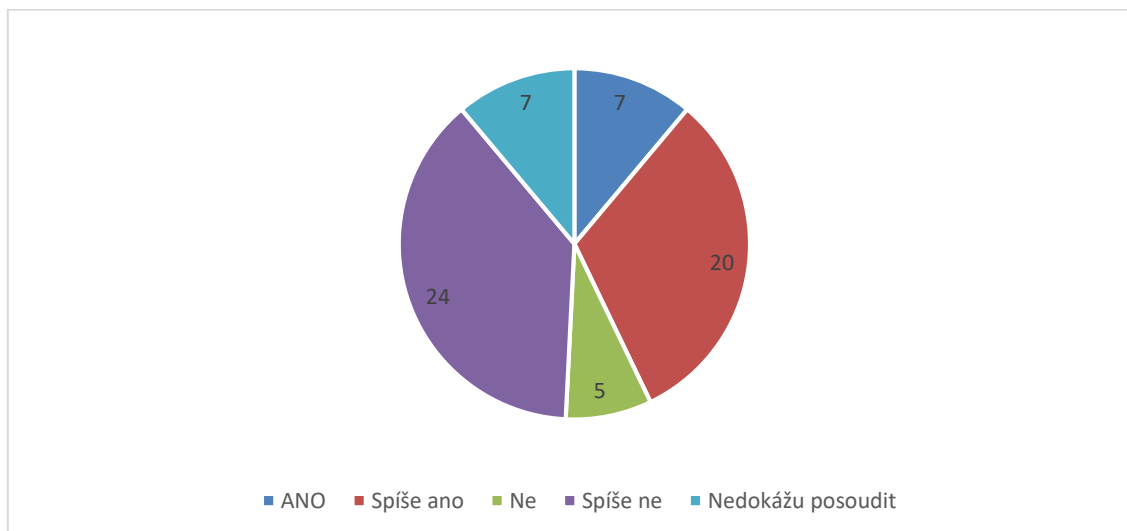
Graf č. 6: Počet žáků s MP, u kterých AP asistovala

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Prospěšnost integrace žáků s MP na ZŠ

Otázka integrace žáků je často řešená mezi odborníky a pedagogy. Najdou se mezi nimi příznivci i odpůrci, či tací, kteří přihlíží k jednotlivým postižením a snaží se zvolit vhodnou variantu integrace. Zeptali jsme se tedy i našich respondentů na názor právě v problematice integrace žáků s mentálním postižením. Jak je z grafu na první pohled patrné, odpovědi se účastnily i AP, které doposud nemají zkušenost s asistencí u žáka s MP. Ačkoliv je výsledek této otázky poměrně těsný, je zřejmé, že asistenti pedagoga integraci žáků s mentálním postižením za prospěšnou nepovažují. Konkrétně 24 oslovených zvolilo možnost „Spíše ne“, což je 38 %. Naprostý opak, tedy odpověď „Spíše ano“ zvolilo 20 respondentek, což procentuálně činí 32 %.

Rezolutní „Ne“ odpovědělo 5 účastnic šetření, takže 8 % a jednoznačné „Ano“ pro svou odpověď zvolilo 7 asistentek, tudíž 11 %. Do zbývajících počtu 63 dotazovaných nám zůstalo 7 AP, které zvolily možnost „Nedokážu posoudit“.

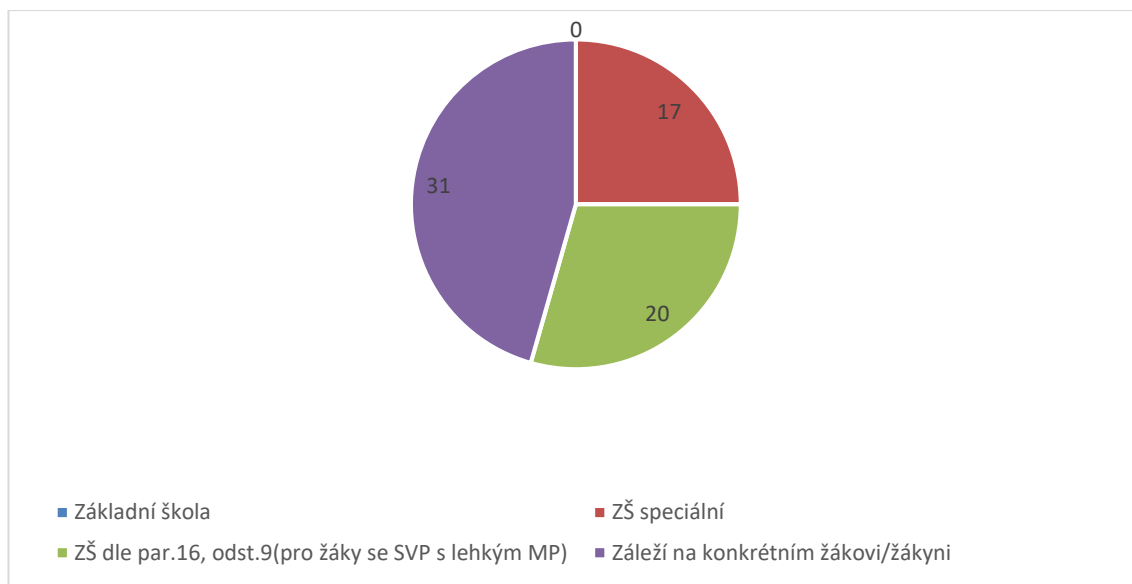


Graf č. 7: Prospěšnost integrace žáků s MP na ZŠ

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Vhodnost školy pro žáky s MP

Možnostmi vzdělávání žáků s mentálním postižením se zabýváme v kapitole druhé. Respondentům jsme pro odpověď na otázku týkající se vhodnosti školy pro žáky s MP dali na výběr ze čtyř možností. Ve třech případech byla možnost volby nějakého typu základní školy a čtvrtou možností bylo, že záleží na konkrétním žákovi. Tato odpověď se nejvíce zamlouvala, a to až 31 osloveným, tudíž 46 %. 17 dotazovaných, tedy 25 %, bylo názoru, že pro žáky s MP je vhodná ZŠ speciální. 20 osob, což činí 29 % respondentů, bylo pro ZŠ dle par.16, odstavce 9 (pro žáky SVP s lehkým MP). Nikdo z dotazovaných nezvolil možnost základní školy, a to i přesto, že jsme se v grafu 8 mohli dozvědět, že celkem 27 dotazovaných považuje integraci žáků s MP na ZŠ za prospěšnou.

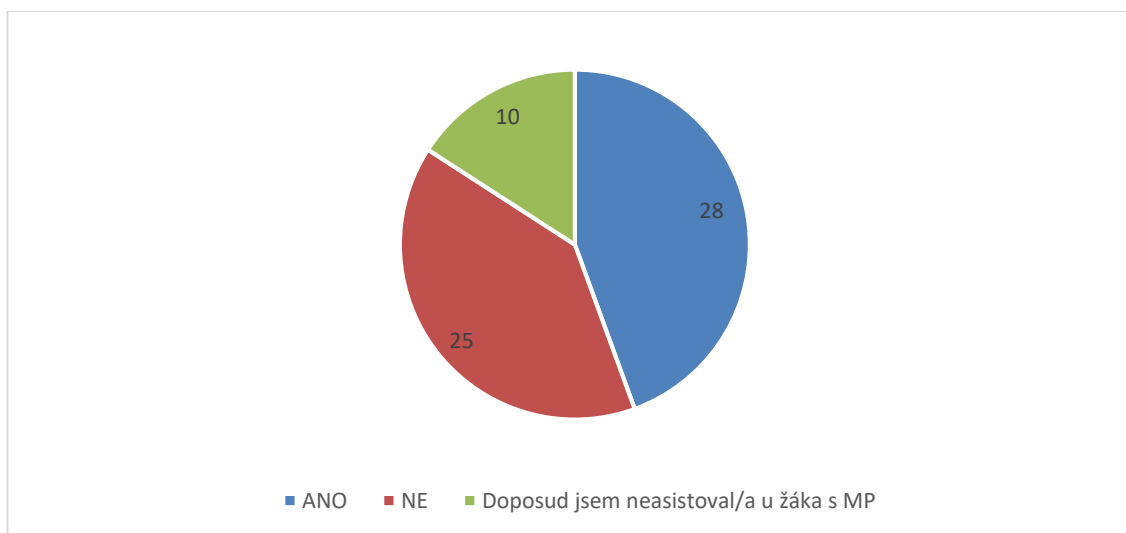


Graf č. 8: Vhodnost školy pro žáky s MP

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Pobyt ve třídě spolu s ostatními žáky

Výsledek této otázky nám ukazuje, že 28 dotazovaných, tudíž 44 %, zůstává v jedné třídě na výuku všech předmětů společně s intaktními žáky. Nepochází tedy k separaci mezi žákem s MP a jeho spolužáky. Oproti tomu 25 asistentů, takže 40 % tříd opouští. V tomto případě, zbylých 10 respondentů je pro náš výzkum irelevantní.

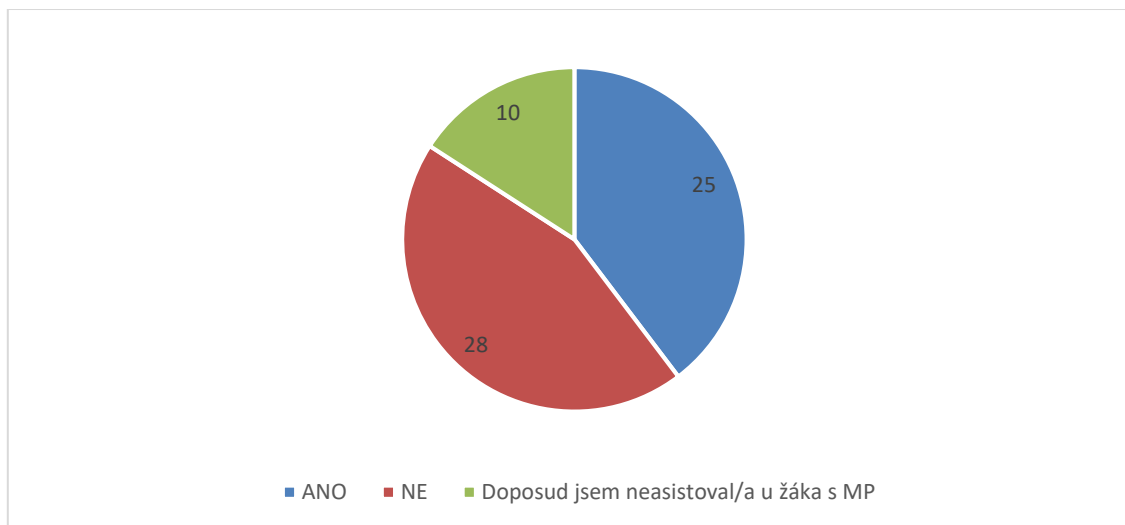


Graf č. 9 Pobyt ve třídě spolu s ostatními žáky

Odchody na výuku do jiné třídy

Zadání této otázky poskytlo ověření pravdivosti výpovědi respondentů na předchozí otázku. Z grafu můžeme vyčíst opačné hodnoty, než které jsme obdrželi při předchozí analýze. 25 dotazovaných tj. 40 % nám potvrdilo, že na výuku některých předmětů ze třídy se žákem odchází. Naopak 28 AP tento výrok popírá, což nám činí 44 %, stejně jako v předchozí otázce, pouze s otočeným zadáním.

Pedagogičtí asistenti, kteří chodí se žákem s MP do jiné třídy poskytnout žákovi individuální výklad byli požádáni, aby upřesnili, o které předměty se jedná. Této bonusové otázky se z 25 AP zúčastnilo 19. Ty nejčastěji odchází na výuku těchto předmětů: český jazyk, čtení, psaní, anglický jazyk, matematika, ale také na hudební výchovu, tělocvik, vlastivědu a přírodovědu. Některé AP uváděly, že záleží na emočním rozpoložení žáka.



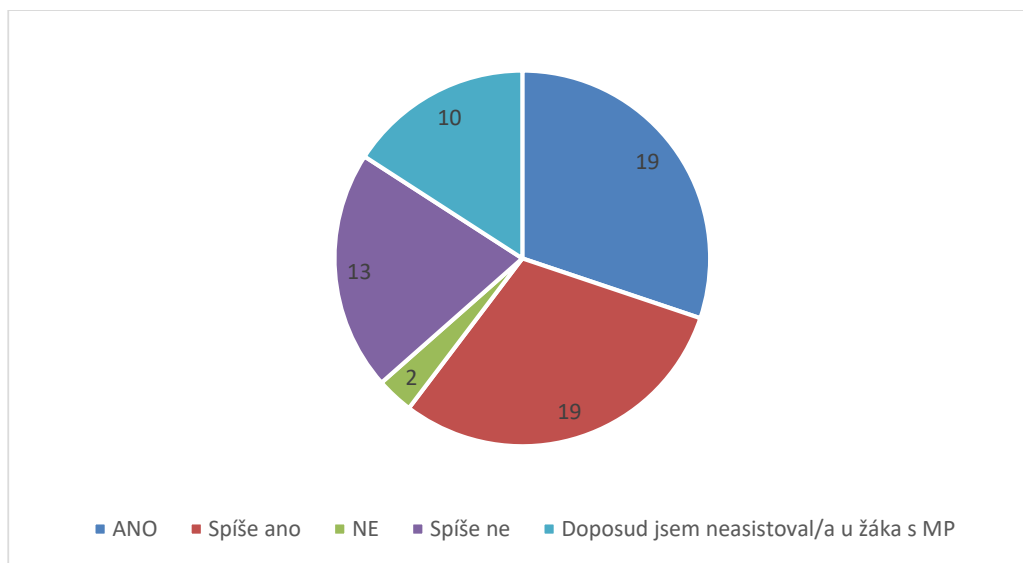
Graf č. 10: Odchody na výuku do jiné třídy

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Místo v kolektivu mezi spolužáky

Každý člověk chce někam patřit a cítit se dobře v prostředí, ve kterém tráví svůj čas. Tomu přispívají i osoby, které s člověkem tento čas sdílí. Pro osoby, které se něčím odlišují může být problém se začlenit. Ostatními lidmi může být opovrhován, sklízet posměch a nepochopení. Je tedy velice důležité, aby děti od nejútlejšího věku vnímaly, že být jiný neznamená být špatný.

Proto výsledek, který můžeme vyčíst z toho grafu pro nás může být potěšující. Celkem 19 AP, což činí 30 % uvedlo, že jejich svěřenec byl přijat mezi spolužáky. Stejně množství asistentek usuzuje, že žák s MP spíše přijat byl. Negativní zkušenost si nesou 2 asistentky, tedy 3 %. A 13 dotazovaných, tedy 21 % vnímají, že žák do kolektivu spíše přijat nebyl. Zbývajících 10 respondentů, kteří činí 16 % všech dotazovaných se nevyjádřili konkrétně, jelikož doposud neasistovali u žáka s MP.

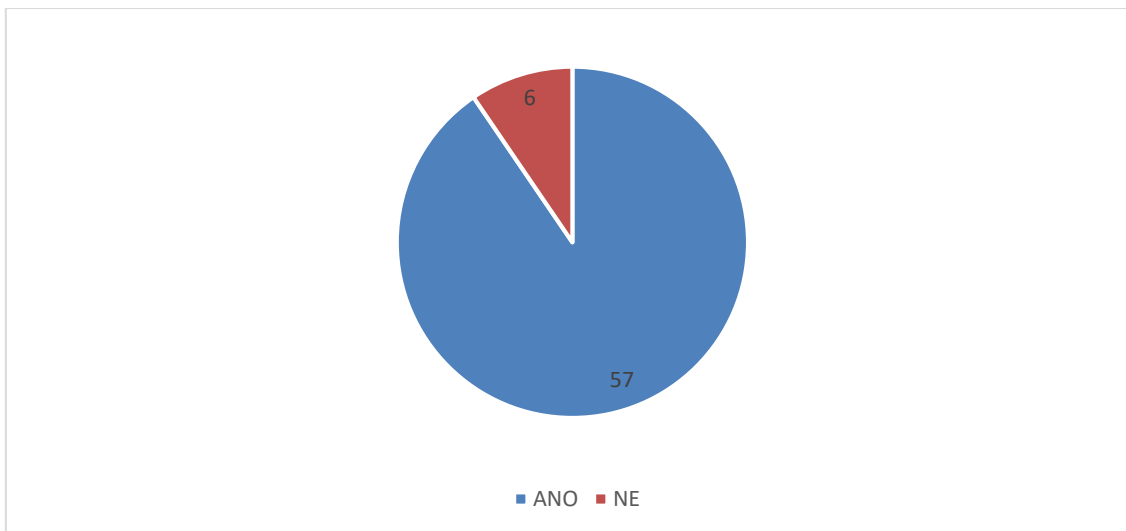


Graf č. 11: Místo v kolektivu mezi spolužáky

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Materiály poskytnuté školou

Na trhu je nepřehledné množství učebnic určených k práci se žáky na základní škole. A ačkoliv je to rok od roku lepší, nedá se totéž říct o pracovních materiálech pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. I tak, v 57 případech, což nám činí celých 90 % tyto materiály zajišťuje škola. Zbýlých 10 %, tedy 6 účastnic je pravděpodobně odkázáno na jednotný pracovní materiál pro žáky ZŠ nebo k hledání vlastních prostředků.

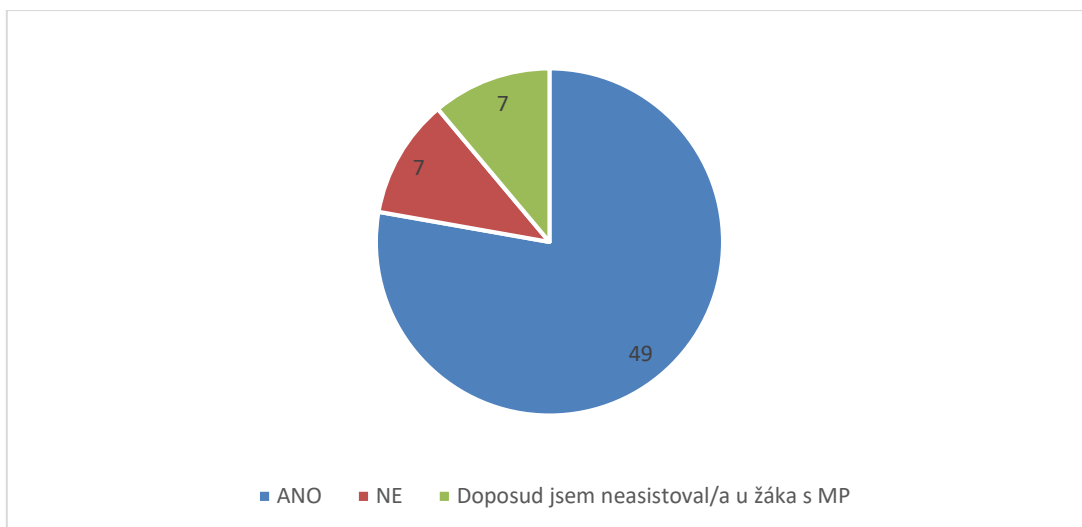


Graf č. 12 Materiály poskytnuté školou

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Vyhledávání materiálu pro výuku

I když u předchozí otázky potvrdilo 90 % účastnic, že materiál pro práci se žáky, u kterých asistují, získávají prostřednictvím školy, tak si zároveň 49, tedy 78 % respondentek, našeho výzkumu hledá materiál a informace o MP ve svém volném čase. Důvodem může být fakt, že obdržený materiál nemusí být pro konkrétního žáka vhodný. Zároveň sebevzdělávání v jakékoliv oblasti je přínosem pro další růst. Dalších 7 AP, tedy 11 % se vyjádřilo, že si informace nehledá a stejný počet zvolilo možnost, že doposud neasistoval u žáka s MP. Jelikož v našem výzkumu je 10 účastnic bez předchozí praxe se žáky s MP, lze předpokládat, že tři zvolily možnost „Ne“.

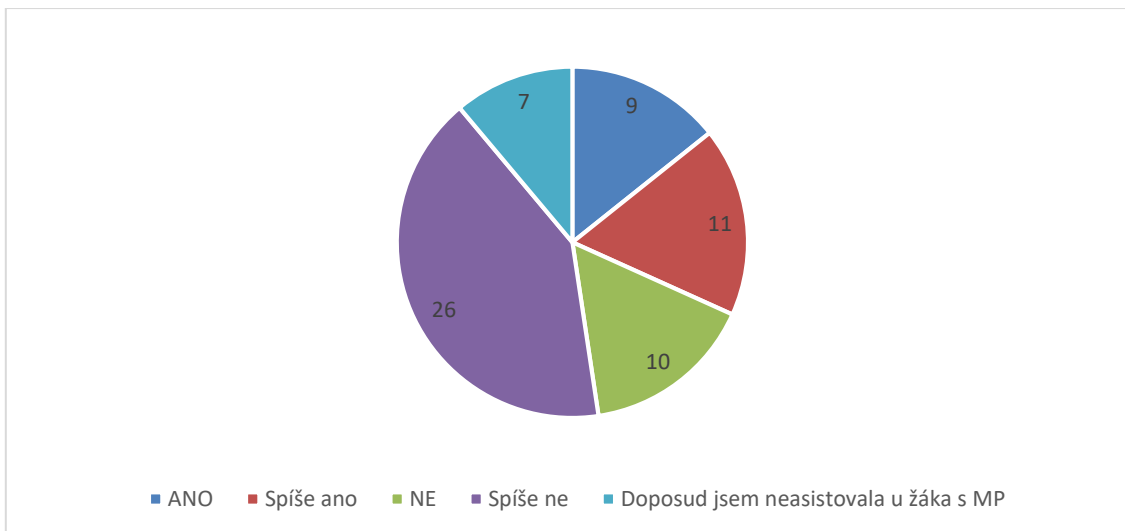


Graf č. 13: Vyhledávání materiálů pro výuku

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Náročnost asistence u žáka s MP

Jelikož si mentální postižení, jak je uvedeno v kapitole jedna, nese určitá specifika v podobě narušení intelektu a dalších, může se zdát, že asistence u žáka s MP vyžaduje větší dávku trpělivosti a nese větší míru náročnosti než jiná postižení. Proto jsme se zeptali našich respondentů na jejich názor. Z grafu můžeme vyčíst, že asistence u žáka s MP je náročnější pro 9 AP, tedy 14 %, které se účastnily šetření. Odpověď spíše ano zvolilo 11 dotazovaných, tedy 17 %. Naopak náročnější asistenci u žáků s MP neshledává 10 asistentek, což je 16 %. Spíše nenáročná se zdá 26 dotazovaným, tudíž 41 %. Opět pouze 7, 11 % sdělilo, že u žáka s MP nepracovalo. Z čehož vyplývá, že zbylé tři, o kterých víme z předchozího šetření, že doposud u žáka s MP neasistovala předpokládají, že by asistence náročnější byla či nikoliv.

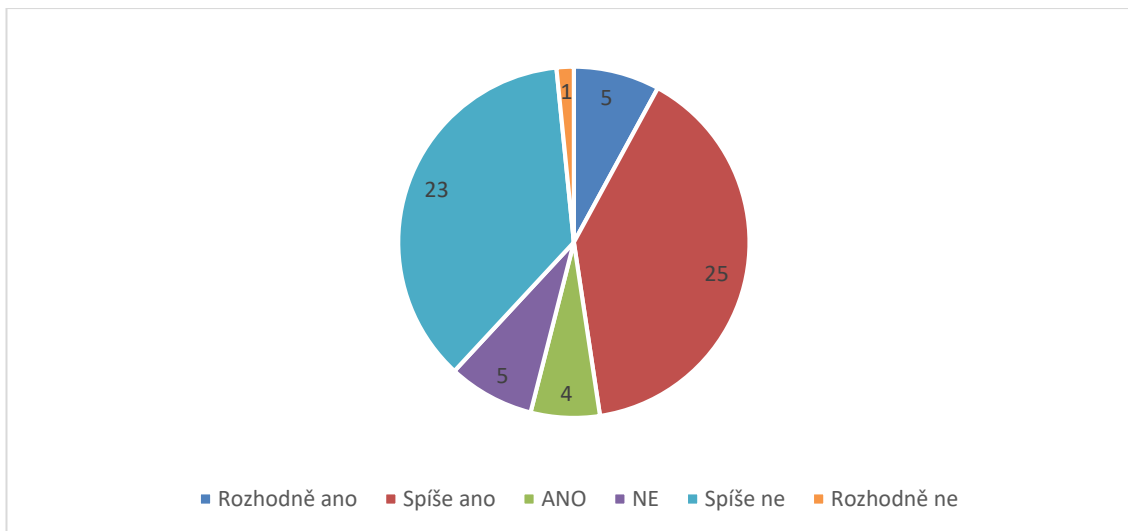


Graf č. 14: Náročnost asistence u žáka s MP

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Prospěšnost prostředí ZŠ

Jak je již na první pohled patrné, nadpoloviční většina považuje více či méně prostředí základní školy pro žáky s MP za prospěšné a obohacující. Konkrétně 5 asistentek zvolilo možnost rozhodně ano, tudíž 8 % ze všech hlasujících. Celých 40 %, takže 25 AP má pocit, že prostředí ZŠ je spíše prospěšné a obohacující. Jednoslovný souhlas zvolily 4 dotazované, což v našem grafu činí 6 %. Celkově 54 % se přiklání ke kladné odpovědi. Oproti tomu odpověď „Ne“ předběhla kladné „Ano“ o jeden hlas, takže získalo 5 hlasů a procentuálně 8 %. Možnost „spíše ne“ v této otázce vybralo 23 AP, z čehož vyplývá, že se jedná o 37 % respondentů. A pro poslední možnost v této otázce, tedy „Rozhodně ne“ zvolila 1 asistentka, která z celkového počtu tvoří 2 %.



Graf č. 15: Prospěšnost prostředí ZŠ

Zdroj: vlastní zpracování autorky

Následující otázky obsažené ve výzkumném dotazníku byly otevřeného charakteru.

Respondentek jsme se zeptali: „*Co je dle Vašeho názoru úkolem asistenta pedagoga?*“

Otázky se zúčastnilo všech 63 respondentů, některé odpovědi byly jednoslovné, jiné byly rozvedené v souvětí. Avšak více méně se odpovědi shodovaly na tomtéž:

- poskytovat pomoc žákovi a učitelovi;
- pomáhat žákovi se sebeobsluhou;
- podporovat žáka při zapojení do kolektivu;
- motivovat;
- být trpělivý;
- komunikovat s rodiči i pedagogy;
- objasňovat, znovu vysvětlovat, procvičovat, upevňovat učivo;
- učit dítě samostatnosti.

Pro představu uvedeme několik odpovědí:

- „Věnovat se dítěti a pomoci mu se vším, co se týká vzdělání.“
„Poskytovat podporu žákovi, komunikovat s rodiči i pedagogy.“
- „Pomoci žákovi se sebeobsluhou, se začleněním do kolektivu, s učením, s přípravou na hodinu.“
- „Asistovat učiteli při výuce žáka, se speciálně vzdělávacími potřebami. Pomáhat žákovi zvládnout výuku a fungování ve škole, podporovat žáka v zapojení do kolektivu, vést ho k samostatnosti, být prostředníkem mezi školou a dítětem.“
- „V rámci PO pomáhá třídnímu či jinému učiteli ve výuce například právě tím, že se věnuje danému žákovi, kterému byl AP přidělen a druhý pedagog se tak může věnovat zbytku třídy.“
- „Být podporou dítěti se SPV, pomáhat se zápisky, když žák nestíhá, popřípadě látku znovu vysvětlit. Najít způsob učení, který bude pro žáka vhodný.“

Další otevřená otázka, na kterou odpovědělo 59 respondentů z celkového počtu 63 dotazovaných, byla v následujícím znění: **„Jak poznáte, jestli nedochází u žáka / žákyně s mentálním postižením při nábívu nových dovedností k přetěžování?“**

Mezi nejčastější odpovědi patřilo:

- únava;
- neklid, změna chování;
- nesoustředěnost;
- agrese;
- apatie;
- nervozita;
- lehání si na lavici.

V poslední otevřené otázce byli respondenti dotázáni, zda je ke zmiňované problematice napadá něco dalšího. Ne všechny odpovědi byly přínosné pro tuto práci, proto zde uvedeme jen některé z nich.

„Některé děti s lehkým MP do běžné ZŠ chodit mohou, většinou to ale není ku prospěchu ani daného dítěte ani ostatních dětí ve třídě. Toto dítě zdržuje celou třídu a schopné a nadané děti nemohou dostat tolik pozornosti, aby se mohly více rozvíjet a průměrně nadané děti se přizpůsobí dítěti s MP, a tak jde úroveň dětí, co se týče vzdělávání v kolektivu dolů.“ (Neznámý respondent).

„Na běžné ZŠ nemají možnost se dostatečně socializovat, mají málo nebo nemají žádné kamarády. Často bývají posměchem ostatních. Pedagogové nemohou zabránit vždy všemu.“ (Neznámý respondent)

„Myslím, že děti s MP na běžné ZŠ málokdy zažívají úspěch, cítí se lépe v menším kolektivu, mezi podobně postiženými dětmi.“ (Neznámý respondent)

„Je to sporné, přísně individuální. Některému žákovi zařazení do běžné třídy prospěje, protože se sociálně „vytahuje“ a s dobrým vedením jak doma, tak ve škole ZŠ zvládne. Měla by ale být určitá hranice, a nikoliv dávat povinně dítě na ZŠ a až když to opravdu nejde, tak ho zdecimovaného poslat do té specky. Měla jsem to štěstí, že jsem s jedním žákem ze ZŠ přešla na speciální ZŠ. To dítě se mi měnilo před očima, doslova rozkvetlo, a to se na ZŠ nemělo špatně, třída ho vzala, ale když byl ve třídě, kde na tom byli všichni podobně, bylo to pro něj prospěšnější. Máme v ČR vysokou kvalitu speciálního školství. Děti s MP mají větší šance, že se naučí alespoň něco pořádně a mohou se pak vyučít v přizpůsobeném učebním oboru.“ (Neznámý respondent)

6 Shrnutí výsledku výzkumu a cílů diplomové práce

Hlavním cílem DP bylo zjistit, zda je z pohledu asistenta pedagoga vzdělávání žáků s mentálním postižením na základní škole pro žáka prospěšné a obohacující.

Využili jsme tedy smíšeného výzkumu se třemi různými metodami. Jednalo se o metodu rozhovoru, pozorování a dotazníku. V předpřipraveném rozhovoru bylo k této problematice využito otázek (7; 8; 17; Příloha č.2). Z odpovědí vyplynulo, že AP vzdělávání žáků na ZŠ za prospěšné a obohacující nepovažuje. Především z toho důvodu, že si žák uvědomuje svou jinakost a velké prostory školy a bariérovost ztěžují jeho orientaci, což může vést ke stresujícím situacím. Z pozorování vyplynulo, že přístup AP k žákovi s MP je trpělivý, klidný a empatický. AP dává žákovi dostatek času na upevnění učiva, často opakuje, procvičuje a snaží se, aby jeho výuka byla alespoň v rámci možnosti efektivní. Na druhou stranu si myslím, že žáci s MP jsou více ochuzováni o kolektiv svých intaktních vrstevníků, alespoň během vyučování.

Pokud se podíváme na výsledky z dotazníkového šetření, tak se naprostá většina přiklání ke kladné odpovědi, tudíž považují vzdělávání žáků s MP na ZŠ za prospěšné a obohacující.

Hlavní výzkumná otázka zjišťovala, jaký je názor AP na inkludování žáka s MP do ZŠ. Z analýzy rozhovoru s AP vyplývá, že není zastáncem inkluze těchto žáků. Za nejideálnější způsob vzdělávání považuje pro žáky s LMR školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Hlavním důvodem je erudovanost speciálních pedagogů, kteří zde působí. Učitel základní školy je sice kvalifikovaným pedagogem, nicméně vzdělávání žáků s mentálním postižením si vyžaduje řadu odborných znalostí a dovedností, které nejsou součástí profesní přípravy učitelů 1.stupně základních škol. Je tedy především v rukou pedagogů, aby se zodpovědně věnovali dalšímu vzdělávání v této oblasti. Nastoupí-li žák s mentálním postižením do třídy, kde není učitel na tuto problematiku dostatečně připraven, je to i pro jinak zkušeného pedagoga náročná situace. Zároveň je zapotřebí podotknout, že ne každý pedagog má o další sebevzdělávání ve speciální pedagogice zájem, ačkoliv by to mělo v současné době patřit základním kompetencím každého pedagogického pracovníka. Dále AP uvádí, že na ZŠ žáci s MP nezažijí pocitu úspěchu a přirozené konkurenční prostředí jako mezi žáky se stejným nebo podobným postižením. Tato problematika je ovšem také z velké části otázkou odborných dovedností pedagoga, který by se měl pokusit vytvořit takovou situaci, kde by měl i žák s mentálním postižením možnost uspět. Úspěch, je jedním ze základních

motivačních činitelů a není-li žák úspěšný, velice rychle ztrácí motivaci k učení a jak uvádí Valenta (Valenta, 2013, str. 374): „*Nemotivované učení s sebou nese frustrační riziko, postrádá u žáků smysluplnost a závažnost. Pro žáky s mentálním postižením hraje větší roli motivace zaměřená emotivně a názorně než racionálně.*“ Z vlastního pozorování vyplývá, že ačkoliv je žák mezi svými spolužáky respektován, uvědomuje si svou jinakost a drží se v ústraní. Z dotazníkového šetření víme, že nadpoloviční většina respondentů integraci žáka s MP nepovažuje za prospěšnou a stejné množství by pro žáka s MP zvolila jiné vzdělávací zařízení než ZŠ hlavního vzdělávacího proudu.

První dílčí výzkumná otázka zjišťovala, jak často opouští žák s MP svou kmenovou třídu za účelem individuálního vzdělávání. Z rozhovoru s AP bylo zjištěno, že se na výuku přesouvají především během hlavních vyučovacích předmětů jako jsou jazyky a matematika. Tyto předměty se na prvním stupni ZŠ vyučují každý den, tudíž dochází k opakované separaci mezi žákem s MP a jeho spolužáky. Během pozorování jsem zaznamenala, že tyto přesuny mají negativní vliv na žáka. Ve snaze zajistit kontakt mezi žákem a jeho spolužáky dochází k přesunu o každé přestávce, tudíž je žák rychle unavený. Pokud se podíváme, jak často dotazovaní respondenti opouští třídu za účelem individuálního výuky, zjistíme, že se tak děje méně jak v polovině případů. Stává se tak během hlavních vyučovacích předmětů, nebo pokud je žák ve špatném duševním rozpoložení.

Druhá dílčí výzkumná otázka zjišťovala, jaká je náplň práce AP. Vzhledem k otevřenému charakteru otázky se výpovědi dotazovaných různily. AP, se kterou byl uskutečněn rozhovor je toho názoru, že by měla především žáky vést k samostatnosti a zvýšit jejich sebevědomí. „*Každý potřebuje vědět, že je v něčem nejlepší a ty děti to potřebují slyšet.*“ Stejně tak je důležitá samostatnost z její strany, účast na tvoření IVP, hodnocení a komunikaci s učitelem. Z pozorování usuzuji, že mezi hlavní pracovní náplň AP patří spolupráce mezi AP a učiteli, nápomoc žákům s SVP, ale i žákům, kteří potřebují občasnou výpomoc. Účast na poradách a komunikace s rodiči. Stejná otázka byla položena také účastníkům dotazníkového šetření, mezi nejčastější odpovědi patřily: být trpělivý, pomáhat a povzbuzovat, motivovat, učit dítě samostatnosti, komunikovat s pedagogy i rodiči.

Třetí dílčí výzkumná otázka zjišťovala, jakým způsobem získává AP vzdělávací materiály pro výuku žáka s MP. Během rozhovoru AP uvedla, že materiály jsou zajišťovány školou. Ale ne

vždy jsou vyhovující. Takže je dobré si dostupné materiály prohlédnout a podle individuálních potřeb žáka si vybrat a zažádat o ně. Stejně tak pokládá za důležité materiály a informace vyhledávat ve svém volném čase. Během pozorování jsem zaznamenala, že se žák často vrací, k již probrané látce. Proto mi přišlo dobré, že asistentka měla připravené různé pracovní materiály s potřebným jevem. Respondenti účastníci se dotazníkového šetření téměř vždy uváděly, že jim materiály poskytuje škola, stejně tak jako se o ně zajímají sami a vyhledávají si je.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka zjišťovala, jak AP pozná, zda je žák s MP přetěžovaný. Podhodnocovat nebo naopak chtít za každou cenu naučit žáka s MP co nejvíce, bez ohledu na jeho možnosti, je častou chybou asistentů či učitelů s nedostatečnou praxí. Při rozhovoru AP na zadanou otázku odpověděla, že každý den je pro žáka jiný a záleží na různých faktorech, které ovlivňují jeho unavitelnost. Proto je nutné sledovat signály, které vysílá na znamení svého aktuálního stavu a flexibilně na ně reagovat. Při pozorování jsem si všimla, že u žáka dochází k únavě poměrně často, takže se asistentka snaží často měnit činnosti, aby žáka aktivizovala. Účastníci dotazníkového šetření odpovídali na otázku různě, nejčastějším projevem přetěžování žáka s MP uváděli: únavu, lehání na lavici, nesoustředěnost, apatii, agresi, nervozitu.

7 Diskuze

Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků s mentálním postižením pohledem asistenta pedagoga. Jednou z výzkumných otázek, byla otázka týkající se náplně práce asistenta pedagoga. Odpověď na tuto otázku je obsažena ve znění § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Příloha č. 1). Na straně respondentů dotazníkového šetření nejčastěji zaznívaly tyto odpovědi: vést žáka k samostatnosti, být nápomocný, pomáhat se sebeobsluhou, motivovat, být trpělivý, komunikovat s učiteli i rodiči. Ve druhé podkapitole třetí kapitoly teoretické části je vymezena pracovní náplň asistenta pedagoga (podle Jiroutové a Vedralové, online) do tří kategorií a těmi jsou: kooperace mezi asistentem pedagoga a pedagogem; oblasti zaměřené na žáky s SVP a další žáky; efektivní rozvoj asistenta pedagoga. Autorky sem mimo již zmíněné řadí také schopnost práce s informačními technologiemi, schopnost dorozumívání alternativními a augmentativními prostředky, aktivně se účastnit na školních a mimoškolních akcích, poradách a schůzkách s rodiči. V řadě oblastí náplně práce AP se respondenti shodují s autorkami, z odpovědí je však patrné, že například na oblast dalšího rozvoje AP nebo spolupráce s pedagogem není kladen takový důraz a AP se zaměřují především na žáka samotného. Přitom jak zmiňuje AP, se kterou byl veden rozhovor, je důležité pracovat i na vlastním seberozvoji, sebereflexi, dalším vzdělávání a fungující spolupráci AP s pedagogem, která je v případě inkludovaného žáka klíčová.

Hlavní výzkumná otázka se prolíná s cílem naší práce a týká se často skloňované problematiky, inkluze. Z šetření je patrné, že většina respondentů by pro žáka s MP upřednostňovala jiný způsob vzdělávání než běžnou základní školu. Jedním z důvodů, který vyplynul z rozhovoru a pozorování žáka, je špatné začlenění žáka s mentálním postižením do třídního kolektivu a jeho pocit jinakosti a méněcennosti. V souvislosti s touto problematikou lze zmínit výzkum, který uvádí Zikl (in Bendová, 2011) a který se uskutečnil v letech 1999–2000 v USA. Výzkum byl zaměřený na délku pobytu integrovaných žáků s mentálním postižením ve třídě, tedy s vrstevníky, a mimo třídu. Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že více než polovina žáků tráví 60 % a více času oddělenou výukou, tedy mimo třídní kolektiv. Autor upozorňuje, že v takovém případě se naskytá otázka, zda lze vůbec hovořit o funkční sociální integraci. Zmíněné výsledky výzkumu jsou velmi podobné i zjištěním v dotazníkové části této diplomové práce, kde 40 %

respondentů (graf č. 9, str. 45) uvedlo, že s žákem odchází na výuku mimo třídu. Ačkoliv se jedná o příznivější výsledek než u zmiňovaného výzkumu uskutečněného v USA před dvaceti jedna lety, stále je toto procentuální zastoupení vysoké a lze se tedy domnívat, že přispívá k důvodům, proč se může inkluze žáka s mentálním postižením v základní škole jevit jako neprospěšná a jeho sociální začlenění jako komplikované.

Jedna z otázek, které se při výzkumném šetření diplomové práce věnujeme, se týká přetěžování žáka. Mezi hlavní indicie, že k jevu dochází, uvádí účastníci dotazníkového šetření: únavu, nesoustředěnost, apatii, pokládání hlavy na lavici, oslabenou pozornost.

Jak uvádí Valenta (Valenta, 2013, str. 52): *"Jedinec s mentálním postižením je schopen udržet záměrnou pozornost mnohem kratší dobu než jeho intaktní vrstevník. Po soustředění musí následovat relaxace."* Z pozorování i z rozhovoru s asistentem pedagoga je zřejmé, že na častější zařazování relaxační chvilky po soustředěné činnosti se často zapomíná. Během pozorování práce žáka s AP byla patrná snaha o osvojení učiva v co největším rozsahu. Žák však již po pár minutách začal ztrácet pozornost a jeho schopnost soustředění se snižovala. AP se sice snažila o zařazování aktivizačních chviliek, nicméně kromě aktivizačních, tedy aktivitu povzbuzujících, činností je zapotřebí nezapomínat právě i na dostatečnou relaxaci.

Závěr

Diplomová práce se zabývala tématem, které je v posledních letech velmi diskutované a jak se potvrdilo i v našem výzkumu, stále velmi kontroverzní. Inkluze žáků s mentálním postižením je vnímána jako ožehavé téma a nelze ani jednoznačně říct, zda se jedná o pro žáka prospěšné, či naopak nevhodné řešení. Situace na jednotlivých školách a zapojení žáka s mentálním postižením do výuky se na různých základních školách velmi liší. Výpovědi asistentů pedagoga, ať už v rozhovoru nebo v dotazníkovém šetření, se odvíjejí od jejich osobních zkušeností, které mohou být velmi rozdílné. Ačkoliv se řada škol už pomalu na myšlenku inkluze adaptovala, stále ještě po vyhodnocení odpovědí vnímán české prostředí jako na inkluzi žáka s mentálním postižením málo připravené. Z odpovědí asistentů pedagoga je zřejmé, že na některých školách je inkluze stále ještě spíše segregáční než inkluzivní a žák odchází na velkou část výuky do vedlejší místnosti nebo pracuje pouze a výhradně s asistentkou pedagoga. Je velmi chvályhodné, že se asistentky pedagoga žákům s mentálním postižením tolik věnují, mají klidný, trpělivý a tolerantní přístup. Snaží se, aby se žák rozvíjel a pokud je to možné, aby dosáhl na maximum svých možností, nicméně stránka socializační je stále ještě upozaděná. Žák je sice ve výborné péči, v oddělené místnosti má klid na práci, ale zároveň je zcela vytržen z dění ve třídě. Tento jev se potvrdil i při pozorování. Takový žák poté funguje spíše „vedle“ kolektivu spolužáků, než aby byl jeho plnohodnotnou součástí. Z pohledu asistentů pedagoga by jistě stálo za zamyšlení, co více by bylo možné ještě udělat, aby se jednalo o inkluzi v pravém slova smyslu. Takto nezačleněný žák si uvědomuje svou jinakost, což může mít negativní dopady na jeho psychiku. Prostorů základní školy speciální nebo základní školy zřízené dle §16 odst.9, kde se žák může setkat s kolektivem, který mu bude bližší a kde zapadne, se poté jeví jako vhodnější. Žák si zde zcela jistě nebude připadat jiný nebo dokonce méněcenný. Na druhou stranu, jednou i žák s mentálním postižením dospěje a bude znovu postaven do reality, kde bude muset fungovat ve společnosti osob intaktních. Z tohoto pohledu se inkluze jeví jako důležitá součást života a je tedy třeba hledat cesty, jak tyto pozitivní i negativní stránky inkluze vyvážit a nastolit mezi nimi rovnováhu. Vždy je jednodušší říct, proč něco nejde a proč není považováno začlenění žáka s mentálním postižením za prospěšné, ale jak praví jedno staré přísloví: „Důležité je hledat možnosti, jak to jde, ne důvody, proč to nejde.“ Snad bude tato diplomová práce pro mnohé alespoň podnětem k zamyšlení a hledání způsobů, jak výuku a celkově sociální život žáků s mentálním postižením zlepšit.

Seznam použité literatury

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ, Barbora a PIPEKOVÁ, Jarmila, 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava et al, 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 389 stran. ISBN 978-80-7315-255-0.
- BAZALOVÁ, B. 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*, Portál s.r.o., ISBN 978-80-262-0693-4.
- BENDO VÁ, Petra a ZIKL, Pavel, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada. 140 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3854-3.
- BENDO VÁ, Petra, ed, 2015. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus. 225 stran. ISBN 978-80-7435-422-9.
- ČERNÁ, Marie a kol. 2008. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Překlad Petr Bakalář. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 255 s. ISBN 978-80-7367-815-9.
- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan et al. 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Překlad Hana Antonínová. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. 884 s. ISBN 978-80-262-0083-3.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. Raabe s.r.o., ISBN 978-80-7496-349-0.
- KOZÁKOVÁ, Zdeňka, 2005. *Psychopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 74 s. ISBN 80-244-0991-7.
- LEČBYCH, Martin, 2008. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 248 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2071-4.

NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, 2001. *Logopedické minimum*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 70 s. ISBN 80-244-0258-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 184 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6.

SKUTIL, Martin a kol, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. 162 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. 198 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-060-7.

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

TEPLÁ, Marta a FELCMANOVÁ, Lenka, 2016. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. 82 stran. ISBN 978-80-87963-33-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál. 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.

VALENTA, Milan et al. 2009. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALENTA, Milan a kol. 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada. 349 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan a kol. 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. 387 stran. Psyché. ISBN 978-80-271-0378-2.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

Zákony, vyhlášky a legislativa

Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění vyhlášky 606/2020 Sb. [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20200101>

Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky č. 67/2020 Sb. [online]. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlasaka-c-72-2005-sb>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Internetové zdroje:

Jiroutová, Hedvika a Vedralová Vlasta. Kvalifikační kurz pro asistenta pedagoga, 2. pedagogická diagnostika [online]. [cit. 2021.04.01].

Dostupné z: <https://www.vosp.cz/pro-studenty/studijn%C3%AD-materiály/>

Počet žáků ve třídě: MŠMT [online] 2021 [cit. 2021-6-25].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/pocet-zaku-ve-tride>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: RVP ZŠ [online]. 2021 [cit. 2021-4-27].

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

International classification of diseases for mortality and morbidity statistics,11th Revision.
[online]. World Health Organization, 2018. [cit. 2021-03-09].
Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Seznam zkratk

AAK – alternativní a augmentativní komunikace

ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity (Attention Deficit Disorder)

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

LMR – lehká mentální retardace

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MP – mentální postižení

MR – mentální retardace

MŠ – mateřská škola

PAS – porucha autistického spektra

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SVP – specifické vývojové poruchy učení

WHO – Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

ZŠ – základní škola

tj. – to jest

aj. – a jiné

Seznam grafů

Graf č. 1: Rozložení účastníků dotazníkového šetření z hlediska věku.....	str. 39
Graf č. 2: Délka praxe na pozici asistenta pedagoga.....	str. 40
Graf č. 3: Zastoupení AP na prvním a druhém stupni ZŠ.....	str. 41
Graf č. 4: Zkušenost asistence u žáka s MP.....	str. 41
Graf č. 5: Aktuální asistence AP u žáka s MP.....	str. 42
Graf č. 6: Počet žáků s MP, u kterých AP asistovala.....	str. 43
Graf č. 7: Prospěšnost integrace žáků s MP na ZŠ.....	str. 44
Graf č. 8: Vhodnost školy pro žáky s MP.....	str. 45
Graf č. 9: Pobyt ve třídě spolu s ostatními žáky.....	str. 45
Graf č. 10: Odchody na výuku do jiné třídy.....	str. 46
Graf č. 11: Místo v kolektivu mezi spolužáky.....	str. 47
Graf č. 12: Materiály poskytnuté školou.....	str. 48
Graf č. 13: Vyhledávání materiálů pro výuku.....	str. 49
Graf č. 14: Náročnost asistence u žáka s MP.....	str. 50
Graf č. 15: Prospěšnost prostředí ZŠ.....	str. 51

Seznam příloh

Příloha č. 1: Znění § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Příloha č. 2: Znění otázek použité v polostrukturovaném rozhovoru

Příloha č. 3: Dotazník

Příloha č. 1 Znění § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,

b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

(4) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,

d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,

e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,

f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

(5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.

Příloha č. 2 Znění otázek použité v polostrukturovaném rozhovoru

1. Kolik je Vám let?
2. Jak dlouho vykonáváte pozici asistenta pedagoga?
3. Na kterém školním stupni pracujete?
4. Asistovala jste někdy u žáka s mentálním postižením?
5. Asistujete aktuálně u žáka s MP?
6. U kolika žáků s MP jste asistovala?
7. Považujete integraci žáků na ZŠ za prospěšnou?
8. Jaká škola je dle Vašeho názoru pro žáka s MP vhodná?
9. Co je dle Vašeho názoru úkolem asistenta pedagoga?
10. Zůstáváte se žákem s MP na všechny vyučovací hodiny společně se zbytkem třídy?
11. Odcházíte na výuku některých předmětů do jiné třídy a věnujete se žákovi s MP individuálně? Během kterých předmětů?
12. Byl žák přijat do kolektivu svých intaktních spolužáků?
13. Zajišťuje škola vzdělávací materiál pro žáka s MP?
14. Hledáte si informace o MP a materiály pro práci ve svém volném čase?
15. Je pro Vás asistence u žáka s MP náročnější než u žáků jiných postižení?
16. Jak poznáte, jestli dochází v průběhu výuky k přetěžování žáka s MP?
17. Je prostředí ZŠ pro žáka s MP prospěšné a obohacující?
18. Napadá Vás k této problematice něco dalšího?

Příloha č. 3 Dotazník

Vážené kolegyně, vážení kolegové!

Tento dotazník je anonymní a bude použit pouze pro účely výzkumné části diplomové práce studentky oboru Učitelství pro první stupeň základní školy a speciální pedagogiky Univerzity Palackého v Olomouci. Diplomová práce zjišťuje pohled asistentů pedagoga na vzdělávání žáků s mentálním postižením na ZŠ.

Děkuji Vám, že věnujete čas tomuto dotazníku, a že uvedete pravdivé informace.

Lenka Kalousková

1. Pohlaví

- a) Žena
- b) Muž

2. Kolik je Vám let?

- a) Do 25 let
- b) 26–30 let
- c) 31–40 let
- d) 41–50 let
- e) 51 a více

3. Jak dlouho vykonáváte pozici asistenta pedagoga?

- a) 1-3 roky
- b) 4-7 let
- c) 8 a déle

4. Na kterém školním stupni pracujete?

- a) První stupeň (1.-5. ročník)
- b) Druhý stupeň (6.-9. ročník)

c) Na obou stupních

5. Asistovala jste někdy u žáka s mentálním postižením (MP)?

a) ANO

b) NE

6. Asistujete aktuálně u žáka s MP?

a) ANO

b) NE

7. U kolika žáků s MP jste asistoval/a?

Počet: _ _ _ _ _

8. Považujete (obecně) integraci žáků s MP na ZŠ za prospěšnou?

a) ANO

b) Spíše ano

c) Spíše ne

d) NE

e) Nedokážu posoudit

9. Jaká škola je dle Vašeho názoru pro žáka/žákyni s MP vhodná?

a) Základní škola

b) ZŠ speciální

c) ZŠ dle § 16 odst. 9

d) Záleží na konkrétním žákovi/žákyni

10. Co je dle Vašeho názoru úkolem asistenta pedagoga

11. Zůstáváte se žákem/žákyní s MP na všechny vyučovací hodiny společně se zbytkem třídy?

a) ANO

b) NE

c) Doposud jsem neasistoval/a u žáka s MP

12. Odcházíte na výuku některých předmětů do jiné třídy a věnujete se žákovi/žákyni s MP individuálně? (Pokud odpovíte ANO, napište, o které předměty se jedná.)

a) ANO

b) NE

c) Předměty:

d) Doposud jsem neasistoval/a u žáka s MP

13. Byl žák/žákyně s MP přijat/a do kolektivu mezi své intaktní spolužáky?

a) ANO

b) Spíše ano

c) Spíše ne

d) NE

e) Doposud jsem neasistoval/a u žáka s MP

14. Zajišťuje škola materiály pro žáky, u kterých asistujete?

a) ANO

b) NE

15. Hledáte si informace o MP a materiály pro práci ve svém volném čase?

a) ANO

b) NE

c) Doposud jsem neasistoval/a u žáka s MP

16. Je pro Vás asistence u žáka/žákyně s MP náročnější než u žáků s jiným postižením?

a) ANO

b) Spíše ano

c) Spíše ne

d) NE

e) Doposud jsem neasistoval/a u žáka s MP

17. Jak poznáte, jestli nedochází u žáka/žákyně při nábviku nových dovedností k přetěžování?

18. Je dle Vašeho názoru prostředí ZŠ pro žáka/žákyni s MP prospěšná a obohacující?

19. Napadá Vás k této problematice něco dalšího? (Budu ráda, když se Vaši zkušenost se mnou podělíte.)

Děkuji za spolupráci.

Lenka Kalousková

Anotace

Jméno a příjmení:	Lenka Kalousková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Vzdělávání žáků s mentálním postižením na základní škole pohledem asistenta pedagoga
Název práce v angličtině:	Education of pupils with mental disabilities at primary school from assistant teacher's perspective
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků s mentálním postižením na základní škole pohledem asistenta pedagoga. Teoretická část je zaměřena na problematiku osob s mentálním postižením, dále seznamuje recipienta se vzdělávacím systémem v České republice a v neposlední řadě s osobností a funkcí asistenta pedagoga. Praktická část je zaměřena na šetření zkušeností asistentů pedagoga na vzdělávání žáků s mentálním postižením na základní škole pomocí smíšeného výzkumu.
Klíčová slova:	Mentální postižení, žák s mentálním postižením, asistent pedagoga, vzdělávací systém v ČR, základní škola.
Anotace práce v angličtině:	The diploma thesis deals with the education of pupils with intellectual disabilities at primary school from the teaching assistant's point of view. The theoretical part is focused on the problematics of people with intellectual disabilities and acquaints the reader with the educational system in the Czech Republic as well as the personal characteristics and function of a teaching assistant. The practical part is focused on the investigation of the experience of teaching assistants in the education of pupils with intellectual disabilities in primary school using the mixed method design.
Klíčová slova v angličtině:	intellectual disabilities, pupils with mental disabilities, teaching assistant's, educational system in the Czech Republic, primary school.
Přílohy vázané v práci:	3 přílohy
Rozsah práce:	67 + 8 str.
Jazyk práce:	český jazyk

